



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cíntia Maria Dias Rodrigues Caldas da Ponte

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

LITERACIA PARA OS *MEDIA*: Uma perspetiva para a
educação pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Gabriela Barbosa

novembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de todo um percurso académico do qual fizeram parte várias pessoas. Como tal, não posso deixar de agradecer àqueles que comigo viram a minha formação evoluir.

O meu agradecimento mais especial vai para os meus pais, aqueles que tudo fizeram para que isto se tornasse possível. Um grande obrigado também a eles e à minha irmã pelo constante apoio e compreensão. Fundamentalmente, por serem os meus pilares em todos os momentos.

À restante família, pelo apoio que me deram nas mais diversas formas, devo-lhes um grande agradecimento.

Obrigada à minha colega e par de estágio, Alexandra Cunha, pela amizade e cooperação durante todo este processo em que pude contar com ela. A todos os restantes amigos que sempre tiveram uma palavra de incentivo e que se preocuparam comigo, obrigada.

Obrigada ainda à Educadora cooperante Manuela Cameira, por ter dado a liberdade e transmitido confiança na implementação deste projeto. Foi uma grande aprendizagem.

Evidentemente, a orientação nesta etapa foi fundamental, a qual partiu da Professora Doutora Gabriela Barbosa, a quem agradeço pela disponibilidade e conhecimentos que partilhou.

Por fim, deixo um agradecimento geral a todos aqueles que de uma forma direta ou indireta participaram em momentos importantes desta etapa e com quem tive o prazer de me cruzar e partilhar experiências.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Inserido na Prática de Ensino Supervisionada II do mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta-se o presente relatório do estudo realizado ao longo da intervenção em contexto pré-escolar. O trabalho de investigação aqui contemplado teve como ponto fulcral perceber se é possível desenvolver, em crianças de cinco e seis anos, competências de literacia para os *media* e qual a pedagogia mais adequada. Tendo em conta o pretendido, as crianças do grupo sobre o qual recaiu o estudo foram integradas num conjunto de atividades mediáticas, das quais sobressaíram três formatos diferentes: formato escrito (jornais e revistas), formato áudio (rádio) e formato audiovisual (televisão). Pretendeu-se apresentar atividades que promovam a capacidade de utilizar os *media* em benefício próprio das crianças, dado que são cada vez mais atuais no quotidiano das mesmas e através das quais retiram muitos ensinamentos.

Realizado entre o mês de março e maio de 2014, o estudo insere-se numa metodologia de Estudo de caso, por via de uma ídole qualitativa, de forma a possibilitar uma descrição o mais detalhada possível para assim permitir avaliar se as crianças desenvolveram as competências mencionadas. Para essa descrição, foi necessária a obtenção de dados, feita através de um universo de registos fotográficos e filmagens, notas de campo, observação e trabalhos das crianças.

O grupo sobre o qual recaiu o estudo era composto por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Embora com um grupo homogêneo, todas as atividades foram estruturadas em função das necessidades e interesses individuais das crianças, de forma a cultivar a motivação e o gosto pelas experiências proporcionadas.

Através da investigação realizada, percebeu-se que é possível trabalhar os diferentes formatos mediáticos com crianças em idade pré-escolar, desenvolvendo capacidades necessárias à faixa etária em questão, como é também contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Palavras- chave: Educação Pré-Escolar; Literacia; Literacia para os *media*.

ABSTRACT

Inserted into the practice of supervised education II master's degree in Preschool education, it is now presented the report of the study conducted along the intervention on pre-school context. The research work described here had a focal point understanding whether it is possible to develop, in children aged five and six years, media literacy skills and what the most appropriate pedagogy would be. Taking this into account, the children of the group covered by the study were interated into a series of media activities, from which emerged three different formats: written format (newspapers and magazines), audio format (radio) and audio-visual format (television). It was intended to introduce activities that promote the ability to use the media for the benefit of the children, since they are increasingly present in their everyday life and from which they draw many lessons.

Carried out between March and May 2014, the study is part of a case study methodology, by means of qualitative nature, in order to enable a description as detailed as possible thus allowing to assess whether the children developed the skills mentioned. For this description, it was necessary to obtain data, made through a universe of photographic records and footage, field notes, observation and children's projects.

The group which was the object of the study consisted of twenty-three children, aged between five and six years ord. In spite of being a homogeneous group, all activities were structured according to the individual needs and interests of the children, in order to cultivate the motivation and the taste for the experiences offered.

Through this research, it was become apparent that it is possible to work the different media with pre-school children and developing necessary skills for the age group in question, as stated in the Curricular Guidelines for pre-school education.

Keywords: Pre-school Education; Literacy; Media literacy.

Índice

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	2
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
Caracterização do Meio	3
Caracterização do Contexto Escolar	4
Caracterização do grupo	12
PARTE II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	18
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	19
Contextualização e pertinência do estudo.....	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
Definições e modo de funcionamento dos conceitos	22
A importância dos <i>media</i> na educação.....	27
A importância dos <i>media</i> na educação pré-escolar	28
Iniciativas para a literacia mediática.....	30
METODOLOGIA IMPLEMENTADA.....	35
Opções metodológicas.....	35
Participantes na investigação.....	36
Recolha de dados.....	37
Intervenção Educativa.....	39
Apresentação e caracterização das atividades realizadas	43
Procedimento de análise dos dados.....	55
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	57
Atividade inicial- “Falar sobre os <i>media</i> ”	57

Atividades de promoção do formato escrito	60
Atividades de promoção do formato áudio	68
Atividades de promoção do formato audiovisual	74
Síntese da análise e interpretação dos dados	78
CONCLUSÕES.....	80
Conclusões do estudo	80
Limitações do estudo	83
Recomendações para ações futuras	83
PARTE III- REFLEXÃO FINAL.....	84
Reflexão final	85
Referências Bibliográficas:	88
ANEXOS	91

LISTA DE ABREVIATURAS

- CCE-** Comissão das Comunidades Europeias
- CECS-** Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- DGIDC-** Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- ME-** Ministério da Educação
- MEC-** Ministério da Educação e Ciência
- MLP-** Media Literacy Project
- OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES I-** Prática de Ensino Supervisionada I
- PES II-** Prática de Ensino Supervisionada II
- TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação
- UE-** União Europeia
- UNESCO-** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1-</i> Mapa do concelho de Viana do Castelo	3
<i>Figura 2-</i> Parque infantil.....	5
<i>Figura 3-</i> Espaço exterior	6
<i>Figura 4-</i> Polivalente do 1ºciclo	6
<i>Figura 5-</i> Mesa central de reunião	8
<i>Figura 6-</i> Área das construções	8
<i>Figura 7-</i> Área do quartinho	9
<i>Figura 8-</i> Área da cozinha.....	9
<i>Figura 9-</i> Área da biblioteca e porta-revistas	9
<i>Figura 10-</i> Área dos jogos de mesa.....	10
<i>Figura 11-</i> Área do quadro e computador	10
<i>Figura 12-</i> Área da pintura	11
<i>Figura 13-</i> Planta da sala de atividades	11
<i>Figura 14-</i> Cartaz de brainstorming	43
<i>Figura 15-</i> Notícia "Sherek vai ter um parque temático"	44
<i>Figura 16-</i> Notícia "O Homem Iman"	45
<i>Figura 17-</i> Jornais e revistas diferenciados	46
<i>Figura 18-</i> Notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"	47
<i>Figura 19-</i> Porta- Revistas da sala.....	48
<i>Figura 20-</i> Jornal de Parede "Jornal da Escola"	48
<i>Figura 21-</i> Revista com reportagem sobre rádio.....	50
<i>Figura 22-</i> Instalações da rádio visitada.....	51
<i>Figura 23-</i> Televisão mágica	53
<i>Figura 24-</i> Registo da criança FC sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático".....	60
<i>Figura 25-</i> Registo da criança JO sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático".....	61
<i>Figura 26-</i> Registo da criança IR sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático"	61
<i>Figura 27-</i> Grupo explora jornais e revistas	63
<i>Figura 28-</i> Criança explora revista infantil	63

<i>Figura 29-</i> Registo da criança TG sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"	64
<i>Figura 30-</i> Registo da criança EM sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"	65
<i>Figura 31-</i> Registo da criança DF sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"	65
<i>Figura 32-</i> Criança utiliza porta-revistas	66
<i>Figura 33-</i> Criança preenche pictograma	67
<i>Figura 34-</i> Visita à rádio: sala aquário.....	70
<i>Figura 35-</i> registo da criança EL sobre visita à rádio	71
<i>Figura 36-</i> Visita à rádio: sala de emissão	71
<i>Figura 37-</i> Registo da criança ID sobre visita à rádio.....	72
<i>Figura 38-</i> Visita à rádio: sala de entrevistas	72
<i>Figura 39-</i> Visita à rádio: Crianças veem luz à porta da sala	73
<i>Figura 40-</i> Registo da criança IR sobre visita à rádio	74
<i>Figura 41-</i> Registo da criança DF sobre visita à rádio	74
<i>Figura 42-</i> registo da criança JP sobre a reportagem do filme "Tarzan"	75
<i>Figura 43-</i> Registo da criança CA sobre a reportagem do filme "Tarzan"	75
<i>Figura 44-</i> Criança dramatiza situação jornalística.....	77
<i>Figura 45-</i> Crianças dramatizam programa de entretenimento	77
<i>Figura 46-</i> criança dramatiza situação jornalística	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- <i>Calendarização das atividades realizadas</i>	40
Tabela 2- <i>Apresentação das categorias de análise</i>	56

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o culminar da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este trabalho de investigação foi realizado num Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo, intitulado-se Literacia para os *media*: uma perspetiva para a Educação Pré-Escolar.

Encontra-se estruturado em três partes diferentes, sendo que em cada uma delas se podem encontrar também diferentes secções.

Na Intervenção Educativa, primeira parte, encontram-se as caracterizações do contexto educativo, nomeadamente, a caracterização do meio onde se insere o jardim de infância onde decorreu o estudo. Também aqui se pode encontrar a caracterização do próprio jardim de infância e mais pormenorizadamente da sala de atividades que o grupo em estudo frequentou. Não menos importante é a caracterização das crianças envolvidas segundo as áreas e domínios presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A segunda parte, intitulada Projeto de Investigação, é destinada à apresentação de todo o processo de investigação. Dentro deste, encontramos a primeira secção, com o enquadramento do estudo, evidenciando a pertinência do mesmo. Numa segunda secção do Projeto de Investigação, sustenta-se o estudo com a fundamentação teórica, abordando alguns conceitos relevantes para o estudo, a importância dos *media* na educação em geral e educação pré-escolar e uma perspetiva das iniciativas já realizadas no sentido da literacia mediática. Apresenta-se na terceira secção, a metodologia implementada, fazendo uma descrição das opções metodológicas, participantes na investigação e intervenção educativa.

Depois de todo o processo de apresentação do estudo, apresenta-se a análise e interpretação dos dados obtidos e respetivas conclusões.

Na terceira e última parte do presente relatório é realizada uma reflexão sobre a PES I e PES II, evidenciando a importância desta unidade curricular no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar para a evolução de um profissional de Educação.

PARTE I- INTERVENÇÃO EDUCATIVA

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Esta secção inicial remete para uma breve caracterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar. É realizada uma caracterização do meio em que o Jardim de Infância fica inserido, bem como uma caracterização do próprio Jardim, sala e grupo às quais foram propostas as atividades.

Caracterização do Meio

O presente estudo foi realizado num jardim de infância numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, no extremo norte do território continental.



Figura 1- Mapa do concelho de Viana do Castelo

É uma freguesia semi-rural, com tendência a urbanizar-se.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, recolhidos pelos censos realizados no ano de 2011, esta freguesia tem 2415 habitantes, sendo que se pôde verificar que na sua maioria são de idades compreendidas entre 25 e os 64 anos.

Possui uma população sobretudo envelhecida, pois os habitantes com idades superiores aos 65 anos, ultrapassa a densidade populacional com menos de 24 anos (população jovem). Destes, 66 crianças frequentam o ensino pré-escolar.

Ainda que uma grande parte da população desta freguesia se mantenha inativa, ou a viver do subsídio de desemprego (frequente em população com mais de 30 anos de idade), pode-se verificar que quase toda a população possui alojamento do tipo clássico,

com todas as condições sanitárias, sejam proprietários próprios, ou em regime de contrato de arrendamento. Existe ainda uma minoria com algum tipo de apoio social no que concerne às habitações e alguns alojamentos de tipo não clássico, levando a concluir que a maioria da população residente mantém as condições habitacionais necessárias.

Neste seguimento, e analisando a escolaridade, percebe-se que uma grande parte da população tem o Ensino Básico completo, sendo que poucos atingiram o ensino secundário, e poucos são licenciados, havendo ainda uma porção habitacional quase insignificante de doutorados/ pós- graduados, etc. A população encontra-se bastante dividida pelos diversos sectores de produção, ainda que uma grande parte sejam empregados administrativos do comércio e serviços, operários qualificados e semiquilificados.

Quem habita nesta freguesia tem algumas coletividades que podem ser do interesse cultural, sendo na sua maioria associadas à música, nomeadamente: Filarmónica da terra, Grupo de danças e cantares e Associação Musical. Para além destas, há ainda a Associação Desportiva e Cultural, Associação de Caçadores, um agrupamento de Corpo Nacional de Escutas e a Comissão de festas da terra.

Caracterização do Contexto Escolar

Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância envolvido neste estudo pertence ao concelho de Viana do Castelo. Esta instituição de Educação Pré-Escolar acolhe crianças dos 3 aos 6 anos de idade, estando estas distribuídas por 3 salas, onde estão presentes as respetivas Educadoras de Infância.

Recursos Humanos

O Jardim de Infância em questão conta com uma equipa de profissionais, fazendo parte destes, docentes e não docentes. Uma vez composto por três salas de atividades, conta também com três Educadoras de Infância, estando uma presente em cada sala. Estas contam ainda com o apoio de duas assistentes operacionais e uma Animadora Sociocultural, sendo que cada uma das três está também presente nas salas para auxiliar nas atividades e refeições, bem como para receber as crianças à sua chegada e ao final do

dia, quando algumas crianças ficam no Prolongamento de Horário, na Componente de Apoio à Família. Para além destas, existe numa sala uma tarefaira, cujo trabalho passa por auxiliar de forma individual uma criança identificada com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A instituição conta ainda com o pessoal da cozinha, sendo composto por uma cozinheira responsável pelas refeições e três ajudantes de cozinha.

Características Estruturais

O Jardim de Infância encontra-se no mesmo recinto da Escola do 1º ciclo desta freguesia, sendo que existem alguns espaços que são utilizados comumente.

No entanto, destaca-se, no que concerne aos espaços exteriores, que o Jardim referido conta com dois espaços destinados a atividades livres na hora de almoço e final das atividades. O mesmo espaço serve frequentemente, para atividades no exterior conduzidas. São eles: um parque infantil, onde as crianças encontram um escorrega, vários túneis e um “sobe e desce”.

Estes espaços são cruciais para o desenvolvimento das crianças, na medida em que providenciam oportunidades para desenvolver *social skills*, pois quando brincam com outras crianças, aprendem a comunicar, partilhar e colaborar com os outros; Também a imaginação e criatividade, pois as crianças têm de ser criativas sobre como e o que brincar; *Thinking and problem solving skills*, pois como crianças devem avaliar os riscos e enfrentar novos desafios sobre persistência e perseverança, bem como sobre os próprios movimentos; *sense of self*, na medida em que desenvolvem confiança em si mesmo, nas suas habilidades, quer físicas quer sociais; e *self care skills*, pois fazendo escolhas físicas e sociais, aprendem a manter-se em segurança (kidsafe, 2008).



Figura 2- Parque infantil

Ainda como espaço exterior, o Jardim possui um pátio à entrada mais amplo do que o primeiro, onde as crianças podem realizar atividades nos mesmos momentos. Este tem algum espaço verde e assentos na sua extensão.



Figura 3- Espaço exterior

Relativamente aos espaços internos, este é constituído por três salas de atividades, cada qual com a sua casa de banho para a higiene das crianças. Tem uma cozinha equipada e um amplo refeitório, onde almoçam todas as crianças do Pré-Escolar e 1º Ciclo do mesmo recinto. Ao lado deste, encontra-se uma grande sala, onde as crianças se reúnem na hora de acolhimento ou quando as condições atmosféricas não permitem brincar ao ar livre, onde tem diversos materiais. À entrada tem também um hall onde as crianças deixam as suas mochilas e casacos. Perto desta, a sala dos professores, e ao lado, o clube da matemática, onde as crianças realizam atividades ligadas aos conteúdos matemáticos. Tem ainda duas pequenas arrecadações com materiais e uma casa de banho para adultos. Para realizar as sessões de motricidade, normalmente utiliza-se o polivalente da Escola do 1º ciclo.



Figura 4- Polivalente do 1ºciclo

Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades é o espaço em que as crianças passam a maioria do seu tempo, sendo por isso um espaço que deve ser pensado de forma a facilitar o desenvolvimento e tornando-se um lugar de aprendizagem de excelência. As questões do espaço físico, sobretudo na sua relação com o número de crianças é universalmente aceite como decisivo na qualidade educativa (ME, 1998). Como tal, os próprios materiais que integram a sala devem ser pensados com o mesmo fim, pois o ambiente em geral constitui o suporte do trabalho curricular. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), os espaços podem ser diversos, mas deve-se ter em conta o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, pois podem ser uma condicionante àquilo que a criança pode fazer e aprender. Desta forma, as crianças com mais oportunidades de escolha e que fazem mais por si e para si próprias irão exigir menos ajudas nas suas tarefas diárias, tornando-se autónomas (Brickman & Taylor, 1996).

Segundo Brickman e Taylor (1996), o primeiro passo do planeamento de ambientes de aprendizagem é dividir a sala em áreas definidas, que devem ser marcados de forma clara e visível, dando-lhes nomes que remetam para a atividade a fazer e que sejam compreensíveis para a criança. Os materiais devem ainda encontrar-se bem visíveis e devem existir numa quantidade que permita uma grande variedade de brincadeiras (Hohmann & Weikart, 1997).

A sala pertencente ao grupo em estudo encontra-se organizada em 8 áreas de atividades, nomeadamente: a mesa central de reunião das crianças, área das construções, área da casinha, área da biblioteca, área dos jogos de mesa, área do quadro, área do computador e área da pintura.

O local de reunião das crianças dá-se então em grande grupo, num conjunto de mesas, organizadas de forma retangular, de modo que as crianças possam observar o que está a ser realizado e para que se sintam integradas em todas as atividades propostas. De notar que, existem cadeiras adequadas para todas as crianças e espaço de trabalho na mesa, de modo que estas possam trabalhar confortavelmente.



Figura 5- Mesa central de reunião

A área das construções encontra-se numa das extremidades da sala, apetrechada com diversos materiais de construção, nomeadamente uma bancada com pregos, martelos e outros em plástico. No mesmo local as crianças têm acesso a uma pista de carros, onde encontram alguns carrinhos, e um tapete que também indica um trajeto para brincar com estes materiais. Existe ainda uma série de jogos de leggos e alguns animais de pequenas dimensões



Figura 6- Área das construções

Ao lado da área das construções, pode-se encontrar a área da casinha, sendo esta subdividida em duas pequenas áreas: área do quartinho e área da cozinha. A área do quartinho é composta por uma pequena cama, uma mesa de cabeceira, uma cómoda e um roupeiro. Neste espaço existem ainda outros materiais como: roupas, frascos de perfumes, caixa de primeiros socorros, tábua de passar a ferro e diversas bonecas e peluches. Quanto à área da cozinha, esta é composta por um frigorífico, máquina de lavar roupa, uma mesa com quatro cadeiras, uma bancada com arrumações, um fogão e um lavatório. Aqui encontram-se ainda alimentos em plástico, utensílios de cozinha,

vassoura, entre outros materiais. De notar que todo o mobiliário se encontra em proporções adequadas ao tamanho das crianças.



Figura 7- Área do quartinho



Figura 8- Área da cozinha

A área da biblioteca encontra-se em frente à área da casinha, na extremidade oposta da sala sendo composta por uma estante de livros, onde se encontra também uma pequena mesa e quatro cadeiras, de forma a que as crianças se possam sentar nos momentos dedicados à leitura. Aqui podem também encontrar um porta-revistas, dinamizado ao longo do projeto em estudo, com diversas revistas e jornais de diferentes tipos.



Figura 9- Área da biblioteca e porta-revistas

Ao lado da área da biblioteca, encontra-se a área dos jogos de mesa, sendo que estavam arrumados numa estante. Faziam parte destes, jogos de enfiamentos, *puzzles* de diferentes materiais e níveis de dificuldade, geoplano, entre outros. Também uma mesa redonda com quatro cadeiras faziam parte desta área, de forma que as crianças tivessem um local para utilizar os jogos, no entanto, era comum a falta de espaço na mesma, pelo que se utilizava a mesa central de atividades para esse fim.



Figura 10- Área dos jogos de mesa

A área do quadro corresponde ao local onde se encontra o quadro de giz, onde era frequente as crianças manipularem este material em diversas ocasiões. Esta estava ligeiramente condicionada pela área do computador, pois a mesa da secretária encontrava-se a tapar uma parte deste. A área do computador era usada sobretudo em momentos conduzidos, no entanto, estas podiam pesquisar imagens na internet, com auxílio de um adulto e pintar figuras no programa “Paint”.



Figura 11- Área do quadro e computador

A área da pintura encontra-se no exterior da sala, à porta da mesma. Encontra-se aqui um cavalete e diversas cores de tinta guache, bem como pincéis para realizar os trabalhos.



Figura 12- Área da pintura

Para além de todas as áreas referidas, denota-se que a sala possui diversos armários para arrumos dos materiais e placares para exposição dos trabalhos.

Em suma, a sala encontra-se organizada de forma a possibilitar uma boa gestão das atividades e um ambiente enriquecedor na perspetiva do desenvolvimento da criança.

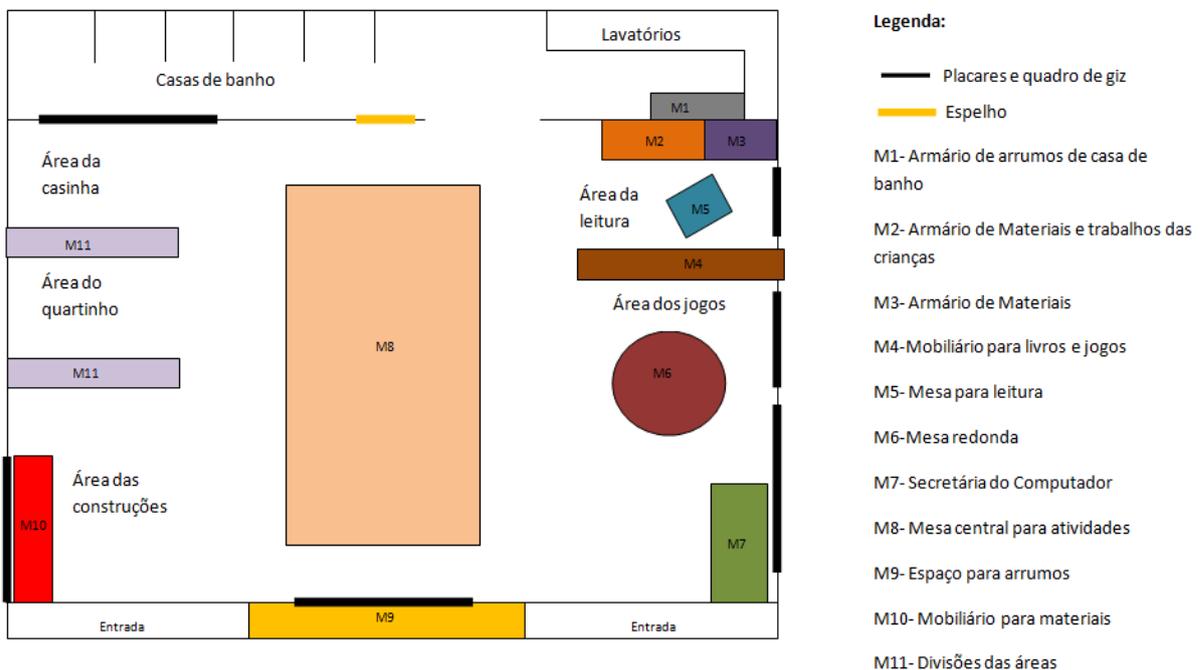


Figura 13- Planta da sala de atividades

Caracterização do grupo

O grupo no qual recaiu o presente estudo é composto por vinte e três crianças entre os 5 e 6 anos de idade, sendo catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino. O grupo, no geral, encontra-se dentro do desenvolvimento previsto para a idade, sendo que é de notar a presença de uma criança à qual foi diagnosticada Hiperatividade no decorrer do presente estudo, evidenciando-se tal facto na forma de estar e agir. Também duas crianças frequentam a terapia da fala, dada a dificuldade na articulação de alguns sons, especialmente no que concerne ao som /s/. Embora uma criança tenha integrado o grupo a meio do percurso letivo, esta demonstrou uma rápida adaptação ao contexto.

Denota-se a grande vontade do grupo em tomar parte integrante das atividades, sendo que participam com bastante frequência, demonstrando curiosidade pelo saber. É sobretudo um grupo ativo, em que na sua maioria revelam autonomia na realização das rotinas diárias, momentos de higiene e refeições.

A interação com a família destas crianças era uma constante, sendo de notar que os pais demonstravam bastante disponibilidade e preocupação em participar nas atividades propostas.

Apesar de ser um grupo bastante interessado, denota-se que cada criança é detentora de interesses e características próprias, bem como demonstram diferentes ritmos de aprendizagem e motivação, pelo que é importante, como referem as OCEPE, «Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens» (ME, OCEPE, 1997, p. 11).

Para um melhor conhecimento do grupo, foi realizada uma caracterização geral segundo as Áreas de Conteúdo referidas nas OCEPE, sendo elas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social diz respeito à «aquisição do espírito crítico e à interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (ME, OCEPE, 1997, p. 51).

A maior parte das crianças do grupo possuía, à data da finalização do percurso Pré-Escolar, um conjunto de competências previstas para esta área, sendo que eram crianças com bastante espírito crítico, que verbalizavam com frequência os seus valores. Esta era até uma das áreas à qual eles demonstravam preferência, denotando-se bastante sensibilidade para temas cívicos que remetessem à convivência em sociedade e características pessoais, pois expressavam as mesmas em diversas conversas informais,

principalmente naquilo que concerne às suas preferências. Embora uma criança se demonstre, por vezes, um pouco agressiva com os colegas quando não obtém aquilo que deseja, repensando as suas atitudes, sabe que procede de forma incorreta. Todo o restante grupo mantém uma postura adequada face aos problemas entre pares, e tenta resolvê-los autonomamente e sem violência.

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, esta é uma área que se divide em vários domínios intimamente ligados, pois todos eles pretendem a aprendizagem de códigos como meio de relação com os outros, recolha de informação e sensibilização estética (ME, OCEPE, 1997, p. 56). Os domínios que incorporam esta área são: domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

Remetendo para o domínio das Expressões, as OCEPE (1997) referem que

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. (p. 57)

De forma que, entre as quatro expressões do domínio das expressões, deve existir complementariedade.

Sendo umas das expressões a desenvolver, a expressão motora, tendo em conta motricidade global e motricidade fina, as OCEPE (1997) referem esta expressão como o meio de aprendizagem para utilizar e dominar o seu próprio corpo. Deste modo, e segundo as metas de aprendizagem para o Pré-Escolar (ME-DGIDC, 2010), referem-se três subdomínios- Deslocamentos e equilíbrios; Perícia e manipulação e Jogos. No que diz respeito a deslocamentos e equilíbrios, o grupo mostrava-se apto em algumas destrezas como: rastejar e rolar sobre si mesmo. No entanto, em geral, existia uma grande dificuldade na concretização de cambalhotas e salto ao pé-coxinho. Nas perícias e manipulações, as crianças demonstraram uma grande evolução, uma vez integradas num projeto para esse fim. Por conseguinte, todas as crianças melhoraram a sua capacidade de lançar e agarrar bolas e pontapear com precisão. No subdomínio dos jogos, foi verificado que as crianças têm bastante dificuldade em cumprir regras de jogos de grande grupo e em realizar ações com intencionalidade. Na motricidade fina, pode-se referir que

estas manuseavam sem dificuldade as tesouras, faziam enfiamentos também sem dificuldade e manipulavam materiais.

A Expressão dramática apresenta-se como uma forma da criança se apropriar de situações reais, através do jogo simbólico. Assim, devem ser proporcionadas atividades de jogo simbólico de forma a recrear experiências quotidianas e/ou imaginárias, jogos dramáticos com encadeamento de ações, fantoches como forma de comunicação através de outro e outras atividades que possam ir de encontro a esta expressão (ME, OCEPE, 1997). As crianças do grupo em estudo recontam histórias com facilidade, sendo que utilizam com frequência o jogo simbólico, quer em atividades conduzidas, quer em momentos dedicados às áreas, onde uma grande maioria do grupo tinha preferência pela área da casinha, onde recreavam situações como: limpeza de uma casa, cozinhar, pôr os bonecos a dormir, etc. Para além disto, as crianças tinham com frequência, a oportunidade de realizar jogos dramáticos e manipular fantoches ao mesmo tempo que recontavam uma história ouvida. A manipulação de fantoches era algo que despertava bastante a sua motivação.

A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina, estando por isso, desde logo relacionada com a expressão motora. No entanto, esta expressão apresenta-se também como uma forma da criança exteriorizar imagens que construiu, através de desenho, pintura, rasgagem, colagem, recorte, entre outras (ME, OCEPE, 1997). O grupo no qual recaiu o estudo possuía já alguma destreza na manipulação dos objetos para concretização de trabalhos de expressão plástica. Denota-se a facilidade com que já manipulavam a tesoura e lápis, no entanto existiam ainda algumas crianças com dificuldade em manipular os pincéis, aquando trabalhos de pintura. No entanto, as pinturas constituíam a atividade de expressão plástica de que mais gostavam, fosse em papel, fosse em materiais diferenciados (caixas de madeira, ovos de esferovite, máscaras de papelão, etc). Nos desenhos livres, era comum as crianças exteriorizarem situações do seu quotidiano, mais propriamente, a sua família em atividades de que gostam.

Ainda no âmbito das expressões, a expressão musical constitui também um alicerce à aprendizagem. Esta

assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura

(graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. (ME, OCEPE, 1997, p. 63;64)

Estando, segundo as OCEPE (1997), apoiada em cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar, pode-se generalizar o facto de que estas crianças estavam sobretudo familiarizadas com o ato de cantar. Conseguiram com facilidade apreender novas canções, adequando-se às intensidades, altura, timbre e duração. O mesmo não aconteciam ao tocar instrumentos musicais pois as crianças apresentavam dificuldade em se adequar aos diversos aspetos que caracterizam o som.

Ainda dentro da área de Expressão e Comunicação está o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Este domínio constitui a ideia de que tanto a linguagem oral, como a linguagem escrita são parte a integrar na educação pré-escolar, pois todas as crianças contactam atualmente com ambas. Deste modo, parte-se do princípio que o educador deve tirar partido daquilo que a criança já sabe (ME, OCEPE, 1997).

As crianças do grupo começavam nesta altura a despertar o seu interesse pelo conhecimento das letras e formação de palavras. Era recorrente que questionassem os adultos sobre o que dizia em determinados sítios, bem como faziam a tentativa de escrita das palavras copiando dos livros, quadros, jogos, etc. Existia ainda um pequeno grupo de crianças que já tentava escrever de forma autónoma pequenas palavras, demonstrando reconhecer o som das letras. No que diz respeito à linguagem oral, este grupo tinha particular gosto pelo desejo de comunicar. Participavam oralmente nas tarefas, não havendo crianças com particular dificuldade em se exprimir. Demonstraram também, ao longo do tempo, um progressivo domínio da linguagem, apreendendo novo vocabulário e empregando-o em situações posteriores. Utilizavam frases simples de tipos diversos como negativa, afirmativa, interrogativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. Uma pequena quantidade do grupo demonstrava dificuldade ao empregar o verbo *Fazer*, na 3ª pessoa do singular, no passado do indicativo, dizendo com frequência “Ele fiz”. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, fala ainda do recurso às novas tecnologias. Como referido nas OCEPE (1997), as TIC são uma constante no dia a dia das crianças, de forma que são meios de transmissão de saberes, que as crianças aceitam como lúdico. Este era um grupo que se verificava bastante associado ao

meio da televisão e computador, no entanto, não era sua prática o contacto com as revistas/jornais e com o meio de comunicação rádio, pelo que se optou por integrar estes dois *media* no estudo realizado em conjunto com aquele pelo qual retiram maior informação, a televisão.

Quase todas as crianças tinham em casa acesso a computadores, demonstrando já algumas ideias base sobre os mesmos, no entanto, os momentos em sala de atividades dedicados ao computador não eram frequentes, dado que era um grupo grande e apenas existia um computador na sala. A área do computador era aberta sobretudo em momentos livres, com uma exploração de alguns minutos em pequenos grupos (cerca de 3 a 4 elementos), com pinturas no programa *paint* e pesquisa de imagens na internet com apoio de um adulto.

No domínio da matemática, cabe ao educador partir de situações do quotidiano para desenvolver o pensamento lógico e sistematizar noções matemáticas, para então conferir a sua importância na estruturação do pensamento necessária à vida recorrente (ME, OCEPE, 1997). Ainda com base nas OCEPE (1997), as crianças em idade pré-escolar devem saber o que está perto, longe, dentro, fora, em cima, em baixo, conceitos que o grupo em questão já possuía na totalidade. Partindo disto, as crianças classificavam já os objetos de acordo com uma ou duas propriedades, tendo dificuldade na classificação com base em três propriedades. Em seguimento, formavam conjuntos de acordo com critérios pré-estabelecidos, reconhecendo as semelhanças e diferenças. Tinham a noção de número incutida, reconhecendo a existência de uma hierarquia entre os números. Todas as crianças contavam até um número superior a 10, sendo que algumas crianças contavam até um número superior a 20. Atividades com padrões era algo pelo qual as crianças demonstravam gosto, pois constituía para elas um desafio. Conseguiram facilmente reconhecer uma lógica num padrão de repetição, bem como criar o seu próprio padrão. Apenas uma minoria do grupo reconhece um padrão de crescimento.

As crianças efectuam medições com materiais não convencionais sem dificuldade, percebendo a comparação entre objetos. Os jogos de matemática que se encontravam na sala de atividades eram dos mais escolhidos nos momentos livres das crianças, nomeadamente os *puzzles* e o geoplano. No plano da geometria, as crianças identificam as quatro figuras geométricas elementares em posições diversificadas. Na resolução de problemas, e dada a presença de um grupo que mostra prazer em se expressar, as

crianças demonstram atenção nestas atividades, uma vez que também requerem o diálogo e partilha de raciocínios, o que os motiva.

Como referem as OCEPE (1997), a criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muita coisa sobre o mundo que a rodeia. A curiosidade das crianças para saber mais é a busca de dar sentido àquilo que vê, vive, sente, desenvolvendo formas de pensamento, desenvolvimento das ciências, técnicas e artes. Para satisfazer essa curiosidade da crianças, os documentos oficiais da educação pré-escolar remetem-nos para a área do conhecimento do mundo. O grupo inserido no estudo, relativamente a esta área de conteúdo, demonstrou ter conhecimentos relativos ao meio próximo, identificando o local onde vive. Uma parte do grupo tem por hábito participar nas festas e tradições da sua terra, o que os remete para saberes do mundo e um sentido de pertença a uma comunidade. Por outro lado, as crianças demonstram-se sensibilizadas à área das ciências e prazer na abordagem de aspetos científicos, tendo sido verificado que o grupo se entusiasma na participação de experiências, em que apreendem vocabulário científico sem dificuldade e até com algum prazer pelo conhecimento daquilo que está verdadeiramente correto. Foi notório um maior interesse por temas ligados ao corpo humano, nomeadamente, e com particularidade as crianças do sexo feminino, o tema da sexualidade.

Em suma, o grupo em estudo, embora com pequenas diferenças entre si, demonstrou estar num bom nível de desenvolvimento para a idade em que se encontram.

PARTE II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Esta secção visa apresentar o enquadramento do estudo efetuado no âmbito da PES II. Como tal, será apresentada a contextualização e a pertinência do estudo, respetivas questões de investigação e objetivos orientadores.

Contextualização e pertinência do estudo

Como referem as OCEPE (ME, 1997), « A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (p. 17). Neste sentido, é também importante, e segundo o referido documento orientador, que nesta fase se criem momentos propiciadores de aprendizagem, de forma que as crianças possam, sobretudo, aprender a aprender. Para tal, não se deve descuidar o facto da pedagogia dever ser estruturada e intencional para então possibilitar uma optimização do desenvolvimento na perspetiva da criança, encarando-a como parte ativa na construção dos conhecimentos e não como objeto do processo educativo. Assim, valoriza-se a aprendizagem ativa, no sentido em que, numa aprendizagem pela ação, as crianças constroem os conhecimentos que as levam a entender o mundo, envolvendo-se de forma intelectual, emocional, social e física.

Entenda-se aprendizagem ativa como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação diária com as pessoas, objetos e acontecimentos, constroi novos entendimentos (Hohmann & Weikart, 1997).

De igual modo, a Educação Pré-Escolar deve favorecer aprendizagens diferenciadas, relevantes e promover a autoestima das crianças de forma que estas reconheçam as suas capacidades de uma forma individual (ME,OCEPE, 1997).

Definem-se ainda algumas linhas orientadoras para o desenvolvimento harmonioso desta etapa educativa, concretamente ao nível da expressão e comunicação. Esta área relaciona-se com o progressivo domínio de códigos e recolha de informação, tão importantes para que a criança entenda e represente o mundo que a rodeia e é vista pelo Ministério da Educação como uma das áreas básicas de intervenção pois engloba instrumentos fundamentais para que possam continuar a aprender de forma autónoma. Como tal, é importante

favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação. (ME,OCEPE, 1997, p. 56)

Esta área de conteúdo é ainda subdividida em diferentes domínios, dos quais faz parte o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Este domínio propõe não só o desenvolvimento da linguagem oral, mas também, o contacto com a leitura e a escrita, estando as três vertentes interligadas e tendo em conta que todas as crianças têm, no seu quotidiano, o contacto com o código escrito. Esta emergência da escrita está associada a «uma perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura, no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente» (ME,OCEPE, 1997, p. 66).

Ainda segundo o documento orientador do Pré-Escolar (OCEPE), cabe ao educador criar um clima propício à interação, fomentando o diálogo e o desejo de comunicar para assim alcançar um melhor domínio da linguagem e conseqüentemente formas mais elaboradas de representação de ideias.

Tem-se verificado que as aprendizagens literárias das crianças de tenra idade se prendem sobretudo com a criação de ambientes de leitura de contos. Sendo esta uma boa e vantajosa estratégia de motivação à aprendizagem dos mais diversos temas, a verdade é que existem muitas outras que não têm tido o reconhecimento merecido.

O contacto com os *media* e o contar as suas próprias notícias podem ser uma forma de perceber e utilizar a função informativa da linguagem. A Educação para os *media* é também contemplada no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita numa perspetiva de criar uma atitude crítica face aos meios audiovisuais. Isto torna-se importante na medida em que há uma forte influência dos *media* nas crianças nos tempos atuais. Esta pode também ser uma vertente da Formação Pessoal e Social, pois implica o desenvolvimento de atitudes e valores, articulando também com a área de Conhecimento do Mundo, satisfazendo a sua curiosidade sobre os mais diversos aspetos do mundo envolvente e proporcionando assim aprendizagem (ME,OCEPE, 1997).

Mais se denota que as nossas práticas comunicativas não podem, hoje, circunscrever-se aos sistema da linguagem de ensino, pois o mundo está cada vez mais mediatizado, o que nos obriga a lidar com diversos signos verbais e icónicos que passam uma mensagem. Torna-se importante o desenvolvimento da competência comunicativa (Tavares, 2000). No entanto, esta aprendizagem deve ser sustentada pelos adultos, cujo papel é de apoiantes do desenvolvimento, numa perspetiva de encorajamento e planeamento de experiências de interesse.

Um estudante educado para os *media* alarga o seu potencial comunicativo, tem acesso a mais recursos e fontes de conhecimento e relação com o mundo. Neste pressuposto, o desejável é começar cada vez mais cedo com esta formação, incluindo com crianças do Pré-Escolar, proporcionando ambientes educativos que favoreçam o acesso aos *media*. Neste entendimento aquilo que nos propomos perceber é como trabalhar a literacia para os *media* com um grupo de crianças entre os cinco e os seis anos de idade e qual a pedagogia mais adequada. Isto desdobra-se em duas dimensões: a primeira situa-se no estudo de um percurso pedagógico a implementar, considerando-se neste o nível de ações a concretizar; a segunda convoca os atores-alvo, as crianças, para perceber o seu grau de envolvimento e satisfação face ao processo que lhes é sugerido percorrer.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta secção realiza-se uma breve revisão da literatura, convocam-se textos e autores que dão sustentabilidade à pesquisa efetuada. Os tópicos mais relevantes circunscrevem-se à importância dos *media* na educação em geral e educação pré-escolar e aos trabalhos e estudos já realizados nesse âmbito.

Definições e modo de funcionamento dos conceitos

A Educação Pré-Escolar tem uma importância fulcral relativamente ao desenvolvimento de aptidões nas crianças, ajudando ao seu progressivo desenvolvimento pessoal. É papel do Jardim de Infância orientar a criança para a emergência da capacidade literária, no sentido da interpretação e tratamento de informação (ME,OCEPE, 1997).

Esta perspectiva de que a literacia deve ser desenvolvida desde cedo, surge pelo facto desta ser, na sua globalidade, um recurso imprescindível aos tempos que decorrem. De acordo com um relatório de peritos em Literacia da União Europeia, a literacia é um requisito fundamental para cidadãos de todas as idades pois a sua participação social e cívica está a tornar-se cada vez mais dependente desta competência, sendo necessária uma integração na vida moderna, neste que é um mundo cada vez mais digital e de onde a informação vem através dos mais diversos meios (UE, 2012).

Segundo a UNESCO (2013), a capacidade literária é agora mais importante que nunca para o desenvolvimento da sociedade, pois esta é considerada a chave da comunicação e integração nos tempos que decorrem, sendo também considerada por esta organização como um direito humano.

A literacia pode ser definida pela capacidade de utilizar competências de leitura, escrita e cálculo, ainda que seja um termo suscetível de discussão entre autores. Assume-se, por exemplo, a definição de literacia no dicionário de referência Português online, Infopédia, como sendo a capacidade de ler e escrever. Esta definição remete-nos essencialmente para o grau de escolaridade que as pessoas detêm, dado que a aprendizagem da leitura e escrita é responsabilidade das escolas, descartando que a literacia pode estar associada a aprendizagens informais. Também em diversos dicionários Ingleses, como é o exemplo do Oxford Dictionary, o termo *Literacy* é habitualmente associado aos níveis de escolarização.

Apesar destas definições, consensualizou-se que literacia é a capacidade de utilizar informação recolhida nos mais diversos meios e sobre diversos temas. Paula Lopes (2011) defende esta definição, assumindo que é um conceito que se prende àquilo que as pessoas utilizam em benefício próprio perante situações do quotidiano, e não uma questão de aprendizagem formal. A mesma autora afirma ainda tratar-se de um conhecimento “em aberto” na medida em que, «o conceito traduz um conhecimento processual e esse processo é dinâmico e funcional (...)» (p. 4).

Por outras palavras, embora escolarização e capacidade de utilizar a informação andem, de certa forma, de “mãos dadas”, pois é a escolarização que permite às pessoas terem a capacidade de ler e escrever autonomamente, isso não significa que usem a informação que lhes chega. Também o oposto pode acontecer, na medida em que uma pessoa pouco escolarizada pode, no entanto, aceder a determinados tipos de informação, de forma a tirar o melhor partido destas. Nesta medida, existem diversas formas de aceder à informação. O desenvolvimento exponencial das Tecnologias de Informação e Comunicação provocou mudanças profundas no desenvolvimento dos povos. As TIC transformaram-se num poderoso motor de crescimento e emprego e a informação tornou-se um recurso fundamental (Dias, 2011). É quase um dado certo que vivemos atualmente em rede, numa era de partilha e de colaboração, em que as pessoas deixaram de ser meros recetores de informação para terem um papel participativo e reativo sobre o conhecimento. Neste sentido, é defendido que a importância do acesso, da utilização e da produção do conhecimento científico e académico no processo de ensino aprendizagem ao longo da vida, é fulcral na sociedade da informação e do conhecimento. A essa capacidade de uma pessoa desempenhar de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais, incluindo a capacidade para ler e para reproduzir dados através da manipulação digital e aplicar esses mesmo novos conhecimentos adquiridos, é aquilo a que chamamos, literacia digital (Loureiro & Rocha, 2012).

De acordo com Martin e Ashworth (2004), citado por Loureiro & Rocha (2012), esta literacia pode ser definida como: «to the awarenesses, skills, understandings, and reflective approaches necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and IT-enabled environments” (p. 2727).

Desta forma, ser-se *digitally literate* pressupõe:

- saber como aceder a informação e saber como a recolher em ambientes virtuais/digitais;

- gerir e organizar informação para a poder utilizar no futuro;
- avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de múltiplas fontes;
- criar e gerar conhecimento adaptando, aplicando e recreando nova informação;
- comunicar e transmitir informação para diferentes e variadas audiências, através de meios adequados. (p.2729)

A literacia digital é ainda definida, segundo Maria Dias (2011), e baseando-se no Quadro de Referência Europeu para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2006), como um competência que envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação nos tempos livres e na comunicação, sendo sustentada pelas competências em TIC. Isto torna importante a ideia de que a escola precisa concentrar-se no uso das TIC e dos *media* e não apenas na atitude recetiva que pressupõe um débito de matéria por parte da figura profissional para os alunos. A literacia digital ou frequentemente chamada de literacia dos *media*, perspetiva não apenas o acesso fácil à informação, mas também a forma de aceder a ela com eficiência para criar novo conhecimento. Devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais e de novas formas de comunicação em rede, tem-se assistido à substituição do termo “literacia digital” pelos termos “literacia dos *media*” ou “literacia mediática” (Dias, 2011).

No Portal de Literacia para os *media*, pode ler-se que “literacia dos *media*” pressupõe a capacidade para aceder, compreender e avaliar de uma forma crítica os diferentes aspetos dos *media* e seus conteúdos, bem como criar mensagens em diferentes contextos. Para “literacia mediática”, a definição europeia divulgada é muito semelhante à anterior: «Literacia mediática é a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicação em diferentes contextos» (Lopes, 2011, p. 13).

Também como exemplo desta equivalência, Maria Dias (2011) refere o documento *Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva* da Comissão Europeia, em 2009, onde se lê

a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação

social. Graças à Internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária. (CECS, 2009, p. 10)

Tendo em conta os alargamentos semânticos que o termo “literacia” tem sofrido, surge a literacia mediática. Em 1993, O Media Literacy Project, define esta literacia como «the ability to access, analyze, evaluate, and create media. Media literate youth and adults are better able to understand the complex messages we receive from television, radio, Internet, newspapers, magazines, books, billboards, video games, music, and all other forms of media» (MLP,1993). Também segundo a Comissão das Comunidades Europeias, a Literacia mediática ficou definida como a «capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos» (CCE, 2007, p. 3).

Por sua vez, Paula Lopes (2011) defende a literacia mediática como sendo a capacidade de aceder aos *media*, refletir criticamente avaliando diferentes aspetos do seu conteúdo. Nas palavras da mesma autora, literacia mediática, tendo em conta fatores sociais, tecnológicos e económicos, é um «tríade de importância crucial e decisiva nas sociedades multimidiáticas (...), que revela de alguma forma uma espécie de interdependência e interconexão» (p. 12).

Entretanto, associado a este conceito de literacia mediática, surge outro conceito que tem dado origem a alguma confusão nas suas definições: “Educação para os *media*”. Vários autores têm defendido que

a Educação para os Media diz respeito ao processo e que a literacia dos media se refere ao que se atinge através desse processo, ou seja, aos resultados do mesmo. De acordo com estas perspectivas, a Educação para os Media conduziria a determinados níveis de literacia mediática. (Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011, p. 21)

Assim sendo, assume-se que literacia mediática prende-se com «o conjunto de competências e conhecimentos que permitem aos cidadãos uma utilização consciente e informada dos meios de comunicação social (...)» (p. 7). Por conseguinte, a Educação para os *media* entende-se, então, como o conjunto de conhecimentos, capacidades e

competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos *media*.

Para Maria Santos (2003), a Educação para os *media*, deve desempenhar um papel de responsabilização e preparar os alunos para a cidadania para então conduzir àquilo a que chamamos literacia mediática, formando numa perspectiva de dar autonomia na procura e filtragem de informação e aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações. A mesma autora defende a importância de desenvolver neste sentido, aptidões para seleccionar a informação relevante, exercer o espírito crítico, etc.

No entanto, existe um conjunto de documentos produzidos pela Comissão Europeia que tanto na definição de Educação para os *media* como na de Literacia para os *media* incorporam precisamente os mesmos objetivos. São exemplo disso os documentos produzidos pela Comissão Europeia que adotam «designação de literacia dos *media*, incorporando na mesma os objetivos aclamados pela Educação para os *Media*.» (Pinto et al., 2011, p. 21). Sendo eles:

- estar à vontade com todos os tipos de media, desde jornais a comunidades virtuais;
- utilizar activamente os media, nomeadamente através da televisão interactiva, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos media para entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas (p. ex., através de bibliotecas, podcasts (publicação de conteúdos audiovisuais na Internet));
- ter uma visão crítica dos media no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo (p. ex., ser capaz de avaliar a informação, saber lidar com a publicidade nos diversos media, utilizar motores de pesquisa de forma inteligente);
- utilizar criativamente os media, atendendo a que a evolução das tecnologias dos media e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de europeus crie e difunda imagens, informação e conteúdos;
- compreender a economia dos media e a diferença entre pluralismo e propriedade dos media;
- estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura da legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos. (CCE, 2007, p. 4)

Dada a semelhança das designações, ao longo deste trabalho adotamos os termos literacia mediática e literacia para os *media* como conceitos equivalentes. Por fim conclui-se que, a literacia mediática é um conceito lato, ao qual se agrega a capacidade de interpretar informação de *media* e como funcionam os mesmos, mas, sobretudo, saber utilizar estes meios de comunicação no quotidiano e sobre melhor proveito.

A importância dos *media* na educação

A par do estudo realizado, surge a questão: porquê integrar os *media* na Educação?

Partimos desde já da ideia que persiste uma prática escolar tradicional livresca. Convém referir que este pode e deve ser complementado por uma educação mediática, pois são os meios de comunicação de massas que divulgam tudo o que é novo nas mais diversas temáticas, pelo que é importante garantir uma crescente capacidade de aceder e gerir informação de *media* (Oliveira, Vieira, & Palma, 1997). Já em 1985, Les Masterman defendia que, «(...) os *media* são importantes modeladores das nossas percepções e ideias... não só proporcionam informação acerca do mundo, como também modos de o ver e de o entender (...)» (p. 17). De forma que, os *media* são considerados como sendo a motivação, ao ponto das crianças assimilarem rapidamente realidades que não assimilariam sem este tipo de intervenção (Gómez & Rodríguez, 1992).

Gómez e Rodríguez (1992) consideram que o mundo está cada vez mais contraído a nível temporal e espacial, sobretudo devido às visões imediatas daquilo que se passa à nossa volta. Deste modo, defendem a introdução dos *media* em ambiente escolar, pois reforçam as capacidades de abstração, riqueza da linguagem, memória, criatividade, entre outras.

Para além das vantagens já referidas, os *media* são ainda vistos como ponto de partida para qualquer tipo de atividades educacionais, no sentido em que, os *media* apresentam a informação de forma integrada, com códigos verbais, não verbais, com imagens, sons, etc; mas sobretudo, apresentam-se como sendo fontes de informação de que a criança dispõe sobre o mundo, a realidade que o rodeia e os próprios conteúdos programáticos. Incorporar os *media* na educação pode ser uma forma de colmatar o facto de algumas crianças terem menos facilidade de acesso a este importante tipo de informação. Isto torna importante trabalhar os *media* na escola na medida em que, pode

satisfazer objetivos pessoais no que concerne a interesses e conhecimentos, ao mesmo tempo que podem ser cruciais na interiorização de normas, valores, atitudes e conhecimentos, entre outros. É ainda comum observar a utilização dos *media* na escola como meio de motivação para os alunos e como reforço de conteúdos disciplinares (Tavares, 2000).

Para Clara Tavares (2000), os *media* podem ajudar em todo um processo de comunicação, cujo objetivo passa por «desenvolver uma competência comunicativa ou semiótica geral que permita compreender a multiplicação de usos linguísticos variados (...)» (p. 27). Também na perspetiva de Maria Santos (2003), a utilização dos *media* no ambiente escolar permite levar as crianças e os jovens a construir o seu conhecimento, bem como ajuda na interiorização de valores para a cidadania pressupondo uma abertura na participação ativa dos indivíduos no sistema de direitos e responsabilidades. A autora acrescenta que os *media* na Educação propiciam a aquisição de competências e a construção de autonomia, ajudando a ultrapassar a mera aquisição de conhecimentos institucionais previstos em programas escolares.

A introdução dos *media* no ambiente escolar mostra-se então importante pelas mais diversas questões, num universo de vantagens muito enriquecedoras para o aluno.

A importância dos *media* na educação pré-escolar

Por todos os motivos já mencionados, os *media* são uma importante componente educacional que, para atingir resultados, merece uma especial atenção desde cedo. Nas palavras de Maria Santos (2003), a Educação para os *media* deve começar tão cedo quanto possível e continuar ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Este facto, pode ser comprovado com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME,1997), onde os *media* estão contemplados por diversos motivos. Se por um lado ajudam a perceber a codificação escrita e a função dos meios de comunicação, por outro lado, assumem-se como uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, transmitindo saber e cultura de uma forma que as crianças aceitam com facilidade, por a captarem de forma lúdica. Para Gómez e Pérez (1992), « Si realmente pretendemos que el aprendizaje del niño sea algo intuitivo y cercano a su contexto, podemos asegurar que los medios de comunicación son quizá uno

dos elementos de nuestra cultura que más nos rodean (...)» (p. 21). A incorporaco dos *media* em contexto de pr-escolar  algo muito relevante para a formao de opinies e sentido crico. Na Educao Infantil, afirma-se ainda que os meios de comunicao não respondem a uma formulao de áreas sem uma perspetiva global e integradora coerente com a realidade e características psicopedagógicas das próprias crianças. Defende-se por isso que os *media* trazem diferentes benefícios. Notemos as funções dos quais estes nos falam:

- Função Informativa- Quando a mensagem tem por finalidade, descrever uma realidade, o mais objetiva possível (...);
- Função Motivadora- Quando se procura afetar de alguma maneira a vontade dos alunos para incrementar a possibilidade de um determinado tipo de respostas (...);
- Função Expressiva- (...) Quando se podem converter num instrumento para estimular a imaginao, a capacidade de expressão e criatividade.;
- Função de avaliao- Se o que importa fundamentalmente  a valorizao de condutas, atitudes (...);
- Função Investigadora- (...) Permite realizar trabalhos de investigao a nível científico, antropológico, sociológico, educativo...;
- Função Lúdica- (...) Pode-se pretender o entretenimento (...);
- Função metalinguística- (...) O interesse centra-se fundamentalmente no código (...); (Gómez & Rodríguez, 1992)

Os *media* podem trazer às crianças efeitos de caráter pedagógico, como a motivao, a concretizao da transdisciplinariedade, o desenvolvimento de atitudes cricas, a importância dos métodos de aprendizagem e o reconhecimento dos *media* como fonte de informao (Oliveira et al., 1997).

Isto  defendido por Maria Santos (2003) que afirma a importância dos *media* como instrumentos de trabalho, na medida em que se tornam materiais que reportam  atualidade e pressupõe conhecimentos. De referir que não são apenas instrumentos que reportam  atualidade, mas também demonstram perspetivas históricas e políticas, demonstrando como podem ter um caráter transdisciplinar. A Educao para os *media* pode ainda incluir outras: a Educao para a cidadania e valores, onde refletindo sobre os

media, a criança se poderá tornar mais consciente e crítica sobre o seu mundo; a Educação para a democracia, na medida em que se deve estar ocorrente dos acontecimentos políticos criando proximidade com o papel do cidadão; a Educação para a multiculturalidade, pressupondo o conhecimento do outro/ do diferente e aceitação da diversidade, numa lógica de coesão social; entre outras vertentes exploradas por esta autora.

Esta perspetiva mostra-se, portanto, favorável à introdução dos *media* na Educação Pré-Escolar, na medida em que as crianças se encontram em idades de iniciação da adequação às competências e habilidades sociais, «desenvolvendo toda uma série de comportamentos que conduzirão a níveis de desenvolvimento superiores.» (Mota, 2011, p. 18). O que acontece frequentemente é que as crianças consomem mais informação mediática do que escolar ou familiar. No entanto, os *media* por si só, não educam, apenas informam, pelo que é urgente educar as crianças para a interação com os *media*, visando que daí tirem o melhor aproveitamento.

Em suma, o trabalho em torno dos *media* na Educação Pré-Escolar é visto como positivo pelos referidos autores, pelas diversas vantagens anunciadas, no entanto, esta introdução de meios de comunicação deve ser mediada pelo Educador, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças.

Iniciativas para a literacia mediática

Em 2003, Maria Santos defendia que os *media* estavam pouco incorporados na educação do nosso país, ocorrendo até à data apenas de forma pontual e sem estratégias adequadas. No entanto, em alguns outros países da Europa, já se tinham dado alguns passos nesse sentido.

Inglaterra terá sido o país pioneiro na Educação para os *media*, tendo o seu marco por volta de 1983, aquando é assumida oficialmente como parte integrante da disciplina de Inglês, iniciada desde os cinco anos de idade (Santos, 2003).

Pela mesma altura surgiu também a declaração de Grunwald sobre a Educação para os *media*, feita na República Federal da Alemanha, a convite da UNESCO, que preza já os *media* integrados na Educação, apelando a programas mediáticos desde o ensino Pré-Escolar (Grunwald, 1982). Esta posição do país referido fica marcada no ano de 1989,

quando a Ministra da Educação, Angela Rumbold, num congresso da British Action for Children Television, afirma que as escolas têm um importante papel a desempenhar neste sentido, sendo que as capacidades daí advindas são muito valorizadas (Santos, 2003). Após algumas tentativas, *Le Livre Blanc Du Groupe Pédagogie et Audiovisuel*, organizado pela Mediateca da comunidade Francesa da Bélgica, lamenta que os *media* não estejam ainda generalizados no sistema Educativo. Assim, neste pode ler-se «(...)É preciso dar a todos os alunos, desde o jardim de Infância, os meios para serem autónomos face à cultura mediática(...)»(p. 38). Denote-se que, nesta altura a Bélgica era já um país extremamente ativo neste campo, apesar de, à semelhança de toda a Europa, os *media* não estarem integrados no currículo. Também em França, neste sentido, foi elaborado um documento com um programa detalhado e bem fundamentado da educação para os *media*, intitulado *L'Éducation à l'audiovisuel et aux médias*, iniciado no ano de 1994. Na Suíça, de um seminário internacional, em abril de 1993, resultou a “Déclaration de Chaumont sur la nécessité d'une éducation aux médias à l'école”, no qual se contempla os *media* em todos os níveis de escolaridade, abordados em todas as disciplinas e campos de conhecimento, fazendo também parte integrante da formação inicial e contínua de professores. Num contexto mais próximo de Portugal, o Ministério da Educação e da Cultura da vizinha Espanha, publica em 1989 o *Livro Branco da Reforma*, que se refere à necessidade da Educação para os *media* como inadiável, dado o desenvolvimento previsto para o século XXI. Também na Finlândia, a educação para os *media* foi introduzida no currículo de ensino primário em 1970 e no secundário em 1977, tendo conhecido um impulso considerável nos últimos anos, surgindo não como disciplina, mas sim como uma iniciativa interdisciplinar. Já na Suécia, em 1993, foi introduzido o *Media Course*, com a duração de três anos, onde se pretendia que os alunos fossem capazes de criar produtos mediáticos e de analisar e criticar os *media*. Em 1997, o Conselho da Europa, lança um projeto intitulado “Educação para a cidadania democrática”, cujo objetivo passava por propor um novo paradigma educacional para a Europa. De notar que a nível Europeu desenvolvem-se múltiplas iniciativas. Pode citar-se o *European Youth Channel*, que com a participação de 13 países, pretendia promover um programa de formação, com o objetivo de criar um canal transnacional de televisão de e para jovens, do qual Portugal fazia parte. Assim, conclui-se que, principalmente entre os anos 80 e 90, existiram, até pelo Conselho da Europa, algumas recomendações aos estados membros

relativamente ao papel dos *media* no que concerne a alguns temas, nomeadamente o racismo e xenofobia, que se demonstrou pouco explícito e por isso, com pouco efeito (Santos, 2003).

No caso de Portugal, segundo Maria Santos (2003), já em 1988, a Comissão da Reforma do Sistema Educativo, aconselhava a introdução da educação para os *media* no currículo, no entanto apenas nos anos 90 foi recomendada como competência transversal. De entre as iniciativas que se têm desenvolvido na área da Educação para os *media*,

merece uma referência especial o projeto “Público na escola” que, iniciado pelo jornal *Público*, logo na altura do seu lançamento, em 1990, tem vindo a afirmar-se como uma iniciativa pioneira e inovadora no panorama educativo português. Pretendendo fomentar a relação das escolas com a imprensa e com os *media* em geral e chamar a atenção para a importância da abordagem da actualidade na escola e do desenvolvimento do espírito crítico dos jovens relativamente às mensagens mediatizadas, o “Público na Escola” tem contribuído decisivamente para a reflexão, nos meios educativos, sobre as relações entre as crianças e os *media*. (p. 89)

Este projeto tem contado com várias iniciativas, com o apoio do Ministério da Educação. Damos o exemplo das “Semanas dos *media* nas escolas” e “Concursos Nacionais de Jornais Escolares”. A rede de projetos Educação e *Media* foi criada por volta de 1995, com o objetivo de encorajar as escolas a realizarem atividades de análise e produção de mensagens mediatizadas, de forma a desenvolver nas crianças o espírito crítico. É de referir que, desde então, têm existido diversas iniciativas que, no entanto, não têm sido aproveitadas ou que até se desconhecem (CECS, 2009). Maria Santos (2003) refere que, de uma forma geral, a educação para os *media* não está formalmente incluída nos programas escolares, mas que existe uma multiplicidade de iniciativas neste sentido. No entanto, também esses são pouco conhecidos na comunidade educativa.

Será então que a situação educacional com referências mediáticas estagnou, ou pelo contrário, a preocupação tem vindo a aumentar?

O Ministério da Educação e Ciência, dá já, em 2011, algum relevo à incorporação dos *media* no ambiente educativo, reconhecendo-a como uma questão de cidadania nos tempos que decorrem. No mesmo documento, são ainda citadas algumas iniciativas por

parte da CNE como “A Educação e os meios de comunicação social” em 1993 e “A sociedade de Informação na escola”. São ambos documentos que comprovam a preocupação e o interesse deste organismo relativamente à literacia mediática, reconhecendo que deve começar desde cedo. A par disto, a CNE em conjunto com alguns representantes da UNESCO, tem vindo a participar em congressos e outras iniciativas deste género, que levam a cabo desenhar caminhos mais consistentes na Educação para os *media* (CNE, 2011).

No congresso nacional de “Literacia, *Media* e Cidadania”, na cidade de Braga, em Abril 2010, Sara Pereira (2011), evidencia que existem experiência de valor no âmbito do cinema e imagem e para a produção de meios de comunicação escolares, mas só recentemente naquilo que concerne à publicidade e internet. Embora dando os primeiros passos, a autora refere que, as experiências existentes em Portugal são ainda fragmentárias e com pouco “inter-conhecimento”, e por isso também não se encontra uma ligação entre atores e contextos. Na declaração que resume o referido congresso, ficam explícitos um conjunto de objetivos propostos que visam contribuir para a Educação para os *media* em Portugal. De entre eles, destacamos:

Estabelecer parcerias nos planos local, nacional e internacional, entre entidades preocupadas coma educação para os media;

Investir na produção de recursos para apoio à educação para os media, recorrendo à riqueza das experiências já desenvolvidas quer no país quer no estrangeiro e tirando partido, sempre que possível dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação;

Procurar envolver novos actores em projectos, iniciativas de educação para os media, designadamente no terreno da família, pais e encarregados de educação, centros de animação comunitária, serviços de saúde pública, grupos e movimentos de jovens. (Pereira, 2011, pp. 852, 853)

No mesmo ano de 2011, também o Ministério da Educação e Ciência se demonstra preocupado com as iniciativas para a Educação mediática, formulando uma recomendação que expressa a importância dos *media* na sociedade em geral, nomeadamente nos mais novos, querendo fazer com isto, uma aproximação às mudanças advindas das novas tecnologias. Neste sentido, o próprio documento expressa o facto de que a Comissão Europeia tem vindo a desenvolver diversas declarações e diretivas para se

incluir os *media* nas práticas escolares, a todos os níveis. Neste sentido, o Estado preocupou-se também em apetrechar os estabelecimentos de ensino com aparelhos tecnológicos, melhorando a relação entre número de crianças/ computadores. É de notar que, o documento não apresenta referências naquilo que concerne à Educação Pré-Escolar e a otimização de instrumentos de *media*, o que nos leva a crer que apenas o ensino obrigatório foi abrangido pelo investimento. Mais ainda se refere que, o apetrechamento tecnológico não foi acompanhado de uma Educação para os *media*, como refere o próprio Ministério da Educação e Ciência. Os próprios deixam recomendações para a urgência de iniciativas nesse sentido dada a importância nos dias atuais (MEC, 2011).

Já referida várias vezes, a UNESCO tem sido umas das organizações mais atentas a esta questão, lançando recentemente, em 2013, um documento intitulado “Media and Information Literacy- Policy and strategy guidelines”, onde descrevem a importância dos *media* nas sociedades democráticas, bem como estratégias para a sua aplicação (UNESCO, 2013).

Apesar de breves referências ao pré-escolar em alguns dos documentos referidos, ou ainda falando numa abordagem indireta, referindo que a literacia mediática deve ser iniciada o mais cedo possível, poucos são os documentos que existem que orientam nesse sentido, apesar de as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar referirem que este trabalho pode ser iniciado na educação pré-escolar como vertente da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo (ME, OCEPE, 1997).

Isto leva-nos a concluir que este é ainda um caminho a traçar e a comprovar que poderá trazer todas as mais valias, para um futuro próximo daqueles que serão os adultos de amanhã.

METODOLOGIA IMPLEMENTADA

Nesta terceira secção pretende-se dar a conhecer a metodologia implementada durante a investigação. Apresentam-se as opções metodológicas, tendo em conta os participantes, bem como se referem os métodos de recolha de dados. Para um melhor esclarecimento apresenta-se uma tabela síntese com as atividades realizadas assim como a descrição das mesmas.

Opções metodológicas

A seleção da metodologia teve em conta a direção do estudo para iniciativas de literacia mediática. Tendo em conta este fator, procurou-se essencialmente perceber se crianças em idade pré-escolar desenvolvem competências de literacia para os *media* e de que forma se pode fazê-lo.

Partindo desta orientação, optou-se por realizar um Estudo de Caso. O estudo de caso é, segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo no qual se faz uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, ou tendo em conta uma única fonte de documentos. Isto permite aos investigadores «to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events- such as individual life cycles, small group behavior(...)» (Yin, 2009, p. 4). O propósito de tal observação é investigar e analisar os fenómenos com vista ao estabelecimento de generalizações ao qual a unidade estudada pertence (Cohen & Manion, 1994). O estudo referido foi aplicado num contexto de sala de crianças em idade pré-escolar com o intuito de responder a uma pergunta generalista, tal como é característico deste tipo de estudo.

Esta orientação enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa, também denominada interpretativa ou construtivista. Este paradigma tem como primeira função, penetrar no mundo dos sujeitos com o objetivo de saber como interpretam diferentes situações e que significados têm, tendo portanto em conta compreender a experiência do ponto de vista de quem a vive (Coutinho, 2014). Este é ainda definido por Coutinho (2014), considerando a opinião de Pacheco (1993), como a aceitação da riqueza da diversidade individual, pois permite uma maior descrição dos resultados obtidos, com dados de interesse que se podem especificar descrevendo, sem que se trate apenas de

um relato retratado com valores numéricos. Compreender é a base deste tipo de metodologia, pois é uma metodologia que possibilita várias interpretações da realidade.

Existindo dois tipos de observação (participante e não participante), optou-se neste estudo pela observação participante, dado que o investigador assumia em simultâneo o papel de educador estagiário num contexto de prática supervisionada, estando por isso em constante relação com as crianças. Esta mostrou-se de grande importância dado que só observando se conseguiu documentar as atividades realizadas, bem como estar atento a atitudes e comportamentos de forma reflexiva, e mantendo um constante equilíbrio entre observação e participação. Ainda assim, coube ao investigador proporcionar um ambiente naturalista para evitar influenciar os dados recolhidos (Denzin & Lincoln, 2000).

Para Bogdan e Biklen (1994), os dados são recolhidos num ambiente natural já que se trata de um método sustentado em conversas de livre expressão e participação espontânea. Neste sentido, durante as sessões, as crianças foram observadas nos mais diversos aspetos que pudessem ser relevantes para o estudo (atitudes, verbalizações, etc.).

Em suma, neste estudo mostrou-se muito importante proporcionar ambientes naturais em que a criança não se sentisse a ser avaliada, embora houvesse uma constante preocupação com a observação das mesmas para obter uma melhor descrição.

Participantes na investigação

Esta investigação foi proporcionada numa sala do Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo. O grupo em questão era composto por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade, sendo catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Destas, uma criança foi diagnosticada ao longo do processo, como hiperativa, não estando, no entanto identificada com necessidades educativas especiais. Apesar do diagnóstico, esta criança foi sempre inserida nas atividades propostas, bem como qualquer outro elemento do grupo.

Todas as crianças moram no referido concelho, sendo que na sua maioria, as suas habitações se encontram em meio rural.

Além do investigador e do grupo, sempre estiveram também presentes na sala, a educadora cooperante, colega de estágio e animadora sociocultural em determinados

momentos do dia. Denota-se que os encarregados de educação autorizaram esta recolha de dados dos seus educandos (anexo 1). A observação das crianças e as conversas informais, em particular com a educadora cooperante, permitiram perceberem que o grupo em questão era um grupo com imensa vontade de saber mais. Eram, na sua maioria, crianças predispostas a participar em novas situações, motivadas e muito curiosas. Partindo desta mais-valia, pôs-se em prática um conjunto de atividades que motivassem as crianças a uma experiência com a qual nunca tinham contactado.

Recolha de dados

Observação

A observação foi um dos instrumentos de recolha de dados escolhidos para este estudo. Este pode ser considerado o ponto de partida e o instrumento primordial na investigação qualitativa, pois através deste, o observador pode documentar atividades, ver distintos comportamentos e mesmo características físicas (Coutinho, 2014).

Através da observação, o observador pode discernir comportamentos e é capaz de fazer anotações apropriadas sobre características marcantes para o estudo (Cohen & Manion, 1994).

Para esta investigação, adotou-se uma observação participante, dado que o observador era também, educador estagiário. Isto obrigou a que a participação fosse discreta, para não ser desgastante para as crianças ao sentirem-se observadas, podendo forjar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994). Isto acabou por ser uma ajuda à participação, pois tal como referem Brown e Dowling (1998), para se tornar participante é preciso produzir performances legítimas do ambiente a investigar, por isso nada melhor do que desempenhar o papel de educador neste contexto.

O pressuposto de interagir com as crianças em ambiente naturalista foi sempre tido em conta de forma que as atividades não diferissem com aquilo que é habitual, permitindo compreender, com este método de recolha de dados, algumas questões relevantes para o estudo.

Registos audiovisuais

Com a devida autorização dos encarregados de educação das crianças envolvidas no estudo, foram também utilizados registos audiovisuais para uma análise detalhada dos acontecimentos. Destes, denota-se a utilização de gravações de vídeo e fotografia.

Para McMillan e Schumacher (2010), estes são dois instrumentos cruciais na medida em que se tornam registos permanentes da comunicação e comportamentos não verbais, que muitas vezes passam despercebidos ao longo da participação nas atividades.

Desta forma, possibilitam uma observação e análise detalhada, já que se podem rever quantas vezes forem necessárias.

Para este efeito, contou-se com o apoio do par de estágio que cooperou nas filmagens e registos fotográficos de forma que não interferisse com o decorrer das atividades.

Notas de campo

Partindo das observações feitas, tornou-se necessário criar notas de campo como apoio à recolha de dados. As notas de campo caracterizam-se por serem breves descrições acerca das pessoas, objetos, contextos e acontecimentos, de forma a que o investigador possa mais tarde rever e analisar os dados (Coutinho, 2014).

Para Cohen e Manion (1994), estas devem ser suficientes para que, mesmo observadas após meses da sua escrita, se consiga retratar algo vivido.

Foi então de extrema importância, aquando a implementação das atividades para o estudo, retirar notas do que era presenciado, pois viriam a ser úteis para uma análise pormenorizada dos factos ocorridos. Nestas notas de campo, era frequente anotar as intervenções, questões e reações das crianças, bem como alguns pormenores captados em situações informais que demonstravam ser de relevo para o estudo.

Estas mesmas notas devem ser, como defendem Cohen e Manion (1994), registadas tão rapidamente quanto possível para que seja o mais fiel ao que foi observado, por isso, houve a preocupação de o fazer, sempre que possível, de imediato, ou em momentos de pausa ao longo do dia.

Trabalhos realizados

No decorrer de algumas tarefas realizadas, as crianças elaboraram registos pictográficos. Estes serviram como instrumento de recolha de dados, para então interpretar as representações das crianças.

Intervenção Educativa

Um estudo requer, não só rigor, mas uma base de atividades planeadas e estruturadas que permitam responder às questões da investigação. Partindo deste princípio, pensou-se também num conjunto de atividades que fossem ao encontro daquilo que a literatura fundamenta.

Sabe-se que as crianças estão cada vez mais vinculadas ao que os *media* apresentam. Estes são uma parte integrante do quotidiano das crianças, do qual obtém muito do conhecimento que possuem. Conciliando as mais-valias dos meios de comunicação com o contexto de aprendizagem em causa, tornou-se possível uma intervenção educativa que promovesse o gosto pela informação mediática, mais precisamente através da televisão, rádio e imprensa escrita, as três vertentes de *media* escolhidas para realizar o estudo. A televisão foi escolhida porque está presente no quotidiano de todas as crianças sobre as quais recaiu o estudo; a rádio é um dos elementos de *media* que está atualmente, na perspetiva da informação, menos presente na vida das crianças do século XXI; por outro lado, a imprensa escrita mostrou-se de grande interesse dado que as crianças começavam já a despertar o gosto pela mesma nesta fase. Esta escolha permitiu não só fomentar o gosto pelos diferentes formatos de *media*, mas também permitiu uma comparação entre as três, fundamental para a interpretação dos dados recolhidos.

É ainda de extrema importância sublinhar que, em todas as atividades apresentadas, houve o cuidado de criar articulação de conteúdos, não deixando por isso de parte aprendizagens fundamentais a crianças destas idades. Isso levou precisamente ao facto de que, a partir dos *media*, podemos obter muito conhecimento sobre os mais diversos temas.

Desta forma desenharam-se atividades para realizar ao longo de cinco semanas de estudo, as quais estão sintetizadas na tabela a seguir apresentada, com respetivos objetivos e calendarização pormenorizada.

Tabela 1

Calendarização das atividades realizadas

Calendarização	Atividade	Objetivo
Semana de 17 a 19 de março 2014	Falar sobre os <i>media</i>- Apresentação de três formatos de informação mediática (Revista, Rádio e Televisão).	Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os <i>media</i> . Reconhecer a importância e os diferentes meios de comunicação.
	<u>Formato Escrito (jornais e revistas)</u>	
	Ouvir duas notícias escritas (imprensa escrita 1 e imprensa escrita 2) - Leitura de notícias da Revista Visão Júnior de Março 2014.	Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os <i>media</i> (jornais e revistas). Reconhecer a importância da imprensa escrita. Contactar com a linguagem escrita. Compreender textos da vida quotidiana. Identificar particularidades de uma notícia escrita.
	Contactar com jornais e revistas- Momento dedicado à exploração de jornais e revistas diversificados.	Contactar com diversos tipos de jornais e revistas. Reconhecer diferenças entre jornais: jornais nacionais e regionais; jornais temáticos e gerais.

Calendarização	Atividade	Objetivo
Semana de 31 de março a 2 de abril de 2014	<p>Ouvir notícia escrita (imprensa escrita 3) - Leitura de notícia do site “Notícias ao minuto”.</p> <p>Porta-Revistas- Apresentação de um Porta-Revistas para a sala de atividades.</p>	<p>Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os <i>media</i> (jornais e revistas). Reconhecer a importância da imprensa escrita. Contactar com a linguagem escrita. Compreender textos da vida quotidiana. Identificar particularidades de uma notícia escrita.</p> <p>Contactar com diversos tipos de material de comunicação escrita: jornais e revistas.</p>
Semana de 22 a 23 de abril de 2014	<p><u>Formato Áudio (Rádio)</u></p> <p>Ouvir notícia de Rádio- Audição de uma notícia de rádio.</p> <p>Leitura de uma notícia escrita (imprensa escrita 4)- Audição de uma notícia sobre crianças que visitaram estúdio de rádio.</p> <p>Gravações para o dia da Mãe- Gravação de pequenas mensagens a passar no dia da Mãe na Rádio Geice.</p>	<p>Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os <i>media (Rádio)</i>. Reconhecer a importância da rádio. Compreender uma notícia de rádio. Identificar particularidades de uma notícia de rádio.</p> <p>Identificar representações sobre o local de rádio.</p> <p>Contactar com funcionamento de uma rádio.</p>

Calendarização	Atividade	Objetivo
Semana de 5 a 7 de maio de 2014	<p>Formato audiovisual (Televisão)</p> <p>Reportagem televisiva- Ouvir e visualizar uma reportagem televisiva.</p>	<p>Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os <i>media</i> (televisão).</p> <p>Reconhecer a importância da televisão.</p> <p>Compreender uma notícia televisiva.</p> <p>Identificar particularidades de uma notícia televisiva.</p>
Semana de 19 a 21 de maio de 2014	<p>Visita de estudo- Visita às instalações da Rádio Local: Rádio Geice, Viana do Castelo.</p>	<p>Conhecer as instalações de uma rádio e verificar o seu funcionamento.</p> <p>Sintetizar e expressar-se acerca das suas experiências.</p>
Ao longo do tempo	<p>Jornal de parede- construção de notícias semanais sobre a atividade preferida da semana.</p> <p>Televisão Mágica- Apresentação de uma televisão construída pela estagiária para dramatizações.</p> <p>Jornal da Escola- Compilar de notícias escritas com os pais a incluir no jornal da Escola.</p>	<p>Contactar com a linguagem escrita.</p> <p>Estimular a linguagem Oral.</p> <p>Estimular a criatividade.</p> <p>Mobilizar conhecimentos e dramatizar situações televisivas.</p> <p>Contactar com a linguagem escrita.</p> <p>Estimular a linguagem Oral.</p> <p>Estimular a criatividade.</p>

Apresentação e caracterização das atividades realizadas

Nesta subsecção apresentam-se e caracterizam-se todas as atividades realizadas com o grupo para esta investigação. As atividades estão agrupadas segundo o formato de *media*, sendo que existe uma única atividade que não se insere em nenhum dos formatos apresentados, pois foi a atividade inicial que permitiu um levantamento de representações das crianças. Em cada atividade apresentada são especificados os objetivos pretendidos e a descrição daquilo que foi feito.

Atividade inicial- “Falar sobre os media”

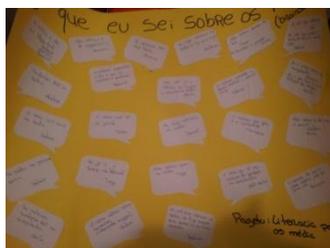


Figura 14- Cartaz de brainstorming

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media*.
- Reconhecer a importância e os diferentes meios de comunicação.

Caracterização da tarefa:

A primeira tarefa de investigação recaiu, sobretudo, sobre a identificação de representações que as crianças detinham sobre os *media*. Para tal, a investigadora escolheu três notícias nos três formatos selecionados para o estudo (escrito, áudio e audiovisual) para apresentar às crianças. Primeiramente, leu uma notícia intitulada “Brincar com os números” da revista *Visão Júnior* (anexo 2) e mostrou às crianças para que reparassem nos pormenores de uma notícia escrita ao mesmo tempo que procedia a um diálogo com as crianças sobre a mesma. Nesta fase, questiona as crianças sobre o tamanho das letras, porque será que têm tamanhos diferentes e porque terá a referida imagem. Do mesmo modo, as crianças ouvem uma apresentação de rádio sobre um filme de animação infantil (anexo 3- em CD), bem como visualizam uma notícia televisiva sobre o cruzeiro da Disney (anexo 4- em CD). Também aqui, a investigadora questiona sobre o

que veem, se são notícias para ler, o que temos de fazer para saber a notícia, ver/ouvir?
De notar que, as apresentações, tem todas elas, temas distintos.

Posteriormente, a investigadora conduz um diálogo com as crianças de forma a detetar as representações incutidas, sabendo se estão familiarizados com os *media*, bem como introduz a importância dos meios de comunicação, promovendo a reflexão sobre a vantagem da informação chegar até nós. Toda a atividade é sustentada no diálogo de onde resulta um cartaz com as ideias principais das crianças.

Atividades de promoção do formato escrito

a) Imprensa escrita 1



Figura 15- Notícia "Shrek vai ter um parque temático"

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media* (Jornais e revistas).
- Reconhecer a importância da imprensa escrita.
- Contactar com a linguagem escrita.
- Compreender textos da vida quotidiana.
- Identificar particularidades de uma notícia escrita.

Caracterização da tarefa:

Depois da primeira abordagem aos *media* realizada com as crianças, a investigadora inicia o processo de exploração do formato de imprensa escrita. Para tal, começa por mostrar às crianças, uma notícia retirada da revista Visão Júnior intitulada “Shrek vai ter um parque temático” (anexo 5). A pedido da investigadora, as crianças começam por identificar algumas particularidades visuais, nomeadamente a imagem, predizendo aquilo

que poderá ser o conteúdo da notícia. Passa-se posteriormente à leitura da notícia seguindo-se uma pequena exploração da mesma, guiada por um conjunto de questões que permitem à investigadora detetar se as crianças compreenderam o conteúdo da mesma. Esta faz questões como: “O que vai acontecer”; “Onde?”; “Quando?”; “Quem é a personagem principal do parque?”.

Como complemento, as crianças elaboram um registo sobre a notícia ouvida, onde se pretende que exponham aquilo que entenderam para o desenho a realizar, de forma a permitir uma posterior análise.

b) Imprensa escrita 2



Figura 16- Notícia "O Homem Íman"

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media* (Jornais e revistas).
- Reconhecer a importância da imprensa escrita.
- Contactar com a linguagem escrita.
- Compreender textos da vida quotidiana.
- Identificar particularidades de uma notícia escrita.

Caracterização da tarefa:

De uma forma semelhante à notícia anterior, a investigadora faz uma abordagem à notícia “O Homem íman” retirada da Revista Visão Júnior (anexo 6). As crianças começam por dizer aquilo que vêm na imagem associada, remetendo para aquilo que a notícia poderá tratar. Neste caso, a investigadora opta por dizer também o título da notícia, não só para estimular predições sobre a mesma mas também para verificar concepções sobre o tema. Posto isto, lê a notícia na íntegra e procede ao diálogo com as crianças, fazendo questões como: “O que acontece a este senhor?”; “Que objetos são atraídos por ele?”; “O que vemos nesta fotografia?”.

O conteúdo da notícia é aproveitado para criar transdisciplinariedade, explorando uma temática da área do Conhecimento do Mundo: atração e repulsão de objetos, proporcionando assim conhecimento.

c) Exploração de jornais e revistas



Figura 17- Jornais e revistas diferenciados

Objetivos:

- Contactar com diversos tipos de jornais e revistas.
- Reconhecer diferenças entre jornais: jornais nacionais e regionais; jornais temáticos e gerais.

Caracterização da tarefa:

Uma das tarefas propostas para o estudo, no âmbito da imprensa escrita, passa pela exploração livre de jornais e revistas. A investigadora começa por despoletar a curiosidade das crianças colocando diferentes jornais e revistas na mesa central da sala, de forma que todas as crianças as possam observar. Posto isto questiona se todos os presentes são iguais ou se existem diferenciações entre os mesmos, dando a oportunidade das crianças se justificarem. Após uma separação entre jornais e revistas, a investigadora apresenta um jornal que tem notícias a nível mundial e um outro que esta apresenta como sendo um jornal que só fala de notícias sobre o norte do país, mais precisamente sobre a região minhota. Pretende-se levar as crianças a refletir sobre a diferenciação entre estes. A temática dos jornais e revistas também é abordada neste momento, em que a investigadora lê o título do jornal “O jogo” e do “Correio da manhã” e questiona as crianças sobre o que tratará cada um deles. O mesmo acontece com as restantes revistas e jornais em que se pede às crianças que, olhando para estes, pensem sobre o que tratará cada um/a, justificando a sua opinião. Este é sobretudo um momento de diálogo e reflexão, onde as crianças tem a oportunidade de expor as suas ideias. De seguida, dá-se então a oportunidade de explorarem livremente as mesmas em pequenos

grupos. Neste momento, a investigadora recolhe dados sobre as informações a que as crianças estão mais atentas, que informações retiram desta atividade, comentários sobre o que veem, etc. De notar que, a exploração é livre, mas a investigadora mantêm-se em diálogo com o grupo de forma a recolher dados.

d) Imprensa escrita 3



Figura 18- Notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"

Objetivos:

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media* (Jornais e revistas).
- Reconhecer a importância da imprensa escrita.
- Contactar com a linguagem escrita.
- Compreender textos da vida quotidiana.
- Identificar particularidades de uma notícia escrita.

Caracterização da tarefa:

Como consolidação às tarefas já realizadas sobre imprensa escrita, as crianças ouvem uma nova notícia sobre um golfinho que nasce no jardim zoológico de Lisboa, retirada do site Notícias ao Minuto (anexo 7). A investigadora procede, à semelhanças das anteriores, à exploração da notícia através de diálogo, onde as crianças devem identificar o que aconteceu, quando, onde, etc. Este diálogo é conduzido pela investigadora, permitindo criar transdisciplinariedade com a temática dos animais.

Aquilo que foi transmitido pela notícia lida, deve depois ser transposto num desenho elaborado individualmente pelas crianças como registo das suas ideias.

e) Porta-Revistas



Figura 19- Porta- Revistas da sala

Objetivos :

- Contactar com diversos tipos de material de comunicação escrita: jornais e revistas.

Caracterização da tarefa:

Uma vez que a sala não se encontrava, até então, apetrechada de material de leitura mediático, é criado e inserido na área da biblioteca, um porta-revistas. Este porta-revistas, composto por um cavalete, um cesto e uma espécie de estendal, contem alguns jornais e revistas, que as crianças podem consultar nos momentos dedicados às áreas. A investigadora responsabiliza-se por levar para a sala, todas as semanas, diferentes revistas e/ou jornais, bem como, as próprias crianças podem trazer de casa material de imprensa escrita para colocar no mesmo, à disposição de todas as crianças presentes na sala.

f) Jornal de Parede



Figura 20- Jornal de Parede "Jornal da Escola"

Objetivos :

- Contactar com a linguagem escrita.
- Estimular a linguagem Oral.
- Estimular a criatividade.

Caracterização da tarefa:

Ao longo de 12 semanas de intervenção educativa, as crianças tiveram no jardim de infância o “Jornal da Escola”, título escolhido pelas mesmas para o jornal de parede, afixado à entrada do mesmo. Este jornal, cujo intuito era informar sobre as atividades realizadas ao longo das sessões de estágio, era realizado em conjunto com as crianças, num dia da semana definido para esse efeito. Assim, para a elaboração das notícias, as crianças começavam por escolher a sua atividade da semana preferida através de um pictograma previamente preparado para esse efeito. A atividade com o maior número de preferências seria então a escolhida para noticiar. Desta forma, a investigadora começa por questionar as crianças sobre um título para a mesma e só depois, devem descrever a atividade tendo em atenção pormenores como: data, local, acontecimento, etc. Na semana seguinte, as crianças dirigem-se sempre ao local onde está o jornal de parede com o intuito de colocar a notícia preparada na semana anterior, fazendo uma breve reflexão sobre o que foi feito e onde a estagiária lê a notícia na íntegra preparada por todos.

g) Jornal da Escola**Objetivos :**

- Contactar com a linguagem escrita.
- Estimular a linguagem oral.
- Estimular a criatividade.

Caracterização da tarefa:

Não descuidando o envolvimento da família no processo de educação do grupo, criou-se o jornal escrito “Jornal da Escola” (anexo 8). Este jornal tinha como objetivo, compilar um conjunto de notícias elaboradas pelas crianças em conjunto com os familiares, bem como as notícias mais relevantes inseridas no jornal de parede. Para este efeito, as crianças levam um pequeno guião para casa de forma a preencher e apresentar

na sala de atividades. O tema da sua notícia deve ser uma escolha da criança, bem como à mesma devem associar um título e uma imagem.

Atividades de promoção do formato mediático áudio (Rádio)

a) Formato áudio (Rádio)

Objetivos :

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media* (Rádio).
- Reconhecer a importância da rádio.
- Compreender uma notícia de rádio.
- Identificar particularidades de uma notícia de rádio.

Caracterização da tarefa:

Entrando na abordagem de um novo formato de *media*, as crianças ouvem um excerto de uma apresentação de um filme infantil intitulado “Mr Peabody and Sherman” (anexo 9- em CD) em formato áudio, que passou na rádio. Para que as crianças reflitam sobre a diferenciação entre este formato e aquelas notícias que tinham ouvido até à data, é-lhes questionado se todas elas são iguais, permitindo que manifestem as diferenças encontradas. A investigadora realça o facto de que ambos os formatos nos transmitem informação, mas de formas diferentes. Posto isto, é feito um diálogo sobre o conteúdo da apresentação, permitindo saber se as crianças perceberam a mensagem transmitida e quais os pormenores que reteram.

b) Imprensa escrita 4



Figura 21-Revista com reportagem sobre rádio

Objetivos :

- Identificar representações sobre o local de rádio.

Caracterização da tarefa:

No seguimento da abordagem ao meio mediático Rádio, a investigadora lê um pequeno excerto de uma revista, que fala de duas crianças que visitaram um estúdio de rádio. Mostrando também as imagens, é proporcionado um diálogo com as crianças, onde se pretende detetar como acham que será um estúdio de rádio, que objetos se podem lá encontrar, o que se faz no estúdio, como ouvimos as vozes na rádio, preparando assim para uma posterior visita aos estúdios de uma rádio local.

c) Mensagem para o Dia da Mãe**Objetivos :**

- Contactar com o funcionamento de uma rádio.

Caracterização da tarefa:

Uma vez abordando a temática da rádio, torna-se de todo o interesse que as crianças tenham oportunidade de contactar com essa realidade. Deste modo, todas as crianças realizam uma gravação com alguns segundos sobre a sua mãe. Posteriormente, fez-se a compilação de todas as gravações para que passassem, precisamente no dia da mãe, na rádio local que viria também a receber a visita das crianças (anexo 10- em CD).

d) Visita de estudo a rádio local

Figura 22- Instalações da rádio visitada

Objetivos :

- Conhecer as instalações de uma rádio e verificar o seu funcionamento.
- Sintetizar e expressar-se acerca das suas experiências.

Caracterização da tarefa:

No seguimento da abordagem à rádio, achou-se de todo o interesse para as crianças conhecer o meio onde se faz toda a informação que chega até nós. Como tal, agendou-se uma visita a uma rádio local que gentilmente já tinha passado as mensagens do dia da mãe. Aqui, as crianças têm a oportunidade de conhecer as instalações e o procedimento realizado até que a informação passe na rádio como a ouvimos. Conhecem os materiais, os jornalistas e os locutores e têm ainda toda a oportunidade de fazer questões ao guia da visita. Por fim, é proporcionada a oportunidade das crianças gravarem a canção dos “Bons dias” em grande grupo, numa sala a esse fim destinado, passando a mesma na rádio minutos depois, quando anunciada a visita das crianças ao local (anexo 11- em CD).

Como complemento, e já na sala de atividades habitual do jardim de infância, proporciona-se o diálogo sobre aquilo que foi visto na rádio, o que aprenderam e o que mais gostaram, ficando registado num cartaz a afixar na entrada do jardim, juntamente com os desenhos que estes realizaram sobre a visita, evidenciando pormenores relevantes para o estudo.

Atividades de promoção do formato audiovisual (Televisão)

a) Formato audiovisual (Televisão)

Objetivos :

- Mobilizar conhecimentos e identificar representações sobre os *media* (televisão).
- Reconhecer a importância da televisão.
- Compreender uma notícia televisiva.
- Identificar particularidades de uma notícia televisiva.

Caracterização da tarefa:

À semelhança do procedimento com os restantes formatos de *media*, a investigadora inicia a presente tarefa por dialogar com as crianças sobre a televisão. De uma forma generalista questiona as crianças sobre se vêem televisão, com que frequência, com quem e o que mais gostam de ver. Posto isto passa a apresentar ao grupo de crianças um excerto de uma reportagem televisiva sobre a adaptação de um filme infantil bem conhecido pelas mesmas, Tarzan (anexo 12).

Terminada a visualização, as crianças devem referir os aspetos mais relevantes do que viram e ouviram: quem eram as personagens visualizadas, qual o conteúdo da notícia, o que mais ficaram a saber sobre o filme, etc.

Como complemento, a pedido da investigadora, as crianças devem referir semelhanças e diferenças entre os formatos de *media* já conhecidos ao longo do tempo.

Esta recolha de dados é feita sobretudo através do diálogo, mas sustentada num registo elaborado pelas crianças através do desenho, onde expõem as ideias principais do que visualizaram.

b) Televisão Mágica



Figura 23- Televisão mágica

Objetivos :

- Mobilizar conhecimentos e dramatizar situações televisivas.
- Estimular a linguagem oral.

Caracterização da tarefa:

Remetendo também à exploração do formato audiovisual de *media* televisão, a investigadora apresenta às crianças uma televisão plasma construída em cartão. Esta apresentação inicia-se com a investigadora a fazer o papel de jornalista, atrás da televisão, noticiando uma atividade realizada pelos participantes no estudo. Para tal, todos os adereços são pensados: a televisão tem desenhados botões e referencia uma marca, é utilizado um comando de televisão real como forma de dramatizar o ligar/desligar, aumentar/diminuir o volume, os envolvidos nas dramatizações possuem adereços como colares, pulseiras, gravata, blazer, etc.

Assim, no decorrer do estudo, e durante cerca de quatro semanas, é dada às crianças, a oportunidade de explorar a respetiva televisão, dramatizando situações televisivas com as quais contactam frequentemente. No momento dedicado à sua

exploração, uma ou duas crianças envolvem-se na dramatização e as restantes interpretam o papel de telespectadores. Foram as crianças quem espontaneamente chamou a esta televisão “Televisão Mágica”.

Procedimento de análise dos dados

Na análise qualitativa, refere-se que geralmente nos deparamos com um enorme volume de dados, pela quantidade de transcrições feitas, vídeos e imagens para analisar, registos e anotações (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Essa mesma análise é entendida como o processo que dá significado às primeiras impressões retiradas no decorrer da investigação, permitindo dar a conhecer os resultados a outros (Bogdan & Biklen, 1994 Stake, 1995).

Nesta investigação, numa primeira fase, os dados foram recolhidos e analisados em bruto, mas posteriormente foram revisados de forma a poder fazer uma apresentação dos resultados obtidos, dando sentido às questões orientadoras do estudo. Para uma melhor compreensão desses mesmos dados, tornou-se necessário definir categorias de análise. Para Laurance Bardin (2007), a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização, definindo este processo como uma operação de classificação de elementos segundo critérios previamente definidos. Estas mesmas categorias pautam-se por reunirem um grupo de elementos sob um título generalista.

Tendo em conta as diferentes fases do estudo criaram-se três categorias de análise, sendo elas: **i) Reconhecimento dos *media***, de onde surgiram aspetos a avaliar como as designações utilizadas, características dos diferentes *media*, funcionalidade e compreensão dos mesmos; **ii) Utilização em contexto educativo**, face à qual se avaliou a postura e atitude das crianças, as diferenciações evidenciadas por estas aquando atividades mediáticas e o vocabulário que estas mesmas aplicam referente ao diferentes formatos de *media*; **iii) Mensagem**, onde se verifica sobretudo se as crianças compreenderam a mensagem transmitida e as opiniões geradas sobre as mesmas. As três categorias são transversais a todas as atividades.

Em seguida, apresentam-se as categorias de análise numa tabela síntese.

Tabela 2

Apresentação das categorias de análise

Categorias	Aspetos relativos
Reconhecimento dos <i>media</i>	Designações Características Funcionalidade Compreensão
Utilização em contexto educativo	Postura/ atitude Diferenciação Vocabulário
Mensagem	Compreensão Opinião

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta secção apresenta-se a análise e interpretação dos dados recolhidos no decorrer da investigação. Esta análise é evidenciada segundo as atividades realizadas, fazendo uma interpretação da atividade inicial realizada e depois consoante o formato de *media* utilizado no estudo. Destacam-se alguns comportamentos relevantes das crianças que podem ser pertinentes para a compreensão da análise.

Atividade inicial- “Falar sobre os *media*”

Face à apresentação de notícias nos três formatos de *media* escolhidos para o estudo (jornais e revistas, rádio e televisão), as crianças apresentaram algumas atitudes que demonstraram o seu reconhecimento perante os *media*. Mostrando uma notícia retirada de uma revista, as crianças corresponderam ao diálogo efetuado ainda antes da leitura da mesma. Em determinado momento, uma criança referiu-se àquele texto como sendo uma notícia, no entanto, quando confrontadas com a questão “E o que é uma notícia?”, as respostas não se remeteram para a imprensa escrita apresentada. A criança MA referiu que “uma notícia é aquilo que dá na televisão”, seguindo-se de algumas respostas de crianças que enunciavam alguns canais televisivos portugueses. Para além destas respostas, surgiu uma outra. A criança AF disse que “as notícias também dão para ver no tablet. O meu pai vê lá.” Esta intervenção levou as crianças a pensarem em coisas que iam para além das notícias, pois nomearam programas de televisão e mais precisamente os jogos de futebol, como sendo algo que veem com frequência na televisão, demonstrando particular interesse no formato mediático audiovisual.

Remetendo novamente para a notícia em formato escrito, é questionado às crianças sobre do que se tratará a mesma. Várias respostas ressaltam entre as crianças sendo as mais notáveis: “é uma notícia sobre números”, e “é sobre matemática”. No entanto, neste momento, todas as crianças estão de acordo sobre o possível tema da notícia, remetendo para a interpretação da imagem que acompanha a escrita.

Já após a leitura da mesma, é-lhes perguntado o que entenderam daquilo que ouviram.

MA- “Acho que vai haver... uma reunião!”

Investigadora- “Um campeonato?”

MA- “sim, um campeonato em que muitos meninos vão fazer jogos.”

EM- “Vão ser jogos de matemática.”

Apesar do discurso apresentado demonstrar que as crianças entenderam aquilo que iria acontecer (campeonato nacional de jogos matemáticos), quando questionadas sobre outros pormenores, como a data, nenhuma criança soube responder.

Posteriormente, a investigadora diz às crianças que vão ouvir uma outra notícia, não referindo mais nada sobre a mesma (neste momento trata-se do formato áudio). Quando terminada a passagem da gravação, as crianças dizem de imediato que o conteúdo da mesma é sobre um filme, nomeando-o.

Investigadora- “Esta notícia era igual à que eu li à bocado?”

BE- “Não, esta não fala de números, fala do filme dos leggos.”

Investigadora- “E eu tive de vos ler esta notícia?”

IR- “Esta não, esta é diferente.”

Investigadora- “E porquê? O que tivemos de fazer para saber o que nos diz a notícia?”

Várias crianças aludiram à audição como sentido primordial à recepção deste tipo de notícias. Neste momento a investigadora remete para o facto das crianças terem tido de ouvir a notícia escrita também pois esta foi lida, mas quando souberem ler poderão fazê-lo sozinhos, ao que estes remetem a imprensa escrita para o facto destas serem “notícias de ver”. Posto isto, quando questionadas sobre onde poderiam encontrar este tipo de informação, apenas uma criança disse que a notícia ouvida poderia passar na rádio. Mais uma vez, o tema despoletou diferentes reações nas crianças. A criança JO referiu de imediato que o avô ouvia rádio, sendo que denotou que era mais frequente aquando relatos de futebol. No entanto, no geral, maioria das crianças não se demonstrou familiarizada com este formato de *media*, não manifestando sequer opiniões.

No seguimento, a investigadora pede que as crianças olhem para o ecrã, de forma a estarem atentos à notícia que se seguirá. Ainda antes de esta iniciar, ouve-se a criança MA questionar “Esta tem imagens não é?”.

Ao longo do visionamento, as crianças iam-se expressando sobre o que viam e ouviam, denotando de imediato a compreensão da mensagem transmitida. Expressavam-se com entusiasmo perante o reconhecimento da palavra “Disney” e referiam que era um

grande navio. Embora descontextualizado, existiram ainda outros pormenores da notícia que lhes despertou a atenção.

MT- “Quatro mil passageiros? Quatro mil? É do número quatro?”

FC- “Ele disse Alemanha? Eu já fui lá.”

EM- “Só sei que fala nos Estados Unidos.”

Após a visualização, as crianças, na sua maioria, souberam expressar a informação recolhida nesta notícia, mais do que em qualquer um dos formatos anteriores, pelo facto de demonstrarem uma maior atenção face à presença de imagens, das quais tiram o maior proveito. Uma vez mais confrontadas com as semelhanças e diferenças entre os três formatos, a criança EL refere “esta notícia é de ver e ouvir. Temos de fazer as duas coisas”. Quando uma criança refere também que nesta conseguem ver “um senhor que apresenta e diz o que vai dar na televisão”, surge a questão da designação dada ao profissional desta área. Uma primeira resposta surge como “O presidente do telejornal”, mas uma outra criança interfere dizendo que é o jornalista.

Em suma, as crianças referenciaram que, segundo os diferentes *media*, tinham de ver, ouvir ou utilizar ambos os sentidos para compreender a mensagem transmitida. Falaram ainda das suas experiências e do que podem ver nos diferentes formatos, nomeadamente a criança TG que referiu que na televisão e nos jornais podia ver “o tempo” (referindo-se à meteorologia).

Fazendo uma conclusão de toda a atividade, as crianças expressam os seus gostos. Na maioria entusiasmam-se a falar dos momentos dedicados ao formato audiovisual, com grande enfoque em programas de entretenimento e desenhos animados. No que concerne ao formato áudio apenas a criança JO refere, mais uma vez, que ouve rádio com o avô, e a criança BE que não tem particular gosto em ouvir notícias mas sim ouvir a música dos cd’s que pode colocar no leitor do carro. Já no que concerne à imprensa escrita, as crianças referem que os familiares lêem os jornais e revistas. É de notar que sexo masculino demonstrou reconhecimento pelos jornais desportivos enquanto o sexo feminino mostrou a sua preferência sobre revistas de carácter infantil.

Atividades de promoção do formato escrito

A primeira fase do desenvolvimento do estudo prendeu-se com algumas atividades de promoção do formato escrito. A mesma iniciou-se com a abordagem de algumas notícias, sendo a primeira “Sherek vai ter um parque temático”. Após a investigadora mostrar a mesma a todas as crianças de forma a suscitar a curiosidade e despoletar interpretações, todas as crianças reconheceram a personagem da imagem que acompanha o texto, referindo por isso de imediato que é sobre a personagem “Sherek”. Fazendo ainda a leitura da imagem, uma outra criança diz que esta personagem tem muitas pessoas à sua volta. Confrontadas sobre o que será o dito texto, a criança MT recorda o que anteriormente foi realizado e afirma ser “uma notícia”. A criança MA diz “ser uma notícia de papel”, ao que a criança RD, prontamente, interfere dizendo que são notícias que se podem ver nos jornais e nas revistas. Posteriormente à leitura da notícia, e procedendo-se ao diálogo que permite perceber se houve ou não compreensão da mensagem, as crianças revelaram alguma dificuldade em pormenorizar a data de abertura do espaço e uma minoria do grupo referiu a cidade de Londres como o local de referência do mesmo. A sua maior atenção focou-se nas restantes personagens que se poderiam encontrar, sendo estas por vezes, também visíveis em alguns dos registos pictóricos elaborados pelas crianças. No entanto, algumas interpretações se podem tirar da análise destes registos. Em primeiro plano, convém referir que todas as crianças representaram a personagem *Sherek* e numa grande maioria dos desenhos este aparece como elemento principal (encontra-se no centro da folha/ representado em grandes dimensões). Surgem também em alguns registos, outras personagens referidas na notícia, com maior número sobre o *Panda do kung fu*. Uma outra análise que se pode fazer dos mesmos, é que as crianças representaram também as diversões susceptíveis de serem encontradas num parque temático. Representaram escorregas, baloiços, comboios, rodas gigantes, trampolins, entre outros.



Figura 24- Registo da criança FC sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático"



Figura 25- Registo da criança JO sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático"



Figura 26- Registo da criança IR sobre a notícia "Sherek vai ter parque temático"

Nesta atividade, destaca-se, sobretudo, que as crianças compreenderam a mensagem principal da notícia, ou seja, que existiria um parque que tinha como tema a personagem infantil *Sherek*. As crianças manifestaram-se ainda com alegria face à notícia, remetendo para a ideia de um parque temático como algo propiciador de bons momentos. No entanto, tiveram alguma dificuldade em se focar nos restantes pormenores.

Num outro dia, aproveitando a abordagem a um tema da área de Conhecimento do Mundo, o investigador leva para a sala de atividades outra notícia escrita intitulada "O Homem íman". Desta vez as crianças em simultâneo, já não apresentam qualquer dificuldade em observar este tipo de material e afirmar que se trata de uma notícia. As crianças fizeram-no remetendo para o tamanho de texto (texto curto). Confrontadas com o título e imagem, questionou-se as crianças qual seria a situação noticiada, ao que surgiram respostas como "é um homem que fica com o telemóvel preso na cabeça" e "é o homem que é um íman". Após a leitura desta, as crianças comprovaram as suas ideias iniciais e tiveram a oportunidade de realizar um tarefa experimental sobre o tema.

Também como promoção do formato escrito, fez-se a atividade de exploração de diferentes jornais e revistas. A investigadora começou por colocar em cima da mesa diferentes jornais e revistas e questionou as crianças se eram todos iguais, ao qual a

resposta foi “não” na totalidade do grupo. De forma voluntária uma criança levantou-se e disse “porque estes são jornais e estes são revistas”, fazendo uma separação entre estes e agrupando as revistas num extremo da mesa e os jornais no outro. Todas as crianças concordaram, mas quando questionadas sobre o motivo de tal distinção, poucos se manifestaram, embora a ideia de que o papel de jornal seja mais fino tivesse surgido no diálogo. Aproveitando a separação feita pela criança, fez-se uma abordagem aos jornais. Pegando num jornal desportivo e num jornal de temáticas gerais e lendo os respetivos títulos, questiona-se:

Investigadora-“ Será que estes dois jornais têm notícias sobre as mesmas coisas?”

JO-“ Não. Aquele (jornal desportivo) é sobre futebol.”

Investigadora- “Como sabes que é sobre futebol?”

JO- “Porque o meu avô lê esse jornal. Tem notícias sobre o Porto, o Benfica...”

Investigadora- “E o outro jornal (jornal geral)?”

Perante esta pergunta as respostas dividiram-se, no entanto, nenhuma criança se mostrou segura nas suas respostas acabando por admitir que não sabiam, esperando por uma explicação. Abordando o facto de existirem jornais regionais e nacionais, as crianças demonstraram-se um pouco confusas face ao jornal regional, explicado pelo facto de estas não estarem familiarizadas com a separação do país por regiões.

Remetendo agora às revistas, material que despertou mais interesse do que os jornais, a investigadora pegou em duas e procedeu a um diálogo semelhante.

Investigadora- “Estas revistas são sobre a mesma coisa?”

MA-“ Não, aquela (revista saúde) é sobre as coisas que fazem bem ao corpo.”

Investigadora- “Porque dizes isso?”

MA-“ Porque tem uma senhora assim (faz os gestos da imagem).Ela é bonita.”

Investigadora-“ Então se é sobre o que nos faz bem tem a ver com a saúde?”

MA- “Sim, o que temos de comer e outras coisas.”

Investigadora-“ E esta (revista infantil), sobre o que será?”

EM- “É sobre brinquedos.”

O diálogo continua com as crianças a sugerirem os temas das revistas, sendo visível que, essencialmente através da imagem, conseguiam chegar ao tema fulcral que a revista em questão abordava. De seguida, deu-se a oportunidade das crianças explorarem as revistas e jornais de forma livre, em pequenos grupos e sob critério de rotatividade.



Figura 27- Grupo explora jornais e revistas

No decorrer desta exploração foi notório que as crianças detinham preferências muito semelhantes. Quase todas as crianças mostraram grande interesse pela revista infantil e pela revista temática sobre animais. Foi frequente, no decorrer da exploração da revista infantil, ouvir manifestações de riso perante imagens e com particularidade algumas crianças queriam saber o que dizia naquelas que mais suscitavam a sua atenção. No entanto, à semelhança do trabalho feito com as notícias apresentadas, as crianças faziam suposições através da imagem e queriam manifestar-se sobre o que viam. Já no que concerne aos jornais, a primeira impressão prendeu-se com a ideia de que as crianças não tinham contacto com os jornais frequentemente, dado que apresentavam alguma dificuldade em folhear o mesmo, tendo, em alguns casos, tendência a separar as folhas que o compõem. Foi também notório que este não era o formato de imprensa escrita que mais lhes agradava, embora o sexo masculino se mostrasse interessado no jornal desportivo. A criança TG demonstrou especial agrado ao folhear um jornal de temática geral, estando atento a alguns pormenores: “olha aqui podemos ver o tempo”.



Figura 28- Criança explora revista infantil

Dado que outras atividades planeadas dependeriam do formato escrito, optou-se por fazer a exploração de mais uma notícia. Esta, intitulada “Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico”, foi apresentada às crianças da mesma forma que as anteriores. As crianças referem que a notícia deve tratar-se de golfinhos, remetendo para a ideia já consistente de que a imagem apresentada nas notícias está ligada ao conteúdo. Após a leitura da notícia e do diálogo de exploração da mesma, as crianças demonstram estar mais atentas e reparar nos detalhes mais do que nas atividades iniciais, o que revela uma evolução na compreensão da mensagem transmitida. Estas afirmavam que se tratava de um golfinho bebé, nascido no jardim zoológico de Lisboa, local que alguns reconheceram por visitas anteriores. As crianças focaram-se ainda nos nomes possíveis para o novo golfinho do jardim zoológico, expondo a sua opinião. Isso foi notório também nos registos pictóricos, em que as crianças explicaram o seu desenho dizendo “Este aqui é o golfinho Yuki” (Exemplo da criança BE).

Remetendo para estes mesmos registos sobre a notícia, algumas coisas se podem inferir. Em primeira instância consegue detetar-se que, todas as crianças desenharam o golfinho dentro de água, o que pressupõe conhecimento sobre os animais marinhos. Uma maioria das crianças desenhou também, em parte da folha, uma piscina, na qual o golfinho se encontrava, o que revela o conhecimento pelo espaço de um jardim zoológico, com a ideia de que o animal em causa não se encontrava no mar, seu ambiente natural. Com exceção de uma minoria das crianças, optaram também por desenhar pessoas nos seus desenhos, sendo que se tratavam do público a apreciar as brincadeiras dos golfinhos ou da própria tratadora dos animais.



Figura 29- Registo da criança TG sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"



Figura 30- Registo da criança EM sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"

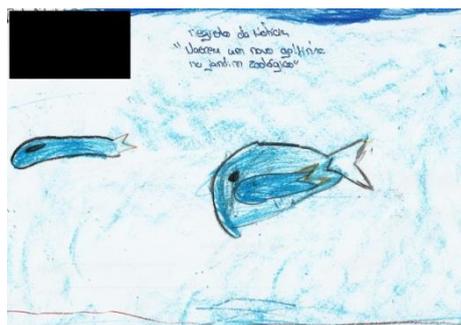


Figura 31- Registo da criança DF sobre a notícia "Nasceu um novo golfinho no jardim zoológico"

Foi também frequente as crianças desenharem três golfinhos: o pai, a mãe e o bebé. Através da análise dos desenhos das crianças, foi notório que estas retiraram da notícia bastante informação. Não só entenderam que se tratava do nascimento de um golfinho, como revelaram o espaço em si, sabendo portanto onde aconteceu a situação em causa. Para além disso, expuseram ideias pré-concebidas, que retratam toda a envolvência do espaço de um jardim zoológico (piscina, tratadora, público, animações) e sobre os animais, desenhando-os de azul ou cinzento, dentro de água, em alguns casos com barbatanas.

Como já referido, as crianças não tinham na sua sala a possibilidade de contactar com materiais mediáticos, pelo que, a investigadora optou por levar para a sala um porta-revistas. Estes encontravam-se já com alguns materiais, mas as crianças podiam sempre contribuir com material que podiam trazer de casa. Tendo isto em conta, as crianças podiam ver os jornais e revistas nos momentos dedicados à exploração das áreas. A novidade instalou-se e as crianças queriam manipular as revistas e jornais com frequência. Observando os seus comportamentos foi notório, mais uma vez, que as crianças manifestavam uma grande preferências pelas revistas de carácter infantil, mais propriamente "Visão Júnior". As crianças juntavam-se normalmente em pares para

visualizarem as mesmas e fazerem comentários entre si. Por norma, todas as semanas a investigadora levava uma nova revista/jornal, sendo que quando havia uma nova, as crianças manifestavam o interesse em vê-la. Houve alguns contributos das crianças, principalmente com jornais que traziam de casa. Quando tal acontecia, a investigadora apresentava os mesmos e fazia algum diálogo de exploração semelhante ao que aconteceu na primeira exploração livre, constatando uma evolução na atenção das crianças.



Figura 32- Criança utiliza porta-revistas

Ao longo de doze semanas de intervenção, as crianças construíram um jornal de parede. Este encontrava-se à entrada do jardim de infância de modo a toda a comunidade ter acesso às notícias elaboradas pelo grupo. Quando as crianças foram confrontadas por esta ideia, questionaram de imediato “o que é isso?”, mas após uma explicação entenderam que iriam informar a comunidade das suas atividades, uma vez por semana. O título do jornal “Jornal da Escola” foi escolhido pelas crianças e ficou definitivo após algumas sugestões. Dessas sugestões ressalta-se que as crianças estavam muito confinadas aos títulos já existentes de jornais que conheceram nestes dias, por isso surgiam alguns como “Correio da manhã”, “Jornal das notícias”, entre outros, até que uma criança sugeriu que podia ser “Jornal da Escola”, ao que todos concordaram, já que se tratava das suas atividades na escola. Para a escolha da notícia de cada semana, as crianças preenchiem um pictograma onde colocavam a sua fotografia no local correspondente à sua atividade preferida. No decorrer do tempo, as crianças tomaram cada vez mais consciência da sua decisão, pois aquilo que escolheriam seria aquilo que aparecia no átrio da entrada. Por vezes, as crianças festejavam quando a atividade em que votavam era aquela a ser noticiada.



Figura 33- Criança preenche pictograma

No processo da escrita da notícia, a evolução ao longo do tempo foi bastante notória. Nas primeiras notícias realizadas, as crianças tiveram alguma dificuldade em se expressar, não seguindo sequer uma ordem cronológica dos acontecimentos. Também não mostravam construir frases, soltando apenas acontecimentos. Assim, a investigadora ia questionando as crianças sobre a data, local, sujeito(s), acontecimento, etc, e ia escrevendo aquilo que as crianças diziam ao mesmo tempo que construía frases com as suas ideias e as lia em voz alta. Depois, na semana seguinte, a investigadora apresentava a notícia às crianças, já com imagens e o grupo colava a notícia no jornal de parede. Todas as vezes que lá se deslocavam, as crianças contavam com entusiasmo quantas notícias já tinham no jornal. O procedimento seguiu sempre as mesmas regras, mas ao longo do tempo, a construção da notícia não precisou de um apoio maior por parte da investigadora. As crianças começaram a expressar-se com frases completas e a seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, bem como revelam apenas o que é estritamente necessário. Denote-se o exemplo:

Investigadora-“ Como vamos começar a nossa notícia?”

MA-“ No dia 12 de maio, os meninos da sala dos 5 e 6 anos foram ...”

Esta intervenção demonstra que a criança denota já os elementos orientadores duma notícia, a referenciar logo no início. Depois desta informação, as crianças, e já numa fase mais evoluída, descreviam os acontecimentos. Denote-se outro exemplo:

IR- “Começamos a ver o teatro e depois fomos à biblioteca. Na biblioteca vimos muitos livros.”

CA- “Também vimos o filme do Ratatui.”

Por fim, as crianças davam a sua opinião sobre a atividade.

Outro projeto que permitiu a promoção do formato escrito, foi um jornal em papel, também ele intitulado “Jornal da Escola”, por opção das crianças, uma vez que neste seriam inseridas algumas das notícias criadas para o jornal de parede. Mas não só. Ao longo do tempo, foi pedido às crianças que construíssem com os familiares uma notícia com tema à sua escolha. Denota-se que cerca de metade das famílias contribuíram com a notícia para o jornal, feita em conjunto com a criança e com o tema escolhido pela mesma. As restantes crianças contribuíram igualmente com a sua notícia para o jornal, embora tenha sido feita com a ajuda da investigadora. Numa análise destas notícias construídas em conjunto com a família, denota-se que uma grande parte das crianças optou por noticiar algum passeio em especial. Também as férias foram uma realidade neste projeto, mais precisamente o dia de páscoa, por ser um dia considerado diferente. Outras crianças optaram por outras temáticas, como a mudança de casa ou a ida das mães à escola. Todas estas notícias chegaram até ao jornal com um título que dizia respeito ao conteúdo da notícia. Para além disso, referenciavam a data e o local e apresentavam uma imagem referente ao dia escolhido para noticiar. Algumas crianças optaram por fotografias reais, outras apenas ilustrativas. Na leitura das mesmas é possível verificar que algumas estão escritas na primeira pessoa do singular (exemplo: “Num domingo fui visitar a bebé da minha prima que nasceu há pouco tempo”) e outras na terceira pessoa do singular (exemplo: “No mês de abril o TG mudou de casa”).

Foi interessante o facto da criança DF optar por fazer para o jornal, a receita de umas bolachas confeccionadas em família, denotando a ideia que os jornais não têm só notícias, mas também outros tipos de informação. Também aqui, apresentaram uma imagem do momento da confeção das bolachas, bem como uma decoração em volta da folha com recortes de jornal. A estrutura da receita seguiu aquilo que é mais comum: primeiro apresentam os ingredientes e as quantidades e depois o modo de preparação.

Atividades de promoção do formato áudio

Para a promoção do formato áudio, à semelhança do que aconteceu anteriormente, é apresentado às crianças um excerto duma apresentação de rádio sobre um filme “Mr Peabody and Sherman”. Na perspetiva de encontrar semelhanças e diferenças entre este formato de *media* e aquele já abordado (formato escrito), a investigadora questionou as

crianças sobre as semelhanças e diferenças entre ambos. O que mais ressaltou foram, evidentemente, as diferenças, em que as crianças mencionaram uma vez mais que a grande diferença entre ambos os formatos era o modo como chegavam até nós: numa tinham de ver (leitura), noutra tinham de ouvir. Relativamente ao conteúdo daquilo que ouviram, as crianças tiveram alguma dificuldade em entender a mensagem completa. No entanto, repararam em alguns pormenores. Souberam dizer que se tratava de um filme, no entanto quanto ao conteúdo deste, apenas referiram que “havia alguém que ganhou uma medalha” e “é sobre um cão”, denotando-se uma maior dificuldade por este tipo de formato informativo. A determinada altura quando questionadas, sobre como esta informação chegaria até nós e onde se fazem as reportagens, as crianças mostraram-se baralhadas não tendo respostas concretas. Assim, questionou-se as crianças se gostariam de conhecer um estúdio de rádio, onde se faz esse trabalho. Para então detetar ideias, e fazendo uma ligação entre as imprensas já trabalhadas, a investigadora apresenta uma notícia escrita sobre duas crianças que visitaram um estúdio de rádio. Confrontadas com as imagens associadas a esta notícia, as crianças identificaram uma figura pública na imagem que reconheceram como sendo da televisão. No entanto, também foram interessantes, algumas particularidades em que repararam referente ao formato áudio:

IR- “Tem ali uns microfones.”

Investigadora-“ E para que serão os microfones?”

IR-“ É para falarem e nós ouvirmos.”

Numa outra atividade de promoção do formato áudio, as crianças tiveram de gravar pequenas mensagens para a sua mãe, que iriam, como lhes foi informado, passar na rádio no dia da mãe de forma que, como referiu uma criança “Toda a gente ia ouvir”. Esta ideia trouxe também a algumas crianças alguma perplexidade, sendo que a criança MA referiu até “ah, então vamos ficar famosos?”. No momento de preparação das mensagens, realizado individualmente, as crianças foram percebendo que, a mensagem tinha de ser gravada num aparelho e que o silêncio era essencial para que a mensagem fosse ouvida. Tinham alguma tendência para falar muito próximo do aparelho ou elevar o tom de voz. Embora poucos tenham sido os casos, algumas crianças demonstraram-se mais intimidadas perante a ideia de que toda a gente ouviria a sua mensagem e por isso falavam num tom de voz mais baixo que o normal. A generalidade das crianças entendeu que a mensagem tinha de ser concisa e por isso prepararam mensagens curtas sobre a

mãe, o que gostavam de fazer com ela, em que é que ela era a melhor, etc., resultando num compilar de todas as mensagens. A maioria das crianças demonstrou preocupação por ouvir a mensagem no dia da mãe e avisar as respetivas, chegando ao Jardim a dizer se tinham ou não ouvido a mensagem. Houve em particular uma citação curiosa da parte da criança MT que afirmou “a minha mãe não conseguia ouvir a rádio mas depois foi dar uma voltinha de carro e já conseguiu ouvir a mensagem”.

Para proporcionar um melhor contacto com este formato mediático foi proporcionada uma visita aos estúdios de uma rádio local. Neste local, as crianças puderam contactar com algumas realidades deste mundo. Iniciaram a visita pela sala de redação, onde conversaram com a jornalista que guiou a visita das crianças. A jornalista começou por explicar o funcionamento geral da rádio, explicando pormenorizadamente a chegada da mensagem até à rádio através das “amigas antenas”. Esta explicou também que na sala em questão se faziam as notícias em formato escrito, apresentando também os materiais de trabalho. As crianças repararam na quantidade de material informático presente nesta sala, principalmente a existência de computadores. Ainda nesta sala existia uma divisão mais pequena à qual chamavam de “Sala Aquário”, dado que era limitada por vidros, onde se fazia a gravação dessas mesmas notícias ainda antes de passarem na rádio. Neste espaço, as crianças repararam de imediato no microfone que ali se encontrava: grande e com formato circular, nas palavras da criança EM, “igual ao microfone do Tarzan” (referindo-se a uma peça televisiva, vista na sala de atividades, onde se mostra um ator a dar voz à personagem do filme Tarzan). Aqui existiam também grandes auriculares, que as crianças referiram ser um objeto de colocar nos ouvidos e “uma mesa com muitos botões”.



Figura 34- Visita à rádio: sala aquário

De seguida, passaram para um piso inferior onde as crianças repararam de imediato no pormenor das salas estarem numeradas. Esse aspecto foi também bastante

representado nos seus desenhos de registo da visita, onde expuseram as suas aprendizagens.



Figura 35- registo da criança EL sobre visita à rádio

Entrando numa nova sala, conheceram o estúdio onde é feita a emissão de rádio. Neste local, onde se encontra uma jornalista e locutora de rádio, as crianças observam um pouco do trabalho desta profissional.



Figura 36- Visita à rádio: sala de emissão

Em primeira instância repararam uma vez mais nos auscultadores e computadores, mas o verdadeiro fascínio prendeu-se com os microfones e a quantidade imensa de botões, perguntando logo para que servem tantos botões. Após a explicação, a criança LC repara nas paredes e questiona o porquê destas serem daquela forma e com um material “tão fofinho”. Todas as crianças, neste momento tentam tocar as paredes de forma a sentir o material característico de isolamento destes locais. Este foi mais um dos pormenores evidenciados por algumas crianças nos seus registos, denotando a aprendizagem adquirida.



Figura 37- Registo da criança ID sobre visita à rádio

Entrando na sala seguinte, as crianças observam uma grande mesa redonda com muitos microfones, sala onde se fazem as entrevistas que passam na rádio. Apresentaram-se inicialmente curiosos pelos microfones, desta vez mais pequenos e repararam no vidro que possibilitava ver a sala anteriormente visitada, de forma a existir comunicação entre ambas as salas. Para uma melhor compreensão do processo, foi sugerido às crianças que cantassem a habitual “canção dos bons dias”, para passar na rádio alguns minutos depois. Neste momento, é de destacar algumas atitudes das crianças. Estas, que se encontravam à volta da mesa, de pé, quando souberam que iriam cantar, diziam umas às outras que não podia haver mais barulho, tinham de estar em silêncio até começar a cantar. Por outro lado, cada criança teve tendência a virar-se para um microfone, sendo que cada microfone dava para mais do que uma criança. Algumas apresentaram a necessidade de se aproximar do microfone, embora na maioria, as crianças não se tivessem chegado demasiado perto. A tendência para elevar o tom de voz, voltou a sentir-se, tal como na gravação das mensagens para o dia da mãe.



Figura 38- Visita à rádio: sala de entrevistas

Na sala seguinte, onde as crianças encontraram mais computadores, botões e auscultadores, ouviram a sua gravação. Também esta sala tinha uma divisão em vidro que permitia visualizar a sala anterior. Ao entrar, uma criança deteta um pormenor:

MA- “O que é aquela luzinha vermelha? (à entrada, em cima da porta)”

Jornalista- “Ainda bem que perguntaste. Esta luzinha serve para nos dizer quando podemos entrar na sala. Se tiver vermelha é porque não podemos entrar senão as pessoas que estão em casa ouvem o nosso barulho.”

MA- “Então se não tiver vermelha podemos entrar?”

Jornalista- “Sim.”

MA- “É porque o senhor não está a falar para todas as pessoas...”

Neste diálogo, a criança não só detetou um pormenor do funcionamento da rádio como transmitiu o conhecimento de que não se pode interromper as emissões. Foi-lhes explicado que para aquela luz ficar vermelha, aquando a emissão de rádio, dentro do estúdio devem carregar num botão a esse fim destinado, para então as pessoas que estão fora terem a informação de que não devem entrar.



Figura 39- Visita à rádio: Crianças veem luz à porta da sala

Por fim, as crianças visitaram a sala de reuniões.

Em suma, pode-se afirmar que as crianças obteram desta visita muitos conhecimentos importantes sobre este formato de *media*.

Em diálogo com as crianças, já no contexto de sala de aula, as aprendizagens mostraram-se significativas. Note-se o que algumas das crianças referiram:

JA- “Eu gostei de ver a sala aquário.”

LC- “A rádio tinha muitos computadores.”

MT- “Se falarmos para os microfones toda a gente ouve.”

RD- “Eu gostei de ouvir a nossa gravação a cantar os Bons Dias.”

BE- “A rádio tem um botão que acende quando se está a falar em direto.”

MA- “Eu gostei muito de cantar na rádio e daquele microfone redondo grande.”

CM- “Eu aprendi que a rádio tem umas antenas.”

FC- “Eu não sabia que aquelas paredes não deixavam passar o som.”

Nos seus registos, várias ideias importantes ficaram também registadas: maior parte das crianças desenharam os materiais de *media* que mais ressaltaram como computadores, auscultadores e microfones. Para além de algumas crianças numerarem as salas da rádio, foi notório que houve a preocupação da divisão entre as salas e a presença dos profissionais da área.

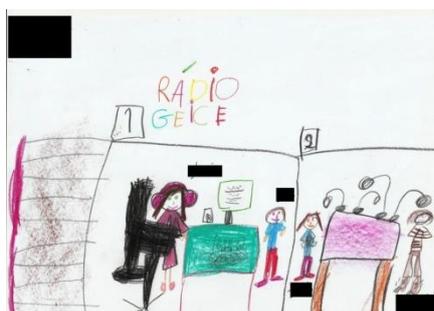


Figura 40- Registo da criança IR sobre visita à rádio



Figura 41- Registo da criança DF sobre visita à rádio

Atividades de promoção do formato audiovisual

A promoção do formato audiovisual seguiu o mesmo método dos restantes formatos de *media*. Iniciou-se por uma breve diálogo sobre a televisão. As crianças afirmaram ver televisão com frequência, a maior parte das vezes na presença dos pais e avós, sendo que os seus gostos se remetiam sobretudo para os desenhos animados e para programas de entretenimento. A criança TG, durante a conversa, referiu que na televisão via “o tempo”, tal como tinha já afirmado relativamente ao formato escrito. Este mostrou ser o tipo de *media* preferido pelas crianças e sobre o qual detinham mais familiarização, já que o contacto é diário. Passou-se depois à visualização de uma

reportagem televisiva sobre uma adaptação do filme “Tarzan” sobre o qual as crianças referiam aspetos relevantes daquilo que viram. Por ser uma personagem bastante conhecida pelas crianças, estas afirmaram de imediato que se tratava do filme “Tarzan”. No entanto, percebeu-se, através do diálogo e avaliação dos registos pictóricos, que as crianças perceberam que este era um filme adaptado ao mundo real, pois já não se passa na selva como o filme tradicional, mas sim na cidade.

Desta reportagem, as crianças tiraram também algum conhecimento sobre a realização do filme, pois aquando o momento em que um ator dá voz à personagem “Tarzan”, estas questionam sobre quem é aquele senhor e o que está a fazer. Repararam também nos materiais que este tem, como os auscultadores e o microfone redondo. Microfone esse que, quando a criança EM viu um igual na visita à rádio local, afirmou de imediato: “é igual ao do Tarzan”.

A ter em conta, é que as crianças, na sua totalidade, retiraram a mensagem principal da reportagem. Sabem que se tratava da história do Tarzan, numa nova realidade, a cidade. Para além disto, retiraram do mesmo pormenores como: os helicópteros, a cobra e a personagem Jane. Quando questionadas sobre os seus desenhos sabiam explicar ao pormenor aquilo que desenharam, sendo que foi notório que as crianças compreenderam com maior facilidade este formato mediático.



Figura 42- registo da criança JP sobre a reportagem do filme "Tarzan"



Figura 43- Registo da criança CA sobre a reportagem do filme "Tarzan"

Relativamente à diferenciação entre os formatos mediáticos já abordados, as crianças afirmaram, ainda antes de a reportagem iniciar, que se tratava de “uma notícia de ver e ouvir”, remetendo mais uma vez para os sentidos humanos que permitem captar a informação. Por este mesmo motivo, a criança EL afirmou que esta notícia “tinha imagens que se mexiam e na rádio não. As notícias das revistas têm fotografias.” Para além dessa diferença mais evidente, as crianças afirmaram que neste formato existe alguém que apresenta o filme e só depois dá a “notícia”.

Ficou bastante evidente que as crianças tiraram o máximo proveito desta atividade e que nesta altura já reparavam em mais pormenores do que nos formatos anteriores, também justificado por ser o formato de *media* com o qual mantêm maior contacto.

Outra atividade que surgiu para promoção do formato audiovisual foi a dramatização de situações televisivas, realizada pelas próprias crianças. Para tal, foi construída uma televisão plasma, onde estavam inclusivamente desenhados os botões de volume e ligar/desligar. Como apresentação da televisão, a investigadora coloca a mesma na sala quando as crianças não estão presentes de forma a suscitar reações quando estas chegam.

FC- “O que é isto?”

MA-“ Vamos ver televisão!!!”

Perante alguém que diz que vão ver um pouco de televisão, usa-se o comando para “ligar” a mesma e aparece a investigadora a noticiar algo realizado durante a semana anterior, numa perspetiva de “telejornal”.

Investigadora-“ Boa tarde! Esta semana, as crianças do jardim de infância realizaram (...)”

Com esta situação, as crianças mostraram um entusiasmo inicial, mas acalmaram e compreenderam aquilo que foi noticiado. Afirmaram ainda que a investigadora estava a “dizer uma notícia” e “a fazer de jornalista”, demonstrando reconhecimento das características deste tipo de “programa”. O entusiasmo foi geral, e as crianças queriam também elas, ter a oportunidade de dramatizar situações, com a exceção da criança JR, que se mostrava bastante envergonhada, mas quando acompanhada por um colega, realizou a atividade. Ao longo do tempo, todas as crianças realizaram uma ou mais dramatizações, percebendo uma evolução.

As primeiras crianças prenderam-se sobretudo com ao formato de telejornal, numa tentativa de imitação daquilo que a investigadora realizou. No entanto, algumas crianças tentavam já noticiar outras atividades realizadas. Algumas crianças, no final da dramatização tinham tendência a dizer “Adeus”.



Figura 44- Criança dramatiza situação jornalística

Algumas dramatizações depois, a tendência mudou. As crianças começaram a dramatizar situações de programas de entretenimento, e por isso funcionavam em pares. Um fazia de apresentador e outro era, por norma, cantor.

MA- “Boa noite, agora vou apresentar o DA que vai cantar a música...”

Estes momentos proporcionaram o divertimento das crianças, tanto para quem dramatizava como para o “público” que cantava/dançava, acompanhando a “televisão”.



Figura 45- Crianças dramatizam programa de entretenimento

Um dia, durante uma dramatização, a criança BE iniciou o seu discurso dizendo “Boa noite senhores telespectadores”, e a partir daí, todas as crianças quiseram iniciar as suas dramatizações com este vocabulário.

Depois de alguns dias com momentos dedicados a estas dramatizações, as crianças ganharam autonomia, falavam com maior naturalidade e tinham mais imaginação para as suas representações. Não só utilizavam os programas de entretenimento, como

começavam a noticiar acontecimentos do seu dia a dia. Denote-se que, a criança JA, representou apenas uma vez, dado estar ausente durante algum tempo e por isso não assistiu a nenhuma dramatização dos colegas anteriormente à sua.

Compreendendo o objetivo subjacente àquela televisão começou:

JA- (prepara a voz) “Boa tarde! A semana passada o JA foi de férias para uma ilha tropical....”

De seguida, enunciou as pessoas presentes nessas férias e as atividades realizadas. Despediu-se com “É tudo. Obrigada.”



Figura 46- criança dramatiza situação jornalística

É de notar que, as crianças tinham incutido que a televisão tinha de ser ligada/desligada, querendo portanto carregar nos botões aquando o início/ fim da dramatização. Também quando existia algum barulho entre o grupo que visualizava a dramatização, havia uma criança que se levantava para pôr o volume mais alto. Os adereços começaram a ser uma constante pois as crianças sabiam que deviam adequar o seu estilo à atividade a realizar e por isso utilizavam: blazer, colares, pulseiras, gravata. Foi notória a satisfação das crianças perante esta atividade, onde todos participaram com bastante criatividade.

Síntese da análise e interpretação dos dados

Perante todos os dados conferidos e tendo em conta as categorias de análise delineadas, alguns fatores foram evidentes. Perante o reconhecimento dos *media*, denota-se que as crianças inseridas no estudo utilizavam diferentes designações para os três formatos utilizados. Revistas e jornais, rádio e televisão eram os termos que estes utilizavam para distinguir todos eles e distinguíam-nos com frequência, sobretudo pelo sentido humano utilizado na captura da informação (visão e audição). Nomeavam

diferentes características dos diferentes formatos, embora fosse bastante notório um maior à vontade perante o formato audiovisual, muito provavelmente por ser um meio com o qual contactam com maior frequência. Mostraram compreender a funcionalidade dos *media* como sendo um meio que nos transmite a informação principalmente nas atividades em que eles próprios participam de forma a noticiar, por exemplo, uma atividade (como acontecia na realização das notícias escritas para o jornal de parede ou dramatizações com a televisão mágica). Aquando a utilização em contexto educativo comprovou-se que o meio audiovisual suscita o seu maior interesse, embora se tenha notado uma grande evolução no que concerne ao formato escrito, notório, com particularidade no vocabulário utilizado na construção do jornal de parede. As crianças passaram a utilizar frases adequadas ao formato escrito, evoluindo e sequencializando a informação que queriam transmitir. O vocabulário utilizado foi precisamente, o sinal mais notório da diferenciação dos formatos mediáticos implementados, pois adequavam-no consoante o meio. Dá-se o exemplo do meio escrito em que começavam as suas frases remetendo para a data do acontecimento, enquanto através da televisão começavam por saudar o “público”.

Também quando analisando a compreensão da mensagem transmitida pelos formatos mediáticos, o formato audiovisual e escrito foram aqueles dos quais tiraram maior proveito na compreensão essencial da mensagem. Esse facto foi justificado não só pela familiarização já existente, mas pela presença de imagens que reportaram as crianças a partes essenciais da informação, complementando a escrita/áudio. Era frequente as crianças repararem nos detalhes visuais. O formato áudio (rádio) foi sem dúvida aquele com o qual as crianças não mantinham proximidade e do qual mostravam maior dificuldade em perceber e gerar uma opinião. No entanto, refere-se que a visita de estudo às instalações de uma rádio local e gravação de mensagens para o dia da mãe, fomentaram o gosto por este formato de *media* pouco próximo e relevante até à data, bem como permitiu conhecer a funcionalidade e diferentes características pouco conhecidas pelas crianças.

Em suma, as crianças demonstraram diferentes atitudes perante os três *media* apresentados, justificados em parte, pelas suas vivências particulares.

CONCLUSÕES

Nesta secção serão apresentadas as principais conclusões do estudo. São também referidas as limitações que surgiram na sua concretização, bem como recomendações pertinentes para ações futuras.

Conclusões do estudo

Feita a análise dos dados recolhidos, retiram-se algumas conclusões pertinentes relativas ao estudo efetuado. Primeiramente denota-se que as crianças demonstravam-se já familiarizadas com alguns formatos de *media*. Esse facto foi comprovado logo na primeira atividade implementada, em que as crianças tiveram a oportunidade de se expressar sobre os seus conhecimentos e gostos sobre o tema. Perante esta situação, e com a apresentação dos três formatos mediáticos escolhidos, ficou também claro que a sua capacidade de aproveitamento da informação se dava mais facilmente nos formatos com os quais contactavam diariamente. Em primeiro plano era a televisão que mais se aproximava das crianças com sucesso, no entanto, uma vez que as crianças começavam nesta fase a despertar o gosto pela leitura, também os jornais e revistas faziam parte do seu dia-a-dia, não só porque os familiares liam, mas porque as próprias crianças faziam imitação de leitura. A rádio, numa primeira fase, foi aquela que se demonstrou mais desconhecida para o grupo, havendo pouca demonstração de conhecimentos sobre a mesma.

No entanto, ao longo do processo de estudo, as atitudes das crianças foram modificando e foram verificáveis algumas evoluções, explicadas pela implementação de um programa de promoção de literacia para os *media*. Neste pressuposto, as atividades iniciaram-se com a promoção do formato escrito, como explicado anteriormente. Relativamente a este formato, afirma-se que as crianças conseguiam retirar a mensagem principal de uma notícia lida, no entanto, foi ao longo do tempo que se denotou que as crianças estavam mais atentas a pormenores da mensagem de forma a retirar o melhor aproveitamento da atividade. Também as restantes atividades de promoção do formato escrito contribuíram para a promoção da literacia mediática, na medida em que foi possível contactarem de uma forma mais próxima com a atividade de “noticiar” por via da escrita.

Ainda relativamente a este formato, conclui-se essencialmente que é possível trabalhar a referida literacia assumindo os contornos definidos, pois através desta denotou-se uma grande evolução na capacidade das crianças retirarem informação em seu melhor proveito. Ainda assim, denota-se que, neste formato, mostrou-se essencial a presença de uma imagem associada ao conteúdo das notícias apresentadas.

O mesmo não acontecia com o formato áudio. Uma vez sem presença de imagens que se associassem ao tema noticiado, e também por ser um formato de *media* menos conhecido pelas crianças, a dificuldade demonstrou ser maior no que respeita à compreensão da mensagem. Apesar das crianças denotarem alguns pormenores na notícia de rádio apresentada, demonstraram dificuldade em perceber o tema principal, provavelmente também por ser exigido um maior nível de concentração. Apesar destas demonstrações iniciais, as crianças mostraram um maior reconhecimento por este formato aquando das atividades de gravação de mensagens para passar na rádio no dia da mãe e visita às instalações de uma rádio. Estes momentos proporcionaram ao grupo, a possibilidade de reconhecer este meio de informação e também suscitar novas opiniões e atitudes face a uma nova realidade. Com este contacto, as crianças aprenderam muito sobre a forma como se faz este tipo de informação, podendo, desde então, caracterizá-lo consoante diferentes aspetos. Com isto, concluiu-se que este formato pode ser trabalhado numa perspetiva de literacia mediática, mostrando-se esta uma pedagogia adequada para o pré-escolar na evolução da utilização dos *media*.

No que concerne ao formato audiovisual, este foi um dos formatos que desde o início suscitou grande entusiasmo nas crianças. Era através deste que, notoriamente, retiravam maior informação e mais pormenorizada, muitas vezes pelo apoio das imagens associadas, à semelhança do que acontecia na imprensa escrita. No momento de apresentação das notícias televisivas, as crianças demonstraram uma maior atenção e referiam precisamente alguns pormenores pouco importantes para o conteúdo central da mensagem, o que leva a concluir que este era o formato de mais fácil compreensão para o grupo. As atividades de dramatização com a televisão construída mostraram ser momentos de diversão e propiciadores do reconhecimento deste formato. Foi também fácil perceber que este era o formato no qual adequavam mais o seu vocabulário sem uma preparação prévia ou um estímulo anterior, o que remete mais uma vez para a maior familiarização com a televisão. Foi de notar que estes representavam, sobretudo,

programas de entretenimento, evoluindo a pouco e pouco para a tentativa de noticiar acontecimentos do seu cotidiano de forma autónoma. Essa evolução sentiu-se principalmente na diferenciação do vocabulário utilizado.

Em suma, ao longo deste estudo, entendeu-se que alguns meios mediáticos tiveram um maior destaque na perspectiva das crianças, no entanto, todas as experiências foram enriquecedoras e contribuíram para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Fazendo uma conclusão geral, as crianças demonstraram ir ao encontro do que era desejável. Foi possível verificar que, com a implementação de um programa de literacia para os *media*, existia uma evolução no reconhecimento dos mesmos e do melhor aproveitamento da mensagem transmitida. Assim, tendo em conta as questões formuladas para o estudo, denotou-se que este é um projeto possível para trabalhar a literacia para os *media* com um grupo de crianças entre os cinco e seis anos de idade. Desta forma, tornou-se evidente que, para desenvolver competências de literacia mediática, o contacto das crianças deve ser direto com o meio de comunicação. Assim, para além de ser benéfico ouvir/ver material de *media*, também as experiências proporcionadas sobre o funcionamento destes são muito importantes para uma melhor literacia mediática. Uma das componentes que também não deve ser descurada são as atividades em que as crianças têm a oportunidade de noticiar, proporcionando, neste âmbito, o contacto com diferentes vocabulários, que por sua vez permitem a diferenciação entre os diferentes suportes e a funcionalidade dos mesmos. Uma pedagogia ativa é aquela que melhor se poderá enquadrar neste tipo de atividades. As crianças aprendem com o contacto direto e ativo com os *media*, tendo o educador a função de incentivar e promover a ação de todas as crianças nas atividades.

Todo o estudo efetuado mostrou que, apesar dos meios mediáticos não educarem por si só, podem ser uma componente complementar à educação infantil. Estas trazem muitas mais-valias, demonstrando proporcionar conhecimento a todos os níveis, podendo por isso ser a forma de abordar qualquer área complementada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Limitações do estudo

No decorrer do estudo apresentado, surgiram algumas limitações no desenhar do projeto. Estas limitações surgiram, sobretudo naquilo que concerne ao tempo disponibilizado para a realização do mesmo. Foi preciso delinear um projeto passível de ser concretizado em cerca de dois meses, no entanto, para uma boa recolha de dados, considerou-se que deviam ser trabalhados três formatos mediáticos. Assim, o tempo demonstrou ser redutor para explorar a imprensa escrita, áudio e audiovisual na mesma medida. No entanto, delineou-se um projeto que fosse de encontro ao que era pretendido, de forma a recolher os dados pretendidos.

Recomendações para ações futuras

Após a implementação deste estudo, fica evidente que seria de todo interesse fazê-lo num período de tempo mais alargado de forma a contemplar mais atividades que permitissem uma maior recolha de dados. Assim, pensando em consciência, considera-se que existe uma panóplia de atividades que seriam interessantes realizar com as crianças no sentido de proporcionar a promoção de literacia para os *media*. Mais atividades de dramatização relativas aos diferentes meios de comunicação podia ser uma ideia interessante, por exemplo, criando um cofre com os materiais de *media*. Uma vez proporcionada a visita à rádio, seria também estimulante visitar outros locais como uma estação de televisão e uma redação de jornal escrito, permitindo diferenciar os três formatos. Outra sugestão poderia ser trabalhar também outros *media*, como por exemplo, a internet, que está também cada vez mais presente na vida das crianças e cada vez mais cedo. Inclusivamente, os *media* aqui trabalhados, estão atualmente presentes no ciberespaço, devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

No fundo, recomenda-se um trabalho de continuidade que permita as crianças contactar com diferentes realidades mediáticas de forma a promover a literacia para os *media*.

PARTE III- REFLEXÃO FINAL

Reflexão final

No âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar, foi-me proporcionada uma intervenção neste contexto educativo, quer no primeiro semestre, com a Prática e Ensino Supervisionada I, quer no segundo semestre, com a Prática e Ensino Supervisionada II, onde pus o meu projeto, cujo tema foi “Literacia para os *media*- Uma perspetiva para a Educação Pré-escolar”, em prática, sendo este período de implementação numa sala de crianças entre os 5 e 6 anos de idade. Deste modo, a primeira prática prendeu-se com uma intervenção semanal, e a segunda, com três dias de intervenção, o que fez bastante diferença no crescimento pessoal enquanto futura Educadora de Infância.

Deste modo, torna-se importante refletir sobre esta etapa, agora terminada, referindo os pontos fortes e menos fortes, bem com aprendizagens significativas e/ ou limitações.

Em primeiro lugar, refiro desde já que foi uma experiência de extrema importância, muito significativa para mim, enquanto futura profissional de Educação. O balanço que faço é totalmente positivo, na medida em que fui posta a situações de contexto reais, e por isso, tive de aprender a lidar com as inúmeras situações que me iam sendo propostas enquanto estagiária e das quais obtive aprendizagem de grande relevo, enriquecendo a minha experiência, de modo a conseguir uma diversidade de metodologias apropriadas ao nível de ensino. Esta componente serviu de complemento às aprendizagens obtidas na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, com as também importantes aulas, seminários e outras propostas curriculares.

Não posso deixar de referir o facto de que a prática profissional enriqueceu ainda mais o gosto pela profissão que escolhi para o meu futuro, pois confrontei-me com situações em que, obtendo e conseguindo um bom feedback do lado das crianças com as suas aprendizagens e motivação, encheu-me de orgulho e vontade de continuar, face a um sentido de utilidade, dando o meu contributo importante na sociedade.

Relativamente ao grupo com o qual contactei, sendo este composto por idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, possibilitou-me perspetivar situações de interação e aprendizagem para estas idades, no entanto, tendo em conta cada criança em particular, pois nem todas se encontravam, naturalmente, ao mesmo nível de aprendizagem. Esta situação acabou por ser também enriquecedora, pois são situações

com as quais vou lidar, possivelmente, no meu quotidiano profissional, e com as quais terei de saber lidar sem constrangimento. É um facto que, as atividades devem ser adaptadas de modo a todas as crianças desenvolverem capacidades, no entanto, por vezes, senti necessidade de dar apoio individualizado, contando para isso também com o par de estágio e respetivo pessoal docente do jardim. Aqui denoto particularmente o apoio da Educadora Cooperante e par de estágio, com os quais o ambiente foi de harmonia, do início ao fim do estágio, o que facilitou a aprendizagem, principalmente nos momentos de maior stress.

Tive também, como é esperado, a oportunidade de explorar todas as Áreas propostas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no entanto, pondo em prática o meu projeto de Literacia para os *media*, cujos resultados ultrapassaram as expectativas, pelo empenho e curiosidade geradas pelas crianças nas diversas atividades implementadas.

É aqui de referir, que todas as atividades proporcionaram interdisciplinariedade, como se torna importante conseguir, bem como o envolvimento da comunidade. Esta foi outra aprendizagem muito significativa para mim, pois no contexto, consegui realmente observar que é impossível não se gerarem aprendizagens novas entre as áreas de conteúdo, pois as crianças são curiosas e, sobretudo, através de diálogos (quer orientados quer em contexto informal), surgem diversos temas relevantes aos quais uma Educadora deve corresponder, proporcionando aprendizagens significativas na criança. Também a intervenção da comunidade suscitava uma maior atenção das crianças, através da ludicidade das visitas, apresentações, participações de familiares nas atividades, etc. E aqui refiro também que, a ludicidade, é realmente o “fator-chave” para as aprendizagens nestas idades, que são tão significativas para o seu futuro pessoal, pois estas demonstram-se mais atentas. É substancialmente mais fácil conseguir atingir os objetivos propostos com o lúdico e conversas conduzidas de forma informal, do que se tentarmos que as crianças estejam focadas no que estamos a dizer, pois dadas as idades, estas não se limitam a estar sentadas e concentradas, pois o seu desenvolvimento, pede-lhes que exista movimento, e por isso é preciso motivar as crianças para as atividades e raciocínio, muitas vezes através também de questionamento que deve ser intencional, procurando que a criança responda ao solicitado de forma a tornar o seu raciocínio explícito, desenvolvendo a interação.

No que concerne às minhas aprendizagens, em suma, posso dizer que ao longo das intervenções fui crescendo. Havia já um compilar de conhecimento teórico, no entanto um pouco abstrato até à entrada no contexto. Foi no contexto que me foram possibilitadas situações de muitos âmbitos, desde situações pessoais das crianças até situações de aprendizagem em que tive de adaptar as atividades conforme o desenrolar das atividades, todas elas úteis à minha formação. Reconheço ainda que a aprendizagem para mim é uma constante, e por isso, mesmo sentindo-me realizada com o trabalho feito, a intenção é crescer sempre mais.

Referências Bibliográficas:

- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação- Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Apendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, A., & Dowling, P. (1998). *Doing research/ reading research- A mode of interrogation for education*. Londres: Falmer Press.
- Centro de estudos em comunicação e sociedade. (2009). *A educação para os media em Portugal- Experiências, Actores e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação sobre Educação para a literacia mediática*. Acesso em março 2014, disponível em Literacia Mediática- Portal de Literacia para os Media: <http://www.literaciamediatica.pt/pt/artigo/recomendacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica-2011>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas- Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage publications.
- Dias, M. (2011). *O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento da Literacia de Informação e da Literacia Digital em articulação com a Área de Projeto e outros contextos letivos*. Lisboa.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Acesso em 22 de fevereiro de 2014, disponível em Europa- sínteses da legislação da UE: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PT:PDF>
- Gómez, J. I., & Rodríguez, M. A. (1992). *Enseñar y Aprender con Prensa, Radio y TV*. Huelva: Grupo Pedagógico Prensa Educación de Andalucía.
- Grunwald. (1982). *Declaração de Grunwald sobre educação para os media*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Nacional de Estatística. Acesso em Outubro de 2013, disponível em Censos 2011: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- kidsafe. (2008). *Playgroundsafety*. Acesso em 14 de julho de 2014, disponível em child safety is no accident: <http://www.kidsafewa.com.au/playgroundimportance.htm>
- Literacia. (n.d.). In *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Acedido em 14 de março de 2014 em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literacia>
- Literacy. (n.d.). In *Oxford dictionaries language matters*. Acedido a 14 de março de 2014 em <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/literacy>
- Lopes, P. C. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. Lisboa: ISCTE. Acesso em março de 2014: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). *Literacia digital e Literacia da informação- competências de uma Era digital*. Santarém. Acesso em março de 2014: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/376.pdf>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education. Evidence- based inquiry*. New Jersey: Pearson.
- Media Literacy Project. (1993). *What is media literacy?*. Acesso em Março 2014: <http://medialiteracyproject.org/>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação- DGIDC. (2010). *Metas de aprendizagem na Educação Pré-escolar*. Acesso em 14 de julho de 2014,: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metasdeaprendizagem>.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mota, A. F. (2011). *Televisão no Jardim de Infância: Utilização e acompanhamento*. Castelo Branco: IPCB. Acesso em março 2014: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1196/1/Televisao%20no%20Jardim%20de%20Infancia.pdf>
- Oliveira, I., Vieira, A., & Palma, B. (1997). *A Integração dos Media nas Práticas Educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Santos, H. (15 de março de 2005). *A responsabilidade social e educativa dos mass media*. disponível em: Cabo dos trabalhos:
http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/497_2006_11_os_media_e_educacao.pdf
- Santos, M. (2003). *A Educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Stake, R. E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, C. F. (2000). *Os media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- União Europeia. (2012). *Act Now!: EU high level group of experts on literacy : final report*. Luxemburgo: Publications office of the European Union. Acesso em junho de 2014: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf
- UNESCO. (2013). *Media and Information Literacy- Policy & Estrategy guidelines*. Paris: UNESCO. Acesso em junho de 2014: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- Design and methods*. California: SAGE publications.

ANEXOS

Anexo 1

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

A aluna **Cíntia Maria Dias Rodrigues Caldas da Ponte** que está a realizar o seu estágio integrado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pretende realizar uma investigação centrada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Através deste estudo pretende **avaliar se, em aproximadamente dois meses, crianças do pré-escolar desenvolvem competências de literacia para os *media*.**

Será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

A mestranda,

(Cíntia Ponte)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) _____,
declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima descrito.

(Assinatura)

Anexo 2

Brincar com os números

No dia 14 realiza-se a final do 10.º Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, no Pavilhão Municipal do Fundão. O encontro reúne alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo e do ensino secundário. Ao todo, estão inscritas 350 escolas de todo o País. Durante o campeonato vão realizar-se seis desafios, com vários níveis de dificuldade, tal e qual como se fosse um jogo de consola, em busca do herói dos números. Mais informações em <http://ludicum.org/>.



Anexo 5

Shrek vai ter um parque temático

A cidade de Londres prepara-se para receber um parque temático inspirado no famoso ogre verde a partir de 2015

12:05 Terça feira, 25 de Fevereiro de 2014 |



Getty Images

"A Aventura Bué, Bué Longe do Shrek" vai ser o primeiro parque a abrir, em Londres, no verão de 2015. Até 2023 vão ser construídas mais seis atracções em todo o mundo.

O parque vai ser inspirado numa nova história escrita pela equipa da Dreamworks, a produtora dos filmes do Shrek.

Os visitantes vão entrar numa aventura interativa onde poderão conhecer o Shrek e os seus amigos, mas também algumas personagens dos filmes "Madagáscar", "O Panda do Kung Fu" e "Como Treinar o Teu Dragão".

Depois dos boatos sobre se "Shrek para Sempre" seria o último filme do ogre, a produtora confirmou ainda que os fans de Shrek podem contar com um quinto e novo filme em breve.

Anexo 6

(os termos “ficam colados” foram substituídos pelos termos “ são atraídos”)



Nasceu um novo golfinho no Jardim Zoológico

Nasceu, no Jardim Zoológico, uma cria de golfinho-roaz e a nova estrela do espaço promete animar as hostes. O seu nascimento vai ser celebrado com ações de animação na Baía.

País



DR

18:04 - 06 de Março de 2014 | Por Notícias Ao Minuto

A família dos golfinhos do Jardim Zoológico de Lisboa está maior. A nova cria pode ser vista na Casa da Lagoa, junto à Baía dos Golfinhos, e embora ainda seja muito apegada à mãe continua a ser bastante sociável.

O pequeno golfinho, macho, nasceu no ano em que o Jardim Zoológico comemora o seu 130º aniversário.

O Jardim Zoológico está indeciso quanto ao nome a dar à cria e incentiva os seus visitantes a ajudar na escolha. A votação está a decorrer no seu site oficial. Javi, Delfim e Yuki são os nomes propostos.

Para celebrar a chegada do novo habitante, o zoo vai continuar a desenvolver ações de animação na Baía, como habitualmente, durante os espetáculos do fim de semana.

JORNAL DA ESCOLA

Notícia de última hora:

CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR DE [REDACTED]
[REDACTED] ESCREVEM O JORNAL DA ESCOLA.



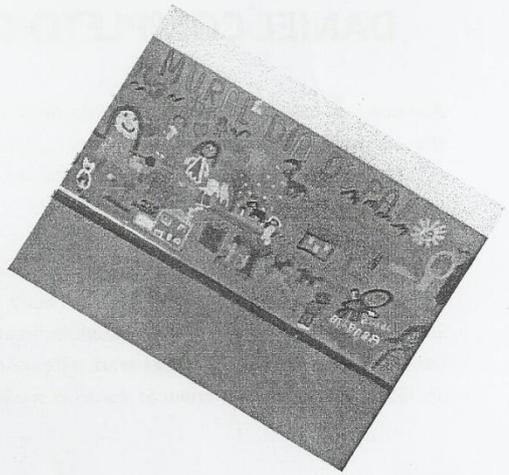
As crianças da sala dos grandes, do Jardim de Infância de [REDACTED], são pequenos grandes jornalistas. Neste jornal, pode encontrar notícias da autoria dos mesmos, que contam dias especiais da sua vida, bem como as notícias dos trabalhos na escola. Para terminar recomendamos que experimente uma saborosa receita de um chefe culinário da nossa sala.

O MEU PAI É FIXE

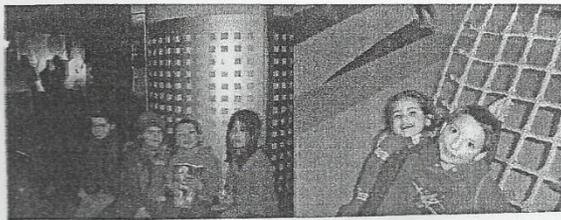
O dia 19 de março de 2014 foi um dia especial no Jardim de Infância [REDACTED], Viana do Castelo.

Ao longo do dia, os meninos receberam os pais, para lhes oferecer uma pequena surpresa preparada com muito carinho. Tiveram ainda a oportunidade de passar alguns momentos com os mesmos a realizar pinturas e desenhos, num momento de descontração.

No final do dia, as crianças mostraram sorrisos de felicidade pela presença dos pais neste dia.



UMA IDA AO CINEMA



No dia três de março, fui com a mãe de comboio a Ermesinde. Foi a primeira vez que fui ao cinema com o meu amigo Diogo que não via desde o Verão. Vimos o filme "Legos". Foi muito divertido ver o filme num ecrã gigante! No intervalo, a mãe comprou um balde de pipocas e no final fomos brincar para o parque.

UM PASSEIO

No dia 11 de agosto de 2013 fomos passear para a praia e depois fomos para o parque à beira da marina. Foi um passeio em família maravilhoso.



DANIEL COMPLETO CHEIO DE EMOÇÕES

A convite da Escola Básica e Secundária [REDACTED] os meninos do Jardim de Infância [REDACTED], divertiram-se ao som das músicas de Daniel Completo no passado dia 24 de março.

Sentados mesmo em frente ao palco, as crianças ouviram e cantaram músicas como "O jantar dos animais" e "O vampiro", escritas por Luísa Ducla Soares e musicadas pelo próprio Daniel Completo. Coreografias e alegria acompanharam este momento do dia, escolhido pelas crianças como o melhor da



SONS DO MINHO

No dia 5 de abril de 2014 fui assistir ao concerto ao vivo dos Sons do Minho com os meus pais, avó e amigos. No concerto existiam muitas luzes fluorescentes que se mexiam ao som da música.

Também foi um dia muito especial para mim porque era o aniversário do meu papá. Foi muito divertido!



VISITA SURPRESA

Num domingo fui visitar a bebé da minha prima que nasceu há pouco tempo. É uma menina e chama-se Luana. É fofinha e cheira tão bem! Peguei nela ao colo. Que fixe!



ENERGIA E FORÇA NA GINÁSTICA

Para além das mentirinhas que os meninos da sala dos 5 anos contaram, o dia 1 de abril ficou também marcado pela sessão de ginástica realizada.

Fingindo ser pequenos soldadinhos, as crianças marcharam, fizeram piruetas, rastejaram e muitas outras atividades que foram preparadas no polivalente do 1º Ciclo de [REDACTED]

Os meninos que participaram fizeram juz ao título desta notícia, mostrando sempre energia e força, como verdadeiros soldadinhos.

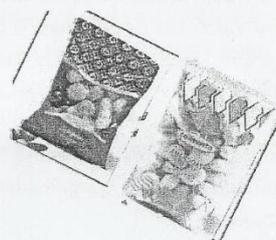


A PÁSCOA É FIXE

A Páscoa é fixe porque é o dia de vir o Jesus a minha casa. É um dia onde a família se encontra para beijar o Jesus. É muito giro e divertido na minha casa.

PÁSCOA NA AVÓ

Nas férias da Páscoa fui à minha avó. Estavam os meus pais, irmãos, os meus tios e alguns amigos. Beijamos a cruz e até o coelhinho pôs ovos.

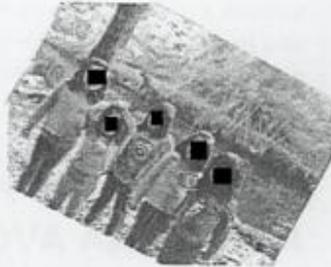


EM BUSCA DOS OVOS

O último dia do 2º Período foi, para os meninos da sala dos 5 anos, uma aventura. Com o calor primaveril que se fez sentir, vieram para o exterior do Jardim de Infância em busca dos ovos da páscoa, escondidos pelo recinto. Quatro equipas, representadas por ovos de cores diferentes tiveram de encontrar 6 ovos passando por diferentes estações a realizar atividades. Dançaram, fizeram puzzles, provaram diferentes sabores e responderam a desafios matemáticos, num peddypaper que todos gostaram de jogar. No final, animou-se o jardim, com muita música e dança.



PÁSCOA EM TONDELA



Eu e a minha família, juntamente com os amigos dos meus pais, fomos passar o fim de semana da Páscoa a Tondela, numa casa ao lado de um rio muito bonito.

Ao todo éramos cinco meninas e divertimo-nos muito a brincar às escondidas e a passear junto ao rio. Também brincamos na Wii, nos matrecos e bilhar. Foram dias muito divertidos.

O TEATRO “ALINHAS?” FOI GIRO!

No dia 30 de abril, as crianças do Jardim de Infância de [REDACTED] dirigiram-se ao recinto do 1º ciclo para ver o teatro “Alinhas?”. Com a ajuda do fantoche Luís, descobriram que existem linhas de vários tipos: linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, perpendiculares, entre muitas outras. Para todos, foi um momento de animação, acompanhado de gargalhadas e muita aprendizagem.



FÉRIAS DO [REDACTED] NA

“ILHA TROPICAL”!



No dia em que fiz 6 anos, fui de férias com os meus pais, tios, primas e avós até uma ilha tropical que se chama Punta Cana. Lá havia areia branca, água do mar quentinha e coqueiros. Num dos dias, e porque me comportei bem, os meus pais levaram-me ao barco dos piratas. Foi muito divertido. Lá mergulhei e vi peixinhos coloridos, corais e grutas.

Voltámos para Portugal no dia 11 de maio. Foi uma viagem muito divertida com a minha família.

EU ESTIVE COM O HELTON DO PORTO



Em 2012, o meu irmão fazia corridas de karting. Todos os domingos em que havia provas, eu ia vê-lo. O meu irmão ganhou muitas vezes, assim como o nosso amigo Paulo Pereira que já foi campeão nacional de karting. Um belo domingo de mais uma prova, tive uma surpresa. Estava lá o Helton, guarda-redes do FCPorto, com os seus filhos. Fiquei muito feliz e até tirei uma foto com ele.

A LIBERDADE

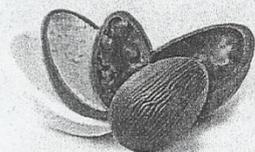
Com a aproximação do 25 de abril, a sala dos 5 anos, explorou a temática da Liberdade.

Depois de conhecerem os dez direitos da criança, ilustrados num livro que uma menina trouxe para a nossa biblioteca, ouviram uma história que explicava aquilo que acontecia no tempo dos seus avós. Tempos esses em que, nas palavras das crianças, “O Presidente mandava em toda a gente”. Para celebrar, pintaram alguns cravos vermelhos que servem como marcadores de livro, e disseram aquilo que para eles é a liberdade. De entre algumas, ouviram-se frases de verdadeira ternura, como é o exemplo de “A Liberdade é termos direito a uma família” ou “A Liberdade é amor”, num dia fortemente marcado pela expressão “O povo unido jamais será vencido”.



A PÁScoa NA MINHA AVÓ

O Dia de Páscoa na minha avó foi super divertido. Eu e a minha família fomos ao café e quando chegamos a casa, abri o portão e tinha muitos chocolates. Comi muitos. Foi muito fixe.



DIA DA MÃE NA ESCOLA

No dia da mãe, todas as mães foram à escola. Tomaram café e nós cantamos uma canção para elas. Eu gostei muito que a minha mãe viesse à escola, foi o melhor dia de todos.



PASSEAR O ZICO

Num dia das férias da Páscoa, a [REDACTED] foi passear o seu cão Zico, um cão todo pretinho. Passeou por toda a quinta e portou-se muito bem. Só fugiu uma vez. No fim do dia, o Zico e a [REDACTED] estavam muito cansados e regressaram a casa da avó para jantar. Foi um dia muito divertido para a [REDACTED].



FOI DIVERTIDO IR À PRAIA

No dia 8 de junho, o [REDACTED] foi à praia da Amorosa, Viana do Castelo, com a mãe e a avó. Brincou bastante e nadou muito debaixo de água. Depois encontrou um peixe que estava magoado e tentou cuidar dele. Foi um dia muito especial para o [REDACTED] que se divertiu imenso.



NA ACEPE APRENDEMOS MUITO

Na segunda-feira, dia 12 de maio, os meninos foram mais uma vez visitar a ACEPE. Depois de conhecerem a sala de ginástica, a sala do corpo humano e alguns teatros, este foi um dia para conhecer outros locais divertidos da ACEPE. Começaram por ver o teatro da "Menina Coração de Pássaro" e passaram pela biblioteca onde viram muitos livros. Ao lado, na mediateca, viram o filme "Ratatui" e jogaram jogos de computador. Para terminar, os meninos tiveram a oportunidade de visitar a ludoteca, onde encontraram uma casinha, supermercado, bonecas, construções e muitas outras coisas com as quais brincaram antes de voltar ao jardim.

Foi uma manhã muito divertida e onde as crianças aprenderam muitas coisas.



MUDANÇA DE CASA

No mês de abril o [REDACTED] mudou de casa. Ele que morava em [REDACTED] mudou-se para a [REDACTED]. Embora ele gostasse de estar em [REDACTED], gosta de ir para o parque da [REDACTED] brincar e tem um quarto muito grande que adora nesta nova casa.



UM PASSEIO DE BICICLETA

Há algum tempo, a [REDACTED] foi dar um passeio de bicicleta. Como a sua bicicleta estava estragada, foi na cadeirinha, na bicicleta do pai. Neste passeio ia também a mãe e o irmão, o Martim. Todos juntos foram dar um belo passeio que a [REDACTED] adorou.



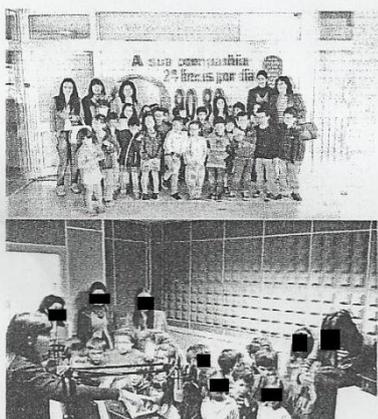
TELEVISÃO MÁGICA

No dia 6 de maio de 2014, apareceu na sala dos 5 anos, uma televisão plasma. Quando ligaram a televisão, os meninos ouviram uma notícia sobre a sua participação no teatro "Alinhas?". Colocando-se atrás desta televisão, como por magia, todos os meninos podiam representar um papel, como serem apresentadores e cantores, à frente de telespectadores muito especiais.

Vestidos a rigor para as apresentações, todos os meninos estiveram na televisão por um dia.



FOMOS À RÁDIO GEICE



No dia 19 de maio, as crianças da sala dos 5 anos fizeram uma visita muito especial: foram à rádio Geice em Viana do Castelo, conhecer as instalações e o trabalho que lá se faz. Tiveram a oportunidade de conhecer todas as salas, nomeadamente a sala aquário onde se gravam as notícias e a sala onde se coloca música. Por entre estas salas, os meninos iam reparando na quantidade de microfones e computadores que havia, bem como descobriram as mesas de mistura, as paredes sonorizadas e alguns botões. Numa das salas, as crianças puderam gravar a canção dos Bons Dias para passar na rádio pouco depois.

Com tanta diversão e conhecimento, todos adoraram a visita.

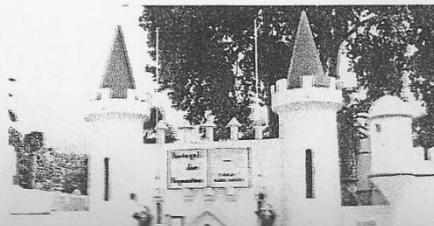
A COMUNHÃO DO MEU IRMÃO

No mês de junho o meu irmão Ruben fez a segunda comunhão. Foi na igreja de Chafé. Eu gostei muito porque estava toda a família e amigos. Eramos muitos.



PORTUGAL DOS PEQUENINOS

A [redacted] foi ao Portugal dos pequeninos no mês de Junho. Lá viu muitas casinhas e igrejas pequeninas e aprendeu muitas coisas. Foi um dia muito especial para ela.



O DIA DA CRIANÇA FOI SUPER DIVERTIDO

No dia 2 de junho de 2014, todos os meninos do pré-escolar e 1º ciclo de [REDACTED] participaram em várias atividades para comemorar o dia da criança. Passaram pela dança, culinária, jogos tradicionais, jogos de matemática, pinturas, teatro e confecção de crachás.

O dia foi recheado de alegria e diversão, onde todas as crianças e também os pais das crianças participaram com muito entusiasmo. Para alguns "o melhor dia do ano".



EU E O [REDACTED] NO CAMPO

No dia 8 de junho, eu e o [REDACTED] fomos ao campo de [REDACTED] jogar futebol. Estavam mais amigos. Foi um dia espetacular.



ANDAR DE BICICLETA

No dia 8 de junho, a [REDACTED] foi passear de bicicleta com o irmão. Andou por [REDACTED] e foi visitar a avó. Foi cansativo mas ela adorou.



O [REDACTED] NO SHOPPING

No dia 10 de junho, o [REDACTED] foi ao shopping de Viana almoçar com a família. Aproveitaram para passear e divertiram-se muito.



A MINHA MÃE VEIO À ESCOLA

No dia 11 de junho, a minha mãe veio à escola para conhecer o 1º ciclo, porque eu vou para lá. Eu gostei muito que a minha mãe viesse.



FÉRIAS NO ALGARVE

Em junho fui passar 10 dias ao Algarve. Foram dias muito bons porque fui para um hotel, tive numa casa, fui à praia e à piscina. O tempo esteve quase sempre muito bom.



RECEITA DO CHEF [REDACTED]

BOLACHAS DE MANTEIGA E CANELA

INGREDIENTES:

- 100gr. de açúcar
- 250gr. de farinha
- 100gr. de manteiga
- 2 ovos
- 1 colher de sopa de canela

PREPARAÇÃO

Coloca-se o açúcar e a manteiga numa tigela e mistura-se tudo. Juntar os ovos, a farinha e a canela e mexer.

Depois, estende-se com um rolo a massa e corta-se a massa com formas engraçadas, como podes ver na fotografia. Colocar num tabuleiro papel vegetal e colocar todas as formas. Levar ao forno (pede ajuda à tua mamã) a 220º durante 10 minutos.

BOM APETITE.





Frecuencia grande periodistas:

AP

CT

AR

BE

CA

CM

DA

DP

EM

EL

FC

IO

IR

JA

JR

JD

JP

LC

MA

MT

RD

TT

TC



Anexo 12

Reportagem televisiva disponível no site TVI24.

Consultar o link:

<http://www.tvi24.iol.pt/videos/video/14123218/22>