

UNIVERSIDADE ABERTA



A utilização da *Web Social* na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Maria Teresa Marques Mano de Matos Silveira Monteiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



A utilização da *Web Social* na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Maria Teresa Marques Mano de Matos Silveira Monteiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Tese orientada pela Professora Doutora Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante

2017

RESUMO

À distância de um clique, ligamo-nos à *Web* que transformou o modo como processamos a informação, pensamos e assimilamos o conhecimento.

A Escola nem sempre acompanha as mudanças que os alunos trazem para a sala de aula. É importante que esta promova o desenvolvimento de competências e aprendizagens que se adequem às exigências da atual sociedade.

No âmbito da disciplina de português, a turma do 2º ciclo do ensino básico, que se constituiu como objeto de estudo, estava desmotivada para as aprendizagens e as suas relações interpessoais eram conflituosas.

Crê-se que o uso de ferramentas da *Web 2.0*, em contexto pedagógico, poderá ser uma mais-valia para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, definiu-se como objetivo geral compreender de que modo a utilização de ferramentas da *Web 2.0* poderia contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Português, com alunos marcados pelo insucesso repetido.

Adotou-se uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, adotando o formato de um estudo de caso. Os dados recolhidos tiveram por base um questionário, bem como a observação participante, relatada em Diário de Bordo.

Apresentam-se dados que evidenciam que os alunos encontraram nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) um meio de superarem dificuldades nas aprendizagens.

Ao longo deste estudo, os alunos, através da *Web 2.0*, tornaram-se mais recetivos à Escola, mais cooperantes e colaborativos.

Em síntese: o recurso às TIC mostrou ser um dos fatores que melhor desencadeia processos de aprendizagem com mais ganhos.

Palavras-chave: português, aprendizagens, competências, *Web 2.0*, TIC.

ABSTRACT

Within a click, we connect to the Web that has transformed the way we process information, how we think, and how we store knowledge.

School runs a serious risk of becoming obsolete and does not go along with the changes that students bring to the classroom. It is important that school promotes the development of skills and learning that fit the requirements of the current society.

This class of the 5th and 6th grade have failed at school and students were emotionally unstable. In this sense, it was defined as a general objective to understand how the use of Web 2.0 tools could contribute to the improvement of teaching-learning processes in the Portuguese course, with students marked by repeated failure.

It was adopted a mixed methodology, qualitative and quantitative, with the format of a case study. The data collected were based on a questionnaire, as well as participant observation, reported in a journal, and show that students found in Information and Communication Technologies (ICT) a way to overcome difficulties in learning.

Throughout this study, students, through Web 2.0, have become more receptive to the School, more cooperative and collaborative. In a word: when using ICT in the classroom, learning happens.

Key words: Portuguese, learning competence, Web 2.0, ICT.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, João de Matos Silveira que contribuiu para me tornar na pessoa e na profissional que sou.

Até sempre.

AGRADECIMENTOS

A realização da presente dissertação conjugou o apoio de professores, colegas, amigos e familiares. A todos endereço os meus profundos agradecimentos.

À **Professora Doutora Lúcia Amante** pelas suas criativas sugestões e orientações científicas que contribuíram para a construção deste projeto.

A todos os **professores da Universidade Aberta**, com quem não só me cruzei, mas também que me proporcionaram grandes momentos de aprendizagem e que são uma importante referência em termos pessoais e profissionais.

À **Sofia Cardoso** pelo seu apoio e amizade incondicionais.

À minha colega e amiga do Mestrado em Supervisão Pedagógica, **Filomena Pestana** pela cumplicidade, partilha e apoio.

Às minhas amigas de longa data, **Sandra Esteves**, que me acompanhou neste percurso de forma extraordinária, e à **Manuela Soares Ferrer** pelos arranjos gráficos e pela construção do *Website* que tanto apaixonou os meus alunos.

Aos **meus alunos** que tanto contribuíram para este projeto.

Aos meus filhos **André, Margarida** e ao meu marido **José** agradeço os incentivos de apoio e motivação.

A todos, sempre grata.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
ÍNDICE DOS ANEXOS	XIII
LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	XIV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
Nota Introdutória.....	8
1. Contextualização histórica da Web: de onde vimos? Onde estamos? Para onde vamos?.....	8
1.1 Princípios, finalidades e objetivos Web 2.0 e Web Social	13
1.2 Teorias de Aprendizagem	17
1.3 As Aprendizagens através da Web 2.0.....	23
1.3.1. Processos de ensino-aprendizagem em contexto formal e informal	29
1.3.2. Plataformas e ferramentas de aprendizagem da Web 2.0.....	30
2. Operacionalização transversal, horizontal e vertical das aprendizagens no ensino básico através das TIC.....	33
2.1 Orientações programáticas e metas de aprendizagem no ensino básico, através das TIC	36
2.2 Enquadramento dos processos de ensino-aprendizagem, através das TIC: da teoria às práticas	38
2.3 Processos avaliativos e implicações nas aprendizagens, através das TIC.....	42
2.4 O papel do docente face aos novos contextos educativos	45
2.5 Aprendizagens através do uso de ferramentas da Web 2.0 no ensino do português	47
2.5.1 Ferramentas digitais nos processos de ensino-aprendizagem	48
2.5.2 Uso do blogue em contexto educacional e implicações nas aprendizagens.....	50
2.5.3. A Narrativa Digital como recurso à criação de aprendizagens significativas	52
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	55
Nota introdutória	56
1. Problematização e objetivos do estudo	56

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

2. Abordagem qualitativa e quantitativa	58
3. Estudo de caso.....	61
4. Design da investigação.....	64
5. Instrumentos utilizados no decurso da investigação	67
5.1 Inquéritos por questionário	68
5.2 Observação em sala de aula	69
5.3 Role-playing – estratégias participativas.....	71
5.4 Registos audiovisuais	72
5.5 Documentos	74
CAPÍTULO III – TRABALHO EM SALA DE AULA	75
Nota Introdutória.....	76
1. Caracterização do contexto escolar e participantes.....	76
2. Plano de Ação	81
3. Trabalho de campo.....	84
4. Atividades em sala de aula.....	84
4.1. Produção de texto.....	85
4.2. Blogue e Website	91
4.3. Role-playing.....	93
5. Enquadramento curricular das atividades desenvolvidas.....	94
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
Nota Introdutória.....	100
1. Recursos e Competências dos Alunos.....	101
1.1 Análise dos resultados do inquérito	101
1.2 Análise das atividades desenvolvidas em sala de aula - produção de texto, Website, blogue, role-playing	111
2. Envolvimento dos alunos no projeto.....	116
2.1 Enquadramento	116
2.2 Diário de bordo	119
3. Avaliação completar dos pares.....	136
CONCLUSÕES	141
1. Questões de partida	143
2. Limitações, recomendações e sugestões	147
3. Nota final.....	149
BIBLIOGRAFIA	151

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	170
ANEXOS	171
Anexo 1 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes).....	I
Anexo 2 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes).....	II
Anexo 3 Formulário da aplicação do inquérito por questionário – 16-02-2016	III
Anexo 4 Transcrição áudio da atividade de role-playing - 9-05-2016.....	XII
Anexo 5 Plano de atividades da biblioteca escolar do CED NAP 2015-2016 - Domínio A... XV	
Anexo 6 Inquérito final “Olhando para trás”	XVI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 1 Web 1.0 - Web 7.0	10
Figura 1. 2 Comparação entre as gerações da Web 1.0 e Web 2.0	11
Figura 2. 1 Etapas de um estudo de caso	65
Figura 2. 2 Operacionalização do estudo de caso da presente investigação	66
Figura 3. 1 Trabalho escrito realizado por Bruno A - 04-05-2015	86
Figura 3. 2 Trabalho interdisciplinar: Português e História e Geografia de Portugal - abril de 2016	86
Figura 3. 3 Mensagem sem corpo de texto e sem anexo.....	88
Figura 3. 4 Mensagem com corpo de texto e sem anexo	89
Figura 3. 5 Mensagem com corpo de texto e anexo.....	89
Figura 3. 6 Troca de informações com um aluno a respeito do trabalho de casa solicitado pela docente na aula de 27-11-2015	90
Figura 3. 7 Trabalho elaborado por Ruben S. - Furação.....	92
Figura 3. 8 Objetivos do Website definidos pelos alunos.....	93
Figura 4. 1 Trabalho interdisciplinar: Português e História e Geografia de Portugal.....	112
Figura 4. 2 Power Point - visita da escritora Alice Vieira ao CED NAP.....	113
Figura 4. 3 Mensagem com corpo de texto no espaço reservado ao assunto e sem anexo	114
Figura 4. 4 Mensagem com corpo de texto e anexo.....	114
Figura 4.5 Alunos após a conclusão da aplicação de uma prova intermédia (maio de 2015) ..	125
Figura 4.6 Primeira utilização do computador (outubro de 2014).....	126
Figura 4. 7 Relatório da docente de Ensino Especial, relativo à aluna Lari P. - junho 2016...	137
Figura 4. 8 Relatório da docente de Ensino Especial, relativo ao aluno Rub. C. - junho 2016	137
Figura 4. 9 Relatório de observação de aula – 14-01-2016 - da coordenadora da biblioteca escolar do CED NAP	138
Figura 4. 10 Excerto da ata final de reunião de conselho de turma - 9 de junho de 2016	139
Figura 4. 11 Excerto do relatório da docente de História e Geografia de Portugal - 8 de julho de 2016	139

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. 1 Evolução da Internet e da Web	9
Tabela 1. 2 Características das Gerações da Web 1.0 à Web 4.0	12
Tabela 1. 3 Plataformas educacionais portuguesas	16
Tabela 1. 4 Avaliação como instrumento de cozinha (Barlow, 1992)	42
Tabela 1. 5 Ferramentas da Web 2.0 aplicadas na área curricular de português	50
Tabela 2. 1 Características das abordagens qualitativa e quantitativa	58
Tabela 2. 2 Objetivos do inquérito por questionário aos alunos	69
Tabela 2. 3 Registo icnográfico das atividades em sala de aula 2014-2016	73
Tabela 3. 1 Identificação do perfil dos alunos a partir da análise dos processos individuais	81
Tabela 3. 2 Plano de ação “Vamo-nos descobrindo” – 2014-2016.....	83
Tabela 3. 3 Competências e Domínios da aprendizagem através das ferramentas da Web 2.0..	85
Tabela 3. 4 Atividades desenvolvidas - 2014-2015 (5º ano).....	95
Tabela 3. 5 Atividades desenvolvidas - 2015-2016 (6º ano).....	96
Tabela 4. 1 Identificação, através do role-playing, das atitudes dos alunos face à escola.....	115
Tabela 4.2 Identificação das categorias temáticas das interações/comportamentos ocorridas entre alunos e entre docente e alunos.....	120
Tabela 4.3 Registo do número ocorrências (alunos entre 2014-2016).....	122
Tabela 4.4 Registo do número de ocorrências (docente-aluno).....	131
Tabela 4.5 Interações verbais relativas à questão 1: “Lembras-te do que gostaste mais de fazer, no ano passado nas aulas de português? És capaz de dar alguns exemplos.”	134
Tabela 4.6 Dinâmicas e atividade preferidas pelos alunos	134
Tabela 4.7 Ocorrências verbais relativas à questão 3: “O que achas que eu, enquanto professora, poderia fazer para melhorar as aulas?”	135
Tabela 4.8 Ações mais frequentes associadas à questão 4: “E tu o que poderias fazer para melhor?”	135

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3. 1 Comparticipações familiares - 2015/2016	77
Gráfico 3. 2 Percentagem de alunos distribuídos por ciclos de aprendizagem - 2015-2016	78
Gráfico 3. 3 Nacionalidade dos educandos do CED NAP	79
Gráfico 3. 4 Origem dos progenitores dos educandos do CED NAP	79
Gráfico 3. 5 Zona de residência dos educandos - 2015-2016	80
Gráfico 4. 1 Recursos mais utilizados pelos alunos em casa	102
Gráfico 4. 2 Finalidade atribuída pelos alunos aos recursos tecnológicos (questão 7- “Quando os usas é para:”)... ..	103
Gráfico 4. 3 Troca de informação entre alunos e docentes no início do ano letivo	104
Gráfico 4. 4 Troca de informação entre alunos e docentes - fevereiro de 2016	105
Gráfico 4. 5 Registo de troca de informação entre alunos, e amigos, familiares e colegas da turma no início do ano letivo	105
Gráfico 4. 6 Familiarização dos alunos com algumas ferramentas em início do ano letivo	106
Gráfico 4. 7 Familiarização dos alunos face às TIC - fevereiro de 2016.....	107
Gráfico 4. 8 Utilização da Web pelos alunos	108
Gráfico 4. 9 Competências adquiridas entre 2014 e 2016	110
Gráfico 4.10 Registo anual de ocorrências por Período (P) em 2014-2015.....	121
Gráfico 4.11 Registo anual de ocorrências por Período (P) em 2015-2016.....	121
Gráfico 4.12 Alterações nas aprendizagens identificadas pelos alunos	127
Gráfico 4.13 Número de ocorrências das categorias temáticas (alunos – 2014/2016)	130
Gráfico 4.14 Número de ocorrências de categorias temáticas entre docente e alunos - 2014/2016	133
Gráfico 4.15 Verbos mais recorrentes nas respostas dos alunos no inquérito de autoavaliação 10- 10- 2016	136

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes).....	I
Anexo 2 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes).....	II
Anexo 3 Formulário da aplicação do inquérito por questionário – 16-02-2016.....	III
Anexo 4 Transcrição áudio da atividade de role-playing - 9-05-2016.....	XII
Anexo 5 Plano de atividades da biblioteca escolar do CED NAP 2015-2016 - Domínio A	XV
Anexo 6 Inquérito final “Olhando para trás”	XVI

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

ACRÓNIMOS

CHAT - Conversas em tempo real, através de aplicações específicas

COURSERA - Plataforma de cursos gratuitos online

CRIE - Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola

EDUCOM - Associação Portuguesa de Telemática Educativa

EDUTIC - Unidade para o Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

ERTC - Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GOOGLE - Empresa Multinacional Americana de Serviços Online e Software

GOOGLE DOCS - Criação e edição de documentos, na internet, de forma gratuita.

PRAL - Portal de Comunicação Professor Aluno

TABLET- Dispositivo eletrónico que permite aceder e consultar a Internet, com software próprio e específico de acordo com a utilização que se pretende

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

WEBNODE EDU - Website Builder online

WEDUC - Web Education Network Platform

XANADU - Génese do hipertexto

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEI - Ambiente Educativo Inovador

ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

ARPA - Advance Research Projects Agency

ARPANET - Advance Research Projects Agency Network

CD-ROM - Compact Disc Read-Only Memory

CED - Centro de Educação e Desenvolvimento

CEF - Curso de Educação e Formação

CPL - Casa Pia de Lisboa

CSNET - Computers and Science Network

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

EU net - European Unix Network

HTML - Hiper Text Command Language

LIDIA - Literacia Digital de Adultos

LMS - Learning Management Systems

MINERVA - Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização e Atualização

MOOC - Massive Online Open Courses

MOODLE - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

NAP - D. Nuno Álvares Pereira

NSFNET - National Science Foundation Network

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

ORE - Observatório dos Recursos Educativos

PNEP - Programa Nacional de Ensino de Português

RCTS - Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade

REA - Recursos Educativos Abertos

SMS - Short Message Service

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

TPC - Trabalho para Casa

URL - Uniform Resource Locator

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O atual paradigma social, cultural, ideológico e acima de tudo tecnológico intrínseco à sociedade do século XXI, mudou a forma de aprendermos e a forma de processarmos a informação. Vivemos na transitoriedade, na fragilidade das relações entre o eu e o outro, dominados pelo consumismo rápido, do usa e deita fora, do que não tendo, faz de nós não sermos. À distância de um clique, ligamo-nos com o mundo, habitando num espaço e num tempo concomitantemente síncrono e assíncrono.

Se por um lado é necessário interiorizar a mudança, por outro é necessário aprender a viver com ela e entendê-la (Serralheiro, 2011). A Escola não pode, por isso, ficar indiferente a esta transformação (Miranda, Monteiro & Brás, 2014).

Vivemos numa época na qual o reequacionamento e a transformação do conhecimento são uma constante. Somos confrontados com novas maneiras de pensar e de aprender. Não só, mais significativas, mas também necessárias ao desenvolvimento social e económico do mundo em que vivemos. Os avanços tecnológicos contribuem para que o acesso à informação e ao conhecimento sejam de tal maneira céleres que é impossível ignorar o novo paradigma social e cultural que nos rodeia.

Para Costa (2011:7) “a escola que simplesmente constata factos sem introduzir mudanças é uma escola inútil.” Deste modo, um dos propósitos da Escola passará por se adequar a diferentes cenários pedagógicos e promover o desenvolvimento de competências individuais e coletivas através do uso contextualizado de ferramentas digitais. Para Oliveira (2015:2), a integração das ferramentas da *Web* no ensino implica um enquadramento pedagógico adequado, visto serem preciosos auxiliares para a gestão e planificação de conteúdos e atividades. A Escola deve proporcionar a plena integração e participação do indivíduo na Sociedade de informação e do conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível formar cidadãos de pleno direito, capazes de interagir com o outro, desenvolver nos alunos a criatividade, o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia e a responsabilidade. Do que se conclui que as aprendizagens não podem ser encaradas como um “processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.” (Coutinho e Lisbôa, 2011:5).

Em 2016, a Comissão Europeia publica o *E-Skills* Manifesto. Nele apresentam-se recomendações para adequar os objetivos da educação às atuais exigências e necessidades

da sociedade digital, com especial ênfase para a estimulação da criatividade e da inovação em estudantes e investigadores (*E-Skills Manifesto*: 2016:79).

A este propósito, refira-se o programa comunitário europeu de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior entre estados membros da unidade europeia e estados associados (ERASMUS+) para o sexénio 2014-2020. Este norteia-se pelo incentivo ao desenvolvimento da educação digital. António Murta (2014) representante de Portugal para a *Digital Agenda for Europe* de 2015-2020, defende a importância de promover a equidade de acesso às competências digitais necessárias e exigidas pela atual sociedade. As recomendações dos documentos referenciados vão no sentido de a Escola fomentar o desenvolvimento de novas competências e capacidades, por forma a torná-la num espaço interativo, em que docentes e alunos comungam do prazer de aprender através da partilha de ideias e de ações. Face a este novo paradigma, experimentamos “ritmos de mudança superiores aos normais.” (Toffler, 1970:25), pelo que o conceito de analfabeto adquire para este investigador um outro sentido: “O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.” (idem).

Na verdade, o uso de ferramentas digitais promove a valorização do contributo de uma cultura colaborativa dos seus utilizadores ao invés de uma cultura individualista. Provavelmente, já que estes deixam o seu papel de leitores-consumidores passivos. Tornam-se leitores-editores-colaboradores na atual sociedade de informação, através de uma participação mais ativa e interativa. Criam-se redes de conhecimento que potencializam o contributo das inteligências coletivas e não tanto o das inteligências individuais, pois “Sem transferência de conhecimentos, não há desenvolvimento.” (Moura, 2005:1).

A importância da inteligência coletiva, de acordo com Bembem e Costa (2013) advém do facto de agir em benefício do desenvolvimento das capacidades individuais. Em conjunto, formam uma sinergia para o desenvolvimento do motor de avanço da nossa sociedade. Lévy (1994:38) refere-se a esta como: “globalmente, incessantemente, valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências.”

Sendo obsoleta a perspetiva daquele que se limita a uma mera transmissão de conteúdos, pois esvazia de sentido o processo de ensino-aprendizagem, é essencial que a Escola como reflexo da Sociedade, se aproprie de respostas adequadas ao contexto escolar

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

em que se inscreve, tendo como ponto de partida e de chegada que em educação não há uma resposta, mas vários cenários de resposta que se complementam.

Em Portugal, a utilização das TIC, em contexto pedagógico, carece de um projeto contínuo e delineado. A partir da leitura do estudo de Diagnóstico da Modernização Tecnológica do ensino em Portugal, publicado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), em 2008, depreende-se que os países com melhores reformas educativas integraram as TIC numa perspetiva e ação pedagógica transversal. Os restantes tendem a perpetuar o ensino individualizado das TIC, integrado numa disciplina. Esta situação, no caso de Portugal, resulta não só do número insuficiente de equipamentos por aluno, mas também de constrangimentos no que respeita à compreensão das potencialidades da sua integração transversal no currículo. As TIC só vêm a integrar, oficialmente, em 2012, o currículo nacional no 3º ciclo do ensino básico, através das metas curriculares. No ensino secundário retomam-se competências que os alunos já dominam, ao invés de as aprofundar e aproveitar de modo eficaz esse lastro do qual são portadores. Repetem-se conteúdos relativos ao uso de processamento de texto, criação de apresentações e utilização de folhas de cálculo. A novidade ficar-se-á pelo incentivo à criatividade através da iniciação à programação e ao uso de programas facilitadores de manipulação de imagem e objetos. Todavia, não podemos tomar a parte pelo todo. Como modelo de boas práticas refiram-se os estudos relativos ao uso das TIC em contexto educativo por Amante (2003) e Costa (2008). Merecem referência, a título de exemplo, a proposta apresentada por Costa (2010:1) na qual é defendido o uso das TIC como meio para “proporcionar às crianças melhores e mais ricas experiências de aprendizagem” e o documento orientador para a Implementação das TIC na Educação Pré-escolar e Ensino Básico, apresentado pela Escola Básica e Secundária de Velas, dos Açores, em 2015. Neste último refere-se que “a interação com os meios tecnológicos proporcionará à criança um melhor desenvolvimento cognitivo e social e a aquisição de novas competências resultantes da exploração das aplicações informáticas disponíveis.” (n.d.: 3).

A Escola é uma teia na qual se tecem interações muito complexas e esta não pode automarginalizar-se das mudanças que ocorrem, ao desligar-se do “tempo e do espaço histórico” (Trindade & Cosme, 2010:17) em que se insere.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Ciente da necessidade de mudança, expõem-se os problemas-chave que presidiram à elaboração da presente dissertação “*A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º ciclo do Ensino Básico, no biénio de 2014 - 2016*”:

- a) De que modo a designada aprendizagem social - *Social learning* - através das ferramentas da *Web 2.0* poderá contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso?

- b) Que alterações se operam na prática pedagógica do docente e no papel do aluno num contexto de aprendizagem formal que incorpora a utilização de ferramentas da *Web 2.0* e promove a aprendizagem social?

O **objetivo geral** deste estudo trata de compreender de que modo a utilização de ferramentas da *Web 2.0* poderá contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem profícuas na disciplina de português. Como **objetivos específicos**, pretende-se:

- a) Identificar recursos e competências do grupo-alvo relativamente às TIC;
- b) Compreender as perceções e o impacto da utilização de ferramentas da *Web 2.0* no processo de aprendizagem dos alunos;
- c) Avaliar de que modo o uso frequente da *Web 2.0* poderá incentivar ao desenvolvimento de competências e aptidões transversais ao currículo.

Pretende-se primeiro compreender o impacto que a elaboração e publicação de trabalhos realizados pelos alunos, possa ter em universos mais abrangentes que não só a sala de aula. Segundo, compreender as implicações nos processos de ensino e aprendizagem, para o docente e para o aluno, em que ambos (re) constroem a visão que têm de si e dos outros.

Paralelamente, procura-se analisar de que modo a utilização de ferramentas da *Web social* (blogue, narrativas digitais, ou o uso de plataformas de aprendizagem, como por

exemplo, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*¹ (MOODLE) influenciam os processos de aprendizagem ao proporcionarem comunidades virtuais de aprendizagem, aliadas à aquisição de novas competências. Por último, estudar a perspetiva dos alunos e da docente acerca da utilização das ferramentas da *Web* social em contextos de aprendizagem formal e informal.

Ao longo da dissertação abordar-se-ão conceitos, que ilustram o questionamento a que se aludiu, tais como: Redes Sociais, *Web* Social, *Web* 2.0, e respetivas ferramentas em contexto educacional, comunidades de aprendizagem, teorias de aprendizagem, perceção dos alunos e dos docentes face ao uso das TIC em sala de aula, a sua articulação com as orientações programáticas e processos de aprendizagem.

Caberá agora dar conta da estrutura da dissertação que será composta por cinco partes.

Para além da Introdução, o primeiro capítulo é constituído pela Fundamentação Teórica no qual se apresentam os principais referentes teóricos, que enquadram o presente estudo, organizados em dois subcapítulos: contextualização histórica da *Web* e a integração da *Web* 2.0 em contextos educacionais, interligada com as orientações curriculares.

Proliferam importantes estudos na área a que se reporta esta dissertação e que serão tidos como pontos de referência. A revisão da literatura contemplou o recurso a diversos suportes, (escrito, áudio, vídeo e *webgráficos*) que consubstanciaram os objetivos do presente estudo.

O segundo capítulo – Metodologia - enuncia a problemática que originou o equacionamento das questões orientadoras do estudo, as quais se traduziram em objetivos de investigação. Seguidamente, apresentam-se as opções metodológicas, a estratégia investigativa, traduzida em estudo de caso, o design de investigação e os vários instrumentos utilizados para a recolha de dados.

No terceiro capítulo – Trabalho em sala de aula – apresenta-se o plano de ação resultante da caracterização do contexto escolar e respetivos participantes. Através de uma componente prática, dá-se conta das atividades desenvolvidas em sala de aula.

No quarto capítulo - apresenta-se a análise e discussão dos dados reunidos.

¹ Disponível em pt.wikipedia.org/wiki/Moodle

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

No último capítulo apontam-se as conclusões face às questões de partida. Paralelamente expressam-se limitações do estudo e equacionam-se sugestões para a realização de investigações futuras.

Por fim, apresenta-se a bibliografia de suporte e em anexo os instrumentos utilizados no decorrer do presente estudo, aos quais se associam, por exemplo, o inquérito por questionário, relatórios pedagógicos e a tabela construída para o registo de alguns segmentos textuais do diário de bordo.

**CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

Nota Introdutória

O presente capítulo reporta-se a uma breve contextualização histórica da evolução da *Web*, às teorias de aprendizagem, à incorporação das TIC nos processos de aprendizagem e aborda ainda o papel do docente e do aluno nestes processos.

1. Contextualização histórica da *Web*: de onde vimos? Onde estamos? Para onde vamos?

As primeiras referências ao termo *Internet* datam do século XIX, por volta do ano de 1849. O vocábulo terá derivado do adjetivo “*interneted*” com o significado de “*interconnected, interwoven*”. Evoluiu no sentido de interconexão de redes de computadores, a partir das formas abreviadas de *internetwork* e *internetworking*.²

Os dados apresentados na Tabela 1.1 resultam do cruzamento da consulta de diferentes fontes, como a Wikipédia e dicionários de informática³. Pretende-se contextualizar sumariamente o que começou por ser uma interconexão restrita de redes de informação entre computadores em contextos educacionais e económicos. Desta, resultou uma partilha a larga escala, que transformou profundamente as relações interpessoais, assim como o modo como o Homem passou a processar e a utilizar a informação e o conhecimento.

A cronologia que se apresenta não é estanque. Muitos dos contributos para o desenvolvimento da *Internet* e da *Web* aconteceram em paralelo, o que torna difícil estabelecer uma sequência temporal linear. Mas, esta proposta assume-se como linha de orientação que situa as referências mais significativas do nascimento e conseqüente evolução da *Internet* e da *Web*, identificadas na Tabela 1.1.

² Origem da *Internet*. Disponível em <http://www.internetsociety.org/internet/what-internet/history-internet/short-history-internet>

³ Origem do termo *Internet*. Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Internet>

Tabela 1. 1 Evolução da Internet e da Web

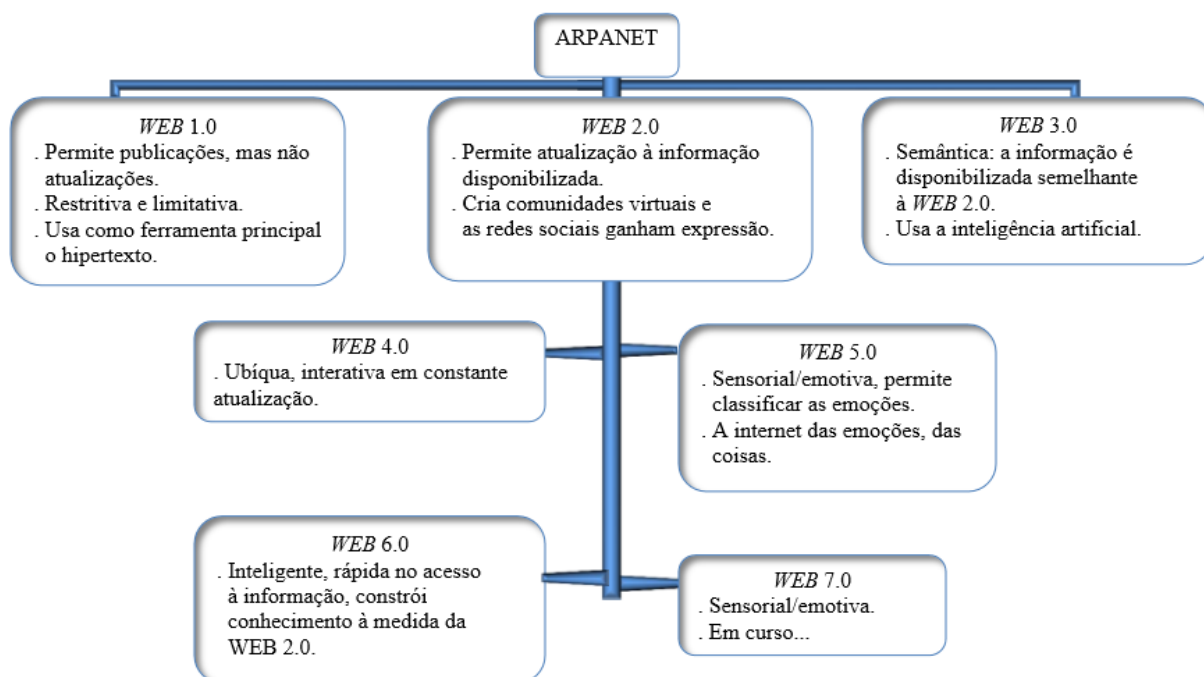
Data	Contributos
1945	Vannevar Bush concebe um dispositivo - (<i>memex</i> ⁴ = <i>memory</i> + <i>index</i>) que auxilia a memória e guarda conhecimentos. Conceito precursor da <i>Web</i>
1951	Tim Berners-Lee cria uma Rede Mundial de Computadores com o objetivo de partilhar documentos de pesquisas entre colegas, Conceito precursor da <i>Web Semântica</i>
1969	A agência <i>Advanced Research Projects Agency</i> (ARPA) interliga os seus computadores através da <i>Advanced Research Projects Agency Network</i> (ARPANet)
1971	Ray Tomlinson cria o correio eletrónico e associa-o ao símbolo “@” - remete para um servidor de correio eletrónico
1980	Ted Nelson introduz “hipertexto” e concebe o Projeto Xanadu (repositório de tudo o que se escreve)
1984	Norbert Wiener - Fundador da cibernética
1990	ARPANET foi retirada e transferida para o <i>National Science Foundation Network</i> (NSFNET) NSFNET, ligada à CSNET, que ligava universidades ao redor da América do Norte, e posteriormente à <i>European Unix Network</i> (EU net), que ligava instalações de investigação na Europa
1991	Expansão da <i>Web</i> que permitiu a descentralização e a democratização do acesso à informação em larga escala, através de hiperligações e URLs
1994	<i>Web 1.0</i> (até 1997) uso de páginas em código HTML. Os utilizadores não tinham intervenção direta, eram meramente leitores consumidores. Expansão do uso do correio eletrónico (email - forma exigida nos documentos Request for Comments) para troca de informações
1995	Criação da primeira Rede Social em meios académicos
2003	<i>Web 2.0</i> - os utilizadores tornam-se colaboradores ativos, fomentam o intercâmbio dinâmico da informação, transformam-na e reatualizam-na. Os utilizadores transformam-se em produtores de conhecimento. Disseminação das Redes Sociais
2004	Expansão das Redes Sociais (<i>Web Social</i>)
2006	<i>Web Semântica</i> – <i>Web 3.0</i>
2007	<i>Web 4.0</i>
Em curso	Desenvolvimento de outras gerações da <i>Web</i> : 5.0 – 7.0

Valerá a pena questionar: de onde vimos? Onde estamos? Para onde vamos?

A Figura 1.1 demonstra a evolução da *Web* como um processo dinâmico, alimentado pela insaciável necessidade de o Homem (re) inventar o conhecimento, na procura de respostas às suas inquietações.

⁴ Origem do termo *memex*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Memex>

Figura 1. 1 Web 1.0 - Web 7.0 ⁵



A partir dos anos 90 assiste-se à expansão da *Web* e à democratização do acesso à informação. Ao integrar o contexto educacional esta altera o papel dos seus utilizadores.

A geração designada por *Web* 1.0 apresentava conteúdos estáticos, cujas informações podiam ser consultadas, mas não alteradas. Era um espaço fechado e a interatividade era praticamente nula. Tinha como objetivo ligar pessoas que partilhavam informação num círculo restrito.

Figueiredo (2009) identificou três gerações de cidadãos que designou por geração 0.0 (os nativos da oralidade - sem acesso à leitura e à escrita), a geração 1.0 (nativos herdeiros da cultura da escrita, da leitura e da massificação da escolaridade), consumistas e pouco pró-ativos que se sentem mais à vontade a realizar uma atividade de cada vez. Por último a geração 2.0 (os nativos das interações eletrónicas) caracteriza-se pela capacidade de executar várias tarefas em simultâneo e não se focalizam numa específica.

⁵ Balbuena, 2014. Disponível em http://www.slideshare.net/josebalbuena/evolucion-de-la-web-desde-la-web10-hasta-la-web-70?next_slideshow=1

A Figura 1.2 identifica as principais características das duas últimas gerações em muito semelhantes às gerações da *Web* 1.0 e 2.0 (Figueiredo, 2009:2).

Figura 1. 2 Comparação entre as gerações da *Web* 1.0 e *Web* 2.0

	Geração 1.0	Geração 2.0
relacionamento com a informação	passivo (consumo)	activo (construção)
gestão de tarefas	monocrónica	policrónica
literacia	escrita e aritmética	multimedia
tempo da aprendizagem	<i>just-in-case</i>	<i>just-in-time</i>
relacionamento c/ tecnologias	uso	habitação
percepção do virtual	é outro mundo	é uma parte do mundo real

Figueiredo (2009: 2)

Entre 2004 e 2005, com Tim O'Reilly,⁶ o termo *Web* 2.0 passa a fazer parte do quotidiano. Assiste-se a uma mudança qualitativa nesta geração: os utilizadores deixam de ser passivos e tornam-se leitores-editores e colaboradores. Estes pesquisam, partilham, reconstroem e reinventam o conhecimento, à distância de um clique através das inúmeras ferramentas da *Web* 2.0, a maioria, gratuitas.

Permanentemente ligados à internet, para estes utilizadores “O agora e o já caracterizam a forma de estar e de aprender.” (Carvalho como citado em Moreira e Monteiro, 2012:7). Comungam de um diálogo colaborativo e cooperativo, por vezes assíncrono, por vezes síncrono e contribuem para a construção de uma inteligência coletiva da qual todos usufruem.

A Tabela 1.2, adaptada à proposta de Korhonen e Kimmo, caracteriza as quatro gerações da *Web*, através de seis parâmetros.

⁶ Disponível em http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 1. 2 Características das Gerações da Web 1.0 à Web 4.0

Geração Web	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0	Web 4.0
Princípios	Informação estática e partilhada	Informação partilhada e (re)construída	Informação interpretada pelos computadores – Web Semântica	Maior autonomia na gestão da informação disponibilizada pelos computadores
Recursos	Páginas ligadas entre si	As páginas são ligadas por pessoas para pessoas	Exploração das potencialidades da inteligência artificial	Maximização dos recursos proporcionados pela Web
Acessibilidade	Páginas pouco interativas	Páginas interativas interconectadas	Potenciação dos recursos proporcionados pela Web	São dadas instruções a partir de aplicações à distância
Produtores	Peritos	Com pessoas e para as pessoas	Prestação de serviços	A tecnologia integra o quotidiano das pessoas
Utilizadores	Pessoas com possibilidades de acesso e conhecimentos de informática	Prestadores de serviços	Agentes	Agentes/Utilizadores ligados entre si e produtores de conteúdo
Consumidores	Leitores passivos	Consumidores-leitores cooperativos e produtores	Consumidores produtores	Agentes produtores

Adaptado de Korhonen e Kimmo (n.d.: 9)

Com a expansão da *Web 2.0* verifica-se uma substancial alteração no que respeita o modo como a informação é apreendida pelos utilizadores ao conferir-lhes a possibilidade de gerir o conhecimento. Não em função de quem o transmite, mas como resposta à satisfação das necessidades individuais, partilhada com uma comunidade mais abrangente e que dela usufrui. Coutinho (2009:76) defende que, a partir da *Web 2.0*, o acesso à informação através de blogues, do *Youtube*, de *Googlepáginas*, da Wikipédia, contribuiu para uma maior democratização e acesso ilimitado ao conhecimento.

Em 2006, é atribuída a utilização, ao jornalista John Markoff do termo *Web* semântica para designar a geração da *Web 3.0* com a utilização de aplicações inteligentes avançadas. Segue-se a *Web 4.0* que torna possível a leitura e interpretação de um conjunto de dados e a tomada de resoluções, através da inteligência artificial.

Descritas que foram, ainda que sumariamente, as características e evolução das quatro primeiras gerações da *Web* importa agora reposicionarmo-nos no ponto de partida do estudo que se apresenta: analisar e refletir acerca das interações da *Web 2.0* com a *Web Social*, e proceder a uma análise dos seus princípios, objetivos e finalidades.

1.1 Princípios, finalidades e objetivos *Web 2.0* e *Web Social*

A construção do conhecimento através da colaboração e da partilha está na base da organização das primeiras comunidades. A capacidade do Homem se socializar, de interagir com o seu semelhante e de criar redes de contato garantiu a sua sobrevivência (Sihler: 2011:1). Organizou-se em comunidades e construiu os alicerces das primeiras civilizações (Mussoi, Flores & Behar, n.d.: 1).

Resultado da necessidade de se relacionar com os outros, o Homem estabeleceu redes de contactos, que independentemente da forma e proporções que assumiram, não deixaram de ser estruturas complexas. Estas promoveram inter-relações entre os membros, de acordo com as preferências e particularidades. São consideradas por Castells (2011: XXXVIII) como “uma velha forma de organização na experiência humana”. Todavia, as redes a que nos reportamos são designadas por redes sociais digitais que têm como característica principal o acesso massivo à informação digital.

A primeira rede social digital - *Classmates* - surgiu em 1995 nos Estados Unidos e no Canadá, com o intuito de ligar estudantes da faculdade. A partir desse momento, assistimos à sua expansão, com o surgimento das redes que se especializaram em áreas de

interesse dos seus utilizadores/consumidores. Tomemos como exemplo: *Last.FM*, (música) *Flickr* (fotografia) ou *Vimeo* (vídeo). Em 2003 foram criadas as redes sociais *Myspace*, que permitia partilhar música, e *Linkedin* utilizada para fins profissionais. Em 2004, Mark Zuckerberg criou o *Facebook*, com o objetivo de promover a comunicação entre os alunos. Em 2010, contava com cerca de 500 milhões de utilizadores ativos (Faerman, 2011:18) e em Portugal, em 2016, contava com cerca de 4,7 milhões de utilizadores.

Em 2006 surge o *Twitter*, um micro-blogue, que permite a publicação de apenas cento e quarenta caracteres. Em 2011, o *Google*⁷ lança o *Google+*, através de uma ferramenta designada por *Hangout*⁸, termo derivado do verbo “*hang out*” (sinónimo do local visitado regularmente por alguém com o objetivo de interagir). Esta ferramenta possibilita que os utilizadores comuniquem em tempo real.

A diferença entre estes circuitos comunicativos residia nos objetivos e finalidades a que se propunham e que se identificam na criação de redes como *HI5*, *Smallworld* e *Orkut*.

No que concerne às redes referidas anteriormente, *HI5* é uma rede internacional de amigadas, *Smallworld* uma comunidade *online* privada. Quanto à rede social *Orkut* criada em 2004, e recentemente desativada, permitia a criação de um perfil de utilizador, com a junção de fotografias e referências pessoais, com o objetivo de estabelecer contatos profissionais e divulgar perfis de competências (Mattar, 2013).

Com efeito, as redes sociais, denominadas por *Web Social*, apesar de todas terem especificidades e características bem distintas, não devem ser entendidas só como um espaço virtual, no qual se registam perfis de utilizadores e se partilham informações. Se assim fosse, estaríamos perante uma abordagem limitativa das mesmas. Pensadas como espaços, ou serviços que os utilizadores usam para interagirem e estabelecerem relações interpessoais, poderão ser entendidas como ferramentas da *Web 2.0*. Com efeito, as redes enquanto plataformas virtuais, possibilitam a (re) construção do conhecimento e não se limitam a uma mera troca de informações (Mattar, 2013).

Nos últimos anos, a *Web* evoluiu da mera publicação e acesso a páginas estáticas, para plataformas de aplicações e ambientes de comunicação complexos e poderosos. A *Web*

⁷ *Google* - Trocadilho da palavra “*googol*”, termo matemático para o número representado pelo dígito 1 seguido de cem dígitos 0. (Sena, 4 de agosto de 2014). Disponível em <http://www.fatosdesconhecidos.com.br/voce-sabe-o-que-significa-a-palavra-google/>

⁸ Disponível em <http://www.dictionary.com/browse/hangout>

2.0 que liga as pessoas em vez de páginas, permitiu o desenvolvimento de ambientes mais interativos e inovadores, no que resultou o aparecimento da *Web Social*.

Reconhece-se que a partilha das capacidades de cada indivíduo, numa micro, macro e meso comunidade, na qual acontece a distribuição não hierarquizada de saberes e conhecimentos, mobiliza as mais variadas competências em comunidades virtuais.

Surge assim, o conceito de Inteligência Coletiva, ou “inteligência do conjunto” (Lévy, 1994:42) entendido como a comunhão das capacidades de cada indivíduo com a dos seus congéneres e que mobilizam as competências de cada um para um todo coletivo.

Por um lado, as redes sociais tornam-se meios privilegiados de partilha de informação e de comunicação o que contribui para a democratização no acesso à educação. Segundo Ribeiro (2012:22), atualmente “o objetivo é tornar a tecnologia acessível universalmente, independentemente do seu utilizador e do contexto.”. Por outro, as relações de trabalho, de estudo e amizade diversificam-se e não se restringem ao meio académico e científico. As comunidades que se estabelecem nessas redes, e que se designam por “virtuais”, constroem-se com base em afinidades intelectuais, culturais e pessoais semelhantes às criadas em grupos presenciais, a que Ackland (2013:11) atribui a designação de “community of interest”.

A expansão da *Web 2.0*, a divulgação e produção da informação, introduziu novas formas de aprender, de pensar e de agir. Devido à sua importância, foram criadas, apesar de algum ceticismo, comunidades de aprendizagem através de redes sociais vocacionadas para a área educacional. No caso do Brasil, há a referir o Portal de Comunicação Professor-Aluno⁹ (PRAL) que reúne professores e alunos de qualquer disciplina, com o objetivo de criar um ambiente de interação educativa. A utilização desta rede permite ao docente comunicar com os alunos, divulgar materiais didático-pedagógicos, criar páginas para as turmas, testes, jogos *online* e banco de questões. Os alunos podem, assim, comunicar com os docentes, alargar círculos de amizade, participar num blogue criado para o efeito, consultar e participar nas atividades propostas pelo docente.

No contexto educacional português descrevem-se na Tabela 1.3 algumas plataformas *online*.

⁹ Disponível em <http://www.pral.com.br/ComoFunciona.php>

Tabela 1. 3 Plataformas educacionais portuguesas

Designação	Ano	Objetivos / Finalidades
Weduc	1995	Educar através do uso do conhecimento coletivo. Manter a interligação entre as escolas no âmbito do projeto Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização (MINERVA).
Webnode EDU ¹⁰	2008	Direcionada para docentes, alunos e pais. Utilizada em escolas, colégios e Universidades (Universidade de Sheffield no Reino Unido).
Recursos Educacionais Abertos (REA)		Promover e incentivar o acesso e a partilha a recursos educacionais. Ampliar conhecimentos através de processos de partilha, de coprodução e cooperação. <i>Massive Online Open Courses</i> , (MOOC) ¹¹ - recurso aberto e consequência dos REA, têm raízes no conectivismo.
Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM)	2005	Fomentar a formação a distância Desenvolver atividades e projetos. Disponibilizar serviços <i>online</i> , tais como <i>Moodle</i> , <i>Elgg</i> ¹² (rede social que contempla blogue, blogs comunitários, repositório de arquivos, entre outros recursos), <i>Mahara</i> , ¹³ termo que deriva de “ <i>maori</i> ” e significa pensamento (aplicação <i>web</i> de portfólio eletrónico e rede social) e <i>Opensim</i> (realidade virtual).
Khan Academy	2013	Disponibilizar conteúdos e recursos promotores de modelos digitais de aprendizagem e ensino, gratuitamente, na área da matemática. Brevemente, serão integrados conteúdos de física, química e biologia.
Português Mais Perto – Instituto Camões e Porto Editora	2017	Plataforma complementar, disponibilizada a partir da Internet. Permite às crianças e aos jovens com processo escolar iniciado em Portugal manterem este contacto com o processo de aquisição de competências e de conhecimentos em língua portuguesa de forma autónoma.

¹⁰ Webnode - Website Builder online. Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Webnode>

¹¹ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/MOOC>

¹² Elgg - software de código aberto de rede social. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Elgg_\(software\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Elgg_(software))

¹³ Mahara - aplicação *web* de portfólio eletrónico e rede social de código aberto. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mahara>

Refira-se pela sua atualidade e pertinência, e no âmbito da partilha de boas práticas, o encontro promovido pela EDUCOM - TIC@Portugal'16, em julho de 2016, subordinado ao tema “*Encontro de Professores sobre a utilização das TIC*”. Neste evento foram partilhadas iniciativas da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTC), como as relativas à *eTwinning*, Laboratórios de Aprendizagem, *Apps for Good* e experiências das quais se destacam as dinâmicas para a inclusão digital de adultos de Fernando Albuquerque Costa e Elizabete Cruz.

1.2 Teorias de Aprendizagem

Até ao século XIX, não existia um *corpus* teórico que sistematizasse as ideias relativas aos processos de ensino-aprendizagem. Estas últimas limitavam-se ao conhecimento da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. A título de exemplo, transcreve-se parcialmente o Decreto-lei de 7 de setembro de 1835¹⁴ que se reporta ao contexto educacional português, do século XIX:

Título I, art.º. 1 - A Instrução primaria comprehende a leitura, a escriptura, e os elementos de Gramatica Portugueza, Arithmetica, Desenho linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito politico, e algumas noções de Historia, e Geografia [...].

Título I, art.º. 3 - O método a utilizar nas Escolas Públicas será «o de Lencaster¹⁵ = ou Ensino Mutuo = com os melhoramentos de que for susceptível.

Título I, art.º. 4- Qualquer cidadão tem liberdade para “abrir Aulas publicas, ou ensinar particularmente quaesquer artes ou sciencias honestas”, desde que apresente “attestação de bons costumes passada pela respectiva Camara Municipal”, devendo indicar o local e a “sciencia ou arte que se propõe ensinar”, sob pena de serem “multados em 20\$ rs. para as despesas do Concelho.

Depreende-se dos segmentos apresentados que a competência pedagógica era preterida à conduta pessoal e moral do futuro docente.

No início do século XX a psicologia e a sociologia assumem relevo. Convertem práticas pedagógicas em objetos de investigação. Surgem as primeiras teorias de aprendizagem que refletem as alterações sociais, políticas e económicas da sociedade industrializada do século XIX.

¹⁴ Título I, art. 1, 3 e 4 do Decreto-lei de 7 de setembro de 1835. Disponível em <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1835.pdf>

¹⁵ O método Lancaster, criado por Joseph Lancaster, baseava-se no ensino oral da repetição e memorização, inibindo a preguiça e a ociosidade. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Lancaster

As primeiras teorias de aprendizagem sistematizadas terão surgido, no início do século XX, com o behaviorismo desenvolvido por Ivan Pavlov e John Broadus Watson. Estes investigadores defendiam que era possível controlar o comportamento humano.

As teorias behaviouristas sociocognitivas que surgem na primeira metade do século XX apresentam a aprendizagem como “um processo de condicionamento, associação entre estímulos-resposta, nas quais o sujeito-aluno é influenciado pelo ambiente que o rodeia.”. (Altet, 1997: 30). Thorndike (1911) que considera a aprendizagem como resultado da conexão entre estímulo (ou situação) e determinada resposta, postula a “lei do efeito” da recompensa: o comportamento recompensado tende a repetir-se. Skinner, na década de 1920, elaborou a teoria do conhecimento operante e identificou dois tipos de aprendizagem: o comportamento respondente (respostas desencadeadas por um estímulo conhecido) e o comportamento operante (respostas que não estão relacionadas com estímulos conhecidos). A aprendizagem é basicamente uma mudança de comportamento que se pretende ensinar através de reforços imediatos e contínuos a uma resposta, a um estímulo emitido pelo sujeito, e que seja mais próxima da resposta desejada.

Os cognitivistas, por seu lado, definem a aprendizagem “como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança.” (Altet, 1997:30). Na psicologia de desenvolvimento de Piaget, a noção de aprendizagem está ancorada à ideia de estágios de desenvolvimento. Mais tarde, Bruner, estruturalista, opõe-se ao comportamentalismo e defende a aprendizagem indutiva ou da descoberta. A aprendizagem ocorre por via de situações problemáticas, a partir das quais se criam expectativas, se formulam hipóteses e se fazem descobertas. Vygotsky, teórico cognitivista-construtivista, associa à aprendizagem o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que resulta da: “interacção entre o professor (ou o par mais capaz) e o aluno, em função do conhecimento sobre a tarefa a ser realizada e dos saberes e recursos utilizados pelo professor.” (Fontes & Freixo, 2004:18). Dado que dificilmente se encontram alunos com o mesmo grau de maturação da ZDP, numa mesma turma, é muito natural que nos deparemos com alunos com uma “realização independente dos problemas, designado por ZDR.” - Zona de Desenvolvimento Real - (Fontes & Freixo, 2004:18). Este facto implica níveis de desempenho superiores na resolução de problemas que podem e devem ser partilhados com a restante comunidade. Vygotsky foca-se na dimensão social da aprendizagem, da ZDP. Esta zona situa-se entre o nível de desenvolvimento real e o nível

de desenvolvimento potencial. Cabe ao docente (mediador) desenvolvê-la nos alunos. Para Vygotsky, o desenvolvimento resulta de um processo histórico-social e cultural, no qual a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental. A linguagem não é somente um meio de comunicação e instrumento do conhecimento. É um poderoso regulador e organizador de todo o processo educativo. Segundo Fontes e Freixo (2004:15) Vygotsky destriça aprendizagem de desenvolvimento, e apresenta a primeira como um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. A aprendizagem deixa, por isso, o seu caráter individualista, para passar a ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros.

Consequência da primeira grande guerra, o behaviorismo (teorias comportamentais) dominou largamente as pesquisas em psicologia. Para os seus defensores, como Pavlov, Skinner e Bandura, entre outros, a aprendizagem resultava da interação dos comportamentos no indivíduo provocados pelas estimulações do meio envolvente.

Skinner vem a desenvolver esta vertente e a aplicá-la em contexto pedagógico. Este investigador baseia-se no facto de a aprendizagem acontecer se for reforçada positivamente. Todavia, os gestaltistas defendem que a resolução de um problema não resulta somente de um simples condicionamento, mas da compreensão de esquemas de ação complexos articulados entre si (Bedin & Fournier, 2015:13).

Posteriormente nos anos 50 do século XX, nos Estados Unidos surge a ideia de que há necessidade da autorrealização, através de Abraham Maslow, como eixo das motivações humanas. Murray, McClelland e Atkison referem-se a esta necessidade como “need of achievement” (Bedin & Fournier, 2015:57) que se traduz na vontade em obter mais sucesso escolar, atingindo um patamar de excelência. Esta necessidade de satisfação pessoal integra um reconhecimento social.

Mais tarde, nos anos 80, os socio cognitivistas levam em linha de conta as dimensões da motivação nas aprendizagens, que se centra nas representações e interpretações que o aluno tem da situação que vivencia e da sua autoestima, fatores determinantes para o sucesso escolar (Bedin & Fournier, 2015:57-58)

Fullan (2003:9-13) refere que a criação e partilha do conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança. Acrescenta que perante cenários de instabilidade, é possível encontrar novas formas de progredir e apresentar inovações, impossíveis de encontrar nas sociedades ditas estagnadas.

É neste contexto de instabilidade, de conflitos raciais e de mutações sociais que a aprendizagem cooperativa ganha expressão. Assume no contexto educativo grande relevância, a partir da publicação dos trabalhos de Johnson e Johnson, no século XX, na década de setenta nos Estados Unidos (Fontes & Freixo, 2004:25).

Associado ao conceito de aprendizagem cooperativa está o conceito de comunidades de aprendizagem. Para Dufour, Dufour e Eaker (2008, como citado em Flores & Ferreira, 2012:60), as comunidades de aprendizagem baseiam-se em princípios de missão partilhada, visão, valores e objetivos, cultura colaborativa com foco na aprendizagem; indagação para uma melhor prática, orientação para a ação, compromisso com um aperfeiçoamento e orientação mais para os resultados do que para intenções, em que as relações interpessoais tendem a caracterizar-se pela verdade e pelo respeito. Associado aos princípios referidos, identificam sete características inerentes às comunidades de aprendizagem: (i) atividade voluntária, (não se pode exigir que alguém trabalhe colaborativamente); (ii) os participantes têm de acreditar que todos os contributos dados são igualmente válidos (paridade); (iii) partilha de objetivos; (iv) partilha de responsabilidades para decisões-chave; (v) partilha de responsabilidades quanto aos resultados dado que se os docentes partilham responsabilidades nas decisões, também partilham os resultados; (vi) partilha de recursos, na medida em que cada elemento contribui com algo, aumenta o empenho e reforça o sentido de paridade; (vii) a colaboração é baseada na partilha de decisões, na verdade e respeito. (Flores & Ferreira, 2012:64). Assim, a introdução de editores para trabalho em rede (*network*) imprime uma característica especial e enriquecedora nas aprendizagens colaborativas, em contexto virtual, ao dinamizar a construção de textos coletivos, ao valorizar as diferentes vozes (des) construtivas presentes nos mesmos. É de referir que estes espaços de cooperação e de colaboração *online* foram impulsionados e adquiriram outra visibilidade através do novo paradigma da *Web 2.0*, como um espaço promotor das aprendizagens colaborativa e cooperativa, com especial ênfase para a última e que contribui para a (des) construção do entendimento acerca do que são comunidades de aprendizagem.

State (1996) e Stone (1995), como citado em Azevedo (2007: 84), referem que “os participantes em comunidades *online* actuam muitas vezes como estivessem a reunir-se num lugar físico”.

Presentemente a aprendizagem ao longo da vida que inclui conceitos como “educação permanente”, “formação ao longo da vida”, serão uma aposta no sentido de um

crescimento intelectual, profissional, social e ético, do indivíduo em prol do desenvolvimento harmonioso da Sociedade.

A aprendizagem assume-se como um fenómeno socialmente complexo, imbuído de fortes interações grupais. Logo, muitas das aprendizagens individualistas são passivas e estéreis. Isaiah Berlin, como citado em Azevedo (2007:81) refere que as pessoas “necessitam de pertencer a um grupo. Privados disso, sentem-se desinseridos.”.

Todas as aprendizagens se correlacionam e estabelecem conexões entre algo novo que o docente veterano, ou par mais apto, partilha com os alunos, a partir das suas experiências, ajudando-os a construir outras.

De acordo com Dewey (1916, como citado em Arends, 2007:346) “a sala de aula deve espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real.”. Não podendo “ter sucesso sem os outros.” (Fontes & Freixo, 2004:29), é necessário tal como o defende Pijolás (2001, como citado Fontes & Freixo, 2004:30) a operacionalização da interdependência positiva, da responsabilidade individual, da aplicação de competências cooperativas, da liderança e da partilha de responsabilidades, da contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo, da observação e do *feedback* do docente ao grupo e que este último avalie o seu funcionamento e proponha objetivos para o melhorar.

Gradualmente emergem das grandes teorias da aprendizagem, modelos pedagógicos como *blended learning* (ensino híbrido) e *flipped classroom* (aula invertida) usados preferencialmente no ensino a distância, mas com adequações ao ensino presencial.

O *blended learning* ou “*aprendizagem mista presencial e a distância: b-learning*” (Peres & Pimenta, 2011:13) segundo Lencastre como citado em Monteiro, Moreira, Almeida e Lencastre (2013:19) surge da conjugação “entre a sala de aula tradicional e o Ensino a Distância (EaD) mediado pelo computador”, o que pode “acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento”, (Lencastre, *idem*, *ibidem*: 22), resultando numa “combinação de métodos de aprendizagem” (Driscoll, n.d:1). O *blended learning* não será certamente a reprodução de atividades tradicionais, em ambiente virtual. Segundo Stein e Graham (2014:14) “the aim of any effort toward blended learning should be transformative, resulting in better learning than previous modes of delivery.”

Para Moreira em Monteiro *et al.* (2013:34) o *blended learning* conjuga “diferentes abordagens de ensino, a interação de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos

diferentes espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem.”. Retoma-se Lencastre, como citado em Monteiro *et al.* (2013:20), com o intuito de apresentar quatro indicadores acerca do *blended learning* de acordo com Weller (2005).

Segundo este último autor, o *blended learning* será uma:

- a) combinação de tecnologias baseadas na *internet* – sala de aula virtual, autoformação, ensino-aprendizagem colaborativo, vídeos, áudio e texto – para atingir um objetivo educacional;
- b) congregação de várias abordagens pedagógicas – construtivismo, comportamentalismo, cognitivismo – para produzir um resultado ótimo de aprendizagem e que utiliza ou não, a tecnologia;
- c) combinação de qualquer tipo de tecnologia – vídeo, *compact disc read-only memory (CD-ROM)*, *internet*, filme – com uma instrução liderada presencialmente por um docente;
- d) mistura de tecnologia com a tarefa atual de forma a criar um efeito harmonioso de aprendizagem e trabalho.

Quanto ao modelo pedagógico designado por *Flipped classroom* (aula invertida), através do uso de ferramentas da *Web 2.0*, permite ao docente gravar vídeos de curta duração que posteriormente o aluno visualizará e colocará as suas dúvidas *online* ou presencialmente com o docente. Este modelo permite, por exemplo, que alunos com deficiência motora possam aceder às aulas, sem que para isso se tenham de deslocar.

Os dois modelos referidos vão ao encontro de algumas das tendências educativas atuais, na medida em que dão mais importância aos processos do que aos produtos. O ponto de partida é o aluno e não o docente. De mero recetor de informação, o aluno passa a assumir um papel mais crítico e reflexivo, na e para a (re) construção do conhecimento, pois “A aprendizagem e a obtenção de conhecimentos passa a estar disponível longe do professor e da sala de aula, e já não é um processo fisicamente restrito.” (Pocinho & Gaspar, 2012:151).

Dado que a Escola atual é composta por cenários complexos, é importante que se reconheça a existência de inteligências múltiplas que pressupõem estilos de aprendizagem diferenciados. Até ao momento foram identificadas por Gardener (1997), segundo Silver, Strong e Perini (2010:12), oito tipos de inteligências que por sua vez se combinam e se

entrecruzam: verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal/cinestésica, interpessoal, intrapessoal e a naturalista. Tal facto implica que ao docente não basta mudar o papel de *magíster dixit* para o de mediador, orientador. É preciso aprender a sê-lo. De acordo com Murphy e Brown (1970), como citado em Alarcão e Tavares (2003:33), referem que “os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos aprendizagens pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão das ideias próprias.”.

Caminha-se na direção de aprender a aprender e sustenta-se esta convicção nos quatro pilares de Educação, originalmente apresentados por Paulo Freire, em 1959 e republicados em 1988, pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nas últimas décadas, o avanço da tecnologia e o crescimento acelerado dos meios de comunicação obrigaram as escolas a repensar seriamente o seu papel face a uma sociedade em constante mutação. O acesso à informação e ao saber já não é um problema a ser resolvido exclusivamente pelo ambiente escolar. Mais do que a mera transmissão de informações, a Escola do século XXI deve ser orientada para a construção de um saber autónomo, em que o indivíduo seja capaz de criticar e organizar o conhecimento que se mostre relevante para si.

O hiato deambula entre as intenções legislativas corroboradas nos discursos políticos, mas desfasadas das práticas pedagógicas e da realidade de cada escola parecendo esta “habitar num edifício do século XXI, mas cuja decoração interior é do século XIX.” (Amante, 2013).

1.3 As Aprendizagens através da Web 2.0

Na sequência da referência aos vários estilos de aprendizagem que se entrecruzam com os oito tipos de inteligência identificados até ao momento por Gardener (1997), apesar de existirem diferentes processos de aprendizagem, o mais importante é perceber como o cérebro processa o conhecimento. Com efeito, o facto de estarmos a viver numa Sociedade que (re) constrói a todo o momento o conhecimento, o uso das TIC, em contexto pedagógico, veio colocar interrogações ao modo como o sujeito processa as aquisições e as aprendizagens

que fez ao longo sua vida, e que permitiu que estas se transformassem, num processo dinâmico em constante renovação.

É incontestável que os cenários pedagógicos são bem diferentes dos que eram há alguns anos atrás e que mudaram drasticamente com o aparecimento e desenvolvimento da *Web 2.0*. nos quais se esbatem as fronteiras espaço-temporais.

De acordo com Coutinho (2009:75) o uso das TIC, independentemente do contexto em que ocorrem, potencializam cenários de aprendizagem e interações bastante fecundas “impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço.”.

Hoje, mais do que nunca, estamos constantemente ligados à *Internet*. Navega-se, joga-se, participa-se, interage-se, aprende-se a construir e a colaborar redes sociais através de tutoriais *online*, graças à expansão e potencialidades do *Youtube*, e, acima de tudo, fazem-se outras aprendizagens que não só as escolares. A conjugação da partilha do conhecimento, através do uso das ferramentas *Web 2.0*, proporciona ambientes favoráveis à aquisição de novos conhecimentos de grande valor pedagógico que se traduzem em novas aprendizagens. Todavia, há tendência para não lhes conferir o reconhecimento que lhes é devido em sala de aula. Haverá situações em que é relegado para segundo plano este manancial de conhecimentos prévios dos alunos e que poderiam ser um ponto de partida para aprendizagens mais significativas e enriquecedoras.

As alterações sociais que têm ocorrido nas últimas décadas, resultado da presença das tecnologias no nosso dia-a-dia, são uma realidade. Estamos perante um novo paradigma social que se reflete na alteração de rotinas, nas formas de trabalhar, de comunicar, de pensar, de falar e de aprender. Escola, Gomes e Lopes, como citado em Ferreira, Basto e Campos (2014:145), referem:

Não podemos permanecer agarrados às tradições pois, atualmente, a sociedade exige que haja mudanças. Na sociedade atual, o “quadro negro”, o giz e o apagador não podem continuar a ser os únicos símbolos da Escola. [...] É inevitável usar essas tecnologias e aproveitar todas as potencialidades que têm para oferecer à educação.

(Escola, Gomes e Lopes como citado em Ferreira, Basto &) Campos, 2014:145).

A respeito dos símbolos da escola, referidos pelos autores, julga-se adequado recorrer ao pensamento de Nóvoa (2014), quando o mesmo se refere, em particular, ao quadro negro que contrapõe ao *tablet*: “o quadro negro provoca formas “verticais” de comunicação, a partir de um centro, o *tablet* sugere formas individualizadas de estudo e

relações “horizontais” entre alunos, entre alunos e professores, entre pessoas que estão dentro e fora da escola.”¹⁶

O uso das TIC, em contexto pedagógico, e por consequência o sucesso de boas práticas, depende da capacidade dos docentes em criar e inovar situações de ensino/aprendizagem diferentes das tradicionais, “estimulando a interação cooperativa, a aprendizagem colaborativa e o trabalho de grupo.” (Monteiro *et al.*, 2013:12).

Carvalho (2014) confere ao docente o papel de mediador e de orientador, não pelo facto de estar a usar ferramentas da *Web 2.0*, mas porque o seu uso contextualizado potencia e exige autonomia, capacidade de tomar decisões por parte do aluno que não o consegue fazer sem o apoio do primeiro. Através de um profícuo diálogo, fortalecem os laços entre si e alicerçam interações promotoras de novas aquisições.

Para Geller (2004, como citado em Barros & Boas, 2010:6) o aluno muda o seu papel no processo de construção das suas aprendizagens pois “passa a ter maior responsabilidade na sua formação com a redefinição da aprendizagem, visto que, essa se apoia na sua autonomia.”

A Escola, enquanto Instituição, pode e deve explorar o uso adequado da *Web 2.0*. como exercício da plena cidadania, ou ficar-se pelo “mero consumo passivo do conteúdo *online*.” (Carvalho, 2014:41).

Segundo Duncan (2015) “Schools- many of which have been slow to embrace innovation-are beginning to engage in this digital revolution.”. Mas, não basta ter salas equipadas. “Seria um erro considerá-las como mais uma ‘solução mágica’.” (Nóvoa, 2007:12). Tal como seria um erro crasso utilizar esses recursos com abordagens tradicionalistas que resultam em aprendizagens passivas para os alunos e para o docente. Amante (2003:177) refere a este respeito que as TIC em contexto educativo “são subaproveitadas ou mesmo utilizadas para reproduzir práticas antigas.”. Resulta deste facto uma estagnação por parte do docente que não se mostra recetivo ao novo perfil de alunos que enfrenta e que não investe na sua formação. Lamentavelmente, o uso das TIC gera ainda algum desconforto e desconfiança, ou ineficácia, o que parece um contrassenso, já que vivemos numa Sociedade Digital. Vem a propósito a pertinência do pensamento de Amante

¹⁶ Nóvoa, A. Nada será como dantes. Revista Pátio nº 72, novembro de 2014. Disponível em <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>

(2003:160) “As TIC não tomam, pois, o lugar da interação humana, nem a substituem, podendo antes, contribuir para a estimular.”.

Para Correia (2012:68) “Mais tecnologia na Escola, por si só, não significa absolutamente nada.”. Como referem Beetham e Sharpe (2013:3) outros recursos foram considerados inovadores, antes do surgimento da era digital: “Papyrus and paper, chalk and print, overhead projectors, educational toys and television, even the basic technologies of writing were innovations once.”. É importante descortinar de que modo através do uso das TIC, será possível criar ambientes inovadores de aprendizagem. Segundo a EDUCOM, no já referido encontro TIC@Portugal’16, o Ambiente Educativo Inovador (AEI) reequaciona: “o papel da pedagogia, da tecnologia e do design em contexto educativo, contribuindo para promover a inovação de metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem.”.

O valor didático-pedagógico das ferramentas da *Web 2.0* complementa-se com a participação ativa do aluno e do docente, em comunhão com práticas avaliativas, currículo e comunidade educativa.

A utilização destas ferramentas em contexto educativo, implica a abordagem, ainda que breve, do conceito de literacia.

Segundo Furtado (2012), foram publicados em 1995 os resultados do primeiro estudo internacional de literacia. Pretendia-se comparar o desempenho de pessoas com um leque variado de competências, descrever e comparar os níveis de literacia de indivíduos de diferentes países. À época, este conceito foi definido como: “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios.” Furtado (2012:75-76).

Sendo um conceito em construção, Pereira (2013: 40) considera-o abrangente (Papaioannou, 2011), polissémico (Junge & Hadjivassiliou, 2007) e em evolução (Rosado & Bélisle, 2006).

Gilster (1997:1), por seu lado, define-o como a capacidade de compreender e usar a informação através de múltiplos formatos, a partir de uma multiplicidade de fontes, “Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.”.

Como consequências diretas, mas não imediatas, Graells (2007, como citado em Escola, Gomes & Lopes, 2014:137), refere que estas ferramentas potenciam, por um lado, a

“motivação dos alunos devido às suas fontes de informação (ainda que nem todas confiáveis) e canais de comunicação” e por outro contribuem para a co-construção de instrumentos de aprendizagem colocados à discussão dos pares, através de redes de aprendizagem, ou de comunidades de aprendizagem, com vista à partilha do conhecimento e ao aperfeiçoamento das aquisições.

Em relação a estas últimas, Fullan (2003:9-13) defende que a partilha do conhecimento é essencial para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança.

No que respeita as práticas avaliativas, o uso da *Web 2.0* exige que as mesmas (forma e conteúdo) sejam repensadas e adequadas ao perfil do aluno. Estas devem ser orientadas para a avaliação de competências na área da resolução de problemas, cooperação e colaboração. Fomenta-se assim o gosto pela aprendizagem, encarando-a como um processo dinâmico, ao longo da vida, em constante construção e não espartilhada em currículos desarticulados. A matriz curricular terá de ter uma dimensão cognitiva-construtivista, na medida em que a aprendizagem se entende não como um produto, mas como um processo de construção do qual o aluno é coautor e coparticipante. O uso adequado das ferramentas da *Web 2.0* em contexto pedagógico estimula nos seus intervenientes a criatividade e passa “por saber tirar proveito dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projecto educativo renovado.” (Amante, 2003:177), ao invés de se limitar a uma mera acumulação passiva de informação. De acordo com Barata e Jesus (2010:6) “qualquer tecnologia quando introduzida desencadeia um pico de entusiasmo, o que pode explicar a motivação de professores e alunos.”. Torna-se urgente inverter esta situação e proceder a um investimento qualitativo e a longo prazo na formação dos docentes. A utilização das TIC por si só não garante a aplicação de processos inovadores de práticas letivas. Coutinho (2009:7) alerta para o facto de a utilização das TIC exigir do docente “uma nova postura na organização do currículo, nas metodologias implementadas em sala de aula e na mediação das aprendizagens.”. Goulão (2012:15) corrobora o pensamento de Coutinho ao afirmar que “a tónica deve estar na exploração e compreensão de como a utilização das TIC pode ajudar nos processos de aprendizagem: que métodos, que conteúdos e que formas de avaliação podem agora ser contemplados.”.

Parte-se da convicção de que as TIC são impulsionadoras e promotoras de aprendizagens diversificadas. Por consequência não é possível, ficarmos-lhes indiferentes.

É preciso que tenhamos consciência, que “não basta disponibilizar as TIC nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade.” (Amante & Faria, 2013:256).

Coll (1992), como citado em Amante e Faria, (2013:257) refere:

Há que pensar uma adequada integração e mobilização do poder da tecnologia se queremos efetivamente promover a criação de ambientes educativos mais ricos em que esta contribua para: a construção ativa de conhecimentos, não dando lugar a simples acumulação de saberes, mas a uma transformação constante dos esquemas de conhecimento que integram as novas experiências e continuamente os reconstruem.

(Coll, 1992, como citado em Amante & Faria, 2013:257)

Existe um espaço e um tempo de reflexão que o docente deve utilizar com vista a interrogar-se e a repensar as estratégias utilizadas para a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas, através de uma partilha entre os seus pares, por forma a promover a qualidade, inovação e adequação das suas práticas.

O centro da atenção é o aluno e a construção do seu conhecimento. O docente atua como facilitador do processo de construção do mesmo. Da massificação das aprendizagens, do uso do livro único, do quadro preto, seguido do quadro verde, dos quadros retroprojetores, equaciona-se uma aprendizagem mais próxima de cada aluno que Bonacina, Barvinski e Odakura (2014:546) designam por “personalização da aprendizagem” nos seguintes termos:

A personalização da aprendizagem propõe mudanças marcantes no ensino, em que o aprendiz atinge o auge da autonomia em seu processo de aprendizado: todo o processo é atemporal e descentralizado. [...] A personalização da aprendizagem estimula o desenvolvimento das competências e habilidades dos aprendizes.

(Bonacina, Barvinski & Odakura, 2014:546)

Se é desejável que o tempo e o espaço da sala de aula passem a ser utilizados na resolução de questões-problema, através da interatividade entre pares, coloca-se ao docente um desafio. Este não pode ser enfrentado sozinho, nem a sala de aula é um espaço compartimentado. É importante que as TIC se tornem tão familiares para os docentes como tantos outros instrumentos didáticos e que delas se faça um uso que reflita a maturação das práticas pedagógicas. As ferramentas da *Web 2.0* se bem aplicadas proporcionam ambientes de aprendizagem diversificados, abertos, flexíveis e interativos, que combinam diferentes modos e estilos de aprendizagem. Estas permitem a integração de conhecimentos que levam a aprendizagens significativas, ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao exercício de uma cidadania ativa.

Moreira e Monteiro (2012:95) encontram paralelo com a utilização das TIC num contexto mais abrangente, com cenários de aprendizagem, que utilizam objetos de aprendizagens audiovisuais e referem: “Experimentar, avaliar, experimentar novamente e ter uma atitude de questionamento permanente, parece-nos ser fundamental para otimizar a sua utilização didática pedagógica.”.

O entendimento de Davies e Merchant (2009:9) relativamente à *Web 2.0* não passa por esta última ser a resposta para todos os males: “We do not present Web 2.0 as a panacea for all evils.”, na medida em que desenvolve competências de autonomia, espírito crítico, capacidade de investigação que vão para além do que se aprende a partir de um texto. Ou seja, os referidos autores dão como exemplo uma página do Youtube. A leitura da mesma exige um conjunto de competências diversificadas que não estão presentes num texto: “The page is highly complex and requires Skills additional to those taught for paper-based reading of non-html written text.” (idem, ibidem: 15)

1.3.1. Processos de ensino-aprendizagem em contexto formal e informal

A *Web 2.0* alterou a forma como acedemos ao conhecimento, com implicações nos processos de aprendizagem, sejam estes em contexto formal e/ou informal.

Gohn (2014:40) identifica três tipos de educação: a formal, a informal e não formal:

- a) a educação formal ocorre nas Escolas e é regulamentada e normalizada de acordo com orientações ministeriais. Os conteúdos previamente identificados são ministrados pelos docentes num espaço e tempo definidos;
- b) a educação informal é apreendida durante o processo de socialização resultado das interações familiares, sociais, culturais e religiosas que o indivíduo estabelece;
- c) a educação não formal resulta das vivências do dia-a-dia que são experienciadas pelo indivíduo.

Aresta, Moreira e Pedro (2009:685) destacam que a utilização da *Web 2.0*, enquanto *software* social “potencia o desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem onde a comunidade se define como centro de construção de conhecimento.”.

O aluno de hoje tende a ser alguém que contribui e participa na sua aprendizagem. De acordo com Torres e Amaral (2011:54) “a *Web 2.0* é um meio/canal efetivo que serve

para maximizar as potencialidades individuais, ampliando simultaneamente o desenvolvimento da coletividade.”. As ferramentas da *Web 2.0* são como “instrumentos mediadores e potencializadores da construção de conhecimentos e saberes coletivos e colaborativos.” (idem, ibidem: 60).

1.3.2. Plataformas e ferramentas de aprendizagem da *Web 2.0*

O processo de Bolonha vem sistematizar e solidificar o uso da utilização das TIC em contexto pedagógico. Constituiu-se como prática corrente nas metodologias de ensino/aprendizagem, desenvolvendo plataformas de aprendizagem que operam em ambientes assíncronos e síncronos.

Com a evolução dos meios tecnológicos surgem então as plataformas de educação a distância, entre as quais se destaca o *MOODLE*. Esta, tem como objetivo a criação de comunidades de aprendizagem. É uma ferramenta do tipo *Learning Management Systems* (LMS) em modo assíncrono e síncrono, baseado em ambientes virtuais de aprendizagem e que potencia aprendizagens colaborativas. Utiliza-se no ensino a distância, e em algumas circunstâncias em regime presencial, como complemento a este último.

Neste contexto alude-se aos *MOOC* cujo primeiro curso foi criado em 2008, por George Siemens e Stephen Downes, no Canadá. O curso “Connectivism and Connective Knowledge/2008” (CCK8) iniciou-se com cerca de 2200 participantes.

George Siemens¹⁷ refere que “Os MOOC configuram uma mudança de poder e uma reorganização das relações de aprendizagem.”.

Como exemplo do exposto, refira-se a empresa de tecnologia educacional designada por COURSERA¹⁸ que disponibiliza cursos *online* gratuitos, nas diferentes áreas do conhecimento.

As ferramentas da *Web 2.0*, para além de serem inúmeras e de estarem em constante atualização, podem contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, se conjugados pelo menos dois fatores: os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico. Contribuem

¹⁷ Diário de Notícias, 2014, como citado em Henriques (2014). Disponível em <http://p3.publico.pt/actualidade/educacao/12052/mooc-os-cursos-gratuitos-online-que-democratizam-o-ensino>

¹⁸ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/COURSERA>

igualmente, para que todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem possam (re) aprender, através de um espírito colaborativo e cooperativo.

A *Web 2.0* apresenta ferramentas que ajudam na colaboração e construção do conhecimento. Mas para que aconteça é necessário motivar a participação e colaboração dado que estas últimas “não surgem automaticamente: é preciso motivá-las” (Voigt, 2007:6).

O número de ferramentas e aplicações disponíveis na *Web* é diversificado e caracteriza-se quer pela sua funcionalidade, carácter intuitivo, quer pela sua adaptabilidade ao contexto pedagógico.

Perante os recursos *online* e às já referidas características dos mesmos, é possível aos docentes e alunos desenvolver processos de aprendizagem colaborativos, “divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes.”. (Carvalho, 2008:12)

Posteriormente, Carvalho (2015:11-13) identifica três eixos de intervenção em contexto educativo e formativo:

- a) Indagar e testar através de sondagens feitas em sala de aula. A vantagem reside na possibilidade do *feedback* imediato, através dos Formulários *Google*;
- b) Representar o conhecimento por mapas mentais, nuvem de palavras e histórias digitais;
- c) Desafiar a aprender com cartões de estudo digitais (*flashcards*).

O uso das ferramentas da *Web 2.0*, segundo Vermeersch (2013:6) permite aos alunos “criar, partilhar e publicar o conteúdo, ao invés de serem apenas consumidores passivos” e confere aos seus utilizadores, segundo Dalsgaard e Sorensen (2008:278), como citado em Carvalho (2014:41) “o poder para organizar e gerir o seu próprio ambiente de aprendizagem de uma forma flexível, que satisfaça as suas necessidades individuais.”.

De acordo com Coutinho e Bottentuit Junior (2007:200) existe um grande número de ferramentas disponíveis na *Web* que usam o paradigma da *Web 2.0*, das quais se destaca:

- a) *Software* que permite a criação de redes sociais (*social networking*):
HI5, Orkut, Messenger;

- b) Ferramentas de escrita colaborativa: *blogues, wikis, Podcast, Google Docs e Spreadsheets*;
- c) Ferramentas de comunicação *online*: *Skype, Messenger, Voip, Googletalk*;
- d) Ferramentas de acesso a vídeos: *YouTube, GoogleVideos, Yahoo Vídeos*.

Perante um leque tão abrangente de ferramentas, a nossa atenção irá, neste preciso momento para o uso do blogue em contexto de sala de aula, na sequência do trabalho iniciado com o grupo-alvo.

O blogue “começou por ser um diário *online*, muitas vezes designado com o nome do autor, mas rapidamente evoluiu para um espaço de opinião temática.” (Carvalho, 2008:18). Terá sido criado por Jorn Barger, em conjunto com outros pioneiros como Dave Winer, Lawrence Lee e Cameron Barret, em 1996 (Orihuela & Santos, 2004:1). Segundo Carvalho *et al.* (2006:635) esta ferramenta apresenta para além da facilidade de edição *online*, a possibilidade aos “que se sentem apreensivos perante a criação de uma página desta natureza, se sintam realizados na partilha global.”. De acordo com Orihuela e Santos (2004:2) há três vantagens a considerar na utilização e criação de blogues:

- a) a criação e o manuseamento das ferramentas de publicação são mais fáceis;
- b) as *interfaces* disponibilizadas permitem ao utilizador centrar-se no conteúdo;
- c) apresentam funcionalidades como comentários, arquivo, entre outros.

O blogue é uma página da *Web* que se caracteriza pela sua grande adaptabilidade ao contexto pedagógico, na medida em que é fácil de criar e integrar múltiplas ferramentas. Apresenta-se como um espaço colaborativo e de intercâmbio (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007:200).

Existem diversos serviços de alojamento gratuito de blogues, como por exemplo o *Blogger, WordPress, Sapo Blogue, Blog.pt, Weblog e Edublogs*.

Patrício *et al.* (2009:113) encontram um paralelo entre blogues e *wikis*: são ambos espaços *online*, fáceis de criar e utilizados como recursos escolares e educativos. Dentro das potencialidades educativas, os autores destacam: o favorecimento de aprendizagens significativas (o sujeito relaciona os seus conhecimentos com novos), colaborativas (o sujeito aprende, constrói o seu próprio conhecimento em interação com o grupo), a construção partilhada do conhecimento a interação, assim como e colaboração dinâmica entre os alunos.

Coutinho (2009) contribui para a convicção da pertinência destas questões ao afirmar que através das várias ferramentas da *Web 2.0* (*Youtube, Googlepages, Wikipédia*) se usufrui de uma autêntica democratização no acesso à informação. Quando enquadradas no espaço da sala de aula, atinge-se o desejável: “pacífica conciliação entre aprendizagem e divertimento entre educação formal e não formal.” (Coutinho, 2009:76).

As ferramentas da *Web 2.0* promovem a interatividade entre os utilizadores, contribuem para a concretização de aprendizagens colaborativas, fomentam o contacto do aluno com novas informações, conhecimentos, linguagens e a experimentação da pluralidade de significações. Segundo Patrocínio (2006), como citado em Torres e Amaral (2011:64) “as vivências individuais constituem-se como elementos essenciais de um processo educativo coletivo.”

2. Operacionalização transversal, horizontal e vertical das aprendizagens no ensino básico através das TIC

A necessidade de alterar metodologias de trabalho com vista a responder ao novo perfil de alunos nos atuais cenários pedagógicos é uma exigência que se impõe à Escola. Através do disposto no Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho, artigo 3º, alínea k, operacionalizam-se as aprendizagens numa perspetiva horizontal e vertical e interligam-se às metodologias de ensino-aprendizagem: “Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende.”.

Este conceito de articulação nasce da consciencialização de que ninguém aprende sozinho. Mas na história da educação nem sempre foi assim. Em termos cronológicos, e mais concretamente a partir do século XIX, época em que os sistemas educativos se constituíram como sistemas organizados, o ensino baseava-se na máxima *magíster dixit*, ou dito de outra

forma, o modelo de ensino alicerçava-se na imitação (modelo artesanal) que segundo Zeichner (1993:2) “Os professores são como que artífices e objecto de uma formação que implica a utilização de uma sequência de competências que o profissional artesão tem de aprender a tornar rotineiras.”.

A evolução social inverteu esta lógica e, atualmente, as decisões tomam-se em equipa. Fullan (2003:9-13) defende que as Escolas, através da partilha do conhecimento, encontram alternativas significativas que resultam do contributo de cada um dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O cruzamento de saberes promove o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, através de atividades contextualizadas, com vista a encontrar alternativas para o que se quer, como se quer e onde se quer chegar.

A colaboração e a colegialidade são fundamentais para a promoção da mudança, uma vez que fomentam o desenvolvimento das Escolas, o crescimento profissional dos docentes, afastando-os do individualismo, do isolamento e do privatismo. Hargreaves (1994:164) refere-se a estas questões, nos seguintes termos: “Isolation and privatism are widely perceived as significant threats or barriers to professional development, the implementation of change and the development of shared educational goals.”.

Com efeito, Fullan e Hargreaves (2001:23) referem que a “tradição do isolamento acabou por ser considerada como a forma ‘normal’ de se ensinar em muitas Escolas.”. Embora seja necessário que o docente tenha “a capacidade de estar só” como “sinal de grande maturidade emocional” (idem, ibidem: 26) é imprescindível a partilha das suas conquistas, dúvidas e a colaboração com os seus congéneres. A Escola não é, pois, uma “caixa de ovos”, designação utilizada por Lortie, 1975, como citado Fullan e Hargreaves, (2001:22). Segundo estes autores “O ensino não é simplesmente uma coleção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender.” (idem, ibidem: 42).

Um outro aspeto a considerar na edificação de aprendizagens significativas prende-se com a articulação do conhecimento das diferentes áreas do saber. Deve ser construída com o aluno, o que implica, de acordo com a circular nº 17/2007, “uma sequencialidade

progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.”¹⁹.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no n.º 2 do seu art.º 8.º ²⁰ “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”.

Com base nestas orientações curriculares, pretende-se um compromisso por parte da comunidade escolar, assim como uma maior responsabilização pela promoção e qualidade do sucesso de todos os intervenientes. Este processo implica uma mudança nas funções a desempenhar quer pelos docentes quer pela Escola. Todavia, o entendimento de como se pode e deve operacionalizar a articulação nunca foi consensual. Mas, crê-se que esta propicia a sequencialidade do percurso escolar dos alunos e rentabiliza o trabalho docente, para além de: “entrecruzar saberes, aproximar professores e práticas pedagógicas dos diferentes ciclos e colmatar falhas anteriores de Escolaridade.” (Leite, 2013:102).

No Decreto-lei 6/2001, artigo 3.º nas alíneas a) e b) de 18 de janeiro de 2001,²¹ definem-se os princípios orientadores da organização e gestão do currículo. Dá-se especial relevo à coerência, à sequencialidade das aprendizagens e à introdução da avaliação como elemento regulador dos processos ensino e aprendizagem:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem.

O Decreto-lei n.º 137/2012 de 02 de julho de 2012, artigo 43º, alínea 1, que revoga o Decreto-lei n.º 75, artigo 43º, de 22 de abril de 2008²², refere que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de Escolas ou

¹⁹ Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 2. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

²⁰ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no número 2 do art.º 8.º

²¹ Decreto-lei 6/2001, artigo 3.º nas alíneas a) e b) de 18 de janeiro de 2001. Disponível em www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId

²² Decreto-lei n.º 137, artigo 43º, alínea 1, de 2 de julho de 2012. Disponível em http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_id&value=1716290

Escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.”.

Deste modo, faz todo o sentido que o percurso escolar dos alunos se construa sequencialmente através do currículo, estratégias, metodologias e diferentes tipologias de avaliação, enquanto processo autorregulador e não só como certificador de aprendizagens.

2.1 Orientações programáticas e metas de aprendizagem no ensino básico, através das TIC

Em 2011, às orientações programáticas vigentes assiste-se à génese do projeto das metas curriculares de aprendizagem, posteriormente designadas por metas curriculares.

Estas, de acordo com o enunciado no portal do Ministério de Educação²³ para além de definirem sequencialmente os objetivos de desempenho da cada área curricular, assumem-se com um importante referencial para o docente nas vertentes “deliberativa, colectiva e individual” e apresentam “sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a acção docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens.”.

O programa de português de 2015 para o ensino básico de coautoria Helena Buescu, José Morais, Regina Rocha e Vilante Magalhães, que revoga o de 2009, compreende a obrigatoriedade da aplicação e cumprimento das metas a atingir. Reforça a importância de concretizar a conformidade entre “atividades e descritores de desempenho, que permita aos alunos a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes contemplados no Programa.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015:38).

As referências ao uso das TIC como complemento às aprendizagens são colocadas num separador à parte. No entanto, identificam-se algumas como parte integrante nos processos de ensino-aprendizagem. A título de exemplo, destacam-se o uso esporádico das TIC na oralidade e na escrita no primeiro e segundo ciclos, no âmbito da área curricular disciplinar de português. A sua utilização respeita a produção de discursos de acordo com a intenção comunicacional do interlocutor.

No terceiro ciclo do ensino básico, (oitavo e nono ano do ensino regular) o uso das TIC assume maior relevância. através da utilização das “potencialidades das tecnologias da

²³ Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

informação e comunicação na produção, na revisão e na edição de texto.” (Buescu *et al.*, 2015:81).

Todavia, noutros contextos pedagógicos, como é o caso da realidade açoriana, a que já foi feita referência, o uso das TIC é contemplado no ensino pré-escolar e no 1º ciclo, de um modo mais sistematizado como se pode verificar através do documento orientador da Escola Básica e Secundária de Velas. O referido documento apadrinha o aluno como um utilizador ativo das TIC, apoiado pelo docente, na realização das atividades escolares “recorrendo a diferentes ferramentas digitais, para exprimir e representar conhecimentos, ideias e sentimentos.”²⁴

A integração das TIC como ferramenta pedagógica de suporte às aprendizagens, nem sempre foi pacífica e nem sempre integrou de um modo concertado os processos de ensino aprendizagem. A este respeito Moura (2015:143) argumenta que “Mais do que proibir é necessário integrar e investigar a sua utilização”. De igual modo Amante, Quintas-Mendes, Morgado e Pereira (2008:99) acreditam que na utilização das TIC em educação têm sido introduzidas mudanças com alguma dificuldade no cenário pedagógico. “A Escola tem vindo muito difícil e lentamente a integrar estas mudanças”, na medida em que frequentemente as TIC em vez de estarem ao serviço do “desenvolvimento educacional” são utilizadas para “ensinar as crianças a usar computadores” (Amante, 2003:169). A este propósito, Papert (1993, 2001) como citado em Amante (2003:165) refere que o próprio espaço em que os computadores estão alojados poderá contribuir para que esta mudança se efetive ou não:

[...] a localização de computadores em salas específicas, tipo “laboratório de computadores”, como uma resposta “imunológica” da Escola para “neutralizar” esse “corpo estranho”. De facto, adoptar este procedimento, tão frequente nas nossas Escolas, constitui o primeiro passo para remeter o computador para fora do contexto de aprendizagem.

(Papert, 1993, 2001, como citado em Amante, 2003:165)

²⁴ Documento Orientador para a Implementação das TIC na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Escola Básica e Secundária de Velas: 8-9. Disponível em <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115152010600/nova/orientacoes%20tic.pdf>

2.2 Enquadramento dos processos de ensino-aprendizagem, através das TIC: da teoria às práticas

As TIC, quer como ferramenta, quer como recurso, beneficiam a “apropriação de novos conhecimentos” na medida em que podem convocar a “construção social das aprendizagens.”.²⁵

Todo o trabalho desenvolvido no âmbito das TIC nos processos de ensino-aprendizagem contribuiu para que estas fossem consideradas como uma mais-valia para a construção de aprendizagens significativas.

Apesar dos esforços, identificam-se algumas fragilidades a julgar pelo disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo n.º 11, alínea 1: “A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação inicia -se no 7.º ano de escolaridade.”. é indicado nesse Decreto-lei que estas ao serem introduzidas no 3º ciclo permitem aos alunos uma utilização mais “segura e adequada dos recursos digitais”, e usufruem de um “acesso universal à informação.”.

Estando inseridos numa sociedade digital, parece tardia a introdução das TIC, neste ciclo de aprendizagem. Não deve ser encarada como “oferta de escola”, mas como um complemento às aprendizagens. De igual modo parecem descontextualizadas as referências à utilização das TIC no 2º ciclo quando é sugerido “*A utilização eventual das TIC*” (meta 3.4 - 5º ano e meta 3.2 – 6º ano).

Mota e Coutinho (2011:443), referem-se a alguns investigadores que têm vindo a defender por exemplo, a integração transversal das TIC, (Ponte, 2002), a criação da disciplina de TIC no 1º ciclo e extensível ao 2º ciclo (Paiva, Mendes & Canavarro, 2003).

Retomam-se os contributos de Amante (2003) para a introdução das TIC na educação pré-escolar através da sua utilização criteriosa e contextualizada o mais precocemente possível. As metas curriculares não dão continuidade a dinâmicas que promovam o desenvolvimento de aprendizagens significativas, através do uso das TIC. As orientações legislativas traduzem um hiato entre as teorias e as práticas, no que respeita as estratégias e processos de ensino-aprendizagem, pelas TIC.

²⁵ Documento Orientador para a Implementação das TIC na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Escola Básica e Secundária de Velas (n.d.: 5). Disponível em <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115152010600/nova/orientacoes%20tic.pdf>

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

O uso das TIC nas escolas tem-se mostrado pouco consistente, uma vez que a sua utilização corre o risco de ficar:

[...] na maior parte dos casos ao sabor do maior ou menor entusiasmo dos professores pelas tecnologias emergentes, de lideranças mais ou menos esclarecidas e da maior ou menor facilidade de acesso aos recursos disponíveis em cada contexto particular.

(Costa 2008:120-121)

Segundo Amante (2007:5) “A realidade de hoje é profundamente tecnológica e a escola tem de incorporar essa realidade, até porque tem um importante papel a desempenhar ao nível da equidade de acesso a estes meios.”.

Salgueiro (2013:20-21) coloca questões semelhantes no momento em que reflete acerca das razões que levam a escola a insistir em “*aulas penosas*” quando à “*distância de um clique*” poderemos usufruir de recursos mais adequados ao perfil e interesses dos nossos alunos.

As breves referências que constam, no programa de português do segundo ciclo de 2015²⁶ no âmbito da integração das TIC, como as que se seguem:

Objetivo nº 4: usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.

(Programa e metas curriculares de português ensino básico 2015, p. 5, Ministério da Educação)

Metas 3.2: fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos e no máximo 4 minutos no 4º ano e 5º ano) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.

(Programa e metas curriculares de português ensino básico 2015, p. 69, Ministério da Educação)

evidenciam um distanciamento da Escola à atual sociedade digital, parecendo continuar a aplicar práticas e metodologias desadequadas ao perfil dos alunos e às competências necessárias para o exercício das novas profissões.

Na sequência do exposto, valerá a pena uma referência ao trabalho desenvolvido pela EDUCOM e que tem como objetivo promover a utilização dos meios telemáticos em ambientes educativos, apoia docentes no desenvolvimento da aplicação das TIC em contexto de sala de aula. A referida associação evidencia a premência do desenvolvimento e envolvimento contextualizado das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, quer através

²⁶ Programa e metas curriculares de português ensino básico 2015. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

de módulos de formação para docentes, quer no apoio prestado aos mesmos para a dinamização de projetos neste âmbito.

Entre 1985 e 1994 surge o Projeto MINERVA que teve o mérito de desenvolver práticas pedagógicas para o “estabelecimento duma nova cultura pedagógica, baseada numa relação professor/aluno mais próxima e colaborativa” (Ponte, 1994:45).

Em 1994 é apresentado, pela docente, na Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Projeto MINERVA, uma comunicação intitulada “*A Utilização das Novas Tecnologias de Informação na detecção e resolução de alguns problemas de aprendizagem*”. Tratava-se de um projeto correspondência de interescolar²⁷ que envolveu a Escola Preparatória Damião de Góis, a Casa Pia de Lisboa, através do extinto Colégio de Santa Clara e a Escola Secundária D. Pedro V. O projeto a que se faz referência tinha como grupo-alvo duas turmas de português, do 5º ano, do segundo ciclo do ensino básico. Pretendia-se promover a melhoria do sucesso escolar através do uso das TIC, o que se veio a verificar nos registos de avaliação de final de ano. A taxa de sucesso escolar da turma A passou de 52,3% para 76,1% e na turma B de 60 % para 66,6%, de acordo com os dados apresentados na já referida comunicação.

Em termos curriculares, o uso das TIC incidia nas técnicas de aperfeiçoamento, planificação e coerência textual. O projeto teve a duração de seis meses e permitiu através da aplicação de inquéritos concluir que:

- a) O computador constituiu-se como fator de motivação para os alunos. Verificou-se que os que com ele contactaram pela primeira vez que se sentiram “*importantes*” e “*emocionados*”. Os que já tinham experiência, viram na utilização desta poderosa ferramenta a oportunidade de se exibirem perante os seus colegas e de mostrar as suas habilidades;
- b) A relação pedagógica aprofundou-se;
- c) A aula, como único lugar de aquisição de conhecimentos, foi desconstruída;
- d) O uso adequado do computador é capaz de mobilizar todo o potencial do aluno. Potencia o desenvolvimento das suas capacidades, o gosto pela aprendizagem, partilha e colaboração;

²⁷ Projeto interescolar com as Escolas Damião de Góis, D. Pedro V, Casa Pia de Lisboa/ Colégio de Santa Clara, apresentado na Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Projeto MINERVA a 08/07/1994

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

- e) A utilização do computador pareceu ter, na aplicação deste projeto, um papel decisivo no estabelecimento de um elevado autoconceito e de influência determinante nas capacidades de aprendizagem;
- f) Os computadores dão-nos modelos para pensar e agir, e podem melhorar as nossas capacidades de pensamento;
- g) Os computadores não serão a grande panaceia que vem resolver de uma vez por todas os grandes problemas do ensino. Mas, desempenham um papel positivo, são uma fonte de interesse, motivação, envolvimento e desenvolvimento intelectual dos alunos e dos docentes.

Em 1996, o Programa Nónio - Século XXI que termina em 2002, tinha como objetivos principais a aplicação e desenvolvimento das TIC, o incentivo à formação de docentes e apoio no desenvolvimento de *software* educativo. Visava a melhoria das condições de funcionamento da escola e o sucesso do processo ensino-aprendizagem a par dos Centros de Competência que apoiavam, através da formação contínua os docentes das escolas abrangidas, numa perspetiva de integração curricular das TIC.

Em 1997, e concluído em 2003, é criado e aplicado o Programa *Internet* na Escola com o objetivo de colocar um computador multimédia ligado à *Internet* através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS) em todas as Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Em março de 2005 é criada a unidade para o desenvolvimento das TIC na educação designada por EDUTIC, que dá continuidade à atividade do Programa Nónio - Século XXI. Nesse mesmo ano, em julho, todas as competências exercidas pela EDUTIC foram transferidas para a Equipa de Missão Computadores, Redes e *Internet* na Escola (CRIE).

O projeto CRIE, criado a 1 de julho de 2005, substituiu o projeto EDUTIC e visava a conceção, o desenvolvimento, a concretização e a avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio da utilização dos computadores, redes e *internet* nas Escolas e nos processos de ensino-aprendizagem.

Entre 2007-2012, e como não se pretende identificar todas as medidas tomadas durante o supracitado quinquénio, refira-se a título de exemplo a implementação do Plano Tecnológico da Educação que deu origem à “e-Escola”, “e-escolinha”, “e-professor” e “e-oportunidades”, que facilitou a aquisição de computadores portáteis a alunos do 5.º ao 12.º ano.

Merecem especial atenção, no âmbito das TIC, o Instituto de Lisboa, através do projeto Literacia Digital de Adultos (LIDIA), coordenado pelos Professores Fernando Costa e Elizabeth Cruz, as iniciativas da Direção Geral de Educação²⁸ e as ações dinamizadas pela EDUCOM, associação criada em 2005, na sequência do Projeto MINERVA.²⁹

Com efeito, têm sido desenvolvidos esforços no sentido de adequar a Escola à Sociedade e seu conseqüente desenvolvimento tecnológico. Como exemplo, refira-se a proposta de metas de aprendizagem no âmbito das TIC que abrange o pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico³⁰, apresentada por Costa (2010). As metas tentam, assim, traduzir a importância destas nos processos de construção de aprendizagens significativas, nomeadamente no que respeita as aprendizagens colaborativas.

2.3 Processos avaliativos e implicações nas aprendizagens, através das TIC

Quando se aborda a questão da avaliação das aprendizagens, as opiniões divergem. Segundo Barlow (1992, como citado em Pinto & Santos, 2006:97), quando os docentes são questionados acerca das suas perceções sobre a avaliação, estas podem ser metamorfoseadas em instrumentos de cozinha. A análise da Tabela 1.4, baseada no pensamento de Barlow, permite perceber que há ainda perspetivas pouco abrangentes no que respeita o entendimento do que é a avaliação das aprendizagens e para que serve.

Tabela 1. 4 Avaliação como instrumento de cozinha (Barlow, 1992)

Tipologia	Exemplos
Medida	Balança, copo de medidas
Segmentação dos alunos	Peneiras, funil, faca
Punição/controlo	Martelo da carne, rolo da massa
Homogeneização	Batedeira, misturador, panela
Regulação	Fogão, colher para provar, temperos

Barlow (1992) como citado em Pinto e Santos (2006:97)

²⁸Laboratórios de aprendizagem. disponível em <http://www.dge.mec.pt/laboratorios-de-aprendizagem>

²⁹Tecnologias na educação em Portugal. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_na_educacao%20em_Portugal

³⁰ Costa (2010). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6567/1/MetasTICpublicadas.pdf>

Abrantes *et al.* (2002:88) defendem que a avaliação assume duas funções: a de regular práticas pedagógicas e a de certificar aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas.

Existem duas grandes categorias de avaliação: a formativa e a sumativa. Todavia, o uso que delas se faz, leva por vezes, e por desconhecimento, a que se tome práticas formativas como sumativas e vice-versa. O foco da avaliação sumativa traduz-se num juízo avaliativo que por sua vez se materializa na retenção e/ou transição de ano. A avaliação formativa toma em linha de conta o trabalho que se faz diariamente em sala de aula. Alicerça-se na recolha, tratamento e interpretação de informação, pretende adequar, reformular estratégias e dinâmicas em sala de aula que mais se aproximem das necessidades dos alunos.

Mas, a questão da avaliação é ampla e polissémica. Se esta está “*ligada à natureza do conhecimento.*” (Méndez, 2002:33), “quando a isolamos do conhecimento, convertemo-la numa ferramenta meramente instrumental.”

O termo avaliação formativa foi criado por Scriven no final da década de 60 do século passado. Tinha como foco central o aluno, ao qual se pretendia inculcar a coresponsabilização na construção das aprendizagens. Centrava-se nos processos e não tanto nos resultados. Esta tipologia de avaliação torna-se mais interventiva, dado que procura respostas aos constrangimentos que o docente enfrenta. É, também, cooperativa e colaborativa no sentido em que permite repensar práticas letivas que se mostraram menos adequadas, através do diálogo com os seus pares.

Segundo Black e Wiliam (1998:3) a avaliação formativa confere ganhos às aprendizagens “the practice of formative assesment produce significant, and often substancial gains”, quando o trabalho realizado pelo docente e pelos alunos assenta no pressuposto de práticas de sucesso. O ponto fulcral deste processo avaliativo será o de “adapt teaching and learning activities to meet student needs.” (Wiliam, 2009:13), ao invés de utilizar parâmetros que nada têm a ver com aprendizagens significativas como “ability, competition and comparison with others.” (Black &Wiliam, 1998:9).

A avaliação formativa operacionaliza-se através de três grandes momentos: antes, durante e após, para de seguida retomar o processo avaliativo. Assim o *Antes* corresponde à diagnose, ao ponto de partida – de onde partimos – pretendendo decidir, orientar os processos de ensino-aprendizagem. O *durante* define e desenvolve medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos e que

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

permitem uma maior diferenciação das aprendizagens. E o *Após* afere se as decisões tomadas foram as mais adequadas. Por fim, retoma-se todo o processo, através de uma escuta e observação ativas, num movimento espiral que se deixa regular pela avaliação formativa.

No que respeita a integração das TIC, nos processos avaliativos, há a considerar, primeiramente ações conducentes à:

[...] alfabetização tecnológica, aprofundando estes saberes e consolidando metodologias inovadoras, adotando a tecnologia como mais um recurso educativo, e, tendo em conta este pressuposto, urge integrar as tecnologias em geral e, em particular, o computador e a Internet, no processo educativo, tirando partido das suas potencialidades e identificando as suas limitações e/ou constrangimentos educativos.

(António & Coutinho, 2012: 111).

Seguidamente coloca-se a questão de que modo a utilização das TIC se coaduna e se integra nos processos de avaliação, como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem.

Balula (2014:81) refere que a introdução da componente digital nos processos de ensino-aprendizagem requiere do docente um questionamento das estratégias a aplicar nas atividades que pretende desenvolver:

Nos vários formatos de ensino e de aprendizagem digital, é cada vez mais importante repensar as estratégias de ensino/aprendizagem/avaliação tendo em conta as competências prévias dos intervenientes (tecnológicas, e não só), em especial se ocorrer em ambiente online.

(Balula, 2014: 81)

A utilização das TIC em contexto de sala de aula, segundo Balula (2014:80) assume-se como “uma estratégia de ensino e de aprendizagem,” que deve ser encarada como “avaliação para a aprendizagem e de avaliação como aprendizagem”.

Balula e Moreira, como citado em Balula (2014:82) identificam cinco níveis de utilização das TIC em contexto de sala de aula:

- a) “Básico (Entry) – O docente utiliza as TIC para disponibilizar informação;
- b) Adoção (Adoption) – O docente define as tecnologias que os alunos devem utilizar na realização de tarefas, assim como a finalidade específica de cada ferramenta;
- c) Adaptação (Adaptation) – O docente permite que os alunos escolham, de entre as ferramentas por ele propostas, aquelas que considerem mais adequadas para realizarem uma determinada tarefa;
- d) Imersão (Infusion) – O docente define tarefas, cuja realização depende, em grande medida, do uso das TIC, mas a sua seleção é da responsabilidade dos alunos;

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

e) Transformação (Transformation) – O docente concebe atividades que não seriam concretizáveis sem recorrer ao uso das TIC, mas dando total liberdade ao aluno para as selecionar, articular (quicá, desenvolver).”.

Seria desejável, segundo Balula, que os alunos do segundo ciclo do ensino básico, se situassem, no nível da Adaptação (nível c)) e seguintes. Segundo Balula e Monteiro, como citado em Balula, (2014:82), no último nível os alunos terão atingido o patamar da total autonomia. Indicam ser capazes de selecionar as ferramentas que melhor se adequam às propostas apresentadas pelo docente e utilizam a capacidade de resolver problemas de forma inovadora, (re) constroem e alicerçam aprendizagens, pois que ao nível da Transformação (nível e):

[...] a utilização das TIC, para além de servir para partilhar e publicar informação online, parece também potenciar para construção de novo conhecimento, uma vez que incentiva os alunos a inovar na procura de soluções para problemas autênticos.

(Balula, 2014:82).

2.4 O papel do docente face aos novos contextos educativos

Os contextos educativos com os quais o docente se depara implicam que este último seja capaz de reorientar o foco da sua ação educativa não para si, mas para o aluno. O primeiro assume-se como orientador e participante do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, oscilamos entre a tradição e a inovação. Para inovar é necessário que o docente não tenha perdido a capacidade de se questionar e de refletir acerca das suas práticas, o que exige formação, modos diferentes de estar e de pensar. Acresce ao exposto que não raras vezes o docente cai num “isolamento profissional” (Herdeiro & Silva, 2008:7) que se traduz na ausência do “reconhecimento profissional na medida em que estes professores são privados de elogios e de apoio, assim como de realizar e viver novas experiências que os enriquecem profissionalmente.”.

Hargreaves (1994:164) alerta para os riscos deste isolamento com graves consequências no desenvolvimento profissional do docente, ao afirmar que “isolation and privatism are widely perceived as significant threats or barriers to professional development.”.

Em contexto pedagógico o docente pode assumir uma das três atitudes que se seguem: “o de executor, o de agente curricular e o de implementador activo.” Das três atitudes referenciadas a mais adequada é a última, uma vez que nela está patenteada a reflexão, tão necessária nas práticas letivas. O docente que dela faz uso tem “um papel

activo, reflexivo da sua acção.” (Cunelly e Elbaz, 1980, *apud* Ortega, 1994, *apud* Mesquita, 2005:31). Atualmente procura-se que o docente seja capaz de integrar na sua prática o uso da sua capacitação para avaliar, adaptar, reformular práticas que se adequem a perfis de aprendizagem diferenciados, personalizados dos seus alunos e por isso únicos.

A Escola espelha a Sociedade e vice-versa. Ao entrar na era digital com a introdução das TIC nos seus mais variados cenários pedagógicos o papel do docente poderá, para alguns, ser posto em causa. Certamente que não. Passará, sim, a desempenhar outros papéis, mais gratificantes e enriquecedores para o seu crescimento profissional e pessoal.

Ao longo das constantes alterações sociais e culturais, o papel do docente sofreu alterações. Hoje a Escola pede um docente reflexivo, com implicações para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para Alarcão (1996:181), “o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se.” Nesse sentido, o docente deve dialogar com os seus pares, ser capaz de se auto supervisionar e ser supervisionado, procurar nos erros as respostas às suas dúvidas.

Mas, para que seja bem-sucedido, deve ser investigador/estudante das suas práticas, investir no seu processo de autoformação, através do autoquestionamento, da busca constante de soluções, “em colaboração com outros - as crianças, os colegas, os investigadores-facilitadores, as universidades, os grupos de encontro, as redes, etc.” (Máximo-Esteves, 2008:71). O investigador deve tomar como linha de orientação a “reflection-in-action”, termo que segundo Reiman e Thies-Sprinthall (1998:263) Donald Schön terá utilizado em 1983.

Alarcão e Tavares (2003:34), sugerem “uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”.

Pocinho e Gaspar (2012:145) esboçam o novo perfil do docente cujos contornos de atuação se alicerçam na capacidade em explorar para incentivar a “pesquisa e a colaboração multidisciplinar” com vista à “interacção e o debate de ideias, propondo-lhe trabalhos e críticas reflexivas, promovendo simultaneidade de papéis”.

Segundo Coutinho (2009:75) as TIC são um recurso como qualquer outro. O que deve mudar é a forma como o docente se apropria desses recursos em benefício das aprendizagens: “trabalhar com as TIC e com a Internet exige do professor uma nova postura

na organização do currículo, nas metodologias implementadas em sala de aula e na mediação das aprendizagens.”.

A integração das TIC no contexto pedagógico deve ser inserida de acordo com projeto que se pretende levar a cabo num grupo-turma:

A Internet é melhor utilizada quando inserida num projeto pedagógico que integre e valorize todos os participantes do processo educativo. Trabalhar com a Internet sem o devido planeamento pode resultar numa situação que não favoreça o processo de aquisição de conhecimento.

(Leite & Leão, 2009:77).

Estamos, pois, perante uma mudança de paradigma no que respeita a educação. É incontestável o facto de as TIC terem introduzido mudanças nas dinâmicas de sala de aula, tal como o demonstra Caeiro (2015, como citado em Moreira, Barros e Monteiro (2015:10-11):

A mudança do paradigma educacional exige uma política ativa para os professores em exercício, de conversão digital, para garantir práticas pedagógicas e educacionais, através de programas de formação/qualificação com o recurso a ferramentas digitais.

(Caeiro, 2015, como citado em Moreira, Barros & Monteiro, 2015:10-11)

2.5 Aprendizagens através do uso de ferramentas da Web 2.0 no ensino do português

O uso das TIC, deixou de ser privilégio dos docentes afetos às ciências exatas. Salgueiro num estudo desenvolvido em 2013 pretendia identificar se na opinião dos docentes de diferentes áreas curriculares disciplinares, os docentes de português tinham os requisitos necessários para a utilização das TIC. Apurou que os docentes questionados “consideram que os colegas de Língua Portuguesa não têm as competências necessárias à utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas” (Salgueiro, 2013:66). É necessário que os docentes invistam na sua formação através do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Embora em Salgueiro (2013:70), os docentes de Língua Portuguesa pareçam não usufruir por completo das potencialidades das ferramentas da Web 2.0 para o desenvolvimento dos domínios da oralidade, leitura e escrita, os estudos desenvolvidos por Moura (2005, 2010), refletem um vasto trabalho, na área das línguas através do Projeto português *online*³¹.

Tavares e Barbeiro (2011) sustentam a convicção de que é necessário a integração das “tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem”.

³¹ Disponível em <http://portuguesonline2.no.sapo.pt>

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), estabelece as linhas de orientação a desenvolver pelos docentes no uso das TIC para a promoção de competências da língua portuguesa no primeiro ciclo.

A saber:

- Utilizem instrumentos de referência e materiais on-line para a planificação das suas aulas;
- Integrem hipertextos nas actividades a propor;
- Acompanhem as crianças nos seus processos de pesquisa, construindo itinerários de pesquisa;
- Seleccionem sítios informáticos destinados a crianças, em função de projectos pedagógicos;
- Construam actividades pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das cinco competências referidas no Currículo Nacional.

(Tavares & Barbeiro, 2011:8)

No documento orientador redigido por Tavares e Barbeiro é proposto para o desenvolvimento global e transversal das competências em Língua Portuguesa, a utilização e integração de materiais disponibilizados na *Web*, o acompanhamento do grupo-turma na pesquisa e seleção da informação, a divulgação de hiperligações e páginas da *Web* adequadas ao contexto educacional em que operam.

Embora não tenham sido identificadas orientações para o segundo ciclo, tal não nos impede de adequar as mesmas a outros níveis de ensino. É importante que o docente esteja recetivo à pesquisa e seleção de informação, mas que paralelamente invista:

Não só no conhecimento científico, curricular e pedagógico, mas também num conhecimento tecnológico que permita planear, conceber e utilizar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz.

(Moreira & Monteiro, 2015:380)

2.5.1 Ferramentas digitais nos processos de ensino-aprendizagem

As ferramentas digitais atualmente disponíveis são de fácil e intuitiva utilização. Na sua maioria são gratuitas o que permite o acesso democratizado à educação e informação.

O aluno prefere mais explorar, do que ouvir aulas tutoriais não facilitadoras do desenvolvimento das competências do saber fazer.

Segundo o Observatório dos Recursos Educativos (ORE) as ferramentas digitais no ensino devem ser usadas com moderação de modo:

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

A cautelar e profícua exploração educativa da complementaridade entre as tecnologias digitais e outros recursos pedagógicos como os materiais impressos em papel, conjuntamente com a exploração das virtualidades insubstituíveis do face-to-face inerente à interação entre os educadores e os seus educandos.

(ORE, 2014:12).

A consulta ao portal do Ministério de Educação³² remete-nos para recursos digitais a aplicar ao primeiro ciclo do ensino básico, mas não se identificam referências ao segundo ciclo. A julgar pelos recursos disponibilizados noutras plataformas, o número de recursos digitais não cessa de aumentar. Diariamente somos invadidos por uma avalanche de informações e corremos o risco de usar uma determinada ferramenta, sem antes equacionar a sua adaptabilidade e contextualização pedagógicas. O docente deverá previamente colocar as seguintes questões:

- a) O que se quer?
- b) Porquê esta escolha e não outra?
- c) O que se espera?

O uso que se dá às ferramentas disponibilizadas na *Web* depende do quão certo estamos das respostas dadas às questões anteriores. Tal significa que por exemplo, ferramentas como o correio eletrónico (*email*), as aplicações do *Google Docs* não são do uso exclusivo de gestores, ou de administradores de empresas. Têm uma abrangência global e o docente deve adequá-las ao contexto pedagógico em que se insere.

A Tabela 1.5 sintetiza algumas das ferramentas da *Web 2.0* passíveis de serem aplicadas em sala de aula, no âmbito da disciplina de português.

³² Disponível em <http://moodle.erte.dgicd.min-edu.pt/course/view.php?id=594>

Tabela 1. 5 Ferramentas da Web 2.0 aplicadas na área curricular de português

Ferramentas	Domínios do Português	Aplicações didáticas (exemplos)	Articulação
Blogue	Escrita	Produção de Texto	Transversal ao Currículo
<i>Storybird</i> , <i>WordCloud</i>	Escrita Educação Literária	Leitura e audição de segmentos textuais	
<i>Youtube</i>	Expressão e Compreensão do oral	Leitura e declamação de poema	
Formulários <i>Google Docs</i> , <i>Worldcloud</i>	Gramática	Morfologia; Sintaxe	
<i>Moviemaker</i>	Escrita e leitura	Produção de texto, interação discursiva, fluência de leitura: velocidade, precisão, prosódia, produção expressiva (oral)	
<i>Moviemaker</i>	Escrita / Leitura	Produção de texto / Leitura dramatizada	
<i>Wikipédia</i> , Motores de Busca	Oral	Pesquisa e registo da informação	
Mapas Mentais	Escrita e Oral	Produção de texto	

A utilização destas ferramentas não pressupõe que se faça tábua rasa de outras consideradas tradicionais. Podem e devem dar continuidade às atividades em curso como reforço e meio facilitador para a aquisição de aprendizagens significativas.

2.5.2 Uso do blogue em contexto educacional e implicações nas aprendizagens

O blogue, enquanto meio impulsionador da “on-line interaction” (Ramos, 2012:12) é uma ferramenta versátil e de grande adaptabilidade ao contexto pedagógico. A sua utilização em contexto educacional, ganhou um lugar de destaque no cenário educativo:

[...] grande parte dos alunos consideram a utilização destas ferramentas experiências desafiantes porque aprendem de forma divertida e sem a ajuda da professora, trabalham em grupo ajudando a construção de ideias interessantes, aprendem a pesquisar e aprendem a trabalhar melhor no computador.

(Rocha *et al.*, 2016:472)

Orihuela e Santos (2004:2) identificam três grandes vantagens, no uso do blogue: o manuseamento de ferramentas facilitadoras da divulgação; a predominância do conteúdo sobre a forma e por fim a possibilidade de adicionar comentários e constituir um arquivo de informações que poderão ser mais tarde utilizadas.

Sousa e Silva (2010:4346) tipificam os blogues de acordo com o propósito para o qual foram criados: o blogue de professores, alunos e de disciplinas. Relativamente a este último propósito referem que: “os blogues sejam criados e mantidos conjuntamente pelo professor e pelos alunos havendo um papel activo destes dois agentes educativos.”. Como reforço do exposto M. Ed (n.d.:4) refere que através do blogue os alunos para além de estarem em constante contacto com nova informação, usufruem de outras perspetivas. Com efeito, “they can interact and have discussions with other students, teachers, and potentially, others outsider the immediate classroom community.”.

Um das vantagens na utilização do blogue em contexto pedagógico é a sua base construtivista. Segundo Sousa e Silva (2010) o uso do blogue concede ao aluno a possibilidade de gerir as suas aprendizagens, e contribui para “alargar e reestruturar o modo como pensam acerca dos conteúdos abordados em contexto sala de aula.” (Sousa & Silva, 2010:4346).

O blogue para estes autores enquanto interface cognitiva potencia o uso do pensamento crítico, da capacidade reflexiva, tomada de decisão num espírito cooperativo e colaborativo. O blogue pressupõe uma “intervenção educativa construtivista” (...) o que “implica, (...) acção, reflexão, interacção, não passividade na recepção da informação.” (Sousa & Silva, 2010:4346)

O *blog*³³ (em português europeu, *blogue* - Diário em Rede), palavra de origem inglesa, criada por Jorn Barger a 17 de dezembro de 1997, a partir do neologismo *Weblog*, que resulta da justaposição dos termos *Web* (rede) + *blog* (registo), é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Organizado de forma cronológica inversa, incide sobre uma determinada temática, abrindo a possibilidade de receber o contributo de um número infindável de utilizadores, de acordo com as permissões estabelecidas pelo autor do mesmo. Todavia, o blogue, em contexto educativo, não tem valor pedagógico se for assumido como uma compilação de imagens, textos e hiperligações que não refletem as aquisições que os alunos alcançaram. Deverá ser assumido como um meio para divulgar trabalhos desenvolvidos com outras ferramentas, como por exemplo o *Storybird*, *WordCloud*, ou ainda o *Google Docs*. A primeira ferramenta referida permite, através do contacto visual com obras de arte de pintores/ilustradores de

³³ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>

renome, criar histórias. Através deste, desbloqueia-se os processos inibidores da escrita, estimula-se a criatividade, o desenvolvimento da linguagem e a interação entre pares.

A segunda ferramenta mencionada permite que o aluno explore e enriqueça o seu léxico, através de uma composição gráfica à qual poderá associar a organização estética de um trabalho.

A última ferramenta referida, o *Google Docs*, permite explorar dinâmicas colaborativas visto que ao trabalhar em rede é possível que um texto, ou um outro tipo de documento, seja recriado simultaneamente por vários utilizadores.

2.5.3. A Narrativa Digital como recurso à criação de aprendizagens significativas

Uma das vantagens da utilização das TIC em contexto pedagógico, como complemento às atividades desenvolvidas em sala de aula, é que permite o desenvolvimento e a descoberta de aprendizagens em todas as áreas curriculares que contribuem para o enriquecimento intelectual e pessoal de todos os intervenientes.

Segundo Alves e Coutinho (2012:1484), a narrativa digital, foi desenvolvida em 1994, nos Estados Unidos da América, por Dana Atchley, Joseph Lambert e Nina Mullen. São narrativas escritas na primeira pessoa, enriquecidas através do uso de diversos recursos, como a música e imagens que pretendem registar as memórias mais marcantes dos seus utilizadores. Segundo Miller (2008:4) a unicidade das narrativas digitais reside na sua interatividade. “One of its unique hallmarks is interactivity: back-and-forth communications between the audience and the narrative material.”.

Robin (2006, s.p.) identifica três categorias no que respeita a narrativa digital. A pessoal - desenvolvida a partir de relatos que contemplam situações marcantes na vida de alguém; a histórica - baseada em marcos históricos que servem de apoio ao entendimento do nosso passado; e por último a informativa - onde se faz uma abordagem a um tópico em particular de forma a passar uma mensagem instrutiva. Permite, ainda, a aplicação de conhecimentos em diferentes domínios, como a literacia e a criatividade.

É uma estratégia que se pode aplicar a todos os níveis de ensino, ciclos de aprendizagens e áreas do conhecimento. Isidoro (2014:60), apesar de se referirem a contextos educacionais diferentes a que se reporta este estudo, não deixa de ser um instrumento que conduz a uma “melhoria da sua proficiência linguística em língua materna.”. Mas, será também uma “estratégia formativa, de desenvolvimento pessoal e

social; e em termos mais particulares, para o cidadão em geral, como estratégia de participação social.” (Morgado, 2015: n.d.).

Tolisano (2009:7), argumenta que o sucesso de qualquer história digital está associado aos 3 C’s: Colaborar, Comunicar e Conectar. Todavia à semelhança de muitos outros recursos “usar tecnologias digitais em sala de aula não determina a excelência no processo de aprendizagem do aluno, tampouco melhor qualidade de ensino do professor.” (Azevedo & Pessigi, 2016:20).

As narrativas digitais incentivam a comunicação, o desenvolvimento da perspetiva individual e perceção: “Stories let us communicate our perspective and perception.” (Tolisano, 2009:7).

Vários autores defendem que os docentes ao utilizarem as narrativas digitais, promovem capacidades de comunicação nos alunos: interativa, persuasiva e intuitiva (Pinto, 2014:89).

No processo ensino-aprendizagem a narrativa tem um papel de extrema importância, já que é capaz de difundir as emoções dos estudantes e as suas fantasias/imaginação nos conteúdos curriculares. Desta forma, percebemos que uma das principais forças da narrativa é o aspeto emocional.

Tolisano (2009:7) defende que através do uso da narrativa digital “We connect on an emotional level with people and events in stories and we connect them to experiences in our own lives.”.

Ohler (2008) a respeito das potencialidades da narrativa digital, refere que desenvolve nos alunos o pensamento crítico e forma de encontrar respostas para situações-problema através de processos imaginativos “digital storytelling helps students develop creatial thinking skills and crritical thinking, to solve important problems in imaginative thoughtful ways.” (2008:13).

A produção de narrativas digitais reveste-se de um imenso potencial pedagógico, pois aumenta a autoestima do aluno. Este é (co)autor das aprendizagens, desenvolve a criatividade e o seu sentido crítico. Acrescente-se que Morgado (2015: n.d.), na divulgação do curso por si coordenado, “Introdução ao digital storytelling (DST) na educação e formação”, refere que através da narrativa digital se recupera, a “tradição ancestral de contar histórias oralmente”, com a vantagem desta se articular com as “novas tecnologias da informação e aos novos media” que produz e cria “conteúdos multimédia enriquecidos por

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

imagens, música, vídeo, animações e frequentemente, também pela voz pessoal do narrador.”.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Nota introdutória

O presente capítulo faz referência ao que se entende por metodologia, às implicações da investigação levada a cabo, assim como das ações desenvolvidas. São igualmente equacionadas as questões-problema, objetivos, as abordagens qualitativas e quantitativas, a opção por um estudo de caso, enquanto estratégia investigativa, o design de investigação, os instrumentos utilizados no decurso deste estudo e por fim os documentos que serão objeto de análise e reflexão.

A metodologia enquanto “corpo de regras e diligências estabelecidas para realizar uma pesquisa”³⁴, possibilita ao investigador, pelo exercício do pensamento crítico e reflexivo, compreender as perceções que tem da realidade e alterá-las.

Graue e Walsh (1998: XIII), referindo-se a Lee Shulman e transcrevendo as palavras deste último reportam-se ao objetivo da investigação nos termos que se seguem: “I heard Lee Shulman assert that the purpose of research is to get smarter about the world in order to make a better place.” Com efeito, e segundo Borg e Gall (1989, como citado em Ramos, 2005:109) “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa.”, conseguida através da reflexão e da (re) construção do conhecimento e de um processo renovador de aprendizagens. É um processo cujo propósito é o de mudar “um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos actores” (Serrano, 2004, como citado em Craveiro, 2007: 217) e que “melhor se aplica ao contexto profissional do professor como investigador.” (Alarcão, 2001:11). Em educação este procedimento catalisa a construção de aprendizagens diversas. O docente questiona as suas práticas “numa dialética de reflexão-ação-reflexão” e deixa de “estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria.” (Sanches, 2005: 130-132).

1. Problematização e objetivos do estudo

O processo de ensino-aprendizagem não se efetiva na transmissão de conteúdos. A Escola, como reflexo da Sociedade, precisa apropriar-se de respostas adequadas ao contexto escolar que nela habita. Tenreiro-Vieira e Vieira (2001:14) defendem que fruto da evolução a que atualmente se assiste “a grande maioria dos conhecimentos válidos hoje estarão

³⁴ Ciberdúvidas. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/pedagogia-didactica-e-metodologia/25023>

obsoletos num curto intervalo de tempo.”. Assim, a Escola, tal como já foi referido, terá como ponto de partida e de chegada, que em educação não há soluções, mas respostas que se complementam, para o entendimento da realidade.

Deste modo, emerge na Escola em geral, e em particular no docente, a necessidade de experienciar práticas de investigação e também de ação, com vista a fomentar aprendizagens significativas e adequadas às exigências da sociedade atual. Colocam-se desafios que alteram o modo como o conhecimento é percecionado, tal como Peres e Pimenta (2011:56) o advogam quando a estes se referem como algo em constante transformação e “não como uma entidade independente para ser adquirida ou transferida.”.

Segundo Fortin (1996:38), o processo investigativo compreende três fases: a conceptual, a metodológica e a empírica. À semelhança do método científico (Tuckman, 2012:71), colocam-se questões que depois de analisadas podem levar à identificação dos meios de entendimento do problema em estudo.

Em termos conceptuais, e a partir de um enquadramento teórico, foram identificadas, para o presente estudo, duas questões-problema:

- a) De que modo a designada Aprendizagem Social “*Social learning*”, através das ferramentas da *Web 2.0*, poderá contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso?
- b) Que alterações se operaram na prática pedagógica do docente e no papel do aluno num contexto de aprendizagem formal que incorpora a utilização de ferramentas da *Web 2.0*?

Quanto ao **objetivo geral** pretendeu-se compreender de que modo a utilização de ferramentas da *Web 2.0* poderia contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Português, que integra alunos marcados pelo insucesso repetido.

No que respeita aos **objetivos específicos**, entendeu-se como pertinente:

- a) identificar recursos e competências do grupo-alvo relativamente às TIC;
- b) compreender as perceções e o impacto da utilização de ferramentas da *Web 2.0* no processo de aprendizagem dos alunos;
- c) avaliar de que modo o uso frequente da *Web 2.0* poderá incentivar ao desenvolvimento de competências e aptidões transversais ao currículo.

Em termos metodológicos prevaleceu a uma abordagem qualitativa, traduzida num estudo de caso, inserido num quadro construtivista no sentido em que as suas linhas orientadoras priorizam perspetivas, “valores, crenças, emoções conjeturas, ideologias, mais do que a recolha de dados e descrição de atos.” (Creswell: 2005:402)³⁵

Em termos empíricos, através da recolha de dados, refletiu-se acerca das implicações didático-pedagógicas que advêm do uso das ferramentas da *Web 2.0*.

2. Abordagem qualitativa e quantitativa

A opção por metodologias qualitativas e/ou quantitativas está diretamente ligada aos objetivos que se pretendem alcançar numa investigação. Com efeito, segundo Quivy e Campenhoudt (2013:233) “Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses.”

Stake (2009:52) identifica três aspetos que destrinçam a abordagem qualitativa da quantitativa no que respeita o objetivo da investigação, o papel do investigador e o conhecimento, representados na Tabela 2.1 que se segue.

Tabela 2. 1 Características das abordagens qualitativa e quantitativa

Abordagem	Objetivo da investigação	Papel do investigador	Conhecimento
Qualitativa	Compreender	Pessoal	Construído
Quantitativa	Explicar	Impessoal	Descoberto

³⁵ No original: “views, values, beliefs, feelings, assumptions, and ideologies of individuals than in gathering facts and describing acts.” (Creswell: 2005:402)

Segundo o autor referenciado, “os investigadores quantitativos tratam geralmente a singularidade dos casos como “erro”, fora do sistema da ciência explicada”, enquanto “os investigadores quantitativos da singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão” (idem, ibidem: 55). Acrescenta que a grande diferença entre estas abordagens reside “entre procurar causas” - abordagem quantitativa - “versus procurar acontecimentos.” - abordagem qualitativa - (idem, ibidem: 53).

Relativamente às abordagens quantitativas privilegiam o uso de processos sistemáticos “de colheita de dados observáveis e quantificáveis.” (Fortin, 1996:22). Estas abordagens centram-se na “análise de factos e fenómenos observáveis.” (Coutinho, 2015:26).

No que respeita as abordagens qualitativas o centro da ação está na importância de “compreender as percepções individuais do mundo [...] em vez de análise estatística.”. Bell (2010:20).

Nos métodos qualitativos há a considerar, segundo Bogdan e Biklen (1994:47-51), cinco características:

- a) O investigador é o instrumento principal, sendo que muita da informação é recolhida através do contacto direto com o seu objeto de estudo;
- b) A recolha de dados é essencialmente descritiva, através da produção de “notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos.”;
- c) O investigador direciona as suas ações mais para o processo do que para os “resultados ou produtos.”;
- d) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, na medida em que no início da investigação “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”;
- e) Os investigadores debruçam-se acerca das diferentes perspetivas que os participantes adotam face a questões-problema, com vista a “se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente.”.

Através desta metodologia, a recolha e tratamento de dados com vista à obtenção de respostas previamente colocadas resulta da conjugação da:

- a) Multiplicidade de fontes de informação que permitiram o cruzamento de dados, a aferição e a confrontação das perceções de partida;
- b) Agregação dos dados recolhidos de forma inteligível, de modo a assegurar a legitimidade do estudo e consequente partilha com outros investigadores.

O investigador deve proceder ao cruzamento das informações e dados recolhidos, através dos vários instrumentos utilizados para o efeito. A este processo é atribuída a designação de triangulação “como confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação.” (Stake, 2009:126). Para Vilelas (2009:345) este é um processo a partir do qual se podem melhorar “as informações fornecidas pelos dados.”.

Denzin e Lincoln (1994:214-215) identificaram quatro tipos de triangulação:

- a) Triangulação metodológica - resulta da aplicação de diferentes métodos no estudo do problema;
- b) Triangulação da teoria - resulta do confronto de vários pressupostos teóricos;
- c) Triangulação de dados - resulta da recolha de dados provenientes de diferentes fontes;
- d) Triangulação do investigador – envolve a presença de diferentes investigadores ou avaliadores e o distanciamento do próprio investigador, com vista a garantir a imparcialidade e objetividade da investigação efetuada.

Assim, para Denzin e Lincoln (1994:2) a importância da triangulação, reside no facto de permitir a compreensão global da investigação, “the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question”. Acrescente-se que para Flick (2013:232), a triangulação visa “ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento.”, e não é uma ferramenta de validação, mas uma alternativa à mesma: “tool or a strategy of validation, but an alternative to validation.” (Denzin & Lincoln, 1998: 4).

Assume-se como ponto de partida para o investigador que recorre a práticas de investigação qualitativa, a necessidade de compreender o todo, sem o intuito de o controlar.

O investigador ao fazer uso de abordagens qualitativas focaliza-se mais na descrição e na interpretação, do que na avaliação (Fortin, 1996). Para Bogdan e Biklen (1994:50) a

investigação qualitativa é como um quebra-cabeças que se vai construindo e “que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam partes.”.

Sendo as práticas educacionais de interação complexa, o estudo de caso ancorado em abordagens qualitativas é o que melhor se adapta ao presente estudo, na medida em que:

[...] seeks to understand and interpret the world in terms of its actors and consequently may be described as interpretive and subjective [...], with its emphasis on the interpretive and subjective dimensions.

(Choen, Manion & Morrison, 2000:181)

Nesta investigação priorizou-se a abordagem qualitativa, sem descurar o importante contributo da vertente quantitativa, de modo a obter uma visão holística da realidade. Ou seja, na perspetiva de Miles e Huberman (1994:20) existe “continuum from exploratory to confirmatory designs.”, orientação que posteriormente Lessard-Hérbert *et al.* (2010:34) utilizam através da referência a um “continuum metodológico entre qualitativo e quantitativo.”, no processo investigativo.

Sendo um estudo de matriz qualitativa, de carácter descritivo, não se priorizaram a validação de conjecturas ou de teorias previamente elaboradas, mas sim a compreensão de situações que foram surgindo ao longo do mesmo.

3. Estudo de caso

Segundo Amado (2013:121) as origens do estudo de caso iniciaram-se com a investigação qualitativa levada a cabo na década de 1910, pelos sociólogos da Escola de Chicago. A primeira geração de sociólogos desta escola contou com as investigações de Albion W. Small, Robert Ezra Park, Ernest Watson Burgess, Roderick Duncan McKenzie e William Thomas. As investigações realizadas em meio urbano, retratam o crescimento da criminalidade, a delinquência juvenil, o aparecimento de gangues de marginais e a formação de várias comunidades segregadas (os guetos).³⁶

Coutinho (2015:19) defende que o investigador, através do estudo de caso, ao procurar o conhecimento encontra outras visões que complementam e enriquecem a sua

³⁶ Renato Cancian. Escola de Chicago - contexto histórico: Pesquisas centradas no meio urbano. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/escola-de-chicago---contexto-historico-pesquisas-centradas-no-meio-urbano.htm>

perspetiva: “o investigador busca incessantemente o conhecimento abrindo a sua a outras perspetivas (outros horizontes) que com ele se fundem, completam e expandem.”.

O estudo de caso dá, assim, prioridade à compreensão dos fenómenos, podendo perder:

[...] em extensão, ganham em profundidade e grau de compreensão e podem constituir estímulos exemplares para a análise e reconstrução de situações semelhantes baseadas no princípio da transferibilidade crítica e da mobilização do conhecimento.

(Alarcão, 2016:113).

Yin (2009:6) identifica o estudo de caso como uma estratégia exploratória que tem um plano de ação linear e interativo. Permite comutar dados que implicam reajustamentos, à medida que se desenvolve e amadurece a investigação “Few case studies will end up exactly as planned”. (idem, *ibidem*: 70), ou ainda e de acordo com Brown (2006: 43), como citado em Kianzad (2014:37) “Exploratory research tends to tackle new problems on which little or no previous research has been done.”

Morgado (2012:7) encara, de igual modo, o estudo de caso como estratégia investigativa que possibilita “uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações” que contribuem para os “imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas”. Coutinho (2015:335) refere, que “quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!”. A análise destas situações poderá ser enriquecida através de estudos comparativos, que equacionam a formulação de algumas generalizações. Ponte (2006:1) explicita que o estudo de caso se focaliza numa determinada situação que se reveste de especificidades e particularidades e é necessário compreendê-la: “descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”. Adelman *et al.*, (1977) como citado em Bell (2010:23) explicam o estudo de caso como um termo global para uma família de métodos de investigação cujo principal objetivo é o estudo de um determinado caso. A sua componente descritiva proporciona informação detalhada que possibilita a delineação de hipóteses para investigação futura. (Triviños, 1987, como citado em Moura, 2010:218).

Yin (2009:38), por seu lado, alerta para o risco de utilizar processos de generalização estatística em outros estudos de caso: “a fatal flaw in doing case studies is to conceive of statistical generalization as the method of generalizing the results of your case study.”.

Todavia é possível enriquecê-los através de processos de generalização analítica, tal como Yin explicita: “analytic generalization can be used whether your case study involves one or several cases, which will be latter referenced as a single-case or multiple-case studies.” (idem, ibidem: 39).

Para Denzin e Lincoln (1994:236) o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto que se quer estudar. O objetivo do estudo de caso para estes investigadores “is not to represent the world, but to represent the case.” (idem, ibidem: 245).

A perspetiva de Stake (1995:4) enquadra-se no exposto anteriormente quando refere que um estudo de caso não tem como objetivo compreender outros estudo de caso: “We do not study case primarily to understand other cases. Our first obligation is to understand this one case.”

Segundo Yin (2009) os estudos de caso são únicos quando se reportam a uma situação e múltiplos quando congregam várias situações. Ambas as categorias têm componentes descritivas, (descrição de um fenómeno inserido num determinado contexto), exploratórias (elaboração de questões que podem levar a investigações futuras) e explanatórias (compreensão do fenómeno em estudo).

Morgado (2012:60) encontra no estudo de caso quatro atributos:

- a) Holístico dado que tende a “procurar compreender o objeto de estudo em si mesmo”;
- b) Empírico porque privilegia a observação naturalista, sem nela interferir;
- c) Interpretativo, porque todas as situações concorrem para a “compreensão do problema em estudo” e tem subjacente a interação entre o investigador e o sujeito;
- d) Empático porque se reestrutura “em função de novas realidades que possam surgir.”.

Coutinho (2015:337) afirma que o estudo de caso, pretende, tal como investigação social em geral “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.” Trata-se de levar o docente investigador a explorar problemáticas pouco estudadas, com vista a uma compreensão mais abrangente da realidade que o circunda, ao invés de apresentar resoluções definitivas para as mesmas.

A versatilidade das características do estudo de caso, possibilita a sua adaptação a um leque muito variado de situações passíveis de investigação educativa, e que pode ser aplicado a uma turma, como foi o caso.

Utilizou-se o estudo de caso, por se afigurar como o mais adequado enquanto estratégia investigativa, não para compreender outros casos, mas para entender o que se constituiu como centro deste estudo, único e específico do contexto em que ocorre.

No presente estudo de caso de valor intrínseco, predomina o paradigma qualitativo ou interpretativo, numa perspetiva construtivista.

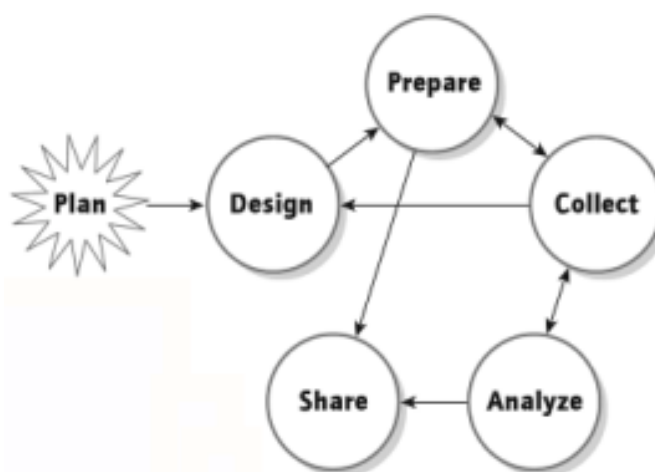
Intrínseco porque pretende compreender melhor o caso particular que lhe suscitou interesse particular: “Quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece de per si um interesse intrínseco.” (Coutinho, 2015:338). Qualitativo ou interpretativo, porque se procura entender uma realidade específica e Construtivista porque “pretende apoiar a aprendizagem, não controlá-la.” (Gould, com citador em Fosnot, 1999:147).

4. Design da investigação

Para Fortin (1996:367) o design de investigação é um “plano e estratégia de investigação com vista a obter uma resposta válida às questões de investigação ou às hipóteses formuladas”. Complementa-se o exposto com o contributo de Yin (2009: 24) quando refere que o que os dados recolhidos se ligam às questões de partida: “is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of study.”.

A esquematização do plano de ação a que Yin se refere, está traduzida na Figura 2.1 que clarifica os processos interativos inerentes a um estudo de caso.

Figura 2. 1 Etapas de um estudo de caso



Fonte: Yin (2009:1)

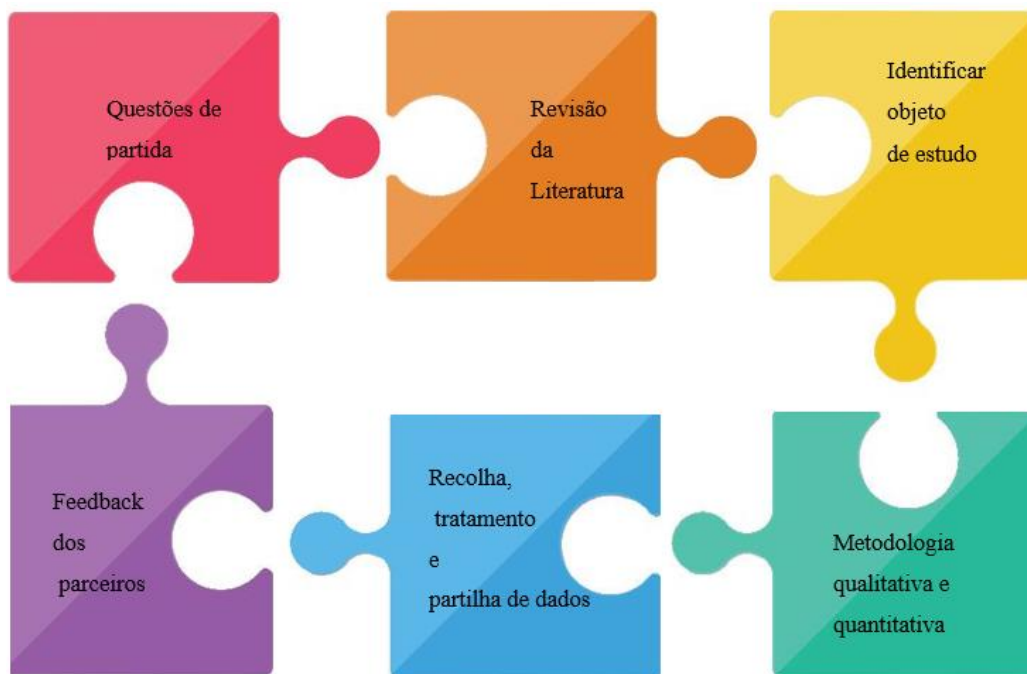
Denzin e Lincoln (1998:424) referem-se ao investigador como “researcher-bricoleur”, que junta diferentes peças de uma história que toma diversas formas: “assemble different pieces of the story, our bricolage begins to take not one, but many shapes.” Amado (2013:378-379) apresenta-o como “artesão intelectual”, sendo o resultado do seu trabalho uma obra ‘artesanal’, na qual expressa as suas limitações e interpretações do produto.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002:32) este processo “caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas.” e acrescentam que “os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional.”.

Ao longo deste estudo a docente assumiu o duplo papel de docente-investigadora. Na primeira vertente, enquanto participante dos processos de ensino-aprendizagem; na segunda vertente como “agente transformador, sujeito crítico” (Costa *et al*, 2012:11) que procura resposta às inquietações da realidade da qual faz parte, num processo que se deseja reflexivo. Segundo Alarcão (2001:11) quando assume este duplo papel “é, pois, primeiro do que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”

A Figura 2.2 representa o *design* de investigação operacionalizado para este estudo de caso que se foi constituindo a partir de várias peças que no final formaram um todo.

Figura 2. 2 Operacionalização do estudo de caso da presente investigação



Num segundo momento foi necessário proceder a uma revisão da literatura para compreender a pertinência da problemática equacionada. Estabilizados os dois primeiros momentos, seguiu-se o desenvolvimento do estudo que abrangeu o biénio de 2014 - 2016, com uma turma de português do segundo ciclo do ensino básico.

Dado que o objeto de estudo abrange jovens em idade escolar, foram tomados os procedimentos éticos e cumpridas as regras deontológicas com vista a salvaguardar a privacidade e a identidade dos intervenientes, remetidos, para os anexos 1 e 2:

Quando os participantes visados na investigação são crianças, o código exige que os investigadores solicitem o seu consentimento nos casos em que sejam capazes de o fazer. Além disso, deve ser ainda obtida autorização dos pais ou de quem tem a guarda das crianças.

(Tuckman, 2012:67-68).

5. Instrumentos utilizados no decurso da investigação

Numa investigação é essencial a utilização de vários instrumentos para a recolha de dados. A importância deste procedimento reside em coligir e comparar informação a partir de diferentes fontes, com vista a descortinar a “renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro.” (Amado, 2013:11). Yin (2009:116-117) refere que as evidências recolhidas, através de diferentes de fontes, conferem uma abordagem mais ampla do fenómeno em estudo e afirma que: “the multiple sources of evidence essentially provide multiple measures of the same phenomenon.”.

O confronto de múltiplas perspetivas, possível através do uso de diversas tipologias de instrumentos, contribui para o rigor e para a pertinência das investigações, que confere ao observador/investigador uma visão holística do fenómeno em estudo.

Coutinho (2015: 373) partilha a classificação de Latoore (2003) no que respeita os instrumentos de recolha de dados. Este último divide-os em quatro categorias e nas quais foram incluídos os instrumentos aplicados no presente estudo:

- Técnicas baseadas na observação - centrada na perspetiva do observador em que este observa diretamente o “fenómeno em estudo” - inquéritos, registos fotográficos;
- Técnicas baseadas na conversação - centrada na perspetiva do participante, quando enquadrado num ambiente de diálogo e de interação - *role-playing*;
- Observação naturalista³⁷ em que a docente através de notas descritivas – diário de bordo - que se foram constituindo como se de peças de um *puzzle* se tratasse. (Coutinho, 2015: 137-138);
- Análise de documentos - pesquisa e leitura de suportes escritos que se assumem como fonte de informação – atas, relatórios da coordenadora da biblioteca escolar do CED NAP, da docente de educação especial e produção escrita dos alunos.

³⁷ Segundo Vilelas (2009:271- 272): Observação não estruturada

5.1 Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário enquanto “instrumento de medida” (Freixo, 2012: 225) tem por objetivos “descrever, explicar e explorar.” (Coutinho, 2015: 317)

A aplicação desta ferramenta pode ser efetivada através dos formulários Google, uma vez que facilita o tratamento dos dados recolhidos e reduz substancialmente a margem de erro. Jansen *et al.* (2007), Thayer-Hart *et al.* (2010), Roberts (2013) como citado em Maciel, 2014:158), evidenciam como aspeto positivo o armazenamento automático numa base de dados. Este facto concorre, segundo Solomon (2001, como citado em Maciel, (ibidem, ibidem), para uma diminuição do erro de digitação de informação.

De acordo com Fortin (1996), Hill e Hill (2012), Morgado (2012), entre outros, é necessário proceder a uma aplicação prévia deste instrumento de modo a testá-lo e efetuar eventuais retificações. Como regra de ouro, Hill e Hill (2012:166) advertem que: “Em geral, o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto.” Esta aplicação prévia pretende verificar se o vocabulário está adequado à faixa etária do grupo-alvo, se as questões colocadas correspondem à matriz dos objetivos elaborada para o efeito, se as consigne é clara, ou ainda se não é muito longo.

No caso concreto deste estudo, foram tomados os seguintes procedimentos:

Foi construída uma matriz representada na Tabela 2.2 constituída por vinte e sete questões. Os objetivos que presidiram à sua construção pretendiam caracterizar o perfil dos inquiridos, as perceções destes face às aprendizagens, através da *Web 2.0*, identificar os conhecimentos iniciais dos alunos face às TIC e adquiridos ao longo do projeto.

Foi dada especial atenção à consigne das questões por forma a corresponder às características do grupo-turma e à faixa etária do mesmo.

A Tabela 2.2 explicita os objetivos que presidiram à elaboração do inquérito por questionário aplicado ao grupo-alvo.

Tabela 2. 2 Objetivos do inquérito por questionário aos alunos

Objetivos	Questões
Construir o perfil dos intervenientes	1 -3
Identificar os recursos do grupo-alvo relativamente às TIC	4-9, 11-15, 21-23
Identificar as competências do grupo-alvo relativamente às TIC	10 - 20
Identificar a perceção dos inquiridos da utilização das TIC nas aprendizagens em geral	24
Identificar as aprendizagens em curso, e/ou assimiladas, pelos alunos	25- 26
Caracterizar a posição da Escola face ao uso das TIC	27

Seguidamente e após a construção deste instrumento foi aplicado um pré-teste do “questionário-piloto” (Bell, 2010) a um grupo de alunos do mesmo ciclo de aprendizagem. O objetivo desta dinâmica era o de “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação” (Bell, 2010: 129).

Não se tendo verificado alterações de fundo ao que se pretendia aplicar ao grupo-alvo, o questionário foi aplicado a 18 de fevereiro de 2016, através dos Formulários do Google. Os alunos estavam familiarizados com esta ferramenta e não se verificaram constrangimentos no seu preenchimento, ou entendimento nas questões colocadas.

5.2 Observação em sala de aula

Segundo Oliveira-Formosinho (2002:168), “a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo de informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.”.

No seguimento do exposto, Reis (2011:11) alude à observação de aulas como um processo de extrema importância para a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem constituindo uma fonte de inspiração e motivação.”.

De entre as várias nomenclaturas referentes ao processo de observação em contexto educativo, e de acordo com o objetivo com que são aplicadas, Coutinho (2015:137-138) apresenta a observação não estruturada como um meio para traduzir “narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo”, ou “notas de campo” (Bogdan & Biklen, 1994:150), registando o que investigador ouve, vê e pensa .

O diário de bordo pode “ter um efeito catártico e terapêutico e levar a aprender sobre o que se faz e sente.” (Holly, 1992:94, como citado em Amado, 2013:280). Segundo Oliveira de Oliveira (2014:111), é uma prática pedagógica “de grande relevância para o processo formativo docente.”. Transforma-se num “guia, onde sempre é possível voltar aos registos para rever o que foi realizado.” (idem, ibidem: 113) e nesse sentido é uma excelente, fonte de aprendizagem contínua e reflexiva para o docente.

Zabalza (1994: 96-97) identifica este instrumento como um meio a partir do qual o docente-investigador procede a um registo expressivo de dinâmicas de aula e reflete acerca das representações que tem das suas práticas educativas. Tem, assim, para este autor um carácter multidimensional, longitudinal e histórico. Multidimensional porque “nele vai aparecendo o que os professores sabem, sentem, fazem” (idem, ibidem: 96). Longitudinal porque “permite observar como é que os factos vão evoluindo.” (idem, ibidem: 96) e histórico porque o professor “conta o que passou [...] introduzindo hiatos temporais na narração.” (idem, ibidem: 97).

O diário de bordo imbuído de um “elevado nível de privacidade e implicação pessoal” (idem, ibidem: 27), permite aos docentes convertidos “em investigadores de si próprios e do seu trabalho” (idem, 2004:28) refletir acerca das suas práticas.

Zabalza (idem: 110-111) dá-nos conta de três tipos de diários:

- a) o diário como organizador estrutural da aula;
- b) o diário como descrição de tarefas;
- c) o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios docentes.

Bogdan e Biklen (1994:152) identificam dois tipos de registos que podem ocorrer no diário de bordo. O descritivo que capta, “ações e conversas” e o reflexivo que reflete “o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (idem, ibidem: 165)

O diário de bordo a que se faz referência neste estudo contemplou dois anos letivos (2014-2016) e enquadra-se na última categoria. No primeiro ano letivo os registos eram essencialmente descritivos, dado que a prioridade da atuação da docente se direcionava para a regulação de comportamentos e o trabalho das competências sociais (saber estar, saber

fazer e saber ser). Os registos ocorriam nos dias letivos em que a docente estava com a turma. No segundo ano letivo a frequência dos registos manteve-se. Todavia a componente reflexiva esteve mais patente, justificada pelo facto dos alunos evidenciarem autoregulação dos comportamentos e das competências sociais estarem mais amadurecidas. Paralelamente, tendo a docente melhores condições para a prática letiva, mostrava-se, por isso, mais disponível para a reflexão e para o autoquestionamento.

5.3. Role-playing – estratégias participativas

De acordo com Soares (2005:163), a utilização do role-playing permite: “retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências, que seria impossível resgatar com métodos tradicionais.”.

Amado (2013:224) preconiza que “Não é o universo privado que conta, mas o conjunto de significações específicas do grupo.”. Na verdade, através da aplicação do *role-play*, atividade que permitiu dar voz aos participantes, foi possível identificar “uma multiplicidade de perspetivas e de processos emocionais no interior do grupo”, descrita por Amado (2013:226) citando Gibbs (1997: s/p.) quando este se reporta aos grupos focais. Soares (2005:49) alerta para a importância do contributo das crianças numa investigação, pois que “são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem.”.

Quando se pede às crianças que sejam sujeitos ativos numa investigação estamos a contribuir de modo significativo e relevante para:

Formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais.

(Soares, 2005:54).

Soares (2005:161) considera três patamares de participação nas situações em que as crianças se associam a uma investigação e que se passam a transcrever:

- a) O primeiro designado por “Patamar da mobilização, reporta-se ao momento em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira.”;
- b) O segundo identificado como “Patamar da parceria, a criança fica implicada desde logo no processo de investigação.”;

- c) O terceiro reconhecido como o “Patamar do protagonismo em que a ação da criança é o centro das decisões no que respeita a identificação dos objetivos, design e recursos e o investigador é um consultor disponível e presente.”.

Ao exposto está ancorada a ideia da cidadania de Soares (2005:467), que no caso dos jovens ou das crianças indica que “a construção da cidadania infantil, tal como a cidadania em geral, não se faz por decreto.”. Acrescenta-se, a este propósito, o que Sarmiento (2005:35) entende por exercer uma cidadania ativa: “exercício do direito de contribuir para a mudança social.”.

A Escola assume vários papéis de entre os quais o de formar cidadãos ativos face às exigências da atual sociedade. Torna-se uma exigência social que à criança seja dada a oportunidade de também ela ser ouvida, pois que: “ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes.” (Sarmiento, Soares & Tomás, n.d.: 3).

O grupo-turma assume comportamentos reveladores de alguma inibição, quando questionado diretamente e tem um desempenho oral reduzido. Preocupada por não tirar partido das vantagens da aplicação de entrevistas individuais, ou de outras dinâmicas, como por exemplo as referentes aos grupos focais, a docente optou pela aplicação da estratégia de *role-playing*. A utilização de dinâmica de *role-playing* (anexo 4) afigurou-se, por isso, mais adequada tendo em conta as características dos alunos.

Através da sua utilização poder-se-ia, então, potencializar uma maior desinibição, recolha de informações complementares e triangulação de dados.

É neste contexto que surge a aplicação desta dinâmica que tinha como propósito de descortinar de que forma o grupo-turma verbalizava as suas preferências na organização curricular da disciplina de português.

5.4 Registos audiovisuais

O registo áudio segundo Strauss e Corbin (1990, como citado em Ramos, (2005: 133) “são de algum modo incompletos porque ignoram a linguagem não verbal.” Todavia, a decisão do investigador por um determinado instrumento, está diretamente relacionado com

o que melhor “se adequa à recolha da informação que pretende obter.” (Strauss & Corbin, 1990, como citado em Ramos, 2005: 121).

Segundo Flick (2013:151, como citado em Becker, 1986a), os registos icnográficos, nos quais se incluem fotografia, filme e vídeo, têm vindo a ser utilizados como “formas e fontes de dados genuínas”.

Rodrigues (2017: s.p.) refere que estão à disposição dos investigadores dados visuais que podem acrescentar valor à investigação em curso. Com efeito, estes, enquanto elementos interpretativos, valorizam “a análise e entendimento do seu objecto de estudo.”, uma vez que, por exemplo, “a imagem informa, elucida, documenta, acrescenta valor e sentido ao fenómeno em si.”

Mead (1936), como citado em Flick, (idem: 152) explica o objetivo do uso do registo vídeo numa investigação como o instrumento de recolha de dados que permite “captar factos e processos que são rápidos e complexos de mais para o olhar humano.”

Seguidamente a Tabela 2.3 representa as atividades em sala de aula e o suporte em que foram registadas.

Tabela 2. 3 Registo icnográfico das atividades em sala de aula 2014-2016

Atividade/ Registo	Dramatização de poemas	Simulação de uma abertura de um telejornal	Atividades de escrita - computador	<i>Role- playing</i>
Áudio				X
Vídeo	X	X		
Fotográfico			X	

Os registos fotográficos foram efetuados ou a pedido dos alunos, ou quando se pretendia captar a postura física e comportamental destes, face à atividade que estavam a realizar.

5.5 Documentos

Para Saint-Georges (1997:41-42, como citado em Morgado, 2012:87), refere que a importância dos “documentos não pessoais”, nos quais se incluem atas, e de acordo com a designação de Amado (2013:277), contribuirão para “contextualizar a informação recolhida e avaliar a sua adequação ao objeto de estudo.”. Bell (2010:111) defende o distanciamento necessário à “análise crítica” e à reflexão da fiabilidade da informação que apresenta, questionando se o mesmo reflete os pontos de vista ou factos.

No presente estudo constam segmentos de atas de reunião de conselho de turma, o relatório da coordenadora da biblioteca escolar, os relatórios trimestrais da docente de educação especial e relatório final da docente de história e geografia de Portugal. Todos estes documentos estão integrados nas dinâmicas de avaliação das atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO III – TRABALHO EM SALA DE AULA

Nota Introdutória

A conceção do plano de ação aplicado ao grupo-turma, assim como a concretização das atividades em sala de aula, traduz o contexto escolar e o perfil dos alunos.

Deste modo, entendeu-se necessário proceder, primeiro a uma descrição do cenário escolar e do perfil dos alunos, seguido do plano de ação designado por “*Vamo-nos descobrindo.*”, elencando as atividades desenvolvidas.

1. Caracterização do contexto escolar e participantes

O Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) D. Nuno Álvares Pereira (NAP), no qual foi desenvolvido este estudo, localiza-se na freguesia de Santa Maria de Belém, concelho de Lisboa e faz parte da Casa Pia de Lisboa (CPL). Esta última, enquanto Instituto Público, é tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

A CPL foi fundada a 3 de julho de 1780, por iniciativa de Diogo Inácio de Pina Manique, como resposta aos problemas sociais decorrentes do terramoto de 1755.

Usufrui de autonomia administrativa, financeira, técnica e pedagógica e tem como Missão:

[...] integrar crianças e adolescentes, designadamente as desprovidas de meio familiar adequado, garantindo-lhes percursos educativos inclusivos, assentes, nomeadamente, numa Escolaridade prolongada, num ensino profissional de qualidade e numa aposta na integração profissional e, sempre que necessário, acolhendo-os.

(Missão da CPL: 2015: 6).³⁸

Através da resolução do Conselho de Ministros, n.º 2/2006, de 6 de janeiro³⁹, determinou-se a reestruturação da Casa Pia de Lisboa, através de um processo de especialização educativa designados por Centros de Educação e Desenvolvimento (CED). São três as tipologias que pretendem responder às necessidades socioeducativas da população escolar que frequenta esta Instituição. A saber: CED tipo 1 – Acolhimento residencial; CED tipo 2 – Educação e Formação (com exceção do ensino superior) e ensino integrado da música, no 2º e 3º ciclo; CED tipo 3 – com características específicas e intermédias entre os dois primeiros. Está vocacionado para a habilitação e apoio à inserção

³⁸ Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa para 2015-2018, janeiro 2015:6. Disponível em http://www.casapia.pt/wa_files/pe_2015_2018.pdf

³⁹ Resolução de Conselho de Ministro, n.º 2/2006 de 6 de janeiro. Disponível em <http://www.leideportugal.com/primeira-serie/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-2-2006-modelo-casa-lisboa-gestao-168755>

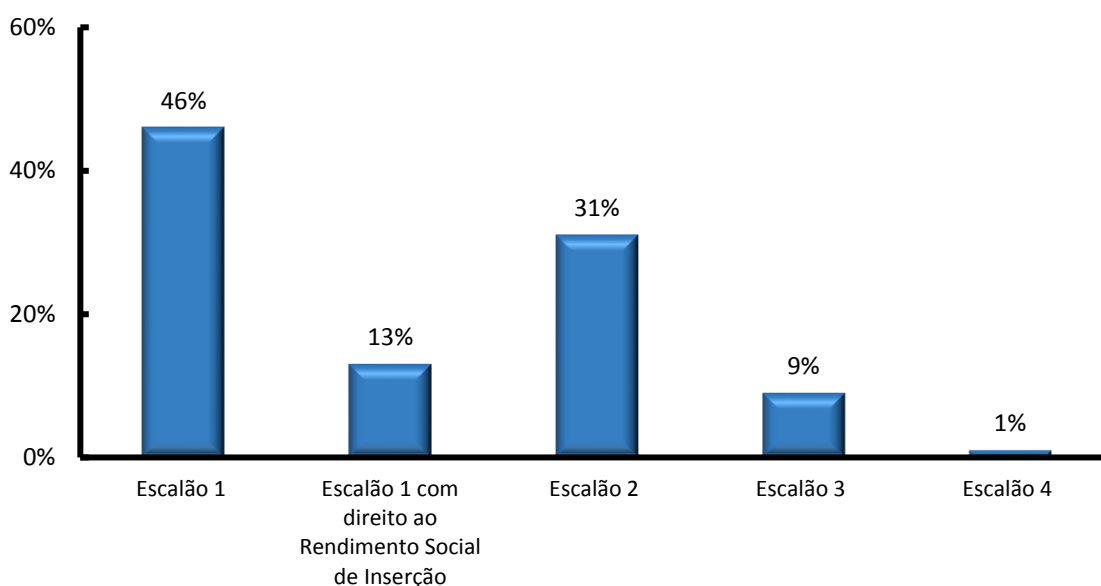
A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

escolar e profissional de pessoas com deficiências sensoriais e com problemas graves de comunicação.

No caso concreto do CED NAP (tipo 2), é assegurado o ensino do pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, concomitante com cursos de educação e formação tipo 2, com cerca de 464 alunos no ano letivo 2015/2016. A maioria do corpo docente, deste CED, tem um vínculo estável com a CPL e conta com cerca de 81 docentes distribuídos por diversos ciclos de ensino.

O CED NAP, à semelhança dos restantes, está vocacionado para o apoio a jovens em risco de exclusão social. Assim, 46% dos alunos beneficiam gratuitamente de apoio social e escolar, (escalão 1). Usufruem, por isso de material escolar, título de transporte e serviço de refeições sem encargos financeiros para as famílias. Somente 1% se encontra no escalão 4, o que significa que as despesas com a educação não são suportadas pela Instituição. O Gráfico 3.1 dá conta do exposto anteriormente.

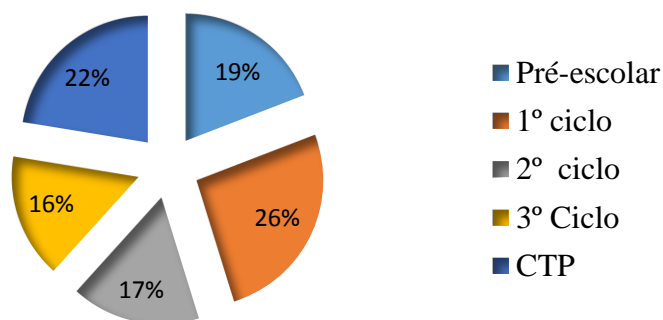
Gráfico 3. 1 Comparticipações familiares - 2015/2016



A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Em 2015 - 2016, os 464 alunos encontram-se distribuídos por 31 turmas, tal como se dá conta no Gráfico 3.2:

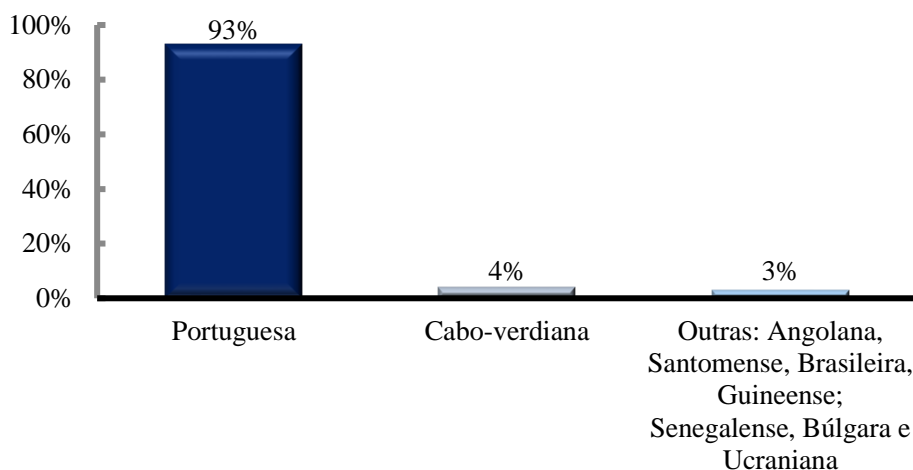
Gráfico 3. 2 Percentagem de alunos distribuídos por ciclos de aprendizagem - 2015-2016



Apesar de 93% da população estudantil ser de nacionalidade portuguesa (Gráfico 3.3.) não significa que utilizem o português nas interações sociais e familiares. A grande maioria dos alunos tem familiares em África que visita com frequência em período de férias. As referidas interações são feitas em língua crioula resultado da influência linguística dos seus progenitores, apesar de só 4% ser de origem cabo-verdiana.

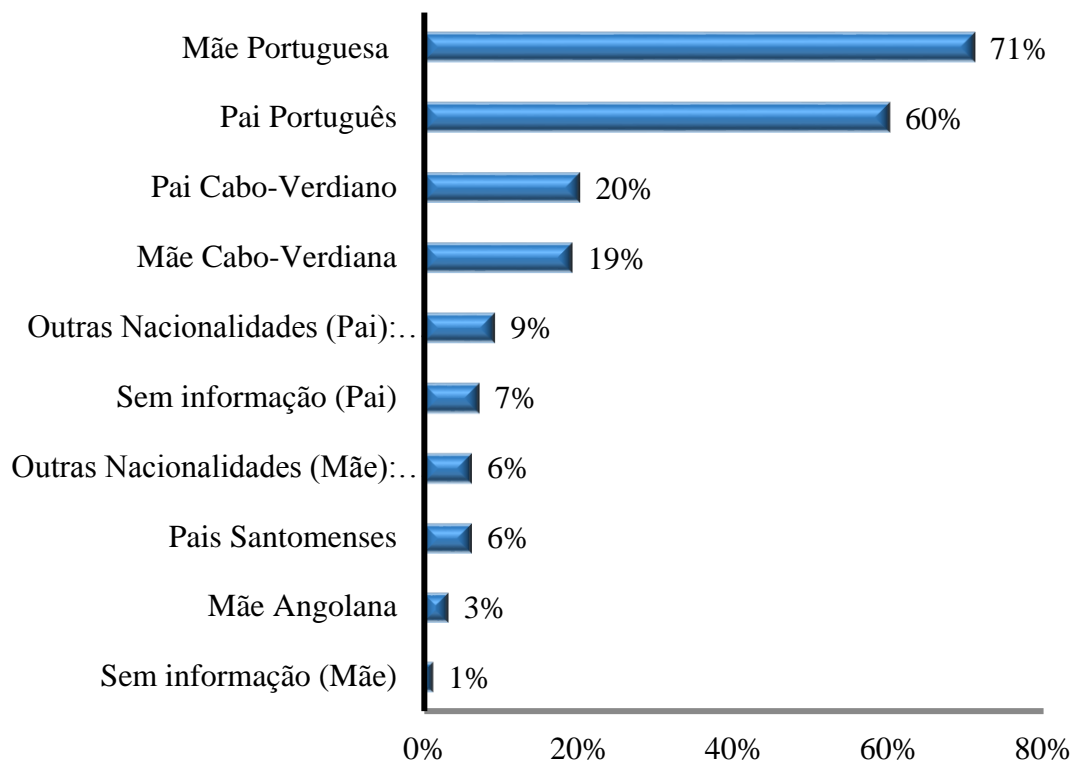
Regista-se, ainda, no referido gráfico que 3% dos alunos representam outras nacionalidades.

Gráfico 3.3 Nacionalidade dos educandos do CED NAP



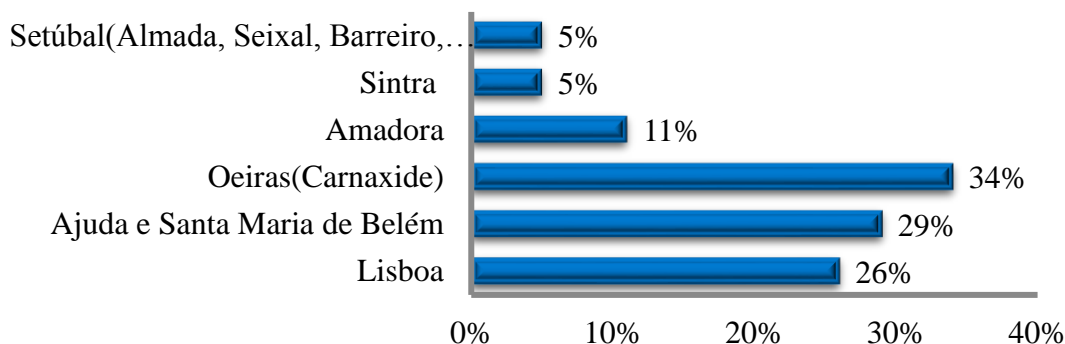
As raízes sociais, culturais e familiares africanas continuam muito presentes na comunidade estudantil deste CED, através dos dados disponibilizados no Gráfico 3.4:

Gráfico 3.4 Origem dos progenitores dos educandos do CED NAP



No que concerne à zona de residência da população estudantil do CED NAP encontra-se nos limites do Concelho de Lisboa, com uma predominância para o Concelho de Oeiras, de acordo com o Gráfico 3.5.

Gráfico 3.5 Zona de residência dos educandos - 2015-2016



Os alunos são provenientes de zonas residenciais problemáticas, sendo que as suas vivências são transpostas para o espaço Escola. Deste modo, com baixas expectativas, os jovens veem na Escola um prolongamento das suas vivências e com as quais esta última entra em conflito ao criar um foço que não promove ou valoriza os conhecimentos prévios de que estes alunos são portadores.

No que respeita os apoios sociais praticamente todos os alunos usufruem de material escolar (manuais e cadernos), título de transporte público e alimentação gratuitos. Todavia, apesar desta situação, há indícios de que praticamente todos têm computador, usam o telemóvel com ligação à *Internet* e em alguns casos possuem *tablets*.

A turma que inicia o ano letivo 2014-2015 era composta por doze alunos, entre os 12 e os 14 anos, com 6 rapazes e 6 raparigas. Eram alunos externos ao CED, com exceção de um que se encontrava a repetir o 5º ano por ter ultrapassado, no ano letivo anterior, o limite de faltas injustificadas, permitidas por lei.

A leitura dos processos escolares dos alunos deixava perceber um quadro comum, em termos escolares, comportamentais e sociais, e que se identifica através da Tabela 3.1.

Tabela 3. 1 Identificação do perfil dos alunos a partir da análise dos processos individuais

Aprendizagens	Comportamentos	Socais
- Défice na consolidação das aprendizagens - Desmotivação	- “Amuos” - Absentismo - Agressões verbais e físicas (pares e adultos)	- Relações interpessoais conflituosas - Baixa autoestima - Desvalorização pessoal

No processo de dois alunos estava registada a indicação para que fosse aplicado um Plano Educativo Individual e acompanhamento pela docente de educação especial.

No ano letivo 2015-2016, a constituição do grupo sofreu algumas alterações, dado que um dos alunos da turma original foi integrado num curso técnico-profissional/CEF - tipo I, registando-se uma boa adaptação ao seu novo percurso Escolar; um outro foi encaminhado para uma instituição de ensino especial e um terceiro solicitou transferência para uma escola da residência. Em relação aos dois últimos alunos referidos crê-se que a adaptação a outras situações escolares não terá sido tão pacífica como seria de desejar.

No início do ano letivo 2015-2016 esta turma de continuidade pedagógica tinha onze elementos, 6 rapazes e 5 raparigas, e a faixa etária dos alunos situava-se agora entre os 13 e 15 anos.

A entrada e saída de alunos por via institucional nas turmas é uma realidade com a qual os docentes lidam com alguns constrangimentos. Assume-se sempre como elemento perturbador e como retrocesso às aprendizagens e competências adquiridas do grupo-turma.

A meio do primeiro período escolar, foi integrado um aluno em regime de acolhimento institucional. No final do segundo período, por motivos alheios ao CED é institucionalizado em regime fechado. No terceiro período um outro aluno institucionalizado é integrado na turma.

Face à caracterização apresentada e tendo em mente compreender o contexto escolar do qual fazia parte, a docente elaborou um plano de ação que se passa apresentar.

2. Plano de Ação

Denominado “*Vamo-nos descobrindo*” o plano de ação a que se reporta este ponto, pretendia encontrar, através do uso contextualizado das ferramentas da *Web 2.0*, as

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

potencialidades cognitivas, as aprendizagens e as capacidades do grupo-turma que estavam estagnadas e bloqueadas pelo insucesso.

A Tabela 3.2 esquematiza as linhas orientadoras do plano de ação. Esta foi organizada com base em oito itens. A saber: ponto de partida (diagnose), adjuvantes, (pré-requisitos dos alunos) objetivos, (pensados tendo em conta os interesses dos alunos) estratégias, (escutar as opiniões dos alunos) atividades, (direcionadas para a utilidade prática e rodeadas de uma componente de descoberta) intervenientes, (diretos e indiretos) calendarização (programação) e avaliação (regulação).

Tabela 3. 2 Plano de ação “Vamo-nos descobrindo” – 2014-2016

Plano de Ação – “Vamo-nos descobrindo” –2014 -2016							
Ponto de Partida	Adjuvantes	Objetivos	Estratégias	Atividades	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
<p>Insucesso repetido</p> <p>Relações conflituosas</p> <p>Diminuta interação social</p> <p>Déficit nas competências curriculares e sociais</p>	<p>Pré-requisitos dos alunos</p> <p>Competências e capacidades do grupo-turma</p>	<p>Diagnosticar competências curriculares, sociais e digitais do grupo-turma</p> <p>Desenvolver competências curriculares, sociais e digitais</p> <p>Promover a aprendizagem social e processos de autonomia das aprendizagens</p> <p>Aplicar dinâmicas conducentes à descoberta, novidade e mecanismos para a superação de aprendizagens mal consolidadas</p>	<p>Estabilização de comportamentos</p> <p>Identificação de estilos de aprendizagens</p> <p>Apresentação de situações problema</p> <p>Trabalho interpares e comunidade escolar</p> <p>Divulgação no blogue /site dos trabalhos dos alunos</p>	<p>Rotinização de dinâmicas comportamentais e de trabalho</p> <p>Escrita individual e coletiva (p.e. contacto com escritores) criação do blogue para a disciplina de português</p>	<p>Diretos: grupo-turma e docente de português</p> <p>Indiretos: docentes do conselho de turma</p>	<p>14-15: introdução de ferramentas com as quais os alunos estão familiarizados.</p> <p>15-16: utilização de ferramentas da Web 2.0 como complemento às aprendizagens</p>	<p>Observação participante através do diário de bordo</p>

3. Trabalho de campo

Ao presente estudo presidiu a construção de um cronograma inicial que compreendia o acompanhamento de uma turma do 5º ano, durante um ano letivo (2014-2015). Todavia, à medida que a investigação adquiria contornos mais concretos, verificou-se necessário proceder a reajustamentos de calendarização, estendendo a mesma para o ano letivo seguinte.

Na verdade, o facto de os alunos se terem tornando mais autónomos na utilização das TIC em contexto pedagógico, tornou possível desenvolver outras atividades, não previstas inicialmente, que concorreram para respostas mais consistentes às questões de partida.

No ano letivo 2015-2016, os alunos não só deram seguimento a atividades de aperfeiçoamento de texto, através da ferramenta *Word*, como produziram trabalhos noutros suportes, como foi o caso do *Power Point*, *Google Docs* e *Movie Maker*, e que se pensa terem contribuído para a consistência e viabilidade deste estudo.

Responderam ao inquérito por questionário em fevereiro de 2016. Em outubro desse mesmo ano a docente solicitou aos alunos que respondessem a um breve inquérito através do *Google Docs* designado por “*Olhando para trás*” (anexo 6) que pretendia identificar as situações de aprendizagem mais significativas para o grupo-turma.

4. Atividades em sala de aula

As atividades em sala de aula foram por vezes comprometidas por episódios frequentes de instabilidade emocional e de conflitos entre pares. Certas atividades tinham mais impacto se fossem concretizadas a meio da semana. Tendo em conta o peso destes fatores, que influenciavam a predisposição dos alunos para as aprendizagens, as atividades foram pensadas tendo conta os seus interesses e motivações. Pretendia-se, por um lado fugir ao espartilhamento estanque e estereotipado dos níveis de desempenho e por outro, despertar os alunos para as aprendizagens através da descoberta e da novidade.

Paralelamente, promoveu-se o espírito de entajuda e de cooperação, através do uso de ferramentas da *Web 2.0*, como o *Google Docs*. A Tabela 3.3 construída na lógica de *aprender a aprender* e assente nos quatro pilares da educação definidos por Paulo Freire em 1959, identifica as competências, domínios desenvolvidos e suportes utilizados, nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Tabela 3. 3 Competências e Domínios da aprendizagem através das ferramentas da Web 2.0

Aprender a aprender	Conhecer	Fazer	Conviver	Ser	Domínio em destaque	Suporte
Escrita criativa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo	<i>Word</i> <i>Google Docs</i>
Construção de suportes avaliativos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo	<i>Formulários</i> <i>Google</i>
“sopa de letras” e crucigramas - no âmbito do dia da alimentação	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo	<i>Excel</i>
Texto informativo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo	<i>Email</i> <i>Facebook</i> <i>WhatsApp</i>
Escritores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo Social	<i>Power point</i>
Publicação de textos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Curricular Digital Cognitivo Social	<i>Blogue</i> <i>Website</i>

As atividades ligadas à divulgação dos trabalhos, ou que implicavam interações com elementos fora da comunidade escolar foram aquelas que convocaram mais domínios em simultâneo. A título de exemplo, refira-se a visita de escritores à escola, ou a publicação de textos através do blogue.

4.1. Produção de texto

Na produção e aperfeiçoamento de textos, com especial enfoque para a coesão textual, foram utilizadas várias ferramentas, como o processador de texto, o *Google Docs* e respetivos formulários, o *Power Point* e o *Paint*.

Relativamente ao uso do processador de texto – *Word* – o trabalho desenvolvido, nos domínios da leitura e da escrita, pretendia dar resposta à meta “ler e escrever para fruição estética”, do programa de Português em vigor (Buescu *et al.*, 2005:68), a partir de técnicas de escrita, na vertente criativa.

Segue-se um exemplo que ilustra o trabalho desenvolvido (Figura 3.1). Os alunos produziam um texto descritivo, relatando um episódio imaginado ou vivido.

Figura 3. 1 Trabalho escrito realizado por Bruno A - 04-05-2015

Numa manhã de sol , tinha ficado sozinho em casa a estudar. De repente , um barulho muito forte aproximou-se . Olhei pela janela e vi umas nuvens muito escuras da cor de breu. O vento assobiava parecendo um furacão raivoso. Os vidros partiam-se , as portas abanavam , os telhados voavam. Em três tempos corri para a minha cave. Quando deixei de ouvir o vento, subi e dirigi-me para porta da rua. Espantado vi árvores arrancadas , casas e telhados destruídos , carros capotados ...um caos! Sobrevivi porque fui para a cave. Tudo isto sozinho. Ou talvez nao ... talvez tenha sido o Fargo o mágico

O trabalho seguinte, e representado na Figura 3.2, foi realizado no âmbito de uma atividade interdisciplinar, em abril de 2016, em parceria com a colega de História e Geografia de Portugal. Pretendia-se articular os conteúdos de ambas as disciplinas, através do uso das TIC. Está bem patente no trabalho que se apresenta, o empenho de uma das alunas com maior número de retenções, e que resulta de um trabalho autónomo por parte desta, utilizando, para o efeito, o *Power Point*. A docente de português limitou-se a corrigir questões da língua.

Figura 3. 2 Trabalho interdisciplinar: Português e História e Geografia de Portugal - abril de 2016



A atividade consistia em analisar um poeta do início do século XX, tendo sido selecionada a poetisa Florbela Espanca, com o poema “Ser poeta é...”. Depois da primeira abordagem ao poema, cada aluno completava numa folha de papel o mote do referido poema.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente a docente compilou as frases obtidas e solicitou que a partir das mesmas fosse reescrito por cada aluno. Não seria permitido plágio e se algum aluno desejasse utilizar frases da poetisa ou de algum colega teria obrigatoriamente que fazer referência.

A maioria dos trabalhos eram realizados diretamente no computador. Tal facto mostrou-se vantajoso por duas razões. A primeira permitia que os alunos não perdessem o trabalho. A segunda garantia que os trabalhos estariam sempre bem apresentados, o que mostrou ser do agrado dos alunos, tal como uma aluna o expressou e que foi registado no diário de bordo:

Ao entrar na aula perguntei-lhes o que pensavam da experiência.

A Ana responde, com a sua voz delicada:

- Assim, fica tudo mais limpo!

26 de maio de 2016

Quanto à utilização dos formulários *Google* foi pensada como forma de sistematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, os alunos elaboraram suportes avaliativos, atividade à qual reagiram muito positivamente:

. Fixe! (...)

O Ruben que é de poucas falas, perguntou:

- Mas isto é um teste?

- O que é que tinha combinado convosco? – perguntei

- Xi, este é o primeiro teste em que leio tudo

“Bué de fácil.”

26 de maio de 2016

A opção de construir instrumentos de avaliação através dos formulários *Google* mostrou ser uma mais-valia para o grupo-turma. Normalmente os alunos deixavam muitas questões em branco e os resultados causavam neles um despreendimento face aos mesmos e a docente parecia não encontrar estratégias para inverter os resultados.

A atividade de produção de texto contemplou ainda outros suportes, como terá sido o caso do *email*, do *Facebook*, e pontualmente, *WhatsApp*.

Relativamente ao uso do *email*, e após o diagnóstico do número de alunos com e sem este recurso, era importante sistematizar o seu uso, de modo a não relegar para um plano secundário o protocolo do envio de uma mensagem por este meio. Segundo D’Eça (2002:42) o uso do email confere “dinamismo e empenhamento” às aprendizagens, sendo uma “ferramenta que facilita a aprendizagem centrado no aluno e nos projectos.”

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Na perspetiva de Santos (2009:66) a utilização do *email* intensifica o desenvolvimento de “capacidades tecnológicas e sociais” e contribui para a promoção da “autonomia e autoconfiança” dos mesmos. Refere ainda que o uso do email potencia o desenvolvimento de três competências:

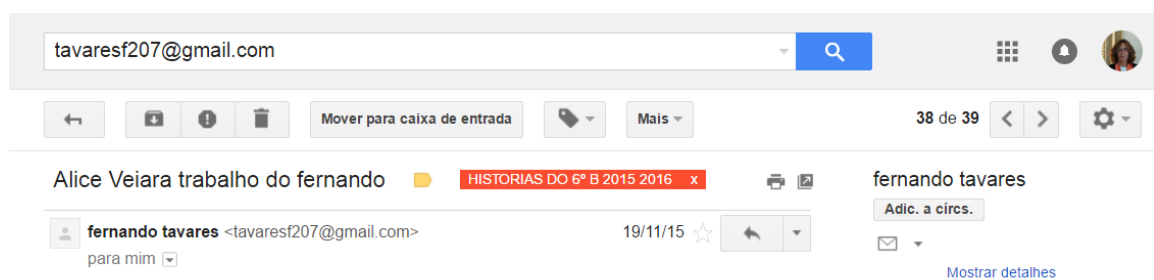
- a) a competência pragmática - o falante fazer escolhas;
- b) a competência tecnológica - saber fazer;
- c) a competência intercultural - saber interagir.

As trocas de mensagens (num total de 264) com os alunos, por *email* desenvolveu nestes as competências identificadas por Santos. Com efeito, a utilização deste circuito comunicativo permitiu constatar que os alunos empregavam uma escrita segmentada. Não colocavam o assunto, no espaço para o efeito e esqueciam-se de anexar os trabalhos.

Seguem-se exemplos das situações relatadas através da troca de correspondência entre dois dos alunos da turma e a docente no âmbito da preparação da visita da escritora Alice Vieira, a 19 de novembro de 2015, ao CED NAP.

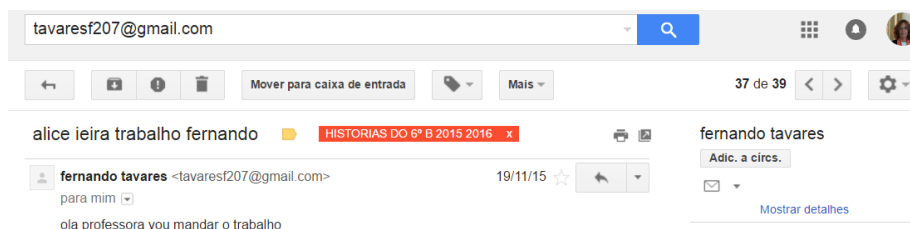
A Figura 3.3 respeita o envio do trabalho, estando identificado o assunto, mas sem corpo de texto e sem anexo.

Figura 3. 3 Mensagem sem corpo de texto e sem anexo



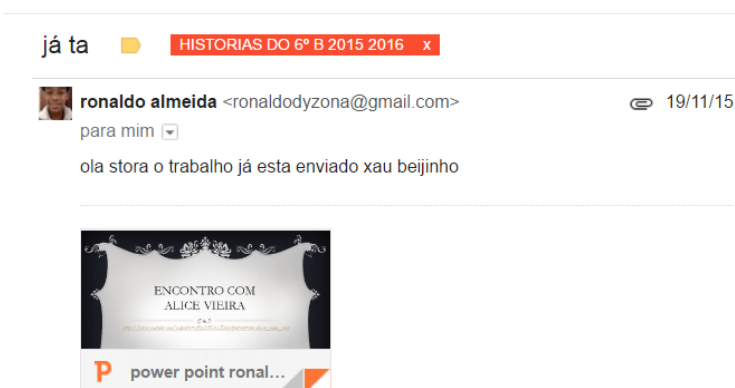
Na Figura 3.4. identifica-se o corpo de texto, mas ao qual falta o anexo.

Figura 3. 4 Mensagem com corpo de texto e sem anexo



Na Figura 3.5 já se encontra corpo de texto e respetivo anexo. No entanto, no espaço designado ao assunto da mensagem escrita não está de acordo com a atividade em curso.

Figura 3. 5 Mensagem com corpo de texto e anexo



As situações descritas foram sendo corrigidas com a utilização sistemática do correio eletrónico.

Quanto ao *Facebook*, rede social mais conhecida pelos alunos, foi utilizada para troca de mensagens, e alguns aproveitaram esta ferramenta para esclarecimento de dúvidas.

Moreira e Monteiro (2014:68), a respeito das potencialidades de exploração do *Facebook* em contexto didático, referem que pode potenciar:

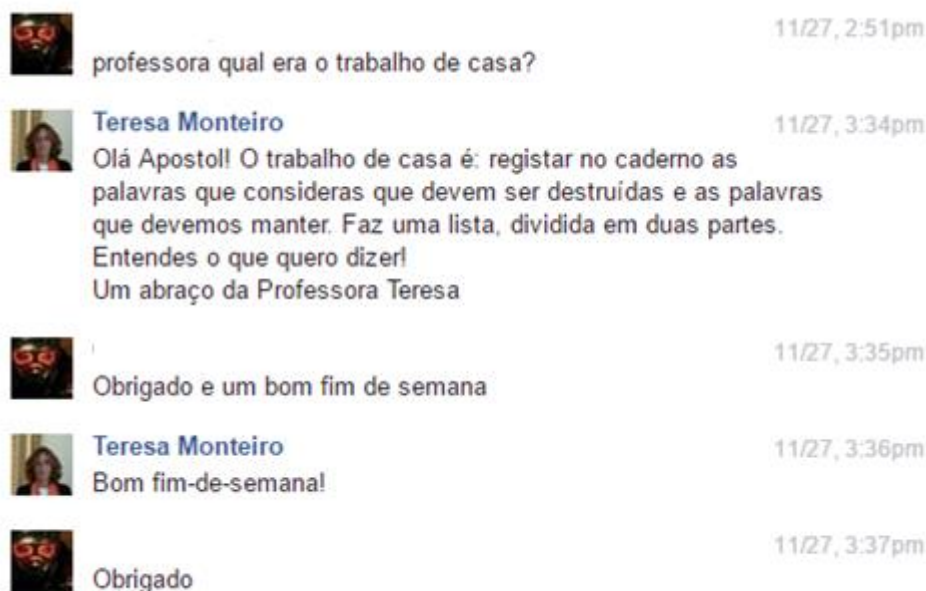
O desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem mais dinâmicas e interativas, abertas e criativas, possibilitando uma maior participação dos intervenientes, um melhor aproveitamento dos recursos e mais mobilidade de informação e conhecimento.

(Moreira & Monteiro, 2014: 68).

De igual modo pode ter “reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal.” (Amante, 2013:1044).

No que concerne a presença do *Facebook* nos circuitos interpessoais e comunicativos, os alunos solicitaram permissão para a sua utilização no final das aulas, quando estas ocorriam, no espaço afeto à biblioteca escolar. Não vendo qualquer impeditivo pedagógico na inibição da sua utilização em contexto educativo, a docente anuiu sem constrangimentos ao pedido. Esta situação permitiu-lhe não só observar comportamentos, como também usufruir de momentos de aprendizagens mútuos e de partilha de informação. A docente ao optar por utilizar com mais frequência este circuito comunicativo, estendeu o tempo de contacto para além da sala de aula. Assim, tornou possível a troca de mensagens, a partir do *Facebook*, com os alunos que se mostravam mais inibidos em contexto de sala de aula. O segmento que se apresenta (Figura 3.6) reporta-se a um pedido de esclarecimento de um aluno acerca de uma tarefa, algum tempo depois de ter estado com a docente em sala de aula.

Figura 3. 6 Troca de informações com um aluno a respeito do trabalho de casa solicitado pela docente na aula de 27-11-2015



Em todas as atividades desenvolvidas, a exigência do cumprimento das orientações curriculares esteve presente. A abordagem das atividades caracterizou-se pela adequação às necessidades do quotidiano destes jovens. Aprenderam fazendo, num ambiente de profunda partilha com a docente. Foram percorridas as orientações curriculares do programa de português do 2º ciclo, em vigor à data da redação desta investigação. Constitui-se como preocupação da docente incentivar os alunos ao uso fluente da língua “utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.” (Buescu *et al.*, 2005:5) por forma a dar expressão ao pensamento crítico e reflexivo.

Dada a importância de “aprender fazendo” foi necessário dar visibilidade aos trabalhos dos alunos através de outros suportes. Neste caso concreto tomou forma de blogue e posteriormente de *site*. Este último gerou nos alunos grande satisfação e entusiasmo.

4.2. Blogue e Website

A criação de um blogue, direcionado para a disciplina de português surge na sequência da utilização deste instrumento pela colega de matemática, que por sua vez já tinha criado um no âmbito da sua área curricular disciplinar. Consciente das potencialidades pedagógicas do blogue em contexto educativo, com o apoio da colega, foi criado em novembro de 2014 o blogue da turma direcionado para a disciplina de português (<http://aturmado5anap.blogspot.pt>).

A partir da criação do blogue os alunos exercitaram a reflexão crítica, a tomada de decisões, os hábitos de cooperação e de colaboração entre pares, por forma a adotar uma “intervenção educativa construtivista” (...) que “implica, (...) ação, reflexão, interação, não passividade na recepção da informação...” (Sousa & Silva, 2010: 4346).

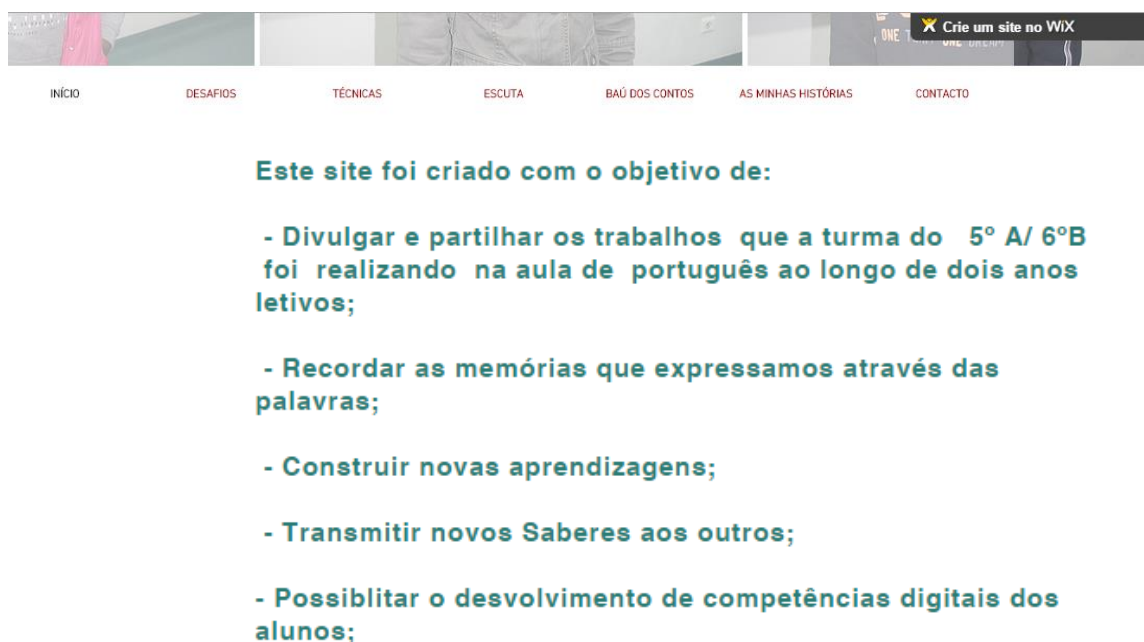
Apresenta-se uma atividade relativa ao treino do texto descritivo (Figura 3.7) e cujo trabalho foi colocado no blogue por um aluno.

Figura 3. 7 Trabalho elaborado por Ruben S. - Furação



De início, o grupo-turma mostrou-se muito entusiasmado na utilização do blogue. Mas o facto de os alunos não terem participado diretamente na sua construção, concorreu para que estes se fossem desinteressando. Surge assim a ideia de criar um *Website* a partir do qual se desejava que os alunos agissem como agentes ativos e (co)construtores do conhecimento. Deste modo, procedeu-se às autorizações necessárias para a utilização da plataforma *Wix* nas várias unidades informáticas disponíveis no CED. Com a designação <http://teresammmsmonteiro.wix.com/quemcontaumconto>, foi criado a 15 de novembro de 2015 o *Website*. Após um período de adaptação dos alunos, começaram a transpor os trabalhos do blogue para a plataforma e definiram os objetivos (Figura 3.8) que a seguir se apresentam:

Figura 3. 8 Objetivos do Website definidos pelos alunos



O uso didático-pedagógico destas ferramentas pressupõe que o docente tenha uma perspetiva construtivista da aprendizagem, no sentido a que Coll se refere:

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender.

(Coll, 2001:19).

Se assim for, os alunos identificam-se como construtores e colaboradores ativos dos e nos processos das aprendizagens e criam dinâmicas interativas e colaborativas.

4.3. Role-playing

A atividade de *role-playing* permitiu aos alunos participantes assumir outros papéis/personagens que não os habitualmente rotinizados. Foi-lhes dada livre escolha para assumirem as funções pedagógicas que mais lhes aprazessem. As suas escolhas recaíram nos cargos de administração e gestão da Escola (Diretora da Escola e Diretor Técnico), órgãos de gestão intermédia (Coordenadores de Departamento de matemática, expressões e línguas), docentes (história, ciências, matemática) e, por fim, o de representante dos encarregados de educação.

É de registar que os alunos não se mostraram muito recetivos à captação de imagens, apesar de não existir constrangimento para o registo das mesmas, pelo que se optou por um registo áudio.

Foram tomados os seguintes procedimentos:

- a) Explicitação do papel/função a desempenhar por cada elemento do grupo-turma, em que a docente atua como mediadora e observadora e procede a um registo áudio;
- b) Explicitação dos objetivos gerais: dotar os alunos de orientações, informá-los que iria ser abordada a organização curricular das disciplinas do 2º ciclo;
- c) Explicitação dos objetivos específicos: identificar as perceções dos alunos no que respeita os aspetos diferenciadores da organização curricular das disciplinas, ou departamentos curriculares que representavam.

Apraz registar que os alunos durante o desenrolar da atividade mostraram empenho e interesse na mesma, tendo assumindo em pleno as funções pedagógicas que se dispuseram a representar.

5. Enquadramento curricular das atividades desenvolvidas

O 2º ciclo de aprendizagem, caracteriza-se pela consolidação das aprendizagens adquiridas no ciclo anterior. De acordo com o programa homologado de português de 2005, (Buescu *et al.*, 2005:20), “Este Ciclo é, assim, o da conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver.”.

As duas Tabelas que a seguir se apresentam, dão conta das atividades desenvolvidas, que envolveram o uso das TIC, levando em linha de conta os objetivos do programa de português (2005) no 2º ciclo do ensino básico. Estes encontram-se numerados tal como consta do referido documento.

A primeira reporta-se ao ano letivo 2014 - 2015 e a segunda ao ano letivo subsequente.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 3. 4 Atividades desenvolvidas - 2014-2015 (5º ano)

Atividades / Calendário	Objetivos
Construção de um <i>Power point</i> (visita à Fundação Calouste Gulbenkian.) - outubro 2014	Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos (objetivo 4)
Processamento de texto (<i>Word</i>) - novembro 2014	Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos (objetivo 9)
Criação do blogue e do <i>email</i> da turma - dezembro 2014 Processamento de texto (diferentes tipologias) - dezembro 2014 / janeiro 2015	Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão (objetivo 10) Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas (objetivo 6)
Publicação no blogue dos textos produzidos - fevereiro 2015	Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua (objetivo 8)
Dia da Poesia: dramatização de “O Mostrengo” de Fernando Pessoa. Elaboração de uma notícia (registo áudio) - março 2015	Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos (objetivo 1)
Retrato físico e psicológico e autorretrato - abril 2015	Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento (objetivo 12)
Provas intermédias (5º ano), exames (6º ano) - maio 2015 Encerramento das atividades letivas - junho 2015	-----

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 3. 5 Atividades desenvolvidas - 2015-2016 (6º ano)

Atividades / Calendário	Objetivos
Produção de texto - setembro 2015	Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento (objetivo 12)
Produção de textos (<i>Word e Excel</i>) - Dia Mundial da Alimentação - 16/10 - outubro 2015	Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos (objetivo 9)
Construção de um <i>Power Point</i> - visita da escritora Alice Vieira - novembro 2015	Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão (objetivo 10)
Construção de testes de avaliação formativa, <i>online</i> , pelos alunos. Aplicação de um teste formativo <i>online</i> Planificação e início da construção de narrativas digitais - dezembro 2015	Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua (objetivo 8)
Produção de textos narrativos/descritivos (<i>Google Docs</i>) Criação de uma conta de <i>email</i> individual - janeiro 2016	Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão (objetivo 10)
Apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos. Desafios de escrita “77 palavras” a partir de: http://margaridafonseca Santos.blogspot.com/ - fevereiro 2016	Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação (objetivo 2)
Participação da turma no concurso AJUDARIS, através do <i>Word</i> e/ou <i>Google Docs</i> Preenchimento de um formulário <i>online</i> de avaliação no âmbito do Programa das Bibliotecas Escolares - março 2016	Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão (objetivo 10)
Aplicação da atividade “Você tem uma mensagem” (*) e Análise do poema “Ser Poeta” - reconstrução de texto. - abril 2016	Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos (objetivo 4)
Experienciação da utilização de mapas mentais através de: https://coggle.it . para a consolidação do domínio da gramática Transposição dos trabalhos realizados do blogue para o <i>site</i> (trabalho realizado pelos alunos) - maio 2016	Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua (objetivo 8)
Apreciação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano de 2016	Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos (objetivo 4)
Provas de Aferição (5º ano) e Encerramento das atividades letivas - junho 2016	-----

(*) Ribeiro e Silva (2003:102-104)

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

As Tabelas anteriores (3.4 e 3.5) dão conta das atividades desenvolvidas entre 2014 e 2016 no âmbito da disciplina de português, enquadradas nos objetivos, conteúdos e metas previstas do programa de português de maio de 2015.

Este grupo-turma, à semelhança de tantos outros jovens “pertencem à era da Internet. Fazem parte da geração dos que aí constroem as aprendizagens informais.” (Viegas, 2011:392). Tratou-se, pois, de conciliar esta vertente com o desenvolvimento do domínio da escrita, dado que os alunos mostravam níveis de desempenho inferiores ao esperado para o seu ciclo de aprendizagem. A aplicação de técnicas de aperfeiçoamento de texto é morosa e pouco aliciante quando se opta por uma abordagem tradicional, sem prejuízo para estas abordagens. Por se tratar de um grupo com fortes resistências à escrita, a utilização de meios tecnológicos foi um processo facilitador para contornar este constrangimento. Mostrou-se efetivamente mais apelativo para gerações que “escrevem para comunicar, de forma fluida e sem preocupações com a norma do português padrão.” (Viegas, 2011: 392, in Duarte & Figueiredo, 2011).

Segundo D’ Eça (2002:146) “integrá-los quando eles podem satisfazer objetivos dificilmente concretizáveis através dos meios tradicionais.”.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota Introdutória

Neste capítulo proceder-se-á à análise e discussão dos dados retomando as questões de partida:

- a) De que modo a designada Aprendizagem Social “*Social learning*”, através das ferramentas da *Web 2.0*, poderá contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso?

- b) Que alterações se operam na prática pedagógica do docente e no papel do aluno num contexto de aprendizagem formal que incorpora a utilização de ferramentas da *Web 2.0* e promove a aprendizagem social?

Partindo do **objetivo geral** definido para o presente estudo - compreender de que modo a utilização de ferramentas da *Web 2.0* poderá contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem profícuas na disciplina de português - constituíram-se como **objetivos específicos**:

- a) Identificar recursos e competências do grupo-alvo relativamente às TIC;
- b) Compreender as perceções e o impacto da utilização de ferramentas da *Web 2.0* no processo de aprendizagem dos alunos;
- c) Avaliar de que modo o uso frequente da *Web 2.0* poderá incentivar ao desenvolvimento de competências e aptidões transversais ao currículo.

Para a consecução dos pontos anteriores agregaram-se um conjunto de dados que resultaram da aplicação de inquéritos por questionários, do uso das ferramentas da *Web 2.0* em contexto didático, da elaboração de um diário de bordo, da análise de documentos que incluem a produção escrita dos alunos, relatórios e excerto(s) de atas de reuniões de conselho de turma.

Ao longo do percurso efetuado aplicou-se o *role-playing*, enquanto estratégia participativa e um breve inquérito em outubro de 2016. Os registos fotográficos, vídeo e transcrição áudio complementam as considerações que forem sendo apresentadas.

Apraz explicitar que a rotinização da prática de utilização das TIC em contexto educativo só foi possível a partir do final do 1º período escolar do ano letivo de 2014-2015, por razões várias. Primeiro, a rede informática encontrava-se em fase de reestruturação, pelo que a única unidade informática, que se encontrava em sala de aula, limitava manifestamente o trabalho que se pretendia desenvolver. Segundo, era necessário regular os comportamentos de uma turma marcada pelo insucesso, baixa autoestima e estagnação das aprendizagens. Terceiro, a docente teria de proceder a uma avaliação de diagnóstico e adaptar-se aos tipos e estilos de aprendizagem da turma.

1. Recursos e Competências dos Alunos

Este subponto reporta-se à análise dos resultados do inquérito por questionário, ao envolvimento dos alunos no projeto e à avaliação complementar dos pares.

1.1 Análise dos resultados do inquérito

Relativamente à aplicação de inquérito por questionário a matriz (anexo 3) construída tinha como objetivo:

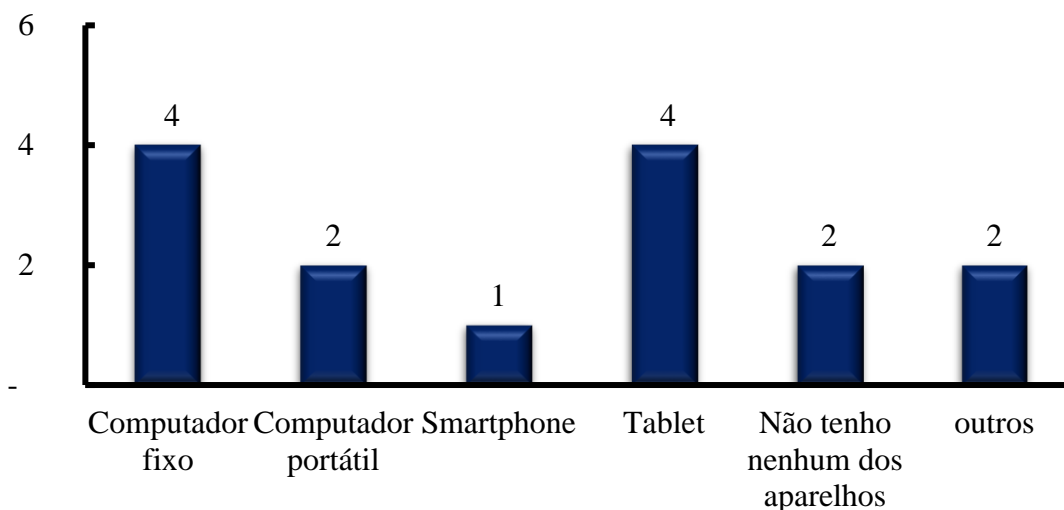
- a) Construir o perfil dos intervenientes (questões 1-3);
- b) Identificar os recursos do grupo-alvo relativamente às TIC (questões 4-9, 11-15, 21-23);
- c) Identificar as competências do grupo-alvo relativamente às TIC (questões 10 - 20);
- d) Identificar a perceção dos inquiridos da utilização das TIC nas aprendizagens em geral (questão 24);
- e) Identificar as aprendizagens em curso, e/ou assimiladas, pelos alunos (questões 25, 26);
- f) Caracterizar a posição da Escola face ao uso das TIC (questão 27).

O inquérito, aplicado em outubro de 2016, anexo 6, tinha como objetivo aferir as aprendizagens mais significativas adquiridas pelo grupo-turma, ao longo do presente estudo.

Em termos gerais, e no início da aplicação deste estudo, era perceptível que os alunos possuíam algumas competências digitais. Mostravam saber anexar ficheiros, partilhar jogos e músicas. Não desconheciam por completo o uso das ferramentas básicas do *Office* e do *Google* e mostravam grande preferência pelo manuseamento *Power Point*. Com efeito, sempre que era sugerido a execução de um trabalho, esta ferramenta era mencionada. Exemplo do que se acaba de referir, prende-se com o momento da realização da atividade de *role-playing*, a 9 de maio de 2016, em que um dos alunos dá como exemplo esta ferramenta, referindo que com a sua utilização “*os alunos aprendem muito e vão aprendendo a mexer em Power Point*”.

Na identificação dos recursos tecnológicos de que dispunham verifica-se que alguns alunos tinham computador fixo (4) e *tablet* (4) enquanto que outros afirmavam não ter os recursos enumerados, de acordo com o Gráfico 4.1:

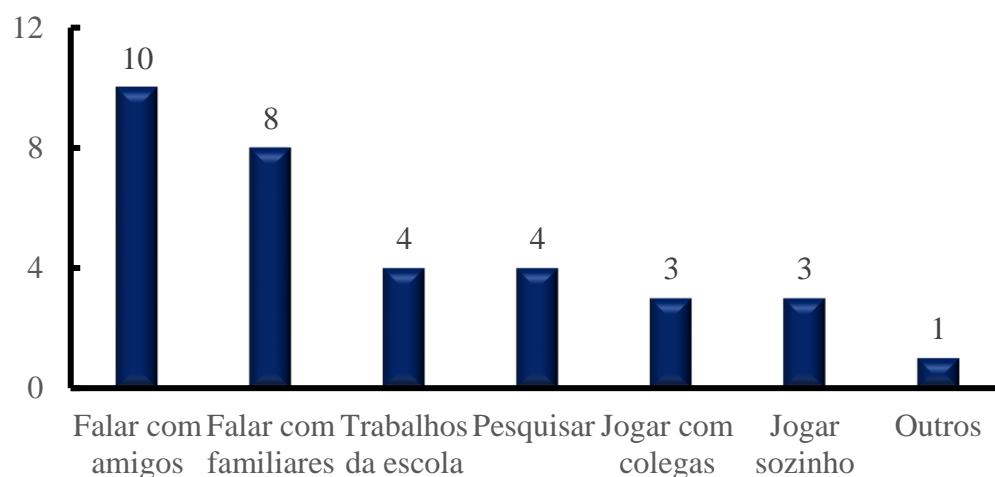
Gráfico 4. 1 Recursos mais utilizados pelos alunos em casa



Relativamente à frequência com que usam os recursos identificados no gráfico anterior verifica-se que o computador fixo, o *smartphone* e o *tablet* são os que registam um maior índice de utilização.

Quanto às finalidades com que esses recursos eram utilizados, estas eram maioritariamente na esfera das relações pessoais e familiares. São atribuídos 4 registos na utilização para a realização dos trabalhos da escola. O uso destes recursos para jogar “online” ou com colegas/amigos ou sozinho, registou, respetivamente 3 respostas cada. O Gráfico 4. 2 dá conta do exposto anteriormente

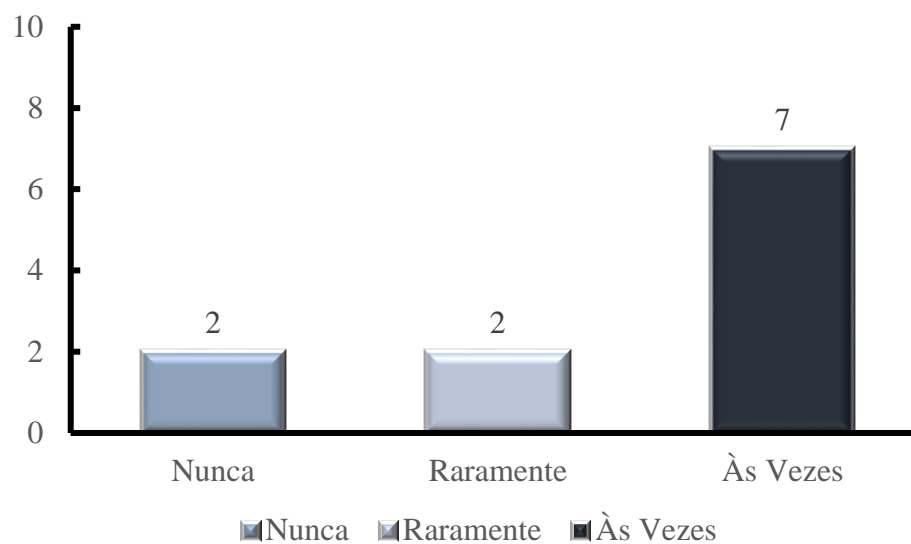
Gráfico 4. 2 Finalidade atribuída pelos alunos aos recursos tecnológicos (questão 7- “Quando os usas é para:”)



Os dados obtidos são em parte semelhantes aos apresentados na investigação levada a cabo por Loureiro, Barbosa e Brito, (2010:34-36) entre 2007-2008, numa escola do concelho de Aveiro. De acordo com a referida investigação, os alunos deste ciclo de aprendizagem utilizam o “computador e/ou a Internet em casa para navegar na Internet com o fim de fazer pesquisas para trabalhos escolares (67%), fazer trabalhos de casa com processador de texto (65%) e jogar, em CD ou na Internet e realizar actividades não escolares (59%).” Na sequência do exposto, parece estarmos perante consumidores passivos ao invés de “gestores e produtores de informação” (Wong, 2003: s.p.).

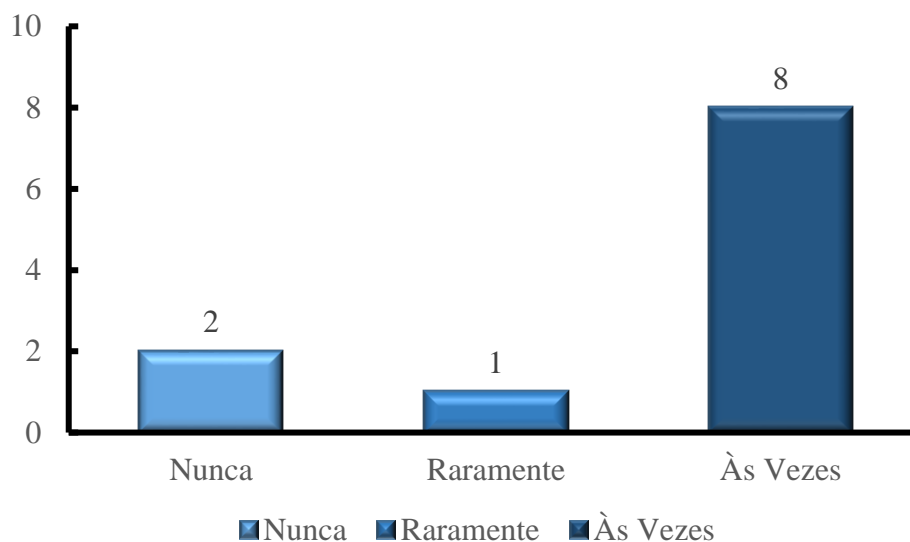
Os alunos no início do ano letivo (2015-2016) partilhavam informação, através do *email* ou do *Facebook*, com os docentes, nomeadamente com as docentes de português e de história e geografia de Portugal. No Gráfico 4.3, essas trocas, que consideram os parâmetros “Nunca” (2 registos), “Raramente”, (2 registos) e “Às vezes” (7 registos) referem-se aos pedidos das docentes para os alunos entregarem as atividades realizadas.

Gráfico 4.3 Troca de informação entre alunos e docentes no início do ano letivo



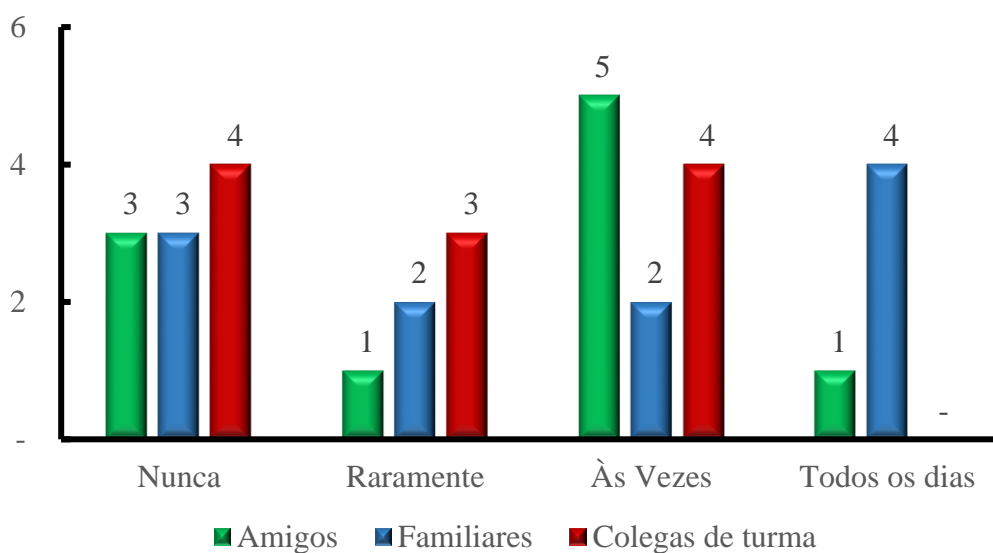
No momento em que se aplica o questionário por inquérito, a percentagem de partilha de informação entre alunos e docentes mantém-se. Todavia verifica-se uma pequena oscilação na percentagem de alunos que comunicam “Raramente” e “Às vezes” com as docentes, de acordo com o Gráfico 4.4. Esta situação poderá ser explicada pelo facto de os alunos se terem tornado mais ativos.

Gráfico 4. 4 Troca de informação entre alunos e docentes - fevereiro de 2016



A troca de informação entre alunos está associada também aos amigos, familiares e colegas da turma (Gráfico 4.5).

Gráfico 4. 5 Registo de troca de informação entre alunos, e amigos, familiares e colegas da turma no início do ano letivo

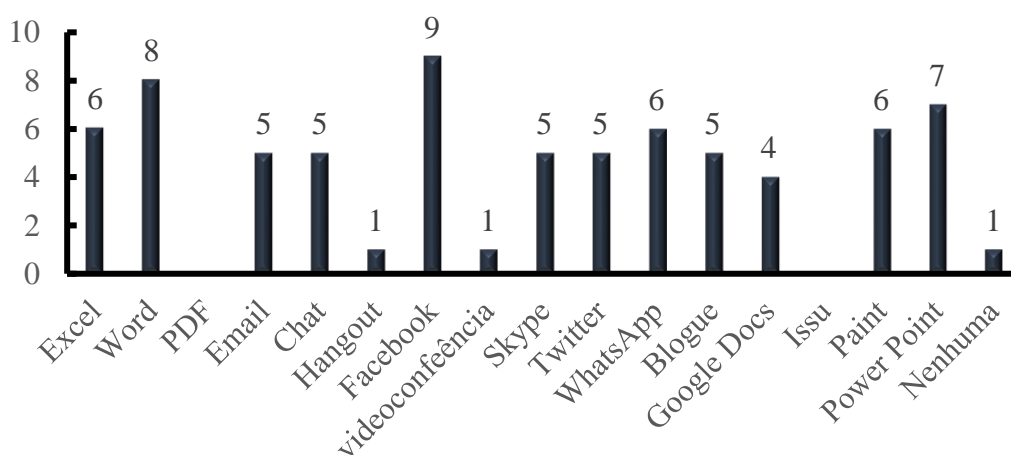


Em termos globais, verificou-se um aumento troca informação com os amigos, com os familiares e com os colegas da turma.

No momento em que se aplica o questionário por inquérito, a percentagem de partilha de informação entre os alunos regista ligeiras oscilações. As trocas de informação entre amigos destacam-se dos dados referentes à troca de informação com os familiares. Esta oscilação poderá indicar que as trocas entre amigos se tornaram mais intensas, como reflexo de uma maior familiarização com os recursos da *Web 2.0* que permitiu aos alunos intensificar as interações.

O Gráfico 4.6 caracteriza o grau de familiarização que os alunos tinham das ferramentas da *Web 2.0* no início do ano letivo 2015-2016.

Gráfico 4. 6 Familiarização dos alunos com algumas ferramentas em início do ano letivo

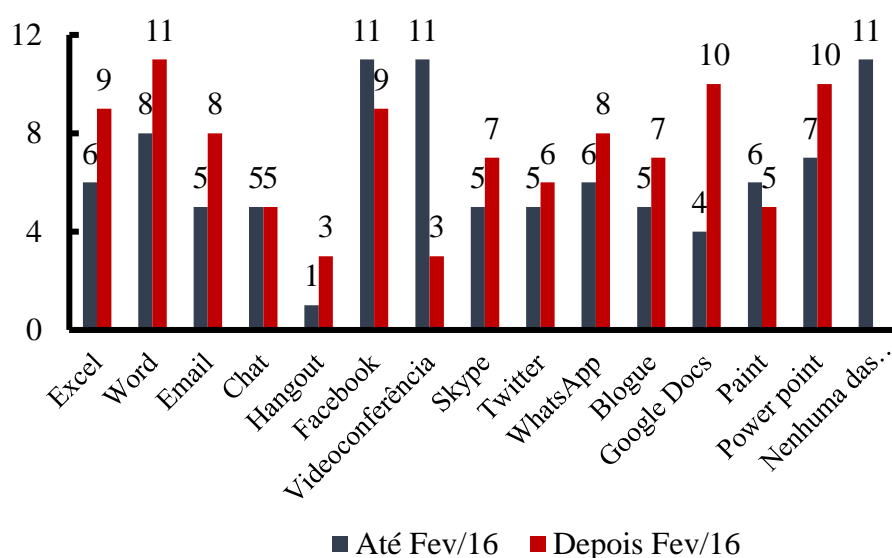


Para além de os alunos estarem familiarizados com várias ferramentas, como o processador de texto, folha de cálculo, programas de expressão gráfica, ou de outros que agregassem texto e imagem, identifica-se uma elevada percentagem no que respeita o uso de ferramentas, pelos alunos, no âmbito esfera da interação social, como por exemplo *Facebook*, com 9 respostas, *Skype* com 5 e por último o *Twitter* com 5 respostas.

A utilização de ferramentas de texto conjugada com outras, permitiu desenvolver atividades ligadas à escrita, na vertente criativa. Deste facto, resulta uma alteração de sentido no uso da *Web*, que deixava de ser utilizada exclusivamente na e para a esfera social.

A aplicação do inquérito por questionário permitiu também verificar que os alunos ao contactarem com outras ferramentas, alargavam o espectro das suas aprendizagens como demonstrado no gráfico 4.7.

Gráfico 4. 7 Familiarização dos alunos face às TIC - fevereiro de 2016



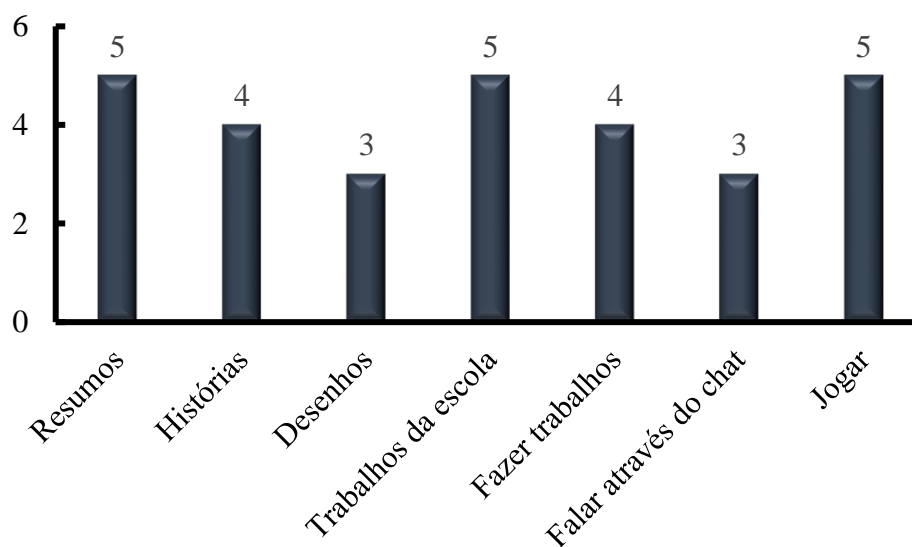
Relativamente aos dados disponibilizados pelos Gráficos 4.6 e 4.7 são bem visíveis as diferenças quanto à familiarização das ferramentas digitais no início do ano letivo, assim como no momento em que é aplicado o inquérito por questionário, em fevereiro de 2016. Algumas destas merecem a preferência dos alunos, como é o caso do *Excel*, *Word*, *Google Docs*, o *Blogue* e o *Power Point*. O processador de texto - *Word* – registou no Gráfico 4.6, 8 respostas em 11 inquiridos relativas à de familiarização com esta ferramenta e no Gráfico 4.7 esta familiarização abrange os 11 inquiridos. A mesma situação verifica-se com a familiarização com o *Google Docs*. No Gráfico 4.6, regista-se 4 respostas relativas à familiarização e no Gráfico 4.7 regista-se 10 respostas no que respeita o indicador avaliado.

Com efeito, à medida que os alunos exploravam outras ferramentas, verificava-se o empenho continuado na execução dos trabalhos. Colmatavam dificuldades, progrediam nas suas aquisições, desenvolviam a autonomia e a autoestima e expressavam sentimentos prazerosos face ao trabalho desenvolvido.

Os investigadores que se debruçaram sobre as implicações das TIC, em contexto educativo, reconhecem que trazem grandes benefícios para o aluno. Como exemplo do exposto anteriormente, referimo-nos a Cardoso (2013:61) que argumenta que a utilização das TIC contribui positivamente para a “motivação, a concentração”, assim como Ribeiro ao referir que “É inquestionável que estas ferramentas são, de facto, uma mais-valia na construção de conhecimento pelos alunos, salientando-se, numa primeira instância, o aumento de interesse e motivação” (Ribeiro: 2012:4).

No Gráfico 4.8, e que respeita a questão 7 do inquérito por questionário - “Quando os usas é para” -, verifica-se que os alunos utilizam a *Web 2.0* para atividades curriculares como resumir a matéria, apresentando-a aos colegas (5 respostas) fazer o TPC (5 respostas) escrever histórias (4 respostas) e fazer trabalhos (4 respostas)

Gráfico 4. 8 Utilização da Web pelos alunos



A aplicação da atividade, a 4 de abril de 2016, adaptada da obra, “Como abordar...os media e as NTIC na aula de português”, de Ribeiro e Silva (2003:102-104) respeitante a um segmento do filme “Você tem uma mensagem” - 1998, pôs a descoberto a perspetiva que os alunos tinham da NET: “espaço” cheio de vícios e perigos.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Leite (2013) quer o acesso à Internet, quer às redes Sociais permitem um acesso ilimitado a “variadas fontes de informação, ideias, ligações e recursos sem precedentes.” Em sua opinião colocam-se duas situações:

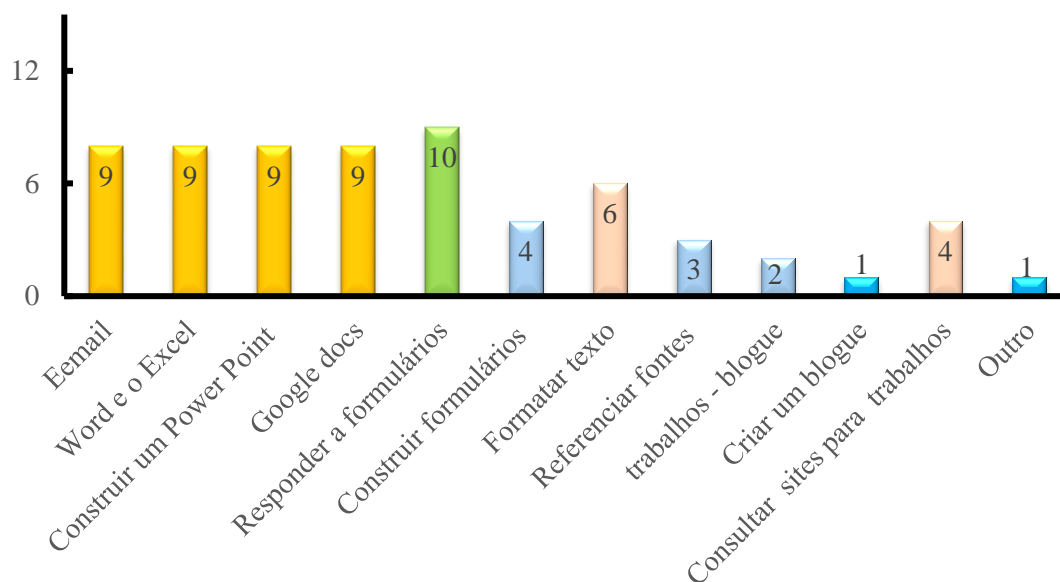
Se, por um lado isto pode significar facilidade de acesso a um vasto leque de recursos que são cruciais à sua educação e desenvolvimento, pode, por outro lado, significar toda uma série de novos riscos, perigos e ameaças que poderão não ser do conhecimento de famílias, escolas e comunidades ou com os quais estas podem não saber como lidar.

(Leite, 2013:66)

Entende-se como uma das muitas prioridades educativas que a toda a comunidade educativa e familiar se envolva no sentido de esclarecer e fomentar o uso seguro destes recursos. Em Portugal têm sido desenvolvidas ações conducentes ao uso seguro da Internet, através da criação de páginas *Web* - internetsegura.pt – e ações levadas a cabo nas escolas, dinamizadas pelo Ministério da Educação - Seguranet -, ou ainda da Escola Segura.

A partir da análise dos dados obtidos através da questão 25 - “Atualmente consideras que” (Gráfico 4.9), é perceptível que os alunos adquiriram competências e que essas aquisições não se reportam a um grupo restrito de alunos, mas que implicaram toda a turma.

Gráfico 4. 9 Competências adquiridas entre 2014 e 2016



Destacam-se as percentagens relativas às respostas com 9 respostas ou mais e nas quais é possível identificar que os alunos sabem utilizar o *email*, o *Word*, o *Excel*, o *Power Point* e o *Google Docs*. Verifica-se que 91% dos alunos respondem saber responder a um formulário. É interessante destacar que as restantes respostas, com 5 respostas ou menos permitem identificar aprendizagens menos sistematizadas, como construir um formulário (4) citar fontes num trabalho (3), colocar trabalhos num blogue (2) ou criar um blogue (1) Estes dados permitem identificar os domínios que merecem um maior aprofundamento, no sentido em que a partir da reflexão de pares se podem equacionar estratégias de aprendizagem que possam contribuir para um melhor desempenho nas diferentes áreas curriculares disciplinares, e muito em especial na área curricular disciplinar de português. A este respeito, Castro (2006:158) argumenta que as TIC:

podem influenciar o desenvolvimento de um currículo por competências, isto é, averiguar a influência das TIC, enquanto componente do currículo de carácter transversal, como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências (saber em acção).

(Castro, 2006:19)

1.2 Análise das atividades desenvolvidas em sala de aula - produção de texto, *Website*, *blogue*, *role-playing*

Produção de texto

À medida que os alunos desenvolveram competências, descobriram as potencialidades das TIC na resolução das suas conjeturadas dificuldades, mostravam-se mais seguros, dando lugar a ambientes de aprendizagem ricos, dominados pela concentração, autonomia, empenho e satisfação pelas etapas bem-sucedidas. Com efeito a produção de trabalhos aos quais se deu visibilidade, primeiro através do *blogue* e depois através do *Website*, gerou nos alunos sempre uma grande satisfação e entusiasmo.

Para Menezes (2012:26) “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, (...) e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado.”

A título de exemplo refira-se a visita ao centro cultural casapiano, em maio de 2016 no âmbito do dia mundial da poesia em que os alunos dramatizaram para a comunidade presente, “O Mostrengo” de Fernando Pessoa.

Na sequência desta iniciativa, uma aluna propôs que ao invés de redigir um relatório da atividade se simulasse a abertura de um telejornal, noticiando o trabalho realizado pela turma. Assim, surgiu a ideia de gravar com um telemóvel, a locução da notícia do referido evento, montar o registo da dramatização e divulgá-lo. A pertinência da proposta apresentada pela aluna associa os domínios do currículo da disciplina de português, com a utilização de uma ferramenta eletrónica. Traduz, também, a capacidade dos alunos em apresentarem propostas inovadoras.

A utilização das TIC parece ter um impacto positivo quer na motivação do aluno, quer nos seus processos de aprendizagem. Segundo Passey *et al.*, (2003: 3-7): “using ICT in school impacts in direct ways, which may be short-lived or in ways more deeply linked to learning processes. (...) and so has a positive impact on motivation.”

A aquisição destas competências contribuiu para que os alunos melhorassem em termos qualitativos as suas produções escritas. O poema representado na Figura 4.1 é disso exemplo e foi realizado pela aluna Carolina J. em abril de 2016

Figura 4. 1 Trabalho interdisciplinar: Português e História e Geografia de Portugal



É importante referir que o exemplo apresentado resulta de um trabalho autónomo por parte da aluna. A docente limitou-se a pequenas correções, tal como já tinha feito noutros trabalhos.

As atividades propostas aos alunos por vezes coincidiam com as da biblioteca escolar, para as quais esta turma era chamada a participar, como foi o caso do encontro com a escritora Alice Vieira.

Não querendo cingir somente a participação desta turma a uma mera presença, a docente propôs ao grupo-turma a construção de uma apresentação em *power point* que apresentasse os momentos mais significativos da vida e obra da referida escritora. Deste modo os alunos iniciaram atividades de pesquisa, selecionaram e trabalharam a informação recolhida. Após a conclusão e correção dos trabalhos estes foram enviados por correio eletrónico para a escritora. Segue-se um exemplo de um dos trabalhos produzidos, pelos alunos, no âmbito da visita da escritora ao CED NAP.

Figura 4. 2 Power Point - visita da escritora Alice Vieira ao CED NAP



A utilização do processador de texto de texto (*Word*) e do *Google Docs* permitiu à docente identificar evoluções no domínio da escrita. O facto de se verificarem alterações e progressos nos seus desempenhos a nível do português, tornou os alunos mais disponíveis para desenvolver apresentações orais em situações em que se expunham perante a turma ou perante elementos exteriores à mesma. Assim foi possível dramatizar, para os colegas da turma, sem se verificarem comentários paralelos ou reveladores de críticas menos assertivas, os poemas “Os Frutos” e “É urgente amar” de Eugénio de Andrade, ou ainda de aceitar o desafio de recontarem, com sucesso, o conto africano Ungali, de Elsa Serra, a uma turma do 2º ano, do primeiro ciclo do ensino básico.

Antes da aplicação deste projeto, o processo avaliativo acontecia num único sentido: o da docente. À medida que os alunos se sentiam menos inibidos e mais confiantes para expressar as suas opiniões, verificava-se que verbalizavam com pertinência a sua perspetiva acerca dos trabalhos realizados. Assim, o processo de avaliação passou a ser partilhado com a docente, sendo que os alunos se mostravam capazes de identificar as suas aquisições.

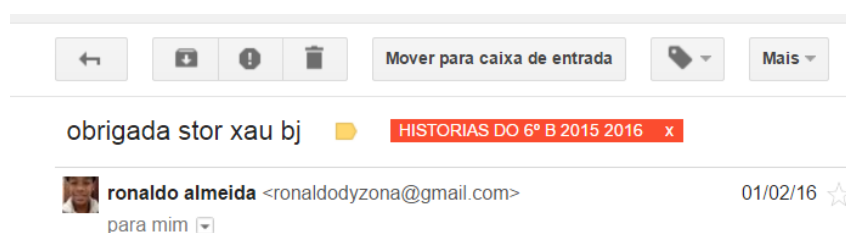
A partir da utilização de instrumentos que potenciavam o trabalho colaborativo, como por exemplo o *Google Docs*, foi possível reduzir a tensão em sala de aula e as situações de cooperação e autonomia surgiam naturalmente.

No caso do uso do correio eletrónico constatou-se nas mensagens (264 mensagens) trocadas entre a docente e os alunos que estes utilizavam uma escrita segmentada, quando

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

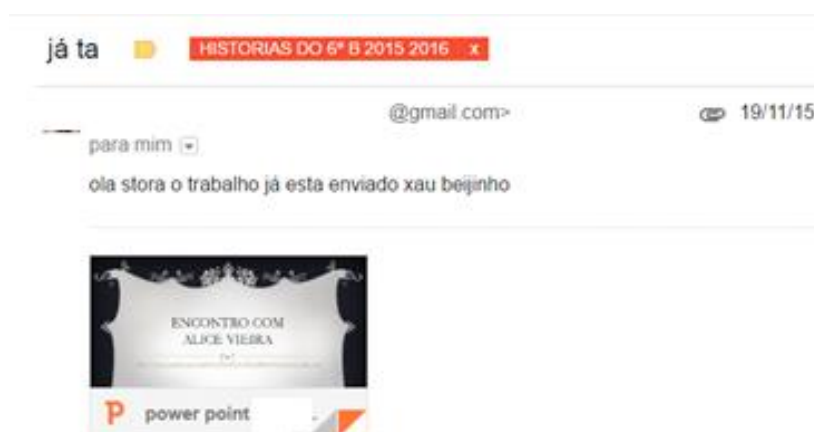
lhes respondiam. Não colocavam o assunto, no espaço para o efeito, ou esqueciam-se de anexar os trabalhos. Seguem-se exemplos das situações relatadas. A Figura 4.3, respeita o envio do trabalho relativo à visita da escritora Alice Vieira ao CED em que o corpo de texto é introduzido no espaço para identificar o assunto.

Figura 4. 3 Mensagem com corpo de texto no espaço reservado ao assunto e sem anexo



A situação descrita foi corrigida com a utilização sistemática do correio eletrónico, verificando-se no final do ano letivo 2015-2016 que os alunos tinham ultrapassado parte das situações referidas, tal como se verifica na Figura 4.4 que identifica o corpo de texto e respetivo anexo. No entanto, no espaço designado ao assunto da mensagem escrita não está de acordo com a atividade em curso.

Figura 4. 4 Mensagem com corpo de texto e anexo



Para D' Eça, (2002:11) este meio de comunicação é “extremamente versátil e multifacetado que permite abrir a escola ao mundo exterior de modo a aproximá-la do mundo real do qual continua desfasada”.

Como resultado do trabalho desenvolvido, no âmbito das TIC os alunos foram capazes de alargar, consolidar e adquirir competências digitais que acabaram por se refletir nas aprendizagens.

Estratégias colaborativas

Como referido anteriormente, a docente, optou na área das estratégias colaborativas, por *role-playing* ao invés da realização de entrevistas individuais, ou de outras dinâmicas, como por exemplo as referentes aos grupos focais, justificado pelo facto de melhor se adequar às características dos alunos.

A partir de alguns registos selecionados da aplicação da atividade de *role-playing*, (anexo 4) verifica-se que as atitudes dos alunos face à escola refletem uma visão desatualizada da mesma, mas que se deseja renovar.

Tabela 4. 1 Identificação, através do *role-playing*, das atitudes dos alunos face à escola

<i>Role-playing</i> - intervenções dos alunos	Atitudes face à Escola
hhhh, o que eu acho é que alguns professores de português não tão bem adaptados para dar aulas de informática. Os de matemática já estão mais, já estão mais adaptados.	1) Conhecimento espartilhado
Não tem de interferir com a aula dos outros. Não tens nada a ver com isso.	2) Isolamento profissional
O senhor por acaso já teve na sua aula para tar a dizer, já viu, já viu o professor a dar aulas...	3) Ausência de colaboração entre pares
este assunto acho que já está esclarecido. É melhor termos outra (depreende-se outra reunião)	4) Ausência de tomada de decisões
Ensina mais nos computadores	5) TIC como complemento das aprendizagens
Mas eu já assisti a muitas aulas do professor de português e são boas aulas os alunos aprendem muito e vão aprendendo a mexer em power point	6) Vantagens na utilização das TIC a português
Criar coisas...	7) Referência à inovação
a minha opinião, a minha opinião é que eu acho que todas as disciplinas aqui dão para fazer, dão para fazer aulas de informática	8) Integração das TIC no currículo

Na Tabela 4.1 a seleção das intervenções dos alunos permite identificar duas visões da Escola. A primeira encerra uma visão da escola tradicional em que o conhecimento é espartilhado, há isolamento profissional e ausência de colaboração entre pares. A segunda sugere uma visão atual, em que a inovação e a integração de das TIC são requisitos para uma Escola que se quer renovar.

2. Envolvimento dos alunos no projeto

2.1 Enquadramento

A utilização do diário de bordo, enquanto estratégia de investigação, permitiu à docente registar quer as suas tensões e dilemas, quer o envolvimento dos alunos no projeto, evidenciado na construção de novas e significativas aprendizagens. Utilizando a escrita que por si só exige esforço cognitivo, foi também, para a docente, um meio de construir aprendizagens.

Um dos primeiros registos do diário (anexo 6) de bordo reporta-se a 27 de outubro de 2014. A docente propôs à turma a construção de um documento em *power point* na sequência de uma visita de estudo à fundação Calouste Gulbenkian. De imediato alguns alunos mostraram-se receosos, não querendo participar na atividade, dado que, segundo as suas próprias palavras, “não sabiam escrever e não sabiam nada”. Não dando relevância às intervenções dos alunos, a docente foi valorizando as etapas que os alunos iam ultrapassando.

À medida que a docente ia registando, no diário de bordo, os seus pensamentos e episódios que ocorriam em tempo letivo, foi-se apercebendo que com alguma frequência os alunos criavam obstáculos às suas propostas, tal como se demonstra de seguida:

Estão constantemente a chamar e a tentar contornar a tarefa que têm em mãos. É muito desgastante! (...). A muito custo escrevem três/quatro linhas e consideram que o trabalho está feito. Insistem em escrever em maiúsculas.” Gostava de ter ido um pouco mais longe. Tem de ser aos poucos.

9 de fevereiro de 15

Mas gradualmente os alunos foram mudando a sua postura:

O Fernando no seu posto de trabalho – como lhe chamo – explorava e aperfeiçoava o seu trabalho em *power point*. Sozinho e feliz pelas conquistas ia recebendo os meus elogios e dos colegas, em especial do Ronaldo. O Fernando estava todo inchado. Até dava gosto olhar para ele, de tão feliz que se sentia.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Estas sessões que no início eram extremamente cansativas para mim, passaram a ser um tempo de “descanso”. Não sei se está bem explicado, mas é o que sinto. Que bom...

24-30 de março de 15

No decorrer das atividades foi sendo visível que os alunos descobriram capacidades há muito estagnadas e experienciaram sentimentos prazerosos nas e pelas aprendizagens. Os dois segmentos que a seguir se transcrevem são disso exemplo:

à medida que ia lendo do texto, deixei para trás o “não está bem” e terminei a leitura dizendo que estava muito bonito. Agora íamos embelezar o texto. Riu-se. Respondi-lhe que estava a falar a sério. (...). Terminou num instante as correções e chamou-me. Dei-lhe os parabéns (...). Uma maravilha. Parece-me que desconhecias que era capaz. Até ela ficou admirada.

16 de novembro de 15

Há uns tempos, primeiro não se conseguia ler o que escrevia, depois fazia muitos erros (ainda continua, mas não me parece muito preocupado) e por fim escrevia duas ou três linhas com muito esforço.

7 de janeiro de 16

Habitados à falta de reconhecimento por parte daqueles a quem reconhecem a autoridade para os julgarem, surpreendem-se quando lhes é dito o oposto:

A Stora guarda a nossa tralha toda
Achas que o que fazem é tralha? – respondi-lhe
Ficou a olhar para mim e depois respondeu-me:
Não...”
Ah! Estava a ver! – comentei

7 de janeiro de 16

A grande conquista quer para a docente, quer para a turma terá sido materializada na construção do site.

Hoje foi o grande dia. Começamos a trabalhar no site. (...). A Liliana mais uma vez pediu-me para ir à casa de banho, algo que não me pede nas outras aulas e sim, tive a certeza que não estava confiante no que estava a fazer. Depois de regressar, dei-lhe mais atenção e ficou radiante quando conseguiu sozinha descarregar para o site uma imagem. Estava mesmo feliz. (...). Estavam muito orgulhosos, e quando me aproximava de qualquer um deles perguntava-lhes o que achavam da experiência e respondiam-me, invariavelmente.

“- Oh, Stora, isto é mesmo fixe!”

“- Gostas? Porquê?”

Estando a falar com o Fernando, este não responde propriamente à pergunta, mas refere:

“- Já viu este fundo? Dá mesmo a ideia que a água está a correr.”

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

[...] Deixei de ser o foco da atenção deles. Mas o que importa é perceber o quanto estão interessados no que estão a fazer, assim como o uso das suas capacidades/competências que não se vislumbram numa aula de abordagem tradicional. Cansativo o dia de hoje, mas gratificante.

12 de maio de 16

Sendo o ato educativo participado, e trabalhando em equipa, há decisões a tomar. O próximo registo é exemplo do trabalho colaborativo e cooperativo entre aqueles que passam a acreditar que a aprendizagem é um processo ao longo da vida:

Hoje discuti com a turma o trabalho realizado no site. Utilizaram cores muito fortes que não permitem ler o que fizeram. (...). O Fernando, que adora este tipo de atividades, disse:

- Pois, *Stora*, realmente não se vê, mas que estava giro, estava.”
 - Pois Fernando, mas este trabalho, que é um trabalho de equipa, tem de refletir as decisões que tomamos em conjunto.”
 - Mas o resto está bem?”
 - Sim! Os textos é que precisam de uma outra leitura.”
- O Ronaldo, que tinha estado calado, acrescentou:
- Eu faço. Deve faltar uns pontos finais e umas letras grandes.”
 - Maiúsculas. – corrigi
 - A *Stora* não deixa escapar nada.”
 - E era para deixar escapar, Ronaldo?”
 - Tem razão. “– concluiu.
 - Vamos continuar.

13 de maio de 16

Um outro aspeto a considerar está relacionado com a mudança das práticas avaliativas e que neste caso tomaram forma de um teste online, tendo sido registadas as seguintes reações.:

Fomos para a biblioteca, onde estão os computadores, como é costume às 5ª feiras e iniciaram o teste final. (...). o Ronaldo já no final, perguntou:

- Mas isto é um teste?
- O que é que tinha combinado convosco? – perguntei
- Xi, este é o primeiro teste em que leio tudo. Fixe!
- Ótimo! – rematei

O Ruben que é de poucas falas, disse:

- Buê de fácil.”

Ao entrar na aula perguntei-lhes o que pensavam da experiência do teste.

A Ana responde, com a sua voz delicada:

- Assim, fica tudo mais limpo!”
- É verdade. Fiz tudo. – comentou o Fernando

A Carolina de atacado, como é habitual argumenta:

- É das competências digitais.”

Ninguém disse nada e reforcei o seu pensamento:

- Sim, tens razão!”

26 de maio de 16

A utilização do diário de bordo proporcionou o autoquestionamento da docente, como prática para melhoria da sua ação pedagógica. Permitiu-lhe, igualmente, perceber as evoluções que os alunos concretizavam no decorrer do ano letivo, identificar aprendizagens, registar reações a atividades quer por parte dos alunos, quer por parte da docente e foi assumido como “instrumento de análise do pensamento do professor e de análise dos dilemas através dos diários: estudo de um caso.” (Zabalza, 1994:81)

O autor explica que a partir do seu uso, “o docente expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana” (idem, idem: 91) e o diário de bordo é, assim, entendido como “um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas.” (idem, idem: 10).

Constituiu-se igualmente neste estudo, um espaço por excelência para o registo de observações e reflexões e foi para a docente-investigadora uma mais-valia para “desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.” (Coutinho, 2008: n.d.).

2.2 Diário de bordo

Após o encerramento do diário de bordo, a 9 de julho de 2016, foi construída a Tabela 4.2, na qual se identificam as categorias temáticas das interações/comportamentos mais frequentes ocorridas entre os alunos, e os alunos e a docente. Entenda-se por categorias “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 2011: 145) organizadas em categorias temáticas, como explicitado na Tabela 4.2:

Tabela 4.2 Identificação das categorias temáticas das interações/comportamentos ocorridas entre alunos e entre docente e alunos

Intervenientes	Categorias Temáticas
Aluno	<ul style="list-style-type: none">➤ Autoestima do aluno➤ Autonomia do aluno➤ Conflito aluno-aluno➤ Demonstração de competências digitais do aluno➤ Desinteresse do aluno➤ Desmotivação do aluno➤ Interesse do aluno➤ Motivação do aluno➤ Progressão do aluno nas aprendizagens➤ Reflexão do aluno➤ Satisfação do aluno nas aprendizagens
Docente	<ul style="list-style-type: none">➤ Aprendizagem da docente➤ Conflito aluno-docente➤ Cooperação aluno-docente➤ Estratégias da docente➤ Frustração docente➤ Reflexão da docente➤ Satisfação da docente

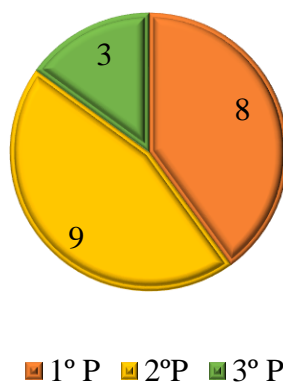
No caso dos alunos foram identificadas onze (11) categorias e no caso da docente, sete (7).

O número de dias letivos é diferente em cada período escolar, sendo por isso de concretização difícil obter o mesmo número de registos para os dois anos letivos. No contexto em que decorreu o presente estudo, o terceiro período, do ano letivo 2014-2015, foi reservado à preparação de provas finais e à aplicação de exames, pelo que o número de

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

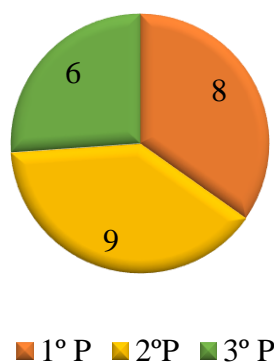
ocorrências é inferior ao registado no primeiro e segundo períodos escolares, de acordo com o Gráfico 4.10.

Gráfico 4.10 Registo anual de ocorrências por Período (P) em 2014-2015



No ano letivo 2015-2016, a matriz curricular da turma em estudo foi alterada, para a de currículo alternativo, pelo que estes alunos não foram sujeitos à aplicação de provas finais de ciclo, como previsto. Assim, foi possível registar, no terceiro período, mais ocorrências relativamente ao mesmo ano e período letivo, tal como se demonstra Gráfico 4.11.

Gráfico 4.11 Registo anual de ocorrências por Período (P) em 2015-2016



A Tabela 4.3 apresenta o número de ocorrências, por anos letivos, respeitantes ao aluno, por ordem alfabética, critério que será aplicado às restantes tabelas, quando se tratar

do diário de bordo. A razão desta organização prende-se com a necessidade de encontrar um critério de apresentação objetivo, evitando considerar mais representativa qualquer uma das categorias registadas.

Tabela 4.3 Registo do número ocorrências (alunos entre 2014-2016)

Número de ocorrências(aluno)		
Categorias temáticas	2014/2015	2015/2016
Autoestima do aluno	0	6
Autonomia do aluno	2	3
Conflito aluno-aluno	2	1
Demonstração de competências digitais do aluno	2	0
Desinteresse do aluno	3	0
Desmotivação do aluno	3	0
Interesse do aluno	2	5
Motivação do aluno	2	8
Progressão do aluno nas aprendizagens	1	2
Reflexão do aluno	0	1
Satisfação do aluno nas aprendizagens	6	8

Das onze categorias temáticas do aluno, identificadas na Tabela 4.3, verifica-se que no primeiro ano letivo, as designadas por “Autoestima do aluno” e “Reflexão do aluno” não têm registos. Esta constatação não significa que os alunos sejam desprovidos de autoestima e de capacidade de reflexão. Todavia, a ausência de regulação de comportamentos, as relações conflituosas entre pares, a pouca interatividade entre os mesmos, acabaram por as diluir, fazendo sobressair outras como o conflito, a desmotivação e o desinteresse, de acordo com o segmento de diário de bordo que a seguir se apresenta:

Os alunos são ainda muito conflituosos e há elementos na turma que são difíceis de controlar, dado que estão sempre a desafiar o professor e a provocarem-se uns aos outros.

27 de outubro de 2014

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Verifica-se que a “Autoestima do aluno” e a “Reflexão do aluno” não têm expressão em 2014-2015, mas no ano letivo seguinte registam, respetivamente, 6 e 1 ocorrências, sendo que a primeira obtém mais registos. Com efeito, a docente reconhecia e valorizava, sempre que se justificava, as prestações individuais e coletivas dos alunos, ou seja, tinha por objetivo considerar mais o processo do que o produto. O registo de diário de bordo que se segue é disso exemplo:

Sozinho e feliz pelas conquistas ia recebendo os meus elogios e dos colegas. Estava todo inchado. Até dava gosto olhar para ele, de tão feliz que se sentia.

13 de novembro de 2015

Relativamente à categoria temática designada por “Reflexão do aluno” ganha expressão no ano letivo 2015-2016, pelo facto de os comportamentos terem estabilizado, a partir do 2º período escolar desse ano.

As categorias temáticas designadas por “Autonomia do aluno”, “Interesse do aluno” e “Motivação do aluno” registam ambas o mesmo número de ocorrências (2) em 2014-2015, e em 2015-2016 registam um maior número de ocorrências, contrapondo ao número de ocorrências relativas à “Desmotivação do aluno”, “Desinteresse do aluno”, que em 2015-2016 diminuem, e a “Autonomia” que regista um aumento significativo no ano letivo 2015-2016. O segmento do diário de bordo que se segue, reflete quer o desinteresse e desmotivação, quer a falta de autonomia por parte dos alunos no ano letivo 2014-2015.

Estão sempre desconcentrados e ignoram o que lhes digo. Só querem despachar trabalho e passar para os jogos. Tento negociar com eles. A muito custo escrevem três/quatro linhas e consideram que o trabalho está feito. Insistem em escrever em maiúsculas. Estão constantemente a chamar e a tentar contornar a tarefa que têm em mãos. É muito desgastante!

9 de fevereiro de 2015

Deste modo a docente tentou desenvolver ações que promovessem a autonomia, com a descrição da situação que se segue.

No âmbito das comemorações dos vinte anos da existência da rede de bibliotecas escolares, foram dinamizadas várias ações. A que se relaciona diretamente com este estudo

respeita o registo de testemunhos dos utentes das bibliotecas escolares, através do preenchimento de um formulário online. A coordenadora da biblioteca escolar do CED NAP solicitou à docente que disponibilizasse algum tempo letivo para que os alunos respondessem a esta iniciativa. A última pergunta do referido formulário apresentava um mapa de palavras, que os alunos selecionavam e a partir de uma seleção inicial elaboravam um pequeno texto.

Dado que os alunos reagiram positivamente a esta abordagem, a docente adaptou a referida atividade a alguns conteúdos da língua portuguesa. A partir da apresentação de uma “*nuvem*” de palavras, os alunos teriam de estruturar um conteúdo gramatical. Ainda que de uma forma incipiente, os alunos foram capazes sistematizar o conteúdo relativo às classes de palavras.

No início da realização dos trabalhos, os alunos davam muita importância às questões visuais, não estavam sensibilizados para a necessidade de legibilidade dos documentos que produziam. Mostravam-se mais disponíveis para a “Demonstração de competências digitais”, através da anexação de músicas e jogos. Desinteressavam-se pelas atividades relativas ao aperfeiçoamento de textos e encaravam-nas como desmotivadoras e entediantes. O registo de 26 de janeiro de 2015, no diário de bordo é disso um exemplo:

Os alunos começaram a produzir textos para o blogue, mas oferecem muita resistência. Não consegui grandes resultados, mas ainda estamos no início, apesar de já estarmos no 2º período.

26 de janeiro de 2015

Todavia, e à medida que o ano letivo decorria, os alunos deixam de ter necessidade de demonstrar as suas competências digitais. Sobressai, assim, o seu interesse e motivação pelas atividades desenvolvidas, o que aconteceu de forma mais representativa em 2015-2016, e que acaba por ter reflexos na prática docente, como se evidencia no segmento do diário de bordo que se segue:

Ao contrário do que esperava, hoje 2ª feira, a turma estava recetiva. Provavelmente porque estamos a trabalhar os textos para enviar para o concurso. Tenho 3 a 4 textos que respondem ao solicitado. Os restantes fogem ao tema. Mas independentemente deste aspeto, vejo melhorias na produção de texto. O Fernando é um exemplo disso. Obviamente que há um longo caminho a percorrer, mas terem

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

chegado até aqui foi muito bom. Até iniciar este trabalho, escrever para eles era penoso. Agora estão cerca de 90 minutos a escrever e não mostram sinais de impaciência ou de desinteresse. Estão bem diferentes.

Hoje por iniciativa de alguns, começaram a partilhar os trabalhos e a construir os textos em conjunto, apesar de estarem em computadores diferentes. Trocam impressões, corrigem-se sem emitirem juízos depreciativos e entrem-se.

No final da aula, a Carolina, muito satisfeita, afirma:

- “Já sei partilhar!”

- “Ótimo! “– acrescentei.

Há uns meses, as aulas de 90 min demoravam a passar e percebia-se quando começavam a ficar impacientes. Agora, quase que os tenho de tirar à força. Por vezes, respondem-me:

“- Espere! Só acabar esta frase! Vá lá...”

Acabo por ceder, e vejo que saem satisfeitos!

4 de março de 2016

Os registos fotográficos que se seguem não têm como objetivo respeitar uma sequência cronológica, mas dar expressão às reações dos alunos quando realizavam atividades com as quais não se identificavam. A Figura 4.5 demonstra uma apatia confrangedora dos alunos em relação às avaliações das aprendizagens através de práticas tradicionais, como foi o caso de aplicação das provas intermédias em todas as áreas curriculares disciplinares, durante o mês de maio de 2015.

Figura 4.5 Alunos após a conclusão da aplicação de uma prova intermédia (maio de 2015)



O segundo registo, Figura 4.6, corresponde a uma das primeiras utilizações do computador em sala de aula (outubro de 2014). É evidente o nível de concentração e de empenho do aluno na realização da atividade. Esta postura manter-se-ia sempre nos tempos letivos em que as TIC eram utilizadas.

Figura 4.6 Primeira utilização do computador (outubro de 2014)



No primeiro ano letivo, a categoria temática designada por “Progressão nas aprendizagens” é diminuta, face à da “Satisfação nas Aprendizagens”, que regista valores mais elevados, respetivamente 1 e 6 (Tabela 4.3). Ao longo do percurso escolar deste grupo de alunos, parece ter sido interiorizado o estigma do insucesso, pelo que estes têm dificuldade em reconhecer que podem progredir e alcançar outros patamares de desempenho, situação que se traduz no segmento do diário de bordo que a seguir se apresenta:

Estava certa! A Taíssa está disponível para tudo o que seja as novas tecnologias. Mostrei-lhe o vídeo que tinha feito no dia anterior e propus-lhe que fizesse de jornalista e que noticiasse a nossa participação.

Sentou-se no computador e rapidamente fez a notícia. É claro que havia coisas a corrigir no texto, mas o interesse da Taíssa em cumprir com o desafio que lhe tinha colocado estava à frente de tudo.

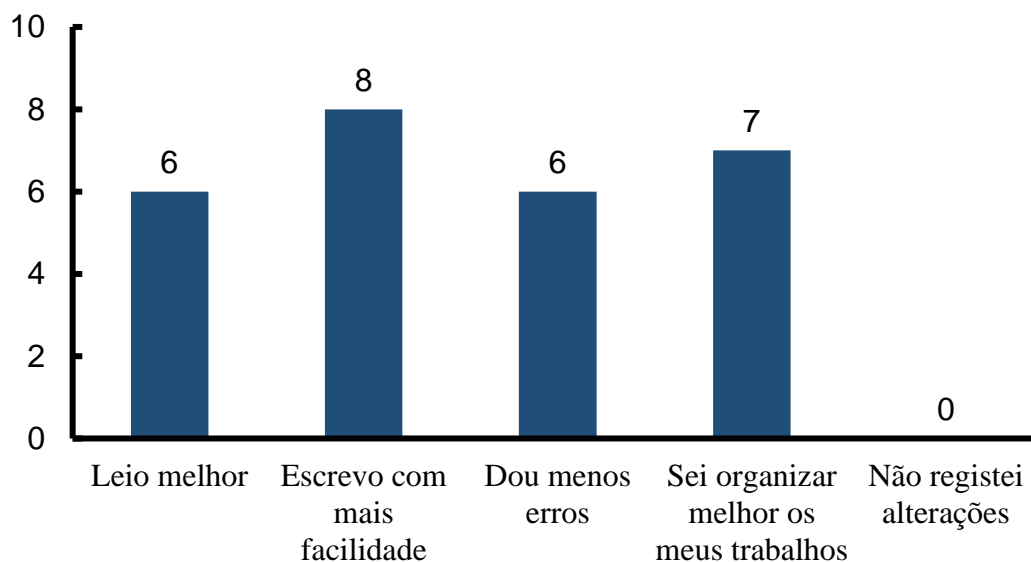
Com o meu telemóvel, registei a notícia da Taíssa, e é engraçado... ficou toda vaidosa do resultado do trabalho dela. Aliás nem tivemos que repetir muitas vezes. Estava mesmo compenetrada no que estava a fazer. É óbvio que também senti uma grande satisfação.

Hoje mostrei à turma o trabalho da notícia da Taíssa. Estava mesmo feliz!

18 e 19 de março de 2015

Os dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário, a partir da questão número 20 - “Atualmente consideras que” - e identificados no Gráfico 4.12 - dão conta da progressão das aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e da organização dos trabalhos.

Gráfico 4.12 Alterações nas aprendizagens identificadas pelos alunos



Os alunos ao evidenciarem satisfação nas aprendizagens, de acordo com a Tabela 4.3 e na qual se regista um aumento do número de ocorrências entre os dois anos letivos, (de 6 para 8), traduzem a boa receptividade a atividades que iam ao encontro dos seus interesses e necessidades. como fica patente no registo do diário de bordo que a seguir se apresenta:

Fomos para a biblioteca, onde estão os computadores, como é costume às 5ª feiras e iniciaram o teste final. O grupo das raparigas foi fazendo, sem colocar grandes questões e mais uma vez a Larissa demarcou-se, positivamente, das colegas. Sinto que está mais à vontade.

Quanto ao grupo dos rapazes, o Ronaldo já no final, perguntou:

- Mas isto é um teste?
- O que é que tinha combinado convosco? – perguntei
- Xi, este é o primeiro teste em que leio tudo. Fixe!
- Ótimo! – rematei

26 de maio de 2016

Reis (2011:6) ao investigar acerca das alterações advindas da utilização das novas tecnologias no ensino infere que “têm influência positiva na gestão curricular, na aprendizagem e na satisfação de alunos e professores.”

Em 2015-2016, a categoria “Demonstração de competências digitais do aluno” não tem expressão, de acordo com a Tabela 4.3. O trabalho desenvolvido no âmbito da experiencição de ferramentas com as quais os alunos não estavam tão familiarizados, permitiu transpor as competências digitais de que eram portadores para as competências de utilizador ativo nos trabalhos que desenvolviam na disciplina de português, visível através do “Interesse do aluno” e “Motivação do aluno”, na medida em que “um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas.” (Perrenoud, 1993:173).

Algumas situações foram desbloqueadas através de intervenções, muito práticas dos alunos, na resolução de problemas. Entre estas destacam-se duas. A primeira verificou-se no momento em que uma aluna apoia a colega na criação de uma conta de correio eletrónico. A segunda retrata a intervenção de uma aluna face à recusa da sua colega em participar na dramatização de “Os frutos” de Eugénio de Andrade com registo de vídeo. Reflexo do espírito de entreatajuda sugeriu proceder-se só ao registo da voz. Tendo chegado a um consenso, procedeu-se à concretização da atividade, sendo o resultado muito prazeroso para a docente e para os alunos.

O registo de um maior número de ocorrências no ano letivo 2015-2016, referente à “Autoestima do aluno”, ao “Interesse do aluno”, à “Motivação do aluno” e à “Satisfação do aluno nas aprendizagens” em relação ao ano letivo 2014-2015, está diretamente relacionado com a diversidade de atividades propostas. Nesse leque, que se pretendia ser o mais diversificado possível, enquadra-se a proposta de construção de uma narrativa digital através do *Moviemaker*, que teve uma excelente receção junto dos alunos. Para a consecução desta atividade foi necessário que os alunos pensassem em conjunto num guião de trabalho, no qual descortinavam as diversas fases da construção da sua narrativa e numa fase posterior selecionavam fotografias. Após esta fase, montaram o trabalho final, partilhavam-no ao mesmo tempo que identificavam os aspetos mais ou menos conseguidos. Dado que a atitude destes alunos era a de que o adulto tomasse as decisões por si, pretendia-se com este trabalho contrariar a passividade que evidenciavam e fomentar a reflexão e a tomada de decisões.

Relativamente às ocorrências relativas ao aluno, e de acordo com a Tabela 4.3, assumem-se como constrangimento à progressão das aprendizagens e ao desenvolvimento da autoestima, o “Conflito aluno-aluno”, o “Desinteresse do aluno” e “Desmotivação do aluno”, visível no registo do diário de bordo que a seguir se apresenta:

Só o Ailton é que não concluiu. Aliás, nem sequer começou. Insistiu que queria jogar jogos e respondi-lhe que sim, mas só depois de fazer o que lhe tinha pedido. Disse-me que dava muito trabalho. Acabou por sair da sala e não voltou mais.

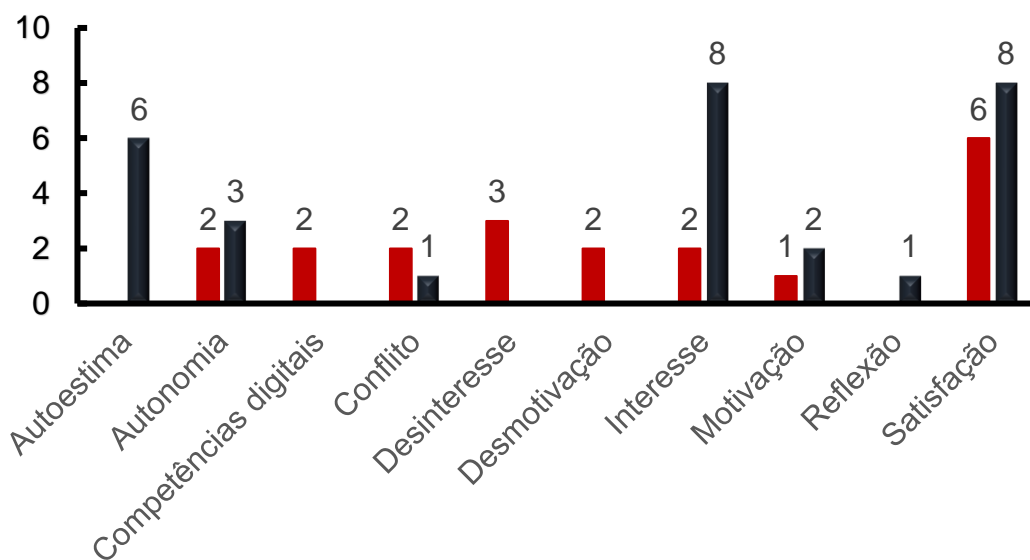
9 de fevereiro de 2015

No ano 2015-2016, as categorias, “Desinteresse” e “Desmotivação do aluno”, são inexpressivas. Estas assumem-se como um constrangimento ao envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem. A categoria “Conflito aluno-aluno” regista uma ocorrência, demonstrando que apesar da evolução nas competências sociais, ainda se verificaram algumas situações de conflito entre alunos. Crê-se que estas ao invés de potenciarem relações interpessoais conflituosas terão sido canalizadas para uma maior produtividade e empenho nas aprendizagens, por parte dos alunos.

Parte da rejeição dos alunos a algumas atividades resultava de sentimentos de medo, parecendo estes não ter consciência das suas capacidades e aptidões. Ao longo do ano letivo de 2014-2015, verificaram-se situações em que estes exigiam que a sua vontade fosse feita, para realizarem o que lhes tinha sido pedido. Boicotavam as explicações, querendo impor a sua vontade. Protelavam a conclusão das atividades como forma de contornar as dificuldades sentidas. Potenciavam situações de conflito em sala de aula, com o objetivo de colocar o colega em cheque, de modo a desviar as atenções para o outro que não para si. Alguns dos conflitos que surgiam em sala de aula, nem sempre resultavam de situações entre a docente e os alunos. Com frequência os alunos tinham conflitos exteriores à sala de aula e transportavam-nos para este espaço, gerando um ciclo de tensões que interferiam com as aprendizagens, uma vez que tinham necessidade de extravasar as suas tensões.

Da análise do Gráfico 4.13, verifica-se que o número de interações “Desinteresse do aluno”, “Desmotivação do aluno” e “Conflito aluno-aluno” reduzem o número de incidências, comparando os dois anos letivos. Em contrapartida outras interações pouco expressivas no ano letivo 2014-2015, passam a ter visibilidade no ano letivo seguinte, como por exemplo “Satisfação do aluno nas aprendizagens”, “Motivação do aluno”, “Interesse do aluno”, “Autonomia” e “autoestima do aluno”. Tal facto poderá ser explicado pelos progressos que os alunos conquistaram e aos quais já se aludiu.

Gráfico 4.13 Número de ocorrências das categorias temáticas (alunos – 2014/2016)



Os segmentos de diário de bordo que se seguem exemplificam o exposto:

A Ana perguntou se era para dar à escritora. Respondi-lhe que não era para dar, que era para oferecer. Não foi preciso dizer mais nada. O Fernando parece que até ganhou asas. Só lhe dizia que ele tinha nascido para os computadores. E o mais engraçado é que deixava escapar um sorriso e só dizia “Obrigada, Stora!”.

12 de novembro de 2015

Estiveram na sala de informática durante 90 minutos, em que praticamente só se ouvia o som das teclas. Que diferentes que estão. Quase nem se aperceberam que estiveram tanto tempo a escrever.

14 de dezembro de -2015

Relativamente ao número de ocorrências de categorias temáticas relativas à docente identificadas no diário de bordo, e de acordo com a Tabela 4.4, verifica-se que no primeiro ano, esta parece estar pouco disponível para desenvolver relações de cooperação com os alunos. Deve-se o facto a situações de comportamentos descontextualizados e de alguma indisciplina por parte dos alunos.

Tabela 4.4 Registo do número de ocorrências (docente-aluno)

Número de ocorrências de Categorias temáticas (docente-aluno)		
Categorias temáticas	2014/2015	2015/2016
Aprendizagem da docente	0	4
Cooperação aluno-docente	0	4
Estratégias da docente	2	1
Reflexão da docente	3	9
Satisfação da docente	1	8
Conflito aluno-docente	1	0
Frustração da docente	8	3

Os dados apresentados na tabela anterior revelam grande insatisfação da docente, face à desmotivação e desinteresse que os alunos parecem evidenciar no decorrer de uma atividade de produção de texto, de acordo com o registo do diário de bordo que se segue:

Ficaram calados como sempre. Ainda insisti, mas não consegui arrancar nada deles. É frustrante até dizer chega!

12 de novembro de 2015

A necessidade de criar um ambiente de aprendizagem e de relacionamento inter pares equilibrado fez com que esta direcionasse a sua ação educativa para a regulação de comportamentos. Todavia, verifica-se, pelos dados disponibilizados, que a docente busca, através de uso de estratégias e de técnicas de reflexão, respostas para a resolução de situações que não correspondem a aprendizagens significativas.

No ano letivo 2014-2015, são evidentes os sinais de frustração, enquanto “consequência do mal-estar docente” (Esteve, 1992:88) registados na Tabela 4.4. Dado tratar-se de uma turma com as características já descritas, a prioridade da docente direcionou-se para a regulação de comportamentos. À semelhança do descrito anteriormente a respeito de outras categorias que não tiveram expressão, não significa que estas não tivessem ocorrido. Todavia, acabaram por se diluir nas mais óbvias, como foi o das categorias “Conflito aluno-docente” e “Frustração docente” identificadas na Tabela 4.4. No ano letivo seguinte, e como resultado do trabalho desenvolvido e do interesse e empenho

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

demonstrado pelos alunos, as interações relativas ao “Conflito docente-aluno” não têm expressão e as interações de “Frustração da docente” descem, situação evidenciada no segmento textual que se segue:

Apesar de todos os dias serem diferentes e de darmos por vezes dois passos para trás e um para a frente, desde janeiro que têm feito grandes evoluções, a nível do saber estar, do saber ser e do saber fazer.
Estou orgulhosa do que conseguem fazer...
Há dias assim...

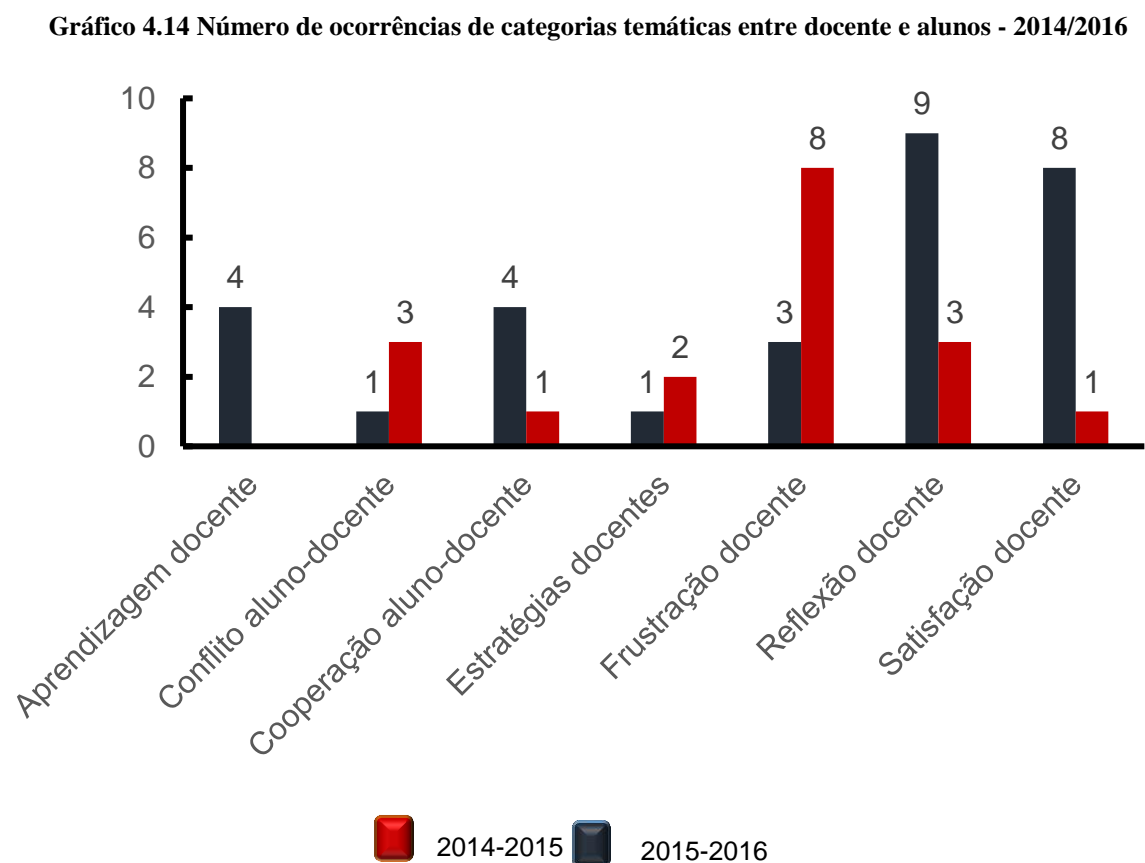
2 de fevereiro de 2016

No ano 2015-2016 há evidências da vontade da docente em aprender, não só através do exercício da reflexão, mas também da relação de cooperação que se fortaleceu entre esta e os alunos. Com efeito, acaba por desenvolver relações cooperativas e colaborativas com os alunos, a partir das atividades que desenvolveu, como a criação do *Website*, sendo o seu grau de satisfação mais elevado relativamente ao ano letivo anterior. Os registos do diário de bordo que se seguem são disso exemplo. Os registos que se seguem e correspondem às reações dos alunos registadas no enriquecimento do *website*:

Estavam muito orgulhosos, e quando me aproximava de qualquer um deles perguntava-lhes o que achavam da experiência e respondiam-me, invariavelmente.
“- Oh, Stora, isto é mesmo fixe!”
“- Gostas? Porquê?”
Estando a falar com o Fernando, este não responde propriamente à pergunta, mas refere:
“- Já viu este fundo? Dá mesmo a ideia que a água está a correr.”

12 de maio de 2016

O gráfico que se segue completa o exposto:



No início do ano letivo 2016-2017 foi pedido aos alunos que, através do *Google Docs*, respondessem a quatro questões através das quais se pretendia avaliar as aprendizagens que se tinham tornado mais significativas para estes. Poder-se-ia ter optado por um outro tipo de registo de avaliação, mas pretendia-se dar continuidade ao trabalho cooperativo potencializado pelo uso *Google Docs*. A escolha, por exemplo de um inquérito por questionário, através dos formulários *Google*, poderia vir a retirar a espontaneidade das respostas.

O inquérito de autorreflexão e que tomou a designação “*Olhando para trás*”, estava organizado em quatro questões, cujo original se remete para Anexo 6.

Relativamente à primeira questão – “*Lembras-te do que gostaste mais de fazer, no ano passado nas aulas de português? És capaz de dar alguns exemplos.*”, verifica-se a partir da Tabela 4.5 que há uma predominância de verbos que implicam ação, como “*construir*”,

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

“fazer”, que associados ao “fazer” e ao “trabalhar” deram a perceber uma perspetiva muito ativa do entendimento dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4.5 Interações verbais relativas à questão 1: “Lembras-te do que gostaste mais de fazer, no ano passado nas aulas de português? És capaz de dar alguns exemplos.”

Ocorrências verbais	Exemplificação
Aprender	“Utilizar vários programas”
Construir	“Mapas/Gráficos”
Fazer	“Coisas diferentes e divertidas”
Gostar	“Na verdade, gostei de tudo”
Trabalhar	“No site /gmail”

No que respeita a ferramentas/recursos, os alunos foram capazes de exemplificar o que mais gostaram através das referências ao *Blog/Site, Excel, Google Docs, Power Point e Word*.

Relativamente às dinâmicas e atividades, e de acordo com a Tabela 4.6, há referências a atividades de planificação (mapas), à produção escrita a partir de vários recursos materializada na construção de narrativas digitais, a técnicas de recolha e de pesquisa de informação pela *internet*, e ao trabalho cooperativo através da realização de trabalhos de grupo.

Tabela 4.6 Dinâmicas e atividade preferidas pelos alunos

Dinâmicas /Atividades
Mapas
Narrativas digitais
Pesquisa na internet sobre textos
Trabalhos de grupos

Relativamente à 2ª questão “E do que menos te agradou? Lembras-te? Podes dar alguns exemplos?”, os alunos identificam como aspetos menos conseguidos o facto de trabalharem sozinhos, de potenciarem conflitos entre si, ou de terem comportamentos desadequados para com a docente.

Na 3ª questão “*O que achas que eu, enquanto professora, poderia fazer para melhorar as aulas?*”, os alunos identificam, como reforço, algumas das atividades pouco desenvolvidas por esta, nomeadamente as que se identificam através da Tabela 4.7.

Tabela 4.7 Ocorrências verbais relativas à questão 3: “O que achas que eu, enquanto professora, poderia fazer para melhorar as aulas?”

Ocorrências Verbais	Nº de ocorrências	Exemplificação
Criar	2	Jogos de computador/ Histórias para os pequeninos
Fazer	4	Testes, Questões, Mapas mentais
Jogar	4	No computador (mais tempo/ de vez em quando)

Na 4ª questão “*E tu o que poderias fazer para melhor?*”, os alunos evidenciam, através dos verbos identificados na Tabela 4.8, ações que pretendem ir ao encontro das expectativas da doente, de modo a corresponder em termos de comportamento ao solicitado por esta, quando respondem que deveriam estar mais atentos e participar mais.

Tabela 4.8 Ações mais frequentes associadas à questão 4: “E tu o que poderias fazer para melhor?”

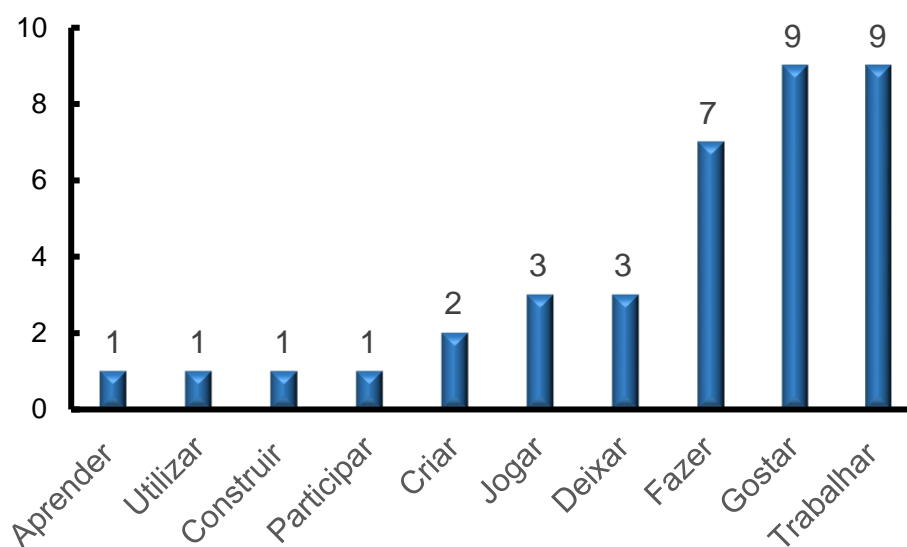
Ações
não conversar
participar
praticar mais
trabalhar mais

A partir da Gráfico 4.15 identificam-se verbos que implicam uma ação direta dos alunos, como por exemplo construir, ou criar, registados nas respostas à questão 4.

A análise do uso mais frequente dos verbos registados na totalidade do inquérito, permite traçar um perfil de alunos que no início do projeto não se vislumbrava. Com efeito, os alunos no momento da aplicação do inquérito de autorreflexão mostravam estar envolvidos nas suas aprendizagens. Relativamente aos verbos como conversar, participar, praticar ou trabalhar traduzem imagem que os alunos pensam que a docente espera dos mesmos.

No Gráfico 4.15 destacam-se os verbos *criar* com 2 ocorrências, *jogar* e *deixar*, com 3. Os restantes verbos *fazer*, *gostar* e *trabalhar* registam ocorrências superiores.

Gráfico 4.15 Verbos mais recorrentes nas respostas dos alunos no inquérito de autoavaliação 10-10-2016



São assim, jovens que têm inerente, ao seu processo de aprendizagem, o desejo de *criar*, associado ao *gostar*. É perceptível através do último comentário registado no inquérito, que a experiência com as TIC terá sido gratificante para os alunos: “*Gostei de ter aulas no computador consigo.*”

3. Avaliação completar dos pares

Quanto ao suporte documental, através de relatórios pedagógicos e individuais, atas de conselho de turma, foi possível identificar e validar as aquisições realizadas pelos alunos em final de ciclo, assim como as transferências de competências para as restantes áreas curriculares disciplinares.

Os primeiros registos do trabalho desenvolvido no âmbito das TIC, reportam-se às intervenções da docente de português em reunião semanal de conselho de turma. Estas observações obtinham, em geral, pouca atenção e participação por parte dos membros do conselho de turma.

Os segundos registos reportam-se aos relatórios apresentados pela colega de ensino especial, que apresentou em reunião final de período um balanço das aquisições alcançadas pelos alunos que acompanhava.

Figura 4. 7 Relatório da docente de Ensino Especial, relativo à aluna Lari P. - junho 2016

RELATÓRIO 3.º PERÍODO

NOME: Lari **D. N.:**

CICLO: 2.º – **ANO:** 6.º **_TURMA:** DT.:

A Lari ao longo do terceiro período continuou a beneficiar do apoio de Educação Especial em contexto de sala de aula com o grupo turma, na disciplina de Português. Neste sentido, deu-se continuidade ao trabalho que já vinha a ser desenvolvido com atividades de Português. As atividades contemplaram desde a construção de um texto para uma banda desenhada até à exploração do texto poético, realizando ainda o relatório da visita de estudo, e exercícios de gramática, entre outros, através da WEB 2, metodologia utilizada nas aulas de Português pela professora da referida disciplina que foram uma mais-valia para a Lari, como já foi referido anteriormente, pois, aderiu sempre com entusiasmo às tarefas propostas e conseguiu resolvê-las com sucesso.

Figura 4. 8 Relatório da docente de Ensino Especial, relativo ao aluno Rub. C. - junho 2016

RELATÓRIO _3.º PERÍODO

NOME: Rub. C. **D. N.:**

CICLO: 2.º – **ANO:** 6.º **_TURMA:** DT.:

O Rub, durante este terceiro período letivo continuou a beneficiar do apoio de Educação Especial em contexto de sala de aula com o grupo turma, na disciplina de Português. Assim, foram realizadas atividades ao nível da construção de um texto para uma banda desenhada, elaboração do relatório de uma visita de estudo, exercícios de gramática, entre outros, e ainda, a preparação da representação de uma peça de teatro, tendo o educando aderido sempre com empenho e sucesso nas atividades que lhe foram propostas.

Na opinião da professora de Educação Especial, o Rub durante este ano letivo investiu nas aprendizagens e mostrou interesse nos temas tratados. O recurso à utilização das novas tecnologias na aula de Português, pela professora da referida disciplina, foram uma mais-valia para a realização dos trabalhos propostos, pois, os obstáculos eram ultrapassados no imediato e davam uma maior segurança/confiança ao educando. Neste

Os relatórios apresentados identificam os progressos dos alunos, e que segundo a docente de ensino especial resultam, em parte, do trabalho desenvolvido, na disciplina de português.

Paralelamente, a observação de uma aula da disciplina de português pela colega e coordenadora da biblioteca escolar, agendada para dia 14 de janeiro de 2016, pretendia aferir se no plano de atividades da biblioteca escolar de 2015-2016, o Domínio A – (anexo 5) utilização das TIC como apoio e complemento às aprendizagens do plano de atividades, estava a ser cumprido. A biblioteca escolar integra um espaço para os computadores, tendo

a coordenadora da mesma solicitado no início de janeiro de 2016 uma observação informal (observação não participante), de uma aula de português, na qual fossem utilizadas as TIC. O objetivo consistia em registar o que se observava, mas sem qualquer intervenção, por parte do observador.

Esta observação deu origem ao relatório, do qual se mostra um trecho (Figura 4.9). A referida colega apresenta sugestões de aprofundamento como redigir um email em situação formal e informal. Estas foram trabalhadas mais tarde no âmbito da disciplina de português, mas não foram objeto de uma articulação interdisciplinar. Com efeito, segundo Flick (2013:137) através da observação é possível “descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam”.

Figura 4. 9 Relatório de observação de aula – 14-01-2016 - da coordenadora da biblioteca escolar do CED NAP

Descrição da aula

1º passo: os alunos transcreveram os seus textos: foi-lhes dada indicação para começarem por dar um nome ao seu texto e gravá-lo. Foram completando e aperfeiçoando os seus textos. Já dominavam o Word mas foram recebendo indicações para descobrir / aplicar novas funções: cortar / colar / arrastar texto.

Aspetos positivos: orientações muito claras das tarefas a executar, incentivo ao enriquecimento do texto, apelando à criatividade e imaginação. Acompanhamento próximo de todos e de cada um. Reforço positivo. Era visível a motivação dos alunos.

2º passo: abriram a conta de *e-mail*, que todos tinham, e redigiram um mail: aprenderam aspetos como escrever o assunto, endereçar o mail à professora, acrescentar *símbolos emotions*. Seguidamente anexaram o texto e enviaram. Saíram da conta de *e-mail*.

Aspetos positivos: orientações precisas, apoio individual, reforço positivo.

Aspetos a trabalhar: diferenças entre mails formais e informais.

No que respeita a intervenção e participação de outros colegas, nem sempre este projeto registou adesão imediata por parte dos pares. Com efeito, o mesmo só será validado em reunião final do ano letivo tal como se verifica no excerto de ata de reunião de conselho de turma que se apresenta na Figura 4.10.

Figura 4. 10 Excerto da ata final de reunião de conselho de turma - 9 de junho de 2016

O CT manifestou a sua satisfação pela evolução dos alunos em geral e reforça a ótima intervenção da docente de Português pela implementação das tecnologias digitais que se refletiram a nível de todas as disciplinas muito positivamente. Considerou ainda que no 3º ciclo, os alunos devem continuar a usufruir destas tecnologias e metodologia.-----

Apesar do que foi referido, a docente foi tendo alguma recetividade por parte de certos colegas, como por exemplo a participação da colega de inglês, na orientação de trabalhos inseridos no blogue, e o interesse e reconhecimento que a colega de história e geografia de Portugal manifestou através do relatório final individual. Nele identifica algumas alterações nas aprendizagens dos alunos que resultaram da aplicação deste projeto. (Figura 4.11).

Figura 4. 11 Excerto do relatório da docente de História e Geografia de Portugal - 8 de julho de 2016

- A implementação, na disciplina de Português, de um projeto estruturado na área das TIC que, partindo da natural apetência dos alunos pelas novas tecnologias permitiu/ potenciou:

- . uma atitude positiva dos alunos face às tarefas a desenvolver (chegavam a pedir para fazer trabalhos, desde que implicassem a utilização do computador, nomeadamente a construção de PowerPoints, e gostavam de os enviar de e de comunicar com o professor via mail ou recorrendo ao Googledocs);

- . o aumento da autoestima, bastante notório nos alunos mais fracos;

- . o aumento da autonomia (no final, assumiam naturalmente as tarefas sem que o professor tivesse que lhes dar grande orientação - por exemplo: dividiam-se em grupos ; escolhiam os temas; distribuíam as tarefas entre si ...);

- . o desenvolvimento de hábitos e rotinas de trabalho na sala de aula;

- . a aquisição de competências de integração dos novos conhecimentos, relacionando-os com as suas aprendizagens anteriores e fazendo a ponte entre os conteúdos das diferentes disciplinas;

- . o desenvolvimento de metodologias colaborativas e cooperativas, verificando-se que os alunos gostavam de aprender “em grupo” e conseguiam interagir positivamente, respeitando-se uns aos outros e ao professor;

- . a aquisição de noções no âmbito da utilização segura da Internet;

- . a transversalidade das TIC às várias disciplinas, facilitadora da articulação entre docentes e áreas do conhecimento, com todos os benefícios daí decorrentes para os alunos.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

CONCLUSÕES

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

A presente investigação tinha como objetivo compreender de que modo a utilização de ferramentas da *Web 2.0*, numa vertente social, poderia contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem profícuas na disciplina de português.

Deste modo, procedeu-se à revisão de literatura., acerca desta problemática.

Constatou-se que vários investigadores, como Amante (2003), Costa (2008), Coutinho (2009), Moura (2005), ou Passey (2003), entre tantos outros, entendem o uso das ferramentas *Web 2.0* como algo que compreende grandes benefícios cognitivos, pessoais e sociais, quer para os alunos, quer para os docentes.

Tendo-se constituído como um estudo de caso de valor intrínseco, optou-se pelo paradigma qualitativo ou interpretativo, numa perspetiva construtivista, entendido como um processo e simultaneamente um produto das aprendizagens da docente-investigadora. Denzin e Lincoln (1998:87) referem que “a case study is both the process of learning about the case and the product of our learning”.

Os dados recolhidos através de suportes escritos que incluíram inquéritos por questionário, diário de bordo, atividades realizadas pelos alunos e análise de documentos, permitiram compreender o contexto escolar em que este estudo se desenvolveu.

Retomam-se as questões de partida do presente estudo:

- a) De que modo a designada Aprendizagem Social “*Social learning*”, através das ferramentas da *Web 2.0*, poderá contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso?
- b) Que alterações se operaram na prática pedagógica do docente e no papel do aluno num contexto de aprendizagem formal que incorpora a utilização de ferramentas da *Web 2.0*?

1. Questões de partida

1ª questão - De que modo a designada Aprendizagem Social “*Social learning*”, através das ferramentas da *Web 2.0*, poderá contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso?

No início, o grupo-turma tinha estagnado nas aprendizagens. Apresentava comportamentos antissociais. Atualmente, verifica-se que é um grupo interessado, motivado para as aprendizagens e com um sentido de grupo que aprendeu a construir.

Verificou-se que desde a primeira utilização das TIC, os alunos evidenciaram interesse e fascínio por estes recursos. Com efeito, “qualquer tecnologia quando introduzida desencadeia um pico de entusiasmo, o que pode explicar a motivação de professores e alunos.” (Barata & Jesus 2010:6). Mas tal facto não se assume como suficiente para contribuir para um maior investimento no processo de aprendizagem, especialmente com grupos de alunos marcados pelo insucesso, como foi o caso. No início, demonstraram possuir algumas competências digitais na vertente lúdica e social. Ofereciam resistência à realização de atividades que exigissem da parte dos mesmos organização e planificação. No entanto, à medida que se mostravam mais confiantes e encontravam nas TIC um meio para superarem as dificuldades relativas à planificação, coesão e coerência textual, estas tornavam-se mais ténues. Foi-se tornando evidente o prazer na realização das tarefas e a motivação para aprender. Menezes (2012:103) numa investigação levada a cabo no âmbito da motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula, conclui que os alunos ao utilizarem as TIC em sala de aula apresentam evidências de estarem mais concentrados nas atividades escolares e por consequência aprendem mais. A partir da aplicação de inquéritos por questionário, e após tratamento dos dados, Menezes identifica que “o recurso ao computador melhora a motivação e empenho dos alunos nas atividades em sala de aula” (Menezes, 2012: 76).

Competia à docente “saber tirar proveito dessa tecnologia...” ao colocá-la “ao serviço de um projecto educativo renovado” (Amante, 2003:119), ao invés de se limitar a uma mera acumulação passiva de informação.

Crê-se que o uso adequado das ferramentas da *Web 2.0* em contexto pedagógico estimula nos seus intervenientes a criatividade. Independentemente do contexto em que ocorre, potencializa cenários de aprendizagem e interações bastante fecundas “impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço.” (Coutinho, 2009:75). Gerou-se, por isso, uma insatisfação saudável de ensinar e de ser ensinado. Com efeito, a conjugação da partilha do conhecimento, através do uso de ferramentas da *Web 2.0* desencadeou ambientes favoráveis às aprendizagens. Moura (2005, 2010), por exemplo, tem desenvolvido um vasto trabalho na área das línguas, como foi o caso do Projeto português *online* (<http://portuguesonline2.no.sapo.pt>). Este projeto foi criado em 2003/2004 e aplicado na Escola Profissional de Braga. Pretendia “tirar proveito das potencialidades da *Web*, na leccionação dos conteúdos da disciplina de Português.” (Moura, 2005:57) verificando-se que “a reacção dos alunos foi encorajadora e reflectiu o desejo que têm em aprender em ambientes educativos inovadores” (idem, idem, idem). Tavares e Barbeiro (2011:8) sustentam a convicção de que é necessário a integração das “tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem”. No projeto que aqui se apresenta verificou-se que o uso das TIC, na disciplina de português, mostrou ser um dos fatores que melhor desencadeou processos de aprendizagem com ganhos representativos. Ao longo dos dois anos letivos verificou-se que os alunos mudaram a sua atitude face à Escola, ao mostrarem-se mais participativos, mais interessados e mais empenhados nas suas aprendizagens. O segmento do diário de bordo reflete o exposto anteriormente:

A Larissa está bastante confiante. Desde que começou a utilizar o computador que se tem revelado. (...). O Bruno produziu um texto, meio prosa, meio poesia, (...). Dava a ideia que até estava a saborear o que estava a fazer ... (...). Fiquei mesmo satisfeita com o trabalho dele. Aliás com o trabalho de todos.

7 de janeiro de 2016

Escola, Gomes e Lopes, como citado em Ferreira, Bastos e Campos (2014:145) aludem ao facto de as TIC serem encaradas “como instrumento ao serviço da educação” que compelem a Escola a repensar as práticas pedagógicas que tem vindo a praticar e a “interrogar-se e a repensar as estratégias utilizadas para a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas”.

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste estudo, os alunos, através do uso dos recursos da *Web 2.0*, superaram algumas das aprendizagens menos consolidadas. Esta situação só foi possível através do leque de experiências que as TIC proporcionam, através de ferramentas digitais como *e-mail*, *Facebook* e instrumentos como o *Word*, *Power Point* e formulários do *Google*.

A instituição escolar é um lugar por excelência de trocas de aprendizagem. Cabe à mesma que se adeque aos novos desafios. As TIC, na sua vertente social, democratizam o acesso global ao conhecimento, a estratos sociais menos favorecidos numa perspetiva de inclusão digital global.

Pinto como citado em Pereira (2013:6), confere à Escola e ao sistema educativo a missão de reduzir o “fosso digital” e incentivar a “promoção de uma literacia que ligue as tecnologias aos seus contextos históricos e socioculturais.”.

Como resultado do trabalho desenvolvido, no âmbito das TIC os alunos foram capazes de alargar, consolidar e adquirir competências digitais que acabaram por se refletir nas aprendizagens.

2ª questão - Que alterações se operaram na prática pedagógica do docente e no papel do aluno num contexto de aprendizagem formal que incorpora a utilização de ferramentas da *Web 2.0*?

Apurou-se que, inicialmente, muitos dos trabalhos produzidos pelos alunos traduziam uma preocupação desmesurada pela componente visual, sendo esta importante, mas não crucial para desenvolver os domínios do português.

Várias vezes foi referido que este grupo era emocionalmente instável, o que se traduziu em retrocessos nas aquisições conseguidas, mas igualmente em avanços qualitativos. Em relação a este último aspeto, destaca-se o empenho na conceção e concretização das atividades, assim como a motivação para participar nos seus processos de aprendizagem.

Tomou-se como preocupação prioritária para a docente dar *feedback* aos alunos relativamente às atividades realizadas, assim como dar visibilidade das mesmas em reuniões de conselho de turma. O processo de reflexão e de avaliação conjunta, entre docente e alunos permitiu desenvolver o espírito crítico de ambos. Através da apreciação coletiva dos trabalhos elaborados pelos alunos era visível a valorização pessoal e a de grupo.

Mostraram-se mais recetivos e cooperantes perante rotinas de trabalho que exigiam algum formalismo como a planificação e construção de pequenas narrativas. Observou-se que ao longo do tempo em que decorria o projeto as interações, como por exemplo, “Autoestima do aluno”, “Autonomia do aluno”, “Interesse do aluno”, “Progressão do aluno nas aprendizagens”, “Satisfação do aluno nas aprendizagens” e “Motivação do aluno” registaram um aumento de ocorrências, enquanto que o número de ocorrências de interações, como “Conflito aluno-aluno”, “Desinteresse do aluno” e “Desmotivação do aluno” diminuiu.

Das várias ferramentas utilizadas, o blogue e posteriormente o site permitiu-lhes exercitar a reflexão, a tomada de decisões, criar hábitos de cooperação e de colaboração entre pares e adotar uma “intervenção educativa construtivista” (...) que “implica, (...) acção, reflexão, interacção, não passividade na recepção da informação...” (Sousa & Silva, 2010:4346).

Desenvolveram e adquiriram competências cognitivas, sociais, digitais e amadureceram a sua perceção face à *Web*.

Durante a concretização das atividades criou-se um espaço e tempo de reflexão. Alunos e docente interrogaram-se e repensaram as estratégias para a resolução de situações-problema. A docente para além de assumir o papel de orientadora, adotou o de aprender a ser aprendiz. Quanto aos alunos abandonaram o papel de passivos consumidores de informação, para se tornarem sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

As metodologias de ensino centradas no docente deram, por isso, lugar às metodologias centradas no aluno, “na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e para pensar.” (Nóvoa, 2007:11).

Ao longo do projeto a docente aplicou, avaliou e reequacionou as suas práticas, descentralizou o processo das decisões e partilhou-as com os alunos, por forma a contribuir para um processo de aprendizagem mais justo e mais perto dos seus interesses e das suas aptidões. Verificou-se que a utilização de ferramentas da *Web 2.0*, conciliadas com processos de aprendizagem formal, têm resultados muito promissores. Segundo Rodrigues (2012:1677) as TIC “permitem a criação e o desenvolvimento de competências diversificadas, [...] e parecem ser “um fator facilitador da aprendizagem” [...] que fomenta “a motivação dos alunos.”, a integração das TIC em ambientes de aprendizagens formais

poderá contribuir para “explorar novos modelos pedagógicos diferenciados, onde se enquadram as pedagogias construtivistas.” (idem, idem: 1679).

No que respeita às interações da docente, identificadas no diário de bordo, verificou-se um registo semelhante aos dos alunos. Com efeito, as interações, “Estratégias da docente”, “Reflexão da docente”, “Satisfação da docente”, “Aprendizagem da docente”, “Cooperação aluno-docente” foram mais representativas ao longo do projeto, ao invés do número de ocorrências das interações- “Conflito aluno-docente” e “Frustração da docente” cujo número de interações diminuiu.

A docente terá percorrido um trilho de incertezas, angústias, acompanhado de frustrações, talvez necessárias a um docente que se deseja reflexivo e que saiba “questionar-se e problematizar mesmo aquilo que parece óbvio.” (Alarcão, 2001:9).

Alunos e docente deixaram o papel de meros executores, assumiram-se como produtores das suas aprendizagens, tornaram-se mais autónomos e mais criativos.

Através de um profícuo diálogo fortaleceram laços entre si e alicerçaram interações promotoras de novas aquisições. Carvalho (2014) vê o professor como mediador e orientador não pelo facto de estar a usar as ferramentas da *Web 2.0*, mas porque o seu uso exige autonomia e pensamento crítico por parte do aluno. Este último não o consegue alcançar sem o apoio do primeiro.

Sem dúvida que os processos comunicativos melhoraram substancialmente entre a docente e os alunos. Esta aprendeu a fazer cedências, a trabalhar em equipa, na pequena comunidade de aprendizagem da qual fazia parte. O trabalho desenvolvido terá contribuído para o despoletar de sentimentos de “autenticidade, o reforço da confiança e da autoestima dos alunos” (Menezes, 2012:50).

Coloca-se então uma questão se ter sucesso é ter resultados ou ser capaz de encontrar soluções para a resolução de problemas. Decididamente, ser capaz de.

2. Limitações, recomendações e sugestões

Relativamente às limitações, a desatualização das aplicações da *Web 2.0* e respetivas licenças de utilização, assim como nunca ter sido possível dar visibilidade dos trabalhos dos alunos através da impressão, poderão ter esmorecido o entusiasmo das partes envolvidas.

No que concerne as recomendações, há a convicção de que este é o tempo de acabar com o isolamento a que muitos docentes se votam e que esquartejam o conhecimento em

parcelas. É crucial que as interrogações de um docente sejam as interrogações do grupo de docentes e que todos contribuam para um projeto maior que faça sentido para os alunos e que a Escola proceda à apropriação de práticas que contemplem ambientes inovadores de aprendizagem.

O sucesso de boas práticas, nas quais se englobam o uso das TIC, depende da capacidade dos docentes, através de práticas colaborativas criar e inovar situações de ensino-aprendizagem diferentes das tradicionais, “estimulando a interação cooperativa, a aprendizagem colaborativa e o trabalho de grupo.” (Monteiro *et al.*, 2013:12). Silva (2007:177) em Costa, Peralta e Viseu (2007:177) argumenta que “A formação contínua de professores será, portanto, um campo de importância fundamental na preparação dos professores para a receptividade à inovação.”.

Mas tal tarefa não pode ser feita isoladamente, pois nada de enriquecedor é acrescentado quando não há partilha:

Se souberes algo, ou tiveres armazenado informação acerca de um acontecimento distante, e não usares essa informação, se nunca pensares nisso, o teu cérebro será funcionalmente equivalente a um outro semelhante, mas que não ‘contenha.’

(Tulving, 1991, como citado em Karpicke, 2012:19).

Perante este cenário há que investir não só no aprofundamento das competências tecnológicas, ao desenvolver na docente a capacidade de “saber fazer e saber reproduzir em novas situações e contextos.” (Ribeiro *et al.*, 2005:26), como também no desenvolvimento das competências necessárias ao professor do século XXI, como por exemplo: “Organizar e dirigir situações de aprendizagem, [...] envolver os alunos, [...] trabalhar em equipa” Perrenoud (2000:155)

Quanto às sugestões, julga-se pertinente alargar o número de alunos envolvidos, de modo a abranger vários ciclos de ensino, em dinâmicas colaborativas. De igual modo, seria importante diminuir o hiato entre Escola e Família em prol de um maior envolvimento de todas as partes na construção do Ser social e pessoal que cada aluno representa.

3. Nota final

A utilização das ferramentas da *Web 2.0* gerou mudanças nos alunos com reflexos noutras áreas curriculares disciplinares, que foram registadas através de relatórios finais, elaborados por alguns colegas e aos quais já foram feitas referências.

Quando partilhados os trabalhos em reunião de conselho de turma assistia-se à validação externa da qual se dava conta aos alunos. A visibilidade, o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pelos alunos teve repercussões muito significativas na sua autoestima e autoconfiança. Os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, e que por consequência apresentavam mais retenções, mostraram saber tirar partido do uso das TIC para contornar os desempenhos menos conseguidos.

A Escola de hoje não é a Escola de ontem, nem a prática docente não é um percurso linear. Tem avanços e retrocessos. Os primeiros alentam-no na busca de soluções mais próximas para os desafios que os alunos colocam diariamente. Os últimos encorajam-no a não desistir.

Acredita-se que em Educação há sempre respostas e que todos somos potencialmente capazes. Esta convicção possibilitou aos alunos e à docente inúmeras conquistas.

Students aren't vessels to be filled with facts. And educators aren't simply transmitters of information,". Technology is enhancing the crucial relationship between educators and learners. Teachers and students must be empowered as creators, not just consumers.

(Duncan, 2015).

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. A., L., Peralta, M. H., Cortesão L., Pacheco, L. C., Augusto, J., Fernandes, M. & Santos, L. (2002).** *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas.* [PDF]. Disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Ackland, R. (2013).** *Web Social Science – concepts, data and tool for social scientists in the digital Age.* USA: SAGE.
- Alarcão, I. (Org.). (1996).** *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão.* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001).** *Compreendendo e construindo a profissão de professor – da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor,* Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2016).** “Dilemas” do jovem investigador Dos “dilemas” aos problemas, *Investigação Qualitativa Inovação, Dilemas e Desafios,* Organizadores António Pedro Costa Francislê Neri de Souza Dayse Neri de Souza, volume I, Edição Digital de 2016.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003).** *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed).* Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (1997).** *As Pedagogias da Aprendizagem.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, A. N. e Coutinho, C. P. (2012).** *Digital Storytelling nas aulas de Geografia: um estudo com alunos do 10º ano.* [PDF]. II Congresso Internacional TIC e Educação. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/130.pdf>
- Amado, J. (2013).** *Manual de Investigação Qualitativa em Educação,* Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2003).** *Infância, Escola e Novas Tecnologias* Universidade Aberta [PDF]. Tese de Doutoramento Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2566/1/InfanciaEscolaeNovasTecnologias.pdf>

- Amante, L.** (2007). *As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar. Excertos de Um Percurso* [PDF]. ESCOLA MODERNA Nº 25•5ª série 2005, pp. 5-36. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_b_03_tic_educ_preescolar_lamante.pdf
- Amante, L.** (2013). Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação: *Facebook e Novas Sociabilidades: contributos da Investigação* [PDF]. Disponível em https://www.academia.edu/6214543/FACEBOOK_E_NOVAS_SOCIABILIDADES_CONTRIBUTOS_DA_INVESTIGAÇÃO
- Amante, L.** (2013). “Conversas à Quinta”, subordinada ao tema “Interfaces entre Currículo e TIC” – Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Amante, L. Faria, A.** (2013). *Escola e Tecnologias Digitais na Infância.* [PDF]. Disponível em https://www.academia.edu/8477491/Escola_e_tecnologias_digitais_na_infancia
- Amante, L., Quintas-Mendes, A., Morgado, L. e Pereira, A.** (2008). *Novos contextos de Aprendizagem e Educação online.* [PDF]. Revista portuguesa de pedagogia, ano 2008, 42-3, 99-119 Disponível em <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1252/700>
- António, G. L A e Coutinho, C. P.** (2012). II Congresso Internacional TIC e Educação: *Integração Curricular das TIC no Sistema de Ensino em Moçambique - Iniciativas em Curso.* [PDF]. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf>
- Arends, R.** (2007). *Aprender a ensinar (7ª ed.).* Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Aresta, M, Moreira, A. Pedro, L.** (2009). *Comunicação e Colaboração em Contexto Educativo: o trabalho colaborativo, no mestrado em multimédia em educação.* [PDF]. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8160/1/AprendInformalWebSocial.pdf>
- Azevedo, A. B. e Pesseggi M. C.** (2016). *Narrativas das Experiências Docentes com o uso de Tecnologias na Educação.* Edição online. REA. Brasil: Edições Metodista. Disponível em <http://editora.metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao>
- Azevedo, J.** (2007). *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior* *Identidade, género e comunidades de aprendizagem: algumas considerações conceptuais e sua relevância empírica.* [PDF]. Disponível em

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2027/1/Comunidades%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20e%20Identidades%20no%20Ensino%20Superior.pdf>

- Balbuena**, José F. G. (s.d.). *EVOLUCIÓN DE LA WEB DESDE LA WEB 1.0 HASTA LA WEB 7.0*. Universidad Fermín Toro, Sistemas de Aprendizaje Interactivo a Distancia, Cohorte VII, Módulo III: Estrategias, Herramientas y Recursos Educativos (apresentação em slideshare). Disponível em http://www.slideshare.net/josebalbuena/evolucion-de-la-web-desde-la-web10-hasta-laweb-70?next_slideshow=1
- Balula**, A. J. (2014). *Avaliação digital como aprendizagem*. (80-88) [PDF]. Educação, Formação & Tecnologias, 7 (1), janeiro-junho de 2014. ISSN 1646-933X. Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/426/201>
- Barata**, L. F. e Jesus. D. (2010). 101 Ideias e Dicas para utilizar o Quadro Interactivo e outras ferramentas. Edição de autor.
- Bardin**, L. (2011). Análise de conteúdo. (L. A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa, Edições 70.
- Barros**, I. H. G. P. e Boas J. A. V. (2010). *O impacto das tecnologias da informação e comunicação na educação através das ferramentas Web 2.0*. [PDF]. Disponível em http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/349_ARTIGO%20SEGET2.pdf
- Bedin**, V. e Fournier, M. (2015). Aprender. Lisboa: texto & grafia.
- Beetham**, H. e Sharpe, R. (2013). Rethinking Pedagogy for a digital age, designing for 21st century learning. New York. Routledge Falmer Editions.
- Bell**, J. (2010). Como realizar um Projecto de investigação (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bembem**, Â. H. C. e Costa, P. L. V. A. (2013). *Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy*. [PDF]. (Perspectivas em Ciência da Informação, v. 18, n.º 4), p. 139-151, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>
- Black**, P e William, D. (1998). Inside the box. Department of Education and Professional Studies. King's College: London.
- Bogdan**, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bonacina**, G.Y., Barvinski C. A. e Odakura, V. (2014). Personalização da Aprendizagem: Tendências Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET). [PDF].

- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Dourados – MS - Brasil Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014. Disponível em http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_114.pdf
- Buescu**, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (maio de 2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico [PDF]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Caeiro**, D. (2015). Inovação e formação na Sociedade Digital - Ambientes Virtuais, Tecnologias e Serious Games, in Moreira, J. A., Barros, D. e Monteiro, A. (2015). Santo Tirso: Whitebooks
- Cardoso**, A. dos P. B. A. (2013). E-escolinha como projeto mobilizador das comunidades educativas [PDF] - Tese de Doutoramento. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/13268>
- Carvalho**, A. A. in Moreira, A. J., Monteiro A. (org) (2012). Ensinar e Aprender online com Tecnologias Digitais. Abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora.
- Carvalho**, A. A. A. (org.) (2008). Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores [PDF]. Ministério da Educação, edição *online*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8286>
- Carvalho**, A. A. A. (2015). (Org.). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Carvalho**, A. A. A., Moura A. Pereira, L. Cruz, S. (2006). Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares: *Blogue: Uma Ferramenta com Potencialidades Pedagógicas em diferentes níveis de ensino*. [PDF]. CIED. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>
- Carvalho**, S. M. E. (2014). O potencial pedagógico das ferramentas da Web 2.0. no ensino online das ciências naturais – a perspetiva dos alunos. [PDF]. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/11020>
- Castells**, M. (2011). A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – Volume 1 - A Sociedade em Rede. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castro, C. S.C.** (2006). A influência das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento do currículo por competências [PDF]. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6097/1/tese_palmira_corrigeida%202.pdf
- Choen L., Manion L. e Morrison, K** (2000). *Research Methods in Education*. (5th edition). Routledge Falmer Editions. London. ISBN 0-203-22434-5. Master e-book. Disponível em https://researchrttu.wikispaces.com/file/.../Research+Methods+in+Education_ertu.pdf
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A.** (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA.
- Correia, S.** (2012). *Tecnologias para a Inclusão*. In J. Merriënboer, S. Correia, & J. Paiva, *As Novas Tecnologias*. Lisboa. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Costa, F. A.** (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. [PDF]. Disponível em <http://aprendercom.org/comtic/wpcontent/uploads/2013/01/TeseCostaF2008TICemContextoEducativo.pdf>
- Costa, F. A.** (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação*. Vol. 1 [PDF]. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5928>
- Costa, F. A.** (2010). *Pré-escolar – Tecnologias de Informação e Comunicação*. [PDF]. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6567/1/MetasTICpublicadas.pdf>
- Costa, F. A.** (coords.), Cruz E., Soares, F., Fradão, S. Belchior, M., Trigo, V. (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Carnaxide: Edições Santilhana.
- Costa, J.** (2011). *Revista Palavras*, nº 39-40. Associação dos Professores de Português. Torreana – Indústria e Comunicação Gráfica, S.A.
- Coutinho, C. e Lisbôa, E.** (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a Educação no século XXI*. [PDF]. *Revista da Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 2001, pp. 5-22. Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf

Coutinho, C. P. e Bottentuit Junior J. B. (2007). *Blog e Wikis: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0.* [PDF]. SIIE'2007 - 14 - 16 nov. 2007, pp. 199 – 204. Disponível em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>

Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade - Issues of validity and reliability in qualitative research* [PDF]. Volume 12, número 1, janeiro abril 2008. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>

Costa, F. A. (2009 - maio). *Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de português.* [PDF]. Universidade do Minho, in Revista EFT, p. 75-86. Disponível em

<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/46/54>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.* [PDF]. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF

Coutinho C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Creswell, J. W. (2005). *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing among five approaches.* (2nd Edition) NY: SAGE.

Craveiro, M.C.F.G. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* [PDF]. Tese de Doutoramento. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investigação.pdf>

Davies, J. e Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for Schools – learning and social participation.* Peter Lang Publishing, Inc. New York

Denzin, N., K. and Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Denzin, N., K. and Lincoln, Y. S. (1998).** *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N., K. and Lincoln, Y. S. (1998).** *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Digital Agenda for Europe**, Serviço das Publicações da União Europeia, 2014. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000062001-000063000/000062255.pdf>
- Documento Orientador para a Implementação das TIC na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Escola Básica e Secundária de Velas, nos Açores.** [PDF] (pp. 5,7-9). Disponível em <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115152010600/nova/orientacoes%20tic.pdf>
- Driscoll, M. (n.d.).** *Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype*. [PDF]. Disponível em http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Duncan, A. (2015).** *What Can Technology Do for Tomorrow's Children? Innovation in education goes well beyond gadgets and apps. Here's my vision for the classroom of the future.* [PDF]. Disponível em <https://medium.com/bright/what-can-technology-do-for-tomorrow-schildren3357831990c7>
- D'Eça, T. A. (2002).** *O email na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- EDUCOM.** Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_na_educa%C3%A7%C3%A3o_em_Portugal
- ERASMUS+.** [PDF]. Disponível em http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plusleaflet_en.pdf
- Escola, J., Gomes, A. e Lopes N. (2014).** *A Web 2.0 na sala de aula e na 'escola sem muros': desafios para o professor.* [PDF]. In Ferreira, C. A., Bastos, A. M., Campos, H. (2014). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção* (org.). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em echns.utad.pt/vPT/Area2/Documents/ebook_Versao_Final.pdf
- E-Skills Manifesto (2016).** Edições European Schoolnet (EUN Partnership AISBL). Disponível em

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

http://eskills4jobs.ec.europa.eu/c/document_library/get_file?uuid=b080500a-8df5-4275-b374-6532e08f2da4&groupId=2293353

- Esteve, J. M.** (1992). O Mal-estar docente. Tradução de Agostinho Leite d’Almeida, Lisboa, Edições ESCHER
- Faerman, Juan** (2011). Faceboom: Facebook, o novo fenómeno de massas. Matosinhos: QUIDNOVI SOCIEDADE.
- Figueiredo, A. D.** (2009). *A Geração 2.0 e os Novos Saberes, Seminário ‘Papel dos Media’ das Jornadas “Cá Fora Também se Aprende”*. [PDF]. Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.academia.edu/237337/A_Geração_2.0_e_os_Novos_Saberes
- Flick, U.** (2013). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Edições MONITOR. (reimpressão da 1ª ed. de 2005).
- Flores, M. A., Ferreira, F. I.** (org.) (2012). Currículo e comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas. Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Fontes, A. e Freixo, O.** (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Colaborativa. (Biblioteca do educador, nº 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, Marie-Fabienne** (1996). O Processo de Investigação – da concepção à realização. Lisboa: DÉCARIE EDITEUR.
- Fosnot, C. T.** (1999). Construtivismo e Educação - Teoria, Perspetivas e Prática. Lisboa: Edições Piaget.
- Freixo, M. J. V.** (2012). Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas. Coleção Epistemologia e Sociedade. (4ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.
- Fullan, M.** (2003). Liderar numa Cultura de mudança. Porto: ASA.
- Fullan M, e Hargreaves, A.** (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Furtado, J. A.** (2012). Um Cultura da Informação para o Universo digital. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Graue, E. e Walsh, D. J.** (1998). Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics, 1st Edition, Thousand Oaks: Sage.
- GEPE** (2008). Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico. [PDF]. Editorial do Ministério da Educação. Disponível em

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160efileName=mt_ensino_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160efileName=mt_ensino_portugal.pdf)

- Gilster**, P. (1997). *Digital Literacy*. Published by John Wiley & Sons. Canada.
- Gohn**, M. G. (2014). *Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos*. [PDF]. *Investigar em Educação - IIª Série*, Número 1, 2014. Disponível em http://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf
- Goulão**, F. (2012). Ensinar e Aprender em Ambientes Online: Alterações e Continuidades na(s) prática(s) docente (s). In J. Moreira e A. Monteiro (org) (2012). *Ensinar e Aprender online com Tecnologias Digitais. Abordagens teóricas e metodológicas*. (pp. 15-30). Porto: Porto Editora.
- Grinnell**, Júnior R. M. (2001). *Social work research and evaluation, Quantitative qualitative approaches*. (6th edition). F. E. Peacock Publishers
- Hargreaves**, A. (1994). *Changing teachers, changing times, Professional Development and Practice*. London: Teachers College Press.
- Henriques**, A. M. (2014). *MOOC: os cursos gratuitos online que democratizam o ensino* Disponível em <http://p3.publico.pt/actualidade/educacao/12052/mooc-os-cursos-gratuitos-online-que-democratizam-o-ensino>
- Herdeiro**, R e Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos professores*. [PDF]. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro de 2008 Brasil. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%25C3%25A1ticas%2520reflexivas.pdf>
- Hill**, M. M. e Hill A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Internet Society**, “*A Brief History of the Internet*” *Internet Society (ISOC) All About the Internet: History of the Internet*”. Disponível em www.internetsociety.org
- Isidoro**, A. R. (2014). *Alunos com necessidades educativas especiais: o digital storytelling como estratégia de aprendizagem da língua materna*. [PDF]. Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia – Universidade Aberta. Disponível em

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4085/1/TMCEM_AnabelaIsidoro.pdf

- Karpicke, J. Sousa, H. D., Almeida, L. S.** (2012). *A avaliação dos Alunos. (Questões-chave da educação)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kianzad, K. H. A.** (2014). *Overview of Service Process in 5 Star Restaurants of Teheran*, [[PDF]. MASTERS THESIS. Disponível em <https://pure.ltu.se/ws/files/96874747/LTU-EX-2014-96655378>. Pdf
- Korhonen, J.J. Karhu, K.** (n. d.). *Explaining the Evolutionary Development of the Web 2.0 or Web 3.0, the semantic web*. [PDF]. University School of Science Software Business and Engineering Institute. Disponível em <http://www.requisiteremedy.com/docs/Web-evolution.pdf>
- Leite, B. S. e Leão, M. B. C.** (2009). *A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de Ciências, Nuevas Ideas en Informática Educativa*. [PDF]. Volumem 5, pp. 77 – 82, Santiago de Chile. Disponível em http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf
- Leite, M. V. G.** (2013). *Articulação no Ensino Básico – Estudo de caso, II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar* [PDF]. Disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13392/1/_Tese.pdf
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G e Boutin, G.** (2010). *Investigação Qualitativa – (Fundamentos e Prática)*. (4ª ed.) Lisboa: Edições Piaget.
- Lévy, P.** (1994). *A inteligência coletiva – para uma antropologia do ciberespaço. (Epistemologia e Sociedade)*. Lisboa: Edições Piaget.
- Loureiro, M. J., Pombo, L., Barbosa, I. e Brito, A. L.** (2010). *A utilização das TIC dentro e fora da escola: resultados de um estudo envolvendo alunos do concelho de Aveiro*. [PDF]. Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/102/92>
- M. Ed, T. H.** (s.d.). *Blogging in the classroom - Teacher Created Ressources, Inc.*
- Maciel, O.** (2014). *GOT, n.º 6 – Revista de Geografia e Ordenamento do Território*. [PDF]. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/got/n6/n6a10.pdf>
- Mattar, J.** (2013). *Redes Sociais em Educação*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6ZqoxzkjQlw>
- Mattar, J.** (2013). *Web 2.0 e Redes Sociais na Educação*. Brasil: Edições Artesanato Educacional

- Máximo-Esteves, L.** (2008). *Visão Panorâmica da investigação-acção*. (I, nº 13) Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. M. Á.** (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. (Cadernos do CRIAP, nº 30). Porto: Edições ASA.
- Menezes, N. C. A. P.** (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. [PDF]. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/MotivacaodeAlunosTIC.pdf>
- Mesquita, P.** (2005). *O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos*. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação*. ISSN 0873-0504. Ano XI nº 17 (Jan). pp. 29-40. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.11/1530>
- Miller, C. H.** (2008). *Digital storytelling – a creator’s guide to interactive entertainment*, second edition, focal press. UK: Oxford.
- Miles, M. B. e Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Miranda, G. L., Monteiro, M. E. e Brás, P. (org)** (2014). *Aprendizagem online – Atas do III congresso Internacional das TIC em Educação*. Lisboa, Portugal, 14 a 16 de novembro de 2014, TicEduca. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A., C. & Lencastre, J. A. (coords)** (2013). *Blended Learning em contexto educativo, perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: DEFACTO Editores.
- MOODLE**. Disponível em http://www.aeserpa.pt/Web_moodle/modulo_01/o_que_o_moodle.html
- Moreira, J. A. e Monteiro, A. M. R.** (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. A. e Monteiro, A. M. R.** (2015). *Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social*. [PDF]. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15314>
- Morgado, J. C.** (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DEFACTO Editores.
- Morgado, L.** (2015). *A Digital Storytelling (DST) na Educação e Formação* [PDF]. Disponível em

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

<http://www.uab.pt/documents/10136/48624828-8ef2-4d60-ad9f-1b086316368e>

- Mota, P. A. e Coutinho, C.** (2011). *A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num agrupamento TEIP do Porto*. [PDF]. Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19265/1/139Pedro_Mota.pdf
- Moura, A.** (2005). *Como rentabilizar a Web nas aulas de Português: uma experiência*. [PDF]. Disponível em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SIIE/2005/PDFs/Comunica%E7%F5es/c57-Moura.pdf>
- Moura, A.** (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto em Contexto Educativo*. [PDF]. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa). Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>
- Moura, A.** (2015). *Manual de ferramentas da Web 2.0. para professores*. [PDF]. (org. Carvalho, A.). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>
- Moura, H. C.** (2005). *Diálogos com a Literacia*, Fundação Mário Soares. Lisboa: Lisboa Editora.
- Murta, António** (s.d.). *Nota biográfica*. Disponível em <http://www.conselhogeral.uminho.pt/Uploads/Notas%20Biográficas/Eng.%20António%20Murta%20-%20Nota%20biográfica.pdf>
- Mussoi, M. E., Flores, M. L.P, Behar, P. A.** (n.d.). *Comunidades virtuais- um novo espaço de aprendizagem*. [PDF]. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>
- Nóvoa, A.** (2007). *As TIC na Educação em Portugal - concepções e práticas* (pp. 11-13). In F. Costa, H. Peralta e S. Viseu (org.). Porto: Porto Editora.
- Ohler, J.** (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to LITERACY, LEARNING, and CREATIVITY*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Orihuela, J. e Santos, M.** (2004). *Los blogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. Quaderns Digitals*. [PDF]. Disponível em

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751

Oliveira de Oliveira, M. (2014). *Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa*. [PDF]. Revista Lusófona de Educação, 27. (111-126). Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a08.pdf>

Oliveira, I e Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. [PDF]. Disponível em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira-Formosinho, J (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores: da organização à pessoa*. (Infância). Vol. I, Porto Editora.

Oliveira, R. (2015). *As ferramentas da WEB: um canivete multifacetado nas malhas da Avaliação Digital Alternativa*. [Docslide]. Disponível em <http://docslide.net/education/as-ferramentas-da-web-um-canivete-multifacetado-nas-malhas-da-avaliacao.html>

ORE (2014). *Observatório dos Recursos Educativos: por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos - Um balanço de investigações recentes*. Disponível em http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf

Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. and Allaway, D., (2003). *The Motivational Effect of ICT on Pupils*. [PDF] London: Department for Education and Skills. Disponível em <http://www.canterbury.ac.uk/education/protected/spss/docs/motivational-effect-ict-brief.pdf>

Patrício, M., R, V., Gonçalves, V. M. B., Carvalho e Carrapatoso, E. M. E. M. (2009). *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: CIED. *Tecnologias Web 2.0: Recursos Pedagógicos na Formação Inicial de Professores*. [PDF]. Disponível em <http://docplayer.com.br/9354329-Exploracao-de-ferramentas-web-2-0-na-formacao-inicial-de-professores-exploration-web-2-0-tools-in-initial-teacher-training.html>

Pereira, L. (2013). *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*. Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.

- Peres, P. e Pimenta, P. (2011).** Teorias de Práticas de B-Learning. Lisboa: Sílabo.
- Perrenoud, P. (1993).** Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica, in Rodrigues, P., Cardoso, A., Day, C., Castro-Almeida, C., Nóvoa, A., Figari, G., Simons, H. e Perrenoud, P. (1993). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas, (org. Albano Estrela e António Nóvoa). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000).** Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Pinto, J. e Santos, L. (2006).** Modelos de Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. R. C. (2014).** *A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: um estudo de caso com alunos do 7.º ano de escolaridade.* [PDF]. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/18158>
- Plano estratégico da Casa Pia de Lisboa 2015-2018 (2015).** [PDF]. Disponível em http://www.casapia.pt/wa_files/pe_2015_2018.pdf
- Pocinho, R. F. S. e Gaspar, J. P. M. (2012).** *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo.* [PDF]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social da Universidade de Coimbra Fundação para a Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf>
- Ponte, J. (1994).** *O Projecto MINERVA, Introduzindo as NTI na Educação em Portugal.* [RTF]. DEPGEF. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/94-Ponte(MINERVA-PT).rtf)
- Ponte, J. P. (2006).** *O estudo de caso na investigação em educação matemática.* Quadrante, 3(1), 3-18. (re-publicado com autorização) Trabalho originalmente realizado no âmbito dos projectos DIC e “O Saber dos Professores”, financiados pela JNICT ao abrigo dos contratos PCTS/P/ETC/12-90 e PCSH/379/92/CED. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf)
- Quivy, R. e Campenhoudt, Luc Van (2013).** Manual de Investigação em Ciências Sociais (6ª edição). Lisboa: Gradiva Editores.
- Ramos, A. (2005).** *Metodologia de Investigação.* (pp. 109-175). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6914/1/11%20%20Metodologia.pdf>

- Ramos, A.** (2012). *Blog and Complex Thinking: A Case Study*. [PDF]. August 2010, Volume 7, Nº 8 (Serial Nº .69) US-China Education Review. Disponível em <http://www.davidpublishing.com/davidpublishing/Upfile/7/15/2012/2012071584059001.pdf>
- Reiman, A. J. e Thies-Sprinthall, L.** (1998). *Mentoring and supervision for Teacher Development*. Londres: Longman.
- Reis, M. F. S.** (2011) Moodle: Influência na gestão curricular, aprendizagens e na satisfação [PDF]. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7850/1/243506.pdf>
- Reis, P.** (2011). *Observação de aula e desempenho docente*. [PDF]. Cadernos CCAP 2, 2011. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Ribeiro, A. e Silva, J. M.** (2003). *Os media e as NTIC na aula de Português. (Como abordar...)*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, J. E. M.** (2012). *As TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico*. [PDF]. Universidade de Aveiro Departamento de Educação Departamento de Comunicação e Arte. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9198/1/tese.pdf>
- Ribeiro, N. M., Gouveia, L. B., Rurato, P. e Moreira, R.** (2005). *Informática e competências tecnológicas para a sociedade de Informação*. Lisboa: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Ribeiro, N. R. G.** (2012). *O papel das TIC na inclusão social: o caso do portal REDE Inclusão*. [PDF]. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/tese_nunoribeiro_final.pdf
- Robin, B. R.** (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. [PDF]. Disponível em <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. R.** (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. [PDF]. Disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

- Rocha, A.** | Reis A. | Ferreira C. | Cardoso D. | Matias V. | Fernandes S.R.G. (2016). *O uso das Tecnologias de Comunicação na Educação: resultados de um inquérito na Universidade Portucalense*. [PDF]. Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Disponível em http://ejml2016.fpce.uc.pt/Atas_3_EJML.pdf
- Rodrigues, A. I.** (2017). *Análise de Dados Visuais: Novos Contextos Interpretativos à Investigação Qualitativa?* [PDF]. Disponível em <https://www.webqda.net/analise-de-dados-visuais-novos-contextos-interpretativos-a-investigacao-qualitativa/>
- Rodrigues A. L. F.** (2012). *O papel das novas tecnologias para a aprendizagem autónoma e a criação de conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de economia A*. [PDF]. II Congresso Internacional TIC e Educação. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/121.pdf>
- Salgueiro, M. da G. G.** (2013). Um olhar sobre as TIC no ensino do Português: conceções e práticas docentes no Concelho de Almada. [PDF]. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10275/1/ulfpie046295_tm.pdf
- Sanches, I.** (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Santos, V. L.** (2009). *O E-mail e a sua integração na prática pedagógica*. [PDF]. Revista científica, cadernos de pesquisa, Departamento de Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão. Disponível em http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/2009_1_11.pdf
- Sarmiento, M. J.** (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. [PDF]. Disponível em http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/04_artigo_sarmiento.pdf
- Sarmiento, M., J., Soares, N. e Tomás, C.** (s.d.). *Participação social e cidadania activa das crianças*. [PDF]. Disponível em <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20Etica/02.%20Inf%20ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>
- Stein, J. e Graham, C. R.** (2014). *Essentials for blended Learning – a standards-based guide*, Taylor & Francis. New York: Routledge.
- Serralheiro, J. P.** (2011). *Reinventar os sistemas Educativos*. (A Página). Porto: PROFEDIÇÕES

- Sihler**, A. P., (2011). *Comunidades Virtuais: aprendizagem colaborativa*. [PDF]. Disponível em http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FBCBD791155E0/2011_comunidades_virtuais.pdf
- Silva**, A. A. (2007). Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: um estudo de caso numa escola secundária, in Costa, F. A., Peralta, H. e Viseu, S. (org., 2007) Peralta, As TIC na Educação em Portugal – concepções e práticas, Porto Editora.
- Silver**, H. F., Strong, R. W., Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. (Necessidades Educativas Especiais)*. Porto: Porto Editora.
- Soares**, N. F. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. [PDF]. Tese Doutoramento em Estudos da Criança - Sociologia da Infância. Universidade do Minho, 2005.
Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20%20Versão%20Final%2014_06_%202005.pdf
- Soares**, N. F., Sarmiento, M. J. e Tomás, C. (2005). *Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças, estudos sobre educação*. [PDF]. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>
- Sousa**, A. J. e Silva, B. D. (2010). *Blogues em contexto sala de aula e implicações no ensino no currículo e na avaliação*. [PDF].
Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18162/1/Blogues%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula%20e%20implicações%20no%20ensino,%20no%20currículo%20e%20na%20avaliação.pdf>
- Stake**, R. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Stake**, R. E. (2009). *A Arte da investigação com Estudos de Caso*, tradução de Ana Maria Chaves. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares**, C. F. e Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. [PDF].
Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pne_p.pdf

- Tenreiro-Vieira** e Vieira, R. M. (2001). Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas concretas para a Sala de Aula. (Educação Básica). Porto: Porto Editora.
- Toffler**, A. (1970). Choque do futuro. Do apocalipse à esperança. (Vida e Cultura). Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Tolisano**, S. R. (2009). *How to guide digital storytelling tools for educators*. [PDF]. Disponível em <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>
- Torres**, T. Z. e Amaral, S. F. (2011). *Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos*. [PDF]. © ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v. 12, n.esp., pp. 49-72, mar. 2011. Disponível em <https://www.embrapa.br/informatica-agropecuaria/busca-de-publicacoes/-/publicacao/886862/aprendizagem-colaborativa-e-web-20-proposta-de-modelo-de-organizacao-de-conteudos-interativos>
- Trindade**, R. e Cosme, A. (2010). Educar e aprender na escola – questões, desafios e respostas pedagógicas. (Desenvolvimento Profissional de Professores). Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman**, B. W. (2012). Manual de Investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vermeersch**, J., (org.) Costa, F., A. e Reis, P. (2013). TACCLE2- Atividades com Tecnologias para crianças dos 3 aos 12 anos, propostas para professores e educadores, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viegas**, F. (2011). Português, Língua e Ensino. Duarte, I & Figueiredo, O. (org.) “As TIC na aula de Língua: a mais valia dos ambientes Virtuais de Aprendizagem”. Porto: U. Porto.
- Vilelas**, J. (2009). Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.
- Voigt**, Emílio (2007). *Web 2.0, E- Learning 2.0, EAD 2.0: para onde caminha a educação à distância?* [PDF].

A utilização da Web Social na disciplina de Português numa turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Disponível em

<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf>

Weduc, Disponível em <http://weduc.com/pg/expages/read/onus>

William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how*. Institute of Education. University of London.

Wong, B. (2003/07/04). *Alunos usam o computador mais para jogar do que para trabalhar*. [PDF].

Disponível em

<https://www.publico.pt/sociedade/jornal/alunos-usam-o-computador-mais-para-jogar-do-que-para-trabalhar-203033>.

Yin, Robert (2009). *Case Study Research: Design and Methods Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, (4ª Ed)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula -contributo para o estudo do dilema dos professores*. (Ciências da Educação, nº 11). Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *Modelos de formação inicial de professores*. [PDF].

Disponível em

http://www.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=286

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei de 7 de setembro de **1835**. Disponível em

<http://193.137.22.223/fotos/editor2/1835.pdf>,

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/**86** de 14 de outubro, número 2, art.º 8.º.

Disponível em

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744etabela=leis

Decreto-Lei 6/**2001**, de 18 de janeiro de 2001, artigo 3.º alíneas a) e b). Disponível em

www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446efolderId

Resolução de Conselho de Ministro, nº 2/**2006** de 6 de janeiro. Disponível em

[http://www.leideportugal.com/primeira-serie/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-2-](http://www.leideportugal.com/primeira-serie/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-2-2006-modelo-casa-lisboa-gestao-168755)

[2006-modelo-casa-lisboa-gestao-168755](http://www.leideportugal.com/primeira-serie/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-2-2006-modelo-casa-lisboa-gestao-168755)

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - PLANO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO — PARCUR (p. 1) - Ano letivo 2012 – 2013. Disponível em

<http://www.aebarreiro.pt/docs/AL%2020122013/Direção/Plano%20Articulação%20Curricular%202012.pdf>

Decreto-Lei nº 137/**2012**, de 02 de julho de 2012, artigo 43º, alínea 1. Disponível em

http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_idvalue=1716290

Decreto-Lei, 139/**2012**, de 5 de julho, artigo nº 11, alínea 1). Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Diário da República, 1ª série, Decreto-lei 139/**2012** de 5 de julho, artigo 3º, alínea k.

Disponível em http://www.spn.pt/Media/Default/Info/5000/200/10/5/dec_lei-139-2012.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes)

Pedido de autorização da realização da investigação dirigido aos Encarregados de Educação (Legais Representantes)

Exmo. Sr. Encarregado, de Educação

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade Aberta, tenciono, ao longo do presente ano letivo, realizar uma investigação, já autorizada pelos órgãos de Direção, sobre as Avaliação das Aprendizagens na disciplina de Português. Esta investigação pretende descrever e analisar o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como potenciadoras de aprendizagens enriquecedoras e motivadoras, das aprendizagens, na turma do 5º A ano de Língua Portuguesa. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de algumas aulas de Língua Portuguesa e recorrer à realização de questionários e entrevistas para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Por este motivo, solicito a sua autorização para entrevistar e registar em áudio o seu educando. Saliento que os dados recolhidos na investigação serão tratados e analisados de forma estritamente confidencial, garantindo o anonimato rigoroso de todos os intervenientes em estudo e da instituição. Mais informo que estou à vossa inteira disposição para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Atentamente,

A Docente

(Maria Teresa Monteiro)

Eu, _____, Encarregado de Educação do educando _____, n.º ____, da turma _____, do 5.º ano, autorizo que a Professora Maria Teresa Monteiro entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: 30 /09 /2014

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 2 Autorização captação e utilização de imagens (Legais Representantes)



**Autorização Para Captação e Utilização de Imagens
(Legais Representantes)**

(Nome _____ completo _____ EE)
_____, (estado civil)
_____, (morada) _____,
portador do (Bilhete de Identidade/cartão de cidadão/passaporte) nº.
_____, emitido em _____, pelo Arquivo de
Identificação de _____, válido até _____, (relação de
parentesco com o menor, se a houver) _____

_____, titular do poder paternal, declaro que autorizo a
captação e utilização de imagens (fotografia) do educando (nome completo)

_____ de nacionalidade _____, nascido a
_____, em (localidade) _____,
titular do bilhete de identidade/passaporte/cartão de cidadão nº. _____,
emitido a _____, em _____ e válido até
_____, para fins informativos, educacionais e publicitários da
Casa Pia de Lisboa, I.P, em diferentes suportes e estilos comunicacionais, em que as crianças e
jovens serão a imagem da Instituição. -----
-

As referidas imagens serão guardadas e tratadas pelo Gabinete de Comunicação da Casa Pia de Lisboa, não podendo ser cedidas a outras entidades sem o consentimento expresso dos legais representantes dos retratados. -----

A presente autorização é válida para os fins referidos até declaração escrita em contrário, a qual deverá ser remetida por carta registada com aviso de recepção para os Serviços Centrais da Casa Pia de Lisboa, sito na Avenida do Restelo, nº. 1 – 1449-008 Lisboa. -----

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura igual ao Bilhete de Identidade/cartão de cidadão/passaporte)

Anexo 3 Formulário da aplicação do inquérito por questionário – 16-02-2016

Alunos - 2º Ciclo

O inquérito que se segue é anónimo. Não deves por isso colocar o teu nome. Assinala a(s) opção(ões) que mais se adequa(m) às questões que te são colocadas. O seu preenchimento é simples. Basta que com o rato escolhas a opção, ou opções que te são dadas. Obrigada pela tua participação!

1. Idade

- entre 10 – 12 anos
- mais de 12 anos

2. Género

- masculino
- feminino

3. Turma

- 5º
- 6º

4. Quais dos aparelhos, que se seguem, tens em casa?

- computador fixo
- computador portátil
- iPhone
- iPad
- Smartphone
- Tablet
- Não tenho nenhum dos aparelhos mencionados
- Outro

5. Com que frequência usas as ferramentas que assinalaste na pergunta anterior?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Todos os dias
Computador fixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computador portátil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IPhone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IPad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quando os usas é para:

- falar com os amigos
- falar com os familiares
- fazer trabalhos da escola
- pesquisar sobre algo que te interesse
- jogar *online* com colegas ou amigos
- jogar *online* sozinho
- Outro

7. No início do ano letivo quais as ferramentas que te eram familiares?:

- Excel
- word
- pdf
- correio eletrónico (email)
- chat
- Hangout
- Facebook
- vídeo conferência
- Skype

- twitter
- WhatsApp
- Blogue
- google docs
- Issu
- Paint
- power point
- nenhuma das mencionadas

8. Atualmente, quais as ferramentas que conheces?:

- Excel
- word
- pdf
- correio eletrónico (email)
- chat
- Hangout
- Facebook
- vídeo conferência
- Skype
- twitter
- WhatsApp
- Blogue
- google docs
- Issu
- Paint
- power point

nenhuma das mencionadas

9. Na lista que se segue, indica a frequência com que as usas, em casa:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Todos os dias
Excel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pdf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correio eletrónico (email)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hangout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeo conferência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google docs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Issu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Power point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prezzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Usas essas ferramentas para:

- resumires a material e apresentares aos teus colegas
- escreveres histórias
- fazer desenhos
- fazer TPC
- fazer trabalhos
- falar através do chat
- não utilizo
- outro

11. Na lista que se segue, indica a frequência com que as usas em sala de aula:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Todos os dias
Excel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pdf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correio eletrónico (email)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hangout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeo conferência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google docs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Issu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Power point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prezzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Das redes sociais que se seguem, quais as que usas com mais frequência?:

- Ask.fm
- Facebook
- Google+
- Last.FM
- Yahoo
- não uso
- não sei o que são redes sociais
- não conheço nenhuma das redes sociais mencionadas
- outro

13. No início do ano letivo partilhaste informação através da net com:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Todos os dias
amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colegas da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Atualmente partilhas informação através da net com:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Todos os dias
amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
colegas da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. No início do ano letivo tinhas email?

- não
- sim

16. Atualmente usas email?

- não
- sim

17. Indica com que frequência o usas:

- nunca
- às vezes
- bastantes vezes
- diariamente

18. Usas o email para:

- trocar informações com os colegas
- trocar informações com os amigos
- trocar informações com os professores
- trocar fotografias e vídeos
- trocar músicas
- trocar jogos
- nenhuma das mencionadas

19. Já participaste na construção de um:

	Não	Sim
blogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
site	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Em que situação?

- durante as aulas
- com amigos e familiares
- fora das aulas
- outra

21. Se tens blogue da turma indica como o usas?

- fazer os trabalhos
- acompanhar a aula
- para escrever
- colocar os trabalhos realizados
- não uso o blogue

22. Em que disciplinas usas o computador?

- português
- inglês
- história e geografia de Portugal
- ciências naturais
- matemática
- educação física
- educação musical
- educação tecnológica
- educação visual
- em nenhuma das disciplinas mencionadas

23. Quais das seguintes ferramentas são utilizadas em sala de aula?

- word
- Excel
- Paint
- Youtube
- formulários google
- google docs
- nenhuma das mencionadas

24. Atualmente, e no âmbito da disciplina de português, consideras que:

- lê melhor
- escreves com mais facilidade
- dás menos erros
- sabes organizar melhor os teus trabalhos
- não registaste alterações

25. Atualmente, consideras que sabes:

- usar o email
- utilizar o word e o Excel
- construir um power point e apresentá-lo
- trabalhar com o google docs
- responder a um formulário
- formatar um texto
- referenciar as fontes que utilizaste num trabalho
- colocar os teus trabalhos num blogue
- criar um blogue
- consultar um site para fazeres trabalhos
- outro

26. O que consideras que a tua escola poderia fazer para desenvolver o uso das TIC em sala de aula? (resposta aberta):

27. Na escala seguinte, como classificas a qualidade do equipamento informático existente na tua escola?

	1	2	3	4	5	
mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	muito bom

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 Transcrição áudio da atividade de role-playing - 9-05-2016

Instruções – a professora explica o objetivo da atividade: simulação de uma reunião de Conselho Pedagógico, em que os alunos presentes assumem as funções de Coordenadores de Departamento. Discute-se a organização curricular das diferentes disciplinas e inclusão das TIC no currículo. Os alunos escolham as funções que querem desempenhar.

Taíssa – Diretora da Escola

Bruno – Coordenador de matemática

Ronaldo - Coordenador das expressões

Ruben – Coordenador de línguas

Carolina – Professora de história

Liliana – Professora de ciências

Kyrylo – Professor de matemática

Ana – Representante dos encarregados de Educação

Fernando – Diretor Técnico

Tempo de aplicação – 45 minutos

Transcrição

Taíssa - Começamos essa reunião para todos os professores e encarregado de educação hhhh... hhhh...podemos ir ao assunto...de *tavamos* no assunto de informação...dos computadores, como o professor de matemática disse. Podíamos ouvir as suas sugestões?

Bruno – hhhh, o que eu acho é que alguns professores de português não tão bem-adaptados para dar aulas de informática. Os de matemática já estão mais, já estão mais adaptados.

Taíssa – Mas desculpe tar em intrevrir (a aluna hesita e engana-se nesta palavra. Um outro aluno corrige). O senhor por acaso já teve na sua aula para tar a dizer, já viu, já viu o professor a dar aulas para tar a dizer que o professor?

Bruno – Ver não, ver não. Já ouvi coisas a respeito que ele *tá* bem-adaptado.

Fernando – Mas eu já assisti a muitas aulas do professor de português e são boas aulas os alunos aprendem muito e vão aprendendo a mexer em power point (esta palavra não é bem pronunciada), essas coisas todas e eu acho bom para os alunos porque por exemplo se quiserem trabalhar numa empresa de computadores... qualquer coisa ...saberem já tudo e isso...

Taíssa - O senhor já ouviu em algum escola, já viu alguns miúdos a mandarem email para a professora?

Bruno – Não.

Taíssa – Dessa escola já viu alguma turma a mandar *email* para a professora?

Bruno – A turma que eu vi foi, foi o 6º b. Alguns não estão, como é que hei de dizer, bem-adaptados.

Ronaldo - Mas (tosse) a aula está adaptada para informática acho que é a de português. O português dá para fazer montes de coisas. Como é que os alunos vão fazer trabalhos de matemática no computador. Não temos aprendido muita coisa de informática, aprendi só a por números e isso (silêncio de cerca de 10 segundos)

Fernando – O que é que acha o professor de português?

Ruben – Acho que os alunos (algum barulho do exterior e o aluno fala baixo) computador, matemática (silêncio) matemática, faz-se o quê no computador? Só números, só contas. Português é texto, poemas (silêncio)

Ronaldo – Criar coisas, enviar coisas, enviar *emails*.

Ruben – O que é que o professor tem a dizer sobre isto?

Bruno – o que tenho a dizer, a meu ver é que alguns professores de português não tão bem-adaptados, como você. Você, *tá* a ver alguns não!

Ronaldo – Mas eu *tou* bem-adaptado. Não concorda comigo?

Taíssa – Mas o senhor de matemática, desculpa me estar a intervir, senhor *tá* ...o professor de português não *tá*, não *tá*, a se Adaptar.... e então.... O senhor, *tá* a receber o seu lugar e *tá* a fazer o seu trabalho (silêncio).

Bruno – Mas, eu posso ter erros, pode ter alguns erros

Ronaldo – (interrompe) a minha opinião, a minha opinião é que eu acho que todas as disciplinas aqui dão para fazer, dão para fazer aulas de informática. Mas a matemática não dá para fazer a mesma coisa, que dá para fazer a história ev, para inglês essas coisas.

Fernando –A professora de história, o que é que acha dos alunos trabalharem na área dos computadores?

Carolina - hhhh, acho uma ideia, acho uma ideia boa, hhhh, ...que ... (repete) a matemática não, não, dê para fazer lá muita coisa. Porque a matemática não dá parta fazer. Para construir gráficos e enquanto que em português as histórias e o resto das disciplinas dê.

Fernando – Concorda professora de ciências?

Liliana – Sim concordo. Concordo com o que a minha colega diz o professor de matemática não tem nada a ver, matemática é só números. Tu tens que ver, quanto tu aula e os professores a aula deles. Não tem de interferir com a aula dos outros. não tens nada a ver com isso.

Taísa – Mas, mas hhhh ...a senhora não pode estar a falar dessa forma, hhhh, hhhh..., forma mais... coiso. Não tem de desabafar. E o senhor de matemática por um lado tem razão por outro não tem, que eu Diretora da escola acho. Por um lado, porquê. A matemática dá para fazer tudo, mais alguma coisa dos computadores porque fazemos power point podemos fazer *word*, podemos fazer gráficos. Podemos, imagine..., trabalhar nos sólidos e os nossos alunos não tarem a perceber o que é que são os sólidos e metemos no computador e amostrar como a professora de matemática de certeza faz isso. O que eu acho, na minha opinião.

Fernando – Professor de matemática, você acha que de música acha que, acha que, o computador consegue fazer músicas?

Kyrylo – Programas divertidos para os alunos aprenderem música, e isto tudo, e também podem fazer os seus ritmos e podem de vez em quando relaxar. É bom ouvir música.

Fernando - Mas gosta das aulas de informática?

Kyrylo – claro que gosto (ouve-se com dificuldade)

Taíssa – ah, ah..., professora de inglês o que é que você acha da para si, o que é que a senhora prefere. É que nós tiramos os computadores dos alunos, não fazemos mais aulas de computadores ou para si é indiferente?

Larissa – Concordo - (silêncio)

Taíssa – a senhora dá muita aula nos computadores. Ensina mais nos computadores

Ana – imagens

Taíssa - este assunto acho que já está esclarecido. É melhor termos outra... (depreende-se outra reunião)

Anexo 5 Plano de atividades da biblioteca escolar do CED NAP 2015-2016 - Domínio A

A.1 Apoio ao currículo e formação para as literacias da informação e dos media

A.2 Uso das tecnologias digitais e da Internet como ferramentas de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de linguagem

Objetivos	Ações/Atividades	Intervenientes	Destinatários	Calendarização
<p>A1 Promover o trabalho articulado com os docentes, com vista ao planeamento e ensino contextualizado das literacias da informação nos objetivos e programas curriculares</p> <p>Explorar a natureza, linguagem e discurso dos diferentes <i>media</i> e as implicações individuais e sociais do seu uso</p>	<p>Divulgação das ferramentas tecnológicas existentes, facilitadoras dos processos de ensino-aprendizagem nomeadamente para investigação, trabalho em vários programas, entre outras – articulação com os docentes.</p> <p>Departamento Curricular de Línguas (DCL) - articulação com a BE</p>	<p>Coordenador BE</p> <p>Prof. Colaborador</p> <p>Professores/entidades externas</p>	<p>Comunidade educativa</p> <p>Educandos</p>	<p>Ao longo do ano</p>
<p>A2 Apoiar e formar os utilizadores na utilização de tecnologias, ambientes e ferramentas digitais e em linha</p> <p>Promover o trabalho articulado com os docentes e o ensino contextualizado das tecnologias nos programas curriculares</p> <p>Propor atividades e ferramentas tecnológicas, facilitadoras dos processos de ensino aprendizagem</p> <p>Alertar e formar para as mais-valias e os perigos associados ao uso da Internet</p>	<p>- Apoio à pesquisa em diferentes suportes</p> <p>-Disponibilização de recursos pedagógicos e lúdicos ligados aos programas curriculares, nomeadamente em sites/portais seguros</p> <p>Apoio de atividades na BE que articulem os conteúdos programáticos com a utilização dos media na educação e na informação, de forma segura, crítica e responsável</p> <p>Apoio aos utilizadores na utilização de tecnologias, ambientes e ferramentas digitais e em linha, que promovam a compreensão e a comparação entre os diferentes media</p>			

Anexo 6 Inquérito final “Olhando para trás”

Olá! Aqui estou de novo! Que saudades!

Gostava que me respondessem às questões que se seguem.

1. Lembraste do que gostaste mais de fazer, no ano passado nas aulas de português? É capaz de dar alguns exemplos.
2. E do que menos te agradou? Lembraste? Podes dar alguns exemplos?
3. O que achas que eu, enquanto professora, poderia fazer para melhorar as aulas?
4. E tu o que poderias fazer para melhor?

Um abraço de saudades,

Muitos beijinhos.

Prof. Teresa