



Nº ordem 04/D/08

## TESE DE DOUTORAMENTO<sup>iv</sup>

Apresentada na  
Universidade da Madeira

Para a obtenção do grau de Doutor  
José Paulo Gomes Brazão

*Weblogs*, Aprendizagem e Cultura da Escola:  
Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico

Júri:

Reitor da Universidade da Madeira

Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias – Universidade do Minho

Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa – Universidade da Madeira

Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino - Universidade da Madeira

Doutor António Maria Veloso Bento - Universidade da Madeira

Doutora Alice Maria Justa Ferreira Mendonça - Universidade da Madeira

Doutor Eulálio Sérgio Caldeira Niza – Instituto Superior de Psicologia Aplicada



Nº ordem 04/D/08

## TESE DE DOUTORAMENTO

Apresentada na  
Universidade da Madeira

Para a obtenção do grau de Doutor  
José Paulo Gomes Brazão

*Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola:*  
Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico

Júri:

Reitor da Universidade da Madeira

Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias – Universidade do Minho

Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa – Universidade da Madeira

Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino - Universidade da Madeira

Doutor António Maria Veloso Bento - Universidade da Madeira

Doutora Alice Maria Justa Ferreira Mendonça - Universidade da Madeira

Doutor Eulálio Sérgio Caldeira Niza – Instituto Superior de Psicologia Aplicada



CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA



UNIÃO EUROPEIA  
FUNDO SOCIAL EUROPEU



PROGRAMA OPERACIONAL  
PLURIFUNDOS DA REGIÃO  
AUTÓNOMA DA MADEIRA

Esta tese foi orientada pelo  
Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

## **Agradecimentos**

Um trabalho desta natureza e com as características que aqui apresento, só foi possível preparar e executar com a colaboração de várias pessoas e instituições, pelo que expresso aqui os meus agradecimentos, nomeadamente:

Em primeiro lugar ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pela compreensão, paciência, e forma disponível com que sempre acompanhou o andamento deste trabalho, facultando preciosas ajudas;

À Universidade da Madeira, e ao CITMA pelo apoio;

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, Presidente do Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira, por todo o apoio demonstrado na viabilização do meu trabalho;

À Secretaria Regional de Educação, nomeadamente ao Dr. Eduardo Magalhães, pela disponibilidade, e colaboração com algum equipamento informático para a sala;

À Professora Helena Camacho, por todo o apoio prestado durante o trabalho de campo, na reflexão e na revisão da tese;

Aos alunos do 4º A, pelo acolhimento e pela partilha das suas vivências ao longo de dezoito meses;

À Directora Dr.ª Fátima Freitas e aos colegas da Escola do EB1/PE do Ciclo do Tanque Santo António, pelo apoio concedido;

Aos meus colegas e amigos Ana França e R. Kot-Kotecki, pelo acompanhamento e reflexão deste trabalho;

À Dr.ª Gilberta Camacho pela colaboração no equipamento informático da sala de aula;

Ao Dr. Sérgio Niza, pela disponibilidade demonstrada;

Às minhas amigas e colegas do Departamento de Ciências da Educação, Conceição Sousa e Guida Mendes, pelo apoio dado;

Aos colegas do Departamento de Ciências da Educação, no apoio demonstrado, nomeadamente ao Nuno Fraga, pela transcrição de parte do trabalho etnográfico;

À minha irmã Luísa Pardal, por toda a ajuda prestada;

Ao meu amigo Ricardo Alves e aos pais, pela excelente oportunidade concedida de recolhimento no Porto Santo;

Ao Nelson Gama e aos meus amigos, pelo apoio dado.

À memória do Sr. Mário Freitas, funcionário vigilante da Escola EB1/PE do Tanque Santo António, pela sua plena disponibilidade e colaboração aos fins-de-semana, na passagem do sinal da internet da sala de informática para a sala de aula do 3º / 4º A.

Toda a Educação deve ajudar a construir a identidade em cada indivíduo



Uma actividade do escultor António Rodrigues em cooperação com alunos da turma

## Resumo:

Este estudo tem como objectivo descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos a professora e eu como investigador nos envolvemos em tarefas relacionadas com *Weblogs*. Deste modo, o uso desta tecnologia, no contexto pedagógico, desencadeia um conjunto de repercussões no *status quo* vigente, sendo possível:

- A observação e análise do processo de apropriação dos *Weblogs* pelos alunos;
- A análise dos artefactos resultantes dessa acção, e as implicações na construção social das aprendizagens;
- A descrição dos papéis assumidos pelos actores envolvidos durante essa acção.

Nesta investigação utilizo uma metodologia etnográfica, para explanação e confronto de subjectividades. Descrevo a realidade centrando-me primeiro na professora da sala e depois, dou a voz aos alunos, à medida que me deparo com um novo espaço de liberdade virtual, entretanto criado.

O carácter inovador do projecto reside no facto deste discutir o momento a partir do qual os alunos, utilizando um espaço e um tempo para manusear as ferramentas tecnológicas, desenvolvem acções que não têm a ver directamente com o currículo, e que o amplia.

O *Weblog* ou *blog* surge da vontade da professora, do interesse manifesto dos alunos quando utilizam a tecnologia disponível na sala de aula, do apoio do investigador e da comunidade escolar. Afirma-se com espaço de comunicação entre a escola e o mundo, criado e mantido pelos alunos, num claro desafio ao currículo, ampliando o espaço de actuação da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem, *Weblogs*, Cultura Escolar, Etnografia.

## Abstract

This research intends to describe and to interpret the emergent culture in a 4<sup>th</sup> grade classroom from the moment when the students, the teacher, and I as researcher, had involved themselves in tasks related with Weblogs. In this way, the use of this technology, in a pedagogical context, unchains a set of repercussions in the real *status quo*, being possible:

- The observation and analysis of the process of appropriation of Weblogs by the students;
- The analysis of the resultant artifacts of this action, and the implications in the social construction of the learning process;
- The description of the roles assumed by the involved actors during that action.

This research uses an ethnographic methodology for description and confrontation of subjectivities. I describe the reality focusing first on the teacher and later, on the students making while facing with a new space of virtual freedom created in the meantime.

This innovative aspect of this project resides in the fact that it discusses the moment from which the students, using the time/space to handle the technological tools, develop activities that are not directly related to the curriculum and amplifying it.

Weblogs or blogs appears from the willingness of the teacher, from the manifested interest of the students when they use the available technology in the classroom, from the support of the researcher and the school community. It affirms as communication space between the school and the world, created and maintained by the students, in an evident challenge to the curriculum and amplifying the school's space of action.

Key-words: Learning, Weblogs, School Culture, Ethnography



## Dedicatória:

Acredito numa outra relação com a aprendizagem, com o conhecimento e com a escola.

Na infância, aprendi a ver a escola de outro modo. A minha primeira professora foi também a primeira “colega”, quando me solicitou ajuda para o seu trabalho. Fui seu aprendiz e sem ela perceber, ensinou-me os primeiros passos para a profissão. Lembro-me de frequentar a 4ª classe de manhã, de passar as tardes a estudar gramática em cima das árvores, e de namorar a serra *Mepalue*, em *Ribuaé*, 150km a oeste de Nampula, em Moçambique, e no fim das tardes, ao lado da professora, minha mãe, de ajudar pequenos grupos de adultos negros, nas aprendizagens.

A única tecnologia educacional que existia não estava na escola, mas no clube. Lembro-me da grande máquina que trazia o projeccionista, quando passava. À noite, quinzenalmente, depois das aulas assistia com os colegas a documentários, e a outros filmes de *cowboys* do oeste americano.

O que caracterizava todo aquele ambiente era uma ideia presente de escola, que ultrapassava as paredes da pequena sala e percorria os espaços por nós habitado, outras vezes recriado, um sentido de pertença, e um compromisso com a minha professora e com aqueles a quem ajudava a aprender.

Foram estas as primeiras noções que interiorizei sobre a escola.

Há pouco tempo voltei a reparar numa frase antiga que tem passado pelos colegas de gabinete, no Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira, e que deixei ficar no meu placar. A frase é de Leon Tolstoi e diz o seguinte:

A escola deixará de ser talvez tal como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.

E eu penso, um dia ...

Dedico este trabalho à minha primeira professora, Judite Gomes

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO: .....	IV
DEDICATÓRIA:.....	VI
LISTA DE FIGURAS: .....	XIII
LISTA DE TABELAS: .....	XVII
INTRODUÇÃO .....	1
1 – A minha motivação para este estudo .....	1
2 – Os Pressupostos da investigação .....	3
3 – O Objectivo do estudo.....	6
4– A organização do estudo .....	6
PARTE I - ENQUADRAMENTO .....	8
CAPÍTULO 1 – CULTURA E ESCOLA .....	9
1.1 - O que se entende por cultura?.....	10
1.2 - Cultura escolar e cultura da escola .....	13
1.3 - A matriz cultural comum da escola .....	14
1.4 - Cultura e currículo.....	21
1.5 – Cultura popular e pedagogia na sala de aula .....	23
1.6 – Em síntese.....	26
CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM E A TECNOLOGIA.....	30
2.1. – A aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Vygotsky...	31
2.2. – A aprendizagem numa cultura de participação.....	37
2.2.1 – A aprendizagem situada e a prática social.....	40
2.2.2 – As comunidades de prática .....	42
2.2.3 – A participação legítima periférica.....	44
2.2.4 – A construção de identidades: trajectórias da participação social e outros modos de pertença em comunidades de prática. ....	45

2.3 – Os ambientes de aprendizagem construcionistas e o uso da tecnologia .....	51
2.4 – A Geração Net e o uso da tecnologia .....	55
2.5 – Em síntese.....	65
<b>CAPÍTULO 3 – <i>WEBLOGS</i>, IDENTIDADE, AUTORIA E O CONTEXTO EDUCATIVO .....</b>	<b>73</b>
3.1 - <i>Weblogs</i> , etimologia e caracterização .....	74
3.2 – Breve história dos <i>Weblogs</i> .....	77
3.3 - <i>Weblogs</i> e blogosfera.....	83
3.4 - <i>Weblogs</i> , artefactos sócio-tecnológicos .....	84
3.5 – <i>Weblogs</i> e identidade.....	86
3.6 - <i>Weblogs</i> e autoria.....	91
3.7 – A utilização dos <i>Weblogs</i> no contexto educativo .....	96
3.7.1 – A intencionalidade comunicativa na escrita em <i>Weblogs</i> .....	102
3.7.2 – Os aspectos ortográficos na escrita em <i>Weblogs</i> .....	104
3.8 – Em síntese.....	107
<b>PARTE II – O ESTUDO .....</b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO 4 – A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA NECESSÁRIA À DESCRIÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA ...</b>	<b>112</b>
4.1 – A observação participante e o papel do observador .....	112
4.2 - O diário de campo – antecedentes.....	113
4.3 - O diário de campo como instrumento de pesquisa .....	115
4.4 – A investigação e as perguntas encontradas no seu decurso .....	118
4.5 – A negociação e a entrada no terreno .....	120
4.6 - O registo da informação.....	124
4.6.1 - A construção do diário etnográfico electrónico e o registo dos dados.....	128
4.7 – A recolha de artefactos.....	135
4.8 – A análise da informação e a credibilidade do processo investigativo .....	136
4.9 – A ética .....	137

4.10 – Em síntese .....	139
<b>CAPÍTULO 5 - O CONTEXTO DO ESTUDO.....</b>	<b>141</b>
5.1 - O local do estudo onde está implantada a Escola EB1 PE do Tanque Santo António .....	141
5.2 – A Escola EB1 PE do Tanque Santo António.....	143
5.2.1 - As pessoas – os docentes e os discentes .....	146
5.2.2 – A dinâmica de funcionamento da escola.....	147
5.3 - A professora da sala.....	151
5.4 - As crianças do 4º A .....	153
5.5 - Os pais das crianças do 4º A .....	158
5.6. – Os princípios do Modelo da Escola Moderna, subjacente à organização social do trabalho de aprendizagem escolar .....	160
5.7 - A sala do 4º A e a sua cultura de organização.....	164
5.8 - A utilização das TIC, integrada na cultura da sala – a justificação do “Projecto Digital” .....	179
5.8.1 – A aquisição de equipamento informático para a sala .....	181
5.8.2 – A utilização e a integração dos computadores na cultura da sala .....	186
5.9 - Em síntese .....	192
<b>CAPÍTULO 6 – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES COM VISTA À DESCRIÇÃO DAQUELA CULTURA .....</b>	<b>195</b>
6.1 – Que ambientes de aprendizagem emergiram nessa actividade? .....	196
6.2 - Que artefactos apresentaram os alunos nessa acção, enquanto contributos de um relatório partilhado? .....	201
6.2.1 - Os <i>Powerpoints</i> – os primeiros artefactos contributivos de um relatório partilhado.....	201
6.2.2. - Os <i>Weblogs</i> - os segundos artefactos contributivos de um relatório partilhado.....	210
6.2.2.1 - O Vítor e o blog “Geografia” .....	213
Quebrando as barreiras da sala de aula .....	214
6.2.2.2 – O Juvenal e o blog das “Histórias em Powerpoint” .....	218

Comunicar através do uso interligado de ferramentas mistas - <i>Weblog</i> e <i>Powerpoint</i> .....	219
6.2.2.3 – A Jéssica e os seus três blogs .....	220
Explorando a dimensão socio-técnica do <i>Weblog</i> .....	221
6.2.2.4 – A Isabel, a Sofia e a Carolina e o blog “As nossas próprias músicas” .....	225
Um procedimento de autoria – a estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia .....	227
6.2.2.5 – A Catarina e o blog “Imaginação” .....	229
Um espaço perpétuo de criatividade individual.....	230
6.2.2.6 – O Francisco e o blog “Amizade Verdadeira” .....	232
Privilegiando o espaço de comunicação para a expressão espontânea de afectos.....	233
6.2.2.7 – A Sofia e o blog “Sofia o desporto e outras coisas” .....	235
Identidade e autoria.....	236
6.2.2.8 – O Joaquim A. e o blog “Aventuras 353” .....	237
Os espelhos da identidade no <i>blog</i> “Aventuras 353” .....	239
Sobre as histórias que constam nos <i>posts</i> . ....	240
O individual e o relacional .....	242
6.2.2.9 – O Victor, o Rafael e o blog “De quatro patas” .....	245
Os direitos de autor e a ética na Internet .....	247
6.2.2.10 – O Juvenal, o Vitor N, o Francisco o Diogo e o blog “Wwe – luta livre” .....	249
Confrontando pontos de vista sobre o <i>wrestling</i> .....	250
6.2.3 - Em síntese .....	253
6.3 - Que conceitos e palavras, relacionados com a exploração dos artefactos – <i>blogs</i> - passaram a fazer parte do vocabulário comum?..	256
6.4 - Como foi reflectida a actividade no contexto da organização da sala?.....	266

6.5 - Como se articulou a actividade em <i>Weblogs</i> com a aprendizagem da escrita? .....	282
6.6 - Que implicação estabelece a actividade em <i>Weblogs</i> com o plano curricular e com o currículo? .....	287
<b>CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	<b>291</b>
7.1 – Reconstruindo a cultura desta turma .....	291
7.2 – Uma visão do uso do <i>Weblog</i> na cultura emergente da sala de aula .....	295
7.3 - Recomendações.....	298
<b>REFERÊNCIAS:</b> .....	<b>300</b>
<b>ANEXOS – ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM</b> .....	<b>314</b>
Página de entrada.....	314
Dissertação de Doutoramento (versão electrónica em formato pdf) ...	314
Segunda página .....	314
Pasta 1 .....	314
Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador; .	314
Dados de observação do trabalho de campo; .....	314
Esquemas sobre o trabalho desenvolvido ao longo do tempo.....	314
Pasta 2 .....	314
Elementos recolhidos de carácter contextual; fotografias da turma, no decurso das actividades diárias; .....	314
Hiperligação para o <i>Weblog</i> “Digitare”; Hiperligações para os <i>Weblogs</i> dos alunos;.....	314
Outros artefactos dos alunos. ....	314

## Lista de figuras:

Figura 1 - Matriz de Leslie, publicada em ( <a href="http://www.edtechpost.ca/gems/matrix2.gif">http://www.edtechpost.ca/gems/matrix2.gif</a> ) .....	99
Figura 2 - Intervenção do investigador - fases de levantamento e tratamento de dados .....	127
Figura 3- Interface de apresentação do software Diário Etnográfico .....	128
Figura 4 - Interface de caracterização do estudo .....	130
Figura 5 - Interface de registo de observações / reflexões .....	131
Figura 6 - Interface de triagem de observações de fenómenos evidenciados .....	131
Figura 7 - Interface de observações / reflexões com o orientador .....	133
Figura 8 - Primeira planta exterior da escola.....	143
Figura 9 - Primeira planta do interior da escola – piso R/C - sinalização da sala do 4º A, no ano lectivo 2005/2006.....	144
Figura 10 - A entrada da escola .....	145
Figura 11 - A nova secção do edifício escolar .....	145
Figura 12 - O Corpo docente em 2005/2006.....	146
Figura 13 - A turma do 4º A .....	153
Figura 14 - Idade dos alunos e das alunas do 4º A em Outubro de 2005 .....	153
Figura 15 - Índices sociométricos das crianças da turma 4º A em 8-11-05 .....	155
Figura 16 - Sociograma individual do líder M16, em 8-11-05.....	156
Figura 17 - Escolaridade dos pais das crianças do 4º A .....	158
Figura 18 - Profissões dos pais das crianças do 4º A .....	159
Figura 19 - Duas perspectivas da sala 4º A em 29/9/05 .....	165
Figura 20 - Oficina da Língua Portuguesa .....	166
Figura 21 - Zona do multimédia (ao fundo da sala) .....	167
Figura 22 - Oficina de expressão plástica.....	168
Figura 23 - Oficina de teatro, música e dança .....	169
Figura 24 - Pormenor de um trabalho de expressão dramática .....	170



Figura 25 – Pormenor das grelhas de programação curricular na oficina da Matemática .....	170
Figura 26 – Zona de gestão da Cidadania (ao fundo da imagem) .....	171
Figura 27- Pormenor dos instrumentos de trabalho da zona de gestão das actividades da turma .....	171
Figura 28 - Planta da sala 4º A em 29/9/05 .....	172
Figura 29 - Grelhas de planificação curricular .....	173
Figura 30 - Planta da sala 4º A em 17/3/06 na actividade do Conselho de Cooperação.....	176
Figura 31 – Agenda semanal de actividades da Turma 4º A, em Outubro 2005	177
Figura 32- Agenda semanal de actividades da Turma 4º A, a partir de Janeiro de 2006 .....	177
Figura 33 - Um momento do “Ler Contar e Mostrar” .....	178
Figura 34 - Diferentes momentos da cerimónia de entrega do computador portátil.....	183
Figura 35 - Os alunos envolvidos em tarefas nos computadores .....	187
Figura 36 - Pormenor da interacção dos colegas com o aluno a quem foi atribuído o computador portátil .....	187
Figura 37 - O tempo curricular para o trabalho com <i>Weblogs</i> na agenda semanal da sala do 4º A.....	190
Figura 38 - Integração da intervenção semanal em <i>Weblogs</i> no contínuo curricular .....	191
Figura 39 - Um grupo de alunos em actividade na sala de aula .....	197
Figura 40 – O que dizem os alunos fazer no computador em 25-01-2005.....	198
Figura 41 - Um grupo de alunos na consulta da internet.....	199
Figura 42 – Apresentação do <i>Powerpoint</i> – “O jardim” .....	202
Figura 43- Apresentação do <i>Powerpoint</i> - “A bola de sabão” .....	203
Figura 44- Apresentação do <i>Powerpoint</i> – “A história do Dino” .....	204
Figura 45 – Apresentação do <i>Powerpoint</i> – “A Catarina” .....	205
Figura 46 - Apresentação do <i>Powerpoint</i> - Aves .....	206

Figura 47 - Apresentação do <i>Powerpoint</i> – “O Natal” .....	207
Figura 48- Reunião de Conselho de Cooperação Educativa a 18-11-2005.....	208
Figura 49 – Pormenor da acta de Conselho de Cooperação Educativa a 18 -11-2005 .....	209
Figura 50 - Apresentação do <i>Weblog</i> Digitare .....	211
Figura 51 - Apresentação do <i>blog</i> “Geografia ”a 22/11/05 .....	213
Figura 52 - A ilha de <i>Livignston</i> encontrada no <i>Google Earth</i> .....	215
Figura 53 - Descrição da ilha de <i>Livignston</i> encontrada na <i>Wikipedia</i> .....	215
Figura 54 - Apresentação do <i>blog</i> “Histórias em Powerpoint” a 15/11/05 .....	218
Figura 55- O primeiro <i>Weblog</i> da Jéssica .....	221
Figura 56 - O segundo <i>Weblog</i> da Jéssica.....	223
Figura 57- O terceiro <i>Weblog</i> da Jéssica .....	224
Figura 58 - O <i>blog</i> “As nossas póprias músicas” .....	226
Figura 59 - O <i>blog</i> Imaginação .....	229
Figura 60 - Fantasia numa escola .....	230
Figura 61 - Apresentação do <i>blog</i> “Amizade Verdadeira” a 13/12/05.....	233
Figura 62 - O <i>blog</i> “Sofia o desporto e outras coisas” .....	236
Figura 63 - Apresentação do <i>blog</i> “Aventuras 353” a 27-10-2005 .....	238
Figura 64 - Apresentação do <i>blog</i> “De Quatro Patas” – a 15/11/05.....	246
Figura 65 - A equipa do <i>blog</i> “WWe – luta livre” .....	249
Figura 66 - Diário de Turma e Conselho de Cooperação Educativa .....	251
Figura 67 - Página de entrada no <i>Blogger</i> .....	258
Figura 68 - Cartão de registo dos dados do <i>Weblog</i> .....	259
Figura 69 - Página de configuração básica do <i>Weblog</i> .....	260
Figura 70 - Página de configuração da formatação do <i>Weblog</i> .....	261
Figura 71 - Página de configuração do modelo gráfico do <i>Weblog</i> .....	262
Figura 72 – Página de configuração de comentários.....	263
Figura 73- Página de edição do <i>post</i> no <i>Blogger</i> .....	264
Figura 74 - <i>SmackDown –Boogeyman</i> .....	265
Figura 75 – Os âmbitos de análise do “Projecto Digitar” .....	267

Figura 76 - Guião de orientação do ajudante na construção de um <i>Weblog</i> ..	268
Figura 77 - Primeiro Plano Individual de Trabalho – (PIT).....	271
Figura 78 – Segundo Plano Individual de Trabalho (PIT) - reformulado em Novembro de 2005 .....	272
Figura 79 - Importância dos <i>blogs</i> para os alunos do 4º A em 06-05-25 .....	275
Figura 80 - O que os alunos mudariam no <i>blog</i> em 06-05-25 .....	277
Figura 81 - O que os alunos sabem fazer no computador em 17-06-06 .....	278
Figura 82 – Critérios para a construção de um bom texto, propostos pelos alunos e registados pela professora .....	284
Figura 83 - Primeiro momento de actividade autêntica .....	288
Figura 84 - Segundo momento de actividade autêntica.....	289
Figura 85 –O impacto do <i>Weblog</i> no plano curricular de turma. Esquema reconstruído a partir de uma comunicação de Joaquim Segura – Movimento da Escola Moderna (Segura, 2006).....	290
Figura 86 – Uma visão do uso do <i>Weblog</i> em sala de aula .....	296

## Lista de Tabelas:

Tabela 1 –Tabela síntese das tendências geracionais, nos EUA, face às tecnologias, de Rita M. Murray, 2004, in (Oblinger, 2005b).....	56
Tabela 2 – Opinião das crianças sobre o investigador a 2 de Dezembro de 2004 .....	124
Tabela 3 - Evolução do software nas duas fases do trabalho .....	134
Tabela 4 - Primeira parte da descrição do equipamento informático adquirido para a sala de aula.....	184
Tabela 5 – Segunda parte da descrição do equipamento informático adquirido para a sala de aula .....	185
Tabela 6 - <i>Weblogs</i> produzidos pelos alunos .....	212
Tabela 7- Secção do guião de orientação do ajudante na tarefa de comentar um <i>Weblog</i> .....	269
Tabela 8- Tabela sobre a importância dos <i>Weblogs</i> para os alunos do 4º A em 06-05-25.....	274
Tabela 9 - O que mudaria no <i>Weblog</i> em 06-05-25 .....	276
Tabela 10 - Guião de orientação do ajudante na revisão de um <i>post</i> - adaptado do guião de revisão do texto, (M. I. Santana, 2003) .....	285

## **Introdução**

### **1 – A minha motivação para este estudo**

Talvez caiba aqui contar os antecedentes ao trabalho a que me propus fazer no âmbito do doutoramento. Esses antecedentes imediatos prendem-se com a motivação para desenvolver um estudo na área das tecnologias da informação e comunicação por um lado, e por outro, que ele servisse de algum modo para valorizar a prática do professor, na desafiante tarefa de integrar as tecnologias na sua prática quotidiana. Conheço a pessoa da professora e reconheço, o seu trabalho pedagógico, um dia decidi perguntar-lhe se me aceitaria na sua sala, para realizar uma investigação.

O meu contacto com a professora Helena retrocede aos anos 80. Era professor-monitor de Expressão Musical e Dramática quando ela fazia a coordenação daquela área curricular, no Gabinete de Apoio Expressão Musical e Dramática do Ensino Primário - um organismo da Secretaria Regional da Educação. Desenvolvemos conjuntamente trabalhos nesse gabinete. Noutros momentos presenciei eventos públicos seus, quando esta pertencia a um grupo de recolha e divulgação de música etnográfica madeirense.

Alguns anos depois, enquanto assistente do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade da Madeira, com a responsabilidade de orientar estágios pedagógicos dos alunos da Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico, propus-lhe colaboração como professora cooperante.

Nessa função, apercebi-me da sua singularidade pela forma como reflectia a prática pedagógica, bem como se relacionava com as pessoas, alunos estagiários, alunos da turma e colegas da escola. Fiquei convicto de

que ela perfazia, na minha subjectividade, a representação de uma professora com uma “boa prática pedagógica.”

Nesta aproximação à sua prática pedagógica, procurei em diversos momentos responder a solicitações suas sobre a integração das tecnologias na sala de aula.

Encontrei na sala e naquela professora, uma oportunidade ideal para desenvolver um estudo no âmbito das Tecnologias e da Inovação em Educação, por constituir esta uma área do meu interesse pessoal.

Mergulhei na sala de aula enquanto elemento participante activo, olhando a cultura da sala de dentro para fora, escutando as vozes dos participantes envolvidos, reflectindo com eles a cultura emergente.

Os estudos sobre culturas locais em educação são pouco frequentes em Portugal. Teresa Vasconcelos fez um estudo etnográfico em torno da prática educativa de uma educadora, (Vasconcelos, 1997). Marlene Barra desenvolveu um estudo etnográfico sobre a infância e a Internet, (Barra, 2004).

Não encontrei nenhum estudo etnográfico sobre *Weblogs* no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não posso no entanto deixar de referir o trabalho etnográfico de Fino, (2000), sobre Novas Tecnologias, Cognição e Cultura, desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual constituiu uma referência importante neste estudo.

## 2 – Os Pressupostos da Investigação

Através de uma etnografia aproximadamente de dezoito meses faço uma descrição, em profundidade, do ambiente da sala de aula.

Ao apresentar uma descrição dos artefactos considerados contributos de um reportório partilhado daquela turma, espero ser capaz de dar a visão da sala de aula, numa perspectiva de integração da tecnologia na cultura da sala.

Nesta investigação a cultura deverá ser entendida, por um lado, enquanto modo de olhar, “lente” que filtra o olhar do mundo onde vivemos, por outro, enquanto condicionante da nossa acção, nos contextos onde nos movemos.

Ao situarmos na Escola o campo de observação do estudo, olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adoptar, um olhar que perspetive uma intervenção e que não corrobore com qualquer invariante cultural presente. Nesse sentido e lembrando Fino, cultura pode ser entendida, “...como determinante da forma como encararmos o mundo, e a cultura escolar como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação.” (Fino, 2006a, p. 1)

Partindo deste pressuposto, olhar a cultura escolar permite perceber a sua influência sobre o modo como, enquanto actores, desempenhamos o nosso papel e qual o espaço que nos restará para a mudança.

As escolas são também formas sociais que ampliam as capacidades humanas, segundo Giroux (1994). Nelas é possível habilitar as pessoas para intervirem na formação das suas subjectividades de modo a poderem utilizar em prol do fortalecimento do poder social democrático.

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam de ser analisadas em seu sentido político-cultural

mais amplo... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência do aluno, (Giroux, 1994, p. 96).

A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, como a construção de blogs e a reflexão em conselhos de turma, traz significatividade às aprendizagens e desenvolvimento do poder social democrático, na sala de aula.

Os computadores são entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos que ajudam a criar um novo contexto de aprendizagem, que permitem dar mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, e de percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno.

A construção de *blogs* e o uso da internet, são na actualidade parte integrante da vida diária dos alunos, é pertinente que a Escola pretenda ser um contínuo das suas vivências. Assim, a actividade em *Weblogs*, entendida como uma acção geradora de produtos culturais, espelha por um lado, os conteúdos do plano curricular, e por outro, a vivência e a reflexão de situações reais, autênticas e significativas.

A construção social do conhecimento, é entendida como ruptura na concepção tradicional da aprendizagem, sendo necessária ao processo de inovação. Sobre a aprendizagem, este estudo recolhe os contributos teóricos, nomeadamente de Vygotsky, e seguidores, dando enfoque no indivíduo, como construtor da sua aprendizagem com o grupo. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, é definido pelo autor como a existência na mente dos aprendizes de uma Zona que representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com ajuda do instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes, e que o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta



zona sugere a existência de uma zona de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tão específica quanto a natureza de cada um destes. A função do professor é exercida quando se actua na ZDP,(Vygotsky, 1984).

Papert, quando fala da construção do conhecimento utilizando o computador denomina de construcionismo, à acção do aluno enquanto construtor de um artefacto do seu interesse e para o qual está muito motivado. Decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções – negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

Lave baseia-se em cenários que questionam as diversas teorias e conceitos de aprendizagem enfatizando o impacto da aprendizagem escolar na vida de cada indivíduo por um lado, por outro, na importância da escola respeitar e valorizar a experiência do quotidiano no ambiente escolar. Uma aprendizagem significativa que tenha por base uma prática relevante para os alunos. (Lave, 1997)

Recolhendo os contributos construtivistas e construcionistas de Vygotsky, Wertsch, Hatano, Papert, Fino, do conhecimento contextualizado de Lave & Wenger, e da etnografia institucional de Lapassade, perspectivei a intervenção, considerando: um entendimento da investigação tomada pelo seu lado interno, onde o investigador, inserido no campo a observar, participava e comungava da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a estudar; uma concepção da aprendizagem enquanto prática social, em comunidade de aprendizagem; uma utilização da tecnologia no espaço pedagógico enquanto ferramenta de mediação, onde os processos de aprendizagem confluíssem com a construção e produção de artefactos, podendo estes ser entendidos enquanto produtos culturais; uma integração da tecnologia no espaço pedagógico, respeitando um momento e um tempo definido para

concretizar a intervenção, permitindo ainda a possibilidade de interligar com outros aspectos da vida da sala; uma grande autonomia na acção dos indivíduos, face aos constrangimentos do cumprimento curricular, possibilitando a mobilização de conhecimento, pela construção e reflexão dos artefactos resultantes dessa acção, convertendo-os em ganhos no trabalho curricular.

### **3 – O Objectivo do estudo**

Este estudo tem como objectivo descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos, a professora e o investigador se envolveram em tarefas relacionadas com *Weblogs*. Deste modo, o uso desta tecnologia, no contexto pedagógico, desencadeia um conjunto de repercussões no *status quo* vigente, sendo possível:

- A observação e análise do processo de apropriação dos *Weblogs* pelos alunos;
- A análise dos artefactos resultantes dessa acção, e as implicações na construção social das aprendizagens;
- A descrição dos papéis assumidos pelos actores envolvidos durante essa acção.

### **4– A organização do estudo**

Apresento nesta dissertação duas partes; uma primeira, teórica onde faço uma revisão da literatura. Esta encontra-se dividida em três capítulos:

- O primeiro sobre Cultura e Escola;

- O segundo sobre a aprendizagem e a tecnologia;
- O terceiro sobre *Weblogs*, identidade, autoria e o contexto educativo

Esta primeira parte pretende enquadrar o estudo segundo as linhas teóricas tomadas por referência.

A segunda parte consta de quatro capítulos:

- Metodologia etnográfica, adoptada neste estudo ;
- Contexto do Estudo - descrição do contexto onde decorreu o estudo;
- A explanação das respostas à investigação com vista à descrição da cultura emergente na sala de aula;
- As conclusões do estudo;
- As recomendações apontadas a partir das conclusões.

Nesta segunda parte apresento também um anexo em CD-ROM.

Os anexos apresentam-se organizados da seguinte forma:

- Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador, na recolha de dados de observação do trabalho de campo, esquemas sobre o trabalho desenvolvido ao longo do tempo.
- Elementos recolhidos de carácter contextual – fotografias da turma, no decurso das actividades diárias, outros artefactos dos alunos, e documentos referência no trabalho.

Saliento finalmente a importância da explanação de elementos de carácter contextual, ao longo de toda a segunda parte do estudo, por conferir uma marca identificativa de um estudo de carácter etnográfico.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO**

## CAPÍTULO 1 - CULTURA E ESCOLA

Explicar o que se entende por cultura, é o primeiro passo quando se pretende analisar criticamente a cultura de uma turma de alunos com a sua professora onde o investigador permaneceu e que vivenciou.

Olhar a cultura da Escola, compreendendo, a sua realidade educativa e social, os processos e as práticas pedagógicas está no âmbito dos trabalhos etnográficos.

Enquanto actor de uma investigação, desejo uma intervenção que desmonte os processos bloqueadores da inovação, que quebre o *status quo*, que modifique as crenças institucionalizadas sobre educação, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre a aprendizagem, e sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo. Defendo também acções contextualizadas onde a construção do conhecimento seja um fenómeno situado, sendo função da actividade, do contexto e da cultura no interior da qual ocorre.

A tecnologia surge então como auxiliar poderoso ajudando a criar ambientes descentralizados, onde sejam possíveis novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social.

Entendendo deste modo a intervenção, começo por fazer uma breve referência à centralidade do currículo na cultura escolar, vendo-o como um artefacto social e cultural, implicado nas relações de poder, transmitindo visões sociais, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Mas a transmissão do currículo faz-se em contexto cultural, de significação activa dos materiais recebidos, e a cultura e o cultural, não estão no que se transmite mas naquilo que se faz com o que se transmite. Então é importante reconstruir o espaço pedagógico onde os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos adquiram

relevância. Desse modo, é possível habilitar as pessoas para o fortalecimento do poder social democrático.

É necessário conceber então uma visão ampla de pedagogia que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado.

A cultura popular, constituída por produtos e práticas que reflectem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, toma expressão numa prática pedagógica ampliada, que reconhece a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua para a produção de significados.

O professor deve desempenhar o seu papel na gestão dos ambientes de aprendizagem, criando espaços e meios para o mútuo engajamento das vivências, de forma a não deixar silenciar a multiplicidade de vozes ali presentes.

### **1.1 - O que se entende por cultura?**

O termo cultura apresenta um largo espectro de significados. No seu campo semântico encontramos uma tensão entre duas facetas, a individual e a colectiva, entre pólos, o normativo e o descritivo, entre ênfases, a universalista e a diferencialista, que passo a especificar.

A definição mais comum pode ser encontrada na vertente tradicional - individual e normativa, também considerada elitista - onde é definida como o conjunto de qualidades e características de um espírito “cultivado”, no qual o indivíduo é dotado de um vasto domínio de conhecimentos e competências, capacidades de avaliação, de opinião pessoal em matérias artísticas, de um sentido de profundidade temporal das realizações humanas e de um poder de distanciação face à sua existência do momento, (Forquin, 1993).

No pólo descritivo, o conceito de cultura é definido como um conjunto de traços característicos de um modo de vida de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade, compreendendo mesmo os aspectos da vida quotidiana.

Numa definição patrimonial, diferencialista ou identitária, cultura é definida como o património de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos, reunidos ao longo de gerações, e característicos de uma comunidade humana particular, como a herança colectiva, o património intelectual e espiritual, produto contínuo de um processo de apuramento, com conotação sagrada. Esta definição é central para os discursos “identitários”, difundidos no séc. XIX entre os intelectuais europeus.

Numa definição mais universalista-unitária, a noção de “cultura humana” ultrapassa as fronteiras e os grupos humanos, e é entendida enquanto herança e destino comum, transmitida a toda a humanidade.

Numa quinta definição, encontramos a noção filosófica de cultura enquanto estado específico do Homem e da sua condição, que o distancia da animalidade.

Numa outra categorização, Fino, (2000) citando D’Andrade, (1984), refere existir três grandes perspectivas sobre a natureza da cultura:

Cultura enquanto acumulação de conhecimento e de informação; cultura como conjunto de estruturas conceptuais que constroem a visão central da pessoa, intersubjectivamente partilhada por cada indivíduo; e cultura enquanto simultaneamente acumulação de conhecimento e realidade construída pelo sujeito. Nesta perspectiva, cultura e sociedade são o mesmo, compostas por instituições representativas como: a família, a fábrica, e a igreja, e outras funções relacionadas com os vários *status quo*.

No dicionário de Língua Portuguesa da Texto Editora, cultura significa “ o conjunto de padrões de comportamento, das crenças, das instituições e

outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade; civilização.”, (GEPT, 1995, p. 13).

A cultura ao manifestar-se na sociedade assume a designação de “padrões de conduta ou padrões culturais”, constituídos por normas, regras e convenções. Os padrões de comportamento, adquiridos pelo sujeito durante a sua aculturação, são mantidos por instituições convencionais, referidas anteriormente, e moldam a sua acção, (Caldas, 1986).

Ruth Benedict, no seu estudo sobre padrões de cultura, afirma que, em qualquer sociedade, a grande maioria dos indivíduos adopta desde o nascimento o comportamento ditado pela sociedade em que está imerso, interpretando as suas instituições como referências perfeitas e universais, (Benedict, 2005).

Não existe antagonismo entre sociedade e indivíduo, mas sim um mútuo fortalecimento. A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida, numa relação recíproca e íntima. Não se pode abordar padrões de cultura sem considerar as suas relações com a psicologia do indivíduo, (Benedict, 2005).

Para esta antropóloga, o homem é moldado pelo costume e não pelo instinto. A herança cultural humana não se transmite biologicamente. Ela chama a atenção da pouca relevância do comportamento biologicamente transmitido e para o enorme papel do processo cultural na transmissão da tradição.

Em síntese, o conceito de cultura apresenta uma diversidade de interpretações. Apresenta aspectos convergentes, divergentes ou mesmo coexistentes.

A cultura embora apresente um carácter universal na experiência humana, tem manifestações locais, únicas e distintas;

A cultura não permanece estática, e está em permanente alteração;



A cultura antecede-nos, configura e determina o percurso das nossas vidas, mesmo que não tenhamos consciência disso;

A cultura define os traços característicos de um modo de vida, de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade. Pode compreender os aspectos da vida quotidiana.

A cultura fornece a matéria-prima com que o indivíduo constrói a sua vida;

Numa perspectiva de intervenção, olhar o conhecimento que os indivíduos têm do seu tempo e da sua história, levanta a possibilidade de pensar o futuro. A cultura por isso, projecta-se no futuro com base nas heranças passadas. A possibilidade de mudança do *status quo*, não sendo fruto da cultura, é prova da sua existência e da sua renovação.

Neste estudo a cultura deverá ser entendida, por um lado, enquanto modo de olhar, “lente” que filtra o olhar do mundo onde vivemos, por outro, enquanto condicionante da nossa acção, nos contextos onde nos movemos.

Ao situar na escola o campo de observação do estudo, olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adoptar.

Nesse sentido e lembrando Fino, cultura pode ser entendida

como determinante da forma como encararmos o mundo, e a cultura escolar como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação, (Fino, 2006a, p. 1)

Partindo deste pressuposto, olhar a cultura escolar permite perceber a sua influência sobre o modo como, enquanto actores, desempenhamos o nosso papel e qual o espaço que nos restará para a mudança.

## **1.2 - Cultura escolar e cultura da escola**

Pode-se fazer uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola, pois ambas referem-se a aspectos diferentes.

Cultura escolar, numa primeira definição, refere-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, seleccionados e organizados sob imperativo da didactização, que habitualmente constitui o objecto de transmissão, no contexto das escolas, (Forquin, 1993).

A cultura da escola, diz respeito ao conceito etnológico de cultura, que abarca a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos. A compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe também a consideração das características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social. É pois uma dimensão da realidade educativa e social que não pode deixar de ser levada em conta na compreensão da educação e para a qual os trabalhos sociológicos e etnográficos prestam o seu contributo, (Forquin, 1993).

Para Fino (2006b) a cultura da escola abarca um leque muito vasto de aspectos como: elementos de origem histórica, crenças institucionalizadas sobre educação, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre a aprendizagem, sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo, e levam o autor a afirmar a existência de uma matriz cultural comum da Escola. É sobre essa matriz cultural comum que passamos a abordar de seguida.

### **1.3 - A matriz cultural comum da escola**

As escolas apresentam características comuns pois possuem a mesma origem histórica, propósitos semelhantes, elementos comuns do currículo,

crenças institucionalizadas sobre educação, sobre conhecimento, sobre aprendizagem, e uma série de procedimentos cristalizados ao longo do tempo. Ainda que com alguma individualidade derivada de características próprias, a identidade da escola pode ser expressa numa dialéctica entre uma matriz comum e a incorporação de outras características secundárias locais, diversificadas, (Fino, 2006b). O autor apresenta seis aspectos que provam a existência de uma matriz cultural comum da escola:

- a) - A mesma origem na escola popular;
- b) - A mesma fundação paradigmática;
- c) - Uma obsessiva preocupação pelo controlo de qualidade;
- d) - Um currículo oculto em comum;
- e) - Um conflito comum entre actividade autêntica e actividade escolar;
- f) - Um invariante cultural em forma de estereótipo.

A escola enquanto instituição teve a sua origem na escola popular nascida da Revolução Francesa, ao defender o livre acesso à instrução dos homens adultos, com o fim de os transformar em cidadãos capazes de fruir a plenitude dos seus direitos e responsabilidades, no desempenho de funções públicas.

Mas a necessidade de alfabetizar as classes populares, centradas nas questões de natureza político-social centrou-se rapidamente nas razões económicas.

A nova ordem industrial do século XIX baseada na mecanização criou novas necessidades e consequentemente novas oportunidades de emprego nos grandes centros industriais. Com um currículo utilitário, a escola pública, suportada pela burguesia, passou a ter então o propósito de alfabetizar os indivíduos, com o intuito de os empregar nas fábricas, esperando que desempenhassem eficazmente a operação e manutenção das máquinas.

A escola organizou-se segundo a lógica da sociedade industrial e assumiu um paradigma fabril.

A implementação do ensino em massa traduziu-se na “máquina mais genial criada pela civilização industrial”, (Fino, 2006, p.5). Com custos reduzidos, e um currículo de instrução elementar, assistiu-se à introdução da escolarização massiva para a infância. A escola encontrava forma de responder adequadamente às exigências da preparação dos indivíduos desde cedo para um novo modelo de produção, marcadamente diferente da lógica da sociedade agrícola. Os ambientes escolares continham elementos de significação análoga ao funcionamento fabril: classes sociais – professores e alunos, o papel autoritário do professor – representante da autoridade empregadora, a sincronização, a campainha, a concentração dos alunos e professores num edifício fechado, com classes separadas por idades e mais recentemente, as divisões analíticas do currículo, com um professor para cada disciplina.

A partir de meados do século XX, nos Estados Unidos da América, a preocupação crescente pelo controlo da qualidade do sistema educativo, acentuação na eficiência, e na avaliação das aprendizagens dos alunos, terminou na época, na reforma dos currículos escolares. Em 1956, surgiram os trabalhos de Bloom *et al* sobre taxonomia dos objectivos educacionais, com o propósito de fornecer aos professores instrumentos seguros de suporte às actividades de avaliação. A racionalização da actividade escolar assumiu ênfase com a discussão da problemática da definição de objectivos educacionais e de avaliação, encontrando nos anos oitenta, um vasto conjunto de práticas de avaliação designadas de pedagogia por objectivos.

O modelo de objectivos, contando com grande popularidade por parte dos professores também em Portugal, inspirou-se na organização científica do trabalho, no experimentalismo positivista e no condutismo psicológico, pretendendo assim tecnificar o processo educativo, sem contudo o

modificar. Não respondeu por exemplo aos grandes problemas que se colocaram à Educação à Escola ou à Sociedade. (Sacristán, 1985, citado por Fino, 2006)

O insucesso escolar a crise dos sistemas educativos são vistos como fracassos de eficiência numa sociedade competitiva, altamente tecnologizada, cujos valores fundamentais são de ordem económica, (Fino, 2006, p.7).

A reconstituição dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas, está fundamentalmente nas componentes ocultas do currículo, se o entendermos, conforme Giroux (1983), como o conjunto de normas, valores e crenças transmitidos aos alunos por meio de regras estruturantes das relações sociais na sala de aula e na escola. Também nele se pode incluir o conjunto das aprendizagens dos alunos sobre a forma como o trabalho na escola deve decorrer, atitudes, papéis sociais e sexuais dos actores envolvidos, numa cultura subjacente ao currículo expresso, e longe de qualquer neutralidade do professor.

A partir da primeira metade do séc. XX a escola preocupada em produzir indivíduos com personalidades dispostas a aceitar as relações sociais, em conformidade com as regras, a passividade e a obediência, evidenciou diferentes aspectos do currículo oculto, assumindo, enquanto instituição cultural de massa, um papel fundamental e determinante na consciência social.

O novo papel da escola ficou a dever-se à influência da racionalidade positivista, sob o signo do Taylorismo e da sua visão de gestão científica do ensino. Taylor veio dar resposta ao tipo de homem que o novo modelo de produção necessitava. A ideia de reunir multidões tal como a matéria-prima para processar pelos professores, quais operários, numa escola eficazmente comparada a uma fábrica.

Os processos de hegemonia ideológica das classes dominantes deixaram então de ser exercidos directamente pela força física. A coação foi

gradualmente substituída por regras de consenso mediadas por instituições como a Escola, a Família, as Igrejas e os meios de comunicação social.

O currículo oculto associado à escolarização compulsiva passou a ser o principal instrumento de hegemonia ideológica utilizado pelo Estado e pelas classes dominantes na escola.

A escola tende a separar actividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre actividade autêntica e actividade escolar.

Define-se a actividade autêntica como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura, decorrendo de situações reais. A actividade escolar aquela que é desenvolvida no contexto escolar, (J. Lave, 1988).

Para Lave, a aprendizagem é um fenómeno inerente à prática e como tal inseparável desta. Assim, problemas formalmente semelhantes são de facto diferentes em função das actividades e dos contextos onde são desenvolvidos. Essas especificidades situacionais incluem as relações entre as pessoas, actividades, contextos e estão implicadas no fracasso ou sucesso das actuações dos indivíduos.

A escola tende a separar actividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre actividade autêntica e actividade escolar, fazendo passar a ideia de que o conhecimento é auto-suficiente das situações onde é aprendido. A actividade escolar resulta na prática descontextualizada do real, embora inserida no contexto escolar, verificando-se um desfasamento entre o contexto social e o contexto social escolar, (Fino, 2006a, p. 1, 2006b).

O conflito resulta da distância entre o contexto social, dado pela acção dos aprendizes em situações reais e o contexto social escolar resultado da actividade escolar descontextualizado daquele real (ainda que inserida no contexto escolar).

A actividade escolar reveste-se então de uma acção híbrida, porque é construída no interior da cultura da escola mas o seu propósito é orientado como se ela acontecesse na cultura real. Para tal contribuem os métodos de ensino que separam o conhecer do fazer, ficando o conhecimento independente das situações onde é usado.

A actividade e o contexto onde ocorre a aprendizagem são encarados como úteis do ponto de vista pedagógico mas neutros relativamente ao que se aprende.

Quando ocorre uma transferência da actividade autêntica para a sala de aula, alteram-se os contextos e aquela actividade passa a ser parte da cultura escolar. Os estudantes desenvolvem então uma actividade sucedânea.

As aprendizagens e o seu uso permanecem fechadas no sistema escolar, contrariamente ao que seria de supor relativamente ao objectivo da escolarização. Por essa razão se verifica uma diferença entre o êxito escolar e êxito real.

A escola é representada socialmente sob a forma de estereótipo e com o qual é também influenciada. Divergindo da concepção de escola racionalmente assumida, a contradição com o seu estereótipo, pode derivar num dos mais perturbadores conflitos do invariante cultural sobre as escolas.

O estereótipo está presente mesmo em crianças pequenas, que não tendo ainda experiência directa da escola, já detêm uma noção sobre a sua organização, relações de poder, concepções de ensino, etc....

Os media – a imprensa e a televisão – têm fornecido através de publicações infantis e programas recreativos, estereótipos sobre a representação da escola. Esta surge como

um local onde os professores controlam todo o processo, ensinam um conjunto de factos que são o conhecimento, e a cultura geral consiste na evocação desses factos, sendo mais “culto” quem é capaz de evocar um maior número deles num menor intervalo de tempo, (Fino, 2006, p. 12).

Não constam deste estereótipo, por exemplo, as concepções estruturantes da escola atribuídas pelo sistema educativo. Constatase apenas a dicotomia entre saber e saber fazer com ênfase na reprodução acrítica de elementos memorizados.

O mesmo estereótipo se pode encontrar relativamente à arquitectura dos edifícios escolares, e está igualmente presente na mente dos arquitectos. A arquitectura fabril das escolas é caracterizada por espaços formatados, profundamente encerrados que revelam um modelo de escola tradicional, onde, de forma acrítica, se misturam conceitos de ensino e controlo, educação e exercício da autoridade, a aprendizagem e reprodução.

A presença de um invariante cultural manifesta-se por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhuma escolaridade formal, sugere formas sub-reptícias de organização dos espaços lectivos, dos papéis que devem ser desempenhados por professores e alunos, reflectindo-se também na arquitectura escolar.

O invariante fundamenta-se numa representação comum de escola, enraizada e partilhada socialmente, que inclui a generalidade dos estratos sociais em diferentes sociedades e exerce uma influência sobre a mudança e a inovação na escola.

Torna-se oportuno agora perguntar onde restará o espaço da inovação?

Ao situarmos na escola o campo de observação do estudo, olhar criticamente a sua cultura, constitui o primeiro procedimento a adoptar, um olhar que perspetive uma intervenção e que não corrobore com qualquer invariante cultural presente.

Um dos aspectos centrais da cultura escolar reside no currículo. Embora não constitua o tema deste estudo, a sua breve referência contribui para a compreensão da nossa reflexão e para a contextualização da intervenção.



#### 1.4 - Cultura e currículo

Cultura e currículo são formas institucionalizadas de transmissão cultural numa sociedade, segundo a teoria educacional tradicional. Por este motivo, educação e currículo estão profundamente envolvidos no processo cultural, (Moreira, 1994).

Mas a transmissão cultural feita pela escola tem por referência uma cultura que não é unitária nem homogênea, nem constitui um conjunto estático de valores e conhecimentos.

O currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar as restantes culturas, (J. M. Sousa, 2000)

É necessário desde logo o esclarecimento do conceito de currículo. Para Jesus Maria Sousa, este também já não é uma área apenas técnica, atórica e apolítica, neutra, despojada de intenções sociais, com a única função de organizar o conhecimento escolar e centrada apenas em melhores procedimentos e técnicas de bem ensinar.

De acordo com as teorias críticas da escola e do currículo, surgidas nos anos trinta do século XX, com pensadores como Adorno, Benjamim, Formm, Horkheimer, Habermas e Marcuse, o currículo passa a ser entendido como o resultado de uma selecção por quem detém o poder, (J. M. Sousa, 2004, 23 Janeiro).

Sob a nova tradição crítica, conduzida por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, colocando a ênfase nos “por quês” das formas de organização do conhecimento escolar, o currículo constitui-se como um

artefacto social e cultural. Ele está implicado nas relações de poder, transmite visões sociais, e produz identidades individuais e sociais particulares, (Moreira, 1994).

A educação e o currículo são vistos como envolvidos no processo cultural, mas de forma política. Ora são campos de produção cultural, ora campos de contestação. O currículo é o terreno de produção e criação simbólica e cultural. Ainda que este possa ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial,

o resultado nunca será o intencionado porque, a transmissão se faz em contexto cultural, de significação activa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite, (Moreira, 1994, p. 27).

Os materiais culturais funcionam com matéria-prima de criação, sobretudo de contestação e transgressão, num campo de produção de política cultural. O currículo é visto como um campo onde se tentará impor, quer a cultura de classe ou de grupo dominante, como a do conteúdo da cultura.

Enquanto campo cultural, campo de construção e produção de significações, o currículo transforma-se num terreno central da luta de transformação das relações de poder.

Mas se a transmissão do currículo se faz em contexto cultural, de significação activa dos materiais recebidos, e a cultura e o cultural, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite, então é importante reconstruir o espaço pedagógico de forma a que os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos adquiram relevância. Desse modo, é possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjectividades de modo a utilizarem no fortalecimento do poder social democrático.

É necessário conceber uma visão ampla de pedagogia cujos padrões e objectivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais.

Uma reflexão sobre a cultura popular torna-se necessária para repensar a valorização da escolarização como política cultural.

### **1.5 – Cultura popular e pedagogia na sala de aula**

Vimos anteriormente que na visão das teorias críticas do currículo, as relações entre cultura e currículo são relações de poder. A escola é território de luta onde a pedagogia se pode afirmar como forma de política cultural.

As escolas são também formas sociais que ampliam as capacidades humanas, segundo Giroux (1994). Nelas é possível habilitar as pessoas para intervirem na formação das suas subjectividades de modo a poderem utilizar em prol do fortalecimento do poder social democrático.

Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam de ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência do aluno, (Giroux, 1994, p. 96).

#### **E prossegue**

Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objectivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais, (Giroux, 1994, p. 99)

Cultura popular e pedagogia representam então importantes terrenos da luta cultural. A sua reflexão contribui para repensar a valorização da escolarização como política cultural.

Mas como estabelecer a ligação entre cultura popular e pedagogia na sala de aula?

Para responder é necessário primeiro definir por comparação estes dois conceitos.

Um aspecto comum importante é que ambos contêm discursos de subordinação, (Giroux, 1994). A cultura popular ainda é vista como banal, insignificante, indigna de legitimação académica, ou prestígio social, face à totalidade das práticas culturais, não obstante da grande difusão dos estudos culturais.

De igual forma, no discurso dominante, a pedagogia não é vista como determinante na construção do conhecimento. Ela é teorizada como o que vem depois da determinação do currículo, é metodologia para a transmissão do conteúdo, e a sua legitimidade é apenas na atribuição do estilo de ensino.

Cultura e pedagogia, apresentam os seguintes aspectos divergentes:

- A cultura popular é organizada em torno do prazer, situa-se no quotidiano, é apropriada pelos alunos e ajuda a validar as suas vozes;
- A pedagogia é representada instrumentalmente, legitima os códigos e a linguagem da cultura dominante, valida as vozes do mundo adulto, dos professores e das escolas. Ela concretiza e articula: o modelo de organização curricular, o conteúdo, as estratégias, as técnicas e didácticas, a gestão do tempo e do espaço e a avaliação.

Para que a pedagogia seja entendida como um conceito que enfoca os processos de produção de conhecimento, é necessário que a acção pedagógica incorpore e expresse num único tempo, os dois tipos de experiência – a política e a prática.

A pedagogia permite o entendimento do trabalho do professor, no contexto institucional, as suas directivas, seus saberes, suas representações,

de si, dos outros e do meio social. Mas também diz respeito às práticas onde os alunos e professores se podem engajar e aos fins últimos onde a acção educativa se enquadra, numa política cultural.

O interesse em valorizar a cultura popular não reside em tácticas de circunstância, de motivação disciplinar, nem nas qualidades estéticas e formais daquela. É necessário considerar a cultura popular como

...o terreno fértil de imagens, formas de conhecimento e investimentos afectivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica, (Giroux, 1994, p. 105)

Na ideia de Giroux, a educação baseada numa pedagogia crítica questiona as formas de reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana.

Nesse sentido, propor uma pedagogia é construir uma visão política.

A prática da pedagogia crítica requer do professor um forte investimento pessoal e social.

A acção do professor na sala de aula, deve canalizar-se na tentativa de criar espaços e meios para o mútuo engajamento das vivências, de forma a não deixar silenciar a multiplicidade de vozes ou então, a cair num discurso dominante. Deve também desenvolver uma pedagogia fundada em princípios éticos que denuncie o racismo, o sexismo, a exploração de classes ou outras formas que desvalorizam a liberdade e a vida pública. Deve ainda identificar, através do diálogo, as vias pelas quais as injustiças sociais interferem nos discursos e nas experiências de vida dos alunos, bem como nas suas subjectividades. Giroux (1994), adverte que sempre que as práticas culturais exibam diferenças usadas para manter desvantagens ou situações de sofrimento humano, o professor deve ressaltar o conceito de diferença.

A cultura popular não é constituída unicamente por produtos. Ela possui práticas que reflectem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e tradição recebidos.

Uma pedagogia que tome como objecto de estudo a cultura popular deve reconhecer que o trabalho educacional é sobretudo contextual.

Também se pode considerar uma prática pedagógica ampliada, reconhecendo a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua na produção de significados. Todas são formas de trabalho cultural.

Uma boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas entre os ambientes e dentro eles. Dele consta a problematização das relações sociais, as experiências, as ideologias construídas pelas formas de expressão popular que actuam nesses ambientes directa ou indirectamente.

Para a investigação, também seria um equívoco reduzir a discussão sobre cultura popular apenas a produtos. Em alternativa, dever-se-á tomar em consideração os produtos nos seus contextos de produção e distribuição, dando-lhes enfoque, não como textos mas como eventos, Isto é, vê-los também nas formas como eles são acolhidos, valorizados e absorvidos.

## **1.6 – Em síntese**

Olhar para o mundo onde vivemos e para os contextos em que nos movemos, cientes da “lente” cultural que possuímos, constitui um primeiro passo para um qualquer estudo sobre culturas locais.

Olhar a cultura da escola, compreendendo, a sua realidade educativa e social, os processos e as práticas pedagógicas, tendo em consideração as características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social, está no âmbito dos trabalhos etnográficos.

Que papéis enquanto actores de uma investigação, nos reserva o processo de mudança?

Em primeiro, desejamos uma intervenção que desmonte os processos bloqueadores da inovação, que quebre o *status quo*, que modifique as crenças institucionalizadas sobre educação, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre a aprendizagem, e sobre os procedimentos cristalizados ao longo do tempo.

Em segundo, defendemos acções contextualizadas onde a construção do conhecimento seja um fenómeno situado, sendo função da actividade, do contexto e da cultura no interior da qual ocorre.

A tecnologia surge então como auxiliar poderoso ajudando a criar ambientes descentralizados, onde sejam possíveis novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social.

Entendendo deste modo a intervenção, começamos por fazer uma breve referência à centralidade do currículo na cultura escolar, vendo-o como um artefacto social e cultural, implicado nas relações de poder, transmitindo visões sociais, produzindo identidades individuais e sociais particulares. A educação e o currículo são vistos como envolvidos no processo cultural, de forma política. Ainda que o currículo possa ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, a sua transmissão faz-se em contexto cultural, de significação activa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, não estão tanto naquilo que se transmite mas naquilo que se faz com o que se transmite, isto é, na apropriação. Então é importante reconstruir o espaço pedagógico para que os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos adquiram relevância. Desse modo, é possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjectividades de modo a utilizarem-na no fortalecimento do poder social democrático.

É necessário conceber então uma visão ampla de pedagogia cujos padrões e objectivos sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica, e com a ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Reclama-se uma pedagogia que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado.

Sobre este aspecto, quisemos propositadamente observar a utilização da tecnologia, mesmo quando se desvinculava dos conteúdos curriculares, como forma de permitir a ênfase da cultura dos alunos.

Um último aspecto para o papel do professor na gestão dos ambientes de aprendizagem.

Na sala de aula, o professor deve criar espaços e meios para o mútuo engajamento das vivências, de forma a não deixar silenciar a multiplicidade de vozes ali presentes. Deve também desenvolver uma pedagogia fundada em princípios éticos que denuncie o racismo, o sexismo, a exploração de classes ou outras formas que desvalorizam a liberdade e a vida pública. Deve ainda identificar, através do diálogo, as vias pelas quais as injustiças sociais interferem nos discursos e nas experiências de vida dos alunos, bem como nas suas subjectividades.

A cultura popular, constituída por produtos e práticas que reflectem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, toma expressão numa prática pedagógica ampliada, que reconhece a sua produção em múltiplos espaços, ultrapassando a escola, indo a outros contextos, a qualquer prática intencional que contribua na produção de significados. Articular práticas entre os ambientes e dentro eles é o trabalho político da pedagogia. Dele consta a problematização das relações sociais, as experiências, as ideologias construídas pelas formas de expressão popular que actuam nesses ambientes directa ou indirectamente.



Na investigação dever-se-á tomar em consideração os produtos nos seus contextos de produção e distribuição, dando-lhes enfoque de eventos, observando as formas como eles são acolhidos, valorizados e absorvidos.

Na continuidade da nossa reflexão, urge agora abordar a construção social do conhecimento, vendo-a enquanto ruptura na concepção tradicional de aprendizagem, necessária ao processo de inovação.

A aprendizagem é um fenómeno inerente à prática e como tal inseparável desta. Assim, problemas formalmente semelhantes tornam-se diferentes em função das actividades e dos contextos onde são desenvolvidos. As especificidades situacionais incluem as relações entre as pessoas, actividades, contextos e estão implicadas no fracasso ou sucesso das actuações dos indivíduos.

Fizemos anteriormente referência a este assunto, afirmando-o como um problema da escola ao separar actividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre actividade autêntica e actividade escolar.

A escola falha ao reproduzir situações da vida quotidiana e por isso também falha o objectivo de preparar para a vida, fora do mundo escolar.

## CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM E A TECNOLOGIA

Neste capítulo, vou abordar em primeiro lugar a aprendizagem seguindo os contributos teóricos, de Vygotsky e seguidores, dando enfoque ao indivíduo, como construtor da sua aprendizagem com o grupo. Do ponto de vista da educação, a primeira grande implicação é que a ZDP constitui uma “janela de aprendizagem” a cada momento do desenvolvimento do indivíduo. A segunda implicação refere o tutor como agente metacognitivo. A terceira implicação refere-se aos pares mediadores na aprendizagem.

Numa outra abordagem apresento a aprendizagem como emergente do social e da cultura. Assim, o foco da análise altera-se do indivíduo como aquele que aprende para o aprender como participação no mundo social, isto é, do conceito cognitivo para a visão da prática social.

Lave (1988) baseia-se em cenários que questionam as diversas teorias e conceitos de aprendizagem enfatizando o impacto da aprendizagem escolar na vida de cada indivíduo por um lado, por outro, na importância da escola respeitar e valorizar a experiência do quotidiano no ambiente escolar. Uma aprendizagem significativa que tenha por base uma prática relevante para os alunos.

Papert, quando fala da construção do conhecimento utilizando o computador denomina de construcionismo, à acção do aluno como construtor de um artefacto do seu interesse e para o qual está muito motivado. Decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções – negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

Os computadores são entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos que ajudam a criar um novo contexto de aprendizagem, que

permitem dar mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno.

Relativamente à natureza dos aprendizes, no final do capítulo faço referência ao facto da exposição à tecnologia modificar os indivíduos, sendo possível denominar de Geração Net aqueles que apresentam atributos que os caracterizam enquanto utilizadores, e com reflexos nas aprendizagens.

A construção social do conhecimento é entendida como ruptura na concepção tradicional da aprendizagem, sendo necessária ao processo de inovação.

## **2.1. – A aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Vygotsky**

Vygotsky fornece um contributo fundamental na eleição da actividade social como unidade de análise e como referência para a evolução mental do indivíduo. O seu trabalho é precursor da corrente de pensamento referida como teoria histórico-cultural da actividade, onde se juntam contribuições de Lúria (1978), Leont'ev (1978), e posteriores investigadores ocidentais, como (Cole, Gay, Gilck, Sharp, 1971; Newman, Griffin & Cole, 1989; Scribner & Cole, 1981), Moll, (1990), Tharp & Gallimore (1998) Veer & Valsiner (1988) e Wertsch (1985;1991; 1993) e outros, citados por (Fino, 2001b).

A obra teórica de Vygotsky é dada a conhecer no ocidente por Wertsch, que a considera fundada em três grandes temas:

“1) a confiança na análise genética (isto é evolutiva), 2) a reivindicação de que as funções mentais superiores do indivíduo têm as suas origens na vida social, e 3) a reivindicação de que os instrumentos e signos usados para

mediar os processos humanos e psicológicos, constituem a chave para a sua compreensão”, (Wertsch, 2002, p. 108).

Wertsch (2002) baseando-se no trabalho de Vygotsky & Lúria (1930), no primeiro tema, na abordagem da “lei genética do desenvolvimento cultural”, afirma que Vygotsky defende que o principal modo de compreensão da mente passa pela especificação das origens e das transformações genéticas pelas quais ela passa. Ao incorporar vários domínios genéticos (a ontogénese, a filogénese, a história social e a microgénese), argumenta que a mente passa por várias forças e mecanismos de mudança, salientando a sua questão principal: como agem sobre a actividade humana, aquelas forças de mudança, (Wertsch, 2002).

No segundo tema de abordagem, Vygotsky (1981), afirma que o funcionamento mental superior dos indivíduos tem origem na actividade social.

“Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou sobre dois planos. Primeiro aparece no plano social, e só então no plano psicológico. Inicialmente aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e, então, no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso é verdade em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição (...) a interiorização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e funcionamento”, (Wertsch, 2002, p. 109).

No terceiro tema assistimos à concepção de um funcionamento mental mediado por instrumentos e sinais. A actividade humana, quer no plano interpsicológico quer no plano intrapsicológico, pode ser entendida, se levarmos em consideração os “instrumentos técnicos”, como “instrumentos psicológicos ou sinais” que a medeiam. Estas formas de mediação, sendo produtos do meio cultural, não são só vistas como facilitadoras da actividade, mas fundamentalmente como formatadoras e definidoras dessa actividade.

A mediação é o tema prioritário para Vygotsky. O autor define domínios e transições, na transformação de algumas formas de mediação. Ao examinar o processo de mediação, Vygotsky atribui a ênfase ao sistema de signos utilizados pela comunicação humana, de forma particular no discurso. Quis compreender como o funcionamento mental humano reflecte e constitui o seu local histórico, institucional e cultural. A sua pesquisa, focaliza-se em interacções de díades ou pequenos grupos, não aplicando a sua teoria a uma forma mais ampla ou a um fenómeno cultural ou institucional.

Vygotsky ao estudar o desenvolvimento intrapsicológico do indivíduo, começa a desenvolver interesse numa perspectiva da actividade institucionalmente situada. Em “Pensamento e Linguagem”, (Vygotsky, 1987), quando discute o desenvolvimento intrapsicológico, no que diz respeito à transição ontogenética de conceitos como “complexos” para “genuínos” ou “científicos”, começa por utilizar uma perspectiva da psicologia individual – analisando o desenvolvimento conceptual das crianças, à medida que transitam de “quadros desorganizados” a “complexos” e depois a “conceitos”. Ao longo do estudo, transita para uma perspectiva da actividade institucionalmente situada. Focaliza-se nas relações professor-criança, descobertas nesse contexto, pertinentes ao funcionamento interpsicológico. O seu interesse passa a ser definido no modo como as formas do discurso, na instituição formal, fornecem o quadro de base do desenvolvimento do conceito, (Wertsch, 2002).

Ao utilizar a mediação semiótica, como mecanismo teórico para analisar a relação do funcionamento psicológico do indivíduo, com os locais sócio-culturais específicos, Vygotsky pretendeu identificar as formas de fala ou discurso, característicos de situações sócio-culturais específicas e determinar o impacto sobre o funcionamento da mente, quer no plano interpsicológico como no intrapsicológico, nos locais de instrução formal.

Tentando sistematizar a teoria sócio-cultural da actividade, Blanton *et al*, (1993), afirma o seguinte:

- Toda a actividade humana é mediada pela utilização de ferramentas. Estas são criadas e modificadas pelos indivíduos de forma a se manterem ligados ao mundo real, regulando o seu comportamento e as suas interações com os outros. É através da actividade mediada com as ferramentas, que o indivíduo adquire consciência. A função da ferramenta é a de actuar externamente sobre o objecto da actividade com o fim de o alterar. Analogamente, no interior do indivíduo, o signo actua na sua mente. Não provoca alteração no objecto da operação psicológica, mas constitui o meio de actividade interna que visa regular o comportamento, (Blanton, 1993);

- A construção da consciência ocorre com o empenho dos indivíduos, em formas sociais de actividade produtiva, pelo que toma importância a actividade socialmente organizada;

- Os processos psicológicos superiores aparecem em dois planos; no primeiro, são partilhados no plano interpsicológico dos processos sociais; no segundo, no plano intrapsicológico. Este processo é denominado de introjecção, (Vygotsky, 1984).

- Os conceitos têm tipos, origens e formas de aquisição diferentes. Os conceitos científicos pertencem ao conhecimento científico, assente em sistemas culturais transmitidos através da escolaridade formal. Adquirem-se por exposição verbal, e vão-se tornando significativos, à medida que fazem parte dos eventos quotidianos. Os conceitos espontâneos adquirem-se todos os dias, através das actividades da vida quotidiana, pela compreensão directa de eventos e fenómenos que se tornam cada vez mais "abstractos", à medida que se vão integrando em sistemas de conhecimento formal;

- O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definido pelo autor como a existência de uma Zona na mente dos aprendizes, que

representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com ajuda do instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes. Esta zona sugere a existência de uma zona de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tão específica quanto a natureza de cada um destes. A função do professor torna-se efectiva quando actua na ZDP,(Vygotsky, 1984).

O desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, pela interacção social com os mais experientes. A linguagem é utilizada como uma das ferramentas da interacção, e com a qual o mais competente exerce influência sobre o outro, na resolução conjunta do problema. Mas o desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. A ZDP revela a dissonância cognitiva, existente entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem. A instrução só é relevante quando faz desencadear o desenvolvimento do processo de maturação na ZDP. Por esse motivo, a aprendizagem das crianças pode assumir uma natureza transaccional, envolvendo a indução numa determinada cultura, pela acção dos elementos mais competentes dessa cultura. Os educadores têm a possibilidade de antever o futuro imediato da criança, utilizando a ferramenta de análise que caracteriza o desenvolvimento mental ZDP. Ela actua de forma retrospectiva e prospectiva, no curso de desenvolvimento da criança, (Fino, 2001b).

Numa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a ZDP fornece pelo menos três implicações, (Fino, 2001b):

- A primeira grande implicação é que a ZDP constitui uma “janela de aprendizagem”, (Boettcher, 1997), a cada momento do desenvolvimento do indivíduo. Num grupo de aprendizes, existirão tantas janelas, todas individualizadas quanto os aprendizes. Exercer a função de professor, implica apoiar o aluno de modo a que ele aplique um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda, promovendo as aprendizagens que

levam ao desenvolvimento - as “boas aprendizagens”. O próprio ambiente onde ocorre a aprendizagem deverá possibilitar a interacção com problemas, assuntos e estratégias. A interacção social deverá englobar as relações entre o professor, o aluno e o ambiente.

- A segunda implicação é relativa ao tutor como agente metacognitivo. O processo de interiorização, até se completar, passa por uma fase de identificação, onde o aprendiz identifica o conhecimento, as habilidades e os valores que acabaram de ser interiorizados, permitindo-lhe níveis de aprendizagem mais elevados. O professor ou tutor pode conduzir o processo de planeamento e avaliação do pensamento – metacognição – do aprendiz, até tomada de consciência sobre o conhecimento, auxiliando-se pelo confronto de tarefas de reconhecimento. Num estado mais avançado, o professor ou tutor transfere, para o aprendiz, o controlo metacognitivo, fazendo analogia com os andaimes que suportam um edifício em construção, que vão sendo retirados à medida que a estrutura permite.

- A terceira implicação diz respeito à importância dos pares mediadores na aprendizagem. A interajuda entre pares é um meio natural de aprendizagem. Ocorre primeiro numa regulação exterior, em contexto social, onde o indivíduo mais competente guia a actividade do menos apto e fornece-lhe gradualmente o controlo das operações. O aprendiz, ao assumir maior responsabilização, vai interiorizando procedimentos e conhecimentos, tornando-se auto-regulado na tarefa ou na habilidade. Assim, o processo de regulação exterior transforma-se em auto-regulação. Numa situação de ensino-aprendizagem de grupo de crianças, a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência promover aprendizagem auto-regulada. Gartner & Riessman (1993), citado por (Fino, 2001b), numa investigação sobre um modelo de aprendizagem assistida por pares - um estudo comparativo entre trabalhos de investigação sobre interacção - provaram ser efectiva, relativamente a progressos no desenvolvimento cognitivo e social dos intervenientes. Essa



efectividade poderá ser afectada pelo nível de realização, quer do tutor - relativamente a deficiências académicas - quer do aprendiz - pela imprevisibilidade na interiorização do conhecimento de habilidades ou valores manipulados. Esse estudo também provou um efeito positivo da actividade metacognitiva, no desempenho geral da aprendizagem.

## **2.2. – A aprendizagem numa cultura de participação**

Lave & Wenger (1991) desenvolveram um trabalho de investigação, nos finais dos anos 80, tentando responder às questões sobre o que significa aprender e sobre as semelhanças e contrastes existentes:

- Entre a aprendizagem de um ofício “apprenticeship”, (na relação mestre-aprendiz) e aprender (no sentido comum do termo);
- Entre alunos e aprendizes;
- Entre professores e computadores como mestres;
- Entre a aprendizagem cognitiva e o aprender, inerente à aprendizagem de um ofício.

O interesse em apurar estas questões, resulta do facto de se saber das competências dos indivíduos em situações comuns, fora da escola, nos mais variados contextos e muito diferentes desta. A valorização das dimensões informais da aprendizagem, a subjectividade de cada um como pessoa, as relações que se estabelecem com os outros, com os recursos e com as actividades propostas, estão sempre presentes nas situações do quotidiano, mesmo em ambientes de aprendizagem formal.

Esta abordagem também aproxima a visão das teorias críticas do currículo, por defenderem um currículo escolar para além dos normativos vigentes, (Belchior, 2004).

Estas reflexões têm inspirado a construção teórica de Lave & Wenger (1991), no cognitivismo situado. Trata-se de uma teoria social da aprendizagem que congrega reflexões de problematizações sobre temas diversos, desde os ofícios artesanais em África, aos sistemas tutoriais inteligentes, ou à transparência cultural da tecnologia, entre outros, (J. Lave, & Wenger, E., 1991).

Para Wenger (1998), a natureza do conhecimento, o conhecer e os aprendentes, e a relação destes elementos e o mundo social pode ser entendida segundo duas perspectivas, quanto à forma de encarar a aprendizagem:

Na primeira, o conhecimento é visto como “algo a ser adquirido”, e o saber é considerado uma acumulação de conhecimentos factuais. O aprendente é visto como um receptor que armazena o conhecimento, coleccionando no seu cérebro, unidades fragmentadas de informação. Nesta “cultura de aquisição”, a aprendizagem ocorre num modo cognitivo, fora do envolvimento de qualquer actividade real, Lave (1997). A aprendizagem só é entendida enquanto o processo for mantido completamente afastado do domínio da aplicação. A descontextualização do conhecimento tem em vista a sua generalização e a posterior transferência para o real.

Nesta linha de pensamento, lembramos o que foi referido no capítulo anterior sobre a actividade autêntica e a actividade escolar, e o modo como a escola promove a descontextualização, aplicando métodos didácticos, que acentuam a separação entre o conhecer e o fazer. A actividade e o contexto no qual a aprendizagem acontece são vistos como auxiliares, úteis do ponto de vista pedagógico, mas distintos, ou ainda, neutrais no que se refere ao que se aprende.

A cultura escolar, promovida no interior da escola, pretende apontar a actividade escolar para uma suposta actividade da cultura real. No entanto, a distância entre esta e a cultura *real* tornam essa tarefa impossível. Assim, os

alunos desenvolvem actividades sucedâneas, porque quando as actividades autênticas são transferidas para a sala de aula, o contexto transforma-se inevitavelmente, e assim elas tornam-se tarefas da sala, e parte da cultura escolar.

Portanto, o sistema de aprender e de usar e testar o que se aprende, permanece fechado dentro de uma cultura da escola.

A escola ignora as actividades das crianças, insistindo na transmissão da informação verbal, avaliada por testes para medir os conhecimentos acumulados dos alunos.

Numa segunda perspectiva de aprendizagem, o armazenamento da informação é apenas uma parte do que significa conhecer, e envolve antes de mais, uma participação activa no mundo social, em comunidades sociais. Tornam-se por isso determinantes as formas criativas que envolvam os alunos na promoção de práticas significativas, de modo a abrir-lhes perspectivas e percursos próprios de aprendizagem, com acções e reflexões na comunidade onde se inserem, quer dentro, quer fora da escola, (J. Lave, & Wenger, E., 1991); (Wenger, 1998).

Wenger, (1998) fundamenta a teoria social da aprendizagem nos seguintes pressupostos:

- A aprendizagem é uma prática social porque os seres humanos, por inerência, são seres sociais;
- O conhecimento expressa-se pela competência numa actividade concreta;
- Para conhecer é preciso participar no mundo circundante, no desenvolvimento de actividades concretas;
- A aprendizagem deve produzir sentido e significado comprovado pela nossa experenciação e engajamento no mundo.

### 2.2.1 – A aprendizagem situada e a prática social

Na perspectiva de Lave & Wenger (1991), o conhecimento é um fenómeno situado e como tal é elemento integrante das práticas sociais. Nesse sentido, a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social.

Como aspecto da prática, a aprendizagem envolve a pessoa na sua globalidade, implicando não apenas uma relação com actividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais, o que implica que os indivíduos se tornem participantes, membros, um tipo de pessoa, identidade, (Matos, 2006).

Nesta perspectiva, aprender significa tornar-se uma pessoa diferente face às possibilidades dos sistemas de relações, com significado, que as tarefas, as funções e compreensões possibilitam. Aprender é condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social.

Aqueles autores afirmam que aprender, pensar e saber, dizem respeito a relações entre pessoas em actividade, inseridas num mundo cultural e social.

Segundo eles, o conceito de aprendizagem situada é mais abrangente que as noções de “aprender *in situs*” ou “aprender fazendo”.

A característica “situada” da actividade teve origem na aprendizagem baseada na experiência diária, e constitui a base do carácter negociado, dos significados de conhecimento e aprendizagem, em que as pessoas se envolvem, (J. Lave, & Wenger, E., 1991).

A situacionalidade diz respeito ao carácter relacional do conhecimento e da aprendizagem, ao carácter negociado do significado, e à natureza do compromisso da actividade de aprendizagem dos aprendizes. Os autores afirmam que não há actividade que não esteja situada, no sentido em que

ela implica o compromisso mútuo da pessoa com o mundo onde está inserida.

A aprendizagem é situada por implicar a localização no espaço e no tempo, das acções e dos pensamentos, bem como no social, das pessoas envolvidas no contexto social que originou o significado.

Uma grande parte do conhecimento genérico está descontextualizado e associada a representações abstractas. Só algum conhecimento tem o poder de generalização. Mas as representações abstractas não têm sentido, a menos que se mostrem adequadas à situação estudada. A aquisição de um princípio abstracto é um evento específico, em circunstâncias específicas. A abstracção é completamente situada na vida das pessoas e na cultura que a torna possível. Conhecer uma regra genérica não é o mesmo que assegurar que qualquer generalidade possa ser válida, pertinentemente transposta e aplicada.

A estrutura própria do mundo leva a que a especificidade conduza sempre a uma generalidade, embora isso não implique que seja abstracto. Lave (1991), dá como exemplo o poder das histórias na transmissão de ideias, mais que na articulação da própria ideia.

O conhecimento genérico não está numa situação de privilégio, face a outras classes de conhecimento e pode obter-se em circunstâncias específicas. A generalidade de qualquer forma de conhecimento detém o poder de renegociar o passado e o futuro, ao construir o significado das circunstâncias do presente, (J. Lave, & Wenger, E., 1991).

A noção de aprendizagem situada surge como um conceito transitório, onde de um lado, estão os processos cognitivos primários, e no outro, a prática social como fenómeno gerador, onde a aprendizagem é uma das suas características. A aprendizagem é um aspecto integral da prática social generativa. O foco da análise altera-se do indivíduo, enquanto aquele que aprende, para o aprender como participação no mundo social. A

aprendizagem não é entendida como um tipo de actividade, mas antes, como um aspecto de qualquer actividade.

Adoptar uma perspectiva situada da aprendizagem escolar não significa que esta seja entendida como forma de ensino, muito menos como estratégia pedagógica ou didáctica. Esta perspectiva é apenas uma forma de analisar a aprendizagem e de ajudar a compreendê-la. A aprendizagem tem lugar em qualquer contexto que a proporcione, seja na forma educativa intencional, seja na ausência dessa intencionalidade. A aprendizagem e a instrução intencional divergem, não sendo o ensino intencional a causa da aprendizagem, (Matos, 2006).

Nesta perspectiva, o currículo de aprendizagem é um campo de recursos de aprendizagem na prática diária, vista na perspectiva dos aprendizes. Envolve os seus motivos, os objectivos que movem as acções, os recursos de que entretanto eles se apropriam, os artefactos e a forma como os usam no trajecto que vão definindo. O currículo emerge da participação numa comunidade de prática, engendrada por relações pedagógicas e por uma visão prescritiva da prática que os aprendizes pretendem atingir, assim como de outras relações que juntam os participantes entre si e a outras instituições, (Matos, 2005b).

### **2.2.2 – As comunidades de prática**

A ideia de comunidade de prática começa a ter uma relevância forte em Educação. Ajuda a compreender a aprendizagem, reconhecendo o que está envolvido na ideia de pertença a uma comunidade de prática. Matos, (2005a), afirma que o conceito de comunidade de prática tem sido utilizado para reflectir as aprendizagens emergentes das práticas dos alunos.

As comunidades de prática dizem respeito ao conteúdo e não à forma das actividades. Podem ser considerados três elementos estruturais nas comunidades de prática: O domínio, a comunidade e a prática.

O domínio reúne tudo o que ajuda a criar um sentido para o desenvolvimento de uma identidade, valorizando e legitimando os membros dessa comunidade, através da afirmação dos objectivos. O domínio não consiste num grupo fixo de problemas, mas num conjunto de questões e situações que acompanham a evolução daquela comunidade e do mundo social.

A comunidade, é o tecido social da aprendizagem. Esta constitui o elemento central onde os indivíduos, pela interacção, assumem um sentido de pertença. As interacções tendem a criar uma identidade comunitária, embora a própria comunidade proporcione a diferenciação entre os seus membros, através dos papéis específicos e dos estilos que estes vão assumindo no seu interior.

A evolução da comunidade tem inerentes questões de liderança. No domínio da Educação, a liderança quer de professor, quer dos alunos (em grupos), deve conduzir-se no sentido de favorecer a criação de ambientes de aprendizagem, onde os modos de participação em actividades sejam propícios à partilha, (Matos, 2005a).

A prática é constituída pelo conjunto de esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos de linguagem, partilhados pelos membros da comunidade. A prática é o conhecimento específico, produzido, partilhado e mantido pela comunidade. A sua evolução traduz-se num produto colectivo, integrado na actividade dos participantes ou seja, num conhecimento utilitário sob a perspectiva desses sujeitos.

### 2.2.3 – A participação legítima periférica

Um outro conceito – chave desta teoria consiste na noção de participação legítima periférica. Constitui uma perspectiva de análise, um descritor da prática social, que tem inerente a aprendizagem como constituinte integral. Aqueles autores adaptam as terminologias de *newcomers* (aprendizes) e *oldtimers* (experientes) para caracterizar a aprendizagem como participação em comunidades de prática. Explicam a contradição dos significados do aumento de participação dos *newcomers*, face aos *oldtimers*, no desenvolvimento de sucesso na comunidade de prática. O participante deseja pertencer - *tornar-se algo* - e encara a construção de identidade como elemento chave da sua acção. A noção de participação legítima periférica acarreta diversas dificuldades de operacionalização, pela complexidade ou pelo facto de ter inerente a ideia de *tornar-se* pertença, (J. Lave, & Wenger, E., 1991).

A periferia sugere múltiplas formas de participação, definidas pela comunidade, apresentando uma conjugação de três elementos constitutivos: a participação, a legitimidade da periferia e a periferia na participação, (Matos, 2005b):

- A legitimidade de participação é uma característica que define a pertença à comunidade de prática, uma condição fundamental e um elemento constitutivo do conteúdo dessa aprendizagem;

- A periferia da participação diz respeito ao posicionamento do aprendiz no mundo social, e não deve ser entendida como oposta da participação central, mas como natural modificação de perspectivas e de posicionamentos que ocorrem ao longo dos percursos de aprendizagem. Este aspecto salienta dinamismo e sugere uma abertura e uma forma de acesso às fontes do saber, através de um envolvimento crescente e dinâmico da participação na prática;



- A legitimidade da periferia refere-se à implicação das estruturas sociais que envolvem as relações de poder. Se o carácter de periferia for legitimado através do acesso a uma crescente participação, então estamos perante uma posição que dá poder a quem aprende; se a participação se mantém periférica porque existe legitimidade para impedir maior envolvimento na participação, estamos perante uma posição que impede o acesso ao poder, (Santos, 1996), citado por (Matos, 2005b).

#### **2.2.4 – A construção de identidades: trajetórias da participação social e outros modos de pertença em comunidades de prática.**

Fiz anteriormente uma abordagem ao conceito de participação legítima periférica. Vou agora explicitar como ele nos permite ajudar a compreender a identidade, numa comunidade de prática.

O facto desta teoria se basear numa estrutura da prática social e na participação no mundo social implica uma atenção explícita à pessoa no mundo, como membro de uma comunidade sócio-cultural, onde o aprender implica não só uma relação com as actividades, mas ainda com as comunidades sociais. Aprender não é só condição de pertença, mas uma forma evolutiva de pertença.

As identidades são concebidas como identidades vivas entre pessoas e o seu lugar de participação nas comunidades de prática. Assim a identidade, o conhecimento e pertença social, influenciam-se e constituem-se reciprocamente, (J. Lave, & Wenger, E., 1991), citado por (Belchior, 2004).

Aprender é o mesmo que tornar-se capaz de se envolver em novas actividades, desempenhar novas tarefas, funções e de dominar a atribuição de novos significados, dentro de um sistema de relações. O trabalho da identidade está sempre em curso e é parte integrante do núcleo da

personalidade. A identidade é sempre negociada no percurso de vida de cada pessoa. Assim, esse trabalho de identidade pode ser definido com o conceito de *trajectória*: a identidade é temporal; o trabalho de identidade está sempre em curso; a temporalidade da identidade é mais complexa que a noção linear do tempo, porque é construída em contextos sociais; a identidade de cada um é definida a partir da interacção com *trajectórias* convergentes, divergentes e múltiplas.

A *trajectória* define um movimento contínuo, um campo de influências com coerência através do tempo, coexistindo diferentes tipos de *trajectórias*, (Wenger, 1998), citado por (Belchior, 2004):

*trajectórias periféricas* – algumas *trajectórias* nunca conduzem à participação plena, mesmo quando facultam um determinado tipo de acesso a uma comunidade e à sua prática, tornando-se significativo para contribuir para a identidade de alguém;

*trajectórias de entrada* – os *newcomers* juntam-se a uma comunidade com a perspectiva e intenção de se tornarem plenos participantes na respectiva prática; as suas identidades caminham em direcção a uma futura participação plena, mesmo que a sua participação inicial se prolongue como periférica durante algum tempo;

*trajectórias interiores* – a formação de uma identidade não termina com a participação plena; a evolução da prática continua com novos acontecimentos e necessidades, novas invenções e novas gerações, e constituem oportunidades e desafios para renegociar a própria identidade;

*trajectórias de fronteira* – algumas *trajectórias* adquirem o seu valor através das fronteiras, com relação e ligação entre comunidades de prática. Sustentar uma identidade, fazendo o trabalho de cruzar fronteiras é um dos mais delicados desafios;

trajectórias de «longo curso» *outbound* – algumas trajectórias conduzem à saída de uma comunidade, tal como quando as crianças crescem e se tornam autónomas, construindo a sua própria independência;

trajectórias paradigmáticas – são oferecidas por uma comunidade para a negociação de possíveis trajectórias aos principiantes; encarnam a história da respectiva comunidade através de uma verdadeira participação plena; estes tipos de trajectórias são corporizados por pessoas reais, podendo ser o factor mais influente na aprendizagem.

Uma comunidade de prática é um campo de possíveis trajectórias e de propostas de identidade. São histórias com história e a promessa de histórias no seio dessa história, (Belchior, 2004).

A prática por si só dá vida às histórias, e a possibilidade de engajamento proporciona uma forma de entrar nessas histórias, pela experiência de cada um, cruzando as respectivas trajectórias.

Ao falar da construção da identidade, enquanto pertença a uma comunidade de prática, é necessário também perceber a forma como as pessoas se organizam, enquanto participantes de uma comunidade de prática, (Wenger, 1998). Este autor refere três modos de pertença dos indivíduos em comunidades de prática: O engajamento a imaginação e o alinhamento.

De acordo com aquele, para que os participantes se tornem educados nas comunidades de prática é necessário ajudá-los a criar infra-estruturas de engajamento, que inclui; mutualidade, competência e continuidade.

Para o desenvolvimento da mutualidade na comunidade, é necessária: a existência de espaços físicos e virtuais; de tempos de comunicação; de tarefas conjuntas; de pontos de partida para os projectos; de definição das agendas e permissão na participação periférica (esta entendida como a possibilidade dos aprendizes - alunos e professores - se encontrarem

informal e autonomamente, para dar seguimento ao seu trabalho, segundo metas e formas de alcançar definidas pelos próprios).

A competência só pode ser revelada pela acção e não significa ser competente *a priori*. Por esse motivo, os participantes da comunidade de prática devem ter oportunidade de *actuar* as suas competências, tendo consciência de que tal só é possível porque há espaço para se tomar iniciativa, e condições para que essas iniciativas se tornem visíveis aos outros. Para isso devem: criar; partilhar e tomar decisões sobre as soluções dos problemas com que se confrontam; encontrar espaços para dar conta do trabalho efectuado; apresentar metodologias utilizadas para atingir os resultados; discutir e sujeitar-se à avaliação crítica dos colegas; identificar e confrontar diferentes percursos para atingir os resultados; criar espaço para expressar a diferença, integrando diferentes estilos e formas de trabalho; ajudar a criar pontos de entrada para a negociação e para o desenvolvimento de projectos comuns; colocar as ferramentas adequadas quer em termos de artefactos físicos bem como de artefactos conceptuais, que ajudem a sustentar as competências dos participantes – conceitos, estratégias de acção e linguagem de forma a desenvolver um reportório comum partilhado.

A continuidade da prática diz respeito à regularidade e à estabilidade das acções. Nenhuma comunidade de prática pode existir sem a ideia de entreajuda dos seus membros. A continuidade é suportada por duas dimensões:

- A produção de memórias reificativas mantém a história da prática – através de registos, de partilhas de informação, de anotações sobre os processos de elaboração do trabalho, e de representações sobre os resultados das discussões;

- A produção de memórias participativas cria formas de demonstrar os progressos da comunidade. Estas congregam as interacções dos membros

sobre as histórias da prática, as negociações daí resultantes e o modo como as histórias são contadas na comunidade.

Um outro aspecto referido, diz respeito à importância para os participantes do recurso à imaginação, (Wenger, 1998). Esta, ajuda-os a encontrar pistas, que lhes permitem estabelecer ligações entre diversas práticas e os seus contextos de vida, criando referências úteis, adequadas e um sentido de pertença a uma comunidade mais vasta, como a dos adultos escolarizados, ou a dos cidadãos.

As práticas em educação também devem envolver possibilidades de orientação, reflexão e exploração.

A orientação pode ajudar a encontrar um sentido para os significados da prática, bem como a caracterizar o tipo de participação. Para isso é importante ajudar as pessoas a encontrar o sentido do seu lugar no espaço da comunidade e no tempo, através da avaliação dos percursos efectuados. Alunos e professores devem procurar representar padrões de competência e de actividade, e partilhá-las com outros. Para isso, devem-lhes ser dadas oportunidades para desenvolver a capacidade de comparar a sua prática com outras, pela exploração e reflexão da mesma.

A orientação e a reflexão das comunidades de prática necessitam também da noção de alinhamento, traduzido pela necessidade de manter ligações das práticas da comunidade a outras, de âmbito mais vasto. Os participantes têm a oportunidade de sentir alguns efeitos da sua acção, num contexto mais alargado, junto de outras comunidades. Wenger (1998), aponta duas dimensões importantes para o alinhamento – a convergência e a coordenação. A convergência refere-se à centração dos participantes em tarefas comuns bem como de interesses comuns de âmbito mais alargado. Deste modo, os participantes encontram uma convergência das finalidades pela compreensão de situações vivenciadas, e pela partilha de valores e de princípios. A coordenação é igualmente necessária no sentido de tornar

eficientes as acções, mantendo canais comunicativos com outras comunidades.

A trajectória da aprendizagem integra formas de implicação dos actores, conforme vimos anteriormente, bem como, o desenvolvimento de identidades.

Explanei anteriormente que Lave & Wenger (1991), entendem a aprendizagem como uma experiência inerente à participação em comunidades de prática. Esta participação é emergente e intencional. Embora se possa equacionar formas de enriquecer o ambiente educativo, os autores afirmam não ser possível, no entanto, estabelecer uma causalidade entre ensino e aprendizagem ou seja, entre o resultado do ensino do professor e a aprendizagem dos alunos, (Matos, 2005a).

Sobre a perspectiva social da aprendizagem como participação em comunidades de prática, Matos (2005), conclui que ela assenta em três princípios, (Matos, 2005b):

- A aprendizagem é inerente à natureza humana, é parte integrante da prática social, e não apenas de uma actividade específica;
- A aprendizagem é antes de mais a capacidade de negociar novos significados, e implica não só mecanismos, como também envolve a participação;
- A aprendizagem transforma a nossa identidade, a nossa capacidade de participar no mundo, através da mudança da nossa prática e das comunidades.

Encarar a aprendizagem como prática social, implica olhar simultaneamente, quer para a acção das pessoas sobre o mundo social – levantando questões sobre as relações entre as formas de produção e a reprodução das comunidades de prática – quer para o próprio mundo, onde

as pessoas se encontram – questionando a produção de pessoas com competências de informação, identidade e mestria.

### **2.3 – Os ambientes de aprendizagem construcionistas e o uso da tecnologia**

O debate sobre os efeitos da incorporação das tecnologias na educação foi efectuado nos anos 80 e 90. O Report on the Effectiveness of Technology in Schools (1990-97), por exemplo, concluiu que existia um forte efeito positivo sobre o sucesso dos alunos no uso das tecnologias educativas em todas as disciplinas, em todos os graus de ensino, e ainda em alunos com necessidades educativas especiais. Também considerava que a eficiência tecnológica era influenciada pela população estudantil, pelo software utilizado, pelo papel do professor, pelo modo como se agrupavam os alunos e finalmente pelos níveis de acesso dos alunos à tecnologia, (Fino, 2004a).

A incontornabilidade da presença tecnológica, fá-la assumir uma centralidade na concretização de um novo paradigma educativo, capaz de despoletar vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de diluir a distinção entre aprender dentro e fora da escola, (J. M. Sousa, & Fino, C. N., 2001, p. 380).

Num paradigma educativo actual, a apropriação do conhecimento é entendida como um processo que pressupõe uma formação mais estendida no tempo e no espaço, exigindo do aprendiz uma capacidade para “aprender a aprender”, como forma de se adaptar a diferentes desafios ao longo da vida, (Papert, 1996).

A construção do conhecimento decorre de uma aprendizagem situada com um contexto específico, onde, em colaboração, e pelo diálogo, os

aprendizes, formam e testam as suas construções, numa negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

A ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação, que não reside na tecnologia, mas na forma como esta é colocada ao serviço de uma intervenção pedagógica inovadora.

Alguns princípios orientadores para uma abordagem inovadora das Tecnologias da Informação e Comunicação, seguindo os princípios de (Vygotsky, Papert, Hatano, Valente, Fino); (Fino, 2004b), podem ser considerados válidos numa intervenção educativa com *Weblogs*. Para tal, os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser centrados no aprendiz, e devem implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos sócio-construtivistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento, em interacção com o mundo e com os outros. A interacção é mediada por artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, utensílios como o software, a internet, ou o Weblog por exemplo.

Sobre a mediação na aprendizagem, por pares assimétricos em competência, podemos lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), já referido anteriormente que sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento do desenvolvimento cognitivo daqueles, tão específica quanto a natureza de cada um deles. A função do professor é exercida quando ele actua na ZDP, (Vygotsky, 1984). O seu papel deve ser o de assegurar a qualidade dos ambientes educativos, fornecendo nutrientes cognitivos, a partir dos quais as crianças constroem a aprendizagem, (Papert, 1985).

As situações em que os alunos se “ensinam” em ambiente natural de aprendizagem, são propícias ao desenvolvimento, pela transformação da regulação exterior, decorrente das interacções externas, em processos de auto-regulação – conhecimento interiorizado.



Na aprendizagem mediada por pares, a responsabilidade do controlo exterior é transferida do professor para o par – tutor, com o fim de promover a auto-regulação.

Em síntese, as aprendizagens podem enquadrar-se nos pressupostos de Vygotsky sistematizados por Hatano (1993), citado por (Fino, 1999):

- Os aprendizes são activos, gostam de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas;
- Os aprendizes são tão activos como competentes na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
- A construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;
- A disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento.

A construção do conhecimento utilizando o computador foi denominada por Papert de construcionismo. Esta ocorre quando o aluno constrói um artefacto do seu interesse e para o qual está muito motivado. Decorre de uma aprendizagem situada num contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções – negociação social do conhecimento, (Papert, 1991).

Para tal, os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser centrados no aprendiz, e devem implicar a resolução de problemas de forma cooperativa. Essa urgência baseia-se em pressupostos construtivistas que ressaltam o papel activo do aluno na construção do conhecimento em interacção com o mundo e com os outros. A interacção é mediada por

artefactos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, utensílios como o software, a internet, ou o Weblog por exemplo.

A tecnologia apresenta um potencial capaz de promover novas formas de interacção social e diversificados modos de comunicação e de colaboração.

Os computadores podem ajudar a criar novos ambientes de aprendizagem dentro e fora das salas de aula sempre que estejam:

- Ao serviço do aprendiz e possam criar contextos novos de aprendizagem;
- Libertem os alunos da excessiva visão taylorista da escola, proporcionando mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem dos assuntos;
- Nas mãos do aprendiz, anulem quaisquer tentativas de massificação e permitam percursos mais autónomos;
- Permitam o acesso directo a fontes de informação que a escola não possui, retirando o protagonismo desta enquanto local de detenção de conhecimento;
- Permitam o acesso à pluralidade cultural do mundo, a partir do indivíduo, (Fino, 2005).

A construção do conhecimento, decorre de uma aprendizagem situada com um contexto específico onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formam e testam as suas construções, numa negociação social do conhecimento, (Papert, 1991;1993). O desenvolvimento de “Boas Aprendizagens” conduz a um avanço no desenvolvimento dos aprendizes.

## 2.4 – A Geração Net e o uso da tecnologia

Uma das questões importantes no debate sobre a tecnologia prende-se com o olhar sobre a forma como os alunos se apropriam da mesma. Os aprendizes da actual geração pertencem a uma era de proliferação tecnológica que os transforma em utilizadores massivos das tecnologias da informação e comunicação. A questão pertinente que levanto é a seguinte: que diferenças encontramos nas crianças e nos jovens desta geração, e nos indivíduos em geral, que utilizam tecnologia?

O termo *Internet Generation* consta na enciclopédia colaborativa Wikipedia. É atribuído aos indivíduos nascidos a partir dos anos 80, na era emergente do mercado de computadores pessoais, vivendo um quotidiano saturado em tecnologia e onde o evento histórico-cultural comum, durante o período da sua formação coincide com a ascensão da *World Wide Web*. A Geração Net, termo por mim adoptado, encontra análoga correspondência, à geração Y, ou Geração Nitendo, (Fino, 2001a).

As crianças da última década do Século XX, cresceram num ambiente carregado de tecnologia, sobretudo nos lares das crianças urbanas do mundo ocidental, (Fino, 2001a). Pode-se encontrar um leque de aparelhos como a rádio e a televisão com recepção satélite, o leitor de CD e/ou DVD, a câmara de vídeo, o micro-ondas, consola de jogos, telemóvel, agenda electrónica, entre outros mais. Os novos dispositivos de comunicação e diversão portáteis, também disputam popularidade, num mercado livre amplamente ávido desse consumo. O computador com ligação à internet, faz parte desse leque tecnológico.

Oblinger (1995), na tentativa de caracterizar diferenciadamente a Geração Net, apresenta um tabela síntese comparativa das tendências geracionais, nos EUA, face às tecnologias:

Datas de nascimento	<b>Veteranos</b> <b>1900– 1946</b>	<b><i>Baby Boomers</i></b> <b>1946– 1964</b>	<b>Geração X</b> <b>1965– 1982</b>	<b>Geração Net</b> <b>1982– 1991</b>
Descrição	Geração preponderante	Geração do ego	Geração da inovação	Geração do fim do milénio
Atributos	Comando Auto-sacrifício	Optimista Viciado no trabalho	Independência Cepticismo	Esperança Determinação
Preferem	Apreço pela autoridade  Família Envolvimento na Comunidade	Responsabilidade Ética profissional  Atitude empreendedora	Liberdade Versatilidade  Equilíbrio entre vida e trabalho	Activismo público A última tecnologia  Tutores
Desagrada-lhes	Supérfluo Tecnologia	Preguiça Transição para os 50 anos	Burocracia Excessos	Qualquer lentidão Negatividade

**Tabela 1 –Tabela síntese das tendências geracionais, nos EUA, face às tecnologias, de Rita M. Murray, 2004, In (Oblinger, 2005b)**

Os americanos Oblinger & Oblinger (2005a), num estudo sobre os hábitos dos jovens, relativamente à utilização da tecnologia, afirmam que as crianças da Geração Net começaram a usar computadores entre as idades de cinco e oito anos, numa percentagem de 20%, quando eles se popularizaram nos lares americanos. Hoje todos os estudantes da Geração Net usam computadores com ligação *on-line* de forma preponderante. Esse uso é dado pelas crianças e adolescentes dos 8 a 18 anos de idade, numa percentagem de 96%. 64% têm acesso a partir de casa, (Oblinger, 2005a).

Os autores afirmam que a exposição às tecnologias começa em idades muito jovens. As crianças de seis ou mais anos permanecem uma média de duas horas por dia a usar os meios multimédia (televisão, vídeos,

computadores, videojogos) gastando o mesmo tempo a jogar com estes que a brincar na rua (1:58 horas contra 2:01 horas). Metade das crianças da faixa etária entre quatro e seis anos de idade usa o computador. 27% gastam uma hora por dia (1:04h) no teclado.

Quanto mais cedo forem apresentadas as tecnologias às novas gerações, mais cedo essa geração inicia um caminho digital. A multitarefa é uma característica entre os estudantes mais velhos. Revela-se também uma norma para as crianças e adolescentes on-line. Os jovens assistem simultaneamente à televisão, falam ao telefone, escutam rádio. As crianças desenvolvem maior alfabetização digital que os irmãos mais velhos. Por exemplo, mais de dois milhões de crianças americanas (média de idade 6.17 anos) têm o seu próprio *Website*. As raparigas revelaram mais probabilidade de ter um *Website* que os rapazes (12.2%, contra 8.6%), (Oblinger, 2005a).

O acesso à internet por computador, para a maioria de crianças e adolescentes é a partir de casa. Porém, as oportunidades de acesso variam de acordo com a etnia: 96% são brancos; 95% hispânicos; 92% afro-americanos, (média de idade 8.18 anos). 68% das crianças provêm de pais com uma educação secundária ou menos, 82% têm pais que completaram a faculdade. A distribuição baseada no rendimento familiar é semelhante: a maior expressão (84%) está no grupo de famílias com rendas acima de \$50,000 por ano.

Os estudantes consideram o acesso à internet importante. Quando questionados, os do ensino secundário responderam que a tecnologia é essencial à educação deles/delas, e acrescentaram que faz parte do seu mundo; que a tecnologia está tão embrenhada na sociedade, que seria difícil não a saber usar; que auxilia de facto; quando usada como ferramenta pedagógica, facilita a pesquisa de conceitos mais teóricos; melhora a performance dos alunos; permite a aprendizagem a qualquer hora ou em qualquer lugar; permite adquirir amigos ou ajudar outros.

Relativamente ao tipo de tecnologia utilizada, os computadores domésticos e a utilização da Internet prevalecem. O telefone é também utilizado para transferência de mensagens instantâneas (SMS), porque é acessível, e presta apoio nas conversações múltiplas, e simultâneas. 70% dos adolescentes utiliza (SMS) para se manter contactável. Um grupo ligeiramente menor, (80%) usa e-mail para manter contacto com os amigos e parentes. Quase 13 milhões adolescentes usam os serviços de (SMS) para falar com amigos on-line. Esta forma de comunicar tornou-se a mais popular para os adolescentes. 74% de adolescentes, utilizam o (SMS) como a ferramenta de comunicação principal, contra 44% dos adultos on-line. 41% dos adolescentes dizem usar o e-mail e a transferência de SMS para contactar professores ou colegas de escola, sobre trabalho escolar. 56% prefere a Internet ao telefone. Quando interrogados sobre o que pretendem da Internet, os adolescentes respondem maioritariamente, adquirir informação nova. 75% diz que aprende mais ou melhor. O uso da Internet para aprender não se limita ao trabalho da escola. Frequentemente os estudantes procuram informação sobre temas, diversos. Outras actividades comuns envolvem-nos, tal como a participação em comunidades on-line, onde têm oportunidade de expressar as suas opiniões e demonstrar aos outros o que são capazes de fazer.

Embora mais considerações possam ser feitas sobre a Geração Net, vou agora nomear alguns aspectos que parece sintetizadores desta temática segundo, (Oblinger, 2005b).

- Os indivíduos da Geração Net cresceram em ambientes saturados de tecnologia. Sabem lidar com ela de forma natural, são mais visualmente alfabetizados que os das gerações anteriores; muitos expressam-se usando imagens, movem-se habilmente entre a realidade e o virtual, usam mais a Internet para pesquisa que a biblioteca;

- Os indivíduos da Geração Net mantêm-se sempre conectados pela internet ou por dispositivos móveis, nos diferentes espaços para onde se deslocam, na actividade laboral ou no lazer. “Navegam na Internet como respiram oxigénio”. Não se imaginam sem ela;

- Os indivíduos da Geração Net são imediatos na procura de informação, nas respostas, movendo-se depressa de uma actividade para outra, ou executando simultaneamente várias multitarefas;

- Os indivíduos da Geração Net cresceram com os jogos de vídeo, aprendem bem por descoberta. Este estilo exploratório permite-lhes reter melhor a informação e usar a internet de modo criativo e significativo;

- Os indivíduos da Geração Net são comunicadores e gravitam para actividades que promovem e reforçam a interacção. Normalmente associam-se para jogar na Internet, para publicar em *Weblogs*, ou remeter e-mails; exibem uma franqueza notável, face à diversidade e à diferença; são emocionalmente abertos, compartilhando informação muito pessoal; desenvolvem mecanismos de inclusão, admitindo mais facilmente novas pessoas nos seus grupos; buscam interagir com outros, pela presença on-line, por vezes com identidades alternativas; exibem preferências de aprendizagem relacionadas com as suas características;

- Os indivíduos da Geração Net preferem trabalhar e aprender de forma alternada, ora de igual para igual, ora de perito para aprendiz;

- Os indivíduos da Geração Net necessitam de parâmetros, regras, prioridades e procedimentos. Gostam de saber o que os levará a alcançar uma meta;

- Os indivíduos da Geração Net são orientados para a descoberta indutiva fazendo observações, formulando hipóteses, definindo novas regras. Eles desejam a interactividade;

- Os indivíduos da Geração Net são visuais e Cinestésicos, lidam confortavelmente com ambientes mais ricos em imagem do que com texto. Muitos estudantes recusam ler grandes extensões de texto, ou envolver-se numa leitura prolongada. A natureza experiencial da Geração Net fá-los gostar de fazer coisas, embora pensem pouco ao fazê-las;

- Os indivíduos da Geração Net não são só um fenómeno de idade. Embora estas tendências sejam descritas em condições geracionais, a idade pode ser menos importante que exposição à tecnologia. Por exemplo, os utilizadores prolongados de internet, tendem a ter características semelhantes aos da Geração Net;

- Os indivíduos da Geração Net não equacionam a sua acção em termos de tecnologia. Pensam no que podem fazer com a tecnologia os habilita. Por exemplo, quando interrogados sobre os *Weblogs* ou *wikis* poderiam ser considerados "novas tecnologias", as respostas são negativas, pois para estes os *Weblogs* ou *wikis* são oportunidade de comunicação. Os indivíduos da Geração Net aprendem pela prática e pela participação. Mostram também períodos de atenção mais curtos. Desejam interactividade imediata em cada e em toda a acção. Promovem a aprendizagem informal no tipo de interacção, instrução de igual – para - igual, síntese e reflexão em situações informais.

Como resposta às características dos indivíduos atrás citados, (Oblinger, 2005b) afirma que as faculdades e universidades não deveriam assumir necessariamente mais tecnologia, mas apenas a tecnologia que habilita a certos tipos de actividade. Por exemplo, a gestão de redes sem fios habilita



a mobilidade do estudante e proporciona a internet premanentemente ligada.

Conforme referí no início deste ponto, o termo *Internet Generation* foi atribuído aos indivíduos nascidos a partir dos anos 80, na era emergente do mercado de computadores pessoais, vivendo um quotidiano saturado em tecnologia e onde o evento histórico-cultural comum, durante o período da sua formação coincide com a ascensão da *World Wide Web*. Faz também sentido fazer uma referência ao uso da internet pelos jovens.

Em França, (Bevort, 2001) desenvolveu um estudo sobre os jovens e a internet, usos e apropriações, com dados recolhidos entre Novembro de 1999 e Maio de 2000, a jovens entre os 12 e os 17 anos. Este estudo foi também inserido numa investigação internacional mais vasta, com equipas da Bélgica, da Espanha, da Itália, de Portugal do Québec e da Suíça. Os resultados do estudo francês sobre os jovens e a internet, usos e apropriações, muito semelhante aos resultados dos estudos internacionais, revelaram o seguinte:

Que a utilização da internet ainda é moderada e associada ao lazer. 30% dos inquiridos utilizou uma vez a internet e 28% destes nunca a utilizaram. A presença de uma conexão à internet em casa revela-se fundamental para o desenvolvimento da navegação na rede. Dos inquiridos (84%) dos que afirmaram utilizar pouco a internet, não têm ligação a partir de casa. Do mesmo modo que a presença de um computador em casa cria condições favoráveis ao desenvolvimento dessa prática.

Que há uma ideia concreta do que é a internet, mas um conhecimento impreciso da rede. Os jovens dizem conhecer a internet pela experiência directa, a partir dos diferentes modos de interacção com esta. No entanto poucos têm uma noção da arquitectura da internet e do seu funcionamento. Mas isso não impede aos mais novos o prazer da descoberta, através de aprendizagens autónomas.

Que há uma opinião da internet muito favorável mas calculada. Os jovens falam da internet de forma elogiante e serena. Reconhecem as potencialidades da internet quer na vida familiar, quer na vida profissional e paralelamente revelam vivenciar situações de algum constrangimento, relativamente à pesquisa documental. Consideram a internet um fenómeno evolutivo em todos os domínios da vida e não uma revolução – um fenómeno de ruptura face ao que lhe precede.

Que há uma percepção de um potencial de utilização muito amplo mas com utilização circunscrita. Constatou-se uma diferença acentuada entre as representações que os jovens têm da internet e a utilização real que lhe dão. Reconhecem a potencialidade da internet, dentro do fenómeno da comunicação global, mas por outro lado, dão-lhe uma utilização restrita. Utilizam por exemplo o correio electrónico e os *chats* para se manterem em contacto com os amigos. Reconhecem que ela constitui um precioso instrumento de trabalho em certas profissões, mas antes de mais utilizam-na como diversão.

Que em casa o uso da internet é actividade de lazer. Em casa a internet é considerada um instrumento de diversão. Seis em cada dez jovens afirmam utilizá-la exclusivamente para o lazer. Três em cada dez jovens afirmam utilizar tanto no lazer como na realização dos trabalhos escolares. Utilizam mais a internet para jogar jogos, conversar on-line, ou ouvir música. Utilizam-na menos para pesquisa de informação, ou para redacção de correio electrónico. As páginas *web* visitadas são intimamente ligadas aos seus gostos pessoais de lazer bem conhecidos no mundo dos adolescentes, como música, cinema, jogos, emissões de televisão. Os rapazes consultam mais *sites* de jogos, de desporto e de informática.

Que a escola, é um lugar de descoberta onde as práticas são marginais. É na escola que um quarto dos jovens inquiridos utiliza pela primeira vez a internet. No entanto essa utilização continua à margem da integração nas

práticas escolares. Embora este facto esteja continuamente a alterar, a utilização da internet na escola é diferente da utilização em casa. Os jovens revelam ter consciência que o lugar de onde se acede induz diferentes utilizações da internet. Na escola, a aprendizagem da internet assenta sobretudo na iniciação à investigação e na produção de páginas de *web*. O acesso muito controlado à *web* limita a pesquisa autónoma e a apropriação real deste utensílio. Resulta então pouca transferência entre a utilização da internet na escola e em casa.

Que há uma actividade desenvolvida entre pares e por vezes solitária. Em casa os jovens navegam frequentemente sozinhos na internet. Mas esta prática não é exclusiva. Um em cada quatro utilizadores diz ir à internet com amigos. Pode dizer-se que a utilização da internet, longe de ser uma actividade solitária, é uma acção que coopera com os jovens e com o seu meio envolvente entre amigos e família.

Os pequenos utilizadores preferem a envolvência familiar. Nos utilizadores mais assíduos, essa utilização é partilhada com amigos que tomam importância gradual à medida que a prática aumenta.

Que há influência limitada sobre práticas dos jovens nos média. A prática da internet integra-se facilmente na envolvente cultural dos jovens e modifica pouco a leitura dos média tradicionais (televisão, rádio, imprensa). Só a televisão é afectada pelo uso da internet. A escuta de música (através da rádio na *Web*, ou por gravações, ou por transferência de ficheiros de som) regista um aumento ligeiro. A internet apresenta uma relação de complementaridade e não de competitividade, na prática dos jovens.

Que há comportamento calculado face aos riscos ligados à utilização da internet. Quando interrogados, dois terços dos jovens estão confiantes na informação veiculada na internet. São igualmente conhecedores dos avisos dos perigos que esta pode acarretar, veiculados pela média ou pelos familiares. No entanto quanto mais utilizam mais confiantes são na internet.

Declaram-se adeptos da liberdade de expressão e do respeito pelos direitos humanos. Quando confrontados com a existência de *sites* com informação perigosa, são de opinião que os mais novos devem ser informados e que o acesso aos *sites* não lhes deve ser impedido.

Que não existe um retrato-tipo do jovem internauta, mas antes variações em função do nível de prática, e do sexo. Os jovens inquiridos têm práticas e representações idênticas com variações relacionadas com:

- As condições e locais de acesso, e dependem do facto dos jovens possuírem ou não conexão à internet em casa, implicando posteriormente o aumento da frequência de utilização numa prática livre;
- O género. As raparigas são menos utilizadoras que os rapazes, quer em termos de duração global desta prática, quer no tempo de utilização a cada vez que acedem;
- O nível de prática. Os mais familiarizados com a internet desenvolvem múltiplos usos, de acordo com os seus centros de interesse. Utilizam comparativamente mais vezes

Que há dois grupos de jovens com práticas e representações diferenciadas. É possível diferenciar dois grupos de jovens segundo as idades. Assim, temos um primeiro grupo composto por jovens com idades inferiores aos 15 anos e ainda as raparigas. Um segundo grupo composto por jovens com idades superiores aos 15 anos.

Os jovens do primeiro grupo descobriram a internet recentemente e utilizam-na pouco, em casa ou na escola. Desenvolvem esta prática essencialmente no contexto familiar. Mostram-se fascinados com as potencialidades da internet, embora ainda a considerem misteriosa quanto ao seu funcionamento. É neste grupo onde se verificam as maiores reservas e por vezes inquietudes face a um fenómeno que eles não controlam, do

qual ouvem ecos negativos e calculam mal a incidência na sua vida quotidiana, nos tempos próximos.

Os jovens do segundo grupo, os que possuem idades superiores aos 15 anos, descobriram a internet mais cedo, em casa de amigos. Caracteriza-os uma multiplicidade de actividades na internet: tanto utilizam o navegador de internet, como desenvolvem conversação em salas de chat, como consultam ou imprimem, descarregam, comunicam em função das suas necessidades e desejos do momento, sozinhos ou acompanhados por amigos, dependendo da actividade em questão. Para estes a internet é um instrumento útil, uma fonte de diversão, de recursos informativos, ou meio de comunicarem com o mundo. Neste grupo encontramos jovens com as referências mais positivas sobre a internet, tais como: revolucionária, fácil, fiável, indispensável, refutando as argumentações de perigo.

## **2.5 – Em síntese**

O pensamento de Vygotsky forneceu um contributo importante, conforme, (Blanton, 1993) afirma, à teoria da actividade, que a construção do conhecimento é mediada pela utilização de ferramentas. Estas são criadas e modificadas pelos indivíduos de forma a manterem-se ligados ao mundo real, regulando o seu comportamento, e as suas interacções com os outros. É através da actividade mediada com as ferramentas, que o indivíduo adquire consciência. A função da ferramenta é de actuar externamente sobre o objecto da actividade com o fim de o alterar. Analogamente, no interior do indivíduo, o signo actua na sua mente. Não provoca alteração no objecto da operação psicológica, mas constitui o meio de actividade interna que visa regular o comportamento:

- A construção da consciência ocorre com o empenho dos indivíduos, em formas sociais de actividade produtiva, pelo que toma importância a actividade socialmente organizada;

- Os processos psicológicos superiores aparecem em dois planos; no primeiro, são partilhados no plano interpsicológico dos processos sociais; no segundo, no plano intrapsicológico. Este processo é denominado de interiorização,(Vygotzky, 1984).

- Os conceitos têm tipos, origens e formas de aquisição diferentes. Os conceitos científicos pertencem ao conhecimento científico, assente em sistemas culturais transmitidos através da escolaridade formal. Adquirem-se por exposição verbal, e vão-se tornando significativos, à medida que fazem parte dos eventos quotidianos. Os conceitos espontâneos adquirem-se todos os dias, através das actividades da vida quotidiana, pela compreensão directa de eventos e fenómenos que se tornam cada vez mais “abstractos” à medida que se vão integrando em sistemas de conhecimento formal, (Vygotzky, 1984).

- O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, é definido pelo autor pela existência na mente dos aprendizes, de uma Zona que representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com ajuda do instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes. Esta sugere a existência de uma janela de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tão específica quanto a natureza de cada um destes. A função do professor tem êxito quando actua na ZDP, (Vygotzky, 1984).

O desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, pela interacção social com os mais experientes. A linguagem é utilizada como uma das ferramentas da interacção, e com a qual o mais competente exerce influência sobre o outro, na resolução conjunta do problema. Mas o desenvolvimento não coincide com o processo

de aprendizagem. A ZDP revela a dissonância cognitiva, existente entre o processo desenvolvimento e o da aprendizagem. A instrução só é relevante quando faz desencadear o desenvolvimento do processo de maturação na ZDP. Por esse motivo, a aprendizagem das crianças pode assumir uma natureza transaccional, envolvendo a indução numa determinada cultura, pela acção dos elementos mais competentes da mesma. Os educadores têm a possibilidade de antever o futuro imediato da criança, utilizando a ferramenta de análise que caracteriza o desenvolvimento mental ZDP. Ela actua de forma retrospectiva e prospectiva, no curso de desenvolvimento da criança, (Fino, 2001b).

Numa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a ZDP fornece pelo menos três implicações, (Fino, 2001b):

- A primeira grande implicação é que a ZDP constitui uma janela de aprendizagem, (Boettcher, 1997), a cada momento do desenvolvimento do indivíduo. Num grupo de aprendizes, existirão tantas janelas, todas individualizadas quanto os aprendizes. Exercer a função de professor, implica apoiar o aluno de modo a que ele aplique um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda, promovendo as aprendizagens que levam ao desenvolvimento – as “boas aprendizagens”. O próprio ambiente onde ocorre a aprendizagem deverá possibilitar a interacção com problemas, assuntos e estratégias. A interacção social deverá englobar as relações entre o professor o aluno e o ambiente.

- A segunda implicação refere o tutor como agente metacognitivo. O processo de interiorização, até se completar, passa por uma fase de identificação, onde o aprendiz identifica o conhecimento, as habilidades e os valores que acabaram de ser interiorizados, permitindo-lhe níveis de aprendizagem mais elevados. O professor ou tutor pode conduzir o processo de planeamento e avaliação do pensamento – metacognição – do aprendiz até tomada de consciência, sobre o conhecimento, auxiliando-se pelo

confronto de tarefas de reconhecimento. Num estado mais avançado, o professor ou tutor, transfere para o aprendiz, o controlo metacognitivo, como na analogia dos andaimes que suportam um edifício em construção, que vão sendo retirados à medida que a estrutura permite.

- A terceira implicação diz respeito à importância dos pares mediadores na aprendizagem. A interajuda entre pares é um meio natural de aprendizagem. Ocorre primeiro numa regulação exterior, em contexto social, onde o indivíduo mais competente guia a actividade do menos apto, e fornece-lhe gradualmente o controlo das operações. O aprendiz, ao assumir maior responsabilização vai interiorizando, procedimentos e conhecimentos, tornando-se auto-regulado na tarefa ou na habilidade. Assim, o processo de regulação exterior transforma-se em auto-regulação. Numa situação de ensino-aprendizagem de grupo de crianças a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência promover aprendizagem auto-regulada. Gartner & Riessman (1993), numa investigação sobre um modelo de aprendizagem assistida por pares - um estudo comparativo entre trabalhos de investigação sobre interacção - provaram ser efectiva relativamente a progressos no desenvolvimento cognitivo e social dos intervenientes, (Fino, 2001b). Essa efectividade poderá ser afectada pelo nível de realização quer do tutor - relativamente a deficiências académicas - quer do aprendiz - pela imprevisibilidade na interiorização do conhecimento, de habilidades ou valores manipulados. Esse estudo também provou um efeito positivo da actividade metacognitiva no desempenho geral da aprendizagem.

Existe um contraste significativo entre uma teoria de aprendizagem onde a prática aparece entre processos de aprendizagem, e outra em que a aprendizagem é parte integral da prática quer no sentido histórico, quer no sentido generativo.



A noção de participação numa prática social, apresenta a aprendizagem emergente do social e da cultura e altera o foco da análise do indivíduo enquanto aquele que aprende, para o aprender como participação no mundo social, isto é, do conceito cognitivo para a visão da prática social. A aprendizagem não é entendida como um tipo de actividade mas antes como um aspecto de qualquer actividade, (Carreira, 2000).

Encarar a aprendizagem como prática social, implica olhar simultaneamente quer para a acção das pessoas sobre o mundo social – levantando questões sobre as relações entre as formas de produção e a reprodução das comunidades de prática - quer para o próprio mundo onde as pessoas se encontram – questionando a produção de pessoas com competências de informação, identidade e mestria.

A ideia de comunidade de prática começa a ter uma relevância forte em Educação na medida em que ajuda a compreender a aprendizagem, reconhecendo o que está envolvido na ideia de pertença a uma comunidade de prática, onde as tecnologias da informação e comunicação têm um papel de mediação cada vez mais importante.

Aprender é o mesmo que tornar-se capaz de se envolver em novas actividades, desempenhar novas tarefas e funções e de dominar a atribuição de novos significados, dentro de um sistema de relações. O trabalho da identidade está sempre em curso e é parte integrante do núcleo da personalidade. A identidade é sempre negociada no percurso da vida de cada pessoa. Assim, esse trabalho de identidade pode ser definido com o conceito de trajectória: a identidade é temporal; o trabalho de identidade está sempre em curso; a temporalidade da identidade é mais complexa que a noção linear do tempo, porque é construída em contextos sociais; a identidade de cada um é definida a partir da interacção com trajectórias convergentes e divergentes e múltiplas.

O facto de Lave (1997) se inspirar na aprendizagem de ofícios não significa uma imediata transposição para a escola. Esta teoria baseia-se em cenários que questionam as diversas teorias e conceitos de aprendizagem. As evidências de Lave fazem sentir várias preocupações na educação, nomeadamente no impacto da aprendizagem escolar na vida de cada indivíduo, por um lado e por outro, na importância da escola respeitar e valorizar a experiência do quotidiano no ambiente escolar. Por essa razão deve partir-se para uma aprendizagem significativa que tenha por base uma prática relevante para os alunos.

O conhecimento não se constrói exclusivamente na escola. Pelo contrário, a maior parte das vezes fora dela. As salas de aula são ambientes de aprendizagem artificiais onde se trabalham conteúdos impostos por um currículo exterior aos interesses dos alunos.

Nas escolas muitos dos aspectos vivenciais são desvalorizados. Existe também uma completa ausência de referências ao contexto histórico, cultural e social fazendo com que as aprendizagens sejam descontextualizadas das práticas reais, aumentando por exemplo o fosso, entre o mundo escolar e o mundo laboral.

Esta abordagem também aproxima a visão das teorias críticas do currículo, por defenderem um currículo escolar para além dos normativos vigentes, (Belchior, 2004).

Depreende-se que os contextos devam ter uma atenção primordial. Quando se pretende utilizar a tecnologia, aproveitando o seu potencial de promoção de novas formas de interacção social e diversificados modos de comunicação e de colaboração, pode-se pensar da seguinte forma:

Os computadores podem ajudar a criar novos ambientes de aprendizagem dentro e fora das salas de aula sempre que estejam:

- Ao serviço do aprendiz e possam criar contextos novos de aprendizagem;

- Libertem os alunos da excessiva visão taylorista da escola, dando mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem dos assuntos;

- Nas mãos do aprendiz, anulem quaisquer tentativas de massificação e permitam percursos mais autónomos;

- Permitam o acesso directo a fontes de informação que a escola não possui, retirando o protagonismo desta enquanto local de detenção de conhecimento;

- Permitam o acesso à pluralidade cultural do mundo, a partir do indivíduo, (Fino, 2005).

Sobre a natureza dos aprendizes, podemos dizer que a exposição à tecnologia modifica-os, sendo possível categorizá-los. Assim, os indivíduos que denominámos de Geração Net possuem sumariamente as seguintes características:

Cresceram em ambientes saturados de tecnologia, lidando naturalmente com isso; mantêm-se sempre conectados pela internet e não se imaginam sem ela; são imediatos na procura de informação, e nas respostas, executam simultaneamente várias tarefas; cresceram com os jogos de jogos vídeo, aprendem bem por descoberta, com um estilo exploratório, usam a internet de modo criativo e significativo; são comunicadores e gravitam para actividades que promovem e reforçam a interacção; exibem uma franqueza notável face à diversidade e à diferença; são emocionalmente abertos, compartilhando informação muito pessoal; desenvolvem mecanismos de inclusão; preferem trabalhar e aprender de forma alternada, ora de igual para igual, ora de perito para aprendiz; necessitam de parâmetros, regras, prioridades e procedimentos; são orientados para a descoberta indutiva fazendo observações, formulando hipóteses definindo novas regras; desejam a interactividade; são visuais e cinestésicos, lidam confortavelmente com ambientes mais ricos em imagem que com texto; não são só um fenómeno da idade mas de exposição à tecnologia; não equacionam a sua

acção em termos de tecnologia, pensam em termos no que a actividade da tecnologia os habilita; aprendem pela prática e pela participação. Mostram também períodos de atenção mais curtos; desejam interactividade imediata a cada e em toda a acção; promovem a aprendizagem informal no tipo de interacção, instrução de igual – para - igual, síntese e reflexão em situações informais.

### CAPÍTULO 3 - *WEBLOGS*, IDENTIDADE, AUTORIA E O CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo procuro definir *Weblogs* enquanto objectos e práticas, artefactos sócio-tecnológicos, comunicacionais e conectivos, orientados para práticas multi-situadas, balanceadas entre o pessoal e o relacional, num campo de conexões designado de blogosfera. A produção de *Weblogs* activa nos autores, processos de auto-aprendizagem, permitindo-lhes, vivenciar múltiplos fenómenos, dos quais destaco a organização reflexiva da identidade e a autoria na cultura digital.

Numa pedagogia sócio-cultural o *Weblog* pode ser entendido como meio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social, com colegas, com professores ou outros indivíduos, actuando os professores e os meios tecnológicos como mediadores das aprendizagens.

A escrita em *Weblogs* proporciona a concretização dos aspectos relativos à representação do destinatário, à situacionalidade, e à intencionalidade do acto comunicativo. Por isso faz emergir públicos para as produções dos alunos e soluciona uma das principais dificuldades da escrita no contexto escolar, que reside no carácter solitário da sua produção. Favorece também a deslocação dos papéis dos alunos enquanto consumidores de textos de autor para produtores dos seus próprios textos.

### 3.1 - *Weblogs*, etimologia e caracterização

*Blog* é a abreviatura de duas palavras inglesas *Web* (rede) e *Log* (diário de bordo). Em português o termo pode assumir a designação de “blogue”. O *Weblog* apresenta um modelo de comunicação assíncrona.

Considera-se de facto, um diário de bordo em formato electrónico que qualquer pessoa pode criar na Internet. Como diário permite pois a edição de texto com regularidade, e distingue-se das antigas páginas pessoais, pela sua interactividade, fornecida pelos comentários dos leitores aos textos publicados. Este facto constitui, do ponto de vista dos leitores, um dos maiores atractivos dos *blogs*, (Querido, 2003, pp. 23-34). O *blog* é como um fórum com hierarquias predefinidas, com uma organização sequencial da informação e com restrições de edição e de formato de apresentação. Possui uma estrutura padrão, e o seu formato específico é facilmente identificado na Internet.

A estrutura do *blog* é definida por um conjunto de blocos de texto e imagem, podendo ainda incluir som ou animação, permanentemente renovados. Os *Weblogs* são organizados em função do tempo – pela ordem cronológica reversa - as últimas actualizações surgem na parte superior da página e as mais antigas logo abaixo. Junto ao bloco de texto está sempre a data de publicação, informando o leitor do momento da edição. A funcionalidade está orientada no sentido de facilitar a produção de textos, de modo a garantir a interactividade com os leitores.

Os *Weblogs* estão alojados em servidores *Web* e respondem a endereços, tal como as páginas da *Web*.

Os potentes sistemas editoriais para *Weblogs* concentram numa única interface, edição e navegação nos conteúdos digitais. As ferramentas são compostas por ícones cognitivos facilmente reconhecidos, manipulados a partir da interface de edição. Assim, estas tornam o processo de criação das páginas mais amigável, visto correlacionarem os auxiliares técnicos de escrita, desenvolvidos a partir da utilização de processadores de texto, e de ferramentas de edição de página em HyperText Markup Language (HTML).

Para Silva (2003) podemos ver estes sistemas incorporados de manipulação, como sistemas auto-regulados e auto-referenciais, que facilitam os processos de auto-aprendizagem.

Duas características estão associadas ao *Weblogs*, enquanto elementos diferenciados das restantes páginas da web:

- A rapidez de construção e actualização - os editores disponibilizados pelos próprios servidores que alojam os *Weblogs* - permitem a construção, visualização e publicação imediata da página;

- A descentralização da sua manutenção - os *Weblogs* podem ser actualizados a partir de diferentes proveniências, utilizando também diferentes serviços. Os seus autores têm a possibilidade de publicar a partir de qualquer lugar, onde haja um computador conectado à rede. No servidor Blogger, por exemplo, é possível também publicar a partir dos serviços de telecomunicação dos telemóveis, enviando mensagens de *Short Message Service* (SMS), de correio electrónico (*E-mail*), ou então, de simples mensagem de voz - (*Voice-Mail*).

Os múltiplos modos de utilização dos *blogs* transformaram-nos no formato de publicação mais popular da Internet. Conseguiram fomentar uma cultura própria, comparativamente a outros sistemas de criação de páginas e de comunicação entre indivíduos. Este modelo simplificado de página de *Web*, veio de facto revolucionar o acto de escrever e publicar na Internet.

A diversidade de propósitos que levam os autores dos *blogs* a construí-los, traz consigo a problemática da sua categorização. Existe uma relação dinâmica entre materiais, técnicas de escrita, géneros e usos de *Weblogs*, práticas de publicação e elementos estruturais e funcionais das ferramentas, (J. Silva, 2003). Por esse motivo, a definição de *Weblogs* muitas vezes não é precisa entre os internautas.

Winer (2001), define os *Weblogs* como "*Personal web publishing communities*", englobando essas comunidades de publicação *Web* pessoais, os quatro princípios seguintes:

- Os *Weblogs* são pessoais, e dão-nos a conhecer o autor;
- Os *Weblogs* estão na Internet, são páginas *on-line*, actualizadas com uma certa frequência, e acessíveis por navegador de Internet – *browser*;
- Os *Weblogs* são publicações, produzidas por tecnologia de publicação automatizada. Os textos apresentados organizam-se segundo modelos de apresentação de páginas, criados por potentes editores online;
- Os *Weblogs* pertencem a comunidades, e não existem por si só. Os *blogs* ligam-se uns aos outros e ao mundo da Internet, (Winer, 16 Novembro de 2001).

Siemens, (2002), classificou os *Weblogs* em onze categorias: partilha e gestão de conhecimento; Serviços de apoio ao cliente; Jornalismo interactivo; Comunicação; Diários pessoais; Aprendizagem; Marketing pessoal; Reformas sociais; Comunidades; Diários e experiências; e Contadores de histórias, (Siemens, 1 Dezembro de 2002).

Silva (2005), num estudo sobre caracterização do fenómeno do *blog*, em Portugal, com o enfoque na actividade do *blogger*, conclui que os *blogs* constituem uma nova forma de comunicar, uma expressão nova, livre, seja na forma de diários pessoais, ou diários de vida, onde as pessoas dão a conhecer a sua personalidade. Embora com uma forte componente narcísica,



97%, dos *bloggers* admitiram ler e visitar outros *blogs*, e 79% afirmaram ainda comentar, esses *blogs* visitados, (H. Silva, 2005).

Para sistematizar, podemos dizer que os *Weblogs* são baseados em mecanismos que facilitam a criação, edição e manutenção de uma página na *Web*. A produção de *Weblogs* desencadeia nos seus autores processos de auto-aprendizagem, levando-os à pesquisa de novos recursos na rede, e na melhoria da performance das páginas.

Quebrar os limites de utilização no respeitante às potencialidades dos *Weblogs*, consiste no desafio de quem deseja sistematizar a tipologia do fenómeno *Weblog* como um todo. Primeiro, porque se trata de uma ferramenta flexível e, simultaneamente, com características próprias; segundo, porque o seu potencial de utilização é infinito.

### 3.2 – Breve história dos *Weblogs*

Os *Weblogs* têm uma existência muito recente. Rebecca Blood, uma *blogger* norte - americana, amplamente conhecida no mundo da blogosfera, desde 1999 mantém o seu *blog* "*Rebecca's pocket*". Ela afirma que os *Weblogs* tiveram origem em finais de 1997, em Dezembro propriamente. Jorn Barger, um programador americano criou o termo e Jesse Garret, uma colega, renominou-o de *wee-log*, tendo restado mais tarde apenas o nome *blog*. Posteriormente, o editor da empresa *Infosift*, Jesse Garret, criou uma página web compilando uma lista de sites que mais usava, incluindo o seu, e enviou-o a uma colega, Cameron Barret, que a publicou posteriormente no site *Camworld*. Outros se juntaram, enviando os seus endereços de página web. A primeira comunidade de *bloggers* era constituída por 23 pessoas, em 1999, (Blood, 2000). Com a evolução da lista de páginas referenciadas, surgiu o critério da datação, lançado por Brigitte Eaton, num portal criado por ela – o *Weatonweb Portal*.

Em 1999 surgiu o programa *Blogger*, desenvolvido pela empresa *Pyra Labs*, e aí o fenómeno disparou. Apareceu o primeiro serviço gratuito de publicação de *blogs*, no conceito: “publique o seu *blog*”. Na mesma altura, a empresa *Pyra* lançou o servidor *Blogger* e o *Groksoup*. Outros se seguiram; O *Edit This Page*, e o *Velloinews*.

Na forma original, os *Weblogs* eram sites contendo listas de *links*, com comentários à mistura. Os primeiros *bloggers* eram os entusiastas da Internet, que percebendo da linguagem de programação, *Hypertext Markup Language*, (HTML), editavam nas suas páginas, as descobertas que iam fazendo na Internet. Os *blogs* eram fundamentalmente filtros de informação e de endereçamento *web*. Também em 1999, com a popularização de um dos maiores editores de *Weblogs*, o *Blogger*, muitas outras variantes, na utilização dos *blogs* surgiram, uma das quais reconhecidas no seu actual conceito, a de diário de bordo, no qual, as publicações opinativas dos autores eram actualizadas com regularidade.

O fenómeno do *Weblog*, que no início de 1999 era representado por 23 *Weblogs*, expandiu-se.

Em Portugal, o fenómeno dos *Weblogs* foi posterior ao dos Estados Unidos, mas em 1999 já havia indícios. Os sites de jornalismo colaborativo, cujos autores submetiam o seu texto à aprovação do administrador, podiam ser considerados os precursores dos *blogs* (Barbosa, 2004). Esta autora, dá como exemplo os sites: “*Macacos sem galho*”, criado a 30 de Março de 1999; e o “*Gildot.org*”, criado a 31 de Março. Mas outros sites portugueses criados ainda no século anterior aderiram também ao fenómeno: “*Altas doses de cafeína*”; o “*Nónio.com*”; o “*Velouria.org*”; o “*Sonhos virtuais*” e o “*Hiperboock*”.

O primeiro *blog* português foi o “*Dee’s life*”, criado a 3 de Outubro de 1999.

Em 2003, a *Google* comprou a empresa *Pyra* e assumiu um papel chave na blogosfera. No mesmo ano, um estudo da consultora *Perseus* afirmou a existência de 4.120.000 *Weblogs*, formulando uma previsão para 10 milhões em 2004.

Em Portugal, o ano de 2003 marcou também uma forte explosão no fenómeno do *blogging*. Pedro Fonseca criou a mais extensa lista de *blogs* lusos, conhecidos na altura, em <http://blogsempit.blogspot.com>. Tinha indexado 150 *blogs* no início, e quando encerrou, a 2 Julho de 2003, o seu *blog* contava já com 905 indexações. Também um outro *blog*, o "*Bloco-notas*", quando encerrou, a 11 de Setembro, continha na sua base de dados, 2.724 *Weblogs* portugueses, (Barbosa, 2004).

Em Portugal, em Outubro de 2004 só no "*Weblog.com.pt*" estavam registados 1.147 *blogs*. No início de Fevereiro de 2005, no mesmo servidor – "*Weblog.com.pt*", havia 1.800 *blogs* portugueses. Na mesma data, foram contabilizados 6.746.125 *Weblogs* a nível mundial.

Os *Weblogs* passaram a servir múltiplos fins. A título de exemplo, faço referência a alguns tipos de *Weblogs* populares:

- Os *blogs* jornalísticos são cada vez mais frequentes entre profissionais autónomos. Nos Estados Unidos da América, os grandes *blogs* jornalísticos são independentes e já se transformaram em marcas valorizadas, como é o caso do conservador "*InstaPundit*" e do liberal "*Daily Kos*".

A guerra do Iraque foi altamente explorada na blogosfera. O *blog* pessoal no site *Yahoo* (<http://hotzone.yahoo.com/>), de "*Kevin Sites*" (<http://kevinsites.net/bio.php>), um ex-correspondente da televisão *ABC*, foi bastante conhecido durante esta guerra. Os *bloggers* iraquianos tornaram-se também conhecidos. O mais famoso foi o "*Onde está Raed*" ([http://dear\\_raed.blogspot.com/](http://dear_raed.blogspot.com/)), escrito por um iraquiano de pseudónimo *Salam Pax*. Um outro surgido depois, o *blog* de *Chris Albritton* (<http://www.back-to-iraq.com/>).

O 11 de Setembro de 2001, marcou fortemente o fenómeno *Weblogging*. Após o atentado, centenas de americanos expressaram os seus sentimentos, sobre o acontecimento, ao mundo inteiro. Surgiram muitos *Weblogs*, com relatos pessoais dos ataques ao *World Trade Center*, bem como aos outros alvos dos terroristas. Uma comunidade nova criou-se para analisar, discutir e comentar a guerra contra o terrorismo, (Barbosa, 2004). O fenómeno *warblogging*, como ficou conhecido, ainda hoje se mantém activo;

- Os blogs políticos são muito populares, porque estão associados ao desejo de intervenção opinativa, e à catarse política, possível através dos comentários. Os blogs de políticos são muito comuns nos EUA. Em Portugal, "*A coluna Infame*", o "*Blog-de-esquerda*", e o "*Abrupto*", marcaram o início dos *blogs* políticos. Após o "*Abrupto*", de José Pacheco Pereira, muitos jornalistas encontraram também no *blog*, uma forma de extensão do seu trabalho, livre dos condicionalismos editoriais;

- Os Blogs utilitários fazem a cobertura de seminários, palestras, conferências, como o We Media Conference, ([www.mediacenter.org/wemedia05/the\\_program.html](http://www.mediacenter.org/wemedia05/the_program.html));

- Os *fotoblogs* (*blogs* de fotografias), os *moblogs* (*blogs* com publicações provenientes de dispositivos móveis - telemóveis ou agendas pessoais electrónicas - PDA), os *videoblogs* (*blogs* contendo ficheiros de vídeo);

- Os *MP3-blogs* são *blogs* de áudio, cujos arquivos de compressão de dados de áudio usam a tecnologia MP3. Os *Podcasts* são um outro formato de agregação de conteúdos (RSS, na versão 2.0), *Really Simple Syndication*, cujo termo advém da junção da expressão *iPod* – leitor de MP3, da empresa *Apple* – e *Broadcasting* – transmissão –. Adam Curry foi o criador do podcasting, e também responsável pelo sucesso deste novo formato de agregação de conteúdo multimédia. Os Podcasts podem ser associados às páginas de Internet e aos *Weblogs*. São muito populares entre os adolescentes – Audioblogging 2.0 - (<http://radio.Weblogs.com/0100368/>);

- Os *blogs* de facturação, com anúncios do tipo *AdSense* – um sistema de publicidade por texto criado pelo *Google*, que contabiliza as entradas nas hiperligações do anúncio, executadas pelos internautas. Têm como suporte o *Google AdWords*, um grande programa de publicidade, que conecta os anúncios aos clientes em toda a Internet, ([www.adwords.google.com](http://www.adwords.google.com)). O “*BlogAds*”, “*AdBrite*”, o “*Fast Click and Burst Media*” criaram blogs com anúncios associados ao comércio de produtos variados. De acordo com um estudo em 2007, do Forrester, 64% do mercado comercial americano estava interessado em anunciar em *Weblogs*. Esse investimento era ainda uma pequena fracção do que se esperava gastar em anúncios de Internet, ao longo deste ano.

No ano de 2005, num estudo sobre as preferências dos *bloggers* portugueses, 18% lia *blogs* sobre política, 14,1% humor, 7,1% arte, 7,1% literatura, e 6,1% pessoal, (H. Silva, 2005). Entre os *blogs* mais citados encontravam-se:

“Blasfémias” (<http://ablasfemia.blogspot.com/>);

“Blogotinha”, (<http://blogotinha.blogspot.com/>);

“Gato fedorento”, (<http://gatofedorento.blogspot.com/>);

“Terceiro anel”, (<http://terceiroanel.blogspot.com/>);

“Os tempos que correm”, (<http://valeddealmeida.blogspot.com/>);

“Webecedário”, (<http://webcedario.blogspot.com/>),

Alguns dados curiosos numa pesquisa do *Pew Center* 2006, estimavam que:

- 7% dos 120 milhões de adultos dos EUA, utilizadores de Internet, valor representando por oito milhão pessoas, admitiram que construíram um *blog* ou um diário baseado na *web*;

- 27% desses utilizadores, significando 32 milhões de leitores, no final de 2004, disseram que leram *blogs*;

- 9% disseram que liam com alguma frequência *blogs* políticos, durante a campanhas eleitorais;

- Só 38% de todos os utilizadores de Internet sabiam o que era um *blog*. Os restantes não estavam seguros do termo.

Aquela pesquisa americana apresentava também como provável, relativamente aos autores dos *blogs*: 57% serem homens; 48% estarem abaixo dos 30 anos; 70% terem Internet de banda larga em casa; 82% serem utilizadores de Internet à seis ou mais anos; 42% estarem bem financeiramente, e possuírem casas próprias, ganhando acima de 50,000 dólares; 39% possuírem formação universitária ou grau equivalente.

Em 2007, segundo o site Technorati que monitoriza os *Weblogs*, existem cerca de 60 milhões de *blogs*, sendo 70 mil criados diariamente, com uma percentagem de actualização de 10 a 12 % pelo menos uma vez por semana.

Pesquisar e referenciar por entre 60 milhões de *blogs* passou a constituir um verdadeiro problema. No imenso mundo dos *Weblogs*, existem pelo menos cinco grandes mecanismos de busca. O principal, é o “Technorati”, seguindo-se “Blogdex” e o mais recente é o “Sphere”. O Yahoo e o Google têm motor de busca de *blogs* próprio, em [www.blogsearch.google.com](http://www.blogsearch.google.com), (Castilho, 20 de Março de 2007)

O “Blogdex”, sediado no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), constituiu uma das mais interessantes experiências no mapeamento dos milhões de *blogs*. Cameron Marlow construiu em 2001, um programa que recolhe a cada momento, informações dos *blogs* do mundo inteiro, e produz um ranking dos artigos e páginas mais citadas pelos *Weblogs*, podendo assim saber a cada momento, quais os assuntos mais discutidos pelos *bloggers*.

Um indexador análogo, o “Daypop”, destina-se a órgãos de comunicação social.

Outro indexador, o “*Blogchalking.com*”, permite a qualquer momento saber a idade, nacionalidade, sexo, e a localização do blogger. Este serviço funciona com um registo prévio do mesmo no indexador, e com a colocação adicional de linhas de código, na página do *blog* indexado. (Barbosa, 2004).

Os *Weblogs* trouxeram às pessoas possibilidades sem precedentes, de partilhar e publicar à escala mundial, pensamentos, pontos de vista, opiniões, com consequências notórias para a vida social, económica e política. Democratizou-se a “conversação global”, graças à comunidade convencionada de blogosfera, que passo agora a abordar.

### 3.3 - *Weblogs* e blogosfera

A blogosfera é o espaço onde a “grande” conversação acontece, e representa um papel importante na construção do imaginário dos *bloggers*. O termo blogosfera foi definido por William Quick, em 2001, (Ferdig, 2004).

O conceito de conversação é aqui definido como o processo pelo qual diferentes *bloggers* se interligam para comentar, criticar, referir, resumir, relativamente ao tema em comum, e baseia-se nas hiperligações efectuadas pelo *blogger*. Através da conversação, os *blogs* levam à elaboração de diálogos “multi-situados”, (Estalella, 2006 a).

As relações que os autores estabelecem uns com os outros, *bloggers* ou leitores, reflectem as redes sociais entre eles, (Garcia, 2004).

Os círculos de relacionamento que os *bloggers* formam entre si designam-se de *webrings*, (Recuero, 2002). Estes são constituídos pelos anéis de interacção diária ou não, entre *bloggers*, através da leitura, do comentário, da referência, ou da hiperligação a outras páginas *Web*. Um *webring* é mais que um grupo de hiperligações, É um grupo de pessoas que estabelecem uma interacção.

Mas a dinâmica da blogosfera não assenta numa localização virtual comum, tal como os agrupamentos humanos das salas de *chat*, ou dos grupos de notícias. A ausência deste espaço virtual caracteriza a singularidade dos *blogs* quer entre as tecnologias de comunicação, quer entre os agrupamentos humanos na Internet, (Estalella, 2006 a).

As interações multi-situadas, construídas por hiperligações e sem localização virtual comum, são capazes de gerar uma forma de espaço de comunicação compartilhada.

Os espaços comunicativos compartilhados mantêm processos de comunicação que têm como objectivo, não a transmissão de informação, mas a manutenção da comunicação entre os participantes. Estes espaços são designados de campo de conexões, (Nardi, 2005). As expressões linguísticas, por exemplo, são usadas para criar a sensação de conexão entre os participantes. Todas as práticas, mecanismos e hiperligações são construtores do campo de conexões.

A ferramenta para adicionar comentários é usada na maioria dos *blogs*. Conferem-lhes mais dinamismo, criando diálogo entre o autor e os restantes leitores.

Todo o campo de conexões existentes dá forma à blogosfera. Esta é a junção de múltiplas formas de conexão, que não se restringe aos *blogs*, mas constitui elemento revitalizador. A blogosfera é o espaço compartilhado, que dá vida aos *blogs*, o espaço onde os papéis se invertem, onde a informação circula sem freios, numa partilha total do conhecimento.

### **3.4 - *Weblogs*, artefactos sócio-tecnológicos**

Os *Weblogs* são instrumentos de comunicação, artefactos conectivos de práticas multi-situadas, que se vão desenvolvendo através das conexões



entre leitores, *blogs*, e outros sites, (Estalella, 2006 a). Os *blogs* assumem uma dupla dimensão. Enquanto artefactos conectivos, desenvolvem-se pela prática. Enquanto prática, orientam-se pelo artefacto de que são constituídos.

Os mecanismos que põem o autor em contacto com o leitor são os da prática da escrita e da leitura no *blog*.

A prática do *blog* e a sua construção são duas dimensões do mesmo objecto, que simultaneamente se apresentam como social e tecnológico, no individual e na blogosfera.

Quando os *bloggers* constroem os seus *blogs* têm em conta, não só os leitores humanos, mas também os leitores não humanos - os motores de busca dos servidores *Web*. São as hiperligações que estabelecem as uniões entre humanos e máquinas. Elas apresentam um lado visível para os leitores humanos - o texto legível sublinhado - e o lado oculto - que indica a direcção do IP (*Internet protocol*) do computador, onde estão armazenados os *sites* hiperligados.

Por este motivo a blogosfera é um espaço socio-tecnológico, coexistindo inseparavelmente as dimensões - social e tecnológicas, (Estalella, 2006 a).

Neste espaço partilhado de comunicação, desenvolvido com mecanismos e práticas conectivas, baseados em hiperligações e comentários ocorre um tipo de sociabilidade, que se pode designar de sociabilidade mínima.

Esta pode ser entendida à luz da teoria do processamento social da informação, quando afirma, que a capacidade que um determinado meio tem para comunicar, não é só função do volume de informação a transportar. O processo, que não depende do conteúdo, detém factores determinantes, como por exemplo: o ritmo, o estilo e o contexto onde a comunicação se produz.

O conceito de sociabilidade mínima ganha dimensão na peculiaridade dos *blogs*.

Pode-se afirmar em síntese, que os *blogs* são objectos e práticas, artefactos sócio-tecnológicos, comunicacionais e conectivos, orientados para práticas multi-situadas, balanceadas entre o pessoal e o relacional, num imenso campo de conexões designado de blogosfera.

### 3.5 – *Weblogs* e identidade

We are being pummelled by a deluge of data and unless we create time and spaces in which to reflect, we will be left with only our reactions. I strongly believe in the power of Weblogs to transform both writers and readers from "audience" to "public" and from "consumer" to "creator", (Blood, 2000, 7 september)

A necessidade de construir referências próprias expressa por Rebecca Blood, numa exigência de auto-libertação, encontra nos *Weblogs* uma enorme potencialidade. Os *blogs* podem constituir espaço de criação, de autoria e de afirmação pessoal, constituindo a identidade a chave dessa afirmação.

Tradicionalmente, o conceito de identidade pessoal era definido com algo homogêneo e estável. O iluminismo apresentava o indivíduo totalmente unificado, dotado de consciência e de acção. Sujeito e identidade constituíam o núcleo da pessoa humana, que a partir do seu nascimento e até ao fim da vida, se desenvolvia num contínuo, (Hall, 1999).

Os avanços das ciências humanas, que marcaram a modernidade, contribuíram para o descentramento do “sujeito cartesiano” e trouxeram grandes avanços na construção do “sujeito social”, Karl Marks, “sujeito do desejo”, Sigmund Freud, “sujeito da linguagem”, Ferdinand Saussure, “sujeito de controle”, Michel Foucault, “sujeito político”, e novos estudos sobre a identidade resultaram na ideia Pós-moderna do “sujeito fragmentado”, (Dupret, 2002).

Já na noção de sujeito sociológico se assume que o indivíduo não é autónomo e auto-suficiente, mas formado por “outras pessoas importantes para ele”, que medeiam valores, sentidos e símbolos, na cultura em que se encontra envolvido.

A identidade unifica o sujeito à estrutura, os espaços; interior e exterior do indivíduo. O sujeito torna-se permeável e variável consoante as diferentes paisagens sociais em que se move, (Hall, 1999).

O sujeito Pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade é formada e transformada continuamente na relação com os sistemas culturais que o rodeia. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, não unificadas em torno de um “Eu” coerente.

Para as teorias Pós-modernas, a identidade é como uma soma de partes diferenciadas – “*patchwork*” – parcialmente independentes e por vezes contraditórias. O sujeito quando constrói a sua identidade pessoal, procura reagrupar continuamente as “*patchworks*”, dando-lhes senso e coerência, (Döring, 2002).

Da mesma forma que o conceito de ego é entendido como uma estrutura dinâmica e múltipla, composta por vários ego-aspectos. O conceito de ego múltiplo também foi referenciado como um ego dialógico no qual os ego-aspectos individuais constituem as vozes de um diálogo interno, Hermans & Kempen, (1993), referido por (Döring, 2002).

O “Eu” é entendido a partir de uma multiplicidade de facetas. A construção da identidade é contínua dentro dessa diversidade. Para Döring, (2002), este processo construtivo está fortemente ligado à questão crítica da identidade – “quem sou eu” e internaliza a resposta individual.

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente, é uma fantasia, (Hall, 1999). Em seu lugar, uma multiplicidade de identidades

possíveis coexistem no sujeito, e com as quais ele temporariamente se identifica.

O fenómeno da globalização também influenciou a construção da identidade. A globalização pode ser definida como um conjunto de factores que actuam a uma escala global, atravessando fronteiras, ligando comunidades, criando novas organizações de espaço-tempo, pondo o mundo interconectado. O fenómeno da globalização provocou um distanciamento da ideia de “sociedade” enquanto sistema delimitado no tempo e no espaço. As novas concepções de vida social e da relação tempo e espaço passaram a ter como referentes campos do “não mensurável”, como a “posição-valor” que rege os fenómenos psicológicos, numa comunicação ampliada, planetária, promovendo novos agrupamentos, e novas formas de vida social, (Dupret, 2002). As múltiplas negociações entre os diversos elementos envolvidos, resultam da complexa interacção entre o nome que se conhece de um indivíduo, a sua identidade actual, e a identidade na Internet, (Ferreira, 2004).

O facto de debruçar-me sobre o mundo virtual, não significa que ele seja indício de um conflito. Para Sherry Turkle, os computadores ao expandirem a presença física do indivíduo, no mundo virtual, não provocam dicotomias entre o este e o real, mas interacções cooperadas entre humanos e tecnologia. A virtualidade não tem que constituir uma vida alternativa, nem deve ser vista como uma prisão, ou alienação. A formação de identidades múltiplas tem sempre como contraponto o “Eu”, dado pela pessoa física, com todas as suas limitações, (Turkle, 1997).

As identidades são experiências humanas, desdobradas numa diversidade de mundos, sob pontos de vista diversos experienciados pelos indivíduos.

A referência do indivíduo consiste na junção dos mundos possíveis, internos, externos, projectados, subentendidos, interditos ou virtuais, que o

seu imaginário constrói no espaço de interacção e de elaboração comum com os interlocutores, (Rodrigues, 1999).

A construção da identidade individual ou colectiva procura manter um conjunto de referências mínimas estáveis, sem as quais se tornaria difícil comunicar. A identidade é por isso uma condição da comunicação. Daí que se torne importante compreender o modo como cada um se apropria da tecnologia, em relação ao seu universo social e cultural, (Wolton, 2000).

Mas como se manifesta a identidade nos *Weblogs*?

A utilização das tecnologias desencadeia nos indivíduos uma enorme mutação no modo de produção de subjectividades. Estes passam por profundas mudanças nas funções psicológicas e sociais, por uma relação dinâmica com os processos tecnológicos, com a instauração de novos níveis de reflexão e de exercício crítico, associados a dinâmicas entre produção/recepção discursiva, (Lévy, 1995).

A comunicação e a linguagem, que dão consistência à interacção humana, permitem a manifestação das subjectividades. Novos processos de construção da identidade ganham ênfase, graças à variedade de recursos simbólicos. A virtualidade coloca-se como o espaço de crescimento e de emancipação, onde se exploram possibilidades e se imaginam alternativas, (Ferreira, 2004).

No caso específico dos *Weblogs*, podemos considerar duas dimensões inseparáveis: a individual e a relacional. O *blog* é instrumento simultâneo de expressão pessoal e de construção da identidade individual, tal como o é uma página pessoal na *Web*. Assumir uma identidade é quase um acto inevitável, e constitui ainda um factor de credibilidade, (Estalella, 2006 a).

Através do *blog*, o autor expressa-se e constrói a sua identidade, em diálogo com os seus leitores e com os outros *bloggers*.

Os *blogs* são espaços personalizados de comunicação e de expressão, cuja interacção é liderada pelos autores.

Para além do espaço de interacção controlado pelo autor em torno do *blog*, existe um outro, o espaço da representação da identidade criada pelo mesmo, sobre a interacção. Revela-se em aspectos como: o estilo de escrita, a revelação de detalhes privados da identidade, entre outros. Devem ser interpretados como inerentes à representação que o autor faz da intenção de conduzir a comunicação. Estão em consonância com os objectivos comunicativos definidos por ele, e visam conferir intimidade e veracidade na comunicação.

Os *blogs* são então objectos orientados, para uma acção comunicativa, com uma forte dimensão relacional. A dimensão pessoal e a orientação comunicativa convertem os *blogs* em artefactos pessoais, num espaço perpétuo de criatividade individual.

Os *blogs* funcionam como elementos de representação do “Eu”. Tal como a identidade do indivíduo, podem ser também mutantes e reflectir múltiplas facetas dos seus autores, quer no conteúdo, quer na forma. Deste modo, proporcionam aos indivíduos a expressão de diferentes aspectos da personalidade. Isso torna-se possível porque o ciberespaço é um espaço cultural de simulação, de troca ideias, de vivência de diferentes personagens, e de múltiplas facetas da identidade. Neste processo pode ocorrer por vezes uma fragmentação do “Eu”, quando o indivíduo se propõe a vivenciar exacerbadamente, ou a esconder facetas suas que não condizem com o “eu real”. Neste sentido, muitos *bloggers* são considerados narcísicos.

Numa fusão de fronteiras entre o real e o virtual, entre o “Eu” unitário e o “Eu” múltiplo, a organização reflexiva da identidade torna-se uma importante característica da vida social.

### 3.6 - *Weblogs* e autoria

O conceito de autoria está também presente nos *Weblogs*. Ser autor é um acto de criação artística, manifestado por intermédio de uma obra, usando a palavra como ferramenta, (Bakhtin, 2000).

As possibilidades de autoria abarcam também o discurso sob diferentes linguagens, como: a música, a imagem, a oralidade e a escrita.

O autor deve ser entendido como o princípio que confere unidade ao discurso, o que controla o sentido do seu discurso, com o objectivo de dar unidade ao texto.

Compreender a autoria supõe entender os procedimentos que os autores, enquanto pessoas, desenvolvem ao compor os seus discursos. Os procedimentos de controlo e organização do discurso são procedimentos de autoria.

Estes visam produzir determinados efeitos de sentido, na mente dos que lêem.

Fortunato (2003), citando Pêcheux (1995), diz que os “esquecimentos”, por exemplo, são exemplo disso, quando o autor se revela pela identidade do que escreve, apagando os rastros da formação discursiva. Ele actua no sentido de dirigir e interpretar o discurso, tendo em conta um suposto interlocutor, que também se encontra representado no discurso.

Assiste-se então ao encontro de dois textos, de dois sujeitos, de dois autores. Por ser dialógica, a linguagem possibilita este fenómeno social de interacção verbal. No diálogo entre diferentes discursos, de outras consciências, desenvolve-se a polifonia, (Bakhtin, 2000).

Sob efeito dos esquecimentos, ocorre também a ilusão da autoria. O indivíduo ocupa o lugar de sujeito do discurso e confunde-se com ele. Passa a acreditar que é a fonte de sentido do que expressa. Alimenta ainda a ideia

que o discurso é autónomo na produção de sentido, e crê que as suas palavras reflectem o que deseja comunicar.

O conceito de autoria enquanto procedimento supõe não só a acção do indivíduo, ao formular o seu discurso, mas também os modos de acção que implicam os contextos de produção do discurso; o tipo de discurso; o domínio do conhecimento; o lugar que o sujeito ocupa no discurso; e as tecnologias utilizadas para o produzir, (Fortunato, 2003).

O meio material, sob o qual se constrói o discurso, apresenta também marcas que funcionam como uma identidade cultural, no contexto histórico da sua existência. Possui, para além dos aspectos físicos visíveis, elementos de cultura, formulações ideológicas que sustentam formações discursivas e que alteram a identidade do discurso. As suas características actuam como procedimentos de controlo, de organização e de distribuição do discurso, e são coadjuvantes na produção de sentido, (Fortunato, 2003).

A autoria na cultura digital apresenta também propriedades específicas, em função dos diferentes ambientes digitais, da qualidade da interacção que produzem, dos recursos e do tempo em que a interacção ocorre – síncrona ou assíncrona.

Parece-me agora oportuno referir os quatro procedimentos de autoria, comuns na cultura digital, que segundo Fortunato (2003), marcam uma ruptura quanto à cultura impressa. Os três primeiros procedimentos de autoria que passo a explicitar estão presentes nos *Weblogs*. O quarto não é manifesto.

O primeiro tem a ver com a reprodução da informação. Toda a informação digital – o som, a imagem, o texto – é susceptível de reprodução. O discurso da cultura digital apresenta este procedimento de controlo. O autor ao utilizar o processador de texto, exercita o papel de editor, recorta, corta e cola partes do texto, olha-o como um todo inacabado, extrai outros textos da Internet e apresenta-os como pesquisa própria, liga os



parágrafos para garantir fluência das ideias. A tecnologia digital permite-lhe desmaterializar e descorporizar o texto. O autor tem a possibilidade de se entregar à criação, e de apresentar o texto digital estruturado de múltiplas formas. Estes procedimentos possíveis no meio digital explicitam a natureza dialógica do discurso, tal como na fotografia ou no cinema. A preocupação do autor passa da produção da informação, para a síntese da mesma. A reprodução é um procedimento de autoria e um dos princípios de produção da cultura digital. A autoria não se centra na originalidade, mas antes no acto de trazer a si, o contexto de produção do discurso dos outros.

A consciência da intertextualidade produz no escritor uma angústia, na busca da sua identidade. No mesmo que obscurece o reconhecimento da identidade do sujeito do discurso, a sua identidade é contextualizada pelas marcas de discurso do outro.

O segundo diz respeito à estruturação sintáctica, assente no hipertexto e na hipermédia. A Internet apresenta um conceito de comunicação da cultura digital, onde o hipertexto e a hipermédia determinam a sintaxe em que o discurso é organizado. Estes apresentam-se como fundamentais na sintaxe da produção multimédia.

O texto nunca está isolado, mas acompanhado de imagens, ou de outro atributo multimédia.

O hipertexto amplia as conexões semânticas do texto, fornecendo ao leitor a possibilidade de aceder às informações que com ele estão relacionadas. A sintaxe não é linear. É como se o texto se apresentasse pulverizado de diferentes "*espaços de memória...*" (Fortunato, 2003, p. 124) onde o leitor pode parar, recomeçar ou iniciar outra leitura.

O hipertexto constitui uma metáfora, pela estrutura permanentemente recursiva do sentido, (Lévy, 1995).

A comunicação na Internet apresenta uma sintaxe discursiva composta por relações intra-textuais e inter-textuais.

O planeamento das redes de relações da sintaxe discursiva, materializa-se em relações de sentido possíveis, internas e externas ao discurso. Nos *Weblogs* este procedimento de autoria ganha uma conotação mais pessoal, quer no conteúdo – nos relatos, nas opiniões, nas criações – como ainda na estrutura gráfica do sítio, nas hiperligações, nos sons, nas imagens fixas ou animadas, que normalmente são adicionadas. Revela também como a comunicação está fortemente comprometida com os processos multimédia, e como esta depende da unidade e da coerência do discurso. A proximidade semântica com os temas, a espacialidade e simultaneidade nas relações de subordinação e coordenação entre conteúdos, por exemplo, podem ser outros aspectos observáveis, relativos à arquitectura da informação.

Este procedimento de autoria nos *Weblogs* torna-se fundamental, para a explanação da subjectividade do autor.

O terceiro procedimento é referente às marcas de oralidade presentes nos textos escritos.

Numa conversa on-line por exemplo, é frequente o uso de onomatopeias, grafismos para expressar os traços supra-segmentais da oralidade. O uso das onomatopeias, das abreviaturas, das grafias fonéticas, e gírias, subvertem o estatuto da escrita e acabam por criar neologismos de característica gráfica. Surgem com frequência em apelidos atribuídos durante o contacto com o outro internauta. Este procedimento de autoria constitui logomarcas e remete a sua função para a construção da imagem do sujeito.

Estas marcas discursivas são como formas orais primitivas. São sinais gráficos como: pinturas corporais, ornamentos, desenhos, que os falantes utilizam para se identificar e caracterizar, prescindindo assim da escrita fonética. Estas representam também um espaço potencial, para a imersão de subjectividades na Internet.

A necessidade de imersão de subjectividades, na conversação online, remete para a identidade de grupos, tal como de tribos no meio digital se tratasse.

As marcas discursivas da oralidade são muitas vezes verificadas nos *Weblogs*, no espaço do comentário. Aqui, a possibilidade de impressão de um tom oral, à conversação assíncrona acentua a subjectividade no espaço da blogosfera.

O quarto procedimento de autoria, Fortunato, (2003), designa de *Identidade\_\_obscurecida* pela autoria colectiva. Para esta autora, a necessidade de atender à complexidade do multimédia e à sua integração nas páginas de Internet, programadas em HTML (*HyperText Markup Language*), implicou o desenvolvimento de uma cultura de trabalho de equipa, onde a identificação do autor ficou a esta atribuída, acentuando o obscurecimento das identidades individuais. Mas se tal aconteceu até determinada altura, após o surgimento dos potentes editores de páginas *Web*, os autores passaram a dispor rapidamente de ferramentas integrativas que lhes dispensavam o trabalho de equipa, bem como de outros conhecimentos de programação.

O mesmo aconteceu nos *Weblogs*, a partir do surgimento do primeiro editor *online* – o *Blogger*.

Embora os *weblogs* possam apresentar identidades colectivas como individuais, a sua popularização está associada ao facto, deles enfatizarem entidades individuais.

As práticas comunicacionais através de *Weblogs*, na sua grande maioria, não apresentam a identidade individual obscurecida, porque são balanceadas entre o pessoal e o relacional, no campo da blogosfera. São antes artefactos sócio-tecnológicos, fortemente personalizados, conforme já foi explanado anteriormente.

### 3.7 – A utilização dos *Weblogs* no contexto educativo

No contexto educativo, os *Weblogs* começaram por ser utilizados no ensino superior, como ferramenta de estudo, no domínio da investigação, ou como prática pedagógica.

Em Portugal, uma das primeiras experiências aconteceu na Universidade do Minho, no âmbito de um curso de Mestrado em Informação e Jornalismo, com o *blog* “*Jornalismo e Comunicação*”, (<http://webjornal.blogspot.com>), criado a 11 de Abril de 2002, por alunos e professores, para problematizar diversas questões da área da comunicação e do jornalismo, ou simplesmente para reflectir notícias do momento.

A experiência repercutiu-se noutras universidades, nomeadamente, na Universidade do Porto, num curso de Licenciatura em Jornalismo e Comunicação, *blog-jornais*, procurando tirar partido das situações de “laboratório”, que o ciberespaço apresenta, (Barbosa, 2004).

A proliferação da prática de *blogs* motivou a comunidade de *bloggers* a realizar encontros nacionais para fomentar o desenvolvimento, a reflexão e a investigação transdisciplinar. O 1º Encontro Nacional sobre *Weblogs* decorreu na Universidade do Minho, a 18 e 19 de Setembro de 2003, (<http://encontrodeWeblogs.blogspot.com/>); O 2º Encontro Nacional decorreu na Covilhã, na Universidade da Beira Interior, a 14 e 15 de Outubro de 2005, (<http://2encontrodeWeblogs.blogspot.com/>); O 3º Encontro Nacional foi também o 1º Encontro Luso-Galaico, e teve lugar na Universidade do Porto, a 13 e 14 de Outubro de 2006. Juntou investigadores, utilizadores e interessados *em Weblogs*, de Portugal e da Galiza, (<http://www.icicom.up.pt/3encontro/>).

As comunicações na área da educação marcaram crescente presença nos sucessivos eventos. Já numa das conclusões finais do 2º Encontro Nacional, o grupo de trabalho reconhecia que os *blogs* no ensino constituíam uma

alternativa válida na gestão de conhecimento em comunidade, sendo ferramentas importantes numa alfabetização digital.

Na actualidade, a blogosfera educacional tem representatividade nos diferentes níveis de ensino, indo do Pré-escolar ao Ensino Superior. Integra por isso uma grande diversidade de abordagens pedagógicas. O leque de explorações não pára de aumentar: existem *Weblogs* enquanto espaços de representação de escolas, de departamentos, associações de estudantes; *blogs* focalizados em temáticas de disciplinas ou com dimensão transdisciplinar; *blogs* de autoria dos alunos, dos professores, ou conjunta, (Gomes, 2005).

Os *blogs* têm sido usados como instrumentos de expressão pessoal e de escrita colaborativa. O seu uso, no campo educativo, tem sido difundido como objecto de aprendizagem, onde a construção colectiva de significados representa um novo modo de agir, numa verdadeira revolução socio-técnica que tomou de assalto as instituições sociais, (Oliveira, 2005).

Nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Espanha, destacam-se igualmente projectos educacionais onde os *Weblogs* são utilizados em ambientes de aprendizagem, na construção cooperativa do conhecimento, (Gutierrez, 2004 a).

Ferding, ressalta o papel dos *Weblogs*, enquanto espaços de reflexão e de publicação dos pensamentos dos alunos bem como de “ancoragem” de ideias. Os *Weblogs* fornecem oportunidades autênticas de publicação do conhecimento, necessária à sua transformação e apropriação, numa clara concordância com Vygotsky quando afirma que a construção do conhecimento é por natureza discursiva, relacional e conversacional.

Podemos enumerar vantagens na utilização dos *Weblogs* na educação: Ajuda os alunos a tornarem-se peritos; aumenta o interesse destes pela aprendizagem; abre-lhes canais reais de participação; e envolve-os no acto comunicativo, oferecendo-lhes novas perspectivas dentro e fora da sala de

aula, (Ferdin, 2004). Podem assim constituir ferramentas de apoio à aprendizagem significativa, e ao desenvolvimento de espírito crítico, (Toral, 2004).

Também Orihuela & Santos (2004), focalizando-se no ensino superior, identificam um vasto leque de possibilidades no uso dos *Weblogs* na educação. Aqueles autores aconselham o uso de *Weblogs*, a alunos de doutoramento, ou a grupos de investigadores dispersos num espaço geográfico, em gestão de projectos de investigação, na difusão dos resultados, como forma de exposição de portefólios de recém licenciados, entre outros.

Os *blogs* são óptimas ferramentas de gestão de conhecimento em comunidades, de uma grande eficácia na alfabetização digital, adequados também no ensino e na aprendizagem de disciplinas que exijam o domínio da cultura da Internet, suas linguagens interactivas e hipertextuais. Para tal, os alunos devem manter *blogs* temáticos, sobre assuntos do seu interesse pessoal, publicando em separado, os trabalhos resultantes das propostas solicitadas na sala de aula, de modo a manter coerência temática da disciplina, ou curso desenvolvido. As publicações podem ser feitas em *blogs* individuais ou colectivos. Os alunos que se implicam mais no desenvolvimento dos seus *blogs*, trazem inúmeras referências e recursos para os colegas e professores, e devem ser encorajados a continuar o seu desenvolvimento, bem como a construir outros blogs, após o término do período estabelecido para esse trabalho. Os professores devem manter *blogs* de apoio, separando-os dos seus *blogs* pessoais, (Orihuela, 2004).

Sobre o modo como utilizar os *Weblogs* no espaço educativo, Gomes (2005), estabelece duas diferenças: como recurso pedagógico, e como estratégia. Enquanto recurso pedagógico, os *Weblogs* podem proporcionar espaço de acesso à informação especializada, um espaço de disponibilização de informação pelo professor. Enquanto estratégia pedagógica, os *blogs*

podem assumir a forma de portefólios digitais, espaço de intercâmbio e colaboração, de debate, de *role-playing*, ou espaço de integração, (Gomes, 2005).

A explanação anterior parece interessante por integrar o *Weblog* na linguagem pedagógica. No entanto, a distinção do uso daquele, enquanto recurso ou enquanto estratégia, dependerá da representação que os actores intervenientes tiverem do seu papel, e do ambiente de aprendizagem que entretanto criarem, no desenvolvimento da actividade. Poderá em última análise, ser simultaneamente recurso pedagógico e estratégia.

Leslie (2003), desenvolveu uma matriz onde sintetiza no seu ponto de vista, alguns usos possíveis dos *Weblogs* no campo educativo, conforme se vê na figura seguinte.

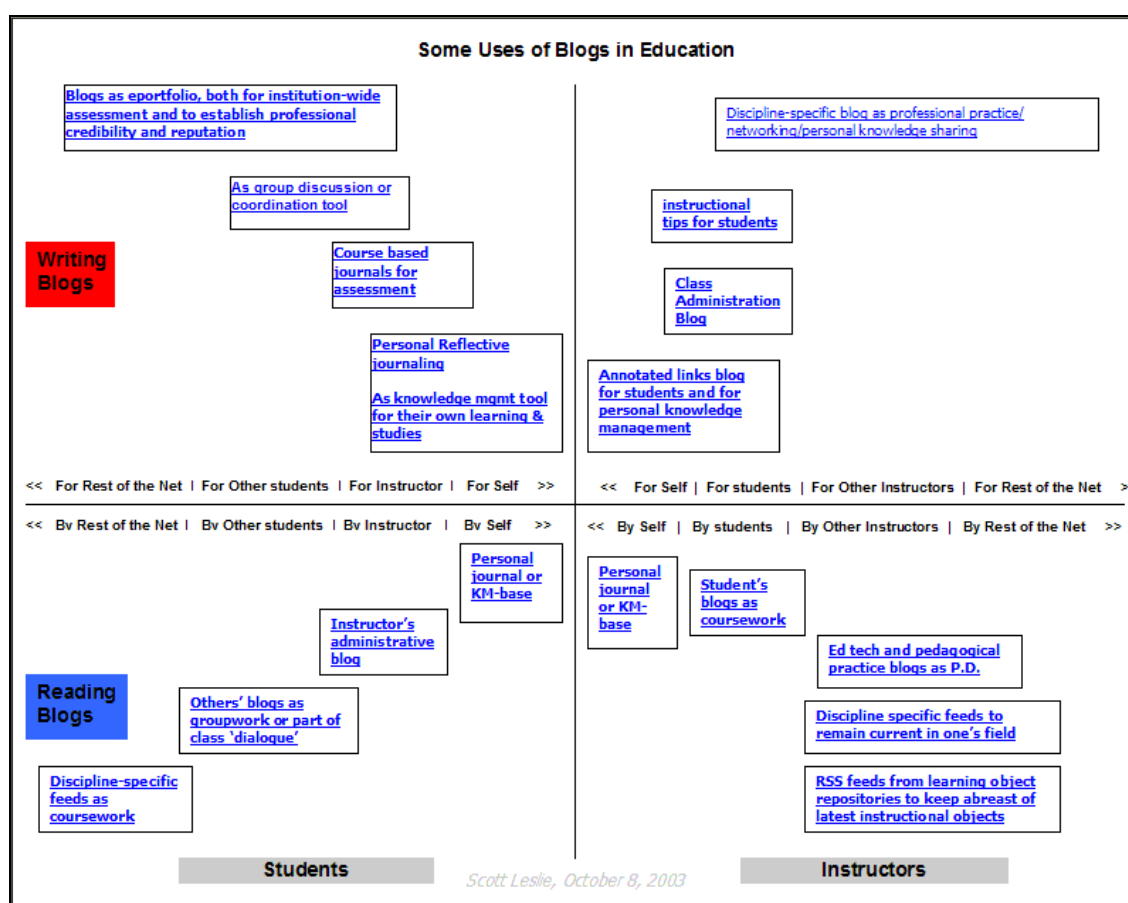


Figura 1 - Matriz de Leslie, publicada em (<http://www.edtechpost.ca/gems/matrix2.gif>)

Assim, considera como actores, os professores e os alunos, na actividade de leitura e escrita de *Weblogs*. Em diferentes níveis aborda a comunicação dos alunos: entre si, com os professores e entre estes dois e as pessoas em geral, na Internet.

Resumindo a ideia de Leslie, no campo educativo, os alunos podem desenvolver a escrita em *Weblogs*, construindo diários de reflexão pessoal, para aprendizagem de diferentes temáticas, para conhecimento da própria ferramenta, ou para comunicar com outros colegas e com outras pessoas na Internet. Podem constituir grupos de discussão, usando os *Weblogs* como ferramentas de coordenação de actividades, constituindo portefólios, para comprovativo de avaliação ou para diários de avaliação, a pedido do professor.

Os alunos podem praticar a leitura lendo seus *Weblogs* pessoais, dos colegas, do professor, ou de outras pessoas, na Internet, em trabalhos de grupo, como forma de promover o diálogo na turma ou na Internet.

O professor pode também construir *blogs* para conhecimento pessoal da ferramenta. Na disciplina curricular, pode construir *blogs* para manter o diálogo com os alunos, com a administração da escola, ou para partilhar conhecimento com outras pessoas, na Internet.

O professor pode praticar a leitura de *blogs*, lendo-os directamente, ou utilizando os serviços de agregação de conteúdos (RSS), *Really Simple Syndication*, actualizando assim os repositórios de informação, (Leslie, 9 Outubro de 2003).

Os *Weblogs* surgem então como auxiliar poderoso ajudando a criar ambientes descentralizados, onde se torna possível aceder a novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social, e de reconstruir o espaço pedagógico, relevando os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos. Desse modo, é possível transformar as escolas em espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as



peçoas para a formação das suas subjectividades, de modo a utilizarem-nas também no fortalecimento do poder social democrático.

Um outro aspecto da escrita em *Weblogs* prende-se com as novas possibilidades de produção textual colectiva. A construção de hipertexto cooperativo acontece por exemplo, na medida em que o leitor concorda ou não com os *posts*, devolvendo a sua opinião em comentários, ou como *bloggers*, ou inserindo hiperligações no seu *blog* para páginas de outros autores, dando continuidade à rede hipertextual. O *blog* dá a possibilidade de inserir ou de criar novas hiperligações, sendo o trabalho de autoria a própria redacção hipertextual, (Mantovani, 2006).

Numa pedagogia sócio-construtivista, o *Weblog* pode ser entendido como meio pessoal e próprio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social com outros colegas, professores, ou outros indivíduos. Os professores actuam como mediadores, facilitando os instrumentos, orientando as aprendizagens. A competência no uso das tecnologias digitais e das ferramentas *Web* é fundamental para toda esta acção.

Lara (2005), defende a ideia de uma pedagogia para o uso dos *Weblogs* que capacite os alunos no desenvolvimento de *edublogs*, (*blogs* educativos), transversalmente ao longo da sua vida académica.

Para que as orientações sejam significativas e funcionem como referentes para os alunos é recomendável que os professores: (Lara, 2005)

- Analisem previamente outros *blogs*, ou tenham experiência prévia como *bloggers*;

- Desenvolvam a leitura crítica de outros *blogs* do interesse dos alunos, a partir da consulta directa, ou utilizem ferramentas que facilitem a captura de informação, como as subscrições de *Really Simple Syndication* (RSS), serviços de agregação de conteúdos;

- Inculcam a responsabilidade no uso da *Web*, - conduzindo a actividade do aluno no sentido de uma responsabilidade crescente no ciberespaço. O aluno deve tomar consciência dos princípios éticos da blogosfera e tentar proceder em concordância, designadamente no que se refere às citações, ou à utilização de fontes primárias. O aluno aprende a melhorar a sua técnica de escrita, concentrando-se na narração, dando mais importância ao conteúdo que à forma. O *blog* deve ser administrado com forte sentido de responsabilidade e sob um compromisso ético, para que ganhe a confiança e a credibilidade dos que o consultam. O acto livre de publicar ou republicar qualquer *post*, deve ter sempre em conta a transparência do processo, deixando visíveis os passos tomados anteriormente.

### **3.7.1 – A intencionalidade comunicativa na escrita em *Weblogs***

Produzir um texto é criar um significado, um sentido no acto de enunciação.

Escrever para comunicar é construir uma função representativa da linguagem, a elaboração de um discurso que condensa a linguagem do pensamento, a forma mais elaborada da fala, (Vygotsky, 1984). Segundo este autor, a apropriação da linguagem escrita através da produção de textos, com intenções comunicativas, permite a passagem do inter-subjectivo para o intra-subjectivo, fazendo avançar as funções mentais superiores do indivíduo.

O trabalho de explicitação da fala interior promove a tomada de consciência de saberes implícitos, o desenvolvimento do próprio conhecimento. Enquanto comunicação, a explicitação semântica e organização formal da escrita transformam a estrutura do discurso interior, numa dimensão dialógica, (S. Niza, 1998b); (Santana, 2007).

Para Bakhtin, a escrita é fundamentalmente dialógica, porque corresponde a uma enunciação, que interage com representação de diálogos interiorizados, (Bakhtin, 2000).

No processo de escrita, a explicitação da intencionalidade comunicativa, decorrente da progressiva explicitação da fala ou linguagem social, concorre para uma gradual descentração da linguagem interior, que regula a escrita e interage com a própria composição, (Santana, 2007).

Produzir um discurso escrito é então entrar num diálogo interior, marcado pela representação da audiência, com a preocupação da legibilidade na compreensão da leitura, que por sua vez mobilizam a leitura de textos de outros autores.

A apropriação da escrita faz-se através da sua utilização funcional, mediada socialmente.

A comunicação entendida como motor da escrita, permite uma tomada de consciência do acto de escrever. Deste modo favorece progressivas aproximações do aluno a um discurso socialmente dirigido e proporciona-lhe a reflexão, num efeito comunicativo sobre o interlocutor, de convencer, explicar e informar, (Scheuwly, 1985).

Deduz-se então, que a representação do destinatário no acto comunicativo, é fundamental para o autor. Esta condição, relacionada com a situacionalidade, com a intencionalidade e com a aceitabilidade, determina as opções do autor na informatividade e na intertextualidade, que por sua vez tem reflexo na coerência e na coesão do texto escrito, (Costa Val, 1991).

Uma das principais dificuldades da escrita reside no carácter solitário da sua produção, tornando-se muitas vezes difícil, em situações escolares, os alunos terem uma representação das finalidades do texto e do diálogo com o hipotético leitor. A clarificação do destinatário, é fundamental para a eficácia da produção do texto, (Fayol, 1997). Este autor sugere que as escolas

instituíam audiências para as produções dos alunos, como forma de assegurar esta necessidade da produção da escrita.

Para um melhor desenvolvimento da escrita dos alunos, Clanché realça a importância da deslocação dos papéis dos alunos-consumidores de textos de autor para alunos-produtores dos seus próprios textos. Faz também recomendações sobre os processos e as condições em que tal acontece. Este autor apresenta uma estratégia de produção de textos livres, denominada por ele de “efeito logurte”, que consiste em apresentar aos alunos textos de outras crianças da mesma idade, convidando-os a produzirem igualmente textos, num sistema preparado de circulação e divulgação, (Clanché, 1988).

A escrita em *Weblogs* proporciona a concretização dos aspectos relativos à representação do destinatário, à situacionalidade, e à intencionalidade do acto comunicativo.

Nardi (2004), numa investigação sobre as razões para a escrita em *blogs* e as relações dos autores com os seus leitores, mostrou que os seus informantes *bloggers*, utilizavam a escrita no *blog*, enquanto exercício do pensamento. A escrita surgia, como processo e em alguns casos para disciplinar o pensamento. Este acto embora individual, tem associada a representação da consciência da audiência. O autor ao reagir conscientemente introduz o social, na sua acção individual, e noutros casos, para libertar tensões emocionais, para exercer influencia sobre os leitores, para procurar outras opiniões e interagir, (Nardi, 2004).

### **3.7.2 – Os aspectos ortográficos na escrita em *Weblogs***

A ortografia traduz o carácter convencional da escrita e, é uma parte importante da escrita formal. Diz respeito ao conjunto de relações entre a norma oral e a norma escrita, bem como à normalização do sistema de

notação, dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade.

Podem distinguir-se três níveis de conceito de escrita e ortografia. Num primeiro, encontramos o sistema de notação potencial das estruturas linguísticas elementares – fonema, sílaba, morfema, palavra. Num segundo, a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior, a notação efectiva das estruturas elementares recorrendo a marcas gráficas visíveis. No terceiro nível, temos a ortografia enquanto normalização do sistema de notação dado pelo conjunto de regras, ligadas a um contrato social, aceite e respeitado por todos na comunidade, (Carvalho, 1986).

A ortografia actua sobre a transcrição dos fonemas, das relações sobre o eixo sintagmático – como por exemplo género, número, pessoa – das relações sobre o eixo paradigmático – as derivações das palavras – indica o sentido das palavras e reenvia-as para a etimologia, (Kohler, 1993).

Supervisionar a tarefa ortográfica é algo complexo para os professores. As formas de supervisão devem estar em consonância com uma avaliação que reenvie para as aprendizagens dos alunos, onde as produções sejam analisadas em conformidade com os percursos, nas situações experimentadas e facultadas aos alunos.

O trabalho dos professores deveria centrar-se mais na análise e regulação dos processos de aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento da produção oral e escrita ou do conhecimento do funcionamento da língua, deveriam assumir a ênfase nas opções pedagógicas dos professores, (I. Niza, 1995).

O apuramento das causas do erro deve ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica, porque erro ortográfico ocorre derivado da discrepância entre o sistema de valores do adulto – sistema social – e o sistema de valores e de crenças das crianças. Os alunos elaboram hipóteses sobre o funcionamento da língua, a partir do seu

conhecimento. A discrepância surge, quando se compara o seu ponto de vista com o do professor. A reelaboração dessa tarefa vai permitir aproximar-se do ponto de vista do professor, (I. Niza, 1995).

Num trabalho de supervisão da ortografia, (Condemarín, 1990) & (Moraes 1994), consideram importante: que não se continue a praticar a correcção diferida. A explicitação das representações ortográficas das crianças só se favorece perante dúvida ou confrontação daquelas representações com a norma; que se analise os erros confrontando os alunos e ajudando-os a entender as suas dificuldades de leitura. Leitura e ortografia favorecem-se mutuamente; que a exigência pelo perfeccionismo em todas as etapas da expressão escrita deve tender para a ortografia correcta, com uma procura de meios que permita aos alunos adquirirem progressivamente uma ortografia efectiva.

Sobre os aspectos ortográficos na escrita em *Weblogs*, no contexto da sala de aula, parece-nos possível a analogia aos ambientes virtuais, fazendo referência a um estudo de Menezes (2005) sobre a contribuição do ambiente virtual para o desenvolvimento dos aspectos ortográficos da escrita. Dessa investigação concluiu que o ambiente virtual, (Menezes, 2005):

- Proporciona a qualificação dos aspectos ortográficos da escrita dos alunos, quando equacionado em projectos de autoria e de intercâmbio;
- Realça o papel do professor passando este a cumprir uma função fundamental para o desenvolvimento das crianças, que é a efectiva mediação dos processos de cognição - conduzir, seleccionar, organizar, intervir e orientar os educandos nas descobertas - processos esses necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita;
- Liberta o professor da utilização linear e sem reflexão, da proposta apresentada nos livros didácticos;

- Enfatiza os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre produção da escrita, e por conseguinte, a comunicação por intermédio dela;

- Diminui o número de erros ortográficos na produção escrita dos alunos, face a outras produções, no contexto escolar;

- Aumenta a atenção dos alunos sobre os aspectos ortográficos, a partir da comparação da sua escrita com a dos seus interlocutores, ou de outros que serviram como fonte de pesquisa, porque a apropriação dos aspectos ortográficos da escrita se dá no processo de construção textual dos sujeitos.

O significado dado pela interacção no ambiente virtual favorece a necessidade da compreensão das regras ortográficas, podendo o professor para aproximar os alunos das questões ortográficas mostrar-lhes caminhos para a compreensão do processo;

- Favorece a acomodação e assimilação de novas formas de grafia, pela comunicação interactiva, pela imitação de modelos, ao ler e ao escrever.

Os factos referidos anteriormente confirmam que os professores, suportados pelo uso do computador no contexto pedagógico, modificam as suas práticas de supervisão, assistindo-se à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação. Já Ivone Niza afirmava que a valorização da competência de comunicação reduz a preocupação por aspectos como a sintaxe, e aumenta a consideração por unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação, (I. Niza, 1995).

### **3.8 – Em síntese**

Para sistematizar, posso dizer que os *Weblogs* são objectos e práticas, artefactos sócio-tecnológicos, comunicacionais e conectivos, orientados para

práticas multi-situadas, balanceadas entre o pessoal e o relacional, num imenso campo de conexões designado de blogosfera. A sua produção, activa nos autores, processos de auto-aprendizagem, permitindo-lhes, vivenciar múltiplos fenómenos, dos quais destacamos a organização reflexiva da identidade e a autoria na cultura digital.

Os procedimentos de autoria nos *Weblogs* marcam também rupturas, face à cultura impressa. Estes são:

- A reprodução da informação. A tecnologia digital permite-lhe desmaterializar e descorporizar o texto. O autor tem a possibilidade de se entregar à criação, e de apresentar o texto digital e estruturá-lo de múltiplas formas. A autoria não se centra na originalidade, mas antes, no acto de trazer a si o contexto de produção do discurso dos outros;

- A estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia. A comunicação na Internet apresenta uma sintaxe discursiva, composta por relações intra-textuais e inter-textuais. O hipertexto amplia as conexões semânticas do texto, fornecendo ao leitor a possibilidade de aceder às informações que a ele estão relacionadas. A sintaxe não é linear. O hipertexto constitui uma metáfora, pela estrutura permanentemente recursiva do sentido. Este procedimento de autoria nos *Weblogs* torna-se fundamental para a explanação da subjectividade do autor;

- As marcas de oralidade presentes nos textos escritos. As marcas discursivas representam também um espaço potencial, para a imersão de subjectividades na Internet. Estas são muitas vezes verificadas nos *Weblogs*, no espaço do comentário. Aqui, a possibilidade de impressão de um tom oral à conversação assíncrona acentua a subjectividade no espaço da blogosfera.

Relativamente à identidade não obscurecida pela autoria colectiva, os *Weblogs* podem apresentar identidades colectivas como individuais. A sua popularidade está associada ao facto deles enfatizarem entidades



individuais. As práticas comunicacionais através de *Weblogs*, na sua grande maioria, não apresentam a identidade individual obscurecida, porque são balanceadas entre o pessoal e o relacional, no campo da blogosfera.

Numa pedagogia sócio-construtivista defende-se a ideia do uso dos *Weblogs* de forma a capacitar os alunos no desenvolvimento de edublogs transversalmente ao longo da sua vida académica, dentro e fora da sala de aula. O *Weblog* pode ser entendido como meio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social, com colegas, com professores ou outros indivíduos, actuando os professores como mediadores, das aprendizagens.

A escrita em *Weblogs* proporciona a concretização dos aspectos relativos à representação do destinatário, à situacionalidade, e à intencionalidade do acto comunicativo. Por isso disponibiliza públicos para as produções dos alunos e soluciona uma das principais dificuldades da escrita no contexto escolar, que reside no carácter solitário da sua produção. Favorece também a deslocação dos papéis dos alunos enquanto consumidores de textos de autor para produtores dos seus próprios textos.

Sobre os aspectos ortográficos na escrita em *Weblogs*, no contexto da sala de aula, por analogia aos ambientes virtuais, destacamos o facto destes: realçarem o papel do professor na efectiva mediação dos processos de cognição, necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita; enfatizarem os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre produção da escrita, e por conseguinte, a comunicação por intermédio dela; aumentarem a atenção dos alunos sobre os aspectos ortográficos, a partir da comparação da sua escrita com a dos seus interlocutores, ou de outros que serviram como fonte de pesquisa, porque a apropriação dos aspectos ortográficos da escrita se dá no processo de construção textual dos sujeitos;

favorecerem a acomodação e assimilação de novas formas de grafia, pela comunicação interactiva, pela imitação de modelos, ao ler e ao escrever.

A construção de *Weblogs* no contexto pedagógico, favorece a mudança nas práticas de supervisão do professor, identificada na substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação.

## **PARTE II – O ESTUDO**

## **CAPÍTULO 4 – A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA NECESSÁRIA À DESCRIÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA**

### **4.1 – A observação participante e o papel do observador**

A etnografia pode ser entendida enquanto descrição de uma cultura, quer de uma comunidade exótica, quer de uma sala de aula. A tarefa do investigador etnógrafo é de compreender, do ponto de vista dos nativos, o seu modo de viver, (Matos, 1995).

O conceito de “Observação Participante”, tomado pelo observador na investigação etnográfica, surge por volta dos anos 50-60 quando os etnosociólogos, com necessidade de discutir os fundamentos da sua prática, publicam estudos sobre o assunto, (Lapassade, 1991); (Lapassade, 2001b).

Henri Peretz (1996) ao pretender sistematizar um trabalho de Wyte (1955), sobre a acção do investigador, apresenta as seguintes etapas: a escolha do terreno; a sua entrada no campo; os papéis assumidos; as condições de observação e de trabalho de equipa; a tomada de notas; a descoberta do esquema principal; a relação com a comunidade estudada; a redacção e a publicação, (Lapassade, 2001a).

Vamos fazer referência ao papel que o investigador pode assumir na observação participante, por esta questão ser central na literatura etnográfica.

Junker (1995), referido por Lapassade, (2001a), distingue quatro variantes:

- O participante completo – quando o observador participa nas actividades que pretende observar;
- O participante observador – quando as actividades observadas não se submetem às actividades em que o observador participa;
- O observador participante – quando as actividades a observar é do domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação;
- O observador completo – quando as actividades estão para além do observador. São exemplo, as actividades de dinâmica de grupo que decorrem em laboratório, com o observador por detrás de um vidro.

A implicação do investigador no campo de observação pode ser regulada com os mecanismos de participação e distanciação. Vestir a pele de nativo pode levar a adoptar uma linguagem menos científica, (Lapassade, 2001b).

O conceito de “Observação Participante”, é um dos conceitos-chave da Etnografia e da Antropologia Social moderna. Vou de seguida falar de outros dois conceitos igualmente importantes e que operacionalizam a acção do investigador - o diário de Campo, e o “trabalho ou Pesquisa de Campo”.

#### **4.2 - O diário de campo – antecedentes**

O diário era um género de literatura Idade Média e na Renascença. Contava histórias reais ou imaginárias, numa época de expansão para novos continentes. O diário de bordo ou diário de viagem, era um meio pelo qual os viajantes registavam as suas descobertas, os relatos dos itinerários e das experiências interculturais dos seus autores.

O Diário de Campo, conceito surgido no século XX, com os antropólogos sociais/culturais, diz respeito a um instrumento específico, por estes utilizado em pesquisas empíricas. Normalmente um caderno de anotações

de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em diário no sentido restrito, ou ainda, anotações retratando o papel do investigador de campo.

O diário tem diferentes definições e objectos que expressam aspectos convergentes e divergentes.

- No “O diário de bordo” ou “diário de viagem”, as aventuras e as histórias escritas pelos diaristas eram em forma de romance literário, e baseadas muitas vezes em informações de outros informantes-chave (povos indígenas e intérpretes). Relatavam aspectos semelhantes e divergentes da cultura de origem do diarista.

- No “diário de campo”, as anotações do pesquisador etnógrafo são feitas dia a dia, implicando uma observação participante, junto dos membros da comunidade, procurando relatar em pormenor o que Malinowski chama de “complexo cultural” ou “todo integral”, o sistema funcional, cultural e político. O registo destes dados e de outros obtidos por outras técnicas de trabalho de campo, permitem a posterior teorização científica, e a análise antropológica da comparação dessas pequenas culturas, com as sociedades ocidentais.

Os antropólogos sociais / culturais e sociólogos de campo, após a segunda guerra já não faziam uma separação radical entre uma etapa de pesquisa – etnografia – e outra de teoria – antropologia/etnologia. Estes dois momentos interpenetraram-se ou seja a descrição e a análise passaram a formar um mesmo processo de pesquisa, designando na linguagem da sociologia etnográfica a “Teoria enraizada”, ou “Teoria emergente”, (Hammouti, 2002).

- No “diário institucional”, a tradição do movimento de análise institucional da Universidade de Paris VIII, fundada nos anos 70, por G. Lapassade e R. Lourau, e continuado por P. Boumard, R. Hess, formaram através de pesquisas microsociológicas de campo, em instituições e

organizações escolares, grupos de formação, igrejas, empresas, etc. Consta que R. Hess, em 1977, inventou o “diário institucional etnográfico” numa pesquisa, junto de trabalhadores sociais e professores.

- No “diário da classe” de Zabalza e colaboradores, funcionando como instrumento de desenvolvimento profissional de docentes, tentaram estudar os dilemas da prática do ensino.

- No “diário associado a entrevistas” – “Diary-Interview Method”, desenvolvido por D. H. Zimmerman e D. L. Wieder. Funcionou como estratégia de pesquisa, quando não era possível desenvolver a observação participante, baseada em diários e em entrevistas a informantes-chave, numa investigação que tinha como objectivo estudar os estilos de vida contraculturais de jovens.

O “Diário de Campo”, o “Trabalho ou Pesquisa de Campo” e a “Observação Participante” foram conceitos chave da Etnografia e da Antropologia Social moderna, sendo Malinowski, um dos principais fundadores, (Hammouti, 2002).

Foram também estes conceitos que deram origem aos métodos qualitativos de pesquisa em Ciências Sociais, ligados à tradição sociológica dos etnógrafos urbanos da Escola de Chicago, (1915-1930).

#### **4.3 - O diário de campo como instrumento de pesquisa**

O diário pode ser usado como método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção.

A prática do diário pode ser conceptualizada em quatro principais correntes teóricas:

- A tradição da antropologia cultural/social fundada por Malinowski e F. Boas;

- A Escola de Chicago e o interaccionismo simbólico dedicada à sócio-etnografia urbana influenciadora da etnografia interaccionista inglesa que tem representantes principais D. Hargreaves; S. Delamont; M. Hammerseley e P. Woods;

- A Análise institucional de Paris VIII com as tendências da “Análise institucional interna” de “Etnografia institucional ou “Etnografia participante”, ou “Etnossociologia institucional”, (G. Lapassade, 1991) – com a prática do Diário de Campo e a análise da implicação, (R.Lourau, 1998);

- A corrente espanhola de Santiago de Compostela liderada por Zabala, Beraza e colaboradores, (1986, 1988) – que conceptualiza o diário enquanto instrumento fundamental da formação do docente, (Hammouti, 2002, p. 13);

O método do diário etnográfico, diário institucional, método das histórias de vida, é o das abordagens qualitativas de pesquisa educacional/social. Não deixando de fora a subjectividade, opõe-se às abordagens quantitativas e positivistas, e impulsiona fortemente processos de autoformação dos docentes. Permite reexaminar a prática destes e reflectir sobre a resolução de problemas e incidentes críticos, ensaiar estratégias de antecipação, possibilitar a análise mais profunda da construção do “eu” – “Self” fazendo-os desempenhar um papel social mais activo.

Hammouti (2002) introduz um outro conceito ao referir-se ao “diário etnográfico profano”:

...um diário escrito por actores / praticantes sociais que não são profissionais (cientistas sociais), mas que foram iniciados e treinados na utilização desse instrumento de trabalho e que são evidentemente familiarizados com a prática da escrita, (Hammouti, 2002, p. 13).



Qualquer pessoa leiga pode ser iniciada nesta prática diarística desde que sensibilizada para as relações sociais vivenciadas. O autor desenvolveu esta técnica com estudantes universitários de pedagogia que exerciam a função docente, e com educadores-alfabetizadores rurais de jovens e adultos (em formação permanente). O objectivo era fomentar nos participantes a reflexão das suas práticas quotidianas. Para os que ainda não tinham prática profissional, propôs-lhes a construção de uma história de vida, com a descrição dos momentos marcantes e o registo a partir do quotidiano, os processos de “afiliação cultural”, a expressão das angústias, contradições, conflitos lutas, descobertas, etc.

O registo é feito dia a dia. Inclui acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, construídos a partir da observação participante dos diaristas, integrados na vida social dos grupos em estudo. Trata-se de contar as actividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas conflitos etc.

Escrever um diário etnográfico “profano” pode passar por usar uma técnica de narração, em diário íntimo para o próprio ou para o outro, real ou imaginado. O método é simples mas requer alguma disciplina diária pois a escrita deve ser prolongada no tempo, de acordo com o problema em estudo.

A contextualização permanente dos relatos dos acontecimentos, por seu lado levam o autor a adoptar uma perspectiva “interpretativa” contínua, das relações e acções sociais, e simbólicas - paradigma interpretativo. A extracção do sentido desses registos ocorre gradualmente, na medida em que se vão criando relações com o estudo/reflexão da pesquisa em causa. O autor reinterpreta a realidade em redor, definindo situações, reformulando regras, e normas significativas, devolvendo uma imagem pessoal do mundo exterior. Quando partilha essas reflexões com os parceiros, ajuda a construir colectivamente a realidade social.

O diário escrito individualmente pode também transformar-se em diário colectivo de intervenção. Este tipo de diários têm como objectivo introduzir reformas na organização e favorecer a mudança no colectivo social. Pode admitir uma ajuda externa de outros pesquisadores. Uma outra forma de conceber o diário pode ser, a acumulação de diário etnográfico e diário colectivo.

Este tipo de técnica é bastante útil em tempos de crise e de conflito institucionais, em projectos de estabelecimento, ou de intervenção e inovação pedagógica, organizacional ou formativa. Proporciona aos actores envolvidos uma reflexão sobre problemas cuja superação lhes devolve um sentido participativo de mudança, a partir do interior, e confere à organização um carácter emancipatório.

Em síntese, o diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores. Pode funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didácticas, e o desenvolvimento pessoal dos docentes; como método de pesquisa; e como dispositivo de acção – planeamento da acção para produzir mudanças e práticas de avaliação. Mas esse motivo também não impede o facto deste poder ser escrito por qualquer actor social, que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas.

A reflexão conjunta traz vantagens como: a quebra dos problemas de comunicação; o aumento da circulação de informação; a criação de compromisso social; uma maior dinâmica nos processos de interacção.

#### **4.4 – A Investigação e as perguntas encontradas no seu decurso**

Passo a fazer referência ao trabalho de campo, desenvolvido nesta investigação.

Referi no início da monografia os objectivos deste estudo. Gostaria agora de relembrar que o mesmo pretende descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula, no momento em que os alunos, a professora e o investigador se envolveram em tarefas relacionadas com *Weblogs*.

Quando o objectivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adopção de uma metodologia etnográfica. Para Maehr & Midgley, (1996), a reconstituição da cultura de uma escola, pode ser feita a partir da obtenção de respostas a perguntas pertinentes, agrupadas em cinco grandes classes, (Fino, 2000):

- Questões sobre estilo e preferência, que se relacionam com as necessidades humanas básicas do indivíduos;
- Questões sobre tarefas a serem desempenhadas pelo grupo, e sobre a tecnologia disponível para esse desempenho;
- Questões sobre a organização social, sobre o modo como as interacções são facilitadas e controladas, e como o poder é distribuído e partilhado;
- Questões sobre a vida simbólica do grupo, rituais, mitos, artefactos que simbolizam e objectivam um propósito partilhado;
- Questões de valor, no âmbito do que vale a pena fazer e porquê.

Fino (2000), fala da necessidade de uma observação participante para recolher de forma planificada os elementos necessários para contar uma história (quem, o quê, quando, onde, porquê e como).

Hatano e Miyake (1991) referindo-se a estudos sobre cultura e aprendizagem, defendem que devem ser consideradas dimensões culturais relevantes para o objectivo da aprendizagem, entendendo que a cultura da comunidade pode ser observada por intuição ou por observação participante. Assim é possível encarar o julgamento intuitivo do investigador como dado cultural, tendo este vivido no interior dessa cultura e tornado

culturalmente competente. O método recomendado consiste na observação de práticas culturais, na actividade diária, a partir do interior da cultura em estudo, e posteriormente a incorporação dessa cultura dentro de modelos de aprendizagem, (Fino, 2000).

Com base nestes pontos de vista defini um conjunto de questões que pudessem descrever a cultura emergente do contexto estudado. Estas perguntas constituíram categorias de análise dos dados recolhidos. Passo então a explicitá-las:

- 1 - Que ambientes de aprendizagem emergiram nessa actividade?
- 2- Que artefactos apresentaram os alunos nessa acção, enquanto contributos de um reportório partilhado?
- 3 - Que conceitos e palavras, relacionados com a exploração dos artefactos – *Weblogs*- passaram a fazer parte do vocabulário comum?
- 4 - Como foi reflectida a actividade no contexto da organização da sala?
- 5 - Como se articulou a actividade em *Weblogs* com a aprendizagem da escrita?
- 6 - Que implicação estabelece a actividade em *Weblogs* com o plano curricular e com o currículo?

#### **4.5 – A negociação e a entrada no terreno**

A autorização formal da presença do investigador no campo de observação passa por um processo de negociação cuidadoso. Tratando-se da observação numa escola ou numa sala de aula, a negociação nos aspectos seguintes: Ao nível administrativo, das estruturas que superintendem as escolas, numa determinada área geográfica; Ao nível da escola, da sua

direcção e ainda do corpo docente e técnico alargado; ao nível da professora da sala; ao nível dos alunos, e dos respectivos encarregados de educação.

Quando se trata de um acompanhamento quotidiano na sala, ou noutros espaços educativos, que implique a observação das práticas dos professores e dos alunos, a negociação deve fazer-se permanentemente, ao longo da investigação, e não apenas no início da acção do investigador, (Lapassade, 1993).

Segundo este autor, várias dificuldades podem ser encontradas desde os primeiros contactos, devendo o investigador antecipadamente colocar as seguintes questões: como efectuar a primeira negociação junto da administração? Como apresentar o projecto? Como conduzir as negociações mais localizadas, com os professores? Delamont (1984), refere nuances na atitude do investigador - maior ou de menor formalidade - face aos contextos em que se move, (Lapassade, 1993).

Estabelecer relações privilegiadas com os membros da instituição, conduz a uma boa introdução à entrada no terreno. Constitui ainda uma oportunidade para fortalecer os laços de colaboração e dissuadir a sensação de avaliação que possa existir na mente dos professores da instituição. Por isso, o investigador em vez de justificar a sua presença na análise da personalidade dos indivíduos, deve explicar que se vai ocupar da análise de grupos e de “culturas”. É também importante fazer sentir aos professores os contributos reais da investigação em marcha, para que o ambiente do campo de observação não manifeste hostilizações, (Lapassade, 1993).

Nesta investigação, o primeiro passo que dei foi a formalização da entrada no campo de observação. Pedi autorização à Secretaria Regional da Educação antecipadamente, em Julho de 2004. Em Setembro de 2004, quando efectuei a minha apresentação ao Conselho Escolar da Escola do 1º Ciclo do Tanque Santo António, já trazia a autorização deferida.

A relação privilegiada que mantinha com a professora Helena, o conhecimento próximo com a directora, assim como outros colegas professores que leccionavam, desde a altura - vinte anos antes - em que lá tinha trabalhado, foram aspectos que não só me facilitaram a integração naquela equipa, como ainda, favoreceram o bom clima de trabalho.

Junto das crianças da sala, desenvolvi várias conversas nos primeiros tempos de permanência na sala, sobre o propósito da minha presença. Foi igualmente feito, junto dos encarregados de educação, um pedido de autorização geral, para utilizar os dados de observação do quotidiano das crianças, na sala de aula. Devo dizer que nos encontros periódicos com os encarregados de educação, mantive a lembrança desse compromisso. No final do estudo, voltei a contactá-los e solicitei o preenchimento de um termo individual de aceitação, para divulgar os trabalhos dos alunos, no contexto dos resultados do estudo. O grupo autorizou, à excepção de um encarregado de educação que não admitiu inclusão dos trabalhos do seu filho na reflexão e divulgação desta investigação.

Já na sala de aula, em 2 de Dezembro de 2004, tive o cuidado de perguntar aos alunos qual era a percepção deles sobre a minha presença. Combinei com a professora que lhes solicitasse, por escrito um retrato meu, e que servisse para a minha apresentação noutra escola. Estrategicamente não estive presente nesse dia. Recebi as respostas e categorizei-as posteriormente conforme apresso: Descrição física e psicológica do investigador; Empatia com o investigador; Funções do investigador; Outras deduções a partir das observações dos alunos.

Em síntese apresso a seguinte tabela das respostas obtidas:

## O investigador na voz dos alunos em 2-12-04

<p><b>Descrição física e psicológica do investigador</b></p> <p>“Tem óculos.”</p> <p>“Costuma usar camisola preta.”</p> <p>“Gosta dos computadores.”</p> <p>“Ele usa o cabelo encaracolado.”</p> <p>“O professor Paulo tem um computador portátil, é simpático, tem cabelo meio encaracolado e negro.”</p> <p>“O professor Paulo é o professor que nos ajuda no computador é bom e bonito!”</p> <p>“O professor é muito nosso amigo.”</p> <p>“O professor Paulo é muito simpático e meigo.”</p> <p>“O professor Paulo é muito trabalhador.”</p> <p>“O professor Paulo é muito simpático.”</p>
<p><b>Empatia com o investigador</b></p> <p>“O professor Paulo é interessante a trabalhar e é simpático.”</p> <p>“Eu gosto do professor Paulo Brazão porque o professor faz gravações e faz muitas coisas connosco.”</p> <p>“O professor Paulo Brazão é um professor muito bom!”</p> <p>“É muito simpático, inteligente, bonito e elegante.”</p> <p>“Eu gosto muito do professor Paulo Brazão porque ele é trabalhador!”</p> <p>“Viva Viva o professor Paulo Brazão.”</p> <p>“Meninos das escolas todas confiem no professor Paulo Brazão, vão pela minha palavra.”</p> <p>“O professor Paulo é interessante a trabalhar e é simpático.”</p> <p>“O professor Paulo Brazão é um professor muito bom!”</p> <p>“O professor é muito nosso amigo.”</p> <p>“O professor Paulo é muito simpático e meigo.”</p>
<p><b>Funções do investigador</b></p> <p>“O professor Paulo Brazão faz muitas coisas com os alunos.”</p> <p>“Ele ajuda os meninos a fazer projectos e a trabalhar na sala!”</p> <p>“O professor Paulo Brazão trabalha a ajudar os meninos!”</p> <p>“O professor Paulo ajuda os meninos no computador.”</p> <p>“O professor Paulo trabalha no computador portátil.”</p> <p>“O professor Paulo trabalha nos computadores e sempre que há um problema no computador ele resolve e põe tudo no estado normal.”</p> <p>“Ele trabalha a ajudar os meninos no computador.”</p> <p>“Ajuda os alunos.”</p> <p>“Dá fichas para os meninos fazerem.”</p> <p>“Está na nossa sala a trabalhar no computador.”</p> <p>“É um professor que trabalha no computador da nossa sala.”</p> <p>“Ele faz um projecto sobre os meninos da nossa sala e faz projectos da rádio com os meninos.”</p> <p>“Fala e ajuda a ler.”</p>

<b>Outras deduções a partir das observações dos alunos</b>
<p>"O professor Paulo Brazão trabalha com a professora Helena para fazer fichas para os alunos e conversam muito."</p> <p>"O professor Paulo trabalha nos computadores e sempre que há um problema no computador ele resolve e põe tudo no estado normal."</p> <p>"Porque nos ensina coisas novas por falar em coisas novas ele ensinou-me uma coisa nova eu não sabia."</p> <p>"A professora trabalha bem com ele porque, às vezes, pede ideias, não digo sempre, mas às vezes ele dá ideias e essas ideias são divertidas e é uma maneira muito divertida de aprender."</p> <p>"O professor Paulo é o professor que nos ajuda no computador é bom e bonito!"</p> <p>"O professor Paulo é muito trabalhador."</p> <p>"Trabalha no computador e ajuda os meninos com mais dificuldade e que não têm computador em casa."</p> <p>"Eu gosto dele porque às vezes a professora Helena tem dores de cabeça, a professora Helena sai da sala e o professor Paulo diz para calar para fazer uma surpresa."</p>

**Tabela 2 – Opinião das crianças sobre o Investigador a 2 de Dezembro de 2004**

Retirando o factor estimulante das apreciações positivas à minha pessoa, o que verifiquei foi um conjunto de considerações que me puderam assegurar o seguinte:

- Que a minha presença na escola e naquela sala apresentava uma forte empatia;
- Que os alunos tinham compreendido as minhas funções e tinham encontrado ainda justificativa para enquadrar outras acções (de apoio, ajuda, de trabalho directo junto deles e da professora), sempre no âmbito de investigador participante.

#### **4.6 - O registo da informação**

Adoptar uma metodologia etnográfica implica adequar as formas de recolha e de registo da informação. Assim, deve ser assegurado que:



- O comportamento das pessoas é estudado no contexto habitual, os dados são recolhidos por diversas fontes, com particular relevância a observação e a conversação informal;

- A recolha de dados não decorre de um plano detalhado anteriormente, e não existem categorias preestabelecidas para interpretar o comportamento das pessoas;

- Estamos perante o estudo de um grupo restrito de pessoas;

- A análise dos dados envolve interpretação de significado e assume a forma descritiva e interpretativa, (Fino, 2003).

Enquanto investigador no presente estudo, assumi uma observação participante completa, pois o meu grau de implicação foi grande. Tornei-me um membro da situação em estudo, embora a minha permanência fosse limitada ao tempo da investigação, (Lapassade, 1993).

Dois aspectos de natureza metodológica requerem atenção: o primeiro é do êxito da investigação decorrer da capacidade interpretativa do investigador, permitindo-lhe um vasto leque de liberdade, quanto à mobilização de instrumentos teóricos de análise; o segundo o da incontornabilidade da subjectividade do investigador enquanto observador participante, (Fino, 2003).

Para compreender a realidade enquanto unidade cultural, torna-se importante a análise das particularidades de natureza dessa cultura, a exemplo de outros estudos, (Vasconcelos, 1997); (Fino, 2000).

Podem ser considerados como elementos culturais relevantes os seguintes:

- As pessoas intervenientes e respectivos papéis sociais; a organização de rotinas de funcionamento; o tipo de tarefas desempenhadas, as aprendizagens propostas e seus pressupostos curriculares;

- Os tipos de interacção aceites ou estimulados entre os membros da turma as crenças e as convicções que partilham e o modo como o conhecimento é negociado e partilhado;

- Os artefactos que se produzem e os utensílios que se manipulam; a permeabilidade da cultura local à cultura circundante, (Fino, 2003).

As fases de levantamento e tratamento de dados da investigação desenvolvida foram as seguintes:

- Levantamento de dados sobre os elementos de natureza histórica, física e humana, de forma a poder caracterizar a escola onde decorreu esta investigação; a turma de alunos onde a actividade do Projecto Digital foi desenvolvida; a professora daquela turma;

- Levantamento de dados sobre elementos de actividade da turma;

- Caracterização da cultura emergente, a partir das respostas a questões formuladas sobre aquela cultura;

- Elaboração de um diário de bordo para registo da informação considerada pertinente, de acordo com as questões formuladas.

Apresento em seguida um esquema síntese:

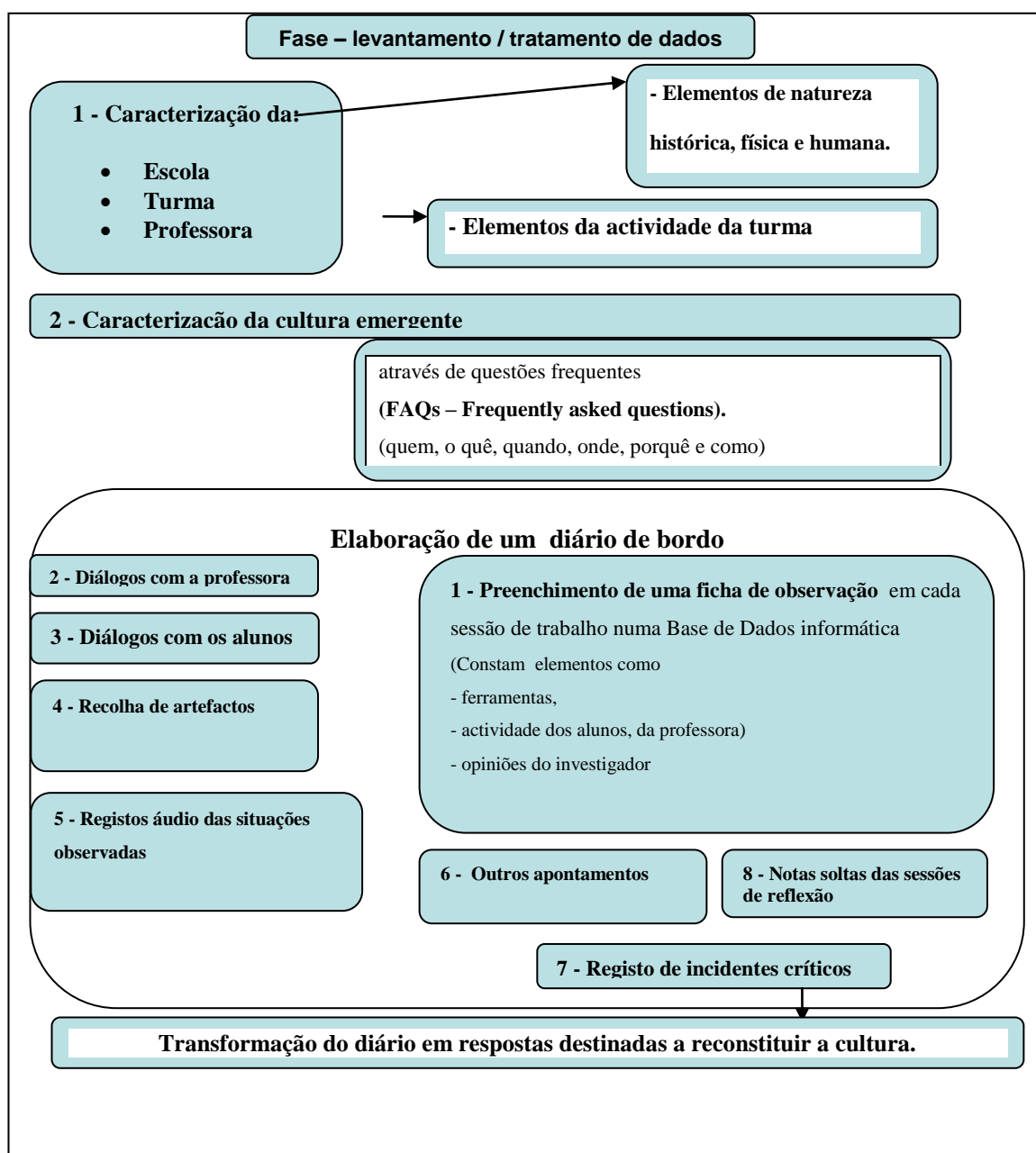


Figura 2 - Intervenção do investigador - fases de levantamento e tratamento de dados

Na continuidade da explanação de aspectos metodológicos abordarei a construção e a utilização de um instrumento de trabalho por mim desenvolvido, enquanto investigador – a construção de um diário de bordo.

#### 4.6.1 - A construção do diário etnográfico electrónico e o registo dos dados



Figura 3- Interface de apresentação do software Diário Etnográfico

A pertinência da utilização do diário enquanto instrumento de pesquisa já foi atrás justificada. Neste estudo, a construção de um diário de bordo electrónico permitiu satisfazer os seguintes aspectos:

- O registo imediato dos dados durante o tempo em que o investigador se encontra no terreno;
- A reunião do maior número de dados possível no mesmo suporte electrónico;
- A apresentação simultânea de todos os dados;
- O acesso, arquivo e mobilidade facilitados, ao utilizar equipamento informático portátil.

O Diário etnográfico electrónico foi construído por mim com o auxílio do FileMaker Pro 5.5. com a adição posterior de um módulo auto-executável do FileMaker Developer Tool, (Brazão, 2007).

A construção do software teve início logo após a minha entrada no terreno.

Faço agora referência a este suporte electrónico, situando-o em duas fases da investigação: Fase descritiva e fase interpretativa, (Sabirón, 2001).

A fase descritiva inicia-se quando se procede ao registo descritivo, do conjunto de informações obtidas. O esforço descritivo inicial, para explicar a realidade observada, é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação.

A fase interpretativa decorre com base no rigor da descrição, onde o investigador e outros protagonistas fazem uso de referentes explícitos que consideram oportunos, analisam, interpretam-nos e compreendem os fenómenos em estudo. São, em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, instrumentos e informações para assegurar a pertinência da informação elaborada.

A construção do software para a fase descritiva, teve em conta incluir o seguinte:

- Uma ficha de observação para cada sessão de trabalho;
- Áreas para descrever a organização do trabalho, as actividades dos alunos, da professora, e para o registo de incidentes críticos;
- Hiperligações para os registos áudio em MP3 e para os artefactos em suporte digital;
- A elaboração de um diário de bordo, a partir dos elementos recolhidos;
- A inclusão de notas soltas tomadas nas sessões de reflexão, apontamentos, diálogos com a professora e com os alunos.

Assim, no 1º momento efectuei:

- A interface para a apresentação do estudo - com a inclusão de campos para descrição - objectivos / questões / metodologia;

The screenshot shows a web-based interface for research documentation. At the top, there are two tabs: 'Menu Principal' (active) and 'Aspectos da Investigação'. Below the tabs, there are three main sections, each with a title bar and a text area:

- O estudo: Study**  
The text area contains the following text: 'OBJECTIVO DO ESTUDO Este estudo tem como objectivo descrever e interpretar a cultura emergente na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos a professora e o investigador se envolvem em tarefas relacionadas com weblogs, assim como descrever os papéis assumidos pelos actores envolvidos - os alunos, a professora e o investigador.'
- Questões: Questions**  
The text area contains the following text: 'QUESTÕES As questões que apresentamos em seguida são indicativas do estudo que estamos a desenvolver. O Weblog a comunidade - que papel pode desempenhar na actividade de construção blogs? - que inovações podem trazer os blogs ao nível da comunidade? O Weblog e a escola'
- Metodologia: Methodology**  
The text area contains the following text: 'TIPO DE ESTUDO Para tentar caracterizar as concepções e práticas dos alunos, e da sua professora, sobre o ensino / aprendizagem da escrita mediada pelo computador, parece adequado adoptar uma metodologia etnográfica. Esta metodologia permite registar o comportamento natural dos intervenientes, nas diferentes situações e espaços em que se movem. Lapassade, (1993), citando Woods, (1986), define etnografia como uma mistura de arte e ciência. Os etnógrafos, afirma, têm muitos pontos em comum com os romancistas, os historiadores sociais, os jornalistas, por desenvolverem uma extraordinária habilidade etnográfica nas suas observações, pela sensibilidade emocional, pela capacidade de penetração a diferentes níveis de realidade, pelo poder de expressão, pela habilidade em recriar cenários, e dar vida a formas culturais.'

Figura 4 - Interface de caracterização do estudo

- A interface dos informantes – com a inclusão de campos para identificação e caracterização dos mesmos;
- A interface de observação – com a inclusão de campos para a descrição da realidade envolvente: aspectos gerais / episódios / comentários; inclusão de marcadores data e tempo.

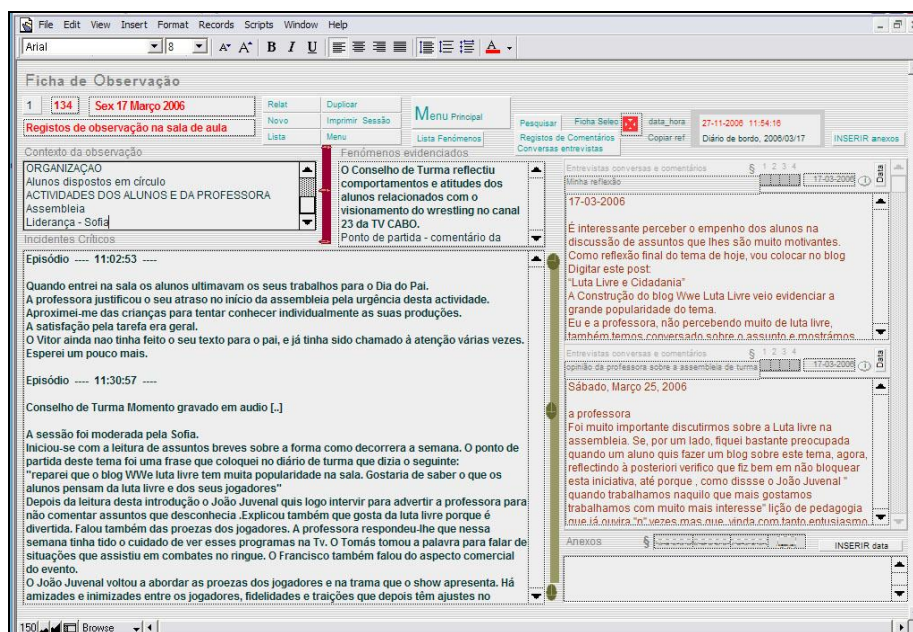


Figura 5 - Interface de registo de observações / reflexões

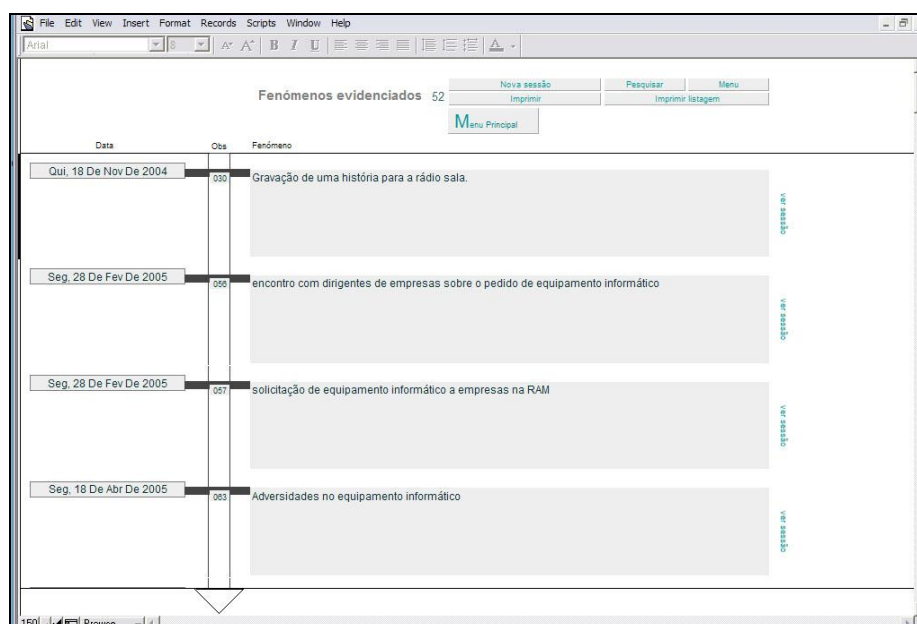


Figura 6 - Interface de triagem de observações de fenómenos evidenciados

No 2º momento efectuei a inclusão de:

- Um campo para a construção de um diário de bordo – diário profano;

- Campos para a junção de artefactos dos alunos, som / imagem / animação.

No 3º momento efectuei a inclusão de:

- Campos de som para junção das conversas;
- Um campo para transcrição de conversas, referenciadas pela data de realização;
- Um módulo de registo de referências bibliográficas - segundo as normas da APA 2002.

Para a fase descritiva, a construção do software teve em consideração:

- Os elementos de natureza histórica, física e humana, destinados à caracterização da escola, da turma-objecto e da professora;
- Os elementos da actividade da turma, recolhidos mediante a observação participante, na tentativa de caracterizar a cultura emergente;
- A transformação do diário em respostas destinadas a reconstituir a cultura.

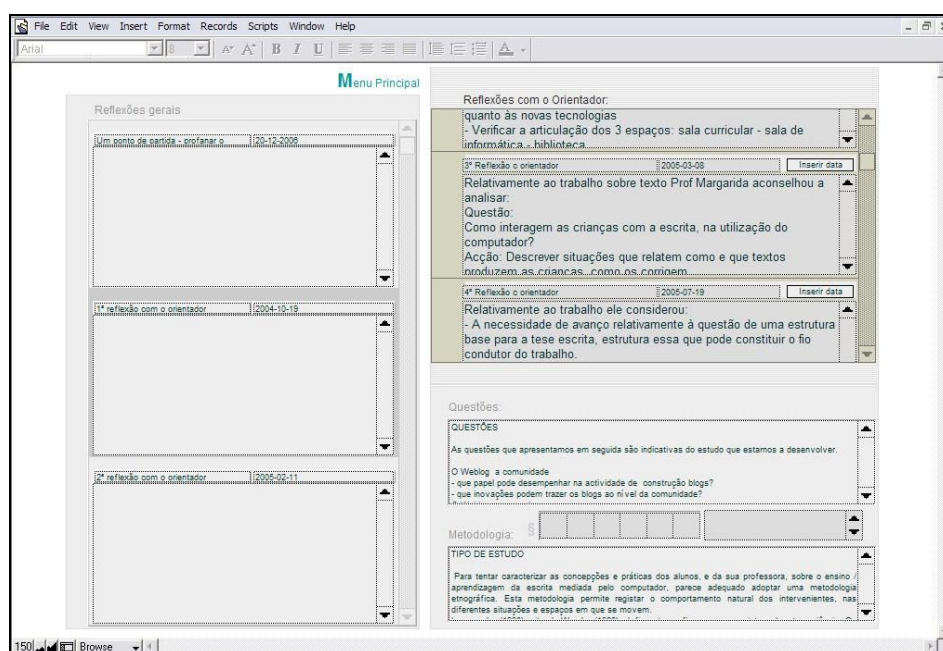
No 4º momento efectuei:

- A inclusão de um módulo com temas de enquadramento teórico, anexo às referências bibliográficas

No 5º momento efectuei a inclusão:

- De uma interface para registo de reflexões com o orientador;
- De uma interface para reflexão geral.





**Figura 7 - Interface de observações / reflexões com o orientador**

Reflectindo o processo de construção do software e do registo dos dados, verifiquei que o mesmo apresentou os seguintes aspectos positivos:

- A reunião do maior número de dados no mesmo suporte electrónico favoreceu a consulta e a análise da informação. O cruzamento de dados veio facilitar o meu trabalho enquanto investigador, na fase de interpretação.

- A informação concentrada num só ficheiro, aumenta o risco de perda, inviabilizando a consulta dos dados, pelo que se torna necessário fazer cópias de segurança;

- A necessidade de limitar a entrada de dados em formato de som/imagem, dada a grande dimensão daqueles ficheiros.

Apresento uma tabela que sintetiza a evolução do software nas duas primeiras fases do estudo:

	ASPECTOS CONSIDERADOS	A CONSTRUÇÃO DO SOFTWARE	REFLEXÃO
1ª - Fase descritiva	<p>Ficha de observação em cada sessão de trabalho contendo objectivos, tópicos programáticos, ferramentas a usar.</p> <p>Organização do trabalho, actividade dos alunos, da professora, registo de incidentes críticos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição dos registos em áudio;</li> <li>- Recolha de artefactos;</li> <li>- Elaboração de uma espécie de diário de bordo a partir dos elementos recolhidos</li> <li>- Notas soltas tomadas nas sessões de reflexão, apontamentos, diálogos com a professora e com os alunos.</li> </ul>	<p><b>Momento 1 —</b></p> <p><b>Interface para a apresentação do estudo</b></p> <p>Inclusão de Campos para descrição - objectivos / questões / metodologia</p> <p><b>Interface dos Informantes</b></p> <p>Inclusão de Campos para identificação e caracterização dos informantes</p> <p><b>Interface de observação</b></p> <p>Inclusão de campos para a descrição da realidade envolvente: aspectos gerais / episódios / comentários</p> <p>Inclusão de marcadores data e tempo</p> <p><b>Momento 2 —</b></p> <p>Inclusão de um campo para a construção de um diário de bordo – diário profano.</p> <p>Inclusão de campos para junção de artefactos dos alunos, som / imagem / animação.</p> <p><b>Momento 3 —</b></p> <p>Inclusão de campos de som para junção das conversas.</p> <p>Inclusão de campo para transcrição de conversas, referenciadas pela data de realização.</p> <p>Inclusão de um módulo de registo de referências bibliográficas - segundo as normas da APA 2002.</p>	<p><b>Aspectos positivos</b></p> <p>Registo imediato dos dados durante o tempo em que o investigador se encontra no terreno;</p> <p>Reunião de grande volume de dados no mesmo suporte electrónico.</p> <p>Apresentação simultânea de todos os dados arquivados.</p> <p><b>Aspectos Interessantes</b></p> <p>Necessidade de proceder a cópias de segurança pois a informação concentrada num só ficheiro, aumenta o risco de perda, inviabilizando a consulta dos dados.</p>
2ª - Fase Interpretativa	<p>A análise dos dados efectua-se seguindo dois níveis de informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos de natureza histórica, física e humana, destinados à caracterização da escola, da turma-objecto e da professora.</li> <li>- Elementos da actividade da turma, recolhidos mediante a observação participante, na tentativa de caracterizar a cultura emergente.</li> <li>- Transformação do diário em respostas destinadas a reconstituir a cultura.</li> </ul>	<p><b>Momento 4 —</b></p> <p>Inclusão de um módulo com temas de enquadramento teórico, anexo às referências bibliográficas</p> <p><b>Momento 5 —</b></p> <p>Inclusão de Interface para registo de reflexões com o orientador.</p> <p>Inclusão de Interface para reflexão geral.</p>	<p><b>Aspectos positivos</b></p> <p>A reunião do maior número de dados no mesmo suporte electrónico favorece a consulta e a análise da informação. O cruzamento de dados facilita o trabalho do investigador na interpretação.</p> <p><b>Aspectos Interessantes</b></p> <p>Necessidade de limitar a entrada de dados em formato som/imagem dada a grande dimensão dos ficheiros.</p>

Tabela 3 - Evolução do software nas duas fases do trabalho

A complexidade de entrosamento dos “campos”, resultante da construção deste software fez-me reflectir sobre o facto de alguns dos seus aspectos se constituírem de segunda ordem de prioridade. Esta reflexão resultou numa nova reformulação do software. Assim, com vista a obter uma optimização do mesmo, optimizei apenas as características inerentes à primeira e segunda fase da sua construção.

#### 4.7 – A recolha de artefactos

A recolha dos elementos da actividade da turma era uma prioridade na investigação. Aqui, convém lembrar como era importante para o estudo situá-los nos contextos em que iam sendo produzidos. O cruzamento da minha observação participante fornecia essa informação.

Um outro aspecto prendeu-se com a peculiaridade dos dados, dada sua natureza. A maioria dos artefactos electrónicos ficaram alojados e publicados no servidor on-line da Google – na Califórnia, nos Estados Unidos. Isso fez-me reflectir no seguinte:

- Os artefactos electrónicos (*Weblogs*) dos alunos estão preservados de qualquer tentativa de danificação ou eliminação?

Embora o servidor preservasse aquela informação, as falhas de comunicação em alguns momentos poderiam impedir o acesso à mesma. Tive a necessidade de proceder a cópias de segurança para outros suportes electrónicos.

Esta preocupação, embora pudesse parecer exagerada, veio a tornar-se pertinente, quando verifiquei, por exemplo, que o *site* que a escola mantinha, no período em que decorreu a investigação, foi temporariamente

retirado da Internet, no ano lectivo seguinte. Aquele *site* continha elementos de apresentação e de caracterização da escola bem como, fazia uma boa memória descritiva das actividades ali desenvolvidas. Entre os relatos constavam os trabalhos desenvolvidos na sala em que se efectuou esta investigação.

#### **4.8 – A análise da informação e a credibilidade do processo investigativo**

O tratamento dos dados seguiu a proposta de Fino. Segundo ele, o tratamento da informação deve atender aos seguintes aspectos:

- Elementos de natureza histórica, física e humana, destinados à caracterização da escola, da turma-objecto e da professora;
- Elementos da actividade da turma, recolhidos mediante a observação participante, na tentativa de caracterizar a cultura emergente dessa actividade, (Fino, 2000).

A caracterização da cultura emergente dessa actividade deve conter elementos de recolha do trabalho de campo como: o preenchimento de uma ficha de observação em cada sessão de trabalho contendo objectivos, tópicos programáticos, ferramentas, organização do trabalho, actividade dos alunos, da professora, avaliação e registo de incidentes críticos; a transcrição de registos áudio que considere significativos; a recolha de artefactos resultantes da actividade da turma.

A elaboração do diário de bordo resultou dos elementos de observação directa; da transcrição dos registos áudio e da recolha de artefactos; das notas soltas tomadas nas sessões de reflexão; dos apontamentos; das conversas informais com a professora e com os alunos.

Nesta fase procedi à transformação do diário em respostas destinadas a reconstituir a cultura daquela turma.

Expliquei anteriormente como o diário etnográfico electrónico se traduziu num instrumento fundamental nas duas fases definidas por Sabirón (2001) – Fase Descritiva e Fase Interpretativa - para uma investigação etnográfica.

Referi também que na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação.

Também já foi referido que na fase interpretativa o investigador e os outros protagonistas utilizam referentes explícitos que consideram oportunos, analisam, interpretam-nos e compreendem os fenómenos em estudo.

Estes processos são em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, de que fazem parte os instrumentos e as informações que asseguram a pertinência da informação elaborada, (Sabirón, 2001). A conjugação destes processos tornou possível a credibilidade nesta investigação.

#### **4.9 – A ética**

Enquanto investigador, acredito que a minha relação com os sujeitos directos e indirectos desta investigação deveria assentar numa atitude de respeito, lealdade, honestidade, e abertura comunicativa que marcasse esses princípios éticos inerentes.

Referi anteriormente que a proximidade que mantive com a professora Helena resultou num bom clima de trabalho com esta bem como, favoreceu a aproximação aos alunos, aos encarregados de educação, à directora da escola, aos professores, e aos técnicos auxiliares de educação, daquele contexto educativo.

Eisner & Peshkin (1990) falam da necessidade do investigador sentir as questões éticas e de ser responsável pelo seu empenhamento, precisar de boa capacidade de discernimento, e de agir em conformidade com os princípios éticos, (Vasconcelos, 1997). Também Smith (1990) considera necessário numa investigação ter em conta, dois princípios importantes na protecção da pessoa humana: o anonimato e o consentimento informado, (Vasconcelos, 1997). O anonimato é a protecção da privacidade dos indivíduos envolvidos no estudo. O consentimento informado é a explanação feita aos sujeitos nela envolvidos. Deve apresentar-se o mais clara e honesta possível.

Nesta investigação confrontei-me com questões éticas que passo a explicar:

A preservação do anonimato foi a questão que mais me preocupou durante o trabalho de campo e dada a natureza do trabalho, não pude deixar de expor essas produções de forma integral, incluindo os nomes os reais dos autores. A razão de assim ser prende-se com o facto de aqueles artefactos estarem publicados na internet. Inicialmente no trabalho de campo, conversámos sobre a importância de preservar a informação pessoal na internet. Não obstante, algumas crianças utilizaram o seu nome próprio na publicação dos seus *Weblogs*. A forma que encontrei para responder ao problema, durante a análise da cultura emergente, foi a colocação integral dos artefactos, uma vez que aqueles já tinham sido publicados e portanto eram do conhecimento público. Deste modo restava-me atender ao segundo aspecto, o consentimento informado.

Já referi no ponto da negociação a forma como procedi, quanto ao consentimento informado, ao longo da minha permanência no campo da investigação. Gostaria de salientar que quando procedi ao tratamento dos dados, solicitei aos encarregados de educação das crianças da sala, o preenchimento de um registo de autorização individual, na sequência de

uma reflexão sobre o assunto, com o meu orientador. Respeitei a decisão de um encarregado de educação ao não admitir a inclusão dos trabalhos do seu filho nesta investigação. Mais adiante falarei da relação que estabeleci com as crianças da sala, e do modo como elas me viram, enquanto investigador

Os encontros semanais com a professora permitiram-me mostrar, reflectir e confrontar a minha percepção daquela realidade. Apesar do decurso da investigação tivesse levado à impossibilidade de ocultar o seu nome, tentei minimizar esse constrangimento, não fornecendo detalhes que pudessem invadir a sua privacidade. Por isso todo o texto referente às pessoas envolvidas e às suas acções, foi lido e reflectido conjuntamente.

Deste modo garantia a transparência dos processos desenvolvidos, bem como o envolvimento directo da professora nesta investigação.

#### **4.10 – Em síntese**

O desenvolvimento desta metodologia de investigação etnográfica, num estudo que equacionava a cultura, a aprendizagem e a tecnologia, teve o pressuposto que a cultura da comunidade podia ser entendida por intuição ou por observação participante. Considerou a definição de dimensões culturais relevantes para o objectivo da aprendizagem; implicou uma forte consciência da necessidade de uma observação participante e de forma planificada de organização dos elementos que contassem aquela história (quem, o quê, quando, onde, porquê e como); provocou igualmente uma presença continuada do investigador no campo de observação.

A descrição da cultura daquela turma passou pela obtenção de respostas a perguntas pertinentes: sobre estilo e preferência dos indivíduos; sobre tarefas desempenhadas pelo grupo; sobre a tecnologia disponível nesse desempenho; sobre a organização social; sobre o modo como as interacções

foram facilitadas e controladas; sobre o modo como o poder era distribuído e partilhado; sobre a vida simbólica do grupo, os rituais, os mitos, os artefactos que simbolizavam e objectivavam um propósito partilhado; sobre o âmbito do que valia a pena fazer e porquê.

Enquanto investigador reflecti também a necessidade de agir em conformidade com os princípios éticos, ao longo do processo da investigação.

Apresentados estes elementos, passo à descrição da contextualização deste estudo.



## **CAPÍTULO 5 - O CONTEXTO DO ESTUDO**

Neste capítulo pretendo situar o contexto do estudo, bem como apresentar os pontos de partida para uma acção integrada da tecnologia no espaço pedagógico, e interligada com os aspectos da vida da sala.

### **5.1 - O local do estudo onde está implantada a Escola EB1 PE do Tanque Santo António**

O sítio de Santo Amaro, na freguesia de Santo António, no Funchal, deve o nome à edificação de uma capela em honra do Santo Amaro, uma das mais antigas da diocese do Funchal, datada do séc. XV, mandada construir por Garcia de Sousa, genro de Zargo, em 1460, junto da sua grande fazenda acastelada. Esta capela importante é também conhecida pela antiguidade, pelas tradições históricas e pela concorrência de fiéis na festa patronal, (F. Silva, & Menezes, C., 1998).

A capela foi destruída por um incêndio em 1990 viu a sua reconstrução concluída em Novembro 2005. Mantém actualmente o traçado do segundo quartel do séc. XVII.

A casa e a capela davam acesso ao antigo caminho do Tanque e Alecrins. A oeste fazem confrontação com a Escola EB1/PE do Tanque Santo António.

O sítio de Santo Amaro, situado nos arredores do Funchal era uma zona predominantemente agrícola, essencialmente dedicada à produção de banana. No início da década de 80 a Câmara Municipal do Funchal construiu um bairro social – o Bairro de Santo Amaro e o sítio assistiu desde então a

uma grande expansão demográfica. Os dados demográficos do INE - Censos de 2001, registam a freguesia de Santo António, com 21951 habitantes. Santo Amaro pertence à freguesia de Santo António - a mais populosa do concelho do Funchal.

Mais recentemente, a construção e a proliferação de complexos comerciais fez com que o sector terciário ocupasse predominância na actividade económica.

O intenso crescimento populacional nos últimos anos fez também diversificar o nível sócio/económico/cultural das famílias.

A população mantém ao longo do ano actividades recreativas e de apoio social, como os movimentos associativos de escutismo para jovens e de apoio aos idosos. Refira-se que muitas actividades são de cariz paroquial, desenvolvidas sob forte influência da Igreja local, por uma população maioritariamente católica. Reforça este facto, a acção reconhecida de um Abrigo para crianças órfãs - o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, sob orientação da Ordem Religiosa dos Dominicanos.

Inserida no complexo habitacional e junto à escola, existe a Delegação Regional da Fundação A Comunidade Contra a Sida, uma organização não governamental que desenvolve acções visando a prevenção desta doença, (Jornal-da-Madeira, 2005).

Esta zona é também conhecida na imprensa pelos problemas sociais. Frequentemente são notícia os episódios de falta de segurança e tráfico de estupefacientes.

Segundo a directora, a escola é valorizada localmente. Salienta ainda que as tentativas de violação deste espaço diminuíram ao longo dos últimos anos.

## 5.2 – A Escola EB1 PE do Tanque Santo António

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque - EB1/PE do Tanque - Santo António, está localizada junto ao bairro social - Bairro de Santo Amaro - no sítio do Tanque. Ficou concluída em 1979 e entrou em funcionamento a 17 de Novembro de 1980. De início, tinha a denominação "Escola do Tanque P3 - Santo António", por agregar pequenas escolas "Pinheiro das Voltas", "Rita" e "Ribeirinho" que pertenciam todas ao Núcleo do Tanque.

O Edifício de Construção do Tipo P3 - área aberta, estava vocacionado para uma pedagogia colaborativa e previa a rotatividade dos docentes pelas salas do mesmo núcleo, leccionando áreas curriculares diferentes.

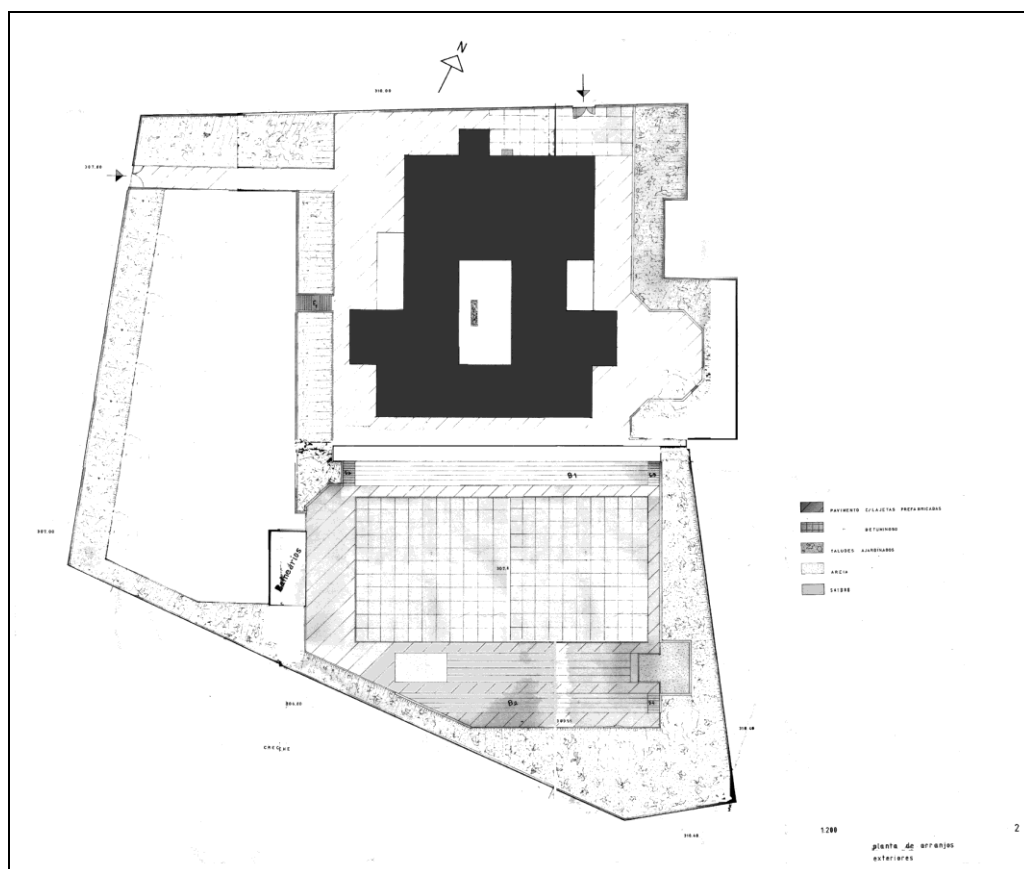
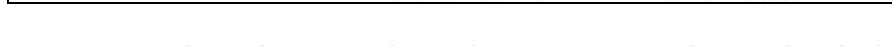
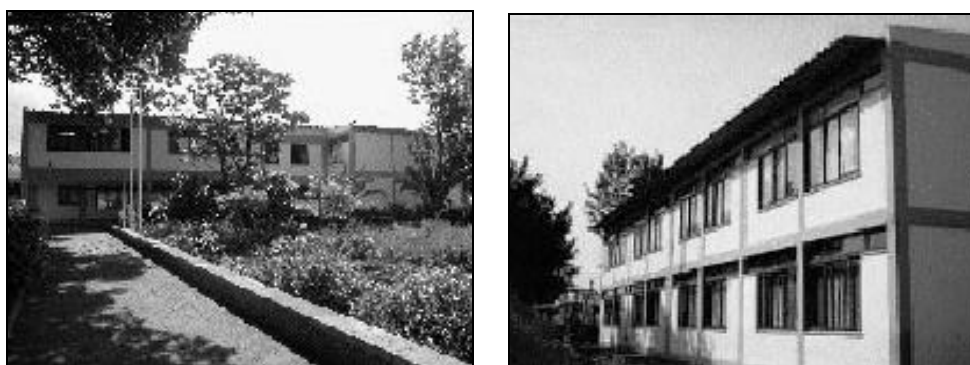


Figura 8 - Primeira planta exterior da escola



Em 1997, sofreu obras de beneficiação, de modo a poder responder ao modelo de funcionamento de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I.). Passou a funcionar nesse regime desde o ano lectivo 1997/98, de acordo com a Portaria Nº 133/98, de 31 de Agosto, que criou o regime de funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, na Região Autónoma da Madeira.



**Figura 10 - A entrada da escola**

O edifício sofreu uma ampliação com mais duas salas de aula. Dois dos núcleos do 1º andar foram subdivididos nas zonas que antes estavam destinadas às actividades interdisciplinares. As novas paredes formaram salas de actividades para Complemento Curricular. Foram reorganizados outros espaços de modo a criar a secretaria e o gabinete da directora da escola.



**Figura 11 - A nova secção do edifício escolar**

Um dos novos espaços foi destinado à sala de Informática, equipada com 18 computadores com ligação em rede e acesso permanente à internet.

#### 5.2.1 - As pessoas – os docentes e os discentes



Figura 12 - O Corpo docente em 2005/2006

A escola contava com uma directora a desempenhar essa função a tempo integral, e com um corpo de quarenta docentes, sendo: quatro educadores de infância, dois educadores de apoio especializados, doze professores com formação no 1º Ciclo, a leccionar a componente curricular do 1º Ciclo EB, quatro docentes especializados de apoio nas áreas de deficiência e dezassete professores nas áreas de Enriquecimento Curricular, e apoio pedagógico acrescido.

O corpo não docente era constituído por uma técnica especializada em biblioteca, duas secretárias administrativas, cinco auxiliares de acção educativa, quatro cozinheiras, quatro auxiliares de apoio e um vigilante.

A população escolar actual era oriunda do sítio de Santo Amaro. Havia também crianças da freguesia de S. Martinho que a frequentam pela proximidade à residência.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Regional da Educação, em 2003, os encarregados de educação tinham um nível escolar muito baixo, sendo que 74,5% possuíam o 2º ciclo de escolaridade, 42,3% frequentaram apenas o 1º ciclo ou nem chegaram a completá-lo, 14,3% apresentavam o 9º ano de Escolaridade, 11,2%, possuíam habilitação do Ensino Secundário e 5% concluíram um Curso Superior.

### **5.2.2 – A dinâmica de funcionamento da escola**

A EB1-PE do Tanque Santo António abria às 8 horas e encerrava às 18 horas, com dois turnos distintos (manhã e tarde), a funcionar de forma cruzada. No ano lectivo 2005/2006 tinha 319 alunos inscritos, distribuídos por duas salas de Pré-Escolar e doze turmas do 1º Ciclo. Em cada turno tinha seis turmas com aulas curriculares com outras seis a desenvolver actividades de Enriquecimento Curricular. A mudança de turno ocorria entre as 12:45h e as 13:00h respectivamente. Por solicitação dos encarregados de educação existia a possibilidade dos alunos frequentarem a Ocupação de Tempos Livres (OTLs).

Entre as actividades de Enriquecimento Curricular disponibilizava o Estudo Acompanhado, Ludoteca, Expressão Plástica, Expressão Musical e Dramática, Expressão Físico-Motora, Arte Integrada e Informática.

Integradas na componente curricular havia as áreas de Inglês, Expressão Físico-Motora, e a Expressão Musical e Dramática. A Biblioteca funcionava como apoio às aulas curriculares.

A escola responsabilizava-se explicitamente através do seu Projecto Educativo a desenvolver capacidades, competências, atitudes e valores; a estimular o desejo de aprender; a promover a integração social, pela valorização da participação das crianças na comunidade local, regional, nacional e europeia; a proporcionar a aquisição crítica dos saberes necessários ao Homem, como ser individual, social e ocupacional, (PEE, 2002-2006)

Ao longo de ano e meio de permanência nas reuniões pedagógicas, apercebi-me que as práticas organizacionais e relacionais da equipa eram consistentemente em torno de uma intencionalidade educativa concordante com o projecto definido. A directora desempenhava um papel fundamental na coesão da equipa. A escola empenhava-se também fortemente na parceria educativa com os encarregados de educação. Para tal fortalecia os canais comunicativos com aqueles, implicando-os nos momentos de tomada de decisão, bem como na realização de eventos escolares.

O Regulamento Interno da escola espelhava a centralidade das decisões. Nesse sentido era instrumento orientador do funcionamento da escola.

As tomadas de decisão do Conselho Escolar mantinham a prevalência de critérios científico-pedagógicos sobre os administrativos, dentro do espaço de manobra possível, balizado pela orgânica administrativa definida pela Secretaria Regional de Educação para o modelo ETI.

A escola tinha uma intensa actividade que se estendia ao longo do ano lectivo. Refiro algumas de que tive conhecimento: as festas de conclusão de período lectivo; os momentos de dança; as exposições de trabalhos; as saídas ao cinema; as visitas de estudo (na Ilha da Madeira, ao Porto Santo e ao Continente); as passagens de modelo; os encontros culturais de arte criativa que abarcavam: os encontros musicais com grupos de música tradicional regional e a Feira do Livro. Também desenvolvia outros projectos anuais que interligavam com o projecto educativo e que passo a citar: O



"Míni Laboratório de Ciências"; "De Mãos Dadas com a Escola"; "Educação Especial"; "Con(VIVER)"; "Preparando o meu Futuro"; "Escola de Pais"; "Conhecer para Compreender"; "A Nossa Janela para o Mundo - Novas TIC".

A escola EB1/PE do Tanque Santo António possuía um *site* na internet muito dinâmico onde fazia a divulgação da sua acção à comunidade educativa, (SRE, 2006 b). A página foi criada e actualizada pelos docentes da área de Enriquecimento Curricular – Informática e pode ser consultada no endereço:

<http://www01.madeira-edu.pt/estabensino/eb1petanquesa/>

Faço em seguida uma breve referência à existência da área de Enriquecimento Curricular – Informática – na escola, destinada a trabalhar competências nos alunos no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, no mesmo momento em que decorria esta investigação, na sala de aula.

A área de Enriquecimento Curricular em Informática funcionou para todos os alunos da escola, com a frequência de uma hora e meia semanal para os grupos de pré-escolar, 1º e 2º ano de escolaridade, e 3 horas semanais para os grupos de 3º e 4º ano de escolaridade. A orientação coube a dois docentes com formação no 1º Ciclo do Ensino Básico. O programa desenvolvido decorreu de um projecto previamente elaborado pelos mesmos, aprovado e avaliado no final do ano lectivo pelo Conselho Escolar, de acordo com as linhas orientadoras da Direcção de Serviços de Tecnologias Educativas, da Secretaria Regional da Educação, (SRE, 2006 a).

Não constituindo o propósito desta investigação analisar o trabalho aí desenvolvido, refiro em síntese os objectivos mencionados no Projecto Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - 2005/2006 – EB1/PE do Tanque Santo António. Aqueles apontavam para: a utilização do computador como potencial de comunicação e intercâmbio de amizades e saberes; a articulação entre escolas, através de projectos comuns; a divulgação de

trabalhos, experiências, projectos, com outras escolas e/ou comunidades; a diversificação de fontes de informação à disposição das escolas; a visão do computador como instrumento para introduzir mudanças no processo ensino/aprendizagem; o desenvolvimento da criatividade nos alunos e nos professores.

Em síntese, o meio onde se insere a escola EB1/PE do Tanque Santo António é urbano/suburbano, com grande densidade populacional. A população é heterogénea coexistindo um meio social e económico médio/baixo, com focos de pobreza cultural e social. Acresce-se ainda o facto de pairar um clima local de alguma insegurança, com reflexos indirectos na escola. Segundo a directora, a escola é valorizada localmente embora só contribua pontualmente nas iniciativas culturais e recreativas.

O edifício tem uma construção do tipo P3, é património da Câmara Municipal do Funchal, sofreu remodelações que descaracterizaram a sua planta inicial. Por outro, conferiram-lhe adequabilidade face às orientações definidas pela política educativa regional para o 1º Ciclo Ensino Básico – no Modelo da Escola A Tempo Inteiro (ETI). A adequação veio dar resposta à necessidade funcional de conjugar actividades, turmas e turnos, (Fernandes, 2004).

A escola tinha uma intencionalidade educativa concordante com a resolução dos problemas diagnosticados no Projecto Educativo e uma centralidade funcional espelhada no seu Regulamento Interno. A directora mantinha um elo forte na coesão da equipa. Os canais comunicativos com os encarregados de educação eram plurais.

Os espaços de manobra do Conselho Escolar eram balizados pelo modelo administrativo definido pela Secretaria Regional de Educação para as Escolas a Tempo Inteiro – ETI e revelavam tomadas de decisão onde prevaleciam os critérios científico-pedagógicos.

A escola já desenvolvia actividades para o desenvolvimento de competências no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, na área de Enriquecimento Curricular – Informática.

### 5.3 - A professora da sala

No início deste trabalho referi a professora da turma onde desenvolvi este estudo como aquela com quem poderia estabelecer um maior entendimento, pois como profissional revelava uma visão de educação humanista, um sentido de cidadania, de respeito por valores democráticos, marcado ainda por um forte sentido de justiça. A sua prática pedagógica revelava uma concepção sócio-construtivista sobre a educação e sobre a aprendizagem. Na sua prática docente deixava transparecer a visão holística da educação onde as áreas de expressão ocupavam um papel fundamental.

Reuni outras vozes que me ajudaram a ver a professora. Considerei importante apresentar excertos de duas conversas, uma com seu marido, Rui Camacho, outra com uma professora da mesma escola. Os dois relatos definem a singularidade da professora quer na dimensão pessoal quer profissional, e mostram como influenciaram os contextos onde ela se move:

... Uma professora que é uma profissional correcta e justa que dá tudo para o bem dos alunos e de forma igual, não separando nem discriminando, percebendo a psicologia de cada um, porque afinal não são todos iguais.

Rui Camacho, marido da Helena, entrevista em 7-7-06

#### Uma outra opinião:

Eu conheço a Helena há 3 anos ... como pessoa, como professora é um ser humano impecável ... extraordinária no que faz, na relação humana com os adultos como com as crianças, uma pessoa cheia e muito aberta à inovação, com uma vontade muito grande de unir pessoas. Ela é no meu ponto de vista um equilíbrio, seja nas reuniões ou nas conversas entre colegas, noto isso, é um fiel de balança, é uma pessoa que faz com que todos se sintam bem ao seu pé. Não tem preconceitos ... é uma pessoa aberta a tudo, com opiniões

extremamente válidas, é um exemplo. Relativamente às reuniões, ela é muito centrada nos interesses das crianças, defende o grupo docente mas sempre pensando nas crianças e ao nível de escola, nem sequer estou a falar ao nível de turma ... quando tenho dúvidas, ou alguma coisa que eu sei que ela pode ajudar, ela prontifica-se e vem sempre dar apoio, peço-lhe ajuda e sinto-me mais confiante quando sei da opinião dela.

Luísa Silva, professora da escola, conversa em 10-7-06

A sua ligação a movimentos pedagógicos, de que ressalto o Movimento da Escola Moderna, advinha da necessidade de autoformação e da procura de apoio para a fundamentação e a reflexão da sua prática:

O facto de ter conhecido o MEM foi marcante...e sempre ter conseguido trabalhar com alguém...e ter sempre alguém com quem desabafar...sobre as coisas que experimentamos, será que está bom será que não está...mas acho que há sempre coisas para reflectir...também...analisar e mudar alguma coisa...mas acho que a gente nunca pode parar...Tem que andar sempre a tentar mudar... eu identifico-me com o MEM.

Helena, professora da escola, conversa em 13-10-05

Embora esta investigação não seja sobre a professora, o meu pleno entendimento com ela foi fundamental para o trabalho reflexivo, bem como do desenvolvimento do Projecto Digital, dada a natureza e a duração do trabalho de campo.

#### 5.4 - As crianças do 4º A



Figura 13 - A turma do 4º A

Em Outubro de 2005, 24 crianças constituíam o 4º A. Tal como as outras da escola, eram de origem madeirense, curiosas, atentas e assertivas. Quatro foram consideradas crianças com Necessidade Educativas Especiais. O gráfico seguinte mostra-nos a distribuição etária:

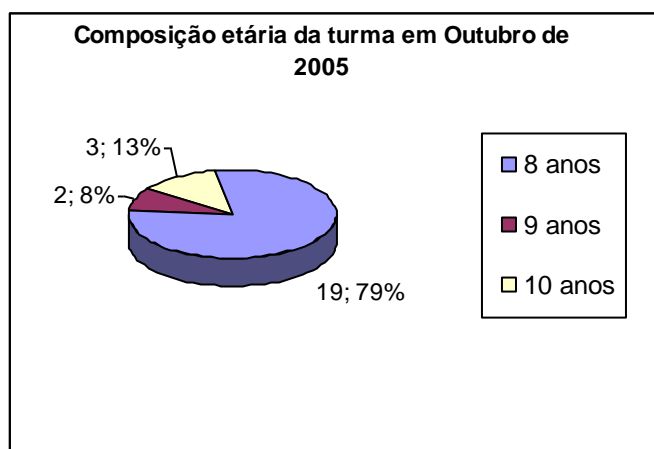


Figura 14 - Idade dos alunos e das alunas do 4º A em Outubro de 2005

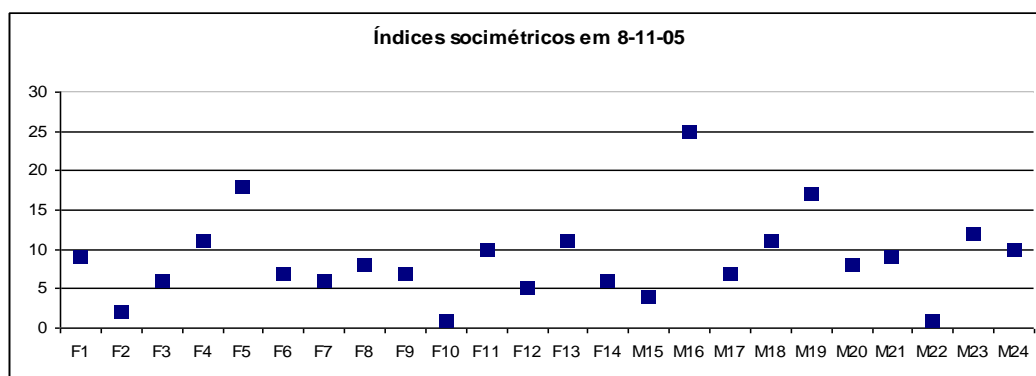
Um grupo maioritário possuía 8 anos de idade (19 em 24). Três crianças tinham 10 anos de idade (13%). Duas tinham 9 anos. Em Fevereiro de 2006 foi transferida para a turma a 25ª aluna, com 13 anos de idade (não constando por isso no gráfico). Sobre elas guardei algumas lembranças: a Sofia muito realizada com a escola e com os colegas, preocupada com o bem-estar destes e a quem uma vez expressei esta reflexão, partilhava brincadeiras com a Beatriz, a Cristina a Carolina, e a Isabel. Em grupo, estas meninas gostavam de inventar canções para cantar no intervalo; a Catarina, muito afirmativa nas suas ideias, gostava de ler e de escrever histórias; a Jéssica, muito rápida na realização das tarefas, muito fluente na utilização do computador, a Mónica e a Carol com os pensamentos nos enredos da novela “Morangos com Açúcar”; a Cassandra, preocupada com os relacionamentos interpessoais, chamando os colegas à atenção sempre que achava necessário; a Sandra, metódica e reservada nas suas acções; a Soraia e a Fabiana também de opinião reservada; o Diogo, amigo dos colegas, pronto a ajudá-los; o Francisco centrado nas suas invenções; O Igor apaixonado pelos contos fantásticos; o Juvenal a liderar o grupo, muito crítico nos assuntos da vida da sala; o Joaquim, metódico e criativo, envolvendo os colegas nos seus projectos, dentro e fora da sala; o Nuno com sentido prático das coisas; o Rui de opinião reservada muito atento a tudo, consultor dos colegas nos assuntos emergentes; o Tomás apaixonado pelos jogos de computador; o Valter vestia a camisola do Benfica nas discussões sobre futebol; o Victor F e o Rafael partilhavam a amizade pelos animais; o Vítor N com um sentido de justiça muito apurado, indignado com as situações de injustiça do mundo.

No início do meu trabalho, tentei compreender as relações das crianças dentro do grupo, aplicando um teste sociométrico. Segundo Northyay (1976) podemos usar a informação dos testes sociométricos em qualquer tipo de investigação, (Northyay, 1976). Pedi às crianças que me respondessem a um questionário verbal, que indagava os colegas preferidos no trabalhar na sala;

no brincar no recreio; e no convite para a festa de aniversário. Anotei as respostas num programa informático elaborado por mim, para tratamento sociométrico com resultado gráfico dos dados. Conversámos posteriormente sobre os resultados.

O sociométrico foi usado neste trabalho, apenas como uma informação compreensiva sobre a estrutura social do grupo e das relações sociais existentes entre as crianças. Não foi meu propósito aplicar os resultados desse conhecimento na organização dos grupos de trabalho. As crianças encontraram nesta actividade a total liberdade para se organizarem socialmente, de modo a constituírem grupos naturais de trabalho. Segundo quanto maior for a liberdade dos alunos menos necessidade existe em utilizar os resultados do sociométrico, porque as preferências expressas tornam-se vivências. Além disso não constituía meu propósito interferir directamente nessa questão, (Northyay, 1976).

Os resultados obtidos foram codificados de modo preservarem o anonimato. Encontramos então o seguinte:



**Figura 15 - Índices sociométricos das crianças da turma 4º A em 8-11-05**

Existiam na turma, naquela data, três elementos com índice sociométrico fraco – F2, uma rapariga com nível sociométrico (2), F10, outra rapariga com nível sociométrico (1) e M22, um rapaz com nível sociométrico (1). O grupo

é liderado por M16, um rapaz com nível sociométrico (25). Existem outras duas crianças com nível sociométrico alto – F5, uma rapariga com nível sociométrico (18) e M19, um rapaz com nível sociométrico (17). Para compreendermos melhor como o líder se relaciona com o grupo, vamos apresentar em seguida um sociograma individual do mesmo.

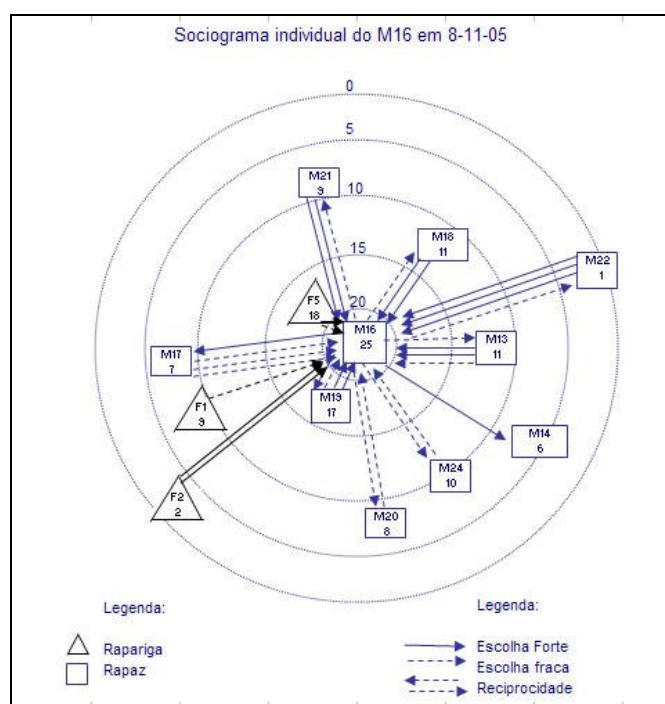


Figura 16 - Sociograma Individual do líder M16, em 8-11-05

O grupo era liderado por um rapaz, o M26 que ocupava uma posição preponderante, apresentando um índice sociométrico de valor (25). No seu círculo de amigos encontrávamos o M19, com um índice sociométrico (17), o M13, com um índice sociométrico (11), o M18, com um índice sociométrico (11), o M24, com um índice sociométrico (10), M21 com um índice sociométrico (9), o M20, com um índice sociométrico (8), o M17, com um índice sociométrico (7), o M14, com um índice sociométrico (6), e o M22, com um índice sociométrico (1), com três escolhas fortes. Um aspecto muito positivo era o facto do M22 apresentar preferencialmente o M16 (25) para



conviver, facto que lhe impedia o isolamento conferindo a possibilidade de se integrar melhor no grupo.

No ano anterior tinha registado episódios recorrentes de conflitos entre o M22 e os colegas, dentro e fora da sala. Estes deixaram de acontecer por volta de Março de 2005, altura em que a PT Comunicações lhe ofereceu um computador portátil e este passou a escolher os colegas com quem queria fazer equipa. O M26 foi um dos colegas com quem ele mais trabalhou.

O líder M26, também era escolhido pelas raparigas, embora não as escolhesse. Assim, F2 (2) fazia duas escolhas fortes, F5 (9) com uma escolha forte e F1 (9) com uma escolha fraca. Novamente outro aspecto curioso e muito positivo era o facto da F2 – com um índice sociométrico baixo (2) apresentar preferencialmente o M16 (25) para conviver.

Ao longo do ano constatei concordância entre os resultados do teste e a formação de outros grupos naturais de trabalho.

Procurei reunir também outras opiniões que pudessem apresentar as crianças do 4º A. A professora Helena referia um aspecto marcante na afirmação pessoal e social daqueles - o espírito crítico:

Um aspecto que caracteriza a turma 4ºA é o seu espírito crítico ... de facto, nós não trabalhamos para a competição, mas para o desenvolvimento do espírito crítico ... também apresentam grande capacidade para relacionar as coisas...eu vejo este último aspecto neste exemplo: quando a ARCAIS esteve lá os alunos foram buscar os papéis sobre um projecto do Egipto que tinham feito no 3º ano e toda a papelada sobre múmias e pirâmides. Eles sabiam tanta coisa sobre o Egipto que mesmo sem terem chegado ao fim daquele projecto tinham aquele conhecimento...verifiquei que as professoras da ARCAIS ficaram admiradas com o que eles já sabiam...

Helena, professora da escola, entrevista a 13 de Outubro 2005

Uma outra professora da escola reconhecia-lhes bastante vivacidade nas aprendizagens e boa sociabilidade com os colegas:

Noto diferença relativamente aos alunos da Helena ...Os alunos da Helena são muito abertos também a tudo o que é novo, tudo o que aparece de novo, vê-se que é um grupo de crianças pronto para a descoberta, até mesmo no convívio, tenho mais contacto com eles nos intervalos e por vezes à hora de

almoço, como fico mais tempo, e noto que são crianças sempre prontas ... até mesmo em relação aos meus alunos de 1º ano, elas vêm sempre saber e relacionam-se muito bem, nota-se que é o reflexo da Helena.

Lisa, professora da escola, entrevista em 10-7-06

Em síntese, apresentei as crianças que constituíam o 4º A, a partir das impressões que obtive do contacto directo com estas. Referi globalmente aspectos individuais bem como as relações sociais que desenvolvem enquanto grupo. Citei também outras vozes que ajudaram a revelar o perfil daquele grupo.

### 5.5 - Os pais das crianças do 4º A

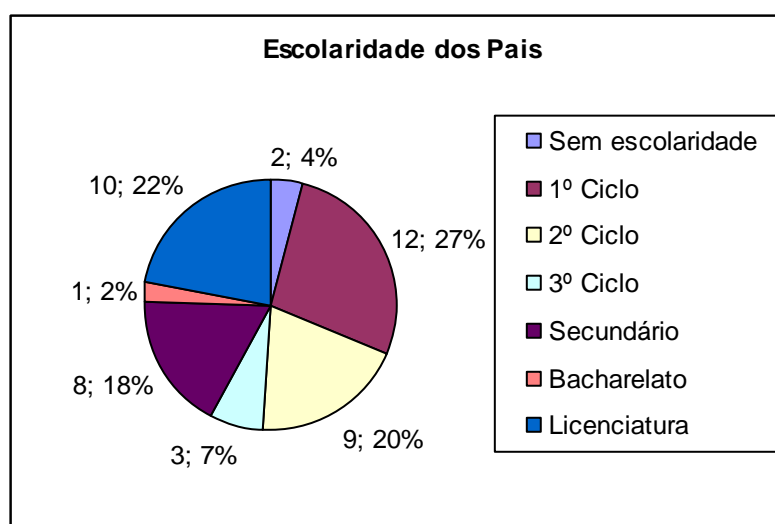
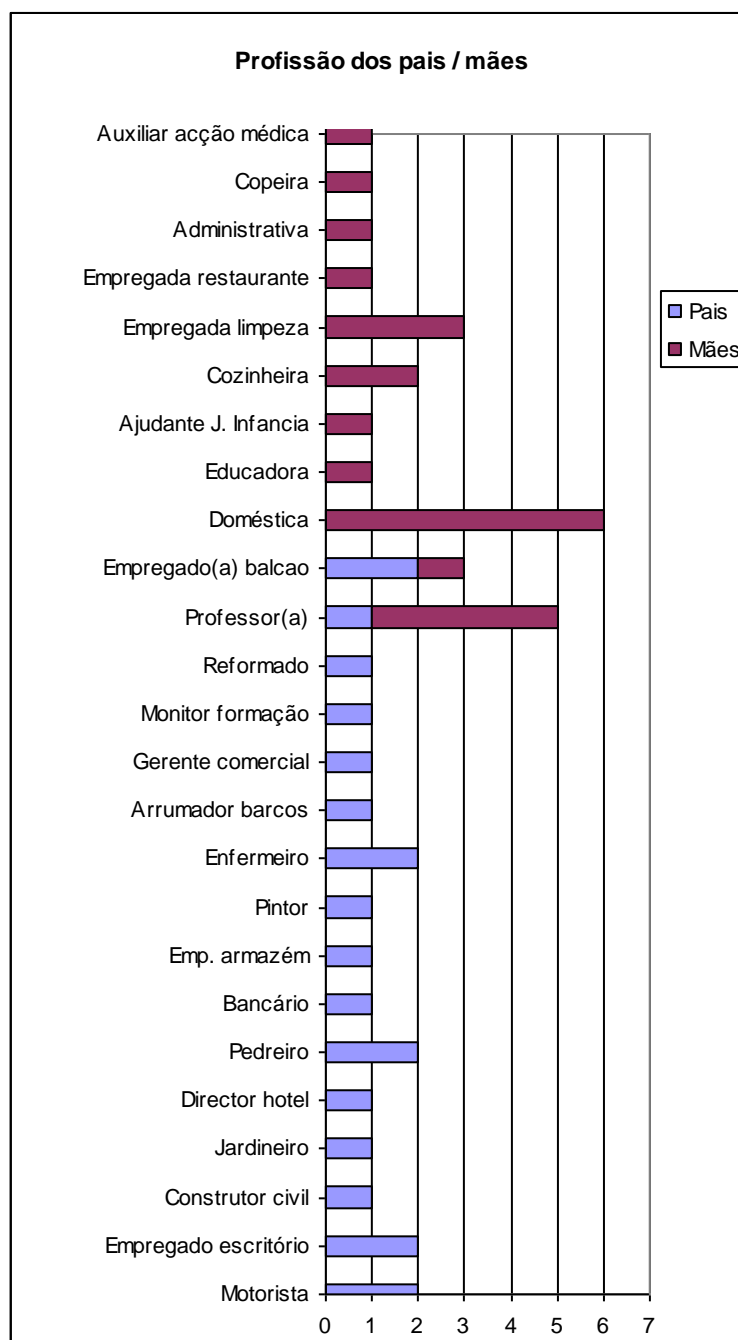


Figura 17 - Escolaridade dos pais das crianças do 4º A

Os pais das crianças do 4º A apresentavam escolaridade diferenciada. A maior percentagem (27%) possuía formação ao nível do 1º Ciclo. Curiosamente encontrávamos um grande grupo de pais (22%) com licenciatura. Havia ainda um grupo (20%) com formação ao nível do 2º Ciclo. Dois pais (4%) não tinham escolaridade. Só um pai possuía bacharelato.



**Figura 18 - Profissões dos pais das crianças do 4º A**

O grupo de pais apresentava profissões diversas: (2) Pedreiros, (2) Empregados de escritório, (2) Enfermeiros, (2) Motoristas, (1) Director hotel, (1) Professor, (1) Bancário, (1) Monitor formação profissional, (1) Empregado de armazém, (1) Empregado de balcão, (1) Construtor civil, (1) Jardineiro, (1)

Pintor, (1) Arrumador barcos, e (1) Gerente comercial. Um pai encontrava-se já reformado.

No grupo das mães encontrávamos: (6) Domésticas, (4) Professoras, (3) Empregadas de limpeza, (2) Cozinheiras, (1) Empregada de balcão, (1) Empregada de Restaurante, (1) Copeira, (1) Educadora, (1) Administrativa, e (1) Auxiliar de acção médica.

Eram pessoas empenhadas no processo educativo dos filhos e colaboradoras nas acções que em conjunto desenvolviam com a professora e com a escola.

#### **5.6. – Os princípios do Modelo da Escola Moderna, subjacente à organização social do trabalho de aprendizagem escolar**

A organização social das aprendizagens dos alunos daquela turma orientava-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Este modelo assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, transferindo-se por analogia para um modelo de cooperação educativa nas escolas. É um modelo sociocentrado, defendendo uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, actividades, materiais, tempos e espaços, (Grave-Resendes, 2002).

Nos primórdios, recebeu influência significativa de Freinet, sobre o trabalho em cooperação, sobre a educação moral e cívica para a democracia, sobre o desenvolvimento das aprendizagens, sobre a imprensa como instrumento pedagógico, e sobre a escrita como motor de conhecimento.

No aperfeiçoamento do modelo pedagógico são reconhecidas as influências conceptuais e teóricas da pedagogia institucional, do auto-governo - referências a António Sérgio - bem como à aprendizagem social e interactiva, inspirada em Vygotsky, (S. Niza, 2002).

Com uma herança pedagógica reconhecida, Sérgio Niza refere o MEM do seguinte modo:

...já não somos António Sérgio, já não somos Rui Grácio, já não somos Maria Amália Borges Medeiros, já não somos Freinet (...) Somos uma dinâmica muito forte e contraditória, com muitas áreas de luz e muitas áreas de penumbra, tal como na vida real, autêntica, para sermos autênticos e verdadeiros, (S. Niza, 1992, p. 35).

O modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar, assenta em três princípios fundamentais, (S. Niza, 1998a):

- As estruturas de cooperação educativa que promovem a cultura de integração e de corresponsabilização do grupo pelo percurso de aprendizagem de cada um dos membros. Estas estruturas pressupõem que cada membro só possa atingir os seus objectivos quando cada um dos outros o atinja também. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto mais eficácia quanto mais conscientes desta regra forem os membros participantes;
- A promoção dos circuitos de comunicação, comunicação é considerada um dos factores de desenvolvimento mental e de formação social. Baseada na *"cultura da expressão livre"* que dá sentido social às aprendizagens escolares, e cujos produtos culturais circulam em redes complexas de distribuição e de comunicação. Os circuitos múltiplos de comunicação estimulam os alunos a desenvolver formas variadas de representação, e a construir em interacção, os conhecimentos sobre o mundo e a vida;
- A participação democrática directa, na organização e na gestão do currículo e da escola. Os professores e os alunos vão experienciando e desenvolvendo a democracia na escola, integrando a construção de atitudes, valores, competências sociais e éticas, correspondentes a essa participação democrática.

Com a convicção de que os fins democráticos da educação devem ser veiculados pelos meios pedagógicos, Niza sintetiza um conjunto de

pressupostos do Modelo do Movimento da Escola Moderna, para o processo educativo nas escolas, (S. Niza, 1998a):

- Uma acção educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos em oposição ao ensino simultâneo dos professores;
- Um desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas, que passa pela acção e pela experiência efectiva dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa;
- Uma convicção de que o conhecimento se constrói pela consciência de percurso da sua própria construção. Dos processos de produção integrados, (em projectos de estudo, de investigação ou de intervenção) para a compreensão dos conceitos e das suas relações;
- Um sentido social do trabalho conferido pela tensão organizadora e estruturante do conhecimento adquirido ao longo da participação em projectos. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos envolvidos, para a sua comunicação.
- Uma organização contratada da acção educativa que evolui por acordos negociados entre as partes envolvidas e que resulta numa cooperação formativa e reguladora da gestão dos conteúdos programáticos, da organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços;
- Uma realização do trabalho escolar fora da sala apenas decorrendo do plano individual de trabalho, autoproposto, complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos;
- Uma organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, através de estruturas de cooperação assentes num conjunto de mapas de registo. Este sistema sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma;

- Uma prática democrática da organização, partilhada por todos, formalmente instituída em Conselho de Cooperação Educativa, que efectiva a regulação social da vida escolar; processos de trabalho escolar reproduzindo processos sociais autênticos, da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana. Estratégias de aprendizagem orientadas por estratégias metodológicas de cada área científica e não por transposições didácticas;
- Uma cultura produzida e partilhada pelos alunos, assente em circuitos sistemáticos de comunicação como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;
- Um desenvolvimento curricular acompanhado de um sentido sócio-moral, dado pela cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens;
- Uma intervenção dos alunos no meio, na comunidade, bem como uma integração de actores da comunidade educativa como fontes de conhecimento dos projectos de estudo dos alunos.

Em síntese, a organização social das aprendizagens dos alunos daquela turma orientava-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Este é constituído por metodologias activas e diferenciadas de trabalho escolar, fomentando a participação democrática dos alunos, na vivência em cooperação na sala de aula, bem como nos diversos contextos da vida escolar e comunitária. Parte das necessidades e dos interesses dos alunos para uma partilha de forma contratual e dialógica, em processos de negociação continuada de tempos recursos e conteúdos escolares. Tem como finalidade o envolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, numa perspectiva de educação inclusiva.

Acabei de referir de forma sumária o modelo pedagógico defendido pelo Movimento da Escola Moderna. Este constituiu também a maior referência

pedagógica da professora Helena. Fixada nos pressupostos do modelo, esta organizou a sala de aula, da forma que passamos a explicitar.

### 5.7 - A sala do 4º A e a sua cultura de organização

Embora a minha presença no terreno fosse por um período de dois anos lectivos, entre Outubro de 2004 e Junho de 2006, vou situar a descrição da sala no início do segundo ano lectivo, em Outubro de 2005, a partir do momento em que os elementos da cultura emergente que pretendia relatar se tornaram mais evidentes, no contexto onde se moviam os diferentes participantes - alunos, professora, e investigador.

A sala do 4º A estava organizada num modelo de trabalho sociocentrado, proporcionando uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, actividades, materiais, tempos e espaços.

Na sala de aula, a professora criou espaços específicos de apoio às aprendizagens, através de *“oficinas”*, na tradução do francês *“atelier”*, e também à semelhança de *“cantinhos”*. Esta é uma organização também proposta neste modelo (MEM) para o Jardim-de-infância, (Belchior, 2004).

A professora Helena preparou a sala minuciosamente no início do ano lectivo 2005/2006. No primeiro dia de aulas elaborei uma descrição física da sala:

Um espaço rectangular, inicialmente de área aberta e sem duas paredes laterais, agora, com acesso por porta, com duas paredes de janelas, cortinas novas, opacas, a esconder parte da intensa luz natural, lâmpadas fluorescentes de ampola descoberta. Outras duas paredes revestidas por cortiça e plástico autocolante branco, uma outra de cortiça envernizada, fixadas nas paredes, algumas folhas com tabelas da organização da sala, um quadro preto, giz, chão escuro, encerado, tecto igualmente escuro, de cortiça, armários de estilo simplificado, outro ainda construído por ela, muitos livros na estante da biblioteca, capas de arquivo, cheias, mesas e cadeiras novas de cor clara fazendo cinco grupos, ao fundo da sala, uma fileira de seis secretárias simples para computador, com uma outra ao centro ligeiramente mais pequena improvisada para o sétimo computador, muitos objectos nos interiores dos



armários, outros tantos bem arrumados nas prateleiras, folhas de papel, rolos de plástico autocolante de cores diversas, uma guitarra, dois relógios digitais com mostradores ampliados, um cheiro vago a detergente, cera e papel.

Diário de bordo, 29 de Setembro de 2005



Figura 19 - Duas perspectivas da sala 4º A em 29/9/05

Ao entrar na sala, ao lado esquerdo, estava a biblioteca e núcleo de documentação da sala de aula, com livros de literatura infantil, histórias tradicionais, de autores portugueses e estrangeiros – poesia, e livros informativos. Começou a ser equipada durante o ano lectivo 2003/2004:

Uma mãe colaborou voluntariamente com 25 euros mensais para que eu investisse em material ou o que mais me fizesse falta na sala de aula. Foi com grande parte desta verba que fui equipando a biblioteca...

Helena, in documento de Reflexão Crítica 2000/2004, p.13

Segundo o MEM, procura-se na actividade da biblioteca e núcleo de documentação da sala de aula, desenvolver um espaço onde os alunos

possam confortavelmente desfrutar do prazer da leitura, consultando livros, ou outros materiais, produzidos por eles.



Figura 20 - Oficina da Língua Portuguesa

A oficina de escrita e de edição, que a professora designou de “*cantinho de Língua Portuguesa*”, ficava próxima da biblioteca. Continha livros, jogos de leitura, quadros silábicos, ficheiros de Língua Portuguesa, capas de arquivo com recortes de artigos de jornal, ficheiros de ortografia, ficheiros de leitura, textos dos alunos e outros trabalhos realizados por eles. Neste espaço, segundo o MEM, procura-se colocar à disposição dos alunos aparelhos como máquinas de escrever, computadores e outros meios de reprodução e impressão necessários à escrita, à edição, e à montagem de livros, jornais, textos de apoio e de correspondência inter-escolar, bem como outras propostas com a finalidade de desenvolver a escrita, de expô-la em placares adequados, à medida que vão sendo elaborados.



**Figura 21 - Zona do multimédia (ao fundo da sala)**

Dado o espaço reduzido da sala para a colocação dos materiais necessários ao trabalho da oficina, a professora optou por criar uma Zona de Multimédia. Esta estava equipada com um rádio leitor CD e cassete, adquirido em 2003, uma impressora, oito computadores de secretária ligados em rede, um *router* sem fios, e acesso à internet, rede 24 horas (Mais adiante falarei do processo de aquisição destes equipamentos. Saliento também o facto de que em Outubro de 2004, a sala dispunha só de um computador *Pentium II*, com o *Windows 98*, fornecido pela escola). Foi inequivocamente esta iniciativa conjunta da professora e minha, que desplotou o nosso trabalho de investigação. Mais adiante voltarei a falar sobre este assunto.

O laboratório de ciências, que a professora denominou de “cantinho das experiências”, para o MEM é um espaço vocacionado para a experimentação, observação de seres vivos ou de elementos naturais, do interesse dos alunos, relacionados com os projectos em desenvolvimento. O laboratório desta sala continha ficheiros para trabalho autónomos, bem como materiais disponíveis para experiências simples, constantes em ficheiros de orientação.

Contíguo ao espaço físico reservado à área das Experiências estava a área das Expressões.



Figura 22 - Oficina de expressão plástica

A oficina da expressão plástica, ficava ao fundo da sala, no lado esquerdo. Na perspectiva do MEM, esta oficina deve ser um espaço dedicado às construções e criações do âmbito da expressão plástica. Normalmente são utilizados matérias de desperdício, massa de cores, impressão, estampagens. Mas este espaço apresentava um arquivo de materiais de apoio à expressão plástica, à expressão musical e à expressão dramática. Esta área foi ganhando progressiva afirmação em virtude das reflexões realizadas nos anos lectivos anteriores.



**Figura 23 - Oficina de teatro, música e dança**

A oficina de teatro, música e dança, na perspectiva do MEM deve ser um espaço para as crianças construírem dramatizações, danças, utilizando materiais recuperados, podendo acontecer também com acompanhamento de música. Esta oficina era também, para a professora, uma área nobre:

“Reparei na forma como a professora desenvolvia a área da expressão musical e dramática. Ela interligava-as com a leitura e a escrita revelando uma presença constante das expressões na prática pedagógica e na vida. Trabalhava o texto com os alunos partindo das letras das canções, o mesmo texto que depois era cantado em conjunto. Numa conversa informal com ela retirei o seguinte:”

“..é a tal coisa é ver a escrita como uma tradição do que se diz ... e no fundo tudo o que se canta também se escreve ... é sempre interessante...e eles têm um caderno com as músicas todas...eu digo-lhes...é para cantarem aos netos...há coisas que não se perdem...mas outras que se esquecem...”

Diário de bordo, 13 de Outubro de 2005



Figura 24 - Pormenor de um trabalho de expressão dramática

A oficina da matemática, que a professora designou de “*cantinho da Matemática*” continha materiais manipulativos, jogos, ficheiros de matemática construídos e organizados pela professora e pelos alunos. Segundo o MEM, as propostas de trabalho para esta área, bem como outros materiais a utilizar neste espaço destinam-se a autonomizar os alunos.

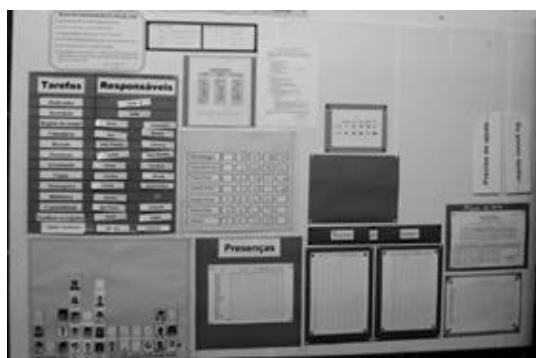


Figura 25 – Pormenor das grelhas de programação curricular na oficina da Matemática

As tarefas de manutenção e gestão do espaço pedagógico são também para o MEM, fonte de enorme aprendizagem. A participação directa nos alunos tem como finalidade promover as aprendizagens curriculares bem como a área sócio-moral. O espaço estruturado proporciona aos alunos um ambiente que estimula as aprendizagens sociais. Um outro benefício da estruturação do espaço consiste na metacognição das aprendizagens. De forma individual ou em cooperação com o professor e com os pares, os alunos são convidados a reflectirem nos seus percursos de aprendizagem.



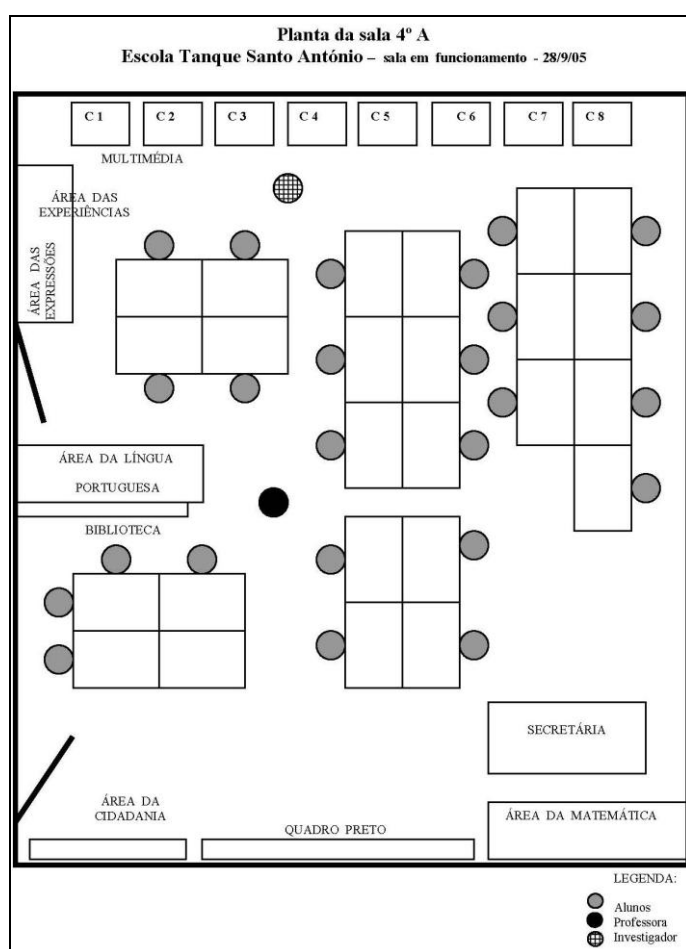
**Figura 26 – Zona de gestão da Cidadania (ao fundo da imagem)**



**Figura 27- Pormenor dos Instrumentos de trabalho da zona de gestão das actividades da turma**

Nesta sala, a manutenção dos espaços e a sua organização eram partilhados com os membros do grupo-turma, e com a professora. Numa gestão partilhada, de distribuição semanal, havia elementos de registo da vida da sala com: um diário de turma; um quadro de tarefas; e mapas de registo do tempo. Eram também aqui afixados os resumos dos Conselhos de Cooperação Educativa (aspecto que falaremos adiante).

Os elementos descritos anteriormente estavam dispostos na sala de aula, conforme a indicação da planta:



**Figura 28 - Planta da sala 4º A em 29/9/05**

A gestão do tempo é um outro factor importante para o MEM. A gestão cooperada do tempo tem o propósito de permitir a construção da



“comunidade cultural e formativa”, fundamental ao desenvolvimento do trabalho de aprendizagem dos alunos, (Belchior, 2004). A gestão do tempo contribui também para a rentabilização dos momentos de aprendizagem colectiva e individual, dentro do trabalho escolar.

Habitualmente é colocado no início do ano aos alunos o programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, emanado pelo Ministério de Educação, composto por uma listagem de competências e de conteúdos a desenvolver. A partir dos primeiros projectos os alunos vão manifestando os seus interesses, as suas vivências. A negociação do trabalho passa a ter dois referentes: o programa oficial do 1º Ciclo do Ensino Básico e as vivências dos alunos.



**Figura 29 - Grelhas de planificação curricular**

As listas de competências e de conteúdos contribuem para a função de avaliação/regulação do trabalho escolar, constituindo também estas, a função de Plano Anual do trabalho do grupo e ainda, instrumento de pilotagem da aprendizagem de cada aluno. O plano é orientador e instrumento autonomizador da aprendizagem dos alunos, em grupo ou individualmente.

Segundo o MEM, a organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos apresenta tempos e rotinas estruturantes, que promovem o

desenvolvimento da comunidade cultural e formativa, em clima de cooperação democrática. Assim temos:

- O Tempo para os Conselhos de Cooperação Educativa, diários – ao início e ao final do dia, bem como num momento semanal mais prolongado;
- O Tempo de trabalho em projectos;
- O Tempo de Estudo Autónomo e apoio individual do professor;
- O Tempo das comunicações;
- Os Tempos de trabalho de texto;
- As actividades de extensão extracurricular.

As sessões de trabalho colectivo são consideradas as que congregam toda a atenção da turma, podendo englobar o seguinte, (S. Niza, 1998a):

- O trabalho de texto – um tempo dedicado ao aperfeiçoamento da escrita a partir dos textos do aluno, e que acabam por constituir o “livro de leitura” que os alunos vão construindo ao longo do ano;
- Os livros e a leitura – um tempo dedicado à apresentação de livros lidos pelo professor ou pelos alunos, despertando neles o gosto pela leitura;
- As actividades de extensão curricular – um tempo dedicado a visitas de estudo, entrevistas, inquéritos necessários aos projectos em curso;
- As sessões colectivas de matemática – um tempo com a finalidade de esclarecer dúvidas ou resolver problemas em conjunto, sob a forma de interacção cooperativa grupo-turma, com o auxílio do professor;
- As sessões colectivas das expressões artísticas – um tempo com a finalidade de pôr em comum as produções plásticas realizadas, as dramatizações e projectos musicais desenvolvidos;
- As sessões de Educação Físico-Motora – um tempo dedicado às actividades lúdicas, propostas pelos alunos e pelo professor, na área da acção físico-motora.

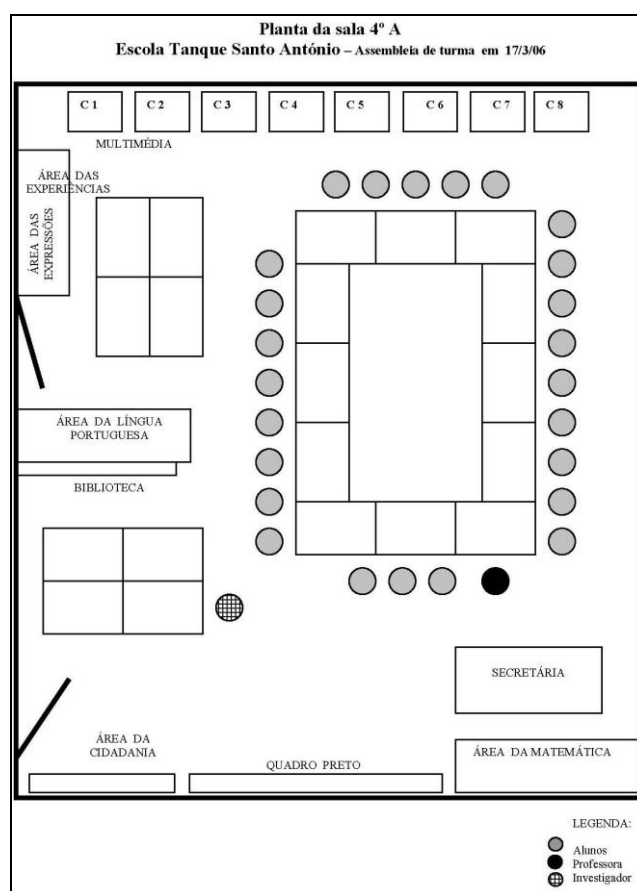
Foi anteriormente referido que o Conselho de Cooperação Educativa efectiva a regulação social da vida escolar, (S. Niza, 1991).

Assim ele goza também do apoio do professor, para o balanço intelectual, progresso moral do grupo-turma, a partir de registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos registados em diário de turma. No dia a dia, em Conselho, os alunos apresentam novas produções de expressão escrita, plástica, comentam, traçam o plano do dia, e fazem balanços dos trabalhos por eles realizados.

O plano da semana é efectuado no início, na segunda-feira. Na sexta-feira, os alunos fazem o balanço da semana. O diário de Turma é o instrumento de registo de ocorrências positivas, negativas, de acordo com as regras de trabalho instituídas pelo grupo. Apresenta-se dividido em secções contendo os seguintes itens de preenchimento – gostei, não gostei, fizemos, sugestões.

No Conselho de Cooperação Educativa, no final da semana, analisam-se as ocorrências registadas em Diário de Turma. Também se analisam os projectos em desenvolvimento, no Estudo Autónomo – as realizações colectivas ou individuais, ou expressão de intenções a concretizar num futuro breve.

Numa actividade do Conselho de Cooperação Educativa, a sala do 4º A assumia a seguinte disposição:



**Figura 30 - Planta da sala 4º A em 17/3/06 na actividade do Conselho de Cooperação**

Na sala do 4º A, a agenda semanal apresentava uma subdivisão de tempos, conforme descrevi anteriormente. Para além destes momentos havia o Tempo específico para expressão musical e dramática. Havia ainda outros tempos de actividade fora da sala como: a actividade na biblioteca; a actividade de educação física; e a actividade de inglês. Os tempos semanais apresentam-se em síntese na agenda/tabela seguinte.

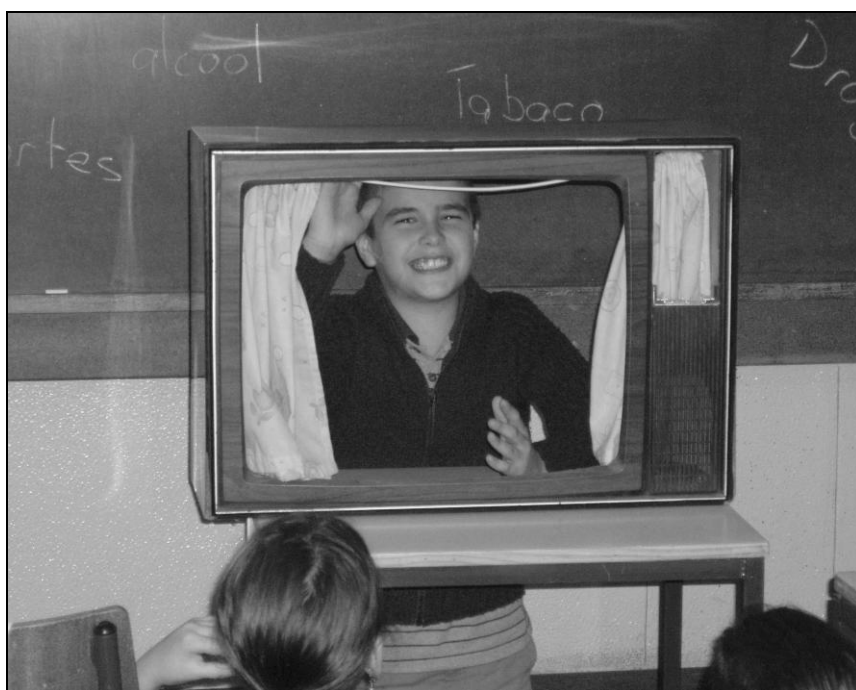
AGENDA SEMANAL DE ACTIVIDADES - 2005/2006					
DIAS HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00	Tempo de reencontro Cumprir tarefas	Cumprir tarefas Plano do dia	Cumprir tarefas Plano do dia	Cumprir tarefas Plano do dia	Cumprir tarefas Plano do dia
08:45	Educação Física 08:15 – 08:45	Ler; mostrar e contar	Ler; mostrar e contar	Ler; mostrar e contar	Ler; mostrar e contar
	Conselho de Cooperação Educativa Planificação Semanal	(Professora Martina) T.E.A. Professora Herminia	Trabalho de texto	Herminia Valter 09:30 10:15 Matemática Colectiva	Expressão Musical e Dramática Artes 08:45 – 09:30
10:15 m	INTERVALO				
10:45	Matemática Colectiva	Trabalho de Projecto T.E.A.	Trabalho de Projecto T.E.A. Biblioteca (Professora Martina)	T.E.A.	Actividades de extensão Conselho de Turma
12:30	REFLEXÃO SOBRE O DIA - AVALIAÇÃO				

Figura 31 – Agenda semanal de actividades da Turma 4º A, em Outubro 2005

A agenda semanal da sala do 4º A sofreu uma alteração na planificação por decisão tomada em Conselho de Cooperação Educativa, registando a partir de Janeiro de 2006 a seguinte configuração:

AGENDA SEMANAL DE ACTIVIDADES - 2005/2006 alteração feita em Janeiro 2006 em Conselho de Turma					
DIAS HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00	Tempo de reencontro Cumprir tarefas	Cumprir tarefas Plano do dia	Cumprir tarefas Plano do dia	Expressão Musical e Dramática Artes 08:00 – 08:45	Cumprir tarefas Plano do dia
08:45	Educação Física 08:15 – 08:45	Ler; mostrar e contar	Ler; mostrar e contar	Cumprir tarefas Plano do dia	Ler; mostrar e contar
	Expressão Plástica Colectiva	(Professora Martina) T.E.A. Professora Herminia	Trabalho de texto	Ler; mostrar e contar	Matemática Colectiva
10:15 m	INTERVALO				
10:45	Conselho de Cooperação Educativa Planificação Semanal	Trabalho de Projecto T.E.A.	Trabalho de Projecto T.E.A. Biblioteca (Professora Martina)	T.E.A.	Actividades de extensão Conselho de Turma
12:30	Matemática Colectiva				
	REFLEXÃO SOBRE O DIA - AVALIAÇÃO				

Figura 32- Agenda semanal de actividades da Turma 4º A, a partir de Janeiro de 2006



**Figura 33 - Um momento do "Ler Contar e Mostrar"**

O Tempo de Estudo Autónomo, segundo o MEM, é um tempo dedicado ao estudo e ao treino, podendo ainda realizar outras actividades de desenvolvimento ou de consolidação de aprendizagens. Um espaço para a aprendizagem autónoma, normalmente com a duração de uma hora por dia, onde os alunos, individualmente, em pares ou em grupos pequenos, de competência diversa, resolvem exercícios, propostos em fichas devidamente organizadas por áreas disciplinares. Os alunos podem também ler textos, corrigi-los, ler livros, fazer jogos de contagens diversos, e simultaneamente o professor realiza apoio individual a alunos em dificuldades, (S. Niza, 1998a).

Para além da subdivisão dos tempos, existem os instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem, que contribuem para a avaliação da aprendizagem formadora, realizada em cooperação e de forma permanente. São designados por Instrumentos colectivos de pilotagem. A sua função é permitir uma fotografia do percurso do grupo, bem como do trabalho de cada aluno.

A Listagem da Planificação Anual é um importante instrumento de convergência da avaliação. É nele que os alunos confrontam as suas realizações com as exigências programáticas do plano curricular.

O Plano Individual de Trabalho – (PIT) é um outro instrumento de planificação individual. É preenchido semanalmente pelos alunos que procuram concretizá-lo ao longo desse tempo. Nele os alunos registam as actividades a desenvolver durante o Tempo de Estudo Autónomo, os trabalhos ou produções que pensam apresentar, os momentos de trabalho com o professor. Este instrumento tem a função de planificação do trabalho futuro e de auto-avaliação e hetero-avaliação semanal, confirmada também pela professora e pelos colegas.

Como referi, foi no Tempo de Estudo Autónomo que a professora enquadrou o momento para o trabalho nos computadores, e em específico, nos *Weblogs*.

## **5.8 - A utilização das TIC, integrada na cultura da sala – a justificação do “Projecto Digital”**

Conforme tive ocasião de explicitar anteriormente, a escola possuía já um núcleo de actividade em tecnologias da informação e comunicação, inserido nas actividades semanais de enriquecimento curricular.

O desenvolvimento deste trabalho passava pela interligação de acções com as salas de actividade curricular. Em conversa com a directora, ela explicitou-me alguns aspectos de articulação:

A sala de informática não surgiu isolada só para as actividades de enriquecimento mas também para ser um recurso dos professores e, às vezes há meninos que têm que fazer pesquisas ... no dia que vão à aula de enriquecimento.... Portanto, já há uma ligação do professor da sala com o professor do laboratório de informática. ... Passam trabalhos de texto; fazem

texto; fazem pesquisa; ... são capazes de fazer já ilustrações para um trabalho qualquer; criar um desenho, claro esse trabalho é mais com uns professores do que com outros. isso .. tem sido debatido nas reuniões de Conselho Escolar a importância dessa interligação e quando fazemos as avaliações é sempre um dos aspectos que é tratado; Na Informática começa a acontecer essa ligação também muito fruto das professoras que estão na sala de Informática que têm motivado para que isso aconteça... Mesmo a criação da página da escola, o facto de se pedir trabalhos para ilustrarem ... para apresentar na página, tem sido também motivo de aproximação dos professores com a sala de informática.

Conversa com a directora da escola, 27 de Outubro de 2004

Foi importante reflectir que este modelo de utilização da sala de informática, em horário “cruzado”, isto é, em turno contrário ao da sala curricular, no meu ponto de vista:

- Excluía a professora da sala curricular de participar como elemento de pleno direito no trabalho de aprendizagem e de cooperação com os alunos, na pesquisa de informação, ou na construção de artefactos comunicacionais;
- Limitava a potencialidade das tecnologias enquanto recurso educacional, retirando a sua utilização no contexto da sala – o de maior significatividade educativa, onde têm lugar as emergentes situações de aprendizagem.

Queria por isso registar a acção dos alunos e da professora Helena, na utilização das tecnologias, nas práticas diárias. Tomar nota dessa cultura emergente passou a ser uma preocupação para mim. Pretendi por isso que a minha presença naquela escola se centrasse na sala de aula. Para clarificar esse propósito senti necessidade de designar o trabalho por “Projecto Digital” e de o dar a conhecer à comunidade educativa. Entenda-se por “Projecto Digital” um espaço de ampliação curricular, onde os alunos, a professora e o investigador se envolvem na produção artefactos, construindo conhecimento, em comunidade de aprendizagem.

Expressei esta intenção numa reunião de apresentação do projecto, conforme registei no meu diário de bordo:



(...) Esta investigação pretende estudar o quotidiano de uma turma de 3º - 4º ano, no momento em que se conjugaram esforços de duas naturezas:

1º - Do investigador, com o propósito de abordar o tema da escrita e a utilização do computador, numa sala curricular do 1º ciclo do ensino básico;

2º - Da professora Helena, que lecciona o 4º ano de escolaridade da Escola B.1ºCiclo P.E. do Tanque Santo António, no Funchal, com uma determinação firme em integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas suas práticas diárias.

As TIC são estudadas a partir do momento em que ocorre a sua integração no espaço pedagógico. Analisam-se as repercussões curriculares ao nível; da organização, da flexibilidade do tempo, do espaço, dos conteúdos e da metodologia.

O investigador utiliza de uma metodologia etnográfica, para explanação e confronto de subjectividades. Descreve a realidade centrando-se primeiro na professora da sala e depois, de forma gradual, dá lugar à voz dos alunos, à medida que se depara com um novo espaço de liberdade virtual, entretanto criado.

O carácter inovador do projecto reside no facto deste discutir o momento a partir do qual os alunos, utilizando o espaço/tempo para manusear as ferramentas tecnológicas, desenvolvem acções que não têm a ver directamente com o currículo, e que o amplia.

O Weblog ou blog surge da vontade da professora, do interesse manifesto dos alunos quando utilizam a tecnologia disponível na sala de aula, do apoio do investigador e da comunidade escolar. Afirma-se com espaço de comunicação entre a escola e o mundo, criado e mantido pelos alunos, num claro desafio ao currículo, ampliando o espaço de actuação da escola (...)

Diário de bordo, 27 de Abril de 2005

Esta investigação foi então centrada na sala do 4º A, da professora Helena, tendo por detrás um grande trabalho logístico de apetrechamento daquele espaço educativo, entre Outubro de 2004 e que se estendeu até ao final do projecto, em Junho de 2006, conforme passo a explicitar.

#### **5.8.1 – A aquisição de equipamento informático para a sala**

Quando entrei na sala, na altura no 3ºA, núcleo 3, em Outubro de 2004, havia um computador de secretária, com 128Mb memória RAM (Random Access Memory - Memória de Acesso Aleatório, memória principal do computador) e um disco rígido com 8 Gigabites. A professora fazia a

utilização daquele equipamento segundo uma lista rotativa, colocando os nomes dos alunos interessados no trabalho com aquele equipamento. Normalmente o computador era usado pelos alunos para digitar textos.

Nas reflexões semanais com a professora chegámos a acordo de que era necessário angariar mais equipamento informático para a sala, com vista a potencializar o trabalho, fazendo-o chegar a mais alunos.

Em Janeiro de 2005, depois de uma reunião com os Encarregados de Educação, um deles ofereceu à turma, uma impressora a jacto de tinta.

Entre Março e Abril de 2005, em função dos esforços desenvolvidos pela escola, pela professora e por mim, no sentido de aumentar e melhorar seu equipamento informático, a sala passou a contar com 8 computadores de secretária e um computador portátil – 3 computadores cedidos gentilmente Secretaria Regional de Educação, 2 computadores de uma secundária, 2 computadores provenientes de particulares, 1 computador cedido pela Direcção Regional de Educação Especial. O nono computador era um portátil gentilmente oferecido pela empresa PT Multimédia, a um aluno da sala.

Uma oferta muito especial

O dia 3 de Junho ficará para sempre na memória de um nosso colega: o Válder.

(...) a nossa dinâmica professora teve a brilhante ideia de pedir um computador portátil a uma empresa (Portugal Telecom).

Foi precisamente hoje que tivemos a visita de dois senhores representantes da empresa já referida. Mas não vieram com as mãos a abanar, não senhor! Trouxeram um computador portátil com uma mala e tudo!

Ai se vissem a cara do Válder...

Todos nós partilhámos esta alegria imensa!

Muito obrigado do fundo do coração!

[Texto publicado pela professora de informática, no site da escola em <http://www01.madeira-edu.pt/estabensino/eb1petanquesa/> em Junho de 2005]



**Figura 34 - Diferentes momentos da cerimónia de entrega do computador portátil**

A esse propósito, registei na altura a pouca sensibilidade que as empresas na Região Autónoma da Madeira demonstraram quando, eu e a professora Helena desenvolvemos esforços para solicitar equipamento informático usado para a sala de aula. A esse propósito registei, no meu diário de bordo, o seguinte:

Hoje dirigi-me com a professora Helena à empresa ... Apresentámos formalmente o projecto Digital e deixámos ainda por escrito um pedido de equipamento informático em anexo.

Não tive resposta da empresa informática.... A telefonista pediu para deixar mensagem, pois os gerentes estão muito ocupados.

Apresentei informalmente a proposta noutras duas empresas...

A primeira afirmou indisponibilidade no presente, pois já prestava apoio a eventos de duas organizações locais. A segunda empresa afirmou que não possuía autonomia de gestão que permitisse responder a um pedido desta natureza, pelo que o mesmo teria de ser submetido à gestão central...

O encontro com um dos dirigentes da empresa foi rápido, e deixou-me um pouco apreensivo quanto à sensibilidade destes para o pedido. Num contacto informal anterior o mesmo dirigente mostrou-se muito receptivo à colaboração. Posteriormente apercebi-me que esta empresa informática já colabora assiduamente com a SRE, no programa de apetrechamento informático das escolas.

Diário de bordo, 28 de Fevereiro de 2005

O núcleo 3 foi também equipado com sistema de rede *Wireless - Wi-fi* - com acesso à internet - sinal expandido a partir da sala de informática. Esse sinal actualmente propagava-se à sala de informática e aos núcleos circundantes.

Em Abril de 2005, o inventário do equipamento apresentava o seguinte:

- 8 computadores de secretária com acesso à internet e 1 computador portátil;

- *Dois routers wireless wi-fi* nos núcleos 1 e 3 da escola;

- Uma impressora a jacto de tinta.

No final do ano lectivo, em Junho de 2005, a professora obteve aprovação escolar para aquisição de 6 secretárias para computador. Por essa altura solicitou a mudança da sua turma para uma sala do Núcleo 1 – andar inferior. As principais razões prenderam-se com o espaço para a explanação dos materiais de trabalho, e ainda para a disposição do equipamento informático, no fundo da sala. Prestei colaboração, sobretudo na reorganização do equipamento informático, e na passagem do sinal de internet, por cabo para ligação (RJ45), da sala de informática da escola, do andar superior para o andar inferior.

A professora Helena procedeu então à organização da sala de aula, conforme descrevi anteriormente no ponto 5.7 deste capítulo.

A tabela seguinte especifica em síntese o equipamento e a respectiva proveniência entre Outubro de 2004 e Julho de 2006. O Equipamento informático a sala de aula era o seguinte:

Actualização do computador nº5 já existente na sala: - 128Mb memória RAM - 2º Disco rígido com 8 Gb	doação	investigador
Rede intranet para os computadores <i>desktop</i> : - <i>router</i> com fios para suporte da rede 10/100 para núcleo 3 - cabos de ligação	doação	investigador
1 Computador <i>desktop</i> (computador nº3)	doação	professora Helena
1 placa gráfica (para o computador nº3 doado pela professora Helena que entretanto se avariou)	doação	doação da empresa Entermadeira
3 Computadores <i>desktop</i> (computadores nº2, nº6 e nº 8)	cedido	cedido pela SRE
1 Computador ( computador nº1)	cedido	cedido pela DREER
1 Computador portátil (computador nº9)		doação da PT Comunicações Lda a um aluno

**Tabela 4 - Primeira parte da descrição do equipamento informático adquirido para a sala de aula**

1 impressora jacto de tinta Canon EBJ220	doação	encarregado de educação
1 Router Wireless Hi-fi (para o núcleo 3)	doação	investigador
Cabos de instalação e ligação à internet - extensão da sala de informática à sala 3ºA, núcleo 3 - aos 8 computadores fixos.	doação	investigador
Em Julho de 2005 - entrada do seguinte equipamento:		
- 1 Router <i>Wireless Hi-fi</i> (para o núcleo 1)	aquisição	EB1 PE Tanque Sto. António
- 6 Secretárias de apoio aos computadores	aquisição	EB1 PE Tanque Sto. António
- 1 computador <i>desktop</i> (computador nº 4)	cedido	Escola EB2 e 3º Ciclo dos Louros
- 1 computador <i>desktop</i> (computador nº 7)	cedido	Professora Gilberta

**Tabela 5 – Segunda parte da descrição do equipamento informático adquirido para a sala de aula**

Relativamente à utilização deste equipamento informático registei algumas adversidades durante o desenvolvimento do trabalho. Os computadores funcionavam com os seguintes sistemas operativos: Windows 95, Windows 98, Windows Xp. Nesta diversidade de sistemas, acrescido da antiguidade do equipamento informático, a ligação em rede (intranet) e inúmeras vezes a internet ficava inoperacional, levando a reflectir no meu diário de bordo:

Tive de verificar a ligação à internet. Não consegui resolver o problema. Algo se passa nas ligações entre o router da sala de informática e o router wireless.

Na sala de aula voltei a colocar-me no canto habitual. Os alunos voltaram a contar com a minha presença na sala.

... Um dos técnicos da SRE encontra-se na escola a fazer manutenção do equipamento. Vai tentar ajudar a configurá-la...

Diário de bordo, 18 de Abril de 2005

Apesar dessas adversidades técnicas, o trabalho prosseguiu com a regularidade semanal, conforme passo a referir.

### 5.8.2 – A utilização e a integração dos computadores na cultura da sala

Referi anteriormente que a minha presença naquela escola se centrou na sala de aula, no registo das acções dos alunos e da professora Helena, na utilização das tecnologias nas práticas diárias. Para o conseguir, tornou-se necessário a introdução de equipamento informático na sala de aula, trabalho esse desenvolvemos ao longo de alguns meses em conjunto.

Um outro aspecto igualmente importante na intervenção prendeu-se com a visão que partilhei com a professora Helena, sobre a utilização das tecnologias no espaço pedagógico. Essa visão foi sendo construída ao longo dos encontros semanais de reflexão e de planeamento do trabalho. Muni-me ainda na literatura de referência, que ia analisando, durante a construção do suporte teórico. A acompanhar este processo esteve o meu orientador a ouvir-me, de modo paciente nos desabafos dos progressos e das contrariedades do trabalho.

A primeira preocupação foi a construção de um ambiente rico em nutrientes cognitivos onde os alunos pudessem extrair de melhor modo os ingredientes para as suas aprendizagens, de acordo com (Papert, 1985). A aquisição, negociação e construção do conhecimento diz respeito ao aprendiz. O professor desempenha aí um papel de organizador de ambientes de aprendizagem dos alunos, de tal forma que os deve saturar de nutrientes cognitivos, bem como de ferramentas para a exploração dos mesmos, para que os alunos possam desenvolver as suas tarefas.

A construção do conhecimento ocorre quando o aprendiz se envolve em algo partilhável, externo a si próprio, pressupondo: uma aprendizagem situada, ou seja, decorrente de um contexto real; uma negociação social do conhecimento, para que através de diálogo, ele forme e teste a suas

construções mentais; um processo de colaboração, que proporcione a negociação do conhecimento.



**Figura 35 - Os alunos envolvidos em tarefas nos computadores**



**Figura 36 - Pormenor da interacção dos colegas com o aluno a quem foi atribuído o computador portátil**

Estava também convicto de que as aprendizagens podiam enquadrar-se nos pressupostos construtivistas de Vygotsky sistematizados por Hatano, (1993), do seguinte modo:

- Os aprendizes são activos , gostam de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas;

- Os aprendizes são tão activos como competentes na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;

- A construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;

- A disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento, (Fino, 1999).

Recolhendo os contributos construtivistas e construcionistas, de Vygotsky, Wertsch, Hatano, Papert e Fino, do conhecimento contextualizado de Lave & Wenger, e da etnografia institucional de Lapassade, perspectivei a intervenção, considerando os cinco princípios seguintes:

- Um entendimento da investigação tomada pelo seu lado interno, onde o investigador, inserido no campo a observar, participava e comungava da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a estudar;

- Uma concepção da aprendizagem enquanto prática social, em comunidade de aprendizagem;

- Uma utilização da tecnologia no espaço pedagógico enquanto ferramenta de mediação, onde os processos de aprendizagem confluíssem com a construção e produção de artefactos, podendo estes ser entendidos enquanto produtos culturais;



- Uma integração da tecnologia no espaço pedagógico, respeitando um momento e um tempo definido para concretizar a intervenção, permitindo ainda a possibilidade de interligar com outros aspectos da vida da sala;

- Uma grande autonomia na acção dos indivíduos, face aos constrangimentos do cumprimento curricular, possibilitando a mobilização de conhecimento, pela construção e reflexão dos artefactos resultantes dessa acção, convertendo-os em ganhos no trabalho curricular.

Os computadores foram utilizados durante o ano lectivo 2004/2005, ainda os alunos pertenciam à turma 3º A.

Em Maio desse ano apresentei aos alunos a proposta de desenvolverem um trabalho de construção de *Weblogs*.

Aproveitei a hora das novidades para fazer a primeira conversa sobre blogs. Apresentei com a professora um powerpoint sobre o conceito de blog. A questão inicial era: "O que é um blog?" Estas indicações pretenderam apenas contextualizar o início do trabalho.

Alguns alunos tinham irmãos e primos mais velhos com blogs e por isso já tinham ouvido falar...

A primeira ideia que estes encontraram para os temas dos seus blogs pareceu ter origem nas suas expectativas sobre o que deve ser o trabalho na sala de aula. ex: textos do quotidiano, problemas matemáticos, assembleia de turma, projectos na sala. Dois temas pareceram ser do interesse mais genuíno dos alunos -tema - animais selvagens, o ambiente

No final foi possível registar os dados para a construção desses blogs.

Diário de Bordo, 24 de Maio de 2005

Neste período inicial, a acção dos alunos foi muito supervisionada. Procurei atender por um lado, às adversidades do funcionamento do equipamento informático e por outro, à solicitação dos alunos para a resolução de aspectos técnicos relacionados com a construção dos *Weblogs*. No capítulo seguinte abordarei de forma mais pormenorizada os diferentes momentos desta intervenção.

O primeiro momento de observação terminou em Junho de 2005. Considerei pertinente continuar a registar os diferentes elementos dessa

cultura emergente no ano lectivo seguinte. Tinha-me sido igualmente dada a oportunidade de continuar ali, quer pelo orientador, quer pela professora, bem como pelo corpo escolar.

Em Outubro de 2005, no arranque do ano lectivo, a professora definiu com a turma do 4º A dois tempos semanais para o trabalho com os *Weblogs*, conforme podemos ver na tabela abaixo:

AGENDA SEMANAL DE ACTIVIDADES - 2005/2006 alteração feita em Janeiro 2006 em Conselho de Turma					
DIAS HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00	Tempo de reencontro Cumprir tarefas	Cumprir tarefas Plano do dia  Ler; mostrar e contar	Cumprir tarefas Plano do dia  Ler; mostrar e contar	Expressão Musical e Dramática Artes 08:00 – 08:45	Cumprir tarefas Plano do dia  Ler; mostrar e contar
08:45	Educação Física 08:15 – 08:45  Expressão Plástica Colectiva	(Professora Martina) T.E.A. Professora Herminia	Trabalho de texto	Cumprir tarefas Plano do dia  Ler; mostrar e contar	Matemática Colectiva
10:15 m	INTERVALO				
10:45	Conselho de Cooperação Educativa Planificação Semanal  Matemática Colectiva	Trabalho de Projecto T.E.A.	Trabalho de Projecto T.E.A.  Biblioteca (Professora Martina)	T.E.A.	Actividades de extensão  Conselho de Turma
12:30	REFLEXÃO SOBRE O DIA - AVALIAÇÃO				

Figura 37 - O tempo curricular para o trabalho com *Weblogs* na agenda semanal da sala do 4º A

Esse tempo semanal estava inserido na actividade de Trabalho de Estudo Autónomo (TEA), subdividido em dois momentos: à terça-feira e à quinta-feira.

O momento curricular utilizado foi o Tempo de Estudo Autónomo – designação dada pela professora para a gestão do trabalho dos alunos, de acordo com o modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM).

Estes momentos não eram inicialmente diferenciados.



ganhos no trabalho curricular. Na minha função encontrava o desafio de incentivar e de registar os diferentes aspectos daquela cultura emergente.

### **5.9 - Em síntese**

O local eleito para o trabalho de campo desta investigação foi uma escola situada num meio urbano/suburbano, que já possuía actividades para o desenvolvimento de competências no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, na área de Enriquecimento Curricular – Informática. Ali desempenhava função docente, a professora Helena, uma pessoa a quem reconheci formação humana, forte sentido de cidadania, de respeito por valores democráticos, um marcado sentido de justiça, uma visão de educação humanista. A sua prática docente deixava transparecer a visão holística da educação onde as áreas curriculares das expressões ocupavam um papel fundamental. Procurava apoiar-se em orientações metodológicas de movimentos pedagógicos como o Ensinar é Investigar e o Movimento da Escola Moderna, identificando-se mais com este último. Em Outubro de 2005, tinha à sua responsabilidade um grupo de 24 crianças, eram de origem madeirense, curiosas, atentas e assertivas e constituíam a turma 4ºA.

A professora organizou por isso a sala do 4º A segundo um modelo de trabalho sociocentrado, proporcionando uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, actividades, materiais, tempos e espaços.

A organização social das aprendizagens dos alunos daquela turma orientava-se por metodologias activas e diferenciadas de trabalho escolar, fomentando a participação democrática dos alunos, na vivência em cooperação na sala de aula, bem como nos diversos contextos da vida escolar e comunitária. Partia das necessidades e dos interesses dos alunos para uma partilha de forma contratual e dialógica, em processos de

negociação continuada de tempos recursos e conteúdos escolares. Tinha como finalidade o envolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, numa perspectiva de educação inclusiva.

Neste contexto, perspectivei conjuntamente com a professora esta intervenção, tendo em mente:

- Um entendimento da investigação tomada pelo seu lado interno, onde o investigador, inserido no campo a observar, participava e comungava da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a estudar;

- Uma concepção da aprendizagem enquanto prática social, em comunidade de aprendizagem;

- Uma utilização da tecnologia no espaço pedagógico enquanto ferramenta de mediação, onde os processos de aprendizagem confluíssem com a construção e produção de artefactos, podendo estes ser entendidos enquanto produtos culturais;

- Uma integração da tecnologia no espaço pedagógico, respeitando um momento e um tempo definido para concretizar a intervenção, permitindo ainda a possibilidade de interligar com outros aspectos da vida da sala;

- Uma grande autonomia na acção dos indivíduos, face aos constrangimentos do cumprimento curricular, possibilitando a mobilização de conhecimento, pela construção e reflexão dos artefactos resultantes dessa acção, convertendo-os em ganhos no trabalho curricular.

Definidos os pontos de partida para a integração da tecnologia no espaço pedagógico, a interligação com os aspectos da vida da sala dependia da autonomia na acção dos alunos, e da possibilidade de reflectir sobre os conhecimentos e sobre os artefactos resultantes dessa acção. A professora mantinha o interesse em reverter aquela acção em ganhos no trabalho

curricular. Eu concentrava-me no desafio de incentivar e de registar os diferentes aspectos daquela cultura emergente.

## **CAPÍTULO 6 – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES COM VISTA À DESCRIÇÃO DAQUELA CULTURA**

Foi pela participação activa, no tempo dedicado ao Projecto Digital, que os alunos, a professora e o investigador construíram o verdadeiro sentido e significado da sua acção.

Farei neste capítulo a descrição da cultura emergente, tentando responder às perguntas de investigação já apresentadas anteriormente.

A integração da tecnologia no espaço pedagógico e a sua relação com os aspectos da vida da sala, dependeu da autonomia dos alunos, e da possibilidade deles reflectirem sobre os artefactos resultantes dessa acção.

Retomando novamente a ideia de Wenger (1998) sobre o conceito de reportório, como o conjunto de recursos partilhados por uma comunidade, o envolvimento dos alunos na construção de um empreendimento, e de forma coordenada, resulta em diferentes interpretações da acção. Nesse processo desenvolve-se significados diversos, situados, e interrelacionados.

O reportório partilhado reúne as influências recebidas entre os alunos na qual se inclui, a construção conjunta de princípios de actuação, de propostas desenvolvidas, da construção de um clima de negociação, e dos artefactos produzidos nessa acção.

## 6.1 – Que ambientes de aprendizagem emergiram nessa actividade?

As crianças do 4º A estavam habituadas a trabalhar de forma cooperativa, de acordo com o modelo organizativo do Movimento da Escola Moderna, já descrito no capítulo anterior. Foi no Tempo de Estudo Autónomo, dedicado a actividades de desenvolvimento ou de consolidação de aprendizagens, de forma autónoma, individualmente, em pares, ou em pequenos grupos de competência diversa, que a professora enquadrou o momento para o trabalho nos computadores, especificamente, na construção e manutenção de *Weblogs*.

Conforme já referi anteriormente, a colocação dos computadores e a funcionalidade técnica dos mesmos na sala de aula foi a primeira preocupação, pois a diversidade de sistemas operativos, a antiguidade de algum desse equipamento, bem como da ligação em rede (intranet), exigiu uma atenção fundamental à viabilização do projecto.

Para além do que foi apontado anteriormente, tiveram influência na organização do ambiente de aprendizagem, as concepções teóricas de natureza educativa defendidas pelo investigador e pela professora, que se relacionaram com o papel da tecnologia na educação, e com a relevância da actividade em *Weblogs*, no desenvolvimento da escrita.



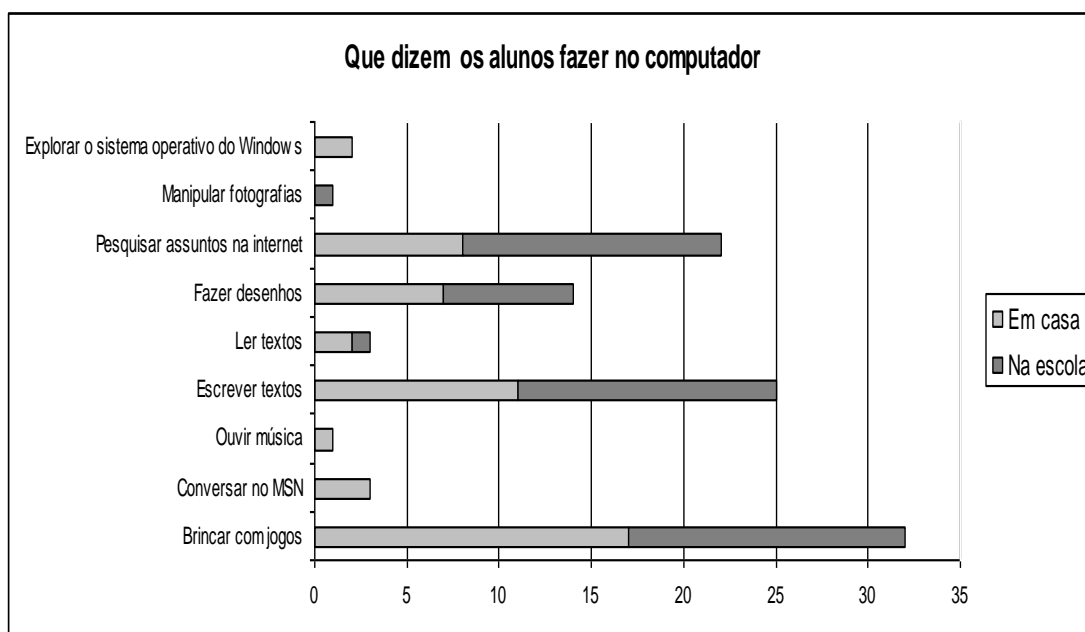


Figura 39 - Um grupo de alunos em actividade na sala de aula

A integração da tecnologia no espaço pedagógico, nos diferentes aspectos da vida da sala, esteve relacionada com a autonomia dos alunos, e com a possibilidade deles reflectirem sobre os artefactos resultantes dessa acção.

Os alunos envolveram-se livremente em actividades relacionadas com a construção e manutenção de *Weblogs*. Tornaram-se gradualmente membros de uma comunidade de aprendizes, desenvolvendo por acção própria, trajectórias de participação. Ao fazê-lo, expressaram um sentido de pertença, através de fontes de coerência da prática, do empreendimento, ou da actividade comum (através das finalidades e das iniciativas da acção), que adiante explicitarei.

O trabalho de integração das tecnologias na sala de aula foi gradual. Os alunos procuraram usar o computador de acordo com conhecimento que já possuíam. Em 25/01/2005, pedi a cada um que me dissesse o que sabia fazer com o computador. Interroguei-os individualmente sobre esse conhecimento, tentando perceber diferenciadamente os dois contextos de utilização – em casa e na escola. Assim, obtive as seguintes respostas:



**Figura 40 – O que dizem os alunos fazer no computador em 25-01-2005**

Conforme constatei por este gráfico, aquilo que os alunos mais sabiam, e com certeza mais gostavam, era jogar jogos no computador. Faziam-no quer em casa quer na escola, na sala de informática.

Por isso foi combinado com eles que ao final de cada dia, ou em alguns momentos de transição de actividade para o exterior da sala, teriam a possibilidade de livremente pesquisarem e jogarem jogos na internet.

Um segundo aspecto que verifiquei foi a familiaridade destes para a edição de textos, tanto em casa como na escola. Este facto não constituía surpresa, pois desde o 2º ano de escolaridade que a professora solicitava os alunos para edição em processador de texto.



**Figura 41 - Um grupo de alunos na consulta da Internet**

A navegação na internet constituía um terceiro aspecto mais referido. Em casa e na escola – na sala de informática – a navegação na internet era usual. Este conhecimento veio também contribuir para melhorar a autonomia dos alunos na construção e manutenção de *Weblogs*.

Estes alunos enquadravam-se no grupo de indivíduos de que fiz referência anteriormente de Geração Net. Cresciam em ambientes mergulhados de tecnologia, lidando naturalmente com isso. Eram imediatos na procura de informação.

Sobre a importância da internet e o seu uso na sala de aula, num momento de balanço final com a professora, registei no diário de bordo o seguinte:

O conhecimento prévio dos alunos sobre a utilização do navegador de internet - *o explorer* - constituiu um elemento fundamental para o sucesso destes neste projecto. Este conhecimento decorria de aprendizagens em contextos diferentes - em casa e na escola, na sala de informática.

Os alunos, utilizando o motor de busca da *Google*, já mostravam forte competência na pesquisa de imagens. Também sabiam pesquisar diferentes assuntos a partir de expressões colocadas naquele motor de busca.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

O envolvimento gradual dos alunos nesta actividade, potencia condições facilitadoras da emergência de uma comunidade de prática. Wenger (1998) define três dimensões para a comunidade de prática, denominadas também como fontes de coerência de comunidades de prática, que são: um empenhamento mútuo, um empreendimento conjunto e um reportório partilhado. Embora sabendo da interligação destas três dimensões, vou apenas, neste estudo, abordar a actividade dos alunos na construção e manutenção de *Weblogs*, enquanto parte integrante de um reportório partilhado.

Interessa agora retomar também a ideia de Wenger (1998) para a explicitar o conceito de reportório, como o conjunto de recursos partilhados por uma comunidade. Ao se envolverem na construção de um empreendimento, os alunos vão de forma coordenada ajustando as diferentes interpretações da sua acção, condições e constrangimentos. Nesse processo desenvolvem significados diversos, situados, e que se inter-relacionam.

O reportório partilhado destes alunos, reuniu as influências recebidas entre eles na qual se incluíram, a construção conjunta de princípios de actuação, das propostas desencadeadas, da construção de um clima de negociação, e dos artefactos produzidos, nessa acção.

Passo a descrever os artefactos dos alunos que considere constituintes de um emergente reportório partilhado.

## 6.2 - Que artefactos apresentaram os alunos nessa acção, enquanto contributos de um reportório partilhado?

A emergência de um reportório partilhado reuniu as influências recebidas entre os alunos na qual se incluíram, a construção conjunta de princípios de actuação, de um clima de negociação, das propostas apresentadas, e dos artefactos concebidos.

Descrevo a acção desenvolvida pelos alunos, considerando-a em dois momentos de trabalho, sobrepostos no tempo:

- O momento de desenvolvimento de apresentações em *Powerpoint*;
- O momento de desenvolvimento de *Weblogs*.

### 6.2.1 - Os *Powerpoints* – os primeiros artefactos contributivos de um reportório partilhado

Na sala aula do 4º ano de escolaridade, num tempo estipulado com os alunos, a professora forneceu indicação para que estes manuseassem livremente o computador. Na sua generalidade, os alunos começaram a desenvolver um forte interesse no programa de construção de apresentações da Microsoft – O *Powerpoint* - Este facto decorreu em paralelo com a construção de *Weblogs*. A construção dos artefactos em *Powerpoint* expressava os interesses e motivações pessoais dos alunos. Por não constituir o objecto deste estudo, vou apenas apresentar alguns exemplos de produtos construídos e referir algumas reflexões minhas e da professora da sala.

Numa reflexão final, registei no meu diário de bordo o seguinte:

Verifiquei que a generalidade dos alunos desenvolveu um forte interesse no programa de construção de apresentações da *Microsoft* - O *Powerpoint*.

Com esta ferramenta os alunos produziram muitos artefactos, com temáticas livres, de interesse pessoal.

Uma outra razão para a eleição desta ferramenta dizia respeito à sua utilização nos trabalhos em projecto. O carácter sistematizador que a ferramenta proporciona e o efeito globalizador resultante provocam esta popularidade.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

A utilização do navegador *Explorer* foi também indispensável na condução do trabalho.

A este propósito, registei no meu diário de bordo o seguinte:

...O conhecimento prévio dos alunos sobre a utilização do navegador de internet - o *Explorer* - constituiu um elemento fundamental para o sucesso destes no Projecto Digital. Esse conhecimento dos alunos decorria de aprendizagens em contextos diferentes - em casa e na escola, na sala de informática. Foi ainda um factor determinante para do desenvolvimento de pesquisa de informação diferenciada, bem como de recursos de internet como ficheiros de imagem, ficheiros de som, ficheiros de texto, etc ...

Os alunos, utilizando o motor de busca do *Google*, já mostravam forte competência na pesquisa de imagens. Também sabiam pesquisar diferentes assuntos a partir de expressões colocadas naquele motor de busca.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

### O *Powerpoint* – “O jardim”



Figura 42 – Apresentação do *Powerpoint* – “O jardim”

Sobre este *Powerpoint*, registei no meu diário de bordo:

Na reflexão sobre a integração do V. na turma e sobre o seu *Powerpoint* - O jardim -, realizado com o J.J. a professora expressou o seguinte:

A integração do V. no grupo foi plenamente conseguida com a chegada do computador portátil, oferecido pela PT-Comunicações. O computador foi muito benéfico para o V. Todos queriam trabalhar com ele no computador. Este *Powerpoint* - O Jardim, retrata como o V. e o J.J. se envolveram intensamente na sua construção. Podemos também perceber como os dois construíram o trabalho: começaram por pesquisar imagens na internet e sequencializá-las no powerpoint. A partir desta sequencialização surgiu a história. O texto resultou da história que a sequencialização das imagens originou.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

### O *Powerpoint* - “A bola de sabão”



Figura 43- Apresentação do *Powerpoint* - “A bola de sabão”

Sobre este *Powerpoint*, registei no meu diário de bordo a seguinte reflexão da professora:

A S. escreveu a sua história - A bola de sabão - no caderno. O texto construído deu posteriormente origem a um *Powerpoint*. Ela pesquisou imagens na internet e concluiu a apresentação no *Powerpoint*. A “Bola de Sabão” exemplifica bem a reescrita do texto e da imagem. A Sofia escreveu individualmente a história. Quando construiu o powerpoint teve a colaboração da S. e B. O enriquecimento do texto foi possível através do trabalho a pares.

A Bola da sabão e outros textos foram publicados no livro da turma, no final do ano lectivo - Um tanque de histórias.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

### O *Powerpoint* – “A história do Dino”



Figura 44- Apresentação do *Powerpoint* – “A história do Dino”

Sobre este *Powerpoint*, registei no diário de bordo a seguinte reflexão da professora:

Para esta aluna poder trabalhar nos computadores foi um sucesso. Este *Powerpoint* foi realizado naquela altura em que o célebre Dino faleceu. Podemos ver através deste *Powerpoint* dedicado a ele. Reparem no interesse desta aluna, ao se sensibilizar pelo trágico acidente do seu ídolo da novela televisiva Morangos com Açúcar. Ela foi buscar estas imagens à internet.

Este powerpoint quando foi apresentado à turma motivou também uma reflexão sobre a morte do ídolo em situação trágica.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006



O *powerpoint* – “A Catarina”

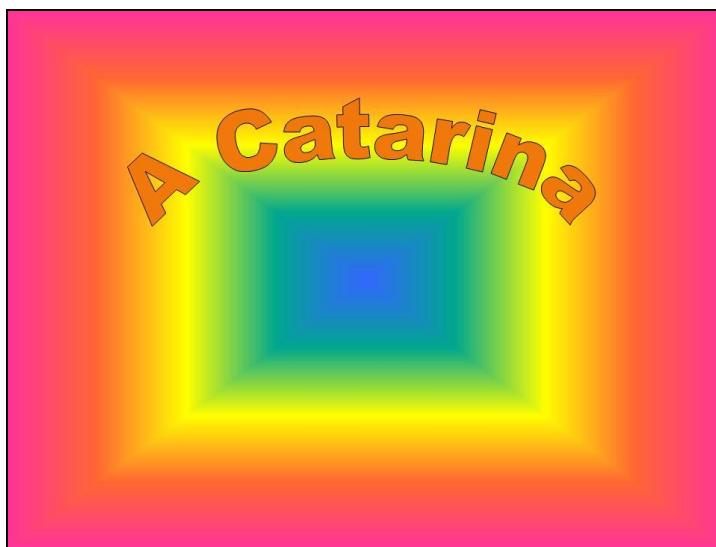


Figura 45 – Apresentação do *Powerpoint* – “A Catarina”

Sobre este *Powerpoint*, registei no diário de bordo a seguinte reflexão da professora:

Este *Powerpoint* nasceu da empatia de duas colegas e amigas da Catarina, manifestaram para com o problema de saúde que ela apresentava. Nesse momento ela encontrava-se internada no hospital. De salientar que aquelas duas amigas suas juntaram-se para construir um *Powerpoint*, pesquisando imagens animadas de acordo o que sabiam sobre o gosto da Catarina, bem como dos efeitos de apresentação que a ferramenta apresenta.

Também constatei que o *powerpoint* era para ser presenteado numa visita ao hospital. Tal nunca chegou a acontecer, pois a Catarina teve alta mais cedo que o esperado. Foi posteriormente apresentado na sala de aula, quando esta regressou à escola.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

### O *Powerpoint* – “Aves”



Figura 46 - Apresentação do *Powerpoint* - Aves

Sobre este *Powerpoint*, registei no diário de bordo a seguinte reflexão da professora:

Este aluno revelava alguma resistência à escrita. Não por falta de criatividade, mas por medo de fracassar na ortografia.

Com o powerpoint ele sentia-se confiante na elaboração de histórias. Este *Powerpoint* - As aves, foi elaborado pelo aluno em casa. Provavelmente com alguma ajuda dos pais na discussão do assunto. No entanto toda a elaboração da apresentação - quer do texto quer das imagens, parece ter sido dele. O *Powerpoint* foi apresentado no momento do “Ler Mostrar e Contar”.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

## O *Powerpoint* – “O Natal”



Figura 47 - Apresentação do *Powerpoint* – “O Natal”

Sobre este *Powerpoint*, registei no diário de bordo a seguinte reflexão da professora:

Este *Powerpoint* foi feito por dois alunos. Estava muito grande. Fiz ver aos alunos que era demasiado o número de diapositivos em cada projecto o que aumenta demasiado o tamanho do documento final.

A partir deste artefacto os alunos tomaram consciência que demasiados diapositivos tornavam o *powerpoint* inoperacional.

Diário de bordo, 20 de Julho de 2006

## Os *Powerpoints* inacabados – a reflexão sobre a construção de *Powerpoints*, na acta de 18-11-2005

Foram inúmeros os *Powerpoints* construídos. Muitos ficaram inacabados. Este facto valeu uma reflexão geral da turma em Conselho de Cooperação Educativa de 18-11-2005, conforme registei no meu diário de bordo:

Neste Conselho de Cooperação Educativa, foi apresentado pela professora um ponto que me chamou à atenção:

Os inúmeros *Powerpoints* construídos estavam inacabados e esse facto merecia uma reflexão geral da turma. Assim, depois da professora expor a situação, os alunos expressaram as suas opiniões e decidiram o seguinte:

- Quando se faz um *Powerpoint* devemos ter muita atenção e não se distrair muito com os efeitos especiais. A mensagem é muito mais importante do que os efeitos especiais.

- Nunca se deve iniciar um *Powerpoint* antes de acabar outros.

A decisão de não deixar um projecto em *Powerpoint* por acabar antes de iniciar outro, veio regular a actividade de produção daqueles artefactos pelos alunos. O entusiasmo que eles demonstravam quando os construíam era visível pelos excessos de efeitos de animação dos diapositivos e das respectivas transições. Ao não carregar as apresentações com demasiados efeitos especiais, a professora quis também chamar a atenção para mensagem escrita.

Diário de bordo, 18 de Novembro de 2005



Figura 48- Reunião de Conselho de Cooperação Educativa a 18-11-2005

porque todos estão muito aborrecidos.  
Também há alunos que ainda não  
escolheram nenhum projecto para tr-  
abalhar.

Ele que diz respeito poder Pointes decidi-  
mos o seguinte:

- Quando se faz um power Point  
devemos ser muito atenciosos e não  
se distrair muito com os efeitos  
especiais. A mensagem é muito mais  
importante do que os efeitos especia-
- Nunca se deve iniciar um Power  
Point antes de acabar o outro.  
Passamos a discussão dos assuntos  
do Diário de Turma:
- Há muitos alunos que durante  
o tempo de estudo autónomo  
passam todo o tempo a fazer  
expressões e muitas vezes gastam  
materiais e nunca terminam os  
trabalhos.

Vamos experimentar não fazer ex-  
pressão plástica na hora do TFA  
e vamos marcar um tempo fixo  
na agenda semanal - a segunda-feira  
antes do recreio. Por isso temos  
que fazer a planificação semanal  
mais rápida para dar tempo para  
tudo.

Figura 49 – Pormenor da acta de Conselho de Cooperação Educativa a 18-11- 2005

Em síntese, a construção de apresentações em *Powerpoint* neste espaço apresentou-se como a actividade natural, escolhida pelos os alunos para sistematizar conhecimento resultante de temáticas do seu interesse.

Esta acção acabou por potencializar também a utilização de recursos da Internet, nomeadamente do navegador Explorer. Este foi um factor determinante para do desenvolvimento de pesquisa de informação diferenciada, bem como de recursos de internet como ficheiros de imagem, ficheiros de som, ficheiros de texto, etc ...

A reflexão sobre a produção de artefactos em *Powerpoint* teve expressão noutros espaços organizativos da vida da sala, nomeadamente no Conselho de Cooperação Educativa.

#### **6.2.2. - Os *Weblogs* - os segundos artefactos contributivos de um relatório partilhado**

Como forma de dar uma unidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula do 4º A, construí um *Weblog* com o título “Digitare”, visível no endereço, <http://digitare.blogspot.com/>. Era também meu objectivo com este *Weblog* reunir os endereços dos *Weblogs* dos alunos, fazendo-os entrar, a partir deste, nos seus blogs. Pretendia também com o *Weblog* “Digitare”, manter uma comunicação com os alunos, através da publicação regular de *posts*. O *Weblog* “Digitare” tinha a seguinte apresentação:

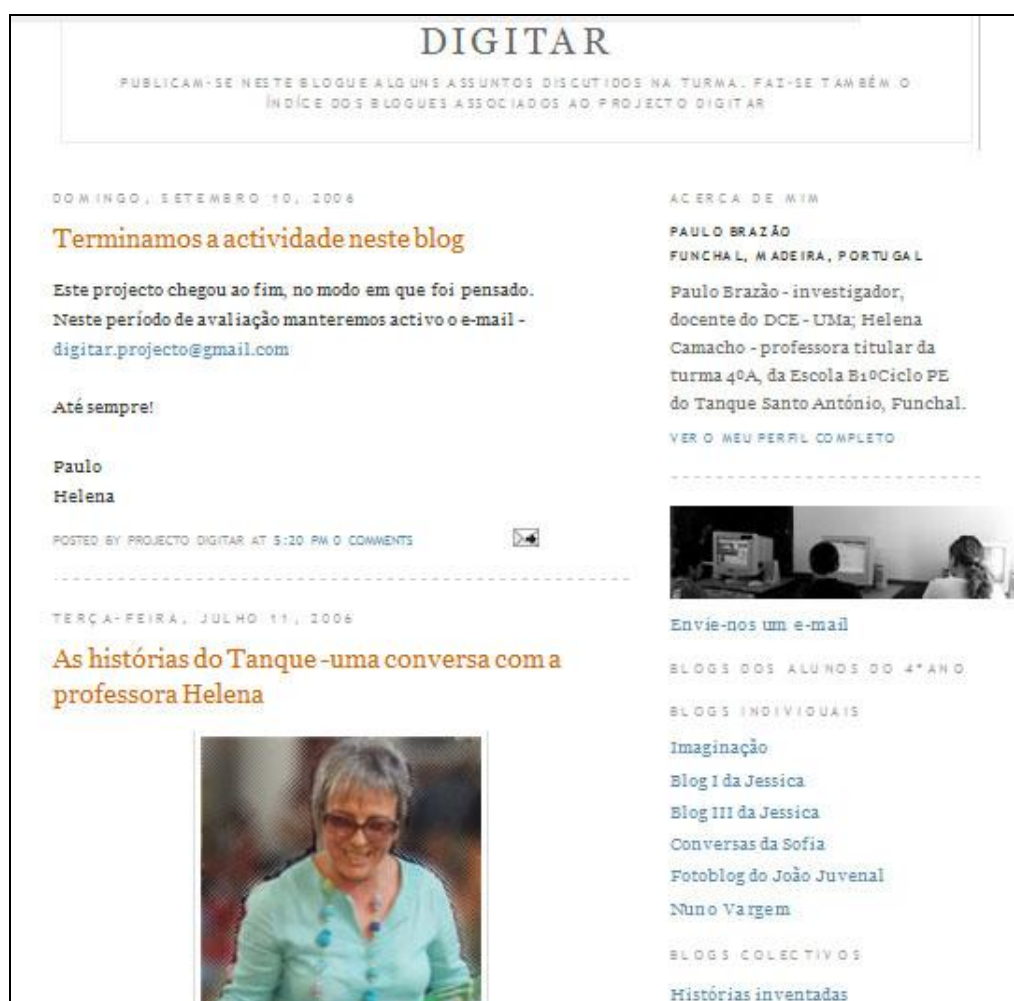


Figura 50 - Apresentação do *Weblog* Digitare

Como subtítulo do *Weblog* constava o seguinte “Publicam-se neste blogue alguns assuntos discutidos na turma. Faz-se também o índice dos blogues associados ao Projecto Digitar”,

No *blogroll* do *blog* “Digitar”, constam os endereços do *Weblogs*, organizados por quatro itens, conforme mostra a tabela seguinte:

BLOGS DOS ALUNOS DO 4ºANO	
BLOGS INDIVIDUAIS	BLOGS COLECTIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginação</li> <li>• Blog I da Jessica</li> <li>• Blog III da Jessica</li> <li>• Conversas da Sofia</li> <li>• Fotoblog do João Juvenal</li> <li>• Nuno Vargem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias inventadas</li> <li>• Histórias em powerpoint</li> <li>• Conversas do grupo</li> </ul>
BLOGS TEMÁTICOS INDIVIDUAIS E COLECTIVOS	BLOGS EM ARQUIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática do Rui</li> <li>• O ambiente</li> <li>• Aventuras 353</li> <li>• Os planetas</li> <li>• O corpo humano</li> <li>• Amizade verdadeira</li> <li>• Problemas matemáticos</li> <li>• Peixes</li> <li>• Invenções</li> <li>• As experiências do Rui</li> <li>• Civilizações antigas</li> <li>• História Universal</li> <li>• As nossas próprias músicas</li> <li>• Voluntariado da Cruz Vermelha</li> <li>• Animais selvagens</li> <li>• De quatro patas</li> <li>• O Benfica</li> <li>• Cães</li> <li>• Wwe luta livre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia</li> <li>• Morangos com Açúcar</li> <li>• Projectos na sala</li> <li>• As Barbies</li> <li>• Assembleia de turma</li> <li>• Textos do quotidiano</li> </ul>

Tabela 6 - *Weblogs* produzidos pelos alunos

Do conjunto de trinta e quatro *Weblogs* construídos pelos alunos, selecionei dez para explicitar os fenómenos ocorridos, constituintes de um emergente reportório partilhado, de forma a responder às questões desta investigação.

A reflexão desta investigação tem por base os fenómenos emergentes a partir da construção destes dez artefactos. Começo por fazer referência ao aluno Vitor e o seu *Weblog* "Geografia".



### 6.2.2.1 - O Vítor e o *blog* “Geografia”

O Vítor sempre gostou de geografia. Frequentemente trazia atlas e outros livros sobre o tema para a escola. Lia alguns extractos à turma no início dos trabalhos diários, no momento do Ler, Contar e Mostrar. Algumas vezes, no intervalo, mostrava aos colegas os livros que trazia.

Disse-me que queira construir um *blog* para falar de geografia. O seu *blog* – “Geografia” – foi criado a 22/11/05 e pode ser consultado em <http://geografiadomundointeiro.blogspot.com>

O subtítulo do *blog* expressa a intenção do aluno, de pseudónimo “Cavaleiro”, em partilhar o gosto por geografia:

“A todas as pessoas para que consigam perceber mais sobre a geografia”



Figura 51 - Apresentação do *blog* “Geografia” a 22/11/05

## Quebrando as barreiras da sala de aula

O aluno apresentava uma fluência tecnológica excepcional. Gostava muito de desenvolver projectos em *Powerpoint*, de navegar na internet, facilmente passava de uma ferramenta para outra. Como sabia do seu gosto pela geografia, dei-lhe a ideia de instalar num computador com hardware mais actualizado o *Google Earth*. Mas os computadores da sala apresentaram muitos entraves ao funcionamento do programa. Foi necessário, por último, corrê-lo no meu computador portátil. Daí por diante desenrolou-se uma série de acontecimentos cujo registo passo a expor:

Estive com o Joaquim e com o Vitor a conversar sobre o blog de geografia.

O interesse do Vitor por este assunto levou-nos a explorar o Google Earth. Usaram o meu computador pois não conseguiram que o programa corresse num computador da sala. Ele já conhecia *Google Earth*. Disse-me que o Usava em casa. Sabia localizar no globo terrestre os continentes, países, e cidades de que falávamos.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Um pouco mais adiante, no diário de bordo, registei o seguinte:

O Vitor descobriu no *Google News* a notícia de uma expedição à Antárctida, inserida numa investigação da Universidade de Lisboa. Entrou no site do projecto "Permamodel" <http://permamodel.no.sapo.pt/index.htm>.. Os alunos leram a página de apresentação do projecto. Pretende estudar o Permafrost e as Variações Climáticas na Antárctida Marítima. Navegámos no *GoogleEarth* pela Antárctida à procura da ilha de *Livignston*. Com a ajuda do browser da internet descobrimos as coordenadas. O Vitor localizou a ilha. Depois procurámos a sua descrição na *Wikipédia*.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

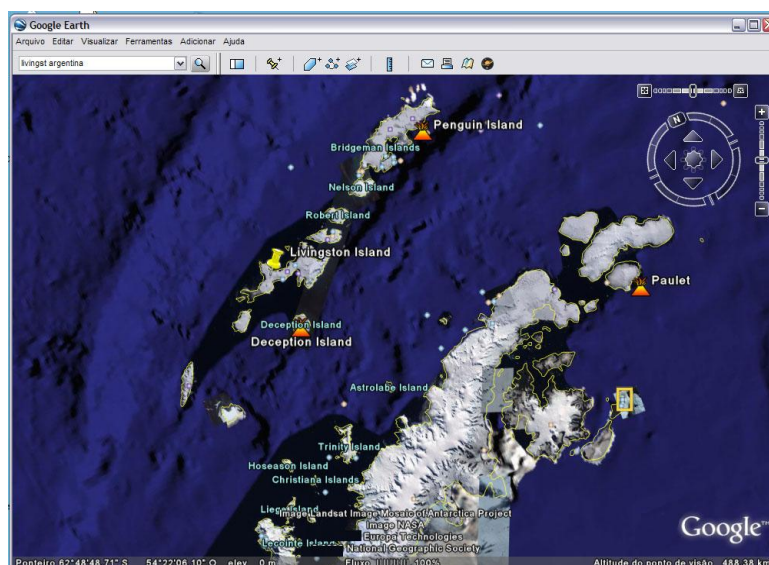


Figura 52 - A ilha de *Livingston* encontrada no *Google Earth*

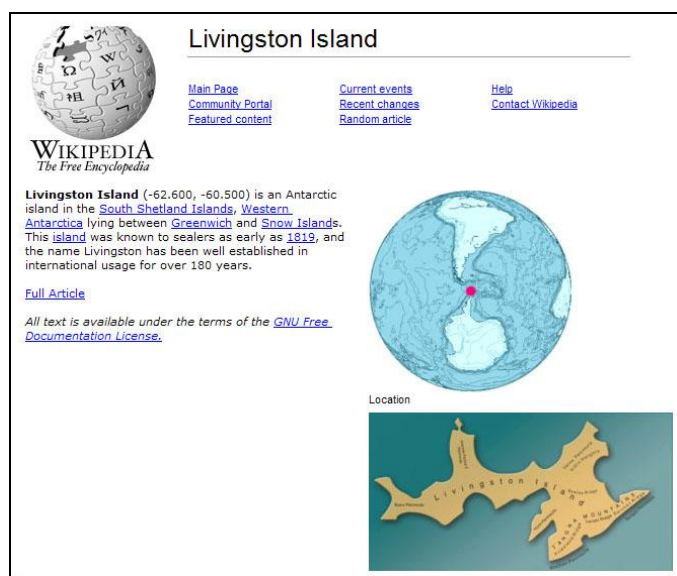


Figura 53 - Descrição da ilha de *Livingston* encontrada na *Wikipedia*

Algum tempo depois os dois alunos chamaram-me para contar que tinham deixado no *blog* que faz o diário de campanha do projecto em <http://blog.geographus.com/permamodel> questões aos investigadores, que subscrevo agora:

Olá nós somos o Joaquim e o Vitor da Escola do Tanque Santo Amaro da Madeira do 4º ano. Queríamos perguntar se no seu percurso passa pela

Madeira? Explique-nos como é o clima lá, também diga-nos se vivem lá pessoas, quanto tempo demorará até chegar à ilha de Livingston.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Na semana seguinte o Vitor veio ter comigo com uma novidade para contar-me:

Com alguma excitação, o Vitor verificou que os investigadores deram resposta às perguntas que deixou no blog do projecto "Permafrost":

Olá Joaquim e Vitor,

Obrigado pela vossa mensagem de apoio! É óptimo saber que estão atentos àquilo que fazemos! Estou agora em Punta Arenas, no sul do Chile, e só devo chegar à Antárctida no Domingo. Na viagem de avião, passámos entre a Madeira e os Açores, quando iamos para Buenos Aires, na Argentina. Em relação ao clima e à forma como vivem as pessoas, vou falar sobre isso em detalhe no blog da internet dentro de alguns dias, mas posso dar-vos uma pequena ideia. As temperaturas andarão entre -7 e +3°C e vai nevar um bocado, e às vezes chover junto à praia, onde está a base. O vento é muito forte, e juntamente com a neve e a chuva, e claro, com o frio, tornam difícil o trabalho ao ar livre, mas lá terá que ser.

Não vive ninguém na Antárctida, e há apenas bases científicas, por isso, há quem fique por lá umas semanas, outros uns meses, e alguns, mesmo mais de 1 ano. Mas, na região onde vou, e em especial nas Ilhas Livingston e Deception, há apenas bases científicas que só estão a funcionar cerca de 4 meses no Verão (que no hemisfério sul, está a ser agora). Na base, vamos estar cerca de 20 pessoas, muito longe de tudo, sem televisão, nem rádio, e só com acesso ao email e ao telefone por satélite.

Espero que continuem interessados na nossa campanha e que a sigam no blog. A razão pela qual, não posso enviar a mensagem para o blog que referem, é porque apenas tenho acesso ao email, e não à Internet. É um colega meu, que me faz o reenvio da informação que vai aparecendo no blog, e eu envio-lhe directamente para ele.

Um abraço, Gonçalo"

[Comment 01/13/06 Posted by geograph"]

Mais adiante, no meu diário de bordo registei o seguinte:

Perguntei ao Vitor e ao Joaquim o que iriam fazer depois disto mas eles não se pronunciaram no momento. Continuavam surpreendidos com a situação. Irão contar à turma?

A professora solicitou a divulgação na turma desta notícia na manhã do próximo dia, no "ler contar e mostrar.

Diário de Bordo, 18 de Janeiro de 2006

Uma semana depois o Vitor publicou no seu *blog* o seguinte:

Uma Grande Notícia

Descobri um blog em que 4 exploradores embarcaram para a Ilha de Livingston. Situa-se entre a Antártida e as Malvinas.

Para verem essa aventura adiram ao site <http://blog.geographus.com>. Vejam esta viagem bem interessante.

Falei com um deles e prometeu responder às perguntas que lhe faço.

[25/1/06] [posted by cavaleiro at 3:57 AM]

No *blog* Geographus, em <http://blog.geographus.com> o Vitor deixou este comentário:

Olá exploradores espero que gostem do que eu fiz no meu blog vejam <http://geografiadomundointeiro.blogspot.com>

[25/01/06] [Posted by vitor at 12:28:00]

O Vitor aprendia pela prática e pela participação. Era muito imediato na pesquisa de informação. Aprendia por descoberta, num estilo exploratório, usando a internet de modo criativo, significativo, lidando confortavelmente com ambientes ricos em imagem.

O gosto por geografia constituía para o Vitor uma dedicação. Esse gosto, foi motor de partida para as saídas virtuais à internet. Esta acção foi muito mais além dos livros que frequentemente se fazia acompanhar, e das comunicações na turma sobre a matéria. Permitiu-lhe tomar contacto com actores reais, numa actividade autêntica e significativa.

O Vitor não equacionava a sua acção em termos de tecnologia, mas antes no que através dela o habilitava. Para ele o *Weblog* era uma oportunidade de

comunicação, uma forma de se inteirar do mundo, e de estabelecer contactos reais. Desse modo quebrou as barreiras da sala de aula.

#### 6.2.2.2 – O Juvenal e o *blog* das “Histórias em Powerpoint”

O *blog* “Histórias em Powerpoint” foi criado pelo João Juvenal a 14/11/05 e pode ser consultado em <http://historiasppjuvenal.blogspot.com/>



Figura 54 - Apresentação do *blog* “Histórias em Powerpoint” a 15/11/05

## Comunicar através do uso interligado de ferramentas mistas - *Weblog* e *Powerpoint*

No subtítulo do *blog* o João Juvenal escreveu o seguinte: “Neste blog vou colocar muitos Powerpoints diferentes sobre histórias que eu invento”.

O *blog* contém doze posts publicados nos dias 14 e 15 de Dezembro de 2005 com doze *Powerpoints*. Apenas um post apresenta um resumo do powerpoint anexado.

No meu diário de bordo registei o seguinte:

A ideia de construir um blog para publicar os *Powerpoints* partiu do João Juvenal ao revelar grande motivação pela construção daqueles artefactos. Mas o servidor *Blogger* não admite publicações neste formato. Tornou-se necessário publicá-lo noutro servidor e estabelecer posteriormente uma hiperligação.

Não foi fácil anexar o powerpoint ao post. Experimentalmente alojei o powerpoint no servidor da Universidade da Madeira. O João Juvenal acompanhou a minha tarefa. Testámos o resultado. O acesso processou-se com alguma lentidão.

Diário de bordo, 14 de Dezembro de 2005

Os *Powerpoints* publicados foram construídos entre Outubro e Dezembro de 2005. Alguns foram concluídos no ano lectivo transacto e decorreram de projectos pessoais dos alunos. Encontramos designações como:

“Animais fantásticos”; “Digimons”; “A Bola”; “O Pinóquio”; “As Profissões”; “O Presépio”; “O Natal”; “O powerpoint Para a Catarina”; “O Outono”; “A Poção mágica”; “Os desportos”; “A electricidade”.

A pouca frequência a este blog penso que derivou da dificuldade em consultar os *Powerpoints* anexados aos posts. Existem apenas dois comentários publicados, apoiando a construção deste *Weblog*:

Post a Comment On: Histórias em powerpoint "Apresentação dos Desportos"

2 Comments -Show Original Post  
Collapse comments

Anonymous said...

Essa apresentação do Power Point esta muito fixe!!!

4:28 AM

Anonymous said...

tu sabes muito coisa.

5:44 AM

O aluno utilizava as duas ferramentas tecnológicas de forma interligada tendo em mente o seu objectivo - a divulgação dos projectos. Ao utilizar as ferramentas *Weblog* e *Powerpoint*, de forma interligada, concentrava-se nas potencialidades que a actividade com a tecnologia o habilitava para comunicar, fazendo-o aprender pela prática e pela participação. Ainda que complexa, essa interligação não foi impeditiva da acção do aluno e da sua determinação no projecto. Estava aberta uma janela de aprendizagem no aluno, para a qual a minha ajuda, na qualidade de elemento mais experiente, veio possibilitar o trabalho na zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP), resultando naquele, maior nível de desenvolvimento.

Dado tratar-se de pequenas histórias em *Powerpoint*, observou-se neste exemplo, quão apelativa é a imagem na utilização da tecnologia pelos alunos.

#### 6.2.2.3 – A Jéssica e os seus três *blogs*

A Jéssica apresentava uma grande fluência tecnológica. Foi uma das primeiras a voluntariar-se para a equipa dos ajudantes do *Weblogs*.

Publicou o seu primeiro *blog*, a 10/11/2005. No subtítulo dizia: “Neste blog se quiserem comentar podem.”



## Explorando a dimensão socio-técnica do *Weblog*

Ao explicitar o seu objectivo, a aluna mostrava o seu maior propósito ao construir o *blog*. Naquela data registei no meu diário de bordo o seguinte:

A Jéssica publicou hoje o “Blog da Jéssica” no endereço <http://moranguita42.blogspot.com>. Escreveu um texto e esteve a ilustrá-lo.

O texto intitulado - O Outono - falava de uma árvore que procurava amigos para brincar.

Quis depois fazer um auto-comentário. A operação foi mal sucedida e por acidente apagou o texto todo do seu blog. Veio ter comigo ainda desolada pelo sucedido. Voltou a escrevê-lo. Depois repetiu o auto-comentário.

A Jéssica revelou compreender a natureza do blog. A sua motivação está centrada na dinâmica dos comentários no blog...

Diário de bordo, 10 de Novembro de 2005



Figura 55- O primeiro *Weblog* da Jéssica

O investimento que mostrou ao construir o seu *Weblog* revelava que também estava atenta aos aspectos gráficos daquele artefacto.

Um outro aspecto de grande importância para ela constituía a aprendizagem da dinâmica socio-técnica do *Weblog*. Assim, a necessidade de produzir um auto-comentário, resultava do desejo de receber feedback, pelo trabalho obtido, bem como na dinâmica dos comentários. Mas estes por vezes obrigam a estar disponível para aceitar outros pontos de vista ali expressos. As observações e as críticas podem por vezes tornar-se difíceis de aceitar.

Mas o primeiro *blog* desapareceu e não chegou a ser conhecido pelos colegas da turma. Não me foi possível guardar a actualização de 13 de Dezembro de 2005 bem como os comentários respectivos, antes do desaparecimento definitivo do “Blog da Jéssica”. Tenho por hábito fazer o *backup* regular das produções dos alunos, e graças ao qual ainda mantenho uma primeira imagem daquele blog.

O desaparecimento do primeiro blog suscitou-me curiosidade. Tive uma conversa com a Jéssica que registei no meu diário de bordo:

Fiquei interessado em apurar as razões do desaparecimento do blog da Jéssica. Falei hoje com ela e registei a seguinte conversa:

Paulo – Jéssica, tinhas um blog chamado Blog da Jéssica mas esse blog desapareceu, não foi ? Não sabes porquê ?

Jéssica - Foi, eu não dei a password a ninguém mas depois quando fui ver o meu blog desapareceu. ...

Diário de bordo, 3 de Janeiro de 2006

Ficaram desconhecidas as razões que levaram ao desaparecimento do primeiro blog da Jéssica. Esta posteriormente construiu em casa um fotoblog, com alguma ajuda da prima mais velha, facto referido do seguinte modo:

Jéssica - ... quando passei por casa do meu pai a minha prima Cátia disse que queria fazer um blog porque não tinha... e então fizemos um *blog* ... mas é só para por fotos

Paulo -... E não se pode comentar?

Jéssica - pode-se, mas não dá para escrever textos... só fotografias... também queria escrever alguns textos... mas...

Paulo - tu fizeste este *blog* sozinha?

Jéssica - Fiz fui para o computador da minha prima, ela ajudou-me, pus um e-mail, inventei um para por no *blog*.

Paulo - Então é um *fotoblog*

Jéssica - Sim

Diário de bordo, 3 de Janeiro de 2006

O *fotoblog* foi Criado a 27/12/2005, no período de interrupção lectiva do Natal, pode ser consultado em <http://www.freefotolog.net/moranguita42>. Tem como título “Moranguita”, que é igualmente o pseudónimo da Jéssica. Foi mantido entre Dezembro de 2005 e Fevereiro de 2006, actualizado a partir de casa, com publicação de fotografias, umas retiradas da página *web* da escola, outras ainda do *Google Image*.



Figura 56 - O segundo *Weblog* da Jéssica

Aqui verifiquei novamente a predominância no interesse dos aspectos visuais. O *fotoblog* apresentava a particularidade de publicar apenas imagens. Enquanto autora do *fotoblog*, a Jéssica não se sentia motivada a

produzir textos. Desta forma solicitava o comentário, a partir da publicação de imagens.

Numa breve análise às imagens que constam no *fotoblog*, uma é da aluna, outra da turma, e as restantes são imagens e desenhos retirados do pesquisador *Google*. Este fotoblog foi co-construído com a sua prima mais velha, em casa. Este facto é visível pelos comentários ali deixados. Alguns dos comentadores são de pessoas mais velhas, elementos exteriores à escola, provavelmente do círculo de amigos da prima mais velha, adolescente.

Os comentários eram maioritariamente de felicitação e de incentivo à iniciativa.

O terceiro “blog da Jéssica” foi criado a 09/02/2006 e pode ser consultado em <http://blogdajessica42.blogspot.com/>

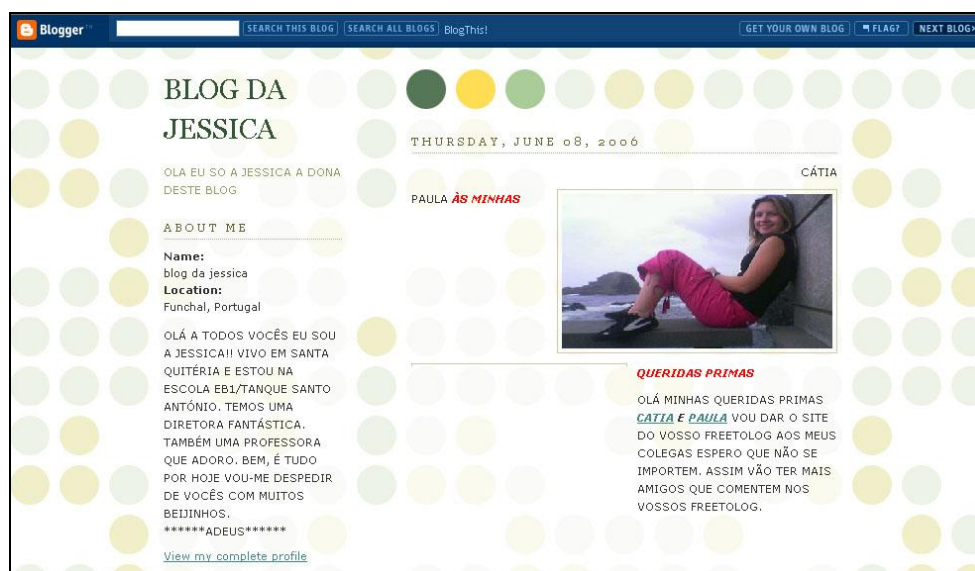


Figura 57- O terceiro *Weblog* da Jéssica

O subtítulo diz o seguinte:

“Olá a todos vocês eu sou a Jéssica!! Vivo em Santa Quitéria e estou na escola EB1/Tanque Santo António. Temos uma Directora fantástica. Também uma professora que adoro. Bem, é tudo por hoje vou-me despedir de vocês com muito beijinhos”.

O *blog* foi mantido entre os meses de Fevereiro e Junho de 2006. Contém cinco publicações. Quatro são relatos de vida, e um conto.

A construção do novo *blog* prendeu-se com o reconhecimento de que uma comunicação mais completa se processava pelo complemento da imagem pela palavra.

O *blog* foi pouco comentado. O desejo da Jéssica em promover maior interactividade no seu *blog* não se realizou plenamente. No entanto esta aluna percebeu pela experiência vivida o propósito comunicacional do *Weblog*.

#### 6.2.2.4 – A Isabel, a Sofia e a Carolina e o *blog* “As nossas próprias músicas”

O *blog* – “As nossas próprias músicas” - foi criado a 3/01/2006 e pode ser consultado no seguinte endereço:

<http://imaginacaodemusicas.blogspot.com/>

No subtítulo diz “Olá daqui fala o grupo C.I.S. este nome é um nome artístico que inventamos para as nossas músicas”. Este *blog* contém sete publicações efectuadas entre Janeiro e Maio de 2006.

Os *posts* foram comentados pelos colegas da turma e por outras pessoas exteriores à escola.



Figura 58 - O *blog* “As nossas próprias músicas”

Sobre o motivo que levou à construção deste blog registei no meu diário de bordo o seguinte:

A Isabel, a Sofia e a Carolina por iniciativa conjunta publicaram um blog “As nossas próprias músicas”

(...) A sigla C.I.S. refere-se às iniciais dos seus nomes.

Sobre este assunto a Carolina explicou-me o seguinte:

- Nós gostamos de cantar e inventar músicas. Fizemos um blog para mostrar as nossas músicas. Às vezes cantamos juntas no intervalo as músicas que inventamos.

(...) No ano anterior, em Novembro, Carolina ficou fascinada com a concretização de uma “rádio sala”. Na altura contou com a minha ajuda para a montagem digital de vários programas que ficaram arquivados num CD. Estes programas continham leitura de textos dos próprios alunos, ou de autores escolhidos, intercalados com música. Daí para cá tenho-a visto com um telemóvel a gravar músicas em MP3 cantadas por ela. Agora vejo que envolveu as colegas nesse projecto.

Diário de bordo, 3 de Janeiro de 2006

Os *posts* referem explicitamente a letras de músicas inventadas pelas alunas. Um comentário de um elemento do grupo ilustra esta motivação:

[Anonymous said... ] [ 13/1/06]

Eu sou uma do grupo e gosto de inventar músicas apesar de serem malucas!!!

Sofia

### **Um procedimento de autoria – a estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia**

O *blog* contém também *podcasts* gravados em *MP3* com as canções que o grupo cria. Mas a necessidade de adicionar suportes áudio ao texto do *blog* aumentou a complexidade técnica da publicação:

(...) A Carolina, a Sofia e a Isabel pediram-me hoje ajuda para publicar no blog “As nossas próprias músicas” as canções que inventaram.

A publicação das músicas foi conseguida por ligação telefónica para o servidor do *Audioblogger*. A satisfação das alunas foi grande assim que souberam da publicação bem sucedida no endereço. No entanto, o facto da publicação do ficheiro áudio passar por uma ligação telefónica dificulta a autonomia do grupo nesta tarefa.

Diário de bordo, Terça, 31 de Janeiro de 2006

Algumas letras de canções mostram muita criatividade. Esta por exemplo pretende brincar com os nomes de localidades da Região:

Camacheiras [Tuesday, March 07, 2006]

Olá, desculpem não termos escrito as canções mas vamos mostrar uma música:

Nós somos Sateneiras

E ao mesmo tempo Funchaleiras

Tambem Camacheiras

Mas chama-nos Camara de Lobeiras

Não ofendam-se isto é só uma canção

[posted by As Nossas Músicas @ 3:13 AM 0 comments]

Os procedimentos de autoria nos *Weblogs* apresentam uma estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia. Neste exemplo, a hipermédia amplia as conexões semânticas do texto, fornecendo ao leitor a

possibilidade de aceder às informações que a ele estão relacionadas. A sintaxe não é linear. O hipertexto constitui uma metáfora, pela estrutura permanentemente recursiva do sentido. Este procedimento de autoria nos *Weblogs* torna-se fundamental para a explanação da subjectividade dos autores. Neste exemplo, as letras das canções inventadas pelas alunas são acompanhadas com melodias, também por elas criadas, através de hiperligações.

Os comentários deixados pretendem incentivar a iniciativa, vejamos este:

[2:09 AM] [blog da jessica said... ]  
OLA ISABEL,SOFIA E CAROLINA SOUSA!!!  
TUDO BEM COM VOCÊS?  
COMIGO ESTA TUDO BEM.  
ERA SO PARA DISSER QUE NUNCA VI ESTE BLOG.  
SO VI AGORA QUE PENA TANBEM ERA SO PARA DIZER QUE ESTE BLOG ESTA  
UM MAXIMO  
É TUDO POR HOJE VOU ME DESPEDIR DE VOSSES COM MUITOS BEIJINHOS  
DA MORANGUITA42

Um comentário de um elemento exterior à escola:

[6:19 AM] [Anonymous said... ]  
Olá Carolina, Isabel e Sofia,  
Gostei de as ouvir cantar. Continuem quem sabe se um dia gravam um disco. Continuem...  
Beijos  
Odília [mãe da Carolina]

Entre Janeiro e Maio de 2006, este *blog* representou um novo espaço para as alunas. A complexidade técnica foi um factor que determinou a limitação da publicação em suporte áudio.



#### 6.2.2.5 – A Catarina e o *blog* “Imaginação”

A aluna tinha a ideia de criar um *blog* para contar histórias. O *blog* – “Imaginação” - foi criado a 31/01/2006 e pode ser consultado em <http://imaginacao32.blogspot.com/>.

Este *blog* contém cinco publicações efectuadas entre Janeiro e Maio de 2006. São pequenas histórias em torno de um universo de fantasia.

O *Weblog* Não contém comentários dos colegas.



Figura 59 - O *blog* Imaginação

No meu diário de bordo registei o seguinte:

A Catarina há muito que deseja ter um *blog*. Hoje disse-me:

- Gostava de escrever histórias num *blog*.

A Jéssica prontificou-se a colaborar, a entrar no servidor Blogger.com e a criar uma conta. Registou um *username* e uma *password*. Depois a Catarina escreveu sozinha a sua história inventada.

Diário de bordo, 31 de Janeiro de 2006

## Um espaço perpétuo de criatividade individual

O subtítulo do *blog* diz: “Neste blog eu vou escrever textos inventados por mim com muita imaginação”. Sobre este assunto registei no meu diário de bordo o seguinte:

A expressão presente no subtítulo do *blog* tem uma ênfase especial para Catarina. Esta rapariga está empenhada em provar aos adultos que as crianças também são capazes de criar. Recordo-me da composição que elaborou no natal.

Em Dezembro de 2005, a Catarina e a Carol fizeram um *Powerpoint* que intitularam - "Fantasia numa escola". Conta a história de uma menina em quem os adultos não acreditavam. (ver o *Powerpoint* Fantasia numa escola Catarina e Carol - realizado em dez de 2005). Passo a transcrever:



Figura 60 - Fantasia numa escola

### Fantasia numa escola

Numa escola, uma menina estava a fazer um desenho de um gato quando era para fazer um poema. A professora estava ao seu lado. Distraiu-se com os seus pensamentos.

Acordou de um sonho profundo no mundo da fantasia e já estava na sala de castigos. Pensou que tinha de sair dali. Recebeu uma chamada de um animal e perguntou:

- Que se passa porque estás tão preocupado?

O animal disse:

- A minha terra está a ser destruída por uma bola de fogo tu que és nossa amiga vem depressa para nos salvar.

E numa única palavra a menina, que se chamava Elsa, transformou-se numa miúda capaz de voar.

Num instante fez uma magia para o tecto desaparecer e começou a voar.

-Vou já para aí esperem por mim.

-Porque me telefonaram?

Fiquei muito preocupada convosco que se passa?

- Há aqui uma bola de fogo não sabemos quem a criou nem de onde vem, disseram os macacos.

-É esta é a causa da bola de fogo?

-Tenho de derrotá-lo para poder fazer com que eles possam voltar a viver bem como sempre. E fazer com que os meus pais acreditem em mim quando falo com animais.

Durante a luta a menina usou um feitiço para o dragão adormecer. Demorou um pouco mais de tempo, mas sempre adormeceu.

Elsa abriu-lhe a boca e cortou-lhe a língua. Quando o dragão acordou já não fazia barulho e foi fácil derrotá-lo.

Os macacos viveram felizes para sempre. Lá na escola a menina contou a aventura que teve no país dos macacos, mas ninguém acreditou nela.

Ficou muito triste por saber que ninguém acredita na sua história e pensa que tem de fazer alguma coisa para os pais e meninos acreditarem nela. Esperem pelo próximo capítulo para saberem o que aconteceu... Se quiserem podem imaginar um final para esta história.

Catarina, Dezembro 2005

Embora a Catarina não tenha publicado esta história no *blog* Imaginação, penso que a mesma revela o essencial da sua preocupação. Conversei com a professora. Deu-me a mesma indicação. Aquela rapariga, tal como a da história, “vivia triste” porque pensa que os adultos e os colegas não acreditam no seu valor.

Diário de bordo, 31 de Janeiro de 2006

Algumas colegas na turma tinham essa consciência do facto referido no Diário de bordo. Já em Novembro de 2005, durante a ausência da Catarina à escola por motivos de doença, duas colegas tomaram a iniciativa de construir e de lhe oferecer um *powerpoint* expressando os votos de melhoras:

A Catarina é uma grande amiga muito divertida

Sabes apesar de não brincarmos muito contigo gostamos muito de ti.

Esperamos que melhores depressa beijinhos.

Adeus, Carolina Sousa e Carolina Isabel.

[para a Catarina1.ppt]

[[http://www.uma.pt/pbrazao/ta/para\\_catarina.pps](http://www.uma.pt/pbrazao/ta/para_catarina.pps)]

Este *blog* apresenta-se como objecto orientado para uma acção comunicativa, com uma forte dimensão relacional, que o converte num artefacto pessoal, num espaço perpétuo de criatividade individual.

O *blog* funciona como elemento de representação do “Eu” e proporciona a expressão de diferentes aspectos da personalidade da autora. Isso ganha ênfase porque o ciberespaço é um espaço cultural de simulação, de troca ideias, de vivência de diferentes personagens, indo até à vivência de múltiplas facetas da identidade.

No *blog* transparece a dimensão pessoal e relacional da aluna. A escrita oferece-se como canal de comunicação. A comunicação e a linguagem, que dão consistência à interacção humana, permitem a manifestação das subjectividades. Novos processos de construção da identidade ganham ênfase, graças à variedade de recursos simbólicos. A virtualidade coloca-se como o espaço de crescimento e de emancipação, onde se exploram possibilidades e se imaginam alternativas.

#### 6.2.2.6 – O Francisco e o *blog* “Amizade Verdadeira”

O Francisco, de pseudónimo “Selvagem”, teve a iniciativa de construir o *blog* – “Amizade Verdadeira” – a 13/12/05, com o endereço <http://amizadedeveserverdadeira.blogspot.com/>

O subtítulo do *blog* identifica o seu conceito de amizade:

“A amizade tem de ser verdadeira com todos os amigos e com a família.  
Não é preciso ser ganancioso e forreta”



Figura 61 - Apresentação do *blog* “Amizade Verdadeira” a 13/12/05

Como apresentava também grande fluência tecnológica, realizava variados projectos em *Powerpoint*, e navegava autonomamente na internet. Desenvolvia estas actividades muitas vezes em casa, com a supervisão dos pais.

**Privilegiando o espaço de comunicação para a expressão espontânea de afectos**

O Francisco dava especial atenção às relações sociais com os colegas. Neste *blog* encontramos três textos publicados no mesmo *post*, com a data 13/12/05, por opção dele. Apresento em seguida o seu primeiro texto publicado:

A amizade deve ser verdadeira, com amor , não devemos ser chatos nem egoístas e ganancioso , Com a família e os amigos, a amizade de vez em quando se transforma em amor.

Se queres fazer um amigo não é preciso que seja perfeito.

[posted by selvagens at 3:57 AM ] [13/12/05]

Sobre este texto desenrolou-se um episódio que registei no meu diário:

O comentário do Rui no blog da Amizade surpreendeu-nos, a mim e à professora:

Ola kiko! o teu blog está giro.

Disseste bem que para ter amizade não é preciso ser perfeito.

xau até a manhã.

[Comment ] [Matemática do Rui said... ] [1:03 AM ]

No meu diário de bordo registei o seguinte:

Conversei com a professora sobre o assunto. De facto o tema da amizade tem sido muito abordado em virtude das reflexões sobre a assertividade nas relações interpessoais. Não estávamos no entanto à espera de um comentário com tanta intensidade vindo do Rui. Este aluno é muito reservado na sua opinião. Quis saber o que pensava mais o Rui sobre a amizade. Refreei esse impulso. Deixei-me ficar com os pensamentos que aquelas palavras evocavam.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Um outro comentário entretanto também me chamou à atenção:

Acho que o teu fala de uma coisa muito importante a amizade.

Continua a escrever e eu vou comentando

[Comment ] ViT0r said... ] [4:33 AM]

No meu diário de bordo registei o seguinte:

É interessante perceber a sensibilidade do Vitor e a disponibilidade para a discussão deste assunto. Nestas questões este rapaz é normalmente defensivo. Esta poderá ser uma forma de mediação comunicacional mais adequada.

Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2006

Nestes exemplos pude observar quando os alunos são comunicadores e como gravitam para actividades que promovem e reforçam a interacção. O Francisco revelou-se emocionalmente aberto, compartilhando e expressando sentimentos muito pessoais. Sem o prever, desencadeou uma reacção no Rui fazendo-o exibir uma franqueza notável relativamente a certos bloqueios comunicacionais do quotidiano. O mesmo fenómeno aconteceu ao Vitor, tendo este registado a experiência com agrado. Pode-se pensar como a partir deste incidente podem desenvolver-se mecanismos de inclusão face à diversidade e à diferença. Esta reflexão foi ainda partilhada com a professora.

#### **6.2.2.7 – A Sofia e o *blog* “Sofia o desporto e outras coisas”**

O *blog* – “Sofia o desporto e outras coisas” - foi criado a 24/11/2005 e pode ser consultado em <http://conversasdasofia.blogspot.com/>

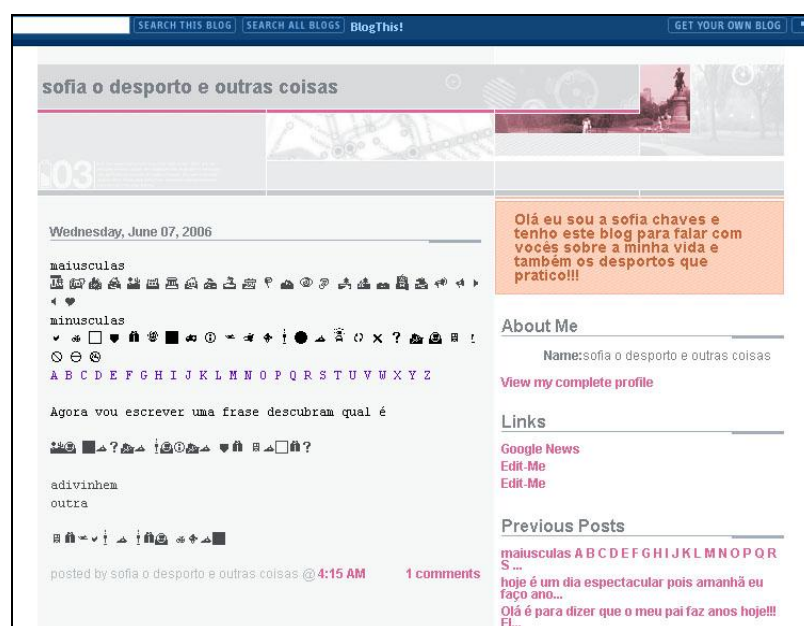


Figura 62 - O *blog* "Sofia o desporto e outras coisas"

A ênfase nos relatos de vida foi um aspecto de que me apercebi neste *blog*. No subtítulo do mesmo a Sofia escreve "Olá eu sou a Sofia Chaves e tenho este blog para falar com vocês sobre a minha vida e também os desportos que pratico!!!"

O blog contém cinco publicações efectuadas entre Novembro de 2005 e Junho de 2006. Algumas são histórias inventadas, outras constituem relatos de vida da Sofia. Umas e outras aparecem intercaladas ao longo das publicações.

## Identidade e autoria

O seu gosto por histórias constituía uma marca de identidade a que fiz referência no meu diário de bordo:

A Sofia já criou um blog "Conversas da Sofia"... pensei que tivesse construído um novo texto para inaugurar o blog. Depois verifiquei que republicara um texto seu já incluído no blog Histórias Inventadas no endereço <http://historiasinventadas.blogspot.com>, a 3 de Novembro de 2005. Ela fez referência a esse facto no primeiro post. Apercebi-me o quanto gostava da história que republicara - A Flor Surpresa.



A valorização das histórias quer de vida pessoal, quer imaginárias parece constituir uma referência na identidade da Sofia.

Diário de bordo, 24 de Novembro de 2005

Essa admiração foi também alimentada pelos comentários de incentivo que recebeu:

[Anonymous said... ] [1:32 AM ]

Adorei muito este texto escreve mais.

[Bea said... ] [3:59 AM ]

Está lindo estou à espera de mais textos.

[Anonymous said... ] [4:02 AM ]

Adoro este blog foi bem escolhido

[Carolina Isabel ] [12:32 PM]

Olá Sofia!!!!

Estou impressionada continua assim vou comentar sempre que poder para dizer a verdade acho que está muito, muito, muito interessante.

A construção deste *Weblog* constituiu para a Sofia, uma oportunidade para a produção e publicação das suas histórias. Ao considerar as duas dimensões inseparáveis: a individual e a relacional. O *blog* transformou-se num instrumento simultâneo de expressão pessoal e de construção da identidade individual. O assumir uma identidade foi um acto inevitável, e constitui ainda um factor de veracidade comunicativa. A virtualidade colocou-se como o espaço de crescimento e de emancipação.

#### 6.2.2.8 – O Joaquim A. e o *blog* “Aventuras 353”

O *blog* “Aventuras 353” pertencia ao aluno Joaquim A., de 9 anos de idade.

O aluno justificou que andava a germinar uma ideia de criar um *blog* para contar histórias policiais que imaginara. Essa ideia fê-lo rascunhar um texto que revelou no dia da publicação. O blog – “Aventuras 353 – Aventuras do professor Joaquim ” - foi criado a 26 /10/05 e pode ser consultado em <http://descobridores353.blogspot.com>

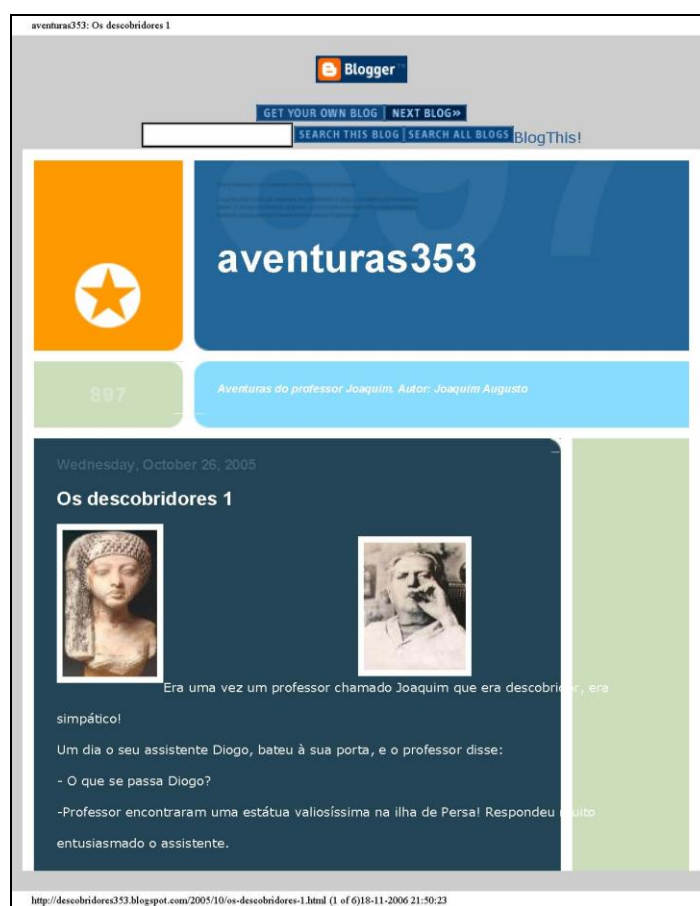


Figura 63 - Apresentação do *blog* “Aventuras 353” a 27-10-2005

Tema do *blog*: Histórias de aventura

Assunto: Joaquim Holmes apresenta-se como detective e desenvolve uma série de investigações policiais com o fim de repor a verdade e a justiça. Nessa luta sem tréguas conta com colaboradores igualmente convictos da sua missão.

Diário de bordo, 27 de Outubro de 2005

## Os espelhos da identidade no *blog* “Aventuras 353”

Reconhecer a inerência do aprender pertencendo é reconhecer que as identidades se vão formando e transformando à medida que os indivíduos se tornam membros de uma comunidade de prática

A afirmação da identidade é uma componente da aprendizagem na perspectiva social, (Belchior, 2004).

A identidade do *Weblog* pode ser encontrada a partir do directório de identificação do mesmo. No entanto, os directórios de identificação do *blog* “Aventuras 353” não contêm outra informação pessoal do autor para além do seu primeiro nome. Tínhamos discutido este aspecto com os alunos num momento anterior. Ficou acordado que colocariam apenas elementos de referência geral. Foram postas de parte as informações como: nome completo, morada, telefone etc.

Mas a construção deste artefacto deixou transparecer outros elementos de identidade:

Como subtítulo do blog encontramos “AVENTURAS DO PROFESSOR JOAQUIM. AUTOR: JOAQUIM AUGUSTO” Sobre este assunto registei no meu diário de bordo o seguinte:

O Joaquim tinha-me já falado neste projecto que afinal não se chamou “Joaquim Holmes” mas “Descobridores 353”, por razões de simplificação de registo, penso.

De qualquer forma a palavra descobridores deve querer expressar a intenção de colocar no *blog* histórias de aventuras. Neste caso o elemento de condução do *blog* está no seu subtítulo.

Diário de bordo, 27 de Outubro de 2005

Relativamente aos aspectos gráficos, apercebi-me como foi importante para o autor do *blog* conceber uma visualização global da página. Verifiquei um forte empenho deste na escolha do modelo da página (entre os disponíveis no editor do *Blogger*) até à selecção das primeiras duas imagens

que ilustraram a primeira história. Registei esses momentos no meu diário de bordo:

Hoje disse-me que criou um blog com ajuda de um colega. Reparei que esteve algum tempo a escolher o modelo de página de apresentação do blog.

Diário de bordo, 26 de Outubro de 2005

...Após a digitação do primeiro texto e antes da publicação, o aluno chamou-me e pediu para ler a primeira história tinha escrito.

Procurou depois imagens para identificação da personagem e para ilustrar a história. Ao fim de vinte minutos no *Google Image* seleccionou duas imagens; uma retratando um sarcófago egípcio, outra cinematográfica, a preto e branco, de um homem com face envelhecida a fumar charuto.

Pediu-me ajuda para a publicação do seu primeiro post.

Expressou satisfação ao ver seu trabalho publicado.

Diário de bordo, 27 de Outubro de 2005

### **Sobre as histórias que constam nos *posts*.**

Dos dez *posts* do *blog*, oito contam histórias de aventura, sequencializadas cronologicamente e publicadas entre 27/10/05 e 7/3/06.

As histórias embora diferentes seguem um fio condutor semelhante. O detective (Joaquim Holmes) é chamado a resolver um caso ou uma situação mistério. As investigações decorrem com algum tumulto e no final o causador do problema é sempre encontrado.

Existe uma moral subjacente onde o detective é o herói e representa a vitória do bem sobre o mal. Outras duas personagens acompanham e colaboram com o herói na sua tarefa; Juvenal e Nuno - usam os nomes dos colegas da sala.

O mal é sempre personificado nas histórias com as designações: “o ladrão, o cientista louco”

No *post* "Joaquim Holmes 2", os ladrões possuem nomes de colegas da sala - Vítor Nunes e Rui. Passo a transcrever:

Thursday, January 12, 2006

As aventuras de Joaquim Holmes 2

Um mistério em Faro

Presidente: Rafael

Ladrões: Vítor Nunes e Rui

Depois do seu último caso o trabalho de Holmes nunca acabava e então certo dia um mistério aconteceu em Faro, mataram o presidente da Câmara, mas como é que não deixaram impressões digitais? Então chamaram Joaquim Holmes e os seus aliados para investigar o caso.

Alguns dias depois...

A investigação continua e já tinham encontrado pistas, uma delas era muito estranha, uma carta a dizer: "Em tua casa vais morrer e a polícia nunca me encontrará."

- Chefe não entendi nada desta pista- comentou o Juvenal preocupado.

- Eu já vi estas letras, não se lembram dos ladrões Vítor Nunes e Rui?- perguntou o investigador Holmes

-Sim... - respondeu o Nuno com ar duvidoso.

- Eles já saíram da prisão?- perguntou o ajudante Juvenal

- Vamos para o refúgio deles, depressa!!!- ordenou Holmes

- É aqui.- disse o Nuno apontando no mapa da cidade.

- Vamos.-disse Holmes, saindo à frente do grupo.

Quando lá chegaram....

-Quietos em nome da lei!!!-gritou o ajudante Juvenal

- Como é que nos encontraram?- perguntou o Rui com ar muito admirado.

-Sabíamos do vosso refúgio.-respondeu o Nuno com um largo sorriso

Então levaram os ladrões para interrogatório.

Eles responderam a tudo. Foram a julgamento e apanharam 10 anos de prisão.

Fim de capítulo.

[posted by aventuras353 at [3:17 AM](#)]

## O individual e o relacional

O *blog* “Aventuras 353” desenvolveu processos de comunicação, de socialização e de construção do conhecimento. A sua publicação fez o aluno alargar a plateia de leitores do seu trabalho.

Nestas situações pode ocorrer uma construção de um compromisso com a audiência, (Lara, 2005), um compromisso entre o autor e leitores - uma espécie de “declaração de princípios” expressa sobre o trabalho desenvolvido. Registei uma observação do Joaquim numa conversa sobre a importância para si dos comentários:

Para mim têm muita importância porque sei que as pessoas lêem e eu gosto. Ajuda-me a construir mais histórias.

Conversa com o Joaquim em 27 de Junho de 2006

Vejamos um comentário do Joaquim deixado no blog:

[aenturas353 said... ] [12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Agradeço aos meus leitores os comentários e também a ajuda que me dão para continuar a escrever histórias maravilhosas obrigada e até ao próximo episódio de Joaquim Holmes.

Assi: Joaquim Holmes

Um comentário de auto-elogio:

[aenturas353 said...] [ 1:52 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Joaquim Holmes gostei deste blog espero que escrevas mais, para eu comentar!!!

Quando fores grande vais ser um grande aventureiro!

O *blog* horizontalizou as relações entre os participantes conferindo-lhes mais informalidade comunicacional. Quando um aluno comenta o seu

próprio post, passa a autor - comentador e quebra a ideia clássica de emissor – receptor, (Lara, 2005). Esta busca de horizontalidade comunicativa foi uma particularidade explorada no incremento da comunicação com o Joaquim.

Os colegas deixaram fundamentalmente mensagens de incentivo à construção de histórias. Vejamos alguns comentários encontrados no *blog*:

[selvagens said...] [ 12:14 PM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Quim tudo bem o teu blog está um espectáculo continua assim vais ver que consegues ...então BAI !!!!!

[Anonymous said...] [4:19 AM] [Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim. Eu gostei da tua história ta muito fixe...lol...

[Anonymous said... ] [2:13 AM] [Wednesday, February 08, 2006]

Olá Joaquim! Tudo bem contigo? Comigo está tudo ótimo.

Olha eu passei pelo teu blog e decidi comentar olha cá estou eu a comentar.

Também era só para disser que este blog está um máximo.

Bem é tudo por hoje vou me despedir de ti com muitos beijinho da moranguita42 a seguir passa pelo os meus dois blogs adeus.

[tom\_e\_vitor said...] [3:53 AM] [ Wednesday, October 26, 2005]

Olá!

A tua história 4 está muito fixe.

eu acho que tu devias escrever uma texto dos piratas que roubaram um tesouro.

Vitor França

[selvagens said...] [4:23 AM ] [Wednesday, November 30, 2005]

Espero que o professor Homes não perca nenhuma vez.

Rui&kiko

Num dos casos, o comentário deixado revelou algum humor:

[vitor said... ] [2:23 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Gosto muito da emoção e da acção continua

assinado: do seu inimigo e ladrão vitor

A professora passou a partilhar a produção escrita do Joaquim com os leitores na sala e com potenciais leitores na Internet. Os comentários da

professora incidiram essencialmente nos aspectos ortográficos dos textos. O comentário seguinte é um exemplo:

[helenabarbosa said... ] [12:44 PM][ Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim Holmes estive a ler a tua última aventura e gostei bastante. No entanto tenho uma observação a fazer: como tua professora fiquei triste por teres postado com tantos erros. Penso que já combinámos que só devemos publicar, após fazermos a revisão do texto, pois não fica muito bem publicarmos textos com erros.

Faço-te um desafio: Que tal a próxima investigação ser dentro do teu próprio texto para descobrires que emendas tens que fazer para o publicares, de novo, já revisto?

Mão à obra!.....)

A mãe do Joaquim levou-o a reflectir sobre o próprio texto; a fazer com que este decidisse o quê e com escrever; para que assumisse a responsabilidade daquela acção e para que actuasse como leitor especializado capaz de explicar comentários sobre os textos lidos.

... tive uma outra conversa com o Joaquim e disse-lhe ... vais aprender mais tarde que quando escrevemos um texto, numa narrativa uma das partes principais é a caracterização da personagem ... se é gordo, baixo, alto ... ele ouviu e não comentou. Estou agora curiosa para ver se ele vai a aplicar...

Conversa com mãe do Joaquim a 7 de Junho de 2006

O Joaquim continuou em casa a construção do seu *blog*. Quando precisava de ajuda mobilizava a família. A mãe falou-nos disso:

...por vezes não quer que nós saibamos o que está a fazer. Gosta de fazer segredo, primeiro porque pensa que vou interferir ... mas eu nunca faço isso ... apenas chamo a atenção da ortografia... quando conclui os textos chama-me e mostra. Por exemplo na última história percebi que ele tinha-a publicado com muitos erros ortográficos e muita falta de interjeições e eu disse-lhe: - Ó Joaquim não é assim não pode ser ... não é melhor tu escreveres a história primeiro no Word? ...

Conversa com mãe do Joaquim a 7 de Junho de 2006

Um comentário da mãe deixado no *blog*:

[Carmen said...] [1:26 PM] [ Thursday, January 12, 2006]



Corrigi os erros deste texto no entanto não sei fazer a gravação. vê lá se consegues salvar a correcção. Deixei em rascunho.

Mãe.

Um dos comentários de um elemento exterior à escola - O desenhador que construiu as ilustrações para as histórias de Joaquim Holmes:

[Roberto said... ] [9:26 AM] [Wednesday, November 30, 2005]

Olá Joaquim!

Sou o Roberto (o tal senhor da loja Sétima Dimensão, que estive na escola no ano passado) - Descobri as aventuras do Joaquim Holmes e fiquei mesmo entusiasmado!

Tanto que fiz aqui uns rascunhos rápidos das personagens, como eu as imagino... deixo aqui um endereço onde podes ver a minha versão dos desenhos, manda-me depois um email a dizer o que achaste. [http://galeria.setimadimensao.com/categories.php?cat\\_id=21](http://galeria.setimadimensao.com/categories.php?cat_id=21)

Depois fico a espera de comentários. Entretanto, vou fazendo mais ilustrações.

Um abraço e continua com as excelentes histórias!

Roberto

Numa última conversa com o Joaquim sobre o seu *blog* "Aventuras 353" apercebi-me que esta aprendizagem se revelou significativa:

... O que mais gostei foi escrever histórias. Os meus colegas por agora não têm perguntado por mais, mas eu estou a escrever mais histórias ... gostava de construir um livro, mas tenho que escrever mais histórias... claro que é um projecto maior.

Conversa com o Joaquim a 27 de Junho de 2006

#### 6.2.2.9 – O Victor, o Rafael e o *blog* "De quatro patas"

O *blog* – "De Quatro Patas" - foi criado a 15/11/05 e pode ser consultado em <http://dequatropatas.blogspot.com>.

Os autores do *blog* são claros na afirmação do seu gosto pelos animais. Colocaram no subtítulo a expressão:

“Este *blog* é fixe”



**Figura 64 - Apresentação do *blog* “De Quatro Patas” – a 15/11/05**

No meu diário de bordo fiz a seguinte observação:

O Rafael e o Victor criaram hoje o seu *blog* conjunto – “De Quatro Patas”.

O Rafael explicou-me que o nome dado ao blog tem a ver com o desejo de escrever assuntos sobre animais que têm quatro patas, principalmente de cães. O Victor disse-me que tem conhecimentos sobre animais porque tem oportunidade de observá-los. O pai é dono de uma loja de animais.

Diário de Bordo, 15 de Novembro de 2005

O *blog* manteve-se activo entre os meses de Novembro de 2005 e Junho de 2006. Foram feitas dez publicações. As imagens predominavam na mensagem comunicativa.

## Os direitos de autor e a ética na Internet

Os textos apresentam-se umas vezes mais sintéticos e noutras, mais desenvolvidos. Quatro desses textos são de autoria própria e seis são citações de outras publicações. Dessas citações apenas três contêm referência à fonte informativa. A importância da referenciação para a credibilidade da informação e consequentemente para uma construção sólida do conhecimento é um aspecto que deve ser trabalhado desde cedo com os alunos. Sobre este assunto registei o seguinte:

Reparei que o Rafael e o Victor se esqueceram na última publicação, de referir, as fontes dos textos transcritos. Conversei com eles sobre a situação. Lembrei-lhes a importância deste facto. Mostraram-me posteriormente o livro consultado.

Diário de Bordo, 18 de Janeiro de 2006

Um outro incidente crítico com estes alunos, surgido a 09/05/06 na sala de aula, durante o trabalho no *blog*, mereceu o seguinte registo no diário de bordo:

...Hoje estiveram interessados em abordar os animais selvagens (cuja maioria também cabe na categoria dos animais de quatro patas). Tinham um livro de apoio sobre o assunto. A preocupação do Rafael era pesquisar imagens que explicitassem esses animais.

Passaram largo tempo a pesquisar imagens no *Google Image*. Num dos momentos o Rafael chamou-me para observar a imagem de um rinoceronte na selva. A foto tinha sido tirada no momento em que o macho copulava uma fêmea. Os dois alunos pretendiam avaliar a minha reacção. Considerei uma imagem natural para o contexto e expressei um sinal de aprovação. Retirei-me da presença deles.

Voltei novamente para observar melhor a imagem. O particular da fotografia é que tinha sido manipulada digitalmente. À escala dos animais, havia a sobreposição de um pénis humano. Pedi-lhes que me mostrassem o site de onde tinham tirado a imagem. Essa página tinha como título "gozadas" e continha uma colecção de fotos manipuladas digitalmente.

Lembrei-me que o título poderia ajudar no argumento de que aquelas imagens não teriam sido colocadas ali com o propósito de informar com credibilidade. Provavelmente o autor queria divertir-se com a manipulação fotográfica. Aquela referência desconsideraria o seu *blog* na medida em que os objectivos não eram consonantes. Outros aspectos que discutimos foram os direitos de autor das imagens retiradas da internet. É sempre necessário referir a proveniência das mesmas. O Vitor e o Rafael entenderam as questões.

Irei propor a discussão destes assuntos num Conselho de Cooperação Educativa. Afastei-me do trabalho deles para comentar discretamente este episódio com a professora.

No final os dois alunos chamaram-me para mostrar o que tinham publicado: apenas um extracto do texto do livro, citando a fonte. Não o acompanharam com imagem...

Diário de Bordo, 09 de Maio de 2006

O Vitor e do Rafael imbuídos de curiosidade sobre este assunto continuaram as suas pesquisas. A 19/05/06 o tema Educação Sexual foi agendado no Conselho de Cooperação Educativa. Apresento uma síntese do registo que efectuei no diário de bordo:

A referência dos colegas sobre uma pesquisa na internet que o Rafael fizera sobre a palavra sexo, levou à discussão do tema “Educação Sexual” no Conselho de Cooperação Educativa. (...) A reflexão não ficou concluída nesta sessão.

A professora propôs o desenvolvimento de um trabalho de projecto para os alunos que apresentassem mais curiosidade no desenvolvimento deste tema.

O incidente da montagem fotográfica do Rinoceronte com um pénis humano levantou a questão da fidedignidade da informação encontrada na internet.

Diário de Bordo, 19 de Maio de 2006

A reflexão sobre a credibilidade dos conteúdos encontrados na internet é fundamental para a utilização desta como fonte de informação.

A questão da propriedade intelectual sobre o conteúdo retirado é outro aspecto de grande importância no debate com os alunos. Os direitos de autor das imagens e dos textos retirados devem ser respeitados. Os pontos de vista convergentes foram sistematizados pelos os alunos em Conselho de Cooperação Educativa.

#### 6.2.2.10 – O Juvenal, o Vitor N, o Francisco o Diogo e o *blog* “Wwe – luta livre”

O *blog* “WWe – luta livre” - foi criado a 07/03/06 e pode ser consultado em <http://westling-wwefjv.blogspot.com/>

O subtítulo do *blog* expressava a intenção dos alunos em partilhar o gosto pelo *wrestling*:

“Olá nós somos o João Juvenal, Vitor Nunes, Kiko Xavier e o Diogo e vamos falar tudo sobre luta livre. Esperemos que gostem. Façam comentários no nosso blog.”

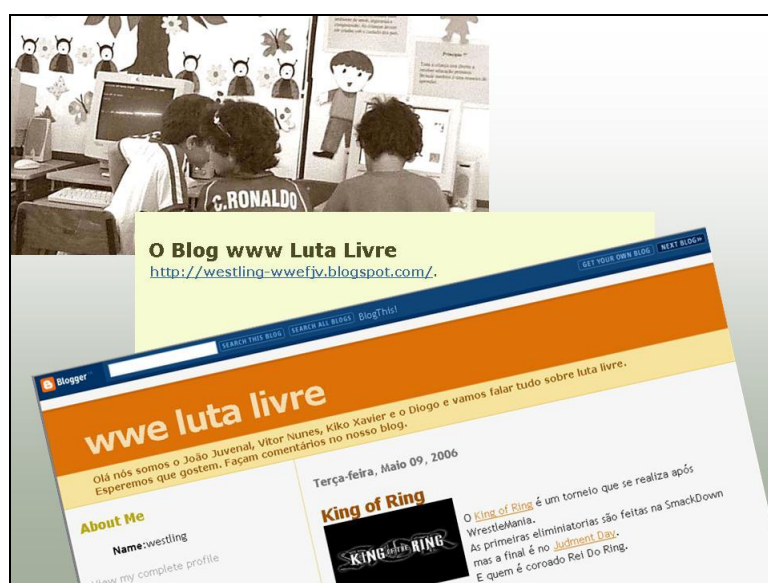


Figura 65 - A equipa do *blog* “WWe – luta livre”

O *blog* manteve-se activo entre os meses de Março, Abril e Maio de 2006. Foram feitas oito publicações. As imagens predominavam a mensagem comunicativa. O texto, sempre muito sintético, continha explicações breves

da modalidade, apresentando ainda hiperligações para o *site* da SmackDown (empresa onde o *wrestling* é desenvolvido), (Smackdown, 2006)

A situação parece poder explicar os fenómenos em análise, registados por mim enquanto observador participante, no diário de bordo.

### **Confrontando pontos de vista sobre o *wrestling***

O *Wrestling* era muito popular para os alunos daquela sala. O *blog* “WWe – luta livre” evidenciou essa popularidade. Este facto inquietou a professora. Num dos momentos de reflexão semanal expressou-me a sua preocupação pela grande adesão da turma ao evento, pois havia a crença entre os colegas (professores) de que o visionamento deste tipo de eventos favorecia a violência já sintomática naquela escola, na hora dos recreios. Resolveu por isso deixar um comentário no *blog* “WWe – luta livre”:

*Comment* [helenabarbosa said... ] [07/03/06] [10:14 PM]

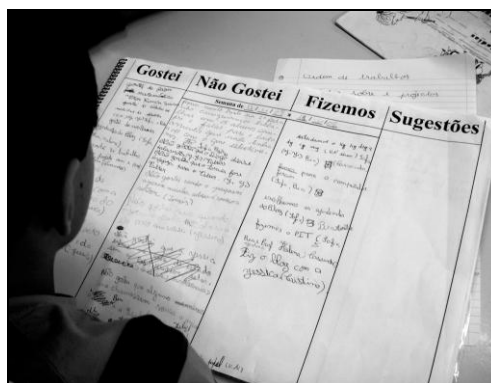
“Olá amigos! Eu, pessoalmente, não aprecio nada esta luta, pois acho-a muito violenta.

De qualquer modo não posso dar a minha opinião sobre uma coisa que não conheço.

Penso, no entanto, que das maneiras que escreveram o vosso texto não esclarecem muito bem as pessoas que não conhecem o programa.

Penso que devem ser mais cuidadosos na escrita do texto pois está muito confuso. Aguardo mais esclarecimentos sobre o assunto.”

No Conselho de Cooperação de 17/03/06, um dos temas agendados para discussão foi a reflexão sobre a popularidade do *wrestling* e o aparecimento do *blog* “WWe – Luta Livre”. Dessa reflexão de grupo cita-se:



**Figura 66 - Diário de Turma e Conselho de Cooperação Educativa**

A sessão foi moderada pela Sofia.

Iniciou-se com a leitura de assuntos breves sobre a forma como decorrerá a semana. O ponto de partida deste tema foi uma frase que coloquei no diário de turma que dizia o seguinte:

“reparei que o blog “WWe - luta livre” tem muita popularidade na sala. Gostaria de saber o que os alunos pensam da luta livre e dos seus jogadores”

Depois da leitura desta introdução o João Juvenal quis logo intervir para advertir a professora para não comentar assuntos que desconhecia. Explicou também que gosta da luta livre porque é divertida. Falou ainda das proezas dos jogadores. A professora respondeu-lhe que nessa semana tinha tido o cuidado de ver esses programas na Tv. O Tomás tomou a palavra para falar de situações que assistiu em combates no ringue. O Francisco referiu o aspecto comercial do evento.

O João Juvenal voltou a abordar as proezas dos jogadores e na trama que o show apresenta. Há amizades e inimizades entre os jogadores, fidelidades e traições que depois têm ajustes no ringue.

A professora perguntou quem via a luta livre. Quase todos confirmaram assistir ao programa. Também quis saber o que sentiam quando assistiam.

O João Juvenal e o Nuno afirmaram logo que o show lhes dá “prazer de rir”. A Catarina disse que não acreditava na veracidade daqueles confrontos. Todos confirmaram ter a mesma opinião, à excepção do Valter que acreditava serem combates a sério.

...Perguntei o que achavam sobre a discussão destes assuntos no Conselho de Cooperação.

O Nuno teve esta afirmação "Nós fazemos reuniões para discutir os nossos assuntos e para aprender a viver em cidadania".

O Vitor teve uma intervenção que não quis deixar de anotar: "as notícias na hora do telejornal são bem mais violentas".

Referia-se ao assunto da semana relatado na comunicação social - a pouca educação dos deputados na Assembleia. O Vitor apresentou exemplos para os quais também não tenho respostas.

Diário de Bordo, 17 de Março de 2006

No *blog* "Digitare" a professora quis posteriormente expressar um comentário:

Foi muito importante discutirmos sobre a Luta livre no Conselho. Se, por um lado, fiquei bastante preocupada quando um aluno quis fazer um blog sobre este tema, agora, reflectindo à posteriori verifico que fiz bem em não bloquear esta iniciativa, até porque, como disse o João Juvenal " quando trabalhamos naquilo que mais gostamos trabalhamos com muito mais interesse" lição de pedagogia que já ouvira "n" vezes mas que, vinda com tanto entusiasmo, deste aluno me fez voltar a reflectir. Foi sem dúvida o blog que mais interesse suscitou em toda a turma. Há três semanas para cá que o tema tem sido abordado nas reuniões de conselho. Fiquei surpreendida positivamente, quando, na reunião de 6ª feira passada, vários alunos referiram que já não viam tanta luta livre. Respondi-lhes que ficava muito feliz sempre que algum deles me dizia que não assistia por iniciativa própria e não por proibição.

Cada vez acredito mais que através do diálogo vamos muito mais longe!

[Helena] [posted by Projecto Digital] [25/03/06]

Neste episódio os alunos mostraram poder de argumentação, sem no entanto deixarem de respeitar outros pontos de vista. O respeito pela opinião divergente conduziu à aprendizagem da cidadania, como disse o Nuno. Nesta comunidade, a aprendizagem da cidadania constituía uma vivência diária.

A vivência e a reflexão das situações reais apresentaram autenticidade, sendo os processos conduzidos e controlados pelos alunos.

Tratou-se mais uma vez de uma actividade autêntica, pois o propósito e os processos utilizados foram integralmente desenvolvidos e controlados



pelos alunos, enquanto aprendizes. Estes construíram conhecimento baseado na própria compreensão, o qual ultrapassou e a informação disponibilizada pelo professor, excedendo por fim os objectivos curriculares.

A tecnologia proporcionou aos três elementos do grupo o acesso à informação e a oportunidade para estes aprenderem.

A construção de conhecimento pelos alunos foi facilitada pelas interacções entre os colegas bem como com a professora.

O *Blog* “WWe Luta Livre” foi o motor da discussão mediada pelo grupo e que potenciou a construção de conhecimento.

A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, como a construção de blogs ou a reflexão em Conselhos de Cooperação Educativa, trouxe significatividade às aprendizagens.

### 6.2.3 - Em síntese

Em síntese, o envolvimento gradual dos alunos nesta actividade potenciou condições facilitadoras da emergência de uma comunidade de prática.

Sabendo da interligação das três dimensões denominadas como fontes de coerência de comunidades de prática, um empenhamento mútuo, um empreendimento conjunto e um reportório partilhado, foi apenas analisada neste estudo, a actividade dos alunos na construção e manutenção de *Weblogs*, enquanto parte integrante de um reportório partilhado.

O conceito de reportório, foi entendido como o conjunto de recursos partilhados por uma comunidade. Ao se envolverem na construção de um empreendimento, os alunos foram, de forma coordenada, ajustando as diferentes interpretações da sua acção, condições e constrangimentos.

Nesse processo desenvolveram significados diversos, situados, e que se inter-relacionam.

O relatório partilhado destes alunos, reuniu as influências recebidas entre eles na qual se incluíram, a construção conjunta de princípios de actuação, das propostas desencadeadas, da construção de um clima de negociação, e dos artefactos produzidos, nessa acção.

Procurei relatar os ambientes que emergiram durante a utilização dos computadores na sala de aula, enquanto os alunos se envolviam na construção de *Weblogs*. O relato geral do projecto digital serviu-se dos dados recolhidos no diário de bordo no período da minha permanência no terreno.

Os artefactos produzidos foram descritos em conjunto com os percursos de participação dos seus autores. A professora e eu enquanto investigador, fomos participantes com plena legitimidade de participação nesta comunidade. Aqui o fundamental foi evidenciar os fenómenos manifestos enquanto os participantes, desenvolveram a sua acção.

Tentei também mostrar as situações - problema que os alunos enfrentaram e o modo como desenvolveram as estratégias de resolução das mesmas.

Um aspecto inerente ao projecto tem a ver com a liberdade na escolha dos temas que cada participante procurou encontrar, enquanto construiu os seus artefactos.

Aqui foi interessante verificar que os percursos desenvolvidos pelos alunos foram no sentido da progressiva autonomia na utilização das tecnologias e estavam de acordo com as convicções minhas e da professora, quanto à natureza das aprendizagens.

Um outro factor importante na cultura da sala foi a observação das influências que aquela actividade começou a ter na vida da sala, os reflexos

manifestos noutros tempos curriculares, nomeadamente nos Conselhos de Cooperação Educativa.

Os *blogs* revelaram-se espaços personalizados de comunicação e de expressão, numa interacção liderada pelos autores, objectos orientados, para uma acção comunicativa, com uma forte dimensão relacional. A dimensão pessoal e a orientação comunicativa converteu os *blogs* em artefactos pessoais, num espaço perpétuo de criatividade individual.

Através do *blog*, os alunos construíram e revelaram identidades.

Os procedimentos de autoria nos *Weblogs* foram também expressos nos exemplos analisados. Apontei situações sobre a estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia.

Numa pedagogia sócio-cultural o *Weblog* pode ser entendido como meio do aluno expressar a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interacção social, com colegas, com professores ou outros indivíduos, actuando os professores como mediadores, das aprendizagens.

A escrita em *Weblogs* proporcionou a concretização dos aspectos da escrita relativos à representação do destinatário, à situacionalidade, e à intencionalidade do acto comunicativo. Efectiva públicos para as produções dos alunos e soluciona uma das principais dificuldades da escrita no contexto escolar, que reside no carácter solitário da sua produção. Favorece também a deslocação dos papéis dos alunos enquanto consumidores de textos de autor para produtores dos seus próprios textos.

Sobre os aspectos ortográficos na escrita em *Weblogs*, no contexto da sala de aula, por analogia aos ambientes virtuais, destacamos o facto destes terem: realçado o papel do professor na efectiva mediação dos processos de cognição, necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita; enfatizado os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre produção da

escrita, e por conseguinte, a comunicação através da mesma; aumentado a atenção dos alunos sobre os aspectos ortográficos, a partir da comparação da sua escrita com a dos seus interlocutores, ou de outros que serviram como fonte de pesquisa, porque a apropriação dos aspectos ortográficos da escrita se dá no processo de construção textual dos sujeitos; favorecido a acomodação e assimilação de novas formas de grafia, pela comunicação interactiva, pela imitação de modelos, ao ler e ao escrever.

A construção de *Weblogs* no contexto pedagógico, favoreceu a mudança nas práticas de supervisão do professor, identificada na substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação.

Os computadores ao serviço dos alunos ajudaram a criar um novo contexto de aprendizagem e permitiram maior flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temas; percursos de aprendizagem autónomos; o acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, a partir do aluno.

A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, como a construção de blogs ou a reflexão em Conselhos de Cooperação Educativa, trouxe significatividade às aprendizagens.

### **6.3 - Que conceitos e palavras, relacionados com a exploração dos artefactos – *blogs* - passaram a fazer parte do vocabulário comum?**

Conforme foi já referi anteriormente em resposta à primeira questão, os alunos ao operar com os computadores procuraram aplicar o conhecimento que já possuíam. Fazia parte desse conhecimento anterior, o domínio de acções referidas no gráfico 29, da página 182 como: o explorar o sistema operativo, manipular fotografias, fazer desenhos, consultar e editar textos,

manipular leitores de música, navegar no navegador *Internet Explorer*, fazer conversas em chat de *MSN* e jogar jogos. Um conjunto vasto de vocabulário era já conhecido.

A familiaridade dos alunos na navegação do *Internet Explorer*, sendo um elemento facilitador na abordagem aos *Weblogs*, (aspecto também já referido anteriormente), proporcionava fluência vocabular de palavras como:

- *navegação, Internet Explorer, endereço de internet, site, página da internet, imagem, enviar, download, copiar, editar, pesquisar, seleccionar, imprimir, colar, ver, abrir, fechar, favoritos, barra de ferramentas*, entre outras.

Como a construção de *Weblogs*, passou a fazer parte do quotidiano dos alunos, um novo vocabulário composto por um conjunto de palavras mais específico daquela acção. Entre outras, apresento as seguintes:

- *palavra-chave, usuário, recuperar, cancelar, digitar, iniciar sessão, postar, publicar, rascunho, formatar, arquivar, inserir, modelo, fuso horário, comentário, comentar, arquivamento, permissão, utilizador, título, descrição, motor de pesquisa, membro, adicionar, ocultar, visualizar, visitar, visitantes, etiqueta, barra de ferramentas, endereço, pré-visualizar*.

Embora a interface do *Blogger* pudesse ser configurada pelos utilizadores para a língua portuguesa, frequentemente os alunos utilizavam-na em inglês. Isso proporcionou a aprendizagem em inglês do correspondente vocabulário anterior. Entre as palavras mais usuais encontrámos:

- *password, post, publish post, save as draft, username, loggin, bloggers, blog, Weblog, e-mail, link*.

Estas palavras surgiram naturalmente, no contexto da produção e utilização de *Weblogs*. Assumiram por isso uma especificidade operativa, derivada da edição e da consulta dos *Weblogs*.

Ao digitar o endereço do Blogger, [www.blogspot.com](http://www.blogspot.com), deparava-me com a primeira página de entrada, conforme se vê na Figura seguinte:



Figura 67 - Página de entrada no *Blogger*

Os alunos apresentaram alguma dificuldade na etapa de entrada, ou de registo do *Weblog*. Operar com os conceitos de *password*, *palavra-passe*, *username*, *usuário*, *loggin*, *entrada*, *endereço*, implicava também desenvolver atitudes adequadas ao sucesso daquela actividade. Surgiam alguns problemas relacionados com o esquecimento e com falhas de anotação das designações atribuídas. O registo no meu diário de bordo que a seguir apresento, ilustra esse facto:

O Valter disse-me que gostaria de criar hoje um blog para falar de carros. Fez o registo com a minha supervisão. A tarefa decorreu mal na primeira tentativa, por engano na anotação dos dados e ainda pela falha de comunicação, entretanto ocorrida. Foi necessário introduzir novamente os dados de registo. Não houve tempo neste dia para o este dar seguimento ao trabalho.

Diário de bordo, Quinta, 27 de Outubro de 2005

O cartão do *Weblog* introduzido para facilitação do registo dos dados, conforme mostra a figura abaixo, fazia apelo aos conceitos de *endereço de e-mail, título, usuário, senha, proprietário*:

		Para criar ou alterar um blog: <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a>	
Proprietário: _____		Usuário: _____	
Para consultar ou comentar no endereço do blog:		Senha: _____	
http:// _____ .blogspot.com		Endereço de e-mail: _____ @ _____	
Título do Blog: _____		para o qual o blog enviará cada publicação	
		Endereço de e-mail: _____ @blogger.com	
		A partir do qual se pode enviar um texto para publicação automática no blog	

**Figura 68 - Cartão de registo dos dados do *Weblog***

No meu diário de bordo, registei um dos momentos em que se apela à utilização deste cartão :

Relembrámos o trabalho que havia sido iniciado no ano anterior sobre o a construção de *Weblogs*. Após uma ampla conversa, orientada por mim e pela professora, combinámos elaborar com os alunos algumas regras para esta actividade:

ficou registado no quadro um conjunto de regras orientadoras na construção dos *Weblogs*:

- 1 - Publicar (postar) textos no *Weblog (blog)* com regularidade.
- 2 - Ao fazer comentários nos *Weblogs*, não gozar, ou ofender os *bloggers*.
- 3 - Divulgar os endereços dos *Weblogs* pelos primos, tios, irmãos, pais, amigos etc ..., para que estes consultem e participem também, com comentários.
- 4 - Não publicar os textos nos *Weblogs* sem rever os erros. Por isso todos os textos devem ser primeiro guardados como rascunhos (*Save as draft*). Só depois é que se pode postar - (*publish post*)
- 5- Também se pode postar textos e fotografias a partir de casa. Por isso não se deve colocar dados pessoais.
- 6 - Para publicar os textos é preciso não esquecer a identificação pessoal (usuário) e a palavra-passe (*password*) de cada um dos *Weblogs*.
- 7 - O registo do *Weblog* deve ser feito no cartão em duplicado. Uma cópia fica para a professora guardar, outra para o proprietário do *Weblog*.

Diário de Bordo, 13 de Outubro de 2005

Os novos conceitos relacionados com as várias possibilidades de configuração do *Weblog*, eram apresentados em sucessivos ecrãs, conforme podemos ver na figuras seguintes:

Envio de mensagens		Definições		Modelo		Ver blogue	
Básico	Publicação	Formatação	Comentários	Arquivamento	Site Feed	Email	Permissões
Título		<input type="text"/>					
Descrição		<input type="text"/>					
		Máximo de 500 caracteres					
Adicionar o seu blogue às nossas listas?		<input checked="" type="checkbox"/> Sim Qualquer blogue que faça parte da lista - como a página inicial do Blogger, o Blogger Play ou o Next Blog - pode ser interligado através de hiperligações a partir do Blogger.com. Se seleccionar "Não" o seu blogue não vai aparecer nestas localizações, mas continuará disponível na Internet. Se não o ocultar, este blogue continuará a ser apresentado no seu perfil <a href="#">Editar blogues apresentados</a> .					
Deixar os motores de pesquisa encontrar o seu blogue?		<input checked="" type="checkbox"/> Sim Se seleccionar "Sim" incluímos o seu blogue na Pesquisa de Blogues do Google e ping <a href="#">Weblogs.com</a> . Se seleccionar "Não", qualquer pessoa pode ver o seu blogue mas os motores de pesquisa vão ser definidos para não o pesquisar.					
Mostrar Edição rápida no seu blogue?		<input checked="" type="checkbox"/> Sim Quando tiver iniciado sessão no Blogger, poderá editar as mensagens do seu blogue com apenas um clique.					

Figura 69 - Página de configuração básica do *Weblog*

Assim, na configuração do *Weblog*, os alunos eram confrontados com os conceitos de *título*, *descrição*, *motor de busca*, *edição*, e sobre os quais se posicionavam, face às suas expectativas para o *Weblog*. As significações que os alunos adquiriam destas palavras, estavam intimamente relacionadas com o contexto de exploração do editor do *Weblog*.



Envio de mensagens		Definições		Modelo		Ver blogue	
Básico	Publicação	Formatação	Comentários	Arquivamento	Site Feed	Email	Permissões
Mostrar	999	dias	ipal	Se Dias estiver seleccionado, será imposto um limite máximo de 999 mensagens.			
Formato do cabeçalho da data	Quarta-feira, Janeiro 06, 2006						
Formato da data do índice de arquivos	Janeiro 2006						
Formato de data e hora	1:52 PM						
Fuso horário	(GMT+00:00) Lisboa						
Idioma	português (Portugal)						
Converter quebras de linha	Sim						
Se seleccionou Sim, as quebras de linha forçadas introduzidas no Editor de mensagens serão substituídas por códigos   no seu blogue e as quebras de linhas forçadas duplas serão substituídas por dois códigos (  ).							

Figura 70 - Página de configuração da formatação do *Weblog*

Aqui, na configuração do *Weblog*, os alunos eram confrontados com os conceitos de *fuso horário*, *formato de data*, *idioma*. Sobre o conceito de fuso horário, lembro um episódio registado do diário de bordo:

O Vitor iniciou o seu blog sobre geografia. Preencheu um cartão de registo dos dados de identificação do *Weblog*... Ao passar pelas opções de configuração do *Weblog*, perguntei-lhe se sabia o que era o fuso horário. Estivemos algum tempo a conversar sobre o conceito. Para isso foi necessário abordarmos o movimento de rotação da terra, o posicionamento do sol e finalmente a convenção mundial sobre a divisão da terra em 24 meridianos, para que cada fuso ficasse com uma única hora.

Diário de Bordo, 22 de Novembro de 2005

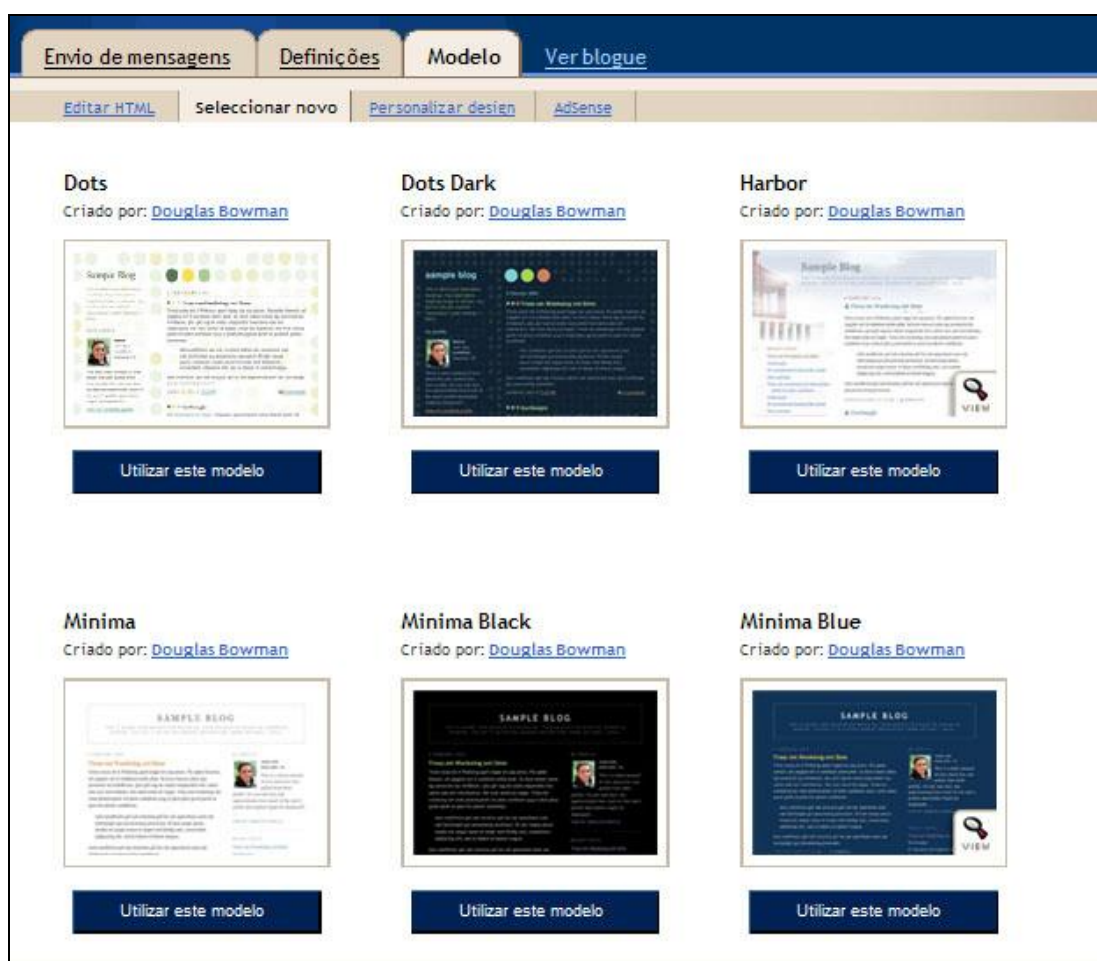


Figura 71 - Página de configuração do modelo gráfico do *Weblog*

Aqui, na configuração do *Weblog*, os alunos eram confrontados com os conceitos de *modelo* visual para a página. A escolha do modelo, entre a diversidade disponível era uma etapa de muita atenção e motivação dos alunos, conforme registei no meu diário de bordo, a observação relativa ao aluno Joaquim, no seu *Weblog*, Aventuras 353:

Hoje disse-me que criou um blog com ajuda de um colega. Reparei que esteve algum tempo a escolher o modelo de página de apresentação do blog.

Diário de bordo, 26 de Outubro de 2005

Envio de mensagens
Definições
Modelo
Ver blogue

Básico
Publicação
Formatação
Comentários
Arquivamento
Site Feed
Email
Permissões

Comentários

☒ Mostrar
☐ Ocultar

Nota: Se seleccionar "Ocultar" não eliminará os comentários existentes - Pode visualizá-los em qualquer altura seleccionando novamente "Mostrar".

Quem pode comentar?

☒ Qualquer pessoa - inclui utilizadores anónimos
☐ Utilizadores registados - inclui OpenID
☐ Utilizadores com Contas Google
☐ Só membros deste blogue

Predefinições de comentários para mensagens

Comentários activados para as novas mensagens de blogue

Backlinks

☐ Mostrar
☒ Ocultar

Nota: Se seleccionar "Ocultar" não eliminará os backlinks - Pode visualizá-los em qualquer altura seleccionando novamente "Mostrar".

Predefinições de backlinks para mensagens

Backlinks activados para as novas mensagens de blogue

Formato de data e hora dos comentários

Quarta-feira, Janeiro 05, 2006

Figura 72 – Página de configuração de comentários

Aqui, os alunos eram confrontados com o conceito de *comentário* na sua variabilidade de opções. Este aspecto foi muito valorizado por eles, por representar o modo fundamental de interacção como os leitores do *Weblog*. O comentário veiculava outros conceitos subjacentes. O de ética, quer pelo comentador ao exprimir a sua opinião, quer pelo autor do *Weblog*, ao respeitar a opinião expressa no comentário. Esta contingência confrontava frequentemente os alunos com dificuldade em aceitar os comentários de desgosto, deixados nos seus *Weblogs*.

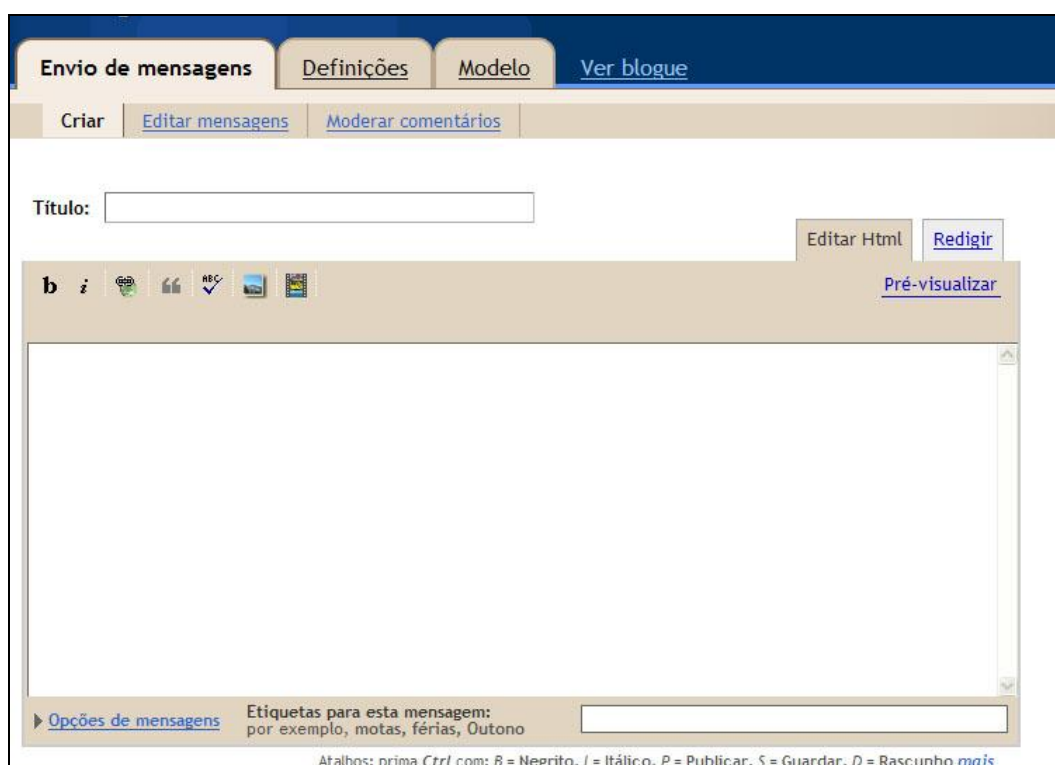


Figura 73- Página de edição do *post* no *Blogger*

O editor de texto on-line do *Blogger* apresentava este aspecto. Os alunos editavam os seus *posts*, colocando primeiro um título e posteriormente o corpo do texto. Algumas acções de edição estavam disponíveis nesta ferramenta. Aqui, os conceitos eram expressos, não por palavras, mas por ícones, como: texto carregado, texto itálico, adição de hiperligações, verificação ortográfica, inclusão de imagens.

As palavras: *pré-visualização*, *arquivo* e *publicação* veiculavam conceitos inerentes às acções de pós-edição do *post*. Estas palavras estavam inerentes ao contexto de exploração do editor do *Weblog*.

O desenvolvimento dos *Weblogs* temáticos desencadeava também a exploração de outro conjunto vocabular específico. O episódio seguinte que retrata a familiarização dos alunos com o inglês, nas páginas do site da *SmackDown* mostra um exemplo desse facto:

Comportamento de dois alunos autores do *blog* “WWe – luta livre” enquanto efectuavam pesquisas na Internet:

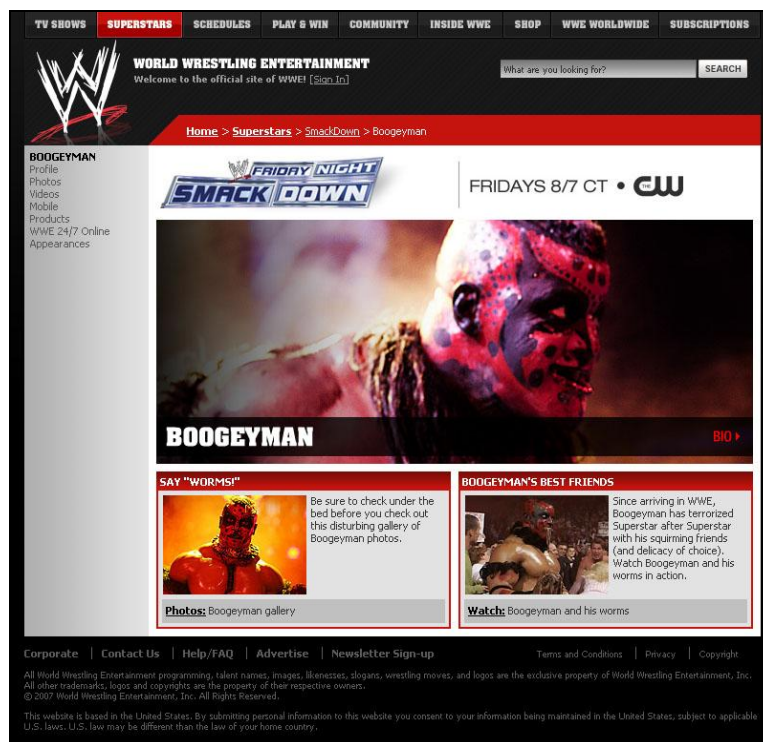


Figura 74 - *SmackDown –Boogeyman*

O Vitor e o João Juvenal encontravam-se a trabalhar o *blog* da "Luta Livre"... a fazer pesquisas na Internet. O Diogo juntou-se posteriormente. Reparei que o Vítor copiava as palavras já digitadas e as colava no campo de pesquisa do *Google*.

Perguntei-lhe a razão. Respondeu-me que assim era mais rápido. Penso que também seria por serem menos usuais e por estarem em inglês.

A preocupação de mostrar melhor desempenho fez com que assumisse também a tarefa de tradutor das páginas em inglês aos dois colegas do grupo. Não era a primeira vez que reparava neste facto. Já me tinha apercebido disso na sessão anterior. O Vitor lia os títulos e as pequenas frases da página da *SmackDown*, traduzia e explicava aos dois colegas que permaneciam atentos ao seu lado. Fazia-o em voz alta. A tradução era por contexto. O João Juvenal por vezes fazia-lhe perguntas sobre o assunto. Constatei que as páginas estavam a ser detalhadamente consultadas.

Percorreram ainda as fichas dos jogadores da *SmackDown*. Um deles apresentava uma imagem cenograficamente trabalhada. Cara pintada de vermelho com tatuagens a negro e um punhado de vermes pendurado na boca.

- Buuu... que nojo!
- *Boogeyman and his worms*
- É o *Boogeyman*, ele traz estes vermes para assustar.

<http://www.wwe.com/superstars/smackdown/boogeyman/>

Aproximei-me do Vitor e perguntei-lhe onde tinha aprendido tão bem inglês. Ele respondeu-me - em casa - provavelmente com os familiares ou então, em auto-aprendizagem pela necessidade de descodificar as páginas de internet.

Diário de Bordo, 14 de Março de 2006

Neste episódio, as palavras em inglês: *SmackDown* e *Boogeyman* surgiram entre uma constelação de outras, no dicionário do jogo de luta livre. A tarefa de tradução de palavras e frases de inglês para português, voluntariamente assumida por um dos alunos, decorria do contexto conhecido por ele e exprimia a forma mais utilitária que encontra para resolver a situação.

Em síntese, pode entender-se a cultura como o conhecimento adquirido, utilizado para interpretar os fenómenos e para dar sentido à realidade envolvente dos indivíduos. A linguagem é-lhe inerente, como um sistema primário de símbolos, utilizada para comunicar, para veicular a cultura e delimitar um espaço específico de interacção cultural. Nesse espaço de interacção cultural, protagonizado pelas várias comunidades sociais de acordo com a língua, as palavras surgem com matrizes e significados próprios, (Fino, 2000). Nesta turma, o enriquecimento do léxico pela introdução de palavras novas, e algumas destas com novas significações e operações, fez produzir naqueles alunos, novos conjuntos de significados de interpretação do mundo.

#### **6.4 - Como foi reflectida a actividade no contexto da organização da sala?**

A reflexão da actividade de construção de *Weblogs* na sala do 4º A foi contínua acompanhando o percurso dos participantes. Esta pode ser

entendida em diferentes âmbitos de análise, conforme se observa na ilustração seguinte:

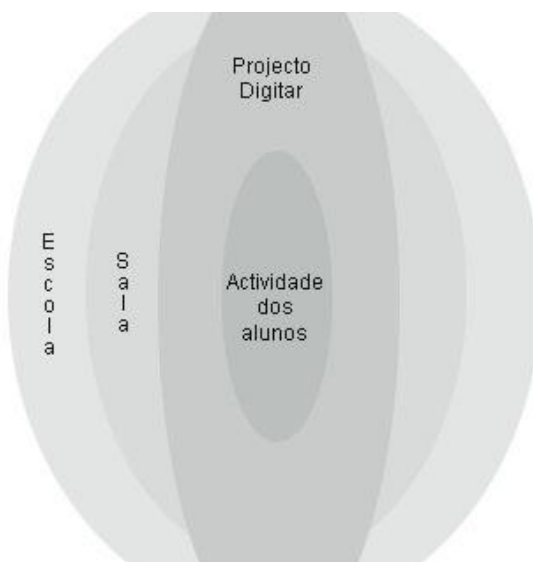


Figura 75 – Os âmbitos de análise do “Projecto Digital”

O primeiro âmbito é referente à organização da actividade dos alunos no Projecto Digital. Aqui quero salientar o guião do aluno-ajudante na construção do *Weblog*, dado que foi um instrumento aglutinador da orientação das rotinas técnicas utilizadas para a construção / manutenção dos *Weblogs*. Este guião, elaborado com a participação dos alunos, surgiu da necessidade de dar suporte às rotinas técnicas da actividade em *Weblogs*.

No diário de bordo registei o seguinte:

Reuni um grupo de alunos voluntários para ajudantes dos colegas na realização dos *Weblogs*:

Francisco, Nuno, Vitor, Rafael, Jéssica, Joaquim e Sofia

Pedi-lhes atenção para uma pequena conversa comigo de 15 minutos sobre a forma como ajudar os colegas a criar e manter os seus *Weblogs*. Justifiquei esta acção por ter verificado que era necessário constituir para além de mim e da professora, um grupo de alunos-ajudantes naquela actividade. Esse grupo prestaria apoio aos colegas tendo também por base um roteiro orientador da acção. Estruturámos as ideias numa sequência de actividades. O guião do aluno-ajudante foi construído com a contribuição das ideias dos alunos. No final da reunião distribui a cada aluno ajudante uma cópia do guião. Após a breve conversa, Expliquei-lhes também que de futuro seriam eles a convidar novos ajudantes, entre os colegas voluntários.



Cada aluno voluntário procurou um colega para ajudar. Os primeiros grupos formados hoje, funcionaram muito bem.

Os alunos-ajudantes e os ajudados, mantinham nesta actividade muita liberdade de acção.

Diário de Bordo, 15 de Novembro de 2005

O guião apresentava-se conforme ilustra a figura seguinte:


<div> <b>Guião do ajudante</b>  <b>Blogger</b> </div>	
<b>O que tenho de fazer para ajudar um colega a <b>criar</b> um blog</b>	
1 – Conversar com o/a colega sobre o tema do blog que pretende criar	
2 – Ajudar a abrir o browser e escrever o endereço: <b>www.blogger.com</b>	
3 – Descer a página do blogger procurar a palavra <b>Language</b> e escolher o idioma Português-Brasil.	
4 – Ajudar o/a colega nos passos: seguir a seta <b>crie o blog agora</b>	
5 – Pegar num cartão de registo do blog e anotar todos os dados dos passos a seguir:	
6 – Ajudar o/a colega a <b>criar o usuário</b> (deve ter palavras e números)	
7 – Ajudar o/a colega a digitar a <b>senha duas vezes</b> (sem se enganar)	
8 – Ajudar o/a colega a escrever o <b>nome de tela</b> (nome que vai aparecer no final de cada publicação).	
9 – Ajudar o/a colega a escrever o <b>e-mail</b> (se não tiver escreve <a href="mailto:digitar@netmadeira.com">digitar@netmadeira.com</a> )	
10 – Marcar com <b>uma cruz a aceitação dos termos</b> do serviço gratuito	
11 – Ajudar o/a colega a escrever o título do blog	
12 – Ajudar o/a colega a escrever o endereço que pretende: <b>http://_____ .blogspot.com</b>	
13 – Ajudar o/a colega a <b>verificar as palavras</b>	
14 – Deixar o/a colega <b>a escolher um modelo</b> para o seu blog	
15 – <b>Felicitar</b> o/a colega. Já tem um blog!	
16 – Ir para <b>definições</b> e ajudar o/a colega a fazer <b>a descrição</b> do blog (de que se trata esse blog?)	
17 – Ir para <b>formatação</b> e definir o <b>fuso horário 00:00 Atlantic Madeira e o idioma da data Portuguesa (Portugal)</b>	
18 – Ajudar o/a colega a <b>salvar definições</b>	
19 – Ir para <b>comentários</b> e escolher <b>Quem pode comentar? Qualquer um</b>	
20 – Ir para e-mail e escolher uma <b>palavra</b> passe para o endereço a partir do qual se pode enviar textos por e-mail para o blog _____.@blogger.com	
21 – Ajudar o/a colega a <b>salvar definições e sair</b>	

Figura 76 - Guião de orientação do ajudante na construção de um *Weblog*

O guião para a construção de *Weblogs* destinava-se aos alunos bem como os alunos-ajudantes, tendo em conta as seguintes preocupações:

- A correcção na digitação dos dados introduzidos:



- Endereço de acesso ao servidor *Blogger*;
- Anotação de utilizador, palavra-chave e e-mail de referência;
- A configuração do *Weblog*:
  - Modelo de página;
  - Fuso horário;
  - Idioma;
  - Modalidade de comentário;
  - Modalidade de informação sobre a publicação quer de *posts*, quer de comentários.

O guião apresentava também uma outra secção, para auxílio no comentário, conforme se pode verificar na figura seguinte:

O que tenho de fazer para ajudar um colega a <b>comentar</b> um blog	
1 – Conversar com o/a colega sobre o blog que ele deseja comentar. Perguntar-lhe pelo endereço. Ajudar a abrir o browser e escrever o endereço do blog que ele pretende comentar.	
2 – Ler com o/a colega as publicações ajudá-lo a escolher decidir qual a que vai comentar.	
3 – Deixar o/a colega escrever o seu comentário. Depois seguir os passos de revisão do texto.	
4 – Publicar o comentário.	
5 - Felicitar o colega	
6 - Ver o resultado final.	

Tabela 7- Secção do guião de orientação do ajudante na tarefa de comentar um *Weblog*

Este guião revelou-se num importante instrumento de orientação dos alunos na actividade, conforme registei no diário de bordo:

O Vitor aproximou-se do Rui para supervisionar o trabalho daquele.

Reparei que trazia um guião de ajuda. Ele mostrava dificuldade em explicar qual o endereço de acesso. Pediu ao Rui os dados de registo do *Weblog*. Estiveram os dois a tentar aceder ao *Weblog*. Numa das tentativas procuraram no guião os passos e os dados anotados na ficha do *Weblog* do Rui.

Diário de Bordo, 1 de Fevereiro de 2006

Num outro momento registei no diário de bordo o seguinte:

Formaram-se depois grupos de trabalho organizados por afinidades para exploração livre desta ferramenta. Nem todos os alunos progrediram de igual forma. Os alunos mais experientes formaram equipas de ajuda dos colegas necessitados. O guião do aluno-ajudante veio a revelar-se importante na orientação da actividade. Era utilizado também pelo aluno ajudado, na realização da acção.

Diário de Bordo, 20 de Julho de 2006

O segundo âmbito é referente à integração da actividade do Projecto Digital na cultura da sala. Aqui faço referência à adaptação de um instrumento de pilotagem que a professora definiu para regular as aprendizagens, de acordo com as linhas orientadoras da sua prática pedagógica, imbuídas no MEM. Nesse sentido, o Plano Individual de Trabalho - PIT, apresentou duas alterações, conforme expressam as figuras seguintes. No primeiro plano individual de trabalho, a professora incluiu a actividade com a designação “computadores”. Esta designação pouco precisava a actividade desenvolvida pelos alunos nos computadores. Tinha apenas em conta a preocupação de gestão na utilização dos computadores disponíveis na sala.

**Plano Individual de Trabalho**  
**PIT**

Nome: \_\_\_\_\_ Semana: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O que penso fazer	Nº	O que fiz	Total
Textos			
Leituras			
Ditados dois a dois			
Fichas de ortografia			
Fichas de leitura			
Melhoramento de texto			
Fichas de matemática			
Fichas de problemas			
Inventar problemas			
Computador			
Correspondência			
Experiências			

**Trabalho de Projecto**

<p><b>Tema:</b></p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	<p><b>O que vamos fazer esta semana:</b></p>	<p><b>Balanço:</b></p>
--	--	------------------------

A minha tarefa é \_\_\_\_\_

Vou ajudar \_\_\_\_\_ a trabalhar \_\_\_\_\_

**Avaliação do meu trabalho:**

<p>O que eu acho:</p>	<p>O que a professora acha:</p>	<p>O que os meus pais acham:</p>
-----------------------	---------------------------------	----------------------------------

**Figura 77 - Primeiro Plano Individual de Trabalho – (PIT)**

Em Novembro de 2005, após uma reflexão, a professora sentiu necessidade de especificar a acção nos computadores, colocando seis actividades diferentes. A construção de *Weblogs* estava contemplada entre estas, conforme registei no meu diário de bordo:

Diário de bordo, 14 de Novembro de 2005

**Figura 78 – Segundo Plano Individual de Trabalho (PIT) - reformulado em Novembro de 2005**

Ainda referente à integração da actividade em *Weblogs* na cultura da sala, faço referência agora a outro momento de reflexão. Trata-se do Conselho de Cooperação Educativa, realizado no final da semana, conforme já foi explanado anteriormente, na caracterização do funcionamento da sala. Este Conselho dava espaço à reflexão de diversos aspectos decorrentes do Projecto Digital. Lembro como exemplo, a reflexão que originou uma movimentação da turma em torno da temática do *restling*, no *blog WWE Luta Livre* e que me fez tecer no meu diário de bordo o seguinte:

...Perguntei o que achavam sobre a discussão destes assuntos no Conselho de Cooperação.

O Nuno teve esta afirmação "Nós fazemos reuniões para discutir os nossos assuntos e para aprender a viver em cidadania"(...)

Diário de Bordo, 17 de Março de 2006

Num outro momento, registei um ponto de situação do trabalho desenvolvido, no meu diário de bordo:

(...) Hoje estivemos a fazer um ponto de situação sobre a actividade nos *Weblogs*. (...) Analisámos as estatísticas das visitas aos *blogs*, entre os que têm contadores montados.

Relativamente ao blog DIGITAR, porque continha um *blogroll* dos blogs dos alunos da turma, verificámos que o mês de Março foi aquele com mais tráfego. Depois analisámos a proveniência dos visitantes, e constatámos que Portugal apresentou duzentas e setenta e seis entradas, doze foram do Brasil, três dos Estados Unidos da América, uma entrada da Índia, outra da Singapura, do Uruguai e da Espanha.

A leitura dos gráficos do webstats4u, foi realizada pelos alunos com muito prazer e entusiasmo, pois já possuíam prática nessa área.

Diário de Bordo, 28 de Abril de 2006

No âmbito da actividade de construção e manutenção de *Weblogs*, desenvolvi junto dos alunos encontros de reflexão, de forma a recolher impressões finais sobre a acção, baseadas nas questões:

- Que importância teve para ti a actividade em *Weblogs*?
- Pensas mudar algum aspecto do teu *Weblog*?

A recolha das impressões resultou no seguinte quadro:

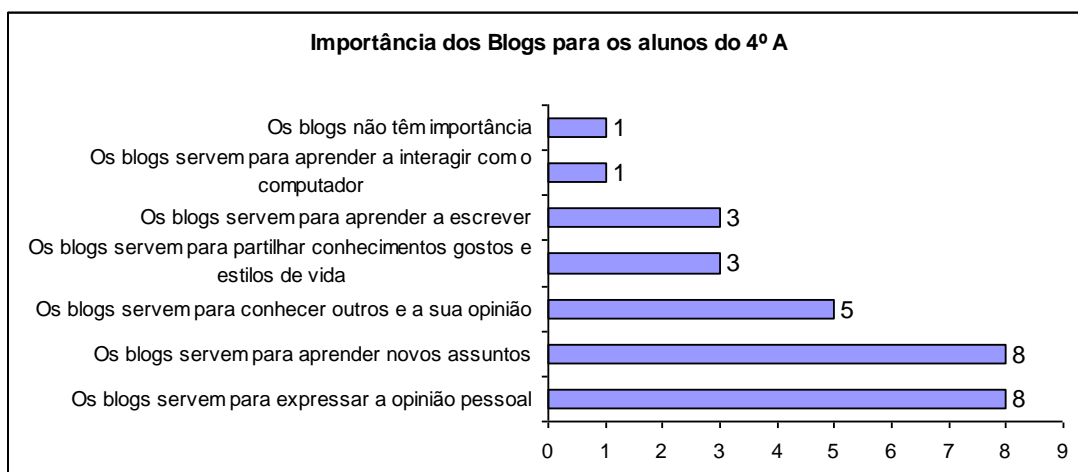
<b>Os <i>blogs</i> servem para expressar a opinião pessoal</b>
<p>"Também acho que é importante comentar e expressar a nossa opinião sobre esse assunto que o <i>blog</i> fala."</p> <p>"Os <i>blogs</i> são importantes para mim porque eu posso libertar o que eu sei e o que as pessoas ficam a saber do que eu sei."</p> <p>"O <i>blog</i> para mim é bom porque posso escrever as minhas coisas como por exemplo: textos e imagens e outras coisas mais."</p> <p>"A importância é fazer todas as notícias que eu tenho porque nos <i>blogs</i> podemos comentar."</p> <p>"A importância dos <i>blogs</i> para mim é que podemos meter o que quisermos."</p> <p>"Eu gosto do <i>blog</i> porque nós comentamos outros <i>blog</i>."</p> <p>"É que todas as pessoas foram ver e dar a sua opinião isso para mim é muito importante."</p> <p>"Acho que para mim o <i>blog</i> é uma coisa fixe porque a gente foi comentar o que uma pessoa escreve."</p>
<b>Os <i>blogs</i> servem para aprender novos assuntos</b>
<p>"Para mim os <i>blogs</i> são importantes porque se aprende."</p> <p>"Para aprender coisas como por exemplo: sobre animal, amizade, desporto etc."</p> <p>"O <i>blog</i> para mim pode-se aprender mais coisas do que eu sei."</p> <p>"Podemos aprender coisas novas."</p> <p>"O <i>blog</i> é importante para mim porque com os <i>blogs</i> aprende-se mais coisas do que o que já sabemos."</p> <p>"Para mim a importância é que aprendemos mais coisas como por exemplo: Amizade, Desporto etc."</p> <p>"É fixe aprendemos histórias inventadas, é muito importante."</p> <p>"Porque aprendemos mais coisas que não sabemos como os nomes de animais que eu não conheço."</p>
<b>Os <i>blogs</i> servem para conhecer outros e a sua opinião</b>
<p>"Vemos muitas capacidades dos responsáveis por esse <i>blog</i>."</p> <p>"Um <i>blog</i> é importante porque é bom para os outros comentarem o que fazemos até mesmo quando o comentário é mau."</p> <p>"As outras pessoas respondem ao nosso trabalho e assim já sei o que as outras pessoas acham sobre o meu trabalho."</p> <p>"Aprendemos muito, tipo ver os comentários que os outros escrevem."</p> <p>"A importância do <i>blog</i> para mim é que podemos conhecer novas pessoas."</p>
<b>Os <i>blogs</i> servem para aprender a escrever</b>
<p>"Os <i>blogs</i> são importantes porque aprendemos a não dar muitos erros."</p> <p>"Também é importante porque nós escrevemos textos."</p> <p>"Para mim o mais importante nos <i>blogs</i> é escrever."</p>
<b>Os <i>blogs</i> servem para partilhar conhecimentos gostos e estilos de vida</b>
<p>"Porque as outras pessoas que vêm podem aprender muitas coisas que não sabiam."</p> <p>"Porque aprendemos muitas coisas e retribuimos o que sabemos."</p> <p>"Podemos partilhar a nossa vida, gostos etc.."</p>
<b>Os <i>blogs</i> servem para aprender a Interagir com o computador</b>
<p>"Também aprende-se a estar no computador."</p>
<b>Os <i>blogs</i> não têm importância</b>
<p>"Os <i>blogs</i> para mim não tem nenhuma importância."</p>

Tabela 8- Tabela sobre a importância dos *Weblogs* para os alunos do 4º A em 06-05-25

As respostas levaram-me a pensar que os alunos:

- Evidenciaram a ideia de que os *Weblogs* são instrumentos e objectos de comunicação, servindo para dar a conhecer a sua opinião, e ainda para conhecer a opinião dos interlocutores;
- Reconheceram que os *Weblogs* são instrumentos de aprendizagem de novos conteúdos;
- Reconheceram que ao construir *Weblogs* estão também a desenvolver a aprendizagem da escrita;
- Na partilha de opiniões pessoais geraram afinidades, gostos e estilos de vida;
- Reconheceram na construção de *Weblogs*, a aprendizagem do uso adequado do computador;
- Reconheceram que actividade não é do gosto de todos.

Coloquei estas conclusões na forma de um gráfico, com o seguinte resultado:



**Figura 79 - Importância dos *blogs* para os alunos do 4º A em 06-05-25**

Sobre o que mudariam nos *Weblogs*, os alunos responderam:

<b>Aprofundamento do conteúdo</b>
"Mudava os textos mas completos."
"Eu ia mais para o <i>blog</i> e ficava mais tempo lá e escrevia mais textos."
<b>A Identificação</b>
"Mudava o nome do <i>blog</i> e mais nada."
<b>O Grafismo</b>
"Se calhar mudava o fundo."
"Mudava as imagens e a apresentação."
<b>Não mudaria nada</b>
"Não, nada."
"Nada"
"Não mudaria nada."
"Não mudava nada."
"Não mudaria nada porque os meus blogs falam sobre uma coisa e se eu quisesse mudar criava outro <i>blog</i> ."
"Como o meu blog não tem só um tema, eu posso falar de várias coisas, por isso não mudaria nada."
"Nada"
"Não mudaria nada."
<b>A temática</b>
"Mudaria para um de doenças."
"Se fosse para mudar para outro <i>blog</i> fazia o da amizade."
"Eu mudava de <i>blog</i> para fazer outro, que era escrever e por imagens."
<b>Persistência</b>
"Eu passava mais tempo no <i>blog</i> ."

Tabela 9 - O que mudaria no *Weblog* em 06-05-25

As respostas dos alunos levaram-me a pensar o seguinte:

- Grande parte dos alunos revelou preferir não alterar nada, mostrando-se satisfeitos com a sua produção;
- Se alterassem algum aspecto, a opinião mais comum é de que seria na temática, no aprofundamento da mesma. Referiram ainda que mudariam a forma gráfica do *Weblog*.

Coloquei estas conclusões na forma de um gráfico, com o seguinte resultado:



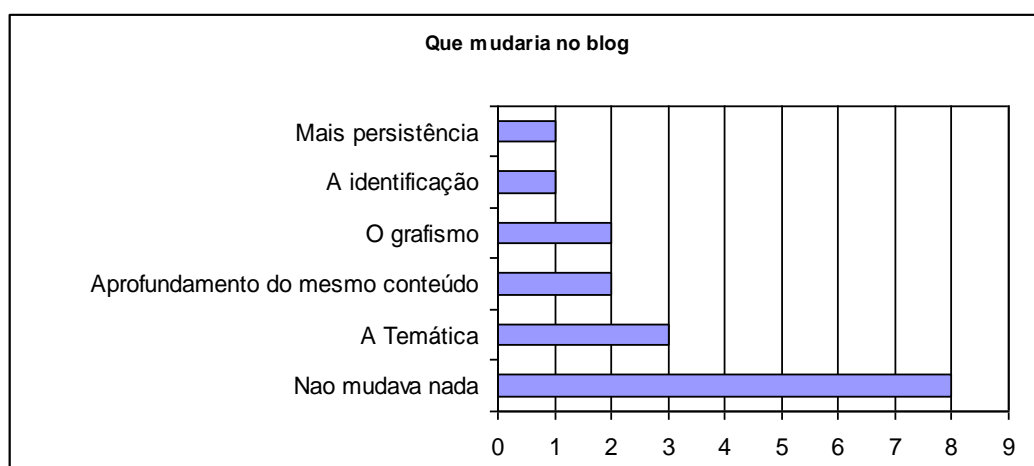


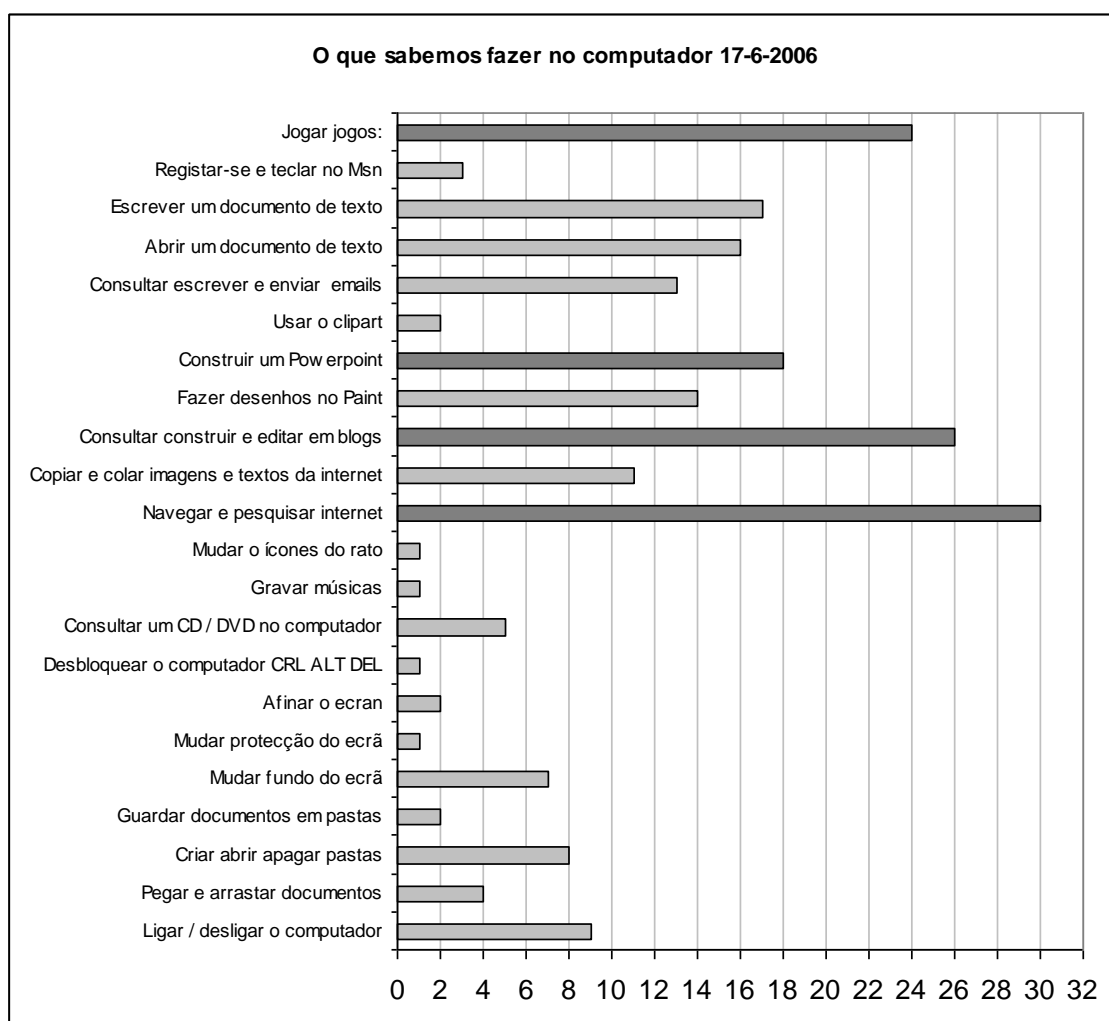
Figura 80 - O que os alunos mudariam no *blog* em 06-05-25

Já no final do ano lectivo, a 17 de Junho de 2006, pedi aos alunos que tomassem nota de uma lista de aspectos que achavam ser do seu domínio na utilização do computador.

Fiz-lhes a seguinte pergunta:

- Que já sabes fazer no computador?

Com a lista de respostas obtidas, elaborei o gráfico seguinte e redigi as respectivas deduções:



**Figura 81 - O que os alunos sabem fazer no computador em 17-06-06**

Da lista de respostas obtidas, verifiquei o seguinte:

- Que a navegação na internet foi o aspecto mais referido pelos alunos;
- Que a actividade dos *Weblogs* ficou em segundo lugar, resultado provável do reconhecimento da acção do Projecto Digital;
- Que os jogos foram um aspecto importante da actividade das crianças no computador;
- Que a actividade de construção de *Powerpoints* foi de igual forma mencionada como uma competência adquirida pelos alunos.

Como último âmbito, entendendo a sala como parte integrante da escola, não posso deixar de referir a extensão da acção do Projecto Digital junto de outros actores educativos. Esta assumiu um carácter informativo, através da minha tomada de palavra, marquei presença nas reuniões de Conselho Escolar. Foram também efectuadas comunicações à comunidade educativa. Na página de internet da escola, constava informação sobre a actividade em *Weblogs*, já desenvolvida no ano anterior, ainda os alunos se encontravam no 3º ano de escolaridade, esclarecendo a comunidade educativa do seguinte:

#### Os nossos blogues

Podemos considerar que um blogue é um diário virtual, onde há um registo cronológico associado.

No blogue podemos ter acesso a imagens, factos, opiniões, etc. onde os leitores têm possibilidade de interagir.

No contexto escolar são imensas as potencialidades do blogue. Eis alguns exemplos:

- \* Registo e descrição dos acontecimentos vividos na sala de aula;
- \* Registo de um projecto da turma e seu desenvolvimento;
- \* Escrita criativa com a contribuição de todos os alunos;
- \* Troca de experiências com colegas de outros estabelecimentos de ensino...

A nossa turma aderiu a este projecto e a ideia partiu do senhor professor Paulo Brazão (investigador).

Todos nós estamos a passar por uma experiência bastante interessante e a nossa professora já confessou que

estamos muito motivados para novas aprendizagens! Que bom!!!

Consulte... <http://projectodigital.blogspot.com>

[Retrieved 18 de Julho, 2005, from <http://www.madeira-edu.pt/estabensino/eb1petanquesa/sala3a.htm>]

Em seguida transcrevo um dos momentos de reunião de Conselho Escolar, registados no meu diário de bordo:

(...) No momento de Balanço do "Projecto Digital" fiz uma intervenção oral sobre os seguintes aspectos:

- Apresentação sumária do projecto digital - natureza e objectivos;
- Implicações pedagógicas deste trabalho, que me pareceram desde já relevantes para a sala de aula:
- relativamente à fronteira da escola com o mundo real - através da porta virtual

- a necessidade de centrar a actividade dos alunos naquilo que estes mais valorizam.

Diário de Bordo, 30 de Janeiro de 2006

Num outro registo do diário de bordo, dizia o seguinte:

A actividade do Projecto Digital foi acompanhada pela comunidade escolar. Na página de internet da escola, regularmente actualizada, pela professora responsável pelas actividades de informática, constava uma informação sobre o desenvolvimento do projecto, no espaço reservado à actividade da turma.

Diário de Bordo, 20 de Julho de 2006

Num outro momento, junto dos docentes, numa reunião inicial, convocada para a apresentação do Projecto Digital, dei testemunho da minha acção no Projecto Digital.

A reflexão sobre a extensão desta actividade ao contexto familiar ocorreu a partir da minha percepção da implicação dos Encarregados de Educação. Embora o contacto com estes se tivesse desenvolvido nos períodos regulares de comunicação com a professora, em momentos informais ou de avaliação periódica, verifiquei que a implicação daqueles no projecto foi intensiva mas não extensiva.

Embora tenha registado contribuições de variados modos: contribuição de material informático, (aspecto referido anteriormente), escuta atenta da reacção dos seus educandos no desenvolvimento da actividade em *Weblogs*, a reflexão sobre a extensão da actividade apresentou apenas um caso conforme testemunha o exemplo da mãe do Joaquim, num dos contactos informais que tivemos, registado no meu diário de bordo:

Investigador - O Joaquim em casa trabalha na construção do seu blog?

Mãe - Sim, embora neste momento já não trabalhe tanto (...)

Investigador - Quando ele precisa de ajuda mobiliza a família para essa ajuda?

Mãe - Sim, mas por vezes não quer que nós saibamos o que está a fazer. Gosta de fazer segredo, primeiro porque pensa que vou interferir (...)

Investigador - Em casa o Joaquim preocupou-se por ensinar a irmã a construir blogs?

Mãe – Sim a irmã é mais velha e tem outra forma de ver as coisas. Também construiu o seu blog mas ficou muito pelos aspectos gráficos do blog e da disputa com as colegas sobre as imagens que publicava, que o conteúdo escrito. Ele também não interfere no trabalho dela.

Conversa com mãe do Joaquim a 7 de Junho de 2006, registada no diário de bordo de 8 de Junho de 2006

Em síntese, o Projecto Digital manteve uma reflexão continuada ao longo do seu desenvolvimento. Essa reflexão decorreu em diferentes âmbitos.

O primeiro âmbito foi referente à organização da actividade dos alunos no Projecto Digital. Salientei o guião do aluno-ajudante na construção do *Weblog*, dado que foi um instrumento aglutinador da orientação das rotinas técnicas utilizadas para a construção / manutenção dos *Weblogs*. O guião, elaborado com a participação dos alunos, surgiu da necessidade de dar suporte às rotinas técnicas da actividade em *Weblogs*. Este revelou-se um importante instrumento de orientação dos alunos na actividade.

O segundo âmbito foi referente à integração da actividade do Projecto Digital na cultura da sala. Fiz referência à adaptação de um instrumento de pilotagem - o Plano Individual de Trabalho, (PIT) - que a professora definiu para regular as aprendizagens, de acordo com as linhas orientadoras da sua prática pedagógica, imbuídas no MEM. Este plano, de início, previa a actividade dos alunos no Projecto Digital, tendo em conta a preocupação de gestão na utilização dos computadores disponíveis na sala. Mais tarde, por reflexão da professora, o plano passou a especificar a acção nos computadores, colocando seis actividades diferentes, onde a leitura e a escrita de e em *Weblogs* estava contemplada.

Outros momentos de reflexão, no âmbito da integração da actividade em *Weblogs* na cultura da sala, tiveram lugar no Conselho de Cooperação Educativa., revelando-se este um espaço fundamental para a discussão de diversos aspectos decorrentes do Projecto Digital.

Foi possível apreciar as impressões finais dos alunos nessa acção, onde se constata a noção de *Weblog* enquanto instrumento e objecto de comunicação, de forte componente opinativa, de aprendizagem de novos conteúdos, de aprendizagem da escrita, de partilha de afinidades, gostos e estilos de vida, cabendo ainda lugar para a aprendizagem da ética no uso do computador.

A nível global, os alunos revelaram ter consciência das suas competências no uso do computador, entre as mais citadas constam a navegação na internet, a leitura e a escrita em *Weblogs* a prática de jogos *on-line* e a construção de *Powerpoints*. Grande parte dos alunos mostrou satisfação na produção dos *Weblogs*.

No âmbito, da reflexão sobre a extensão da actividade ao contexto familiar, a implicação dos Encarregados de Educação neste projecto foi intensiva mas não extensiva.

#### **6.5 - Como se articulou a actividade em *Weblogs* com a aprendizagem da escrita?**

Explicar como se articulou a construção / produção de *Weblogs* com a aprendizagem da escrita, pressupõe assumir que esta actividade desencadeia nos autores processos de auto-aprendizagem, permitindo-lhes vivenciar múltiplos fenómenos, onde a aprendizagem da escrita é inerente.

Uma vez que se está a falar da sala de aula onde a aprendizagem da escrita é uma imperativo, é importante compreender a preocupação da acção da professora, no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, de acordo com as directivas da organização curricular e programa do Ministério da Educação, para o 1º Ciclo do Ensino Básico:

(...) Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.

Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona.

Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento, (ME, 2004, p. 146)

Na observação da prática pedagógica da professora, apercebi-me da forma como esta promovia o desenvolvimento da escrita com os alunos. Registei no meu diário de bordo:

A construção de texto era uma prática regular na sala, quer de forma individual, quer em pequeno ou grande grupo, de acordo com plano curricular definido pela professora.

Reparei na forma como a professora desenvolvia a área da expressão musical e dramática. Ela interligava-as com a leitura e a escrita revelando uma presença constante das expressões na prática pedagógica e na vida. Trabalhava o texto com os alunos partindo das letras das canções, o mesmo texto que depois era cantado em conjunto. Numa conversa informal com ela retirei o seguinte:

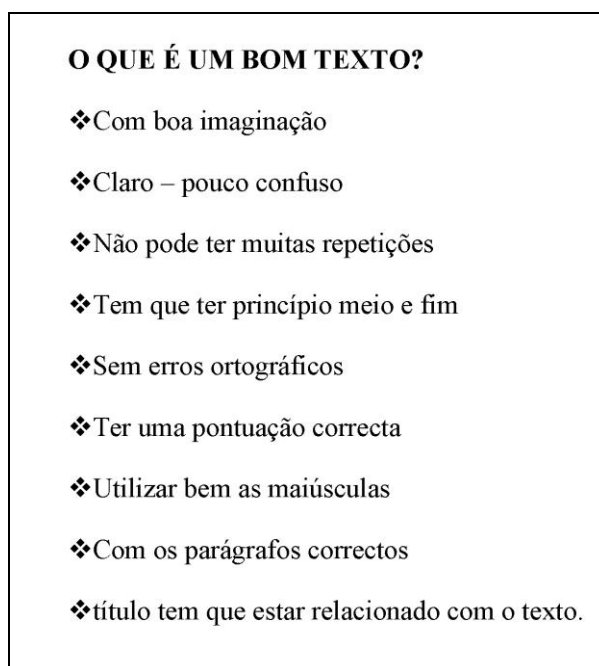
“..é ver a escrita como uma tradução do que se diz ... e no fundo tudo o que se canta também se escreve ... é sempre interessante...e eles têm um caderno com as músicas todas...eu digo-lhes...é para cantarem aos netos...há coisas que não se perdem...mas outras que se esquecem...guardem ao menos um caderno para mostrarem aos netos...”

Diário de Bordo, 13 de Outubro de 2005

Percebi pois que o trabalho na escrita, na cultura da sala do 4º A, era orientado pela professora com um forte cunho na competência comunicativa.

A este respeito posso ainda acrescentar que algum tempo antes do desenvolvimento do Projecto Digital, assisti a um diálogo entre a professora e os alunos sobre a construção de um bom texto. Foi elaborado um cartaz

que constituiu um suporte na construção da escrita. Mostro em seguida o quadro síntese:



**Figura 82 – Critérios para a construção de um bom texto, propostos pelos alunos e registados pela professora**

Com o desenvolvimento do Projecto Digital a professora achou por bem acentuar o trabalho de texto integrado no desenvolvimento da actividade em *Weblogs*. A revisão de texto operacionalizou-se de acordo com um “guião de revisão do texto”, adaptado pela professora, a partir do guião de M. I. Santana, (2003). O guião que apresento em seguida servia de suporte ao par-ajudante, na revisão de texto e era também auxiliar na edição dos *posts*, nos *Weblogs*:



Guião de revisão do texto	
<b>O que tenho de fazer para rever e melhorar um texto antes de publicá-lo</b>	
1 -Ler o texto	
2 -Pensar o que o texto precisa	
3 -Corrigir os erros	
4 -Melhorar as frases que não estão correctas (pôr a pontuação...)	
5 -Ler outra vez as frases melhoradas	
6 -Voltar a ler o texto	
7 -Pensar no título	
8 -Escrever de novo o texto melhorado	

Tabela 10 - Guião de orientação do ajudante na revisão de um *post* - adaptado do guião de revisão do texto, (M. I. Santana, 2003)

A utilização deste instrumento como estratégia de revisão do texto reforça o princípio de que a escrita se deve promover pela valorização da competência da comunicação e pelo desenvolvimento de unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Numa outra consideração, a produção de *Weblogs* enquanto artefactos comunicativos, acentua a perspectiva anterior, pois a escrita em *Weblogs* proporciona a concretização dos aspectos relativos à representação do destinatário, à situacionalidade, e à intencionalidade do acto comunicativo. Efectiva ainda públicos para as produções dos alunos e soluciona uma das principais dificuldades da escrita no contexto escolar, que reside no carácter solitário da sua produção. Favorece também a deslocação dos papéis dos alunos enquanto consumidores de textos de autor para produtores dos seus próprios textos.

Posso também dizer que a produção de *Weblogs* pelos alunos levou a professora enfatizar e a reforçar os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre produção da mesma.

Outros actores educativos foram também chamados a desempenhar este papel. Um dos exemplos refere-se à extensão da actividade em casa, desenvolvida pelo encarregado de educação. Nesta situação, a mãe do Joaquim salienta os aspectos que o uso social da escrita e da leitura implicam:

... tive uma outra conversa com o Joaquim e disse-lhe ... vais aprender mais tarde que quando escrevemos um texto, numa narrativa uma das partes principais é a caracterização da personagem ... se é gordo, baixo, alto ... ele ouviu e não comentou. Estou agora curiosa para ver se ele vai a aplicar...

Conversa com mãe do Joaquim a 7 de Junho de 2006, registada no diário de bordo de 8 de Junho de 2006

Quanto aos aspectos ortográficos na escrita em *Weblogs*, no contexto da sala de aula, eles eram sempre um factor de grande preocupação da professora, uma vez que os *posts* depois de publicados ficavam automaticamente visíveis na Internet. Esse aspecto podia ser verificado, por exemplo, no *Weblog* "Aventuras 353", do Joaquim:

[helenabarbosa said... ] [12:44 PM][ Thursday, January 12, 2006]

Olá Joaquim Holmes estive a ler a tua última aventura e gostei bastante. No entanto tenho uma observação a fazer: como tua professora fiquei triste por teres postado com tantos erros. Penso que já combinámos que só devemos publicar, após fazermos a revisão do texto, pois não fica muito bem publicarmos textos com erros.

Faço-te um desafio: Que tal a próxima investigação ser dentro do teu próprio texto para descobrires que emendas tens que fazer para o publicares, de novo, já revisto?

Mão à obra!.....:)

Aqui verifico que ao chama a atenção do Joaquim sobre os aspectos ortográficos, para a análise da produção da sua escrita, a professora tornou visível o seu papel na mediação dos processos de cognição, necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita. Ao fazê-lo promovia também a acomodação e assimilação de novas formas de grafia, pela comunicação interactiva, pela imitação de modelos, ao ler e ao escrever.

Um outro aspecto, refere-se ao facto da apropriação dos aspectos ortográficos da escrita se dar no processo de construção textual dos sujeitos, por meio do aumento a atenção dos alunos sobre os aspectos ortográficos, a partir da comparação da sua escrita com a dos seus interlocutores, ou de outros que serviram como fonte de pesquisa.

Em síntese, a escrita em *Weblogs*, levou a professora a reforçar os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre a mesma.

Esta visão ia de encontro à perspectiva de trabalho sobre a escrita existente na cultura da sala do 4º A, pautado por um forte apelo à competência comunicativa.

Nos aspectos ortográficos, a professora tornou visível o seu papel na mediação dos processos de cognição, necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita.

#### **6.6 - Que implicação estabelece a actividade em *Weblogs* com o plano curricular e com o currículo?**

A acção dos alunos na construção e manutenção de *Weblogs*, na sala de aula do 4º Ano de Escolaridade constituiu-se como uma actividade de natureza diferente. Referi anteriormente que para esta actividade foram assegurados inicialmente espaços/tempos semanais sala de aula, tendo em conta a organização social das aprendizagens da turma. Por isso foi enquadrada no Tempo de Estudo Autónomo - tempo para gestão autónoma das aprendizagens (individual ou em colaboração). Definidos os pontos de partida para a integração da tecnologia no espaço pedagógico, a interligação com os aspectos da vida da sala dependeu apenas da autonomia dos alunos, e da possibilidade de reflectir sobre os conhecimentos e sobre os artefactos resultantes dessa acção.

Num primeiro momento, o desafio colocado aos alunos foi de partir para a Internet para desenvolver a actividade, conforme ilustra a figura seguinte:

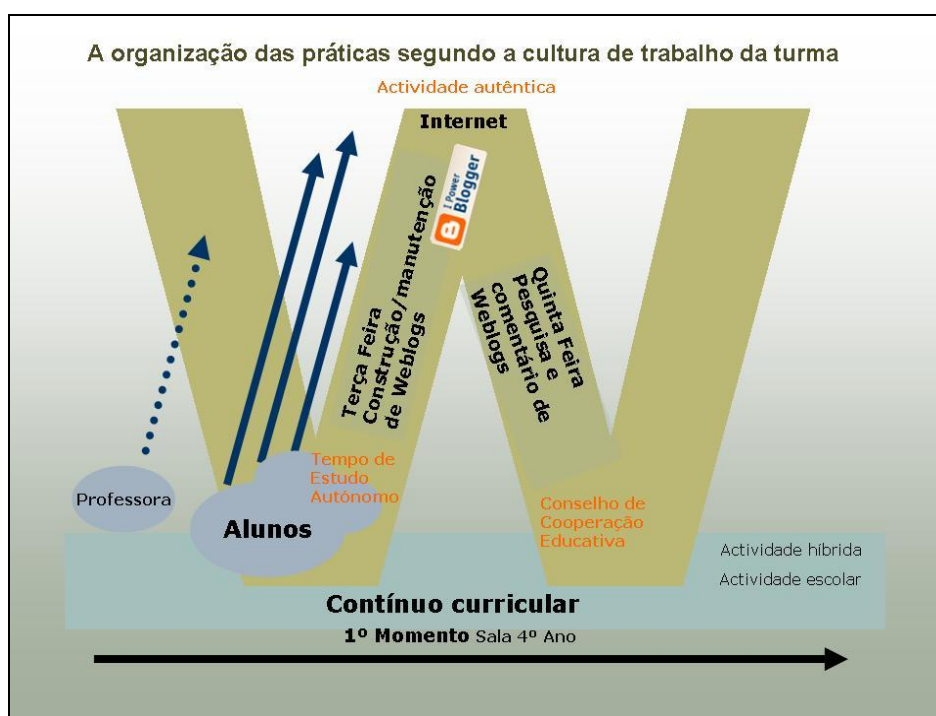
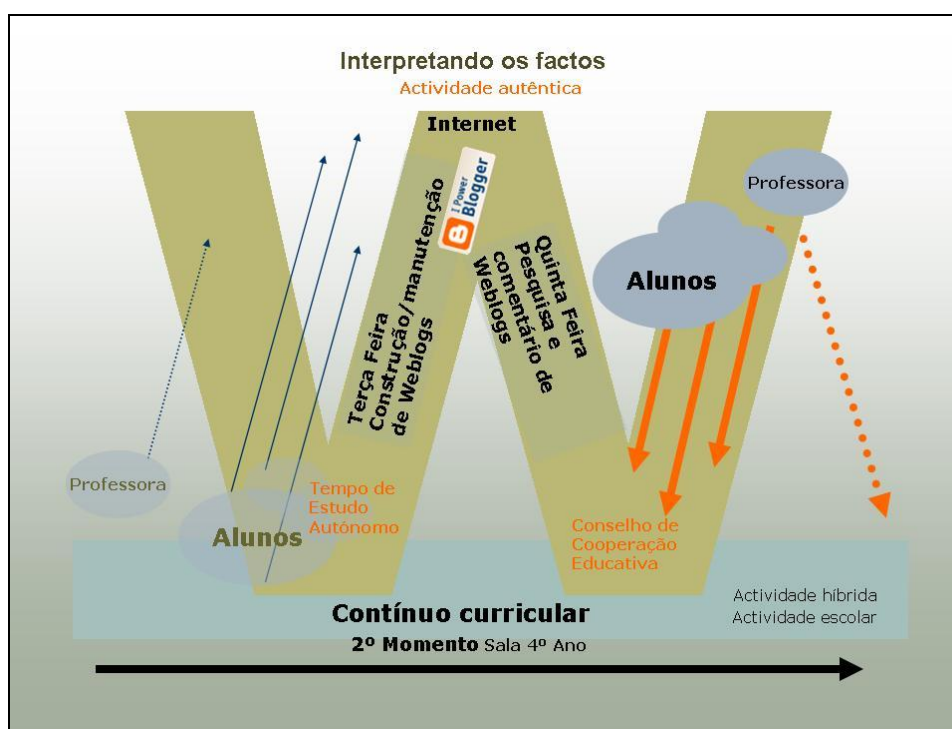


Figura 83 - Primeiro momento de actividade autêntica

A vivência e a reflexão das situações reais apresentaram autenticidade, sendo os processos conduzidos e controlados pelos alunos. O Conselho de Cooperação Educativa, sendo um momento de exercício directo da participação democrática, foi o lugar para a reflexão das múltiplas situações resultantes da actividade em *Weblogs*.

Ao tratar-se de uma actividade autêntica os propósitos e os processos utilizados foram integralmente desenvolvidos e controlados pelos alunos aprendizes. Lembro o conceito de actividade autêntica como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura, decorrendo de situações reais, (Lave, 1988). A aprendizagem foi um fenómeno inerente à prática e inseparável desta.



**Figura 84 - Segundo momento de actividade autêntica**

Num segundo momento, o apelo da professora aos alunos, quer confrontando-os com aspectos designados no plano curricular da sala, quer pela exigência da cultura da sala no preenchimento da Listagem da Planificação Anual - o instrumento regulador da aprendizagem, e de convergência da avaliação - levou os alunos ao confronto entre as suas realizações e as exigências programáticas do plano curricular. Desencadeou deste modo a articulação entre a actividade autêntica e a actividade escolar, minimizando o potencial conflito entre aquelas, referido por Lave, que à escola é normalmente apontado.

Em síntese, a actividade em *Weblogs* entendida como uma acção geradora de produtos culturais espelhou por um lado, os conteúdos do plano curricular, e por outro, a vivência e a reflexão de situações reais, autênticas e significativas. A articulação destes conceitos pode ser expressa graficamente, conforme se pode ver na figura seguinte:

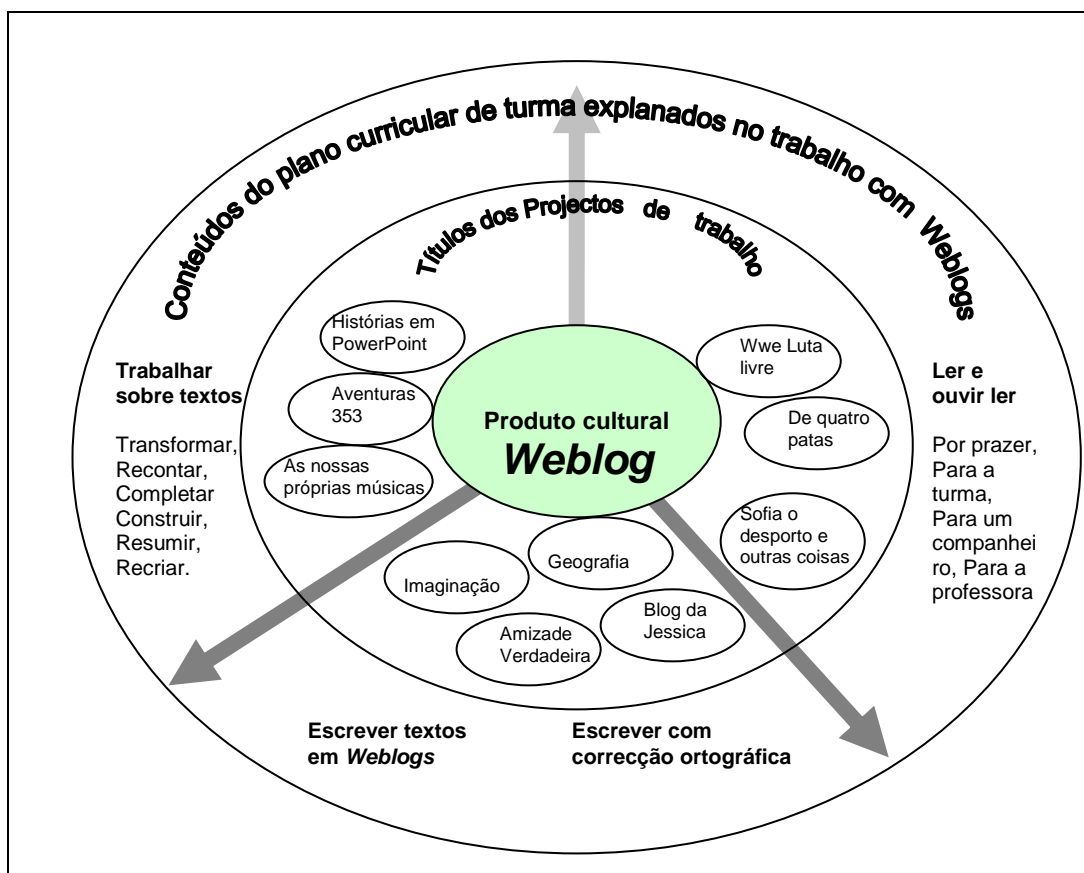


Figura 85 –O Impacto do *Weblog* no plano curricular de turma. Esquema reconstruído a partir de uma comunicação de Joaquim Segura – Movimento da Escola Moderna (Segura, 2006)

## **CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES FINAIS**

### **7.1 – Reconstruindo a cultura desta turma**

Esta investigação de natureza etnográfica, levou a uma análise da realidade, olhando a cultura da sala, compreendendo-a, e descrevendo-a, tendo por base uma visão do contexto tomada pelo seu lado interno.

Sabendo que uma ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação, o propósito primeiro foi desenhar uma intervenção que desencadeasse essa ruptura. Na situação estudada, já era visível, na cultura daquela sala, uma ruptura com os paradigmas tradicionais, suportada por princípios orientadores do modelo de funcionamento do Movimento da Escola Moderna.

O Projecto Digital, apresentando-se como uma confluência de concepções sobre a aprendizagem, sobre o uso da tecnologia e sobre cultura, afirmou-se como um espaço de ampliação curricular, onde os alunos, a professora e eu como investigador nos envolvemos na produção de artefactos, construindo conhecimento, em comunidade de aprendizagem.

A intervenção levada a cabo no Projecto Digital, permitiu reconstruir a cultura da sala, pela abertura de um novo espaço pedagógico para que os elementos que organizam a base da subjectividade e da experiência dos alunos adquirissem relevância. Desse modo, foi possível transformar a sala de aula num espaço social habilitando os alunos para a formação de

subjectividades de maneira a as utilizarem no fortalecimento do poder social democrático.

Pelas razões anteriormente expressas, foi possível entender o currículo, enquanto um artefacto social e cultural.

A tecnologia surgiu como auxiliar ajudando a criar ambientes descentralizados, onde foi possível imaginar o diálogo inter-social de outro modo. Esta integrou-se no espaço pedagógico, respeitando um momento e um tempo definido.

A professora e eu fomos entendidas como participantes com plena legitimidade de participação na comunidade. Aqui o fundamental foi evidenciar os fenómenos manifestos enquanto os participantes, desenvolveram a sua acção.

Os alunos detiveram grande autonomia na acção, e mobilizaram conhecimento, através da construção e reflexão dos artefactos resultantes da mesma, convertendo-os, em determinado momento, em ganhos no trabalho curricular.

A produção, de *Weblogs* activou nos alunos processos de auto-aprendizagem, permitindo-lhes, vivenciar múltiplos fenómenos, dos quais destacamos a organização reflexiva da identidade e a autoria na cultura digital.

Nos procedimentos de autoria nos *Weblogs* foram visíveis aspectos relativos à - reprodução da informação; à estruturação sintáctica assente no hipertexto e na hipermédia, e às marcas de oralidade presentes nos textos escritos.

Relativamente ao enriquecimento vocabular dos alunos, decorrente da actividade em *Weblogs*, a introdução de palavras novas, e algumas destas com novas significações e operações, fez produzir naqueles, novos conjuntos de significados de interpretação do mundo. As novas palavras



surgiram com matrizes e significados próprios do contexto onde se encontravam.

Os artefactos produzidos foram descritos em conjunto com os percursos de participação dos seus autores.

Foi possível apreciar as impressões finais dos alunos na actividade em *Weblogs*, onde se constata a noção de *Weblog* enquanto instrumento e objecto de comunicação, de forte componente opinativa, de aprendizagem de novos conteúdos, de aprendizagem da escrita, de partilha de afinidades, gostos e estilos de vida, cabendo ainda lugar para a aprendizagem da ética no uso do computador.

A nível global, os alunos revelaram ter consciência das suas competências no uso do computador, entre as mais citadas constam a navegação na internet, a leitura e a escrita em *Weblogs* a prática de jogos *on-line* e a construção de *Powerpoints*. Grande parte dos alunos mostrou satisfação na produção dos *Weblogs*.

No âmbito, da reflexão sobre a extensão da actividade ao contexto familiar, a implicação dos Encarregados de Educação neste projecto foi intensiva mas não extensiva.

A escrita em *Weblogs*, levou a professora a reforçar os aspectos do uso social da escrita e da leitura, aumentando a interacção social sobre produção da escrita.

Esta visão foi de encontro à perspectiva do trabalho sobre a escrita existente na cultura da sala do 4º A, pautado por uma forte incidência na competência comunicativa.

Nos aspectos ortográficos, a professora tornou visível o seu papel na mediação dos processos de cognição, necessários ao desenvolvimento de novos níveis de conceitualização sobre a língua escrita.

A apropriação dos aspectos ortográficos da escrita deu-se no processo de construção textual dos sujeitos, desencadeada pelo aumento da atenção dos alunos sobre os aspectos ortográficos, a partir da comparação da sua escrita com a dos seus interlocutores, ou de outros que serviram como fonte de pesquisa.

Outros actores educativos foram também envolvidos na colaboração no que se refere à extensão da actividade em casa.

A actividade em *Weblogs* entendida como uma acção geradora de produtos culturais espelhou por um lado, os conteúdos do plano curricular, e por outro, a vivência e a reflexão de situações reais, autênticas e significativas.

Os *Weblogs* foram o motor da discussão mediada pelo grupo potenciando a construção de conhecimento.

Os computadores ao serviço dos alunos ajudaram a criar um novo contexto de aprendizagem; deram mais flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temas; permitiram percursos de aprendizagem autónomos, o acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, a partir do aluno.

A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, como a construção de blogs ou a reflexão em Conselhos de Cooperação Educativa, trouxe significatividade às aprendizagens.

Se a construção de *blogs* e o uso da internet, são na actualidade parte integrante da vida diária dos alunos, é pertinente que a Escola pretenda ser um contínuo das suas vivências

## 7.2 – Uma visão do uso do *Weblog* na cultura emergente da sala de aula

A construção social do conhecimento na sala de aula apresentava um paradigma socio-construtivista de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna. O Projecto Digital permitiu a concepção de um novo ambiente de aprendizagem, constituindo um espaço diferente para desenvolver actividades em *Weblogs*, independente das orientações do plano curricular. Assim, a actividade em *Weblogs* veio acrescentar algo mais à cultura daquela sala que foi em meu entender, a possibilidade de olharmos o envolvimento dos alunos nesta actividade, como uma emergente comunidade de prática. A partir daí foi possível entender os *Weblogs* enquanto parte integrante de um reportório partilhado de uma cultura emergente. Um produto cultural concebido dentro da cultura daquela sala mas simultaneamente com uma relativa autonomia, face aos constrangimentos da cultura escolar.

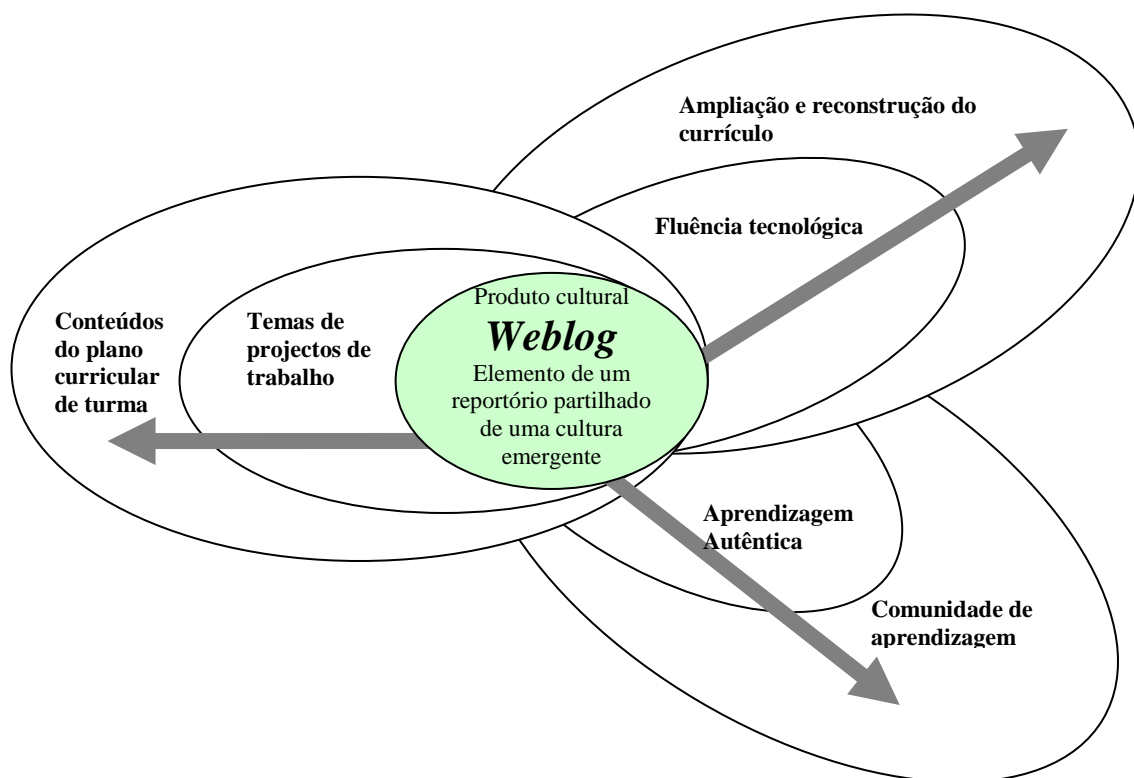


Figura 86 – Uma visão do uso do *Weblog* em sala de aula

Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola, (J. M. Sousa, & Fino, C. N., 2001, p. 380).

Apresento uma visão que equaciona o *Weblog* a partir da cultura emergente em sala de aula. Esta consolida-se na tomada conjunta dos cinco seguintes princípios:

- Um olhar sobre o contexto tomado pelo seu lado interno, do professor/investigador inserido no campo a observar, de participação do sujeito, comungando da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a analisar;

- Uma concepção da aprendizagem enquanto prática social, em comunidade de aprendizagem;

- Uma utilização da tecnologia no espaço pedagógico enquanto ferramenta de mediação, onde os processos de aprendizagem confluem com a construção e produção de artefactos, podendo estes ser entendidos enquanto produtos culturais;

- Uma integração da tecnologia no espaço pedagógico que pode, num primeiro momento, respeitar um tempo definido, e gradualmente diluir-se noutros tempos curriculares, reflectindo os aspectos da vida da sala;

- Uma grande autonomia na acção dos indivíduos, face aos constrangimentos do cumprimento curricular, possibilitando a mobilização de conhecimento, pela construção e reflexão dos artefactos resultantes dessa acção, convertendo-os em ganhos no trabalho curricular.

### 7.3 - Recomendações

Apontam-se aspectos que sugerem continuidade de estudos incidindo no seguinte:

- No campo da etnografia, os estudos em educação devem cada vez mais contemplar intervenções cuja visão de contexto seja tomada pelo seu lado interno, do professor/investigador inserido no campo a observar;

- Relativamente às concepções sobre a aprendizagem, o reforço na necessidade de olhar a sala de aula enquanto comunidade de aprendizagem, observando-a como espaço para expressão de actividades autênticas, da vida real, e como forma de quebrar com qualquer invariante cultural presente.

- Quanto à utilização da tecnologia no espaço pedagógico, aprofundar a visão do uso das ferramentas da internet onde os processos de aprendizagem confluem com a construção e produção de artefactos, para que possam ser entendidos como produtos culturais. Perspectivar ainda a integração da tecnologia no espaço pedagógico como modo de expressão e reflexão dos aspectos da vida da sala e fora dela, permitindo sempre uma grande autonomia na acção dos indivíduos;

- Provocar a abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, trazendo à turma reflexão e significatividade das aprendizagens.

É necessário estudar as concepções de uma visão ampla de pedagogia onde os padrões e objectivos sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica, e com a ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais, que valorize a cultura popular, reconhecendo o trabalho educacional contextualizado.

Finalmente, desenvolver estudos no âmbito da formação de professores, onde as concepções sobre as tecnologias na educação sejam entendidas como inovação nas práticas pedagógicas.

## Referências:

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, E., & Granado, A. (2004). *Weblogs diário de bordo*. Porto: Porto Editora.
- Barra, M. (2004). *Infância e Internet - Interações na Rede*. Azeitão: Autonomia 27.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B. Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social*. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Benedict, R. (2005). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Bevort, E., & Bréda, I. (2001). *Les jeunes et internet - représentations usages et appropriations*. Retrieved 25/06/2006, from [http://www.clemi.org/international/jeunes\\_internet/ji\\_fr1.pdf](http://www.clemi.org/international/jeunes_internet/ji_fr1.pdf).
- Blanton, W., Thomson, M., & Zimmerman, S. (1993). Application of technologies to student teaching [Electronic Version]. *Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*, 1. Retrieved 21/7/2006 from <http://serials.infomotions.com/aejvc/aejvc-v1n07-blanton-application.txt>.
- Blood, R. (2000). Weblogs: a history and perspective [Electronic Version]. Retrieved 26/10/2006 from [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html).



Boettcher, J. (1997). Pedagogy and learning strategies [Electronic Version].

Retrieved 24/03/2006 from

<http://www.csus.edu/pedtech/learning.html>.

Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, &

Fino, C. N. (orgs) (Ed.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

Caldas, W. (1986). *O que todo o cidadão precisa saber sobre cultura*. São

Paulo: Global.

Carreira, S., & Matos, J. (2000). A cognição situada e a mediação semiótica:

Dois olhares sobre o problema da transferência. Retrieved 17 de Janeiro, 2007, from

<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:OOCxpyxpyTAJ:www.apm.pt/siemxii/cogsitmed.pdf+A+cogni%C3%A7%C3%A3o+situada+e+a+media%C3%A7%C3%A3o+semi%C3%B3tica>

Carvalho, J. (1986). Ortografia e ortografia portuguesa

*ICAL*, 5, 72-75.

Castilho, C. (20 de Março de 2007). Aula dia 21/3 - WEBLOGS [Electronic

Version]. *Jornalismo Online*. Retrieved 12/5/07 from [http://jol-](http://jol-assesc.blogspot.com/2007/03/aula-dia-213-weblogs.html)

[assesc.blogspot.com/2007/03/aula-dia-213-weblogs.html](http://jol-assesc.blogspot.com/2007/03/aula-dia-213-weblogs.html).

Clanché, P. (1988). *L' enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*.

Paris: Centurion.

Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). Escritura: fase intermédia. In C. M., &

M., Chadwick (Ed.), *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas* (pp. 143-192). Madrid: Visor.

Costa Val, M. (1991). *Redacção e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Döring, N. (2002). Personal Home Pages on the Web: A Review of Research.

*JCMC 7 (3) April 2002* Retrieved 29 Dezembro, 2005, from

<http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/doering.html>

Dupret, L. (2002). Identidade e auto-estima: o entrelaçamento possível à

educação da pós-modernidade [Electronic Version]. *Espaço*, nº 17,

Julho. Retrieved 21/07/06 from

<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/debate1.pdf>.

Estalella, A. (2006 a). Anatomia de los blogs. La jerarquia de lo visible. *TELOS*

*Abril-Junio 2006 N° 67 Segunda Época* Retrieved 18 Junho, 2006,

from

<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=65#top>

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte - psychologie cognitive de la production verbale, et oral et écrite*. Paris.

Ferdig, R., & Trammell, K. . (2004). Content delivery in the 'Blogosphere'.

Technological Horizons in Education Journal, February. [Electronic Version]. Retrieved 23/05/06 from

<http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid=4677>.

Ferdig, R., & Trammell, K. . (2004). Content delivery in the 'Blogosphere'.

Technological Horizons in Education Journal, February. [Electronic Version]. Retrieved 23/05/06 from

<http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid=4677>.

- Fernandes, L. (2004). Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro.  
Retrieved 2 de Maio, 2005, from  
[http://www.madeiraedu.pt/sre/userfiles/downloads/SRE\\_DWN\\_DOC\\_SinteseRelatorio.doc](http://www.madeiraedu.pt/sre/userfiles/downloads/SRE_DWN_DOC_SinteseRelatorio.doc)
- Ferreira, G. (2004). Novos media, experiência e identidade. In J. Santos, & J. Correia, (Ed.), *Teorias da comunicação* (pp. 221-252). Covilhã: UBI.
- Fino, C. N. (1999). *Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)*. Paper presented at the 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo, Évora.
- Fino, C. N. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no 1º ciclo do ensino Básico*. Unpublished Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fino, C. N. (2001a). Uma turma da "geração nintendo" construindo uma cultura escolar nova. In P. Dias, & C. Freitas (Ed.), *Actas da II conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação* (pp. 1027-1048). Braga: Universidade do Minho.
- Fino, C. N. (2001b). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, 273-291.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.

- Fino, C. N. (2004a). Alguns efeitos da incorporação da tecnologia na educação [Electronic Version]. Retrieved 26/09/06 from [http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint\\_Efeitos\\_incorporacao\\_tecnologia.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Efeitos_incorporacao_tecnologia.pdf).
- Fino, C. N. (2004b). Convergência entre teoria de vygotsky e o construtivismo/construcionismo [Electronic Version]. Retrieved 11 Outubro from [http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft\\_Convergencia\\_Vygotsky\\_construtivismo\\_construcionismo.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf).
- Fino, C. N. (2005). *O Futuro da Escola do Passado*. Paper presented at the I Colóquio DCE-UMa, A Escola sob suspeita, Funchal.
- Fino, C. N. (2006a). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Paper presented at the II Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2006b). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fortunato, M. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, São Paulo.
- Garcia, F., & Guervós, J. (2004). Que son las bitácoras y algunos datos sobre ellas. Retrieved 10 de Agosto, 2006, from <http://www.uv.es/demopode/libro1/MereloTricas.pdf>.

GEPT (Ed.) (1995) Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1 ed.). Lisboa: Texto Editora Lda.

Giroux, H., & Simon, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. Moreia, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.

Gomes, M. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica [Electronic Version]. Retrieved 14/06/06 from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gutierrez, S. (2004 a). Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. *Biblioteca Digital, tese-edu-0432196* UFRGS Dissertação de Mestrado. Retrieved 18 Julho, 2006, from <http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0432196.pdf>

Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hammouti, N. (2002). Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional. *Revista europeia de etnografia da educação*, 2, 9-20.

- Jornal-da-Madeira. (2005). Sensibilização para a Sida em Santo Amaro - Fundação realizou acção. *Jornal da Madeira* 14/02/05.
- Kohler, D. (1993). Du bom usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In A. L., D., Bovin, Ph., Perrenoud, (Eds), (Ed.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 162 – 169). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie : Les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1993). La methode ethnographique [Electronic Version]. Retrieved 27-03-2004 from <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>.
- Lapassade, G. (2001a). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, 9-26.
- Lapassade, G. (2001b). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação* 1, 9-26.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogia constructivista. *TELOS Abril-Junio 2005 N° 65 Segunda Época*  
Retrieved 18 Junho, 2006, from <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=2&rev=65#top>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leslie, S. (9 Outubro de 2003). Matrix of some uses of blogs in education [Electronic Version]. Retrieved 16/05/06 from <http://www.edtechpost.ca/mt/archive/000393.html>.

Lévy, P. (1995). *A tecnologia da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Lisboa: Piaget.

Mantovani, A. (2006). Blogs na educação: Construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica. *Prisma.com Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC .N3 . Outubro de 2006* Retrieved 30 de Outubro, 2006, from [http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/18\\_ana\\_margo\\_mantovani\\_prisma.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/18_ana_margo_mantovani_prisma.pdf)

Matos, J. (1995). *Estudos etnográficos em educação matemática: Implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. Paper presented at the IV Encontro de Investigação em Educação Matemática da Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. from <http://www.spce.org.pt/sem/96matos.pdf>.

Matos, J. (2005a). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Paper presented at the CHALLENGES 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005\\_JFM.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005_JFM.doc).

Matos, J. (2005b). Aprendizagem e prática social. Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática

escolar [Electronic Version]. Retrieved 20/4/2007 from  
<http://www.spce.org.pt/sem/9900%20Matos.pdf>.

Matos, J. (2006). Aprendizagem e prática social Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar [Electronic Version]. Retrieved 20/4/2007 from  
<http://www.spce.org.pt/sem/9900%20Matos.pdf>.

ME. (2004). *Organização curricular e programas. Ensino Básico - 1.º ciclo*. Retrieved 6/09/2007, from [http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/programas/Prog%20\\_1CicloEB.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/programas/Prog%20_1CicloEB.pdf).

Menezes, G. (2005). *Uma proposta de construção do conhecimento - análise do desenvolvimento dos aspectos ortográficos da escrita sustentado em novos processos tecnológicos educacionais*. Unpublished Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Morais , A., & Teberosky , A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, 8 15-51.

Moreira, A., & Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.

Nardi, B., Schiano, D., Gumbrecht, M. & Swartz, L. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM* December Vol 47, nº12. Retrieved 20 de Março, 2006, from [http://www.darrouzet-nardi.net/bonnie/pdf/Nardi\\_why\\_we\\_blog.pdf](http://www.darrouzet-nardi.net/bonnie/pdf/Nardi_why_we_blog.pdf)



- Niza, I. (1995). *A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Unpublished Dissertação de Mestrado, ISPA, Lisboa.
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o Conselho. *A Escola Moderna*, nº1, 3ª Série, 27-30.
- Niza, S. (1992). Lembrar 25 anos de movimento da escola moderna. In G. Vilhena, Soares, J., & Henrique, M. (Ed.), *Nos 25 anos de movimento da escola moderna portuguesa* (pp. 25-30). Lisboa: M.E.M.
- Niza, S. (1998a). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, nº11, 77-98.
- Niza, S. (1998b). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. In S. Niza (Ed.), *Criar o gosto pela escrita - formação de professores* (pp. 11-19). Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2002). Posfácio. In I. Nunes (Ed.), *A. Freinet - actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- Northay, M., & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos - um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005a). Introduction. In D. Oblinger, & J. Oblinger, (Ed.), *Educating the net generation* (pp. 1.01-01.05): Educause from [www.educause.edu/educatingthegen/](http://www.educause.edu/educatingthegen/).
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005b). Is it age or IT: first steps toward understanding the net generation. In D. Oblinger, & J. Oblinger, (Ed.), *Educating the net generation* (pp. 2.01-02.20): Educause from [www.educause.edu/educatingthegen/](http://www.educause.edu/educatingthegen/).

- Oliveira, R. (2005). *Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação*. Paper presented at the 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. from <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/026tcc5.pdf>.
- Orihuela, J., & Santos, M. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos [Electronic Version]. *Quaderns Digitals*, Outubro, 34 from [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=7751](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7751).
- Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Papert, S. (1996). A Word for Learning. In Y. Kafai, & M. Resnick (Ed.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. (pp. 9-24). Mahwah, NJ. Publication: Lawrence Erlbaum Associates
- Querido, P. (2003). *Blogs*. Lisboa: Centro Atlantico.
- Recuero, R. (2002). Weblogs, webrings e comunidades virtuais. Retrieved 18 de Julho, 2006, from <http://bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-weblogs-webrings-comunidades-virtuais.pdf>.
- Rodrigues, A. (1999). *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação* Lisboa: Presença.

Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, 27-42.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Scheuwly, B. (1985). La constrution sociale du langage ecrit chez l'enfant. In B. Scheuwly, & Bronkart, J. (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-201). Paris: Delachaux & Niestlé.

Segura, J. (2006). *O plano individual de trabalho*. Paper presented at the XXVIII Congresso do Movimento da Escola Moderna.

Siemens, G. (1 Dezembro de 2002). The art of blogging - part 1 - overview, definitions, uses, and implications [Electronic Version]. Retrieved 15/05/06 from [http://www.elearnspace.org/Articles/blogging\\_part\\_1.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/blogging_part_1.htm).

Silva, F., & Menezes, C. (1998). *Elucidário Madeirense* (4ª edição Fac-símile da ed. de 1940-1946 ed.). Funchal: DRAC.

Silva, H. (2005). Blogues: experiência portuguesa [Electronic Version], 2006 from [http://pwp.netcabo.pt/videoblog/files/blogues\\_experienciaportuguesa.pdf](http://pwp.netcabo.pt/videoblog/files/blogues_experienciaportuguesa.pdf).

Silva, J. (2003). WEBLOGS - Múltiplas utilizações e um conceito. *XXVI Núcleo de Tecnologias da Informação e da Comunicação - Congresso Anual em Ciência da Comunicação* Retrieved 3-Outubro, 2005, from [http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003\\_NP08\\_silva.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP08_silva.pdf)

- Smackdown. (2006). Wwe.com. Retrieved 15 de Março, 2007, from <http://www.wwe.com/superstars/smackdown>
- Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In J. F. A. Estrela (Ed.), *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. (2004, 23 Janeiro). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação*, I-IV.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Ed.), *Actas do VI Congresso galaíco-português de psicopedagogia* (Vol. 1, pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- SRE. (2006 a). SER - EDUCATIC. Retrieved 2 de Junho, 2006, from [http://educatic.netmadeira.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=53&Itemid=19](http://educatic.netmadeira.com/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=19)
- SRE. (2006 b). Escola EB1/PE do tanque Santo António - Funchal. Retrieved 5 de Junho, 2006, from <http://www.madeira-edu.pt/estabensino/eb1petanquesa/default.htm>,
- Toral, A. (2004). Los weblogs como herramienta educativa [Electronic Version]. Retrieved 25/05/06 from [http://www.cibercociedad.net/congres2004/groups/fitxacom\\_publica2.php?idioma=es&id=659&grup=32,2004](http://www.cibercociedad.net/congres2004/groups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=659&grup=32,2004).
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã. A identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*.  
Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1987). *Linguagem e pensamento*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*.  
Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (2002). A voz de uma racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 107-121).  
Porto Alegre: Artmed.

Winer, D. (16 Novembro de 2001). What are weblogs? [Electronic Version].  
Retrieved 12/05/07 from  
<http://newhome.weblogs.com/personalWebPublishingCommunities>.

Wolton, D. (2000). *E depois da internet?* Lisboa: Difel.

## ANEXOS – Índice do conteúdo do CD-ROM

Página de entrada

Dissertação de Doutoramento (versão electrónica em formato pdf)

Segunda página

Pasta 1

Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador;

Dados de observação do trabalho de campo;

Esquemas sobre o trabalho desenvolvido ao longo do tempo.

Pasta 2

Elementos recolhidos de carácter contextual; fotografias da turma, no decurso das actividades diárias;

Hiperligação para o *Weblog* "Digitare"; Hiperligações para os *Weblogs* dos alunos;

Outros artefactos dos alunos.