



O Quadro Interativo Multimédia (QIM) no Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Vanessa Sofia Dias

Orientador

Professor Doutor Henrique Gil

Coorientadora

Professora Doutora Teresa Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor Henrique Gil, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco e sob coorientação da Doutora Teresa Gonçalves, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

maio de 2015

Aos meus Pais e ao meu Namorado...

Agradecimentos

Mais uma etapa da minha vida está agora prestes a ser ultrapassada com muito esforço e dedicação. Porém, importa não esquecer que tenho tido o privilégio de poder contar sempre com as melhores pessoas junto de mim para me encorajarem e apoiarem. Agora chegou a minha vez de lhes retribuir...

Assim sendo, antes de mais quero agradecer ao meu Namorado (“Moi”) e companheiro da vida por todo o amor e carinho e por todos os dias em que temos caminhado lado a lado nas alegrias e nas tristezas, em todos os momentos...

Aos meus Pais, que têm lutado diariamente para eu ser o que sou e estar onde estou. A eles lhes devo a vida e tudo o que sou hoje...

Também um agradecimento sincero aos familiares, amigos e sobretudo a quem dá tanto por tão pouco. Para a Cristina, o António e o Tomás um agradecimento especial...

Nesta homenagem não esqueço também aqueles que mesmo já não estando presentes fisicamente ficarão para sempre no meu coração...

Igualmente um bem-haja às minhas parceiras “Pi” e “Ticha” por toda a força e amizade...

Agradeço igualmente à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, bem como a todos os docentes e não-docentes da referida instituição pelo acompanhamento e pela formação que me proporcionaram.

Para finalizar, com toda a gratidão agradeço ao meu orientador Professor Doutor Henrique Gil e à minha coorientadora Professora Doutora Teresa Gonçalves pela ajuda constante e pelas expetativas encorajadoras que sempre depositaram em mim.

A todos o meu eterno obrigada!

Resumo

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm vindo a ganhar uma grande relevância na sociedade atual («sociedade em rede»). Cada vez mais se impõe como fundamental que as instituições escolares e os seus intervenientes valorizem as tecnologias digitais e promovam a sua efetiva utilização, retirando das mesmas o seu melhor proveito. Para o efeito, não poderá ser descurada uma formação contínua ao longo da vida que inclua as tecnologias digitais para que se proporcione uma verdadeira inclusão social.

A investigação proposta pretendeu averiguar qual o contributo da utilização do quadro interativo multimédia (QIM) para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Como tal, os principais objetivos aos quais se procurou dar resposta foram os seguintes: introduzir a utilização do QIM em contexto educativo e promover a sua utilização específica no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, propondo estratégias didáticas nesse sentido; avaliar se a referida utilização melhora efetivamente o processo de ensino/aprendizagem na área em causa; identificar quais as principais vantagens e desvantagens que lhe estão inerentes. A implementação da investigação supracitada ocorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB (PES-1ºCEB) com uma turma de alunos do 1º ano de escolaridade da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco.

A metodologia adotada pressupôs uma investigação de carácter qualitativo, congregando, simultaneamente, uma abordagem que privilegiou o estudo de caso e a investigação-ação. O estudo foi baseado no trabalho de campo, que envolveu um grupo particular de alunos e a utilização de um dispositivo digital específico – o QIM. Paralelamente, propuseram-se alterações no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com a utilização desse mesmo recurso tecnológico, analisando e refletindo continuamente acerca da implementação propriamente dita e dos resultados obtidos com a mesma. As técnicas e instrumentos aplicados na recolha e análise dos dados foram a observação participante e as notas de campo, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista (análise de conteúdo), as produções dos alunos e os registos fotográficos/filmagens.

A triangulação dos dados possibilitou a perceção de que, em termos comparativos, a utilização do QIM veio promover melhores aprendizagens no âmbito do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Os índices de concentração dos alunos foram sendo mais extensos e mais consistentes, levando a uma melhoria gradual no seu desempenho.

Palavras-chave

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); Quadro Interativo Multimédia (QIM); Processo de Ensino/Aprendizagem da leitura e da escrita; 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB); Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The Information Technology and Communication (ITC) have been gaining great relevance in today's society ("network society"). Increasingly it imposed as fundamental that school institutions and their stakeholders value the digital technologies and promote their effective use, taking the same your best advantage. To this end, it can not be neglected continuing education throughout life that includes the digital technologies that will provide a real social inclusion.

The research proposal intended to find out what difference the use of multimedia interactive whiteboard (QIM) for improving the teaching / learning of reading and writing in students of the 1st grade of the 1st cycle of basic education (1^oCEB). As such, the main objectives to which we tried to respond were: introducing the use of QIM in an educational context and promote their specific use in the teaching / learning of reading and writing, proposing didactic strategies accordingly; assess whether such use effectively improves the teaching / learning process in the area concerned; identify the main advantages and disadvantages that are inherent therein. The implementation of the above research occurred during the Supervised Teaching Practice in the 1st CEB (PES-1^oCEB) with a group of students of the 1st grade of the Basic School St. James of Castelo Branco.

The methodology assumed a qualitative research, bringing together simultaneously, an approach that favored case study and research-action. The study was based on field work, which involved a particular group of students and the use of a particular digital device - the QIM. At the same time, they set out to change the teaching / reading and writing learning with the use of that technology resource, analyzing and reflecting continuously about the actual implementation and results obtained with it. The techniques and instruments used in collecting and analyzing the data were participant observation and field notes, the questionnaire survey, the interview survey (content analysis), the student productions and photo / filming records.

The triangulation of data enabled the perception that, in comparative terms, the use of QIM came to promote better learning in the teaching / reading and writing learning. The students concentration ratios were being more extensive and more consistent, leading to a gradual improvement in performance.

Keywords

The Information Technology and Communication (ITC); multimedia interactive whiteboard (QIM); the teaching / learning of reading and writing; 1st cycle of basic education (1^oCEB); supervised teaching practice.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Práticas de Ensino Supervisionadas	3
1 – Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	4
1.1 – Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	5
1.2 – Caracterização do Contexto Educativo	12
1.2.1 – Caracterização do Meio	12
1.2.2 – Caracterização da Instituição	12
1.2.3 – Caracterização da Sala	14
1.2.4 – Caracterização do Grupo	15
1.3 – Implementação da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar...	17
1.3.1 – Terceira Semana da PSEPE (Implementação em «Par pedagógico» - dias 17, 19 e 20 de março de 2014).....	17
1.3.2 – Quinta Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 01, 02 e 03 de abril de 2014).....	18
1.3.3 – Sétima Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 28, 29 e 30 de abril de 2014).....	19
1.3.4 – Nona Semana da PSEPE (Implementação em «Par Pedagógico» – dias 12, 13, 14 e 15 de maio de 2014).....	20
1.3.5 – Décima Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 19, 20, 21 e 22 de maio de 2014).....	21
1.3.6 – Décima Segunda Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 02, 03, 04, 05 e 06 de junho de 2014)	22
1.3.7 – Décima Quarta Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 16, 17, 18 e 19 de junho de 2014).....	23
1.3.8 – Reflexão Global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	24
2 – Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico	25
2.1 – Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico ..	26
2.2 – Caracterização do Contexto Educativo	34
2.2.1 – Caracterização do Meio	35
2.2.2 – Caracterização da Instituição	35
2.2.3 – Caracterização da Sala	39
2.2.4 – Caracterização da Turma.....	41

2.3 – Análise dos Documentos Oficiais Organizativos do 1º Ciclo do Ensino Básico	43
2.4 – Implementação da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico	45
2.4.1 – Observação Participante do Trabalho Pedagógico	45
2.4.2 – Terceira Semana da PES-1ºCEB (Implementação em «Par Pedagógico» - dias 21, 22 e 23 de outubro de 2014)	46
2.4.3 – Décima Primeira Semana da PES-1ºCEB (Implementação em «Par Pedagógico» - dia 16 de dezembro de 2014)	47
2.4.4 – Reflexão Global da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico	48
Capítulo II – Revisão de Literatura	49
1 – Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)	49
1.1 – As TIC na Sociedade Contemporânea («Sociedade em Rede»)	50
1.2 – A Utilização das TIC em Contexto Educativo	52
1.2.1 – A Utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico	54
1.2.2 – Perfil Geral e Específico de Competência dos Professores do Ensino Básico	56
1.2.3 – Os Programas Nacionais, as Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico e as TIC	59
1.3 – Quadros Interativos Multimédia (QIM)	63
1.3.1 – Definição e Conceitos	63
1.3.2 – Tipologia de Quadros Interativos Multimédia	65
1.3.3 – Vantagens e Desvantagens/Limitações da Utilização do Quadro Interativo Multimédia em Contexto Educativo	66
2 – Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita	69
2.1 – A Leitura: Decifração e Compreensão de Textos Escritos	69
2.2 – Dimensões da Escrita: Gráfica, Ortográfica e Textual	71
2.3 – Métodos e Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita	73
Capítulo III – Metodologia da Investigação	77
1 – Natureza da Investigação	78
2 – Participantes na Investigação	80
3 – Questão-Problema e Objetivos da Investigação	80
4 – Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise dos Dados	81
4.1 – Observação Participante e Notas de Campo	82

4.2 – Inquérito por Questionário	84
4.3 – Inquérito por Entrevista.....	87
4.3.1 – Análise de Conteúdo	89
4.4 – Produções dos Alunos.....	91
4.5 – Registos Fotográficos/Filmagens.....	92
4.6 – Procedimentos Éticos	92
4.7 – Triangulação dos Dados.....	93
Capítulo IV – Recolha, Análise e Tratamento dos Dados.....	94
1 – Análise das Sessões de Intervenção	94
1.1 – Primeira Semana de Intervenção	96
1.2 – Segunda Semana de Intervenção.....	101
1.3 – Terceira Semana de Intervenção.....	112
1.4 – Quarta Semana de Intervenção	120
1.5 – Quinta Semana de Intervenção.....	131
1.6 – Conclusões Gerais	142
2 – Análise dos Dados dos Inquéritos por Questionário	144
2.1 – Grupo A: «A tua identificação»	145
2.2 – Grupo B: «As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia».....	146
2.3 - Grupo C: «As Tecnologias da Informação e da Comunicação na tua escola»	152
2.4 – Grupo D: «O Quadro Interativo na tua escola»	152
2.5 – Conclusões Gerais	154
3 – Análise de Conteúdo dos Inquéritos por Entrevista	156
3.1 – Bloco I: «Contextualização do estudo e da realização da entrevista»....	160
3.2 – Bloco II: «Perfil geral do entrevistado».....	160
3.3 – Bloco III: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais»	165
3.4 – Bloco IV: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional».....	166
3.5 – Bloco V: «O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos».....	170
3.6 – Bloco VI: «Agradecimentos e sugestões».....	173
3.7 – Conclusões Gerais	173

Capítulo V – Reflexão Final	175
1 - Conclusões do Estudo	175
2 – Limitações do Estudo.....	178
3 – Sugestões para Investigações Futuras.....	179
Referências.....	180
Anexos	187
Anexo 1.....	189
Anexo 2.....	197
Anexo 3.....	205
Anexo 4.....	215
Anexo 5.....	223
Anexo 6.....	229
Anexo 7.....	235
Anexo 8.....	239
Anexo 9.....	245
Anexo 10.....	255
Anexo 11.....	259
Anexo 12.....	263
Anexo 13.....	269
Anexo 14.....	279
Anexo 15.....	285
Anexo 16.....	295
Anexo 17.....	301
Anexo 18.....	313
Anexo 19.....	317

Índice de figuras

Figura 1 – Estrutura do Plano Semanal adotado durante a PSEPE.....	9
Figura 2 – Estrutura do Plano Diário adotado durante a PSEPE.....	10
Figura 3 – Estrutura do Plano Diário adotado durante a PSEPE.....	10
Figura 4 – Rampa de acesso ao edifício da Instituição Centro Social Padres Redentoristas: o Raposinho	13
Figura 5 – Porta de entrada no edifício da Instituição Centro Social Padres Redentoristas: o Raposinho	14
Figura 6 – Horário Semanal da PES-1ºCEB.....	27
Figura 7 – Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: elementos de identificação.....	31
Figura 8 – Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: seleção dos conteúdos programáticos.....	32
Figura 9 – Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: sequenciação dos conteúdos programáticos.....	33
Figura 10 – Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (guião de aula)	34
Figura 11 – Edifício da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco	36
Figura 12 – Hall de entrada mais restrito da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco.....	37
Figura 13 – Hall de entrada mais amplo da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco.....	37
Figura 14 – Exemplo de um espaço da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco onde os alunos depositam os seus pertences	38
Figura 15 – Exemplo de um placard para afixação de materiais/informações da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco.....	39
Figura 16 – Disposição das mesas de trabalho na sala 7 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco	40
Figura 17 – Espaço da sala 7 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco destinado ao trabalho do aluno com Necessidades Educativas Especiais	40
Figura 19 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)	98
Figura 20 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)	98
Figura 21 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)	99

Figura 22 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)	99
Figura 23 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)	100
Figura 24 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	103
Figura 25 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	103
Figura 26 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	104
Figura 27 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	104
Figura 28 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	105
Figura 29 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	105
Figura 30 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	106
Figura 31 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	106
Figura 32 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção).....	107
Figura 33 - Cartão de jogo para a atividade intitulada «Bingo das Palavras»	108
Figura 34 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	114
Figura 35 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	114
Figura 36 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	115
Figura 37 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	115
Figura 38 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	116
Figura 39 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	116
Figura 40 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção).....	117

Figura 41 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)	117
Figura 42 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)	118
Figura 43 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	122
Figura 44 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	122
Figura 45 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	123
Figura 46 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	123
Figura 47 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	124
Figura 48 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	124
Figura 49 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	125
Figura 50 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)	125
Figura 51 – Exploração do QIM.....	130
Figura 52 – Exploração do QIM.....	130
Figura 53 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	133
Figura 54 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	134
Figura 55 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	134
Figura 56 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	135
Figura 57 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	135
Figura 58 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	136
Figura 59 – Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	136

Figura 60 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção).....	137
Figura 61 - Pintura no QIM da bandeira do Malawi.....	138
Figura 62 - Preenchimento no QIM de representações de «bilhetes de identidade»	139
Figura 63 - Treino do desenho da letra «R» no QIM	140

Lista de tabelas

Tabela 1 - Horário Semanal da PSEPE.....	5
Tabela 2 - Organização e Distribuição das Semanas da PSEPE.....	6
Tabela 3 - Distribuição dos Temas Integradores pelas Semanas da PSEPE	7
Tabela 4 - Organização e Distribuição das Semanas da PES-1ºCEB.....	29
Tabela 5 - Distribuição dos Temas e Elementos Integradores pelas Semanas da PES-1ºCEB.....	30
Tabela 6 - Distribuição das Semanas de Intervenção alvo da Investigação.....	95
Tabela 7 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº1	110
Tabela 8 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº2	119
Tabela 9 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº3	128
Tabela 10 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº4	141
Tabela 11 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista	157
Tabela 12 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista	158
Tabela 13 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista	159

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da faixa etária dos alunos da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco	41
Gráfico 2 – Distribuição da variável género	145
Gráfico 3 – Resultados para a questão «Costumas utilizar o computador?»	147
Gráfico 4 – Resultados para a questão «Por semana, quantas vezes utilizas o computador?»	147
Gráfico 5 – Resultados para a questão «Em que local(ais) costumás utilizar o computador?»	148
Gráfico 6 – Resultados para a questão «Quando utilizas o computador, na maior parte das vezes, costumás estar ...»	149
Gráfico 7 – Resultados para a questão «Costumas utilizar o computador para...»	150
Gráfico 8 – Resultados para a questão «Que outra(s) atividade(s) costumás realizar com o computador?».....	151
Gráfico 9 – Resultados para a questão «Se não costumás utilizar o computador qual o motivo?».....	151
Gráfico 10 – Resultados para a questão «Sabes o que é um quadro interativo?».....	153

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

QIM – Quadro Interativo Multimédia

PES-1ºCEB – Prática de Ensino Supervisionada no 1ºciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ESECB – Escola Superior de Educação de Castelo Branco

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

A sociedade atual está em constante evolução e o que hoje é tido como certo, amanhã poderá já não o ser. Contudo, no que diz respeito às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), estas encontram-se cada vez mais presentes nos vários domínios da sociedade e não é expectável que diminua significativamente a importância do papel das mesmas, nas mais variadas esferas de ação dos seres humanos. Assim, o que os dados recolhidos mostram é que os cidadãos fazem uso intensivo das tecnologias digitais de uma forma constante e indispensável no seu quotidiano, por vezes sem se aperceberem de que tal está realmente a acontecer. As crianças das gerações atuais, apelidadas de «nativos digitais», estão habituadas a viverem as suas vidas rodeadas pelas TIC e nem se conseguem imaginar sem fazerem uso das mesmas. Como tal, o setor da educação deve ter como uma das suas principais prioridades apetrechar as instituições escolares de recursos tecnológicos digitais e formar devidamente os professores para o seu uso. Não esquecer, contudo, que será vital que os recursos selecionados estejam efetivamente adaptados às reais necessidades dos alunos e possam estar em número suficiente para permitirem o seu manuseamento individualizado, sempre que tal situação o venha a exigir. Ao professor cabe a função de orientador, mediando essa relação dos alunos com as TIC no sentido de poder fazer com que a mesma seja sempre o mais ajustada e vantajosa possível.

Seguindo a dinâmica e as necessidades da sociedade atual e dos indivíduos que dela fazem parte, a presente investigação pretendeu aliar as TIC ao ensino e analisar os potenciais efeitos dessa interação. Porém, as TIC são muito abrangentes e, por essa razão, optou-se por restringir o campo de análise ao recurso educativo digital: «Quadro Interativo - (QIM)». Por sua vez, este foi incluído no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, por essa ser uma área de interesse pessoal da investigadora e porque a comunicação é a base de toda a vida e o meio pelo qual se podem tomar decisões importantes e marcantes para toda a sociedade. Sintetizado, a investigação implementada pretendeu averiguar qual o contributo da utilização do quadro interativo (QIM) para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º CEB. A investigação foi realizada no âmbito da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (PES-1ºCEB) visando a proposta de estratégias metodológicas adaptadas para esse nível. A investigação teve ainda como objetivos avaliar se o QIM melhora a iniciação que é feita à área da leitura e da escrita e analisar as vantagens e as desvantagens dessa utilização.

No seguimento de todas as questões anteriormente expostas, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em cinco capítulos: caracterização das Práticas de Ensino Supervisionadas concretizadas (na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB); apresentação de uma breve revisão de literatura acerca da temática em estudo, que esteve na base da investigação empírica; apresentação da metodologia adotada para a investigação; explicação das estratégias usadas para a recolha, análise e tratamento dos dados e, à laia de síntese, uma reflexão final.

O primeiro capítulo contempla uma descrição e reflexão dos/sobre os dois momentos de PES realizados, um deles ao nível da Educação Pré-Escolar e o outro no 1º CEB. Como tal, para cada um dos mesmos é apresentada, de um modo geral, a forma como se organizou (período temporal da implementação e horário, local, distribuição das semanas de prática individuais e em «par pedagógico», métodos de trabalho adotados e os temas a explorar em cada semana), a caracterização do contexto educativo (caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo/turma), assim como os principais aspetos envolvidos na implementação das práticas supervisionadas em cada semana (guião semanal de atividades e reflexão sobre a implementação). Para concluir, este capítulo incorpora ainda uma breve reflexão global sobre cada uma das PES.

No caso do segundo capítulo, este incide na recolha de informação teórica no âmbito da temática da investigação. Ou seja, engloba a vertente referente às Tecnologias da Informação e da Comunicação e a sua contribuição associada ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Os subtópicos de análise para a área das TIC são os seguintes: as TIC na sociedade contemporânea («sociedade em rede»); a utilização das TIC em contexto educativo; a utilização das TIC no 1º CEB; perfil geral e específico de competência dos professores do ensino básico; os programas nacionais, as metas de aprendizagem para o 1º CEB e as TIC; os quadros interativos (definição e conceitos, tipologia de quadros interativos, vantagens e desvantagens/limitações da utilização do quadro interativo em contexto educativo). Relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, este foca a leitura: decifrar (via fonológica e via lexical) e compreender um texto escrito; dimensões da escrita: gráfica, ortográfica e textual; bem como os métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita.

O terceiro capítulo abrange a metodologia adotada para a investigação, nomeadamente a sua natureza qualitativa, quais os participantes envolvidos na mesma, a questão-problema que a motivou, os objetivos do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados (observação participante e notas de campo, inquérito por questionário, inquérito por entrevista e análise de conteúdo, produções dos alunos, registos fotográficos/filmagens, procedimentos éticos e triangulação dos dados).

O capítulo referente à análise, recolha e tratamento dos dados são apresentados no quarto capítulo, o qual pretende dar a conhecer os dados recolhidos durante a investigação realizada e proceder à sua análise e posterior tratamento. Deste modo, numa primeira fase, analisam-se as várias sessões de intervenção realizadas e, em seguida, os dados recolhidos pelas respostas dos alunos ao inquérito por questionário aplicado e a análise de conteúdo ao inquérito por entrevista implementado.

Para finalizar, o último capítulo incorpora uma reflexão final da investigação executada, com destaque para as principais conclusões obtidas com o estudo, as suas limitações e algumas sugestões para investigações futuras.

Capítulo I - Práticas de Ensino Supervisionadas

Na atualidade, os cursos de formação de educadores/professores incluem no seu plano de estudos a realização de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) que ocorrem ao nível da Educação Pré-Escolar e ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que o próprio curso envolvido contempla as duas vertentes profissionais.

Esta experiência pode ser entendida como um fator de importância extrema visto que a relação entre a teoria e a prática nem sempre se revela tão linear como à partida possa ser esperado. As aprendizagens concretizadas na PES ganham outro sentido quando passam a poder ser aplicadas e melhoradas continuamente junto dos alunos. Estes são, sem dúvida, o público que faz valer a pena todo o esforço e toda a dedicação envolvidos.

As variáveis que influenciam de forma permanente a formação de professores são muitas, complexas e difíceis de compreender. Não existe uma «receita» que explique claramente o que é ser um bom educador/professor ou o que é necessário fazer para atingir esse conjunto de competências. Contudo, tida como certa é a importância da reflexão nos vários domínios da vida. A reflexão que cada pessoa faz da sua maneira de ser e das suas ações, mas também a reflexão que aqueles que com ela convivem lhe possam transmitir. Deste modo, Oliveira e Serrazina (2002: 31) defendem que: “A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.”

Os momentos de PES propostos contemplaram um trabalho em dinâmica de «par pedagógico», conjuntamente com a orientação e supervisão por parte de professores supervisores da instituição formadora (Escola Superior de Educação de Castelo Branco - ESECB) e também de orientadores cooperantes inseridos nos contextos educativos das práticas: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. As relações construídas assentaram sempre no respeito e na cooperação, tendo sido possível sentir que nesta fase da vida profissional as decisões tomadas foram sempre alvo de uma atenção e análise cuidadas por parte de quem possui uma grande experiência e um conhecimento sólido e alargado. O enriquecimento pessoal e profissional conseguido foi muito importante e será certamente a base de toda a vida futura.

No presente capítulo vai-se fazer a referência à PES realizada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Para o efeito, é realizada uma caracterização geral da instituição, da turma e dos recursos. Tendo em consideração o facto de uma intervenção de carácter investigativo ter sido efetuada no 1ºCEB, a descrição das duas PES será feita de forma «desigual». Ou seja, a descrição da PES na Educação Pré-Escolar terá um carácter mais sucinto e mais geral, mas sempre com a preocupação de se dar a conhecer os aspetos fundamentais nela realizados. Relativamente à PES no 1ºCEB é feita uma descrição mais aprofundada que será posteriormente complementada nos capítulos correspondentes à investigação que foi implementada.

1 - Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

O período de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) experienciado assentou nos seguintes objetivos, definidos na respetiva Ficha da Unidade Curricular (Pereira, 2015):

- “Desenvolver competências profissionais, sócio-relacionais e éticas;
- Conhecer as dimensões específicas do contexto educativo em estudo;
- Identificar variáveis processuais promotoras da qualidade da instituição em análise;
- Observar, detalhadamente, a acção pedagógica do Educador;
- Elaborar instrumentos de recolha de dados para a elaboração de um diagnóstico de situação;
- Enquadrar dados recolhidos em teorias estudadas;
- Desenvolver estratégias de promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças;
- Analisar projetos curriculares elaborados com base nas Orientações Curriculares;
- Desenvolver competências de observação, planificação, acção, avaliação e comunicação;
- Saber trabalhar em equipa com todos os elementos da comunidade educativa;
- Conceber, realizar e avaliar experiências educativo-pedagógicas, fundamentando as suas propostas;
- Realizar a adequação curricular como resposta às necessidades educativas especiais;
- Desenvolver uma atitude reflexiva, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa, selecção, organização e tratamento de informação que permitam problematizar o quotidiano pedagógico;
- Conhecer formas de gerir e organizar o tempo e o espaço;
- Desenvolver competências em gestão de recursos e atividades extra lectivas;
- Desenvolver e/ou participar em projetos de investigação-ação.” (p. 1)

Como tal, as ações desenvolvidas procuraram ir ao encontro desses objetivos, tendo sido possível contar com o apoio permanente quer da Professora Supervisora quer da Orientadora Cooperante.

1.1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

O período temporal em que se realizou a PSEPE iniciou-se no dia 24 de fevereiro de 2014 e teve o seu término no dia 19 de junho de 2014, por semanas, de acordo com o horário apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Horário Semanal da PSEPE

	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira
Manhã	9:00/12:30	9:00/12:30	9:00/12:30	9:00/12:30

A PSEPE foi realizada na sala dos cinco anos, da instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho - que se localiza na cidade de Castelo Branco.

A PSEPE funcionou seguindo um regime de colaboração em «par pedagógico», que pressupôs um apoio mútuo em todos os momentos. Esta contemplou um total de catorze semanas, em que as duas primeiras foram destinadas à observação participante do trabalho pedagógico e as doze semanas restantes dividiram-se entre a implementação em «par pedagógico» e implementações individuais, como é possível observar na Tabela 2:

Tabela 2 - Organização e Distribuição das Semanas da PSEPE

	Observação Participante do Trabalho Pedagógico	Implementação em «Par Pedagógico»	Implementação Individual Patrícia Reis	Implementação Individual Vanessa Dias
1ª Semana (24, 25, 26 e 27 de fevereiro de 2014)	X			
2ª Semana (10, 11, 12 e 13 de março de 2014)	X			
3ª Semana (17, 19 e 20 de março de 2014)		X		
4ª Semana (24, 25 e 26 de março de 2014)			X	
5ª Semana (01, 02 e 03 de abril de 2014)				X
6ª Semana (07, 08, 09 e 10 de abril de 2014)			X	
7ª Semana (28, 29 e 30 de abril de 2014)				X
8ª Semana (05, 07 e 08 de maio de 2014)			X	
9ª Semana (12, 13, 14 e 15 de maio de 2014)		X		
10ª Semana (20 e 21 de maio de 2014)				X
11ª Semana (26, 28, 29 e 30 de maio de 2014)			X	
12ª Semana (02, 03, 04, 05 e 06 de junho de 2014)				X
13ª Semana (09, 11 e 12 de junho de 2014)			X	
14ª Semana (16, 17, 18 e 19 de junho de 2014)				X

Em cada uma das semanas de implementação (da terceira semana até à décima quarta), a Orientadora Cooperante atribuiu um tema integrador, em conformidade com os documentos oficiais, emanados das entidades competentes do Ministério da Educação e Ciência e/ou elaborados previamente pela instituição, nomeadamente, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o projeto educativo, o projeto pedagógico e o projeto curricular de turma.

A seleção do tema integrador pretende que todos os conteúdos possam ser abordados numa perspetiva transversal e coesa, que promova sempre o desenvolvimento global das crianças. O que se espera é que o processo de ensino/aprendizagem contemple um conjunto de atividades que possam ser entendidas como um todo que promove aprendizagens verdadeiramente significativas e não como um mero somatório de aspetos que devem ser realizados. Neste sentido, tal como é afirmado por Carmona (2012: 15), a escolha que o educador/professor fizer do tema integrador deverá ter em atenção alguns fatores “(...) dos quais destacamos os objetivos pretendidos, as características do ambiente de aprendizagem e as características da turma.” Para o efeito, passa-se a apresentar a Tabela 3 que resume a implementação de cada tema integrador:

Tabela 3 - Distribuição dos Temas Integradores pelas Semanas da PSEPE

Semanas	Tema Integrador
1ª Semana (Observação)	
2ª Semana (Observação)	
3ª Semana (Trabalho em Par Pedagógico)	Água Primavera
4ª Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Primavera
5ª Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Primavera
6ª Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Páscoa
7ª Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Dia da Mãe
8ª Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Transformação de alguns alimentos Profissões
9ª Semana (Trabalho em Par Pedagógico)	Educação Rodoviária
10ª Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Educação Rodoviária Profissões
11ª Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Meios de Transporte
12ª Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Universo
13ª Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Animais
14ª Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Santos Populares

No final de cada semana de implementação era estabelecido um momento de reflexão acerca da mesma, em que a responsável pela própria implementação, a Orientadora Cooperante, o «par pedagógico» e a Professora Supervisora debatiam, no sentido de averiguarem quais os pontos fortes evidenciados e, em simultâneo, quais os aspetos que deveriam ser melhorados. Só refletindo sobre a ação educativa é que se conseguirá ser um bom educador/professor e promover nas crianças aprendizagens globais efetivas e significativas. Como é afirmado por Silva e Araújo (2005: 2):

“A reflexão (...) é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no [contato] com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da [interação] com a prática.”

Salientar igualmente que o esquema de planificação seguido ficou ao critério de cada «par pedagógico». Todavia, existiam elementos de presença obrigatória pois, se assim não fosse, seria perdida a essência de uma efetiva programação. Para o efeito, salienta-se a opinião de Cardoso (2013: 147):

“Um professor quando planeia a aula deve ter em consideração três aspetos: os conteúdos que irá trabalhar (aqui, em geral, irá obedecer ao programa que, previamente, lhe é fornecido); com quem vai trabalhar os conteúdos, ou seja, o público-alvo; como vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores.”

Durante a realização da PSEPE o «par pedagógico» optou por elaborar dois tipos de planos: o semanal e o diário. No plano semanal, com uma característica mais generalista, foram contemplados alguns aspetos fulcrais, entre eles: a data da implementação, ou seja, o(s) dia(s) em que a mesma seria aplicada; o nome do(s) responsável(eis) pela referida implementação; o tema integrador da semana, que orientaria e desencadearia a exploração de vários conteúdos pertencentes às diversas áreas de conteúdo; assim como a designação das várias áreas de conteúdo que seriam abordadas e mais concretamente os conteúdos e objetivos para cada uma das mesmas (Figura 1).

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Ano Letivo: 2013-2014
2º Semestre

Plano Semanal

Data da implementação:
Responsáveis pela implementação:

Tema ou Projeto	Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none">• Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação<ul style="list-style-type: none">✓ Domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita✓ Domínio da Matemática • Área do Conhecimento do Mundo		

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Figura 1 - Estrutura do Plano Semanal adotado durante a PSEPE

Por sua vez, o plano diário tinha um cariz mais específico e contemplava outros aspetos: a designação das várias atividades que seriam propostas em cada dia no sentido do desenvolvimento de um determinado conteúdo pertencente a uma dada área de conteúdo; as estratégias selecionadas para aplicar as várias atividades descritas; os materiais implícitos ao pleno desenrolar de cada uma dessas atividades; bem como o tempo de execução previsto para cada uma das mesmas. Para além destes aspetos era incluído o tema integrador, a data em que se realizaria a implementação e o nome do seu responsável. Os anexos inerentes a cada plano diário vinham também listados no seu corpo.

Todos os pormenores anteriormente referidos podem ser observados nas Figuras 2 e 3.

Os diversos documentos elaborados no âmbito da implementação de toda a PSEPE foram previamente analisados, de forma criteriosa, pela Orientadora Cooperante e permaneceram sempre disponíveis em formato de papel organizados em dossiês que se encontravam na sala de trabalho da instituição alvo da PSEPE.

1.2 - Caracterização do Contexto Educativo

A PSEPE constitui-se como o primeiro contacto formal e intensivo com o contexto profissional, visto que até então apenas tinha havido oportunidade de vivenciar por um breve período a prática no domínio da observação, na qual a intervenção propriamente dita na vertente da dinamização de atividades foi muito reduzida.

No entanto, revela-se igualmente importante salientar que a observação é fundamental para qualquer profissional da educação. A sua existência facilita ao educador/professor o melhor e mais completo conhecimento do contexto educativo no qual se encontra inserido (meio, instituição, sala, grupo de alunos) e só assim poderão ser desenvolvidas estratégias que se encontrem verdadeiramente adaptadas às reais necessidades dos alunos e às condições físicas, materiais e sociais existentes. Segundo Pavão (2013: 49): “A observação tem assim uma função essencial na planificação de qualquer momento de ensino, refletindo as informações desta na interação e na avaliação que se realizam.”

1.2.1 - Caracterização do Meio

A instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho - localiza-se na cidade de Castelo Branco e mais especificamente na Quinta do Socorro, Bairro do Valongo, Rua do Raposinho, Nº1.

O local onde a instituição se insere é de construção recente, constituído maioritariamente por vivendas unifamiliares, contando com a presença de um restaurante, de uma loja e de uma lavandaria. Esta localização é estratégica, na medida em que se situa na extremidade do Bairro do Valongo, tendo um facilitado acesso à A23 e às restantes vias de acesso à cidade.

1.2.2 - Caracterização da Instituição

A instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho - foi inaugurada no dia 19 de Setembro de 1992 e tem como diretor geral o Senhor Padre José Sanches Pires e a direção técnica encontra-se a cargo da Educadora Maria José Carvalho. Este Jardim de Infância foi criado numa fase posterior, no âmbito da Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) Centro Social Padres Redentoristas e resultou da necessidade sentida de “ (...) criar um novo espaço, com valências de creche e jardim de infância, na cidade.” (História do Raposinho)

As crianças que frequentam a instituição são maioritariamente habitantes da cidade de Castelo Branco. O seu horário de funcionamento corresponde ao período compreendido entre as 7h00 e as 19h00. No que diz respeito aos dias de encerramento,

estes são decididos no início de cada ano letivo, sendo afixados e comunicados previamente aos pais/encarregados de educação em reunião.

A instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho - encontra-se materializada num único edifício com um só piso, tendo a sua entrada principal uma rampa de fácil acesso aos veículos que permite um maior conforto na entrada e saída das crianças na instituição. (Figura 4).



Figura 4 - Rampa de acesso ao edifício da Instituição Centro Social Padres Redentoristas: o Raposinho

Ao se chegar à entrada existe uma primeira porta que dá acesso a um espaço de receção, onde se encontra uma funcionária da instituição que, entre outras funções, tem a responsabilidade de controlar as entradas e as saídas, e de uma segunda porta que possibilita a entrada na instituição propriamente dita (Figura 5).



Figura 5 - Porta de entrada no edifício da Instituição Centro Social Padres Redentoristas: o Raposinho

A referida entrada dá acesso a um *hall* bastante amplo e luminoso, que costuma ser usado como espaço em que decorrem algumas atividades de enriquecimento curricular (ex: educação física e judo). A partir do mesmo tem-se ainda passagem para diversos outros espaços, tais como: a sala dos três anos, a sala dos quatro anos, a sala dos cinco anos, a creche, duas arrecadações de materiais, a lavandaria, a sala de repouso, a cozinha, o refeitório e a sala da direção.

A instituição em estudo confeciona as suas próprias refeições e o refeitório encontra-se organizado por salas, sendo que os mais novos (sala do um ano) são os primeiros a almoçar e os mais crescidos são os últimos.

Devido ao seu desempenho, em 5 de Março de 1993 o Centro Social foi condecorado com Medalha de Ouro da Cidade de Castelo Branco pelos relevantes serviços prestados à comunidade.

1.2.3 – Caracterização da Sala

A PSEPE desenrolou-se, como já foi anteriormente referido, na sala dos cinco anos da instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho.

A referida sala encontra-se inserida no espaço destinado à Educação Pré-Escolar, que para além da sala dos cinco anos contempla ainda outras duas: a sala dos três anos e a sala dos quatro anos.

O espaço da instituição reservado à faixa etária dos cinco anos de idade materializa-se de uma forma semelhante ao que acontece com os espaços das outras faixas etárias da Educação Pré-Escolar. Primeiro que tudo encontra-se uma porta que dá acesso a um *hall* que contempla os cabides onde as crianças depositam os seus pertences (ex: casacos, bibes, mochilas), uma porta de entrada na sala propriamente dita, o acesso ao

espaço das casas de banho, bem como um banco de madeira e alguns elementos decorativos e informativos (um *placard* junto à porta de entrada na sala que contém informação destinada aos pais/encarregados de educação das crianças, como o acesso às planificações das atividades didáticas e outras informações relevantes).

Passando agora a uma análise da sala dos cinco anos, quando se entra na mesma percebe-se de imediato que esta possui um espaço relativamente amplo (espaço retangular com aproximadamente 42 m²) e uma boa iluminação natural, uma vez que usufrui de cinco janelas envidraçadas que permitem a entrada de luz solar. Quando o tempo atmosférico assim não o permite, a sala tem também um sistema de iluminação elétrica bastante adequado às suas dimensões físicas.

A sala tem uma porta envidraçada que dá acesso ao parque exterior, local onde as crianças brincam sempre que o tempo atmosférico assim o permite, e que possibilita também o contacto com as crianças das outras salas, uma vez que o parque é comum a todas as salas.

O aquecimento e a refrigeração da sala são feitos com recurso a um aparelho de ar condicionado.

A sala dos cinco anos é bastante colorida (tonalidades essencialmente claras) e tem nas suas paredes muitos elementos decorativos (ex: trabalhos das crianças, outros elementos alusivos à época do ano e até posters informativos).

Relativamente aos espaços dentro da sala, esta apresenta cinco mesas de trabalho cada uma delas com seis lugares, o que perfaz um total de trinta lugares sentados. Tanto as cadeiras como as mesas são de tamanho proporcional ao tamanho das crianças.

Os materiais encontram-se arrumados em armários existentes na sala e que são do conhecimento das crianças e existe também um espaço onde estão os colchões, os lençóis e as mantas para o momento da sesta que se realiza após o almoço, uma vez que as crianças dormem na própria sala.

Para além das mesas de trabalho, a sala contempla igualmente treze «cantinhos»: o «cantinho da garagem», o «cantinho da cozinha», o «cantinho da fantasia», o «cantinho dos jogos de encaixe», o «cantinho do fantocheiro», o «cantinho da pintura», o «cantinho das histórias/conversa», o «cantinho do quadro de ardósia», o «cantinho da leitura/quadro magnético», o «cantinho do cabeleireiro», o «cantinho dos audiovisuais», o «cantinho da natureza», e o «cantinho da informática».

1.2.4 - Caracterização do Grupo

O grupo de alunos da sala dos cinco anos da instituição Centro Social Padres Redentoristas – O Raposinho - alvo da PSEPE era constituído por vinte e uma crianças, sendo que dez delas eram meninas e onze eram meninos.

O referido grupo contava ainda com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que, por isso, se encontrava pelo segundo ano inserida na sala dos cinco anos. A criança em causa era a mais velha do grupo, mas devido ao atraso de desenvolvimento global que apresentava era ainda muito dependente dos outros. Este atraso de desenvolvimento global revelava-se principalmente ao nível da linguagem oral, que era quase inexistente, da autonomia, da motricidade fina, bem como da dificuldade em realizar pequenas tarefas e em acompanhar o ritmo do grupo.

O apoio de que a referida criança beneficiava na instituição passava, por exemplo, pelo acompanhamento por um terapeuta da fala. Contudo, no grupo existiam ainda outras crianças que eram acompanhadas também em terapia da fala, mas por profissionais exteriores à instituição.

O grupo de crianças em estudo foi sempre muito autónomo, ativo, dinâmico e com diversos interesses que os motivavam e que eram perceptíveis na escolha das brincadeiras. O nível de cultura geral que possuíam era alargado e demonstravam-no diariamente.

No ano anterior já todas as crianças frequentavam a instituição e quase todas foram acompanhadas desde o primeiro ano de idade pela mesma educadora e auxiliar.

Este era um grupo heterogéneo, mas muito respeitado e respeitador das suas características individuais e interesses. Na sua maioria conseguiam partilhar os seus pertences com o outro e cooperavam de forma constante, especialmente com a colega com NEE. Ajudavam ainda nas tarefas diárias da sala por iniciativa própria, ou seja, sem que lhes fosse dito especificamente para o fazerem.

Concluindo, o grupo em causa sempre revelou ser muito movido por interesses, mas em contrapartida tinham incutidos diversos valores muito importantes como, por exemplo, a partilha e a cooperação.

1.3 - Implementação da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A implementação da PSEPE vai ser apresentada tendo exclusivamente em consideração a intervenção individual da investigadora (em «par pedagógico» e individualmente). Para o efeito, dado que a investigação não foi realizada na Educação Pré-Escolar, serão apenas apresentadas as planificações semanais com as respetivas reflexões críticas.

Para finalizar será ainda dada a conhecer uma reflexão global de toda a PSEPE, na qual se procurará transmitir uma visão holística da mesma e a perceção da consecução ou não dos seus objetivos definidos previamente; bem como será igualmente estabelecida a transição com a Prática Supervisionada em 1º CEB.

1.3.1 – Terceira Semana da PSEPE (Implementação em «Par pedagógico» - dias 17, 19 e 20 de março de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Temas integradores: Água e Primavera.

Atividades

- Exploração de um elemento novo na sala (uma «caixa do tesouro» contendo um livro);
- Leitura do livro «O Pescador e o Peixinho» – Coleções Expresso – Fábulas de la Fontaine;
- Concretização do jogo «A rede e os peixes» (atuação de acordo com uma função atribuída);
- Audição, exploração e entoação da «Canção dos peixinhos»;
- Realização da atividade experimental «Flutua/Não Flutua»;
- Observação da dramatização de uma adaptação da história «Vem aí a Prima Vera», de Lourdes Custódio;
- Realização de um jogo de movimento alusivo a alguns elementos da Primavera (ex: imitação do movimento das andorinhas, das flores a crescerem);
- Pintura de uma flor (molde) para decoração da sala com motivos da primavera;
- Desenho sobre a história «Vem aí a prima Vera», de Lourdes Custódio, previamente escutada.

Reflexão sobre a Implementação

Um dos maiores receios que persistiu do período de observação participante do trabalho pedagógico estava relacionado com o controlo do grupo ao nível do seu comportamento. A preocupação era que o facto de o mesmo ser negativo em grande parte das crianças condicionasse as propostas apresentadas e as aprendizagens delas decorrentes. Contudo, houve sempre um grande esforço no sentido de propor atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças e estas demonstraram-se imediatamente mais recetivas e significativamente entusiasmadas, tendo sido notória a melhoria do comportamento.

A semana de implementação em causa possibilitou igualmente a perceção de que as crianças reagem muito bem ao «efeito surpresa», ficando extremamente motivadas. Porém, a conceção que estas revelaram em relação ao conceito de «tesouro» (concretamente ao nível do conteúdo da «caixa do tesouro») apontou no sentido da obrigatoriedade de ser algo muito valioso monetariamente. Nesta sequência, surgiu uma importante questão a debater e optou-se por alargar ao máximo o leque de experiências para provar que a importância de cada objeto resulta do «valor» que cada pessoa lhe atribui e não do seu custo monetário.

Um aspeto muito positivo foi a conseguida interligação e integração das atividades apresentadas, sem que estas tivessem parecido deslocadas ou pouco lógicas.

O principal alerta foi feito no sentido de deixar mais tempo disponível para as crianças brincarem livremente. Na perspetiva de Lopes (2006), citado por Salomão e Martini (2007: 3): “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. (...) Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação.”

Esta primeira semana de implementação foi no geral muito positiva, na medida em que possibilitou a recolha de informações fundamentais sobre o tipo de atividade mais adequado a cada momento, assim como a gestão do seu tempo de concretização. A relação estabelecida com as crianças melhorou bastante nesta primeira semana no sentido em que foram incrementados os níveis de confiança.

1.3.2 – Quinta Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 01, 02 e 03 de abril de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Tema integrador: Primavera.

Atividades

- Narração do conto tradicional «João e o Pé de Feijão»;
- Realização da atividade experimental «Germinação do Feijão»;

- Formação de conjuntos com recurso a feijões pintados de várias cores;
- Realização de um jogo de movimento (formação de conjuntos com um determinado número de elementos);
- Colagem de feijões para a escrita da expressão «A Primavera!»;
- Construção conjunta de livros com ilustrações da história tradicional «João e o Pé de Feijão»;
- Pintura com tintas de óleo (mistura de cores).

Reflexão sobre a Implementação

A semana de implementação em causa foi a primeira de carácter individual e, como tal, os níveis de nervosismo e de ansiedade estiveram bastante aumentados.

A criatividade e a inovação foram muito tidas em atenção em todas as propostas apresentadas às crianças, com o intuito de conseguir captar o seu interesse e aumentar os níveis de motivação. Um exemplo prático desta realidade passou pela utilização de materiais diferentes do livro para o conto de histórias, no caso concreto utilizou-se uma manta em que as crianças puderam interagir com a história movimentando as suas personagens e cenários. Para Wechsler (2001, 2002), citado por Oliveira e Alencar (2008: 297): “(...)um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz.”

Na semana em análise houve também a clara necessidade de proceder a várias alterações na planificação elaborada, tendo sido orientada a ação no sentido de tirar o maior partido possível das experiências pessoais relatadas pelas crianças no âmbito do tema integrador. Desta forma, Cardoso (2013: 93) acredita que: “O professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem (...)”

1.3.3 – Sétima Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 28, 29 e 30 de abril de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Tema integrador: Dia da Mãe.

Atividades

- Leitura, análise e interpretação da história «A Mãe e Eu», de Maria Teresa Maia Gonzalez e Carla Nazareth;
- Exploração do recurso digital AlphaEU em <http://alphaeu.org/>;
- Aprendizagem da canção «Mãezinha querida» (letra adaptada pela Orientadora Cooperante à melodia da canção tradicional portuguesa «Que Linda Falua»);

- Realização do jogo de movimento: «A minha mãe chama-se... Eu gosto dela porque...»;
- Elaboração de um desenho sobre a mãe, baseado na expressão «A minha mãe é assim...»;
- Exploração de problemas matemáticos simples relacionados com o Dia da Mãe;
- Decoração do embrulho para o presente do Dia da Mãe.

Reflexão sobre a Implementação

O tema integrador desta semana foi muito complexo de explorar devido à grande diversidade familiar das crianças. O principal objetivo foi conseguir fazer uma abordagem ao Dia da Mãe sem ferir nenhuma realidade e/ou mentalidade. Para tal recorreu-se a uma boneca, entendida como mascote da sala, para que esta partilhasse com as crianças as suas «experiências pessoais». Na apreciação de Rodrigues (2012: 19):

“(...) a possibilidade de uma criança manipular um fantoche com satisfação está presente, porque a criança quando o manipula pode libertar o seu Eu sem medo, uma vez que, a sua voz, os seus gestos, são atribuídos a este, para além da sua fantasia e da sua imaginação terem completa liberdade.”

Como já foi destacado anteriormente, existiu sempre uma grande preocupação em diversificar ao máximo as atividades que se propuseram às crianças e o jogo lúdico acabou por ser opção em vários contextos. Serrão (2009: 7) defende que: “Na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira são, consensualmente, considerados como actividades fundamentais para o desenvolvimento da criança e devem fazer parte do seu quotidiano.”

Concluindo, nesta semana foram notórios alguns progressos ao nível da postura estabelecida com as crianças, pois passou a ser evidente uma maior serenidade e calma.

1.3.4 – Nona Semana da PSEPE (Implementação em «Par Pedagógico» – dias 12, 13, 14 e 15 de maio de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Tema integrador: Educação Rodoviária.

Atividades

- Apresentação e exploração de um teatro de fantoches adaptado da história «Uma visita à cidade da confusão» de *A Segurança para todos*, em o Guião «Era uma vez... A segurança Rodoviária»;
- Aprendizagem da canção «Pela estrada fora», de Serafim & Companhia;

- Exploração de alguns sinais de trânsito (passagem para peões, trânsito proibido a peões, pista obrigatória para velocípedes, paragem obrigatória em cruzamentos e entroncamentos (stop) e sinalização luminosa);
- Análise de imagens para exploração das regras de segurança rodoviária;
- Realização do jogo «Os sinais de trânsito mandam...» (atuação de acordo com um código de movimentos definido previamente);
- Exploração do recurso digital «AlphaEU»;
- Realização de uma saída para exploração do meio envolvente à instituição Centro Social Padres Redentoristas – o Raposinho;
- Exploração da saída realizada ao meio envolvente à instituição Centro Social Padres Redentoristas – o Raposinho;
- Realização de um jogo de movimento: «Corrida de carros» (simulação de ações enquanto condutores).

Reflexão sobre a Implementação

O tema da Educação Rodoviária é fundamental e a sua exploração foi, sem dúvida, imprescindível. O *feedback* geral proporcionado durante a implementação na semana em causa foi que felizmente as crianças já conheciam muito ao nível da sinalização rodoviária e das principais regras que devem sempre ser tidas em atenção. Para o Ministério da Administração Interna (2003: 11): “(...) a Escola tem um dos principais papéis a desempenhar na educação do indivíduo, pelo que lhe cabe também uma missão fulcral no tratamento pedagógico da Educação Rodoviária.”

As crianças gostaram de perceber a utilidade prática das informações que lhes foram transmitidas e durante a saída para exploração do meio envolvente à instituição foi comum ouvir a expressão “*Podemos fazer isto mais vezes?*”

1.3.5 – Décima Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 19, 20, 21 e 22 de maio de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Temas integradores: Educação Rodoviária e Profissões.

Atividades

- Realização de uma visita de estudo à Escola Fixa de Trânsito da cidade de Castelo Branco;
- Entoação da canção «As Profissões», de A Nossa Turma;
- Visualização e exploração de um vídeo baseado na história tradicional inglesa «*The Gingerbread man*»;
- Confeção de um «homem de pão-de-ló»;
- Modelação de um «homem de pão-de-ló» em barro;

- Realização de uma visita de estudo ao Museu do Pão em Seia.

Reflexão sobre a Implementação

A semana em análise foi muito marcada pela realização de visitas de estudo. O Ministério da Educação refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 38): “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” A diversificação de estratégias é fundamental para a motivação das crianças e para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A atividade que contemplou a confeção de um «homem de pão-de-ló» foi aquela que mais motivou as crianças. Estas adoraram o facto de puderem intervir diretamente em tarefas do quotidiano e importa ter em atenção que uma pessoa só aprenderá a fazer algo se na realidade experimentar fazê-lo.

1.3.6 – Décima Segunda Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 02, 03, 04, 05 e 06 de junho de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Tema integrador: Universo.

Atividades

- Conto e exploração de uma adaptação da história «A Que Sabe a Lua?», de Michael Grejniec;
- Realização do jogo de movimento «Caça às imagens da história» (análise de indicações fornecidas);
- Exploração de um documento em formato *PowerPoint* com informações sobre a constituição do Sistema Solar;
- Aprendizagem da canção «Os Planetas», de Babiruxa.
- Realização de uma visita de estudo:
 - Convívio na instituição Centro Social Padres Redentoristas – Colégio da Nossa Senhora do Rosário.
 - Visita ao Planetário da Escola Secundária Nuno Álvares em Castelo Branco.
- Exploração do globo terrestre;
- Realização da atividade experimental «O Dia e a Noite no Planeta terra»;
- Concretização do jogo «Diferenças entre o Dia e a Noite»;
- Realização do jogo de movimento «O Sol, o Planeta Terra e as Nuvens» (atuação de acordo com funções atribuídas);
- Construção de uma maquete representativa do Sistema Solar;

- Dramatização de uma viagem à lua em foguetão;
- Visualização de um vídeo com imagens de astronautas na lua (<https://www.youtube.com/watch?v=5dlueXheN2Y>);
- Construção de representações de foguetões.

Reflexão sobre a Implementação

Na semana em causa aconteceram duas situações de grande complexidade emocional e difíceis de gerir. Uma delas teve a ver com o facto de uma das crianças estar muito ansiosa por se encontrar com a irmã, que estudava na escola que iria ser visitada. A outra situação aconteceu enquanto se observavam as estrelas no planetário e uma das crianças afirmou *“Essa estrela é a minha cadela Lady. O meu avô disse!”*. De acordo com Sousa (2013: 15): “O desenvolvimento da afetividade implica a capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto.” Estas realidades mostram a importância que a família e o bem-estar emocional exercem na vida de qualquer pessoa, especialmente quando o foco de análise são crianças de uma faixa etária ainda tão reduzida.

1.3.7 – Décima Quarta Semana da PSEPE (Implementação Individual Vanessa – dias 16, 17, 18 e 19 de junho de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Tema integrador: Santos Populares.

Atividades

- Dramatização conjunta de uma pequena história relacionada com a temática «Os Santos Populares»;
- Concretização de um ateliê de expressão plástica: construção de representações de bandeiras para decorar as ruas nos Santos Populares;
- Realização do jogo de movimento intitulado «O balão não vai cair ao chão!» (importância da atuação em grupo para atingir um objetivo comum).

Reflexão sobre a Implementação

A semana em análise foi a última semana da PSEPE. Devido à aproximação do final do ano letivo e à conseqüente preparação da festa que marca essa mesma data, as crianças encontravam-se muito agitadas e cansadas. Assim sendo, optou-se por deixar mais tempo para as brincadeiras livres.

Esta foi também uma semana de despedida das crianças e da própria instituição e, por isso, pautou-se por uma grande intensidade emocional.

1.3.8 – Reflexão Global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

O *feedback* estabelecido em relação a toda a PSEPE desenvolvida é que a mesma contribuiu imenso para o crescimento vivenciado enquanto pessoa e também enquanto futura profissional. Aconteceram progressos significativos desde o primeiro até ao último dia do desenvolvimento da mesma e os objetivos definidos previamente foram na sua globalidade atingidos. Contudo, importa não esquecer que um bom educador/professor será aquele que investir de forma continuada na sua educação e formação ao longo da vida. Como salienta Figel (2007: 19): “(...) a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente (...) Para os professores, e particularmente para eles, a prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta.”

O grupo de crianças não foi um grupo fácil ao nível do comportamento, mas agora numa possibilidade de análise mais distante esta foi uma boa oportunidade para desenvolver estratégias de ação a esse nível.

Na Prática Supervisionada em 1º CEB que se realizou em seguida foi possível contar com um leque de experiência um pouco mais alargado e, deste modo, um maior nível de confiança e serenidade que possibilitaram igualmente encarar todas as questões surgidas numa perspetiva mais consciente e fundamentada.

2 - Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (PES-1ºCEB) teve por base os seguintes objetivos definidos na correspondente Ficha da Unidade Curricular (Pais, 2014):

- “Desenvolver de forma gradual níveis de autonomia técnico-didática e de responsabilização do exercício da profissão docente em todas as fases de desenvolvimento do processo educativo;
- Identificar as variáveis que constituem ou interferem no ambiente escolar.
- Conhecer as ligações que estabelecem entre si os diferentes órgãos e elementos do sistema relacional que formam a instituição escolar;
- Refletir sobre o caráter integrador e globalizante da prática letiva no 1º Ciclo do Ensino Básico e enquadrar a conceção e planeamento da ação no processo de gestão curricular;
- Elaborar planificações/guiões de aula, com base nas reflexões decorrentes da observação da Prática Supervisionada e indicações sugeridas pelos docentes, identificando as operações a realizar para conceber e planificar a ação a ensinar;
- Experimentar métodos, técnicas e estratégias adequadas às orientações e objetivos expressos no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Refletir sobre os elementos informativos recolhidos nas atividades realizadas, identificando percursos e competências adquiridas e zonas de menor consistência e desenvolvimento capazes de melhorar a prática pedagógica;
- Conhecer e aplicar diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, dos processos de ensino e aprendizagem, do desempenho do professor e da avaliação institucional;
- Colaborar na planificação e implementação das atividades que promovam o relacionamento entre a instituição escolar e a família/comunidade;
- Desenvolver e/ou participar em projetos de investigação ação.” (p. 1)

No decorrer da PES-1ºCEB procurou-se sempre atingir de uma forma plena todos os objetivos acima enumerados, de modo a conseguir um desenvolvimento íntegro quer a nível pessoal quer a nível profissional e, em simultâneo, transmitir esses mesmos princípios aos alunos.

Um dos principais objetivos em todos os momentos foi, sem dúvida, concretizar tudo o que estivesse ao alcance para fazer com que os alunos se pudessem tornar cidadãos proactivos e conscientes do seu papel na sociedade. De acordo com Cardoso (2013: 113): “Os jovens aprendem mais com aquilo que vêem os adultos fazer do que

com aquilo que os adultos lhes dizem para fazer. O professor (...) é sempre um modelo para o aluno (...)”

2.1 – Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

O período da PES-1ºCEB teve uma organização semelhante ao verificado na anterior PSEPE. A PES-1ºCEB foi implementada entre o dia 8 de outubro de 2014 e o dia 22 de janeiro de 2015 com a turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago, localizada na cidade de Castelo Branco.

O horário em que esta PES-1ºCEB decorreu é apresentado na Figura 6.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00 11:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00 11:30	Intervalo da Manhã				
11:30 12:30	Atividade Física e Desportiva	Atividade Física e Desportiva	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
12:30 14:00	Almoço				
14:00 15:00	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Expressões
15:00 16:00	Estudo do Meio	Português	OC Educação para a Cidadania	Expressões	Apoio ao Estudo
16:00 16:30	Intervalo da Tarde				
16:30 17:30	Expressões	Apoio ao Estudo	Música	Atividade Física e Desportiva	Música

Figura 6 - Horário Semanal da PES-1ºCEB

Mais uma vez a prática em causa seguiu uma metodologia de trabalho em «par pedagógico» que se revelou muito produtiva, pela colaboração e entreaajuda.

A constituição do «par pedagógico» permaneceu igual em relação à PSEPE e, como tal, revelou-se uma mais-valia, dado o conhecimento pessoal anterior que fez com que os métodos/estratégias de trabalho estivessem muito mais consolidados.

A PES-1^oCEB englobou um total de catorze semanas. As duas primeiras semanas foram de observação e as restantes dividiram-se entre implementação em «par pedagógico» (duas semanas) e implementação individual (dez semanas, alternando os dois elementos do «par pedagógico»). Uma distribuição mais pormenorizada das semanas de prática pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4 - Organização e Distribuição das Semanas da PES-1ºCEB

	Observação Participante do Trabalho Pedagógico	Implementação em Par Pedagógico	Implementação Individual Patrícia Reis	Implementação Individual Vanessa Dias
1ª Semana (08 e 09 de outubro de 2014)	X			
2ª Semana (14, 15 e 16 de outubro de 2014)	X			
3ª Semana (21, 22 e 23 de outubro de 2014)		X		
4ª Semana (28, 29 e 30 de outubro de 2014)				X
5ª Semana (04, 05 e 06 de novembro de 2014)			X	
6ª Semana (11, 12 e 13 de novembro de 2014)				X
7ª Semana (18, 19 e 20 de novembro de 2014)			X	
8ª Semana (25, 26 e 27 de novembro de 2014)				X
9ª Semana (02, 03 e 04 de dezembro de 2014)			X	
10ª Semana (09, 10 e 11 de dezembro de 2014)				X
11ª Semana (16 de dezembro de 2014)		X		
12ª Semana (06, 07 e 08 de janeiro de 2015)			X	
13ª Semana (13, 14 e 15 de janeiro de 2015)				X
14ª Semana (20, 21 e 22 de janeiro de 2015)			X	

A organização de toda a PES-1^oCEB foi sempre definida conjuntamente pelo «par pedagógico» e pela orientadora cooperante. Assim sendo, os conteúdos a explorar em cada uma das semanas de implementação, quer em «par pedagógico» quer individualmente, eram entregues pela orientadora cooperante com aproximadamente oito dias de antecedência. O tema integrador e o elemento integrador definidos para cada semana podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição dos Temas e Elementos Integradores pelas Semanas da PES-1^oCEB

Semanas	Tema Integrador Elemento Integrador
1^a Semana (Observação)	
2^a Semana (Observação)	
3^a Semana (Trabalho em Par Pedagógico)	O espaço da sua escola Maquete representativa da escola da personagem “Pinóquio”
4^a Semana (Trabalho Individual Vanessa)	O seu corpo Um espelho
5^a Semana (Trabalho Individual Patrícia)	A saúde do seu corpo (alimentação saudável e higiene alimentar) Uma estante
6^a Semana (Trabalho Individual Vanessa)	O seu corpo Um espelho
7^a Semana (Trabalho Individual Patrícia)	A saúde do seu corpo (posturas corretas, exercício físico e repouso) Um jornal
8^a Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Normas de prevenção rodoviária Uma senhora agente da Polícia de Segurança Pública (PSP)
9^a Semana (Trabalho Individual Patrícia)	Normas de prevenção de acidentes domésticos Um fantoche
10^a Semana (Trabalho Individual Vanessa)	O Natal – valores e afetos Uma árvore de Natal
11^a Semana (Trabalho em Par Pedagógico)	O Natal – valores e afetos Uma árvore de Natal
12^a Semana (Trabalho Individual Patrícia)	A Família Um genograma
13^a Semana (Trabalho Individual Vanessa)	Igualdade de Género Uma caixa do correio
14^a Semana (Trabalho Individual Patrícia)	O inverno Um estendal com roupa

No que diz respeito aos momentos de reflexão da implementação realizada, estes contemplavam uma cuidada análise SWOT (**S**trengths – Forças; **W**eaknesses – Fraquezas; **O**pportunities – Oportunidades; **T**hreats - Ameaças) resultante de um debate efetuado entre o «par pedagógico» e a Orientadora Cooperante.

Todos os materiais produzidos (planificações, guiões, reflexões) eram primeiramente dados a conhecer à orientadora cooperante para que esta os validasse e só depois eram tornados definitivos e arquivados em dossiês. Estes, por sua vez, permaneceram dentro da sala de trabalho da Escola Básica São Tiago durante toda a PES-1ºCEB, para que pudessem ser consultados pelos vários responsáveis pela mesma sempre que tal fosse necessário.

A metodologia de planificação adotada pressupôs uma matriz de unidades didáticas integradas que contemplava diversos fatores importantes, os quais serão seguidamente clarificados e poderão ser também observados nas Figuras 7, 8, 9 e 10.

Em primeiro lugar eram apresentados os principais elementos de identificação: nome da Orientadora Cooperante, da(s) autora(s) da planificação e do Professor Supervisor; identificação do público-alvo da referida planificação e ainda o título da unidade temática e o seu período de implementação. Na Figura 7 é apresentado o modelo em causa:

PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1ºCEB
Ano Letivo: 2014-2015

Unidade Didática Integrada – Elementos de identificação

Professora Cooperante:
Aluna responsável pela implementação:
Professor Supervisor:
Público-alvo:
Unidade Temática:
Semana:

Figura 7 - Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: elementos de identificação

Numa fase posterior, procedia-se à seleção dos conteúdos programáticos e começavam por ser listados e especificados os principais eixos transversais de desenvolvimento curricular (dominar linguagens, utilização das tecnologias da informação e da comunicação, construir argumentação, educação para a cidadania...) (Figura 8).



Figura 8 - Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: seleção dos conteúdos programáticos

Seguidamente, eram sequenciados os conteúdos programáticos por área disciplinar. Para o Estudo do Meio e para as Expressões (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) apareciam definidos os blocos, os conteúdos e os objetivos específicos a explorar, bem como a forma como os mesmos seriam avaliados. No caso do Português e da Matemática apareciam os domínios/subdomínios em análise, os conteúdos e as metas curriculares a atingir (compostas por objetivos e os correspondentes descritores de desempenho) e, mais uma vez, era clarificada a avaliação (tipo de avaliação e instrumento(s) a ser(em) utilizado(s)). Para cada uma das metas de aprendizagem eram referidas as atitudes, normas e valores que lhe estariam associadas (Figura 9).



PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1ºCEB
Ano Letivo: 2014-2015

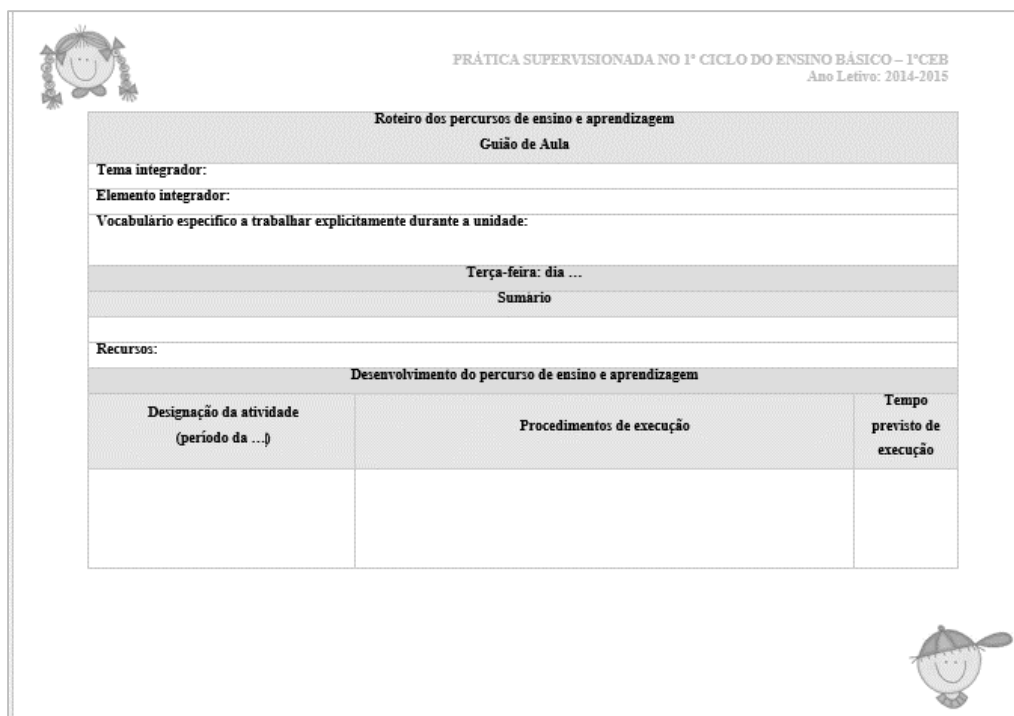
Sequenciação dos conteúdos programáticos					
Estudo do Meio					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atitudes, normas e valores	Avaliação	
Português					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Matemática					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Expressões					
Expressão e Educação ...					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atitudes, normas e valores	Avaliação	



Figura 9 - Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: sequenciação dos conteúdos programáticos

O que se seguia na grelha de programação era o roteiro dos percursos de ensino/aprendizagem (guia de aula). Nesta fase eram apresentados e devidamente fundamentada a escolha do tema e do elemento integrador. A definição de um tema e de um elemento integrador são a base para a construção de unidades didáticas que satisfaçam plenamente o princípio da integração curricular. Todavia, a sua seleção e definição deverão ser elas próprias bem estruturadas e fundamentadas. O elemento integrador deverá, assim, ser o ponto de partida e um eixo de transversalidade (conceito de «educação em rede»), garantindo a coesão dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e a da própria unidade didática. Para além dos aspetos já referidos, o elemento integrador deverá ser motivador, captar a atenção dos alunos e ser significativo, podendo estes ajudarem mesmo na sua construção se no momento da apresentação ainda não estiver completa.

Na matriz de planificação também se dava a conhecer o vocabulário específico a explorar explicitamente durante a unidade, ou seja, listavam-se os vocábulos cuja exploração seria fundamental para o pleno domínio dos vários conteúdos da unidade didática. Para terminar, apresentavam-se as tarefas de ensino/aprendizagem para cada um dos vários dias de implementação. Começava-se por escrever o sumário, registar quais os recursos utilizados e depois a designação da atividade, os procedimentos de execução a ela inerentes e o seu tempo previsto de aplicação (Figura 10).



PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1ºCEB
Ano Letivo: 2014-2015

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
Guião de Aula

Tema integrador:

Elemento integrador:

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:

Terça-feira: dia ...

Sumário

Recursos:

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Designação da atividade (período da ...)	Procedimentos de execução	Tempo previsto de execução

Figura 10 - Modelo de Planificação utilizado na PES-1ºCEB: roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (guião de aula)

As unidades didáticas (ou de programação) que os professores propõem aos seus alunos deverão revelar coerência e não se constituírem apenas como um conjunto de atividades sem relação entre si e também sem relação com os conhecimentos anteriores, bem como sem significado real. Neste sentido, tal como é defendido por Pais (2012: 44):

“O caráter integrador inerente ao desenvolvimento das competências base nos primeiros anos de escolaridade obriga ao desenho de unidades didáticas com recurso aos fundamentos metodológicos da flexibilidade, da abertura às propostas dos alunos e famílias, do realismo, do equilíbrio e da adequação técnica, temática e de conteúdo.”

2.2 - Caracterização do Contexto Educativo

Como já foi anteriormente destacado, a intervenção realizada ao nível da PES-1ºCEB contemplou o desenvolvimento e aplicação de unidades didáticas integradas. Todavia, tem-se revelado cada vez mais fundamental que um professor consiga pautar a sua prática pedagógica pela diferença, criatividade e inovação, pois se assim não for será apenas mais um entre muitos e o desenvolvimento dos seus alunos não conseguirá certamente chegar ao previsto e desejado.

Cada unidade didática deverá assim ser sempre única, singular e só fará sentido quando aplicada no grupo de alunos e no contexto para o qual foi inicialmente

concebida. Como tal, o período de observação realizado foi muito importante para se estabelecer contacto com a sede do Agrupamento, com a Escola, com a Turma e com a Orientadora Cooperante, tendo sido possível recolher informação imprescindível para poder iniciar uma intervenção consciente e de qualidade.

Em seguida, apresenta-se a caracterização do meio, da instituição, da sala e da turma com a qual se concretizou a PES-1ºCEB.

2.2.1 – Caracterização do Meio

A PES-1ºCEB realizou-se na Escola Básica São Tiago, que se localiza no N.º 12 da Rua António Sérgio, 6000-152 Castelo Branco. A localização da escola é próxima de outras instituições de apoio social e humano, das quais se destacam o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde São Tiago, o Instituto Português da Juventude (IPJ), os Bombeiros Voluntários de Castelo Branco e a Guarda Nacional Republicana (GNR). Para além destas instituições, a Escola Básica São Tiago está igualmente inserida numa zona habitacional. Junto à escola em análise existem ainda cafés, espaços verdes, um parque infantil, uma paragem de autocarro e diversos parques de estacionamento.

No que diz respeito à segurança rodoviária, a zona em causa encontra-se bem sinalizada (ex: existência de vários locais destinados para a travessia de peões). No entanto, nas horas que marcam o início e o fim das atividades letivas o tráfego aumenta bastante com os pais a deixarem e a apanharem os seus filhos, o que faz com que haja necessidade da presença de um agente da Escola Segura que ajude a controlar a fluidez do trânsito no local.

2.2.2 – Caracterização da Instituição

A Escola Básica São Tiago é uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva da cidade de Castelo Branco.

Afonso de Paiva, nascido João Afonso de Aveiro, é o Patrono do Agrupamento de Escolas em análise: “A figura de Afonso de Paiva remete para valores que norteiam a visão e a missão do Agrupamento: integridade, lealdade, dedicação, empenho, curiosidade intelectual e espírito de descoberta” (Documentos Estruturantes – Projeto Educativo, 2014/17). Segundo o referido Projeto Educativo do Agrupamento (em vigor entre os anos de 2014 a 2017), cerca de 80% da sua população são crianças que residem na própria cidade de Castelo Branco, integrando uma população heterogénea e essencialmente urbana.

Este Agrupamento destaca-se de uma forma positiva pela inclusão, por apresentar condições físicas e sociais que permitem uma integração harmoniosa de crianças com

as mais diversas necessidades, materializando-se tal realidade, por exemplo, através da existência de uma unidade de Educação Especial.

Concretamente, a localização da Escola em análise (Escola Básica São Tiago) é relativamente próxima da localização da Escola Sede do Agrupamento (Escola Básica Afonso de Paiva) o que facilita, por exemplo, a interação social e a partilha de recursos, dado que por norma as escolas que funcionam como sede de agrupamento são melhor apetrechadas de materiais e meios didáticos para o trabalho com os alunos.

Desde a sua existência, a Escola Básica São Tiago teve outras duas designações e também localizações. No início, era conhecida como Escola do Celeiro, por funcionar num edifício que fora em tempos um celeiro e mais tarde teve ainda a designação de Escola Nº 6 de Castelo Branco. A partir do ano letivo 2001/2002 a Escola Básica São Tiago passou a funcionar no Nº 12 da Rua António Sérgio em Castelo Branco.

O edifício da escola é composto por dois pisos (o rés-do-chão e o primeiro andar) e a sua arquitetura transmite a ideia de modernização, com cores bastante atrativas (Figura 11).



Figura 11 - Edifício da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco

Importa igualmente destacar que no exterior do edifício da Escola Básica São Tiago existem espaços de recreio ao ar livre, sendo que os mesmos não são cobertos, o que faz com que nos dias em que as condições atmosféricas são adversas as crianças tenham que passar os seus momentos de intervalo apenas no interior do edifício da escola, ocupando essencialmente o *hall* de entrada ou a biblioteca.

A Escola Básica São Tiago encontra-se delimitada com gradeamento colocado a uma altura suficiente para não permitir aos alunos a sua transposição, por questões de segurança. Assim sendo, sempre que uma criança precisar de entrar ou sair da escola

necessita antes da autorização de um adulto, que a acompanhará até à saída e lhe abrirá o portão de acesso ao exterior, que se encontra sempre trancado à chave.

Com a entrada no edifício da escola propriamente dito, deparamo-nos com um *hall* de entrada mais restrito (Figura 12) que dá depois acesso a um outro maior (Figura 13) que dá igualmente acesso a um conjunto de salas de aula e outras salas de apoio, bem como a casas de banho (duas casas de banho para os adultos e duas casas de banho para as crianças), a um refeitório com cozinha e uma arrecadação de produtos alimentares e ainda a duas escadas de acesso ao primeiro andar.



Figura 12 - Hall de entrada mais restrito da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco



Figura 13 - Hall de entrada mais amplo da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco

As salas de apoio contribuem para o pleno funcionamento da instituição e no rés-do-chão do edifício da escola encontram-se as seguintes: uma sala de professores, um gabinete destinado à direção/coordenação, uma sala para os assistentes operacionais, um espaço onde funciona a reprografia, um ginásio e ainda duas salas que funcionam como arrecadação de materiais diversos (mediateca e arquivo).

Por sua vez, as salas de aula perfazem um total de seis, havendo na entrada de cada uma delas um espaço com cabides destinado ao depósito dos pertences dos alunos (ex: casacos e lancheiras) (Figura 14).



Figura 14 - Exemplo de um espaço da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco onde os alunos depositam os seus pertences

Cada uma das salas de aula é destinada a uma turma específica de alunos, o que faz com que neste momento existam duas salas em que trabalham turmas do primeiro ano de escolaridade, outras duas salas para as turmas do segundo ano de escolaridade, uma sala para a turma do terceiro ano de escolaridade e outra sala para a turma do quarto ano de escolaridade. Para além destas existe ainda uma sala onde se concretiza apoio pedagógico individualizado e uma outra onde funciona a Unidade de Ensino Estruturado.

O rés-do-chão da Escola Básica São Tiago apresenta ainda vários *placards* nos quais pode ser afixada informação importante que deve ser do conhecimento de todos e/ou materiais produzidos pelos alunos/professores (Figura 15).



Figura 15 - Exemplo de um placard para afixação de materiais/informações da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco

Por sua vez, no primeiro andar do edifício da escola existe um gabinete destinado à terapia da fala, dois espaços para o apoio e complemento educativo; bem como um espaço destinado à concretização de atividades extracurriculares (com um quadro interativo). Neste mesmo piso funciona ainda a biblioteca escolar que contém livros, revistas, recursos digitais (computadores e um quadro interativo), espaços de leitura e mesas de trabalho/para concretização de jogos lúdicos.

A Escola Básica São Tiago tem a sua atividade letiva a decorrer entre as nove horas da manhã e as cinco e meia da tarde. Contudo, o seu horário de funcionamento é mais alargado com o intuito de facilitar os horários das próprias famílias.

2.2.3 – Caracterização da Sala

A PES-1ºCEB decorreu na sala 7 da Escola Básica São Tiago, que está destinada ao trabalho dos alunos do primeiro ano de escolaridade da turma 4ST-1. A referida sala encontra-se localizada no rés-do-chão do edifício da Escola Básica São Tiago, junto a duas outras salas que funcionam como arrecadação de materiais diversos – a mediateca e o arquivo. A sala em análise constitui-se como um espaço bastante amplo, o que possibilita uma fácil mobilidade do professor e dos alunos pela mesma.

No que diz respeito à iluminação existem janelas envidraçadas que permitem a entrada de luz natural, mas por norma recorre-se sempre à luz elétrica como complemento para uma melhor visibilidade de quem trabalha na sala. O arejamento da sala também costuma ser feito com recurso às janelas envidraçadas mais elevadas, que só podem ser abertas pelos adultos presentes na sala, uma vez que as crianças não conseguem atingir a sua altura. Por sua vez, o aquecimento é feito através de radiadores, que fazem com que seja possível manter o bem-estar físico das crianças nos dias de mais frio.

O espaço da sala de aula encontra-se munido de diversos materiais/recursos: um quadro de ardósia, mesas, cadeiras, armários, estantes, um lavatório, *placards* de corticite, caixotes do lixo, um rádio com colunas, quadros decorativos e didáticos.

A disposição das mesas de trabalho dos alunos é em dois «L», um maior e outro mais pequeno, como se pode verificar na Figura 16.



Figura 16 - Disposição das mesas de trabalho na sala 7 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco

Contudo, esta disposição é passível de alteração sempre que tal se justifique, com o intuito de se adaptar às necessidades dos alunos em cada momento, bem como favorecer as suas aprendizagens.

A turma conta com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (mais concretamente autismo), o que faz com que exista um espaço próprio na sala (Figura 17) para esta poder trabalhar com o professor que a acompanha.



Figura 17 - Espaço da sala 7 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco destinado ao trabalho do aluno com Necessidades Educativas Especiais

2.2.4 – Caracterização da Turma

A turma em análise é constituída, como já foi anteriormente referido, pelos alunos do primeiro ano de escolaridade da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago. A referida turma conta com um total de vinte e três alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos (Gráfico 1).

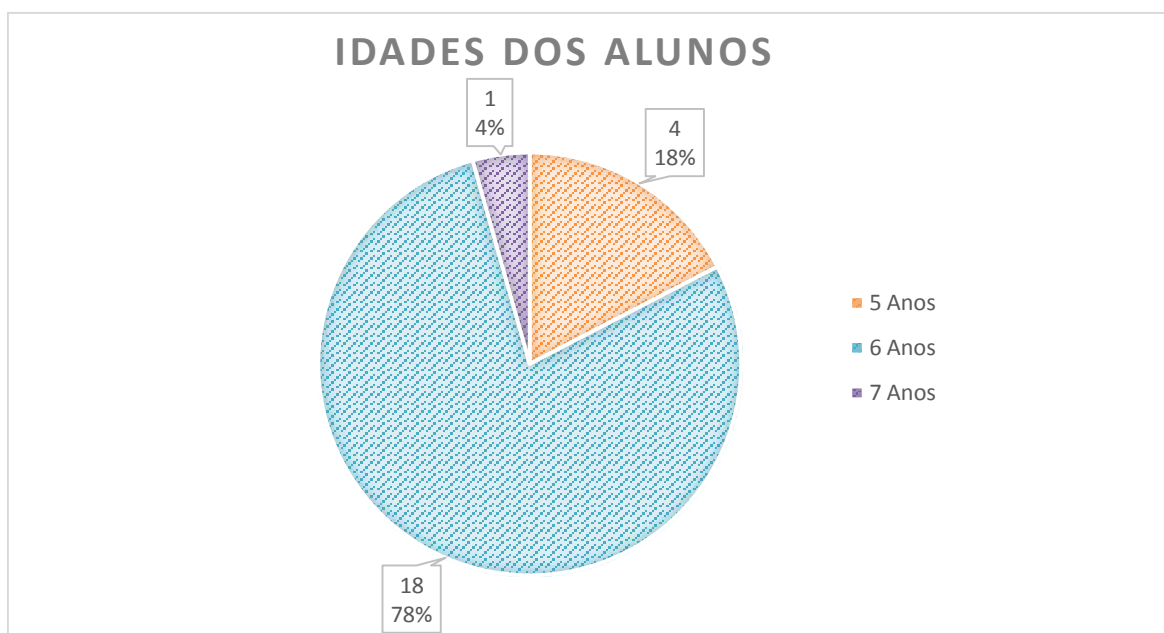


Gráfico 1 - Distribuição da faixa etária dos alunos da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco

A maior concentração de alunos encontra-se na faixa etária dos seis anos, em seguida temos a faixa etária dos cinco anos e apenas um aluno com sete anos.

Relativamente à variável género, há 12 alunos do género masculino e 11 do género feminino.

Esta turma, ao contrário do que é comum, pode ser considerada como sendo heterogénea pelo facto de no seu seio existirem crianças nas mais diversas situações escolares, nomeadamente: crianças com apenas cinco anos de idade, que ainda se apresentam como muito imaturas; crianças que não frequentaram a educação pré-escolar (no caso concreto estas crianças são de etnia cigana), o que faz com que não apresentem ainda conhecimentos básicos que lhes permitam acompanhar em pleno o currículo do primeiro ano de escolaridade e revelam igual dificuldade no cumprimento das regras da sala de aula; assim como, uma criança com Necessidades Educativas Especiais (autismo). A criança autista demonstra dificuldades a vários níveis, como, por exemplo, em adquirir informação, linguagem ou conceitos. Entretanto, outras crianças foram propostas para avaliação ao nível das Necessidades Educativas Especiais e para a terapia da fala. Algumas apresentam dificuldades ao nível da linguagem oral, mais

especificamente na articulação dos sons. Como tal, na totalidade do grupo nove alunos foram propostos para terapia da fala. Uma das alunas desta turma estava em situação de abandono escolar, uma vez que se tinha deslocado com os pais para fora do país sem que tal tivesse sido comunicado formalmente à instituição. No geral, esta é uma turma com muitos alunos, quando analisada ao nível das necessidades permanentes de cada um dos elementos que a constituem.

O comportamento que se observou no primeiro contacto com este grupo ao longo das duas semanas de observação é «negativo», pois as crianças conversam muito umas com as outras, não escutam as indicações fornecidas pela professora e têm muita dificuldade em acompanhar atividades mais lúdicas e de maior descontração, uma vez que se perdem no raciocínio, agravando-se ainda mais o seu comportamento. Alguns alunos, ainda não sabiam reagir bem às chamadas de atenção que lhes eram feitas e não as compreendiam nem aceitavam.

2.3 - Análise dos Documentos Oficiais Organizativos do 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1º CEB encontram-se definidas quatro grandes áreas disciplinares (Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas – Dramática, Plástica, Musical; e Expressão Físico-Motora) para as quais existem documentos orientadores, que são da autoria do Ministério da Educação e Ciência, isto é, são referentes ao nível político de decisão e de concretização do currículo.

As áreas disciplinares Português e Matemática apresentam programas e metas curriculares para o Ensino Básico, mas para as áreas disciplinares Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora apenas existem programas. Os documentos referidos têm formas de organização próprias, sendo que existe semelhança nos programas entre si e o mesmo acontece com as Metas Curriculares.

O Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009) apresenta os objetivos gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos para cada domínio e para cada ano de escolaridade do ensino básico, sendo os domínios contemplados os seguintes: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. No 1º Ciclo do Ensino Básico, a análise de cada domínio é feita em primeiro lugar para o 1º e 2º anos e depois para o 3º e 4º anos.

O Programa de Matemática para o Ensino Básico (Damião et al., 2013) divulga para cada ciclo do ensino básico e para cada ano de escolaridade os conteúdos que devem ser explorados em cada domínio (Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados).

Os programas de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motora para o 1º Ciclo do Ensino Básico encontram-se organizados no mesmo documento intitulado Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Departamento da Educação Básica, 2004). Para cada bloco expressam-se os conteúdos e os objetivos gerais por ano de escolaridade.

As Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012) encontram-se divididas em domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária (para o 1º e 2º anos) ou Educação Literária (para o 3º e 4º anos) e Gramática. Por sua vez, os domínios existentes nas Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012) são: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Para cada domínio estão presentes os objetivos e os seus correspondentes descritores de desempenho. O conjunto do objetivo geral com um determinado descritor de desempenho formam a meta. Importa perceber que as metas expressas nos documentos em causa são metas para o final do ano letivo, o que faz com que tenham que ir sendo definidas metas intermédias.

Nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012) aparecem ainda explicações fundamentais acerca de conceitos importantes, propostas de atividades e uma lista de obras referentes ao domínio da (iniciação à) educação literária.

As metas e os programas fundamentam-se com o princípio didático da progressão. Este princípio diz respeito ao facto de que o processo de ensino e aprendizagem progride por patamares devidamente consolidados, quer de ciclo para ciclo quer dentro do mesmo ciclo.

2.4 - Implementação da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A implementação da PES-1ºCEB será em seguida dada a conhecer tendo apenas em atenção o seu período de observação e a intervenção da investigadora em «par pedagógico», onde serão incluídas as planificações semanais e as reflexões críticas das mesmas.

Mais uma vez, por semelhança ao que se verificou anteriormente ao nível da implementação da PSEPE, será igualmente realçada uma reflexão global de toda a PES-1ºCEB que permita inferir acerca do desempenho realizado e da consecução dos objetivos definidos.

Visto que a investigadora realizou todo o seu estudo durante as semanas de implementação individual da PES-1ºCEB, estas serão alvo de uma análise pormenorizada no capítulo que diz respeito à investigação propriamente dita (recolha, análise e tratamento dos dados).

2.4.1 – Observação Participante do Trabalho Pedagógico

O período de observação formal que contemplou as duas primeiras semanas da PES-1ºCEB permitiu conhecer o contexto educativo onde esta se iria realizar (agrupamento, escola, sala e turma) e também possibilitou o contacto com algumas estratégias de intervenção proporcionadas pela Orientadora Cooperante, que se revelaram muito úteis, uma vez que a experiência profissional era e continua ainda a ser muito reduzida. Essas estratégias de trabalho passaram, por exemplo, pela envolvimento dos alunos na construção dos seus próprios conhecimentos, dinamizando atividades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades e interesses. Todas as opções e decisões foram tomadas conjuntamente com a Orientadora Cooperante seguindo um método de efetiva cooperação em todos os âmbitos. Para Roldão (2007: 28): “Trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor.” No mesmo sentido, Damiani, Vellozo e Barros (2004: 10) emitem também uma afirmação concordante com a anterior:

“Se concordamos que a mente humana é primordialmente formada por interações sociais, podemos pensar que essas, se permanecem acontecendo na vida das pessoas, poderão trazer-lhes um crescimento intelectual constante. Sendo assim, devem ser estimuladas. A partir dessa idéia pode-se pensar também que o trabalho em equipes de professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, trazendo inúmeras vantagens e possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.”

2.4.2 – Terceira Semana da PES-1ºCEB (Implementação em «Par Pedagógico» - dias 21, 22 e 23 de outubro de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: A nossa escola no mundo do Pinóquio!

Tema integrador: O espaço da sua escola.

Elemento integrador: Maquete representativa da escola da personagem «Pinóquio».

Atividades

- Interação com a personagem «Pinóquio» tendo por base o conto de uma adaptação da história «As Aventuras de Pinóquio» de Carlo Collodi, para introdução do tema integrador (o espaço da sua escola);
- Descoberta e apresentação do elemento integrador (maquete representativa da escola da personagem «Pinóquio»), através de um desafio proposto aos alunos;
- Consolidação da mensagem da história ouvida através da elaboração de um desenho;
- Escolha de um desenho a colocar no elemento integrador através da construção e análise de um pictograma;
- Realização de uma visita de estudo pelos espaços da Escola Básica São Tiago, com o intuito de explorar o tema integrador;
- Introdução à exploração do material tangram, através da sua manipulação livre e da construção de representações da Escola Básica São Tiago;
- Identificação de figuras geométricas no elemento integrador;
- Abordagem inicial à vogal «O» através do recorte em revistas e jornais de palavras que contenham a mesma;
- Exploração de uma estrofe do livro «Destrava Línguas», de Luísa Ducla Soares e Maria José Salema, para exploração da forma fónica da vogal «O»;
- Construção de uma lista de palavras contendo a vogal «O», com base na recolha feita previamente pelos alunos;
- Concretização do jogo «A corda que escreve» para exploração das formas gráficas manuscritas da vogal «O» (minúscula e maiúscula);
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração da vogal «O» (páginas 20 e 21 do manual de Português);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente.

Reflexão sobre a Implementação

A semana em análise foi a primeira de implementação ao nível da PES-1ºCEB. Um aspeto que já se tinha evidenciado durante o período de observação e que continuou a exigir muita atenção e apreensão esteve relacionado com a indisciplina por parte de alguns alunos da turma. Os alunos não cumpriam as regras da sala de aula e da escola e, por vezes, recusavam-se a realizar as atividades propostas. O trabalho colaborativo em conjunto com a Orientadora Cooperante seguiu sempre no sentido de criar na sala de aula e na própria escola um ambiente harmonioso que promovesse a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Na opinião de Santos (s.d.: 1): “A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola atual.”

Um dos pontos fortes da semana passou pelas atividades propostas que foram motivadoras, interessantes, enriquecedoras e diversificadas. No entanto, faltou alguma concretização nas mesmas que pudesse tornar mais plausível e consciente a tarefa da avaliação. A assertividade, a integração didática, a postura e a colocação da voz foram também aspetos destacados pela positiva. A necessitar de alguma melhoria ficou a quantidade de atividades propostas e a gestão do seu tempo.

2.4.3 - Décima Primeira Semana da PES-1ºCEB (Implementação em «Par Pedagógico» - dia 16 de dezembro de 2014)

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: Vem aprender no Natal dos afetos, dos valores e do saber!

Tema integrador: O Natal – valores e afetos.

Elemento integrador: Uma árvore de Natal.

Atividades

- Concretização do Sarau de encerramento do 1º Período (apresentação do poema «Canção da Grande Alegria», da obra O Pássaro Branco de Maria Rosa Colaço e Carla Nazareth, e da música «Um Presente para o Planeta» de Susana Félix, Renato Júnior e André Sardet, acompanhada da coreografia definida para a mesma);
- Visualização do filme «Niko e o Pequeno Traquinas», de Kari Juusonen e Jørgen Lerdam.

Reflexão sobre a Implementação

O dia 16 de dezembro de 2014 foi de implementação em «par pedagógico» e foi igualmente marcado pela realização do Sarau de Encerramento do 1º Período (Sarau de Natal).

A apresentação feita pelos alunos mostrou que estes atingiram os objetivos previamente definidos e foi curioso perceber que o comportamento que apresentaram se revelou significativamente melhor do que aquele que se encontrou diariamente dentro da sala de aula.

O convívio que marcou todo o Sarau em causa é também de destacar. Talvez uma das razões possa estar relacionada com a realização de tarefas num espaço mais informal e também pelo facto de estarem presentes os pais pudesse também vir a influenciar os comportamentos dos alunos. Deste modo, Machado (2011: 15) defende que: “A família tem ainda um papel educativo essencial, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afectivas da criança.”

2.4.4 – Reflexão Global da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A PES-1ºCEB foi bastante exigente e, ao mesmo tempo, extraordinariamente enriquecedora. O seu desenvolvimento foi constantemente marcado por desafios complexos e diversificados.

O grupo de alunos alvo da PES-1ºCEB evidenciou-se sempre muito heterogéneo e com perfis individuais únicos e específicos. O leque de contextos familiares, socioeconómicos, bem como os níveis de maturidade e de desenvolvimento dos alunos era muito diversificado o que levou a uma necessidade de adaptação permanente.

O principal objetivo foi sempre proporcionar um clima harmonioso que permitisse a realização de aprendizagens significativas. Como tal, apostou-se fundamentalmente em relações interpessoais fortes e positivas, valorizando o trabalho em grupo e cooperativo.

A maior dificuldade sentida prendeu-se com o controlo da disciplina da turma, a qual se procurou solucionar recorrendo a uma grande variedade de estratégias, recursos, espaços (ex: alteração da disposição dos lugares na sala), pautados pela inovação, criatividade e rigor.

Concluindo, a PES-1ºCEB foi apenas o ponto de partida para um caminho pela carreira docente, que se espera longo e repleto de peripécias. A experiência adquirida constitui-se como a base para uma formação contínua ao longo da vida.

Capítulo II - Revisão de Literatura

O presente capítulo diz respeito à revisão de literatura associada à temática da investigação, no sentido de enquadrar com a questão-problema que se traduz em averiguar qual o contributo da utilização do Quadro Interativo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da Leitura e da Escrita em alunos do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na perspetiva de Bento (2012: 1):

“A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.”

A revisão de literatura contempla duas vertentes que compreendem aspetos relacionados com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), aspetos no âmbito do Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita e, em simultâneo, procura analisar qual o contributo da utilização do Quadro Interativo ao nível do processo de ensino/aprendizagem da Leitura e da Escrita. Estes são, sem dúvida, os pontos fulcrais nos quais incidirá toda a investigação.

1 - Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)

A expressão Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é usada cada vez mais comumente na sociedade atual. Todavia, para que possa ser feito um uso correto da mesma é essencial ter primeiramente consciência do seu significado, sendo que ele próprio contempla diversas perspetivas. Na opinião de Santos (2013: 9): “A noção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), está associada à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem atualmente na internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão.”

1.1 – As TIC na Sociedade Contemporânea («Sociedade em Rede»)

A sociedade encontra-se em constante alteração, com o objetivo primordial de progressivamente se adaptar da melhor forma possível às reais necessidades dos seus cidadãos. Neste sentido, de acordo com Martins (2012: 5): “A celeridade de transformação da atual sociedade depende, por um lado, da velocidade de difusão da informação e, por outro, do acesso a essa informação.” O Ser Humano não se conforma com o que já conhece e o seu espírito de aventura e de descoberta fazem com que procure continuamente saber e conhecer cada vez mais (Silva, 2005).

No que diz respeito às tecnologias digitais, estas exercem uma influência de tal forma significativa na sociedade atual que já não é possível imaginá-la sem a vertente da tecnologia. O Ser Humano interage de forma contínua com as tecnologias, na maioria das vezes sem ter consciência de que tal está verdadeiramente a acontecer. Para Castells e Cardoso (2006: 17): “(...) a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias.”

A sociedade emergente já foi alvo de distintas designações, tais como «sociedade da informação», «sociedade do conhecimento» ou «sociedade da aprendizagem». Porém, as referidas designações não são equivalentes. Elas próprias consistem numa evolução paralela àquela que é experienciada pela sociedade e traduzem-se numa melhoria gradual das teorias já existentes. Na «sociedade da informação», a recolha, o armazenamento, a utilização e a transmissão dos dados ocupam um lugar central. Por sua vez, quando essa informação recolhida passa a ser analisada e lhe é atribuído significado entra-se na chamada «sociedade do conhecimento», ou seja, por outras palavras, a informação é a matéria-prima que possibilita o conhecimento. A geração do conhecimento aparece como fator de diferenciação e é marcada pela exploração sensorial resultante do contacto com o meio envolvente. A forma como cada indivíduo se relaciona com o conhecimento leva a uma outra realidade entendida por «sociedade da aprendizagem». No fundo, a «sociedade da aprendizagem» envolve todos os indivíduos que dela fazem parte e combina os dois aspetos anteriores, ou seja, contempla por um lado a informação e, por outro lado, o conhecimento. Aprender é um processo muito complexo e só acontecerá se o sujeito interagir ativamente com a realidade. No entendimento de Jonassen (2007), citado por Coutinho e Alves (2010: 207):

“Na sociedade da aprendizagem dispomos de novas formas de aprender e de nos relacionarmos com o conhecimento; a aprendizagem ocorre nos mais diversos contextos sejam eles formais ou informais e é um processo que se prolonga ao longo da vida porque o mundo global é competitivo e o que hoje é actual e relevante amanhã estará obsoleto e descontextualizado. Mais do que meros meios de comunicação ou ferramentas neutras, as TIC e a internet são ferramentas tanto cognitivas como sociais que modificam a nossa forma de comunicar, interagir e aprender.”

Contudo, atualmente um novo paradigma social está a ganhar vantagem num mundo diferente no qual deixaram de existir barreiras para a informação, para a comunicação e, conseqüentemente, para o conhecimento qualquer que ele seja. A dimensão virtual está a transcender o tempo e o espaço. O conhecimento não é uma verdade estática e é atualizado fundamentalmente através da comunicação. Assim sendo, as TIC não devem ser entendidas como um simples repositório de informação, mas sim como um importante veículo de comunicação e interação (Silva, 2005).

O aparecimento da Internet tem fomentado a existência de valores como a partilha e a cooperação, visto que os indivíduos já podem trabalhar em grupo e em tempo real sem a necessidade de estarem no mesmo espaço físico. A sociedade contemporânea é, cada vez mais, uma sociedade conectada em rede - «sociedade em rede». Castells e Cardoso (2006: 20) afirma que:

“A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.”

Os espaços de ensino/aprendizagem estão agora muito mais ampliados, pois até então o professor tinha fundamentalmente que se preocupar com o aluno na sala de aula e atualmente tem que ter em atenção inúmeros ambientes virtuais de aprendizagem (Moran, 2005). Anteriormente, o professor era considerado a principal fonte de informação a que os alunos tinham acesso e, hoje em dia, as fontes de informação são muito alargadas e diversificadas pelo que se torna essencial saber seleccioná-las, interpretá-las, criticá-las e fazer um uso correto das mesmas.

As instituições escolares, os professores assim como todos os restantes intervenientes educativos veem-se assim «obrigados» a adaptarem as suas estruturas e as suas propostas às características pessoais de cada aluno, que acabam por se revelar como um claro reflexo das características da atual «sociedade em rede». Esta «sociedade em rede» vai propiciar possibilidades para o desenvolvimento de projetos conjuntos, para a cocriação de novos conhecimentos na base de uma metodologia de trabalho de tipo cooperativo e colaborativo.

1.2 – A Utilização das TIC em Contexto Educativo

A sociedade contemporânea tem sido alvo de inúmeros avanços científicos e técnicos. Não é possível negar ou contrariar a influência que as TIC têm atualmente na sociedade em geral e também concretamente ao nível da educação. Ao encontro desta constatação, a opinião de Francisco (2011: 8) vem reafirmar esta realidade: “Na sociedade actual as tecnologias assumem um papel fundamental nas interacções sociais e profissionais das pessoas, cada dia que passa o cidadão comum necessita mais de interagir através das tecnologias.” Ainda na perspetiva de Francisco (2011: 32), “(...) a utilização das TIC, no dia-a-dia das nossas escolas, emerge como uma realidade incontornável.”

No entanto, é importante ressaltar que não basta proporcionar aos alunos o contacto com as tecnologias digitais, sendo sim fundamental que se implementem estratégias para que possa ser retirado o melhor proveito da utilização das mesmas. Não será proveitoso alterar os equipamentos se não forem verdadeiramente modificados os procedimentos a eles inerentes, de forma a promover uma contextualização pedagógica dos mesmos. O objetivo deverá passar por criar condições para que se conceba um espaço de aprendizagem devidamente organizado, ou seja, procurar verificar se o uso que é feito das TIC é realmente o mais correto, onde o papel do professor será sempre fundamental e que desempenhe uma função de mediação entre as TIC e os alunos. O professor tem um papel importante pelo facto de orientar a prática pedagógica, devendo apostar no paradigma emergente e deixar cair o tradicionalista. Deste modo, as escolas e os professores que delas fazem parte deverão apresentar práticas educativas voltadas para o futuro. As maneiras de ensinar e de aprender têm sido alvo de inúmeras alterações/evoluções. Ninguém deverá ensinar como aprendeu, porque os tempos e os contextos são inevitavelmente diferentes. O mundo atual, «sociedade em rede», é muito interativo e nada fácil de compreender e/ou aceitar pela maioria dos indivíduos. Cada um deles deve ser entendido como único e diferente de todos os outros, influenciando e sendo simultaneamente influenciado pelos seus pares. Cada vez mais se assiste a processos coletivos de construção do saber, em que cada indivíduo é simbolicamente um fio integrado e integrante da grande teia da qual todos fazem parte.

As tecnologias estão envoltas de potencialidades e, ao mesmo tempo, de constrangimentos e ameaças, sendo constantemente necessária uma grande atenção e capacidade crítico-reflexiva em todos os aspetos que as mesmas contemplam. Para o efeito, Ponte (2000: 76) afirma que: “(...) mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos actuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola.” O Ensino, materializado nas escolas e nos professores, deverá desempenhar um papel crucial a este nível, fazendo tudo o que estiver ao seu alcance para garantir que todos tenham acesso às mesmas

oportunidades e que estas possam ser de qualidade, devidamente adequadas ao contexto educativo.

O professor vê a sua responsabilidade acrescida e deve procurar surgir como um orientador, que para poder exercer as suas funções com rigor e profissionalismo terá que apostar em formação contínua ao longo da vida. Ninguém conseguirá algum dia saber e conhecer tudo, mas um fator que certamente trará vantagem será a vontade em querer conhecer mais e o interesse por descobrir e envolver-se em novas experiências. A este respeito, Perrenoud (2000), citado por Coutinho e Lisbôa (2011: 252), defende que "(...) a utilização das TIC é uma das dez competências mais importantes de um professor que, mais do que ensinar, deve é "fazer aprender"."

A relação entre os professores e as TIC é, na generalidade, complexa e repleta de variáveis que se influenciam continuamente. De acordo com Ponte (2000: 64):

"Encontramos actualmente entre os professores atitudes muito diversas em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Alguns, olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros, usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades."

O mais favorável seria o posicionamento num nível intermédio, no qual se acreditaria que as TIC poderão verdadeiramente ser facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem quando devidamente exploradas. Porém, seria igualmente fundamental que a exploração referida não acontecesse apenas numa fase prévia mas sim em todas as fases do processo de ensino/aprendizagem. Quer isto dizer que a utilização das TIC por parte dos professores deve ser feita de uma forma multidimensional. Alguns professores fazem uso das TIC em termos pessoais (ex: gestão do endereço de correio eletrónico) porque sentem que essa utilização lhes traz benefícios e também porque a sociedade atual e as atuais rotinas assim o obrigam. Por sua vez, quando o âmbito de análise passa para o campo profissional são apontados muito mais entraves à utilização das TIC, como o reduzido apetrechamento das escolas para o efeito ou até a falta de formação na área tecnológica. No entanto, muitas vezes o cerne da questão está apenas na motivação para a referida utilização, visto que, se os níveis da mesma forem elevados possibilitarão o desenvolvimento de estratégias para ultrapassar a maioria dos obstáculos. Coutinho e Lisbôa (2011: 254) acreditam que atualmente o professor: "(...) precisa agir cada vez menos como um especialista, que aplica o conhecimento para resolver problemas técnicos, e muito mais como um prático reflexivo, cujas ações e decisões são baseadas na análise e avaliação permanente das situações ocorridas em sala de aula."

A integração das TIC em contexto educativo deverá implicar uma atividade prática que seja reflexiva e deverá igualmente assentar numa cultura de colaboração entre

pares, uma vez que o crescimento profissional e o sucesso das propostas que são apresentadas tenderá a ser maior quanto mais se apostar na partilha de conhecimentos, ideias e experiências.

No contexto educativo é óbvio que o papel dos alunos se torna crucial, por esta razão, atendendo aos objetivos da presente investigação, é importante realçar a relação que estes têm com as TIC. Deste modo, a motivação dos alunos é fundamental para que eles se possam envolver nas atividades que promovam a utilização das TIC. Apesar de haver um sentimento generalizado que as crianças possuem uma grande afinidade pelas TIC continua a ser fundamental e pertinente demonstrar que a utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem lhes trará vantagens. Pois, as TIC por si só nunca farão a diferença, dado que o professor será sempre um elemento fundamental na contextualização e orientação da sua implementação com os respetivos alunos. As TIC quando bem utilizadas permitirão diferenciar o ensino e torná-lo mais adequado às necessidades de cada um dos alunos. Estes poderão ser assim mais envolvidos na procura do seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, realizarão aprendizagens mais significativas e duradouras.

O processo de ensino/aprendizagem não se restringe às paredes da escola e cada vez mais se pretende que os alunos possam ser estimulados ao nível da sua criatividade e autonomia para aprenderem a aprender, tendo em conta e adaptando-se à constante evolução do conhecimento resultante das TIC. Os alunos devem poder envolver-se na tomada de decisões e responsabilizarem-se pelas suas conseqüências. A prática pedagógica deve ir ao encontro da realidade em cada momento e ter em atenção as inteligências múltiplas dos alunos (Gardner, 2009).

Resumindo, os professores em conjunto com os seus alunos deverão aproveitar esta nova relação mediada pelas TIC e rentabilizá-la no sentido daquelas que são as suas necessidades e os seus interesses. Conforme Ponte (2000: 77): “As TIC proporcionam uma nova relação dos actores educativos com o saber, um novo tipo de interacção do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional.”

1.2.1 – A Utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico

Nos últimos anos, tal como já foi anteriormente destacado, a utilização das TIC tem vindo a aumentar significativamente e tem marcado gerações e setores da sociedade muito diferenciados. Para Franco (2008: 187):

“Nos últimos anos temos vindo a assistir em Portugal a um verdadeiro “Boom” das novas tecnologias, não se limitando aos mais novos, mas às pessoas de todas as idades, que vêm a possibilidade de utilizar o potencial das tecnologias de informação como fonte de conhecimento e construção de aprendizagens aos mais diferentes níveis, de acordo com os interesses pessoais e as suas vivências.”

O acontecimento em causa tem feito com que o Governo Português procure continuamente desenvolver programas/projetos no sentido de divulgar as TIC e promover a sua utilização com vista ao incremento da qualidade ao nível do ensino formal nas instituições escolares. Todavia, importa não esquecer que os referidos projetos/programas propostos são iguais para todos os contextos educativos, o que faz com que não sejam contempladas nos mesmos as necessidades e expectativas dos seus intervenientes, focando-se a atenção no que concerne às reais condições de aprendizagem dos alunos. O aluno tem que ser entendido como o centro de toda a ação educativa. Ele não é uma «tábua rasa» que se limita a absorver indiscriminadamente toda a informação e todo o conhecimento que lhe são transmitidos. Não bastará que as TIC acompanhem a educação, o contrário também deve acontecer.

Continuando a análise dos projetos/programas desenvolvidos, é possível verificar que todas as iniciativas já propostas pretenderam fundamentalmente investir no parque tecnológico das escolas e integrar verdadeiramente as TIC no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, a introdução das TIC no contexto educativo português começou por ser proporcionada através do projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização) no ano de 1985. Ainda a este nível, Gomes (2010: 4) sintetiza de forma clara o percurso que foi experienciado até aos dias atuais:

“A partir desta iniciativa, foram levados a cabo outros projectos/programas, tais como: Projecto IVA, Projecto FOCO e Projecto FORJA, que estavam integrados no projecto Minerva, Programa EDUTIC, Programa Sócrates I, Programa Nónio-XXI, Programa uArte, Programa Ciência Viva, Livro Verde para a Sociedade de Informação, Programa Cidades Digitais, Programa Sócrates II, Programa Internet@CB1, Programa 1000 salas TIC, Projecto SeguraNet, Programa Ligar Portugal, Programa e-Learning, Programa CRIE, Plano Tecnológico, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, POPH, Programa e.escola, e.professor e e.oportunidades, Plano Tecnológico da Educação, Programa E-escolinha.”

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) teve a sua aprovação em 2007 e foi um dos últimos projetos/programas a ser proposto. Santos (2010), citado por Quaresma (2012: 9), traduz o propósito fundamental do mesmo afirmando: “Este projeto foi implementado em todas as escolas públicas portuguesas de ensino básico e secundário e teve como objetivo principal, posicionar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010 (...)”

A escola tem a grande responsabilidade de fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que os alunos possam ter acesso a uma maior igualdade de oportunidades. Deste modo, uma das medidas mais importantes do PTE foi o programa «e.escolinha» que, de acordo com Mota e Coutinho (2011: 442):

“(...) pretendeu garantir o acesso dos alunos do 1ºCEB a computadores pessoais com conteúdos educativos, procurando a generalização do uso do computador e da Internet nas primeiras fases da aprendizagem, bem

como contribuir para a igualdade de acesso ao computador e à Internet de todos os alunos do 1ºCEB.”

Neste sentido, reforçar a importância da figura do professor como um mediador e um orientador na preparação dos alunos para que possam ser cidadãos ativos na atual e complexa «sociedade em rede». Na era da globalização e do digital, a aprendizagem e o conhecimento são as melhores formas de inserção e constituem-se como fundamentais para a integração dos alunos na sociedade.

O conceito de educação evoluiu e cada vez mais existe a necessidade de apostar numa formação contínua ao longo da vida. No Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997: 43) aparece evidenciado que:

“O conceito de educação deve, por isso, evoluir ultrapassando as fronteiras do espaço e do tempo ao longo do qual o aluno faz o seu percurso de escolarização, passando pelos diferentes níveis de ensino do sistema educativo, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida, isto é, facultando a cada indivíduo a capacidade de saber conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização.”

Os professores deverão investir em formação no âmbito das TIC, mais ainda quando a sua atividade profissional ocorre no 1º CEB, pois este é um ciclo de estudos marcado por um regime de monodocência, questão que será explorada mais pormenorizadamente no tópico de análise seguinte. Silva (2001), citado por Mota e Coutinho (2011: 439) acredita que as TIC poderão vir a alterar um modelo de ensino baseado na reprodução da informação “(...) para um modelo baseado na construção partilhada do conhecimento “aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, enfim, em constituir-se como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem”.”

1.2.2 – Perfil Geral e Específico de Competência dos Professores do Ensino Básico

O perfil geral e específico de competência dos professores do ensino básico tem legislação inerente, que deverá ser do conhecimento destes profissionais. A referida legislação visa orientar e criar “(...) referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, 2001)

Qualquer professor que procure ser um bom professor deverá reunir um conjunto de características fundamentais, que podem e devem ser trabalhadas e melhoradas em cada dia.

De acordo ainda com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto (2001: 7), no âmbito do seu perfil de desempenho, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve:

- “Cooperar na construção e avaliação do projecto curricular da escola e conceber e gerir, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- Desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- Promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- Fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- Promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- Avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- Desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- Promover a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- Relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.”

Analisando a legislação em vigor, é possível perceber que o professor do 1º Ciclo do Ensino básico deve ter competência científica e, em simultâneo, competência didáctica. Todos os professores devem ter competência científica, mas quando se fala dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico essa realidade é ainda mais marcada, uma vez

que são professores generalistas, o que implica a obrigatoriedade de possuírem competências nas várias áreas do saber. Ninguém conseguirá ensinar aquilo que não conhecer e dominar. Para tal, cada professor deverá sempre preparar muito bem todas as aulas, revelando também a sua capacidade organizativa. Na perspetiva de Cardoso (2013: 145): “A preparação das aulas é um aspeto fundamental para um bom professor, pois ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos”. A preparação das aulas implica, por sua vez, que o professor conheça muito bem o currículo (programas, metas curriculares, outra legislação complementar...), para que conheça o que deverá explorar com os seus alunos.

Contudo, a competência didática pressupõe que o professor para ser empenhado não se possa apenas preocupar com o domínio da matéria que vem expressa nos programas, mas sim ter em atenção, entre outros aspetos, a reflexão acerca de quatro questões importantes (Cardoso, 2013: 145): “O que quero que os alunos aprendam? Qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos? Como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos? Qual a melhor estratégia para corrigir os que não atingiram os objetivos?”

O professor deve procurar refletir e investigar continuamente acerca da sua prática educativa, pois só se assim for é que a poderá ajustar com o intuito de conseguir que os seus alunos aprendam verdadeiramente. Todas as opções que são feitas acarretam resultados e o importante é saber analisá-los e melhorá-los cada vez mais, ou seja, adequá-los aos objetivos definidos *a priori*.

A competência didática aparece muito relacionada com a competência comunicativa. Um bom professor deverá usar corretamente a língua portuguesa e revelar sempre o máximo rigor científico nas aprendizagens que propõe aos seus alunos.

Os alunos veem na figura do professor um modelo a ser seguido e, como tal, é essencial que sejam dados bons exemplos, para que se crie um clima que permita a inclusão do rigor que se deva repercutir nos comportamentos dos alunos.

A presença do professor na sala de aula, e também a forma como este comunica, está muito relacionada com a profissão de ator. Algumas pessoas defendem que “*Ensinar não é propriamente uma profissão, mas sim uma arte.*” Os artistas expressam-se através das suas artes: o músico utiliza sete notas, o pintor utiliza as tintas...e o professor? O professor utiliza o conhecimento que aparece selecionado nos documentos oficiais (programas, metas...) e procura ensiná-lo aos seus alunos da melhor forma possível. Ensinar torna-se uma arte porque a criatividade que lhe está associada faz com que não existam dois professores iguais, ainda que trabalhem partindo da mesma base.

O professor deve acreditar sempre que todos os seus alunos têm capacidades para aprender, pois no dia em que tal realidade deixar de se verificar os alunos deixarão de aprender. No entanto, como todos os alunos são diferentes e, conseqüentemente apresentam ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem também distintos, o

professor deve desenvolver um leque de estratégias metodológicas variado para poder, tanto quanto possível, personalizar a sua ação junto dos seus alunos.

Não menos importante surge a relação do professor com a própria escola e com os pais dos seus alunos. Uma relação que deve ser igualmente construída na base do respeito e da cooperação, pois os principais beneficiados serão sempre os seus alunos/filhos. No fundo, só conseguirá ser bom professor quem gostar verdadeiramente de ser professor.

1.2.3 – Os Programas Nacionais, as Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico e as TIC

Primeiramente é essencial compreender o que é um sistema educativo, qual a sua principal finalidade e, mais concretamente, como é que se encontra organizado e estruturado o sistema educativo português. Assim sendo, para a Lei de Bases do Sistema Educativo, este é “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (capítulo I, artigo 1º) (Assembleia da República Portuguesa, 1986)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro) é um documento oficial da autoria da Assembleia da República Portuguesa e publicado em Diário da República. A partir do referido documento, que é o mais importante organizador e definidor do nosso sistema educativo, surgem outros com graus de importância decrescente, são eles: Decretos-Lei (Governo), Portarias (Serviços) e Despachos. Ainda de acordo com o mesmo documento, o sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

A educação escolar, que é o foco de análise no presente artigo, de acordo com a Assembleia da República Portuguesa (1986): “(...) compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.” (capítulo II, artigo 4º)

Contudo, dentro da educação escolar existem ciclos de ensino de carácter obrigatório e outros de carácter não obrigatório, ou facultativos. No caso do ensino obrigatório este contempla atualmente quatro ciclos: 1º Ciclo do Ensino Básico (com 4 anos), 2º Ciclo do Ensino Básico (com 2 anos), 3º Ciclo do Ensino Básico (com 3 anos) e Ensino Secundário (com 3 anos). Com carácter não obrigatório encontra-se o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico.

Agora que foi apresentada uma visão geral do sistema educativo português importa igualmente explorar o que se entende por currículo, ainda que não exista uma definição consensual para o referido conceito. De acordo com Assude (1998: 36): “Um currículo pode ser definido como um plano de estudos ou como um curso de estudos.

Consideremos que um curso de estudos permite definir um conjunto de disciplinas ou de matérias enquanto que o plano de estudos é mais restritivo, por exemplo, a uma dada disciplina num certo ano.”

O currículo tem três níveis fundamentais de decisão e concretização: o nível político, o nível de gestão e o nível de ação. Os níveis referidos influenciam-se mutuamente e de uma forma constante.

O primeiro deles (nível político) contempla todos os documentos oficiais e legislação emanados pela entidade competente, no caso concreto o Ministério da Educação e Ciência. Os documentos resultantes deste primeiro nível de decisão e concretização do currículo (programas, metas curriculares, legislação complementar...) são iguais para todas as escolas e para todos os professores a nível nacional.

Por sua vez, o nível de gestão diz respeito aos vários agrupamentos de escolas existentes, que organizam a informação geral resultante do nível político e a concretizam através da construção do seu próprio projeto educativo e projeto curricular. Este nível é considerado como intermédio no qual os professores de cada agrupamento se organizam para trabalharem em conjunto e definirem a planificação anual de atividades.

O último nível da lista apresentada, o nível de ação, é conducente ao espaço da sala de aula, consubstanciando-se com o projeto curricular de turma, ou seja, é referente à forma como cada professor aplicará a planificação com os seus alunos.

A Figura 18, que em seguida se apresenta, permitirá sistematizar a informação anteriormente referida.

Contextos e níveis de decisão		Abrangência	Concretização
macro	político /administrativo	nacional	normativos
meso	gestão	agrupamento de escolas	projecto educativo de escola/agrupamento projecto curricular de escola/agrupamento
micro	realização	turma	projecto curricular de turma

Figura 18 - Níveis de decisão e concretização do currículo

Um professor antes de avançar para a prática pedagógica deve procurar conhecer bem dois domínios de análise distintos, mas que se encontram fortemente relacionados: a legislação em vigor que rege a organização do ciclo de ensino no qual vai lecionar, bem como o contexto educativo no qual está inserido para que possa adequar as suas propostas metodológicas ao mesmo.

No que diz respeito à legislação em vigor, o 1º Ciclo do Ensino Básico organiza-se por áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas – Dramática, Plástica, Musical; e Expressão Físico-Motora) e por áreas curriculares não disciplinares (Apoio ao Estudo; Oferta Complementar; Projetos). As áreas não disciplinares apoiam a exploração realizada ao nível das áreas disciplinares, seguindo o princípio da transversalidade.

Para além das vertentes já referidas, a organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico contempla ainda uma disciplina de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e Atividades de Enriquecimento Curricular (por exemplo iniciação a uma língua estrangeira, música, educação física...), que são também de carácter facultativo.

No nível de ensino em análise vigora o Modelo Globalizante de Ensino e Aprendizagem, na medida em que o ensino e todos os pormenores envolvidos no mesmo (por exemplo organização da sala de aula, estratégias metodológicas a propor...) ficam à responsabilidade de um professor único (professor titular da turma), podendo o mesmo ser coadjuvado em áreas especializadas. Esta informação aparece expressa no Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, quando se afirma “O desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, em articulação com o conselho de docentes, (...)”. (Ministério da Educação e Ciência, 2013)

Focando agora a análise mais concretamente para a visão que os Programas Nacionais e as Metas de Aprendizagem para o 1ºCEB têm no âmbito das TIC, é possível perceber que estas não apresentam um estatuto disciplinar, aparecendo sim com um carácter transversal. Deste modo, como defendido por Pires (2009: 47): “(...) os professores devem promover a sua utilização de modo integrado e em articulação com as diferentes áreas curriculares.” Decreto-Lei nº 6/2001

No ano de 2009 o Ministério da Educação veio implementar o «Projeto Metas de Aprendizagem», que se traduziu num documento elaborado com o intuito de orientar os vários intervenientes do processo educativo, especificamente os professores, em relação a quais as competências que se espera que os alunos atinjam no final de cada ano de escolaridade e de cada ciclo de estudos, para as várias áreas do currículo. De destacar que o documento em causa também contemplava uma reflexão no que diz às competências específicas na área das TIC, ainda que mais uma vez entendidas numa perspetiva transversal. Para o efeito, Costa (2011: 6) afirma que:

“Para a elaboração da proposta partimos da convicção e da constatação de que as TIC desempenham um papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam não só fazem parte dos referentes culturais jovens de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e, bem assim, da missão nuclear da própria escola.”

Assim sendo, cada professor na sua sala de aula deverá explorar as TIC em todas as áreas disciplinares, ou seja, estas poderão ser entendidas como ferramentas que contribuirão para melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, importa não esquecer que estas constituem por si próprias oportunidades e estratégias para o desenvolvimento social e intelectual dos alunos baseadas na relação que estabelecem, que pode ser motivadora ou indutora. No ponto de vista de Pires (2009: 48): “As tecnologias por si só não são mediadoras de aprendizagem, ou seja, as crianças não aprendem se apenas estiverem ligadas a uma determinada tecnologia. As tecnologias têm influência nas estratégias de aprendizagem que activam os processos mentais.”

Debruçando agora a atenção ao nível do Programa de Português do Ensino Básico (2009: 5), pelo facto de o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita se constituir também como um importante parâmetro de análise da presente investigação, este teve como base da sua elaboração expectativas e circunstâncias que não podiam deixar de ser tidas em conta e relacionadas com as TIC:

“O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede.”

No fundo, todo o programa refere como fundamental o desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas TIC, realidade que mais uma vez faz transparecer a sua importância na sociedade contemporânea.

1.3 - Quadros Interativos Multimédia (QIM)

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) traduziu-se, como já foi anteriormente referido, numa das várias iniciativas apresentadas pelo Governo Português para fomentar a utilização das TIC no ensino e criar condições para que haja uma renovação das escolas no que concerne à inclusão das tecnologias digitais. O que se pretende, de uma forma geral, é que as instituições escolares possam acompanhar a evolução da «sociedade em rede» e, para o efeito, Silva, Gomes e Silva (2011: 109) acreditam que:

“(…) as TICE terão tanto mais sentido no contexto de ensino e de aprendizagem, e os seus resultados poderão ser mais consequentes, quanto mais integradas estiverem no projecto pedagógico e educativo da escola, devendo fazer parte de um processo educativo e não constituírem momentos/espacos isolados de ensino-aprendizagem.”

O quadro interativo é exatamente um dos recursos propostos no PTE. Coutinho e Sampaio (2013: 1) referem que o programa em causa visava: “(...) assegurar a presença de um equipamento em cada três salas de aula e formar seus respectivos docentes no uso pedagógico e profissional dessa ferramenta.”

Com toda a valorização que o recurso quadro interativo merece, em seguida será apresentada uma definição para o mesmo e os principais conceitos que lhe estão associados, bem como a referência às suas vantagens e desvantagens/limitações da utilização do quadro interativo em contexto educativo.

1.3.1 – Definição e Conceitos

Cada vez mais as escolas são entendidas como meios privilegiados para a transformação da sociedade a todos os níveis. No entanto, as crianças não aprendem apenas na escola e, como tal, é muito importante que os agentes educativos, especialmente os professores, averiguem a todo o momento os conhecimentos prévios e as conceções alternativas dos alunos com os quais contactam para poderem depois ajustar as propostas metodológicas que fazem. No caso das TIC, as instituições escolares têm também a tarefa de as darem a conhecer aos seus alunos, aplicá-las no processo de ensino/aprendizagem e evidenciarem as verdadeiras potencialidades e os seus riscos/perigos.

As aulas que utilizem as TIC poderão sair muito mais enriquecidas tanto na perspectiva do aluno como na do professor, quando o uso das mesmas for correto. Aparício (2013: 9) corrobora esta ideia afirmando: “As TIC quando devidamente integradas nas estratégias de aprendizagem, podem ativar os processos mentais, diversificando, acelerando, aprofundando as aprendizagens.”

O quadro interativo, como um recurso ao nível das TIC que pode ser utilizado no processo de ensino/aprendizagem, será agora alvo de uma atenção especial no que diz respeito à sua definição, breve contextualização histórica da sua utilização e modo geral de funcionamento.

Os primeiros quadros interativos apareceram em Portugal em meados da década de 90 e tiveram como referencial a utilização que já era feita dos mesmos em escolas britânicas. Atualmente existem muitos fabricantes a apostarem no desenvolvimento desta tecnologia e cada vez mais tem sido reconhecido o seu valor e a sua potencialidade educativa, promovendo um «ensino e aprendizagem interativo». Quando se faz referência aos quadros interativos é comum utilizar o acrónimo «QIM», que corresponde a «Quadros Interativos Multimédia». De acordo com Ferreira (2011: 21): “(...) os QIM foram desenhados desde o início para uso escolar.”

Um quadro interativo é um recurso tecnológico que para poder ter todas as suas funcionalidades disponíveis necessita de estar conectado com um computador, sendo a imagem do mesmo apresentada através de um projetor de vídeo. Assim sendo, tudo o que um computador permite concretizar poderá também acontecer no quadro interativo, sendo o seu controlo conseguido através da utilização de uma «caneta especial» ou com o toque do dedo. Aparício (2013: 28) define quadro interativo como:

“(...) uma superfície na qual pode ser exibida uma imagem de computador, através de um projetor. É sensível ao toque e permite que o utilizador use uma caneta na sua superfície (ou em alguns casos, um dedo) para agir como um rato e, deste modo, controlar o computador a partir do próprio QI.”

Para além de um computador, de um projetor de vídeo e de cabos que permitam a conexão com o QIM, para funcionar em pleno e dar resposta a outras exigências do processo de ensino/aprendizagem este deverá igualmente ter instalado o *software* que o seu fabricante concebeu e que deverá ser fornecido no momento da instalação. Cada quadro interativo terá o seu *software* específico, porém poderão ser instalados outros *softwares* compatíveis e/ou aplicados alguns periféricos (ex: colunas áudio, teclados).

Resumidamente, tudo o que é normalmente feito no computador pode ser exibido e explorado com recurso ao QIM. Uma característica que o difere dos quadros de ardósia e de outras formas de projeção passa pelo facto de possibilitar que as várias atividades que nele forem concretizadas possam ser gravadas e recuperadas em momentos posteriores. Para Castro e Caldas (2009: 2): “A ardósia, o quadro negro e o giz vão agora andar de mãos dadas com os QIM, também já apelidados de “ardósia digital” e as canetas de “tinta digital”.”

O recurso tecnológico em análise permite que as aulas possam ter uma natureza mais dinâmica e interativa, podendo o professor atualizar as estratégias pensadas previamente àquelas que forem as reais necessidades dos alunos e os seus interesses em cada momento. A interação entre o professor e os alunos sairá assim muito mais beneficiada e enriquecida. A utilização do QIM favorece uma mudança do paradigma

educacional mais tradicional, promovendo processos interativos de construção do conhecimento. A escola não deve resistir às mudanças da sociedade, mas sim aceitá-las e adaptar-se a elas.

No entanto, apesar de todo o valor conferido atualmente às TIC em geral e ao QIM em particular, a sua utilização ainda suscita nalguns professores algumas dúvidas e reticências por parte de alguns professores, relativamente às suas reais potencialidades. A formação na área nem sempre é suficiente e não há dúvida que a falta de confiança e de segurança nas suas capacidades e conhecimentos tecnológicos pode ser um grande entrave à vontade de utilizar. No entanto, se não existir experimentação e treino dificilmente poderá haver uma verdadeira aprendizagem. Coutinho e Sampaio (2013: 1) valorizam exatamente este aspeto ao afirmarem: “(...) os docentes necessitam de tempo e formação para adquirir as competências tecnológicas necessárias para fazer uso do quadro interativo, de modo a alterar metodologias e atitudes em sala de aula.”

1.3.2 – Tipologia de Quadros Interativos Multimédia

Os quadros interativos podem ser de diferentes tipos, variando de acordo com a forma como é feito o controlo com o computador. As tipologias que existem são variadas e apresentadas por diversos autores como Aparício (2013) ou Garcia (2013). Contudo, a tipologia selecionada foi a apresentada pelos autores Castro e Caldas (2009) pelo facto de se evidenciar como muito completa e esclarecedora. Deste modo, os quadros interativos incluem-se em quatro tecnologias diferentes, que se passam a apresentar: analógica resistente, eletromagnética, sensíveis ao toque e de infravermelhos.

No que diz respeito à tecnologia analógica resistente, esta faz com que o quadro interativo possa ser manipulado sem a necessidade de existência de «canetas especiais», isto é, poderá ser conseguida com o próprio dedo ou com outro objeto. Um quadro com esta tecnologia (Castro e Caldas, 2009: 5): “(...) é composto por duas folhas de material resistente, separadas por uma camada de ar e instaladas sobre uma superfície grande e plana. Quando é aplicada pressão à superfície do quadro, estas duas superfícies tocam-se e registam um ponto de contacto.”

Por outro lado, os quadros interativos de tecnologia eletromagnética e de infravermelhos são semelhantes e, por não apresentarem uma superfície especial, necessitam de uma «caneta especial» que transmita um sinal eletromagnético ou de ultrassons à superfície do ecrã.

Por último, a tecnologia sensível ao toque também não necessita de uma «caneta especial». Ainda segundo os mesmos autores (Castro e Caldas, 2009: 5): “(...) esta tecnologia utiliza câmaras minúsculas, incorporadas na moldura do ecrã, para detectar o contacto com a superfície do quadro.”

1.3.3 – Vantagens e Desvantagens/Limitações da Utilização do Quadro Interativo Multimédia em Contexto Educativo

Os QIM, assim como todos os restantes recursos tecnológicos, apresentam vantagens e desvantagens/limitações que favorecem ou condicionam a sua utilização. Qualquer indivíduo que faça ou procure vir a fazer uso do QIM deve procurar inteirar-se primeiro das suas características com o intuito de melhor se poder adaptar e, conseqüentemente, aperfeiçoar as suas práticas. Assim sendo, a análise que em seguida se apresenta corresponde a uma clarificação relativamente às suas principais vantagens e desvantagens/limitações da utilização do QIM em contexto educativo, baseada em investigações já realizadas na área.

Uma vantagem muito referenciada e, consensualmente aceite (Silva, 2013; Ferreira e Meirinhos, 2011; Aparício, 2013; Ferreira, 2011), prende-se com a possibilidade de guardar todo o trabalho que é realizado através do QIM e recuperar o mesmo em momentos posteriores, se tal for necessário. As aulas tornam-se mais dinâmicas e inovadoras, ficando todos os pormenores registados e sintetizados. Ou seja, o QIM permite que haja uma «memória» de todas as atividades desenvolvidas que poderão servir para contextualizar e para reforçar aprendizagens. Uma outra vantagem prende-se com o suporte digital em si mesmo pois, os alunos pelo facto de usarem um suporte digital sentem-se à partida mais motivados e mais interessados na sua utilização.

Para além das vantagens já referidas, os QIM são estimulantes e atrativos para os alunos e, na maioria das situações, aumentam bastante os seus níveis de atenção e de motivação. Na geração dos «nativos digitais» (Prensky, 2001) viver sem as TIC é uma realidade quase impossível. Do mesmo modo, Gil (2014) vem reforçar este conceito ao afirmar que os mais jovens possuem uma grande afinidade com as TIC por terem nascido num ambiente rodeado por tecnologias. Na escola os alunos gostam de poder utilizar as tecnologias digitais e mostrar todas as suas competências a esse nível, deixando igualmente espaço para o «efeito surpresa». Os quadros interativos são assim entendidos como atraentes e facilitam uma abordagem interativa, adaptando-se a toda a turma e promovendo um maior envolvimento dos alunos. Na sua obra Coutinho e Sampaio (2013: 10) apontam estas mesmas vantagens, afirmando: “(...) o uso de QI apresentou um impacto positivo quanto à motivação e ao empenho dos alunos, podendo aprimorar a autoestima de alguns estudantes e proporcionar oportunidades para a revisão de aprendizagens prévias.”

Muitas outras vantagens podem ainda ser consideradas e Bell (2002), citado por Coutinho e Sampaio (2013: 5), enumera-as muito claramente:

“(…) treze razões para o uso dos QI: 1) seu potencial de apresentações, ao permitir que o professor não se desloque do quadro e saliente diversas particularidades facilmente com o dedo ou uma caneta; 2) possibilidade de cor e imagens; 3) diferentes sensações, como visuais, auditivas e táteis; 4) entusiasmo demonstrado por todos os níveis de ensino no uso dessa ferramenta; 5) possibilidade de praticar ensino à distância; 6) rentabilização dos recursos, ao maximizar o uso de apenas um

computador; 7) encorajamento do pensamento crítico dos alunos, seguindo uma base de ensino construtivista; 8) não utilização de giz ou outros materiais passíveis de sujar as mãos; 9) possibilidade de utilização fácil pelos estudantes com dificuldades motoras; 10) interatividade; 11) utilização de imagens provenientes de diversos suportes e oportunidade de interação com as mesmas; 12) facilidade de armazenamento do que é escrito e de sua impressão, permitindo a discussão de ideias, não limitando a aprendizagem à cópia de conteúdos; e 13) caráter de íman que é apreciado por todos.”

Para concluir a análise das principais vantagens reconhecidas aos quadros interativos, pode-se realçar a apresentação de conteúdos e conceitos, favorecendo-se a partilha de recursos, acelerando-se o ritmo das aulas, possibilitando-se uma incorporação simples de recursos. Importa não esquecer que as verdadeiras vantagens só aparecerão realmente se a utilização e a integração do QIM for efetiva. O impacto dos QIM tende a ser tão mais positivo quanto mais cedo forem introduzidos no processo de ensino/aprendizagem (1ºCEB ou antes).

As desvantagens também existem e quando utilizadas de forma errada as TIC poderão acarretar muitos «perigos». Estas desvantagens encontram-se fundamentalmente ao nível do elevado custo na aquisição do produto e alguns problemas técnicos (ex: dificuldades na correta calibragem do quadro interativo que ditará o seu bom desempenho). Coutinho e Sampaio (2013: 4) apresentam esta e outras desvantagens/limitações quando esclarecem:

“Não obstante, apresenta algumas desvantagens: problemas tecnológicos não controláveis; elevado custo; necessidade de cuidados com a posição de escrita para não causar sombra na projeção; cautela com a posição do quadro, para não ser muito alta e de difícil acesso, nem baixa demais e provocar uma visão difícil; interrupções por parte de outros aparelhos eletrônicos por meio do bluetooth.”

A reduzida mobilidade do quadro interativo também limita a sua utilização, sendo mais favorável que este se encontre instalado na própria sala de aula. Se o professor em cada vez que quiser fazer uso do recurso em causa tiver que se deslocar com os seus alunos para outro espaço da escola poderá acontecer que se quebre o ritmo da aula e aumente a distração e a apatência para comportamentos desviantes.

Finalizando, o tópico em análise, sublinhar que a promoção do uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem deverá partir essencialmente do professor, mas para tal é necessário que ele próprio se sinta motivado e tenha adquirido alguma formação nesse sentido. A mediação que o professor consiga exercer na relação dos alunos com as TIC será muito importante para o sucesso da mesma.

Um dos aspetos que não pode ser escamoteado é a questão relacionada com a formação dos professores na utilização dos QIM. Aquando da aquisição dos QIM deve e tem que ser assegurada uma formação aos professores por parte da empresa fornecedora. Esta formação inicial deverá também ser seguida por um apoio técnico

sempre que tal se sinta necessário. Este apoio conferirá ao professor uma maior segurança e autonomia na utilização destes recursos tecnológicos, o que irá, com grande margem de certeza, promover uma utilização mais sistemática dos QIM.

A inserção das TIC nas escolas não terá um efeito positivo se os professores se recusarem a alterar as práticas de ensino. Para o efeito, Coutinho e Sampaio (2013: 12) esclarecem: “Os [QIM] ainda não são utilizados pela maioria dos professores e os que os utilizam não aproveitam a totalidade das suas potencialidades.” Havendo a consciência de que a utilização dos QIM apresenta muito mais vantagens do que desvantagens, apesar da sua utilização poder ser considerada escassa ou reduzida, torna-se importante divulgar as experiências realizadas, onde se enquadra a presente investigação, para que mais professores venham a utilizá-los.

2 - Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O ensino/aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se formalmente ao nível do 1ºCEB e constitui-se como a base para a construção de saberes adquiridos *a posteriori* nos vários domínios. A sociedade atual («sociedade em rede») tem ditado de um modo determinante a forma como o ensino do português se processa nos dias de hoje. No *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al, 2009: 5) aparece bem explícita esta realidade quando se afirma:

“(...) a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede.”

Assim sendo, o presente subcapítulo focará primeiramente a área da leitura, contemplando a decifração (via fonológica e via lexical) e a compreensão de textos escritos. Posteriormente, será explorada a escrita e as suas dimensões gráfica, ortográfica e textual. Porém, como não é possível analisar e/ou entender a leitura sem a escrita e vice-versa, para terminar serão apresentados e explorados os métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita.

2.1 - A Leitura: Decifração e Compreensão de Textos Escritos

O ato de ler pode ser conseguido tendo por base duas estratégias, são elas: a decifração e a identificação. Ler por decifração é a capacidade de ler uma palavra fazendo a correspondência direta entre as letras que a constituem e o respetivo som padrão. Como define Sim-Sim (2009: 12): “Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na [respetiva] língua.” Esta é uma forma de leitura muito básica e muito demorada que, em algumas situações, poderá não conseguir conduzir o leitor à compreensão do que está a tentar ler, nomeadamente quando as palavras para ler são muito grandes e/ou contemplam combinações de sons complexas. Esta estratégia de leitura é usada por leitores principiantes, aos quais foi ensinada a técnica de fazer corresponder as letras do alfabeto a sons-padrão.

Paralelamente, verificamos que crianças em idade pré-escolar, com pouca ou quase nenhuma experiência de leitura, reconhecem globalmente palavras que veem escritas com muita frequência, em embalagens de alimentos ou em publicidade, nos livros de literatura para a infância ou em escritos de natureza variada. Também os leitores treinados procedem a uma leitura global da palavra ou de grupos de palavras, porque reconhecem o seu perfil, a partir de indicadores variados, tais como, o contexto de ocorrência, o tamanho, o tipo de sílabas constitutivas e outros. Estamos, neste caso,

perante uma leitura por identificação ou reconhecimento global. Continuando a análise das definições propostas por Sim-Sim (2009: 12) lê-se que:

“No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o [respetivo] conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, usa estratégias de acesso [direto] e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via [indireta], [perceptiva] e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som.”

No fundo, esta via funciona porque o ato de ler resulta da associação e reconhecimento de imagens mentais das palavras. No entanto, também este modo de ler tem condicionantes, como, por exemplo, a dificuldade ou mesmo impossibilidade de ler globalmente palavras nunca vistas anteriormente. Se as palavras nunca foram vistas previamente, não existirá certamente uma imagem mental que lhes esteja associada e, como tal, as mesmas não conseguirão ser lidas desta forma.

Uma conclusão a que se chega é que tanto a leitura por decifração como a leitura por identificação apresentam vantagens mas também limitações, o que faz com que o professor que ensina a ler e a escrever deva proporcionar condições aos seus alunos para que os mesmos usem estas duas formas de ler, ensinando primeiro a correspondência grafofonémica e levando-os a anteciparem, de forma contextualizada, o que vão ler.

No mínimo, com uma estratégia de leitura consolidada será possível avançar para a exploração e compreensão de textos completos. A compreensão implica que se consiga uma articulação plena entre aquilo que se lê e aquilo que se sabe, não esquecendo que para além do que é explícito e que aparece escrito existem também os sentidos implícitos que o leitor terá que inferir e compreender nas entrelinhas daquilo que lê. Uma boa compreensão implica que o leitor mobilize o seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto, que valorize a informação relevante e remeta para segundo plano dados irrelevantes e secundários, bem como que compreenda o significado literal. Na perspectiva de Sim-Sim (2007: 7): “Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da [interação] do leitor com o texto.”

O nível de compreensão varia de leitor para leitor e até mesmo com um leitor específico em diversas situações, sendo o mesmo influenciado por variáveis como o conhecimento que o leitor tem sobre o tema tratado e/ou a sua riqueza lexical.

Neste sentido, o professor deve apoiar e estimular os seus alunos para que eles próprios sejam leitores independentes e autorreguladores, ou seja, para que possam ser capazes de compreender se a sua leitura está ou não a ser eficaz. Para minimizar o risco de a compreensão de um texto ser mal conseguida, o professor poderá contextualizar previamente os alunos para a temática que vai ser analisada,

conversando com eles sobre a mesma, e desenvolver explícita e intencionalmente o seu léxico. A extração do significado é um aspeto fulcral na compreensão da leitura. De acordo com Sim-Sim (2006: 32):

“Ultrapassada a fase da descodificação e atingida a rapidez de decifração, a questão central parece prender-se com a compreensão das estruturas [sintáticas]. O leitor pode ter automatizado a correspondência letra-som, mas se o seu conhecimento da língua lhe não permitir o rápido acesso ao entendimento do conteúdo que a estrutura gramatical encerra, nunca poderá ser fluente na leitura que realiza.”

Sintetizando, os alunos devem previamente experimentar e assumir as suas estratégias de leitura para que depois de bem percecionada a informação esta possa ser igualmente bem compreendida. Ainda de acordo com Sim-Sim (2007: 9): “O grande [objetivo] do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.”

Hoje em dia não é possível entender e proceder ao ensino da leitura sem simultaneamente ensinar a escrever e, por isso, em seguida será feita uma reflexão no âmbito do ensino da escrita.

2.2 - Dimensões da Escrita: Gráfica, Ortográfica e Textual

O ensino da aprendizagem da escrita contempla duas dimensões importantes: a dimensão gráfica e ortográfica e a dimensão textual. A dimensão gráfica e ortográfica implica o conhecimento das regras inerentes à escrita de palavras e envolve simultaneamente a competência gráfica e a competência ortográfica. A primeira delas diz respeito à capacidade de escrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), a forma como a escrita se organiza condiciona a perceção que o leitor tem da mesma, sendo necessário o domínio de dois tipos de características gráficas do sistema: as intrínsecas e as extrínsecas. As características intrínsecas dizem respeito, por exemplo, a aspetos como as maiúsculas e minúsculas, o espaçamento de palavras, a cor ou o tamanho, enquanto as características extrínsecas contemplam a pontuação, a linha interrompida ou os quadros. A existência desta dimensão gráfica permite transmitir alguns pormenores típicos da oralidade, contudo, não poderá ser, de maneira alguma, esquecido que “Demasiada informação visual é ruído e perturba a leitura, impedindo a hierarquização e a ordenação dos conteúdos. A ausência de assinalamentos gráficos transforma o texto escrito numa mancha ilegível que desmotiva a criança, dado que afasta o texto que esta produz dos textos impressos a que tem acesso.” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011: 42)

Por outro lado, a competência ortográfica contempla o conhecimento das normas de representação gráfica das palavras de uma língua. Ainda tendo por base a opinião da mesma autora (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011: 51):

“(…) para escreverem as palavras [corretamente], as crianças devem realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) [selecionar], de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons (por ex.: <s>, <ss> ou <ç> para o som [s] ou entre <g> e <j> para o som [ʒ]), a que está de acordo com a norma ortográfica.”

Sintetizando, conclui-se que a competência ortográfica é difícil, pois implica por um lado as complexas relações entre fonemas e grafemas, ao mesmo tempo que não poderão ser esquecidas as várias formas de pronunciar palavras que apresentam uma forma ortográfica única.

No que diz respeito à dimensão textual, esta traduz-se num processo mais complexo que incorpora a competência compositiva, ou seja, implica ser capaz de organizar enunciados com coesão local e global de modo a formar um texto. Não esquecer que uma coisa é escrever palavras ou frases e outra coisa é organizá-las de modo a produzir um texto com sentido.

Na perspetiva de Baptista, Viana e Barbeiro (2011), a escrita e a oralidade são duas realidades diferentes, mas que se influenciam continuamente. O código escrito não é uma cópia fiel do código oral, sendo importante que primeiro o aluno conheça e domine o código oral para depois poder explorar e aplicar corretamente o código escrito. Algumas características comparativas entre os dois códigos referidos passam, por exemplo, pelo facto de a oralidade ser mais redundante do que a escrita, podendo o locutor transmitir a mesma ideia de várias formas diferentes para se assegurar que o recetor a ouviu e a entendeu. Na escrita tal não é tão simples porque tudo o que se escreve fica registado e pode posteriormente ser analisado na sua essência. Para além dos aspetos já supracitados, o código oral contempla por norma uma variedade lexical mais reduzida do que o código escrito, tal como uma menor preocupação com a articulação frásica. Ainda destacar que o código escrito é mais planeado do que o oral e recorre a elementos gráficos para transmitir entoação, destaque, pausas e ritmo (ex: com recurso a pontuação, sinais gráficos, sublinhados). Para Castro e Caldas (2002) citados por Baptista, Viana e Barbeiro (2011: 11):

“Frequentemente, o facto de a oralidade ser naturalmente adquirida e de a escrita ser aprendida e mediatizada pela tecnologia servem para separar estes dois registos de linguagem verbal. Não sendo a escrita inata na espécie humana, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo.”

Quem escreve deve ter sempre em atenção três fases fundamentais, são elas: a planificação do que se vai escrever, a textualização propriamente dita e a revisão da produção escrita obtida (Barbeiro e Pereira, 2007). Com a planificação, o professor deve orientar os seus alunos para que estes autonomamente procurem dar resposta às seguintes questões: ‘O que é que eu vou escrever?’; ‘Quem é que vão ser os meus leitores?’; ‘Qual o meu objetivo com a produção escrita que vou realizar?’ e ‘Qual a estrutura mais adequada para eu transmitir o que pretendo?’. Com a concretização desta fase do ciclo da escrita, os alunos terão a possibilidade de ativarem conhecimentos prévios acerca da temática sobre a qual vão escrever, bem como definir qual o género de texto que mais facilmente se adaptará às suas necessidades ou ainda realizarem pesquisas que complementem os seus conhecimentos e ideias.

Avançando neste processo, a etapa que se segue é a textualização, ou seja, a redação do texto planificado anteriormente. A este nível os alunos deverão ser estimulados para que consigam com destreza transmitir o conteúdo inicialmente definido, organizando-o em frases e parágrafos com uma boa articulação e coerência linguística.

A etapa da revisão do texto escrito é igualmente fundamental, visto que através da sua concretização os alunos poderão ler e avaliar o que escreveram, corrigindo o que considerem que não está tão bem conseguido como desejavam. A revisão do texto permitirá a perceção e reflexão da consecução dos objetivos definidos para a escrita em causa no momento da planificação.

Finalizando, destacar que será fundamental o ensino sistemático e intensivo de cada uma das etapas, privilegiando atividades sequenciais que proporcionem regulação interna e externa da produção textual.

2.3 - Métodos e Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita

Em tempos havia a crença bem marcada de que a leitura era um processo mais importante do que a escrita e que o mesmo acontecia em primeiro lugar. De acordo com Gomes (2011: p. 9): “Numa perspetiva tradicional do ensino da leitura e da escrita, persistia a ideia de que o ler precede o escrever e favorece o seu desenvolvimento. (...) Por outro lado, também se pensava que, quanto mais os alunos lessem, melhor escreveriam.” Contudo, esta ideia sofreu alterações e hoje em dia acredita-se que a interação leitura-escrita tem por base uma relação biunívoca, ou seja, os dois domínios em causa influenciam-se mutuamente e a sua aprendizagem implica a mobilização de competências comuns. Para Silva (2015: 26): “A leitura e a escrita são, de certa forma, complementares e, por serem modos de interação entre sujeitos, estão constantemente presentes no cotidiano do ser humano.”

O professor tem também uma influência bastante significativa a este nível e a opção última de como será conseguido o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita será sempre sua. Os alunos veem no professor um exemplo a seguir em todos

os âmbitos e, como tal, este tem acrescida a sua responsabilidade na forma como se relaciona ele próprio com o ato de ler e escrever e igualmente na forma como motivará os seus alunos para esse efeito. Os bons exemplos tenderão a aumentar os níveis de motivação e a surtir bons resultados. Assim sendo, o professor deverá propor aos seus alunos um leque variado de estratégias e possibilidades de leitura e escrita, que deverão ser igualmente bem ponderadas e refletidas.

Os métodos e estratégias de ensino da leitura e da escrita são variados, como já foi anteriormente referido, mas nunca deverão ser selecionados pelo professor apenas considerando a rapidez com que levarão a obtenção de resultados. A técnica da decifração, que consiste na correspondência entre um código oral e um código escrito previamente definidos, é fundamental em qualquer um dos métodos selecionados.

Começando pela leitura, Sousa (2013) defende que a mesma pode acontecer tendo em consideração três métodos distintos: o «método sintético ou silábico», o «método analítico ou global» e o «método misto». O «método sintético ou silábico» foi o primeiro a ser utilizado e engloba todos os processos que permitem a aquisição do nome das letras e o processo de composição da sílaba, isto é, são feitas sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até combinações mais complexas (palavras, frases, textos). Na perspetiva de Marcelino (2008: p. 57) este método funciona da seguinte forma: “(...) primeiro aprendiam-se os nomes das letras, por ordem alfabética; depois a sua forma; a seguir o seu valor e mais tarde, com elas se formavam sílabas [diretas], inversas e mistas, e, com estas, palavras.”

Por sua vez, o «método analítico ou global», como o próprio nome indica, defende que para os alunos aprenderem a ler e a escrever deverão poder ter contacto com o maior número de palavras possível, havendo uma clara necessidade de os ajudar a estabelecer associações que facilitem a progressiva identificação das mesmas. Este método funciona no extremo oposto do anterior e prevê que a partir de um todo conhecido (palavras, frases, textos) se possa chegar, por análises sucessivas, a elementos mais simples (letras e sons).

No que diz respeito ao «método misto», são feitas propostas no sentido de incluir o melhor de cada um dos métodos previamente descritos. Ou seja, incluir métodos silábicos com um ponto de partida global. Com o passar o tempo percebeu-se que uma posição de extremos tenderia a ser mais frágil do que se passassem a ser incluídas as melhores características dos dois métodos analisados. Recapitulando, Marcelino (2008: p. 78) considerou que:

“(…) ao analisar uma palavra e ao descobrir os seus elementos, o aluno que usa o processo analítico deve seguidamente ser capaz de utilizar as novas letras descobertas, na formação de outras palavras. Inversamente, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas para formar palavras, tem de saber descobrir como é formada uma nova palavra para poder decifrá-la.”

Os métodos apresentados pretendem responder à questão ‘como ensinar a ler?’ e os modelos de leitura visam dar resposta à questão ‘o que é que um leitor faz quando lê?’ e podem ser (Martins e Niza, 1998): ascendentes, descendentes ou interativos/mistos. Os modelos de leitura ascendentes defendem que a linguagem escrita é uma mera codificação da linguagem oral e que ler consiste em linearmente processar letras, sílabas, palavras, frases. Para estes, a leitura é feita com base na decifração através da via fonológica, sendo, portanto, a leitura auditiva que facilita o acesso ao significado. Acredita-se que só quando os alunos já souberem ler por decifração é que passam a ler por identificação. Este modelo de leitura é inflexível e parte do princípio de que todos os leitores são iguais, porém é tida como verdade absoluta e incontestável que não existem duas pessoas iguais, o que faz com que sua a credibilidade seja posta em causa.

Os modelos de leitura descendentes defendem que a linguagem escrita tem especificidades próprias e obedece a regras diferentes das da linguagem oral. Nesta perspetiva entende-se que a leitura visual ou o reconhecimento automático de palavras (via lexical) é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. Assim sendo, resumidamente, os alunos começam por tentar desenvolver a compreensão e só depois, pouco a pouco, é que chegam às letras. Estes modelos perdem consistência e rigor quando se tratam de palavras nunca antes vistas, pois surge uma questão que leva a pensar se processaria realmente a leitura na falta de imagens auxiliares.

Por último, os modelos interativos (ou mistos) conjugam a interação de capacidades de ordem superior e de capacidades de ordem inferior, de estratégias descendentes e ascendentes. Para estes é possível a utilização de estratégias flexíveis de leitura, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra. Como tal, o desempenho em leitura dependerá de duas capacidades fundamentais: a de processar o código escrito e a de processar semântica e concetualmente o texto.

No que diz respeito à escrita, escrever implica discriminar os sons que constituem a palavra, saber transcrever esses sons e, por último, escolher a forma de representação de acordo com as regras ortográficas. Este processo pode ser conseguido tendo por base duas vias fundamentais: a via fonológica (indireta ou sublexical) e a via lexical (direta ou visual). A via fonológica é normalmente mais utilizada no início da escolaridade e implica a aprendizagem explícita das regras de representação dos sons em contextos diferentes. As suas principais limitações passam pelo facto de os sons nem sempre estarem fielmente refletidos na ortografia e pela dificuldade em serem diferenciadas palavras homófonas, ou seja, palavras que se pronunciam da mesma maneira mas que se escrevem de forma diferente.

Por sua vez, pela via lexical os alunos escrevem tendo por base o armazenamento que fazem de imagens mentais de palavras escritas, de representações ortográficas, associadas ao seu significado, no léxico mental. Esta via facilita a compreensão de que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas, bem como simplifica a memorização da escrita de palavras irregulares (ex: habitado/desabitado;

humano/desumano). Como principal limitação encontram-se as palavras desconhecidas, pois como ainda não existem representações imagéticas e mentais para as mesmas será necessário recorrer à via fonológica para as conseguir efetivamente ler.

Quanto ao professor, este deve ser consciente da existência destas duas vias para poder privilegiar uma, outra ou ambas em função de cada palavra e de cada contexto de escrita, assim como tendo em atenção o grupo de alunos e as suas características e necessidades.

Por semelhança ao verificado anteriormente com os modelos de leitura também existem os modelos de escrita (Martins e Niza, 1998), que se subdividem em: modelos lineares de escrita, modelos não lineares de escrita e modelos mistos ou perspectivas sociais da escrita. Os modelos lineares de escrita entendem que a composição escrita acontece ao longo de três fases que ocorrem sequencialmente, são elas: a pré-escrita, a escrita ou articulação e a reescrita. Estes assumem que se acontecer um problema numa das fases o processo terá sempre que ser retomado desde o início. Contudo, escrever não é um processo assim tão linear nem um ato mecânico. A planificação do texto poderá e deverá ser feita, mas por si só não será suficiente para originar um texto lógico e coerente, que se encontre efetivamente bem escrito.

Por outro lado, os modelos não lineares da escrita defendem que a escrita de um texto resulta de um conjunto de processos de raciocínio que ocorrem a qualquer momento. Estes valorizam o ambiente da escrita, os conhecimentos acerca do que se escreve e sobre as várias tipologias de texto. De acordo com os mesmos, a escrita pressupõe os processos de planificação, tradução e revisão, que podem ser usados por uma ordem diferente daquela que foi apresentada. Os modelos em causa pecam por não considerarem a dimensão social do ato de escrever, levando em consideração o leitor/os leitores. Um texto não está terminado quando sai das mãos de quem o escreve, até porque cada leitor criará a sua própria versão daquilo que leu que pode ir de encontro à visão do autor.

No caso dos modelos mistos ou perspectivas sociais da escrita, aparece destacada a ideia de que a representação do emissor sobre a funcionalidade do seu texto determinará o processo de escrita. Ou seja, o autor não está apenas concentrado em si próprio, no seu texto e na sua planificação, revelando outras preocupações como: o tema do texto, se está ou não adequando ao público leitor; a sua finalidade; a tipologia de texto escolhida e as características do recetor (ex: o que ele sabe, de que é que ele precisa, a sua capacidade para entender aquilo que se pretende dizer).

Para concluir, reforçar a ideia de que o processo de leitura e o processo de escrita não podem existir um sem o outro, sendo inegável a influência e a interação entre ambos. O professor deverá sempre procurar ser conhecedor de todos os métodos e modelos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, pois só assim conseguirá ser dinâmico e criativo nas experiências que propõe aos seus alunos com o intuito de os levar a conseguirem serem bem-sucedidos neste âmbito.

Capítulo III - Metodologia da Investigação

O capítulo que agora se inicia visa tornar clara a metodologia adotada na investigação empírica desenvolvida, ou seja, os seus principais objetivos passam por apresentar e justificar cada uma das opções tomadas durante todo o processo investigativo. Os aspetos analisados serão a natureza da investigação, os participantes envolvidos na mesma, a questão-problema que a motivou, os objetivos que se propôs atingir, bem como os instrumentos usados para a recolha dos dados e os princípios e procedimentos base para a sua respetiva análise.

Contudo, não seria adequado avançar para uma reflexão detalhada sobre os vários aspetos anteriormente referidos sem primeiramente destacar a importância da investigação em educação e a posição reflexiva que deve ser sempre assumida pelo professor. Estas são crenças defendidas por diversos autores (Alarcão, 2001; Oliveira e Serrazina, 2002) há já vários anos. Prova disso é a afirmação de Sequeira (1990: 37): “(...) o ensino e a investigação têm de estar intimamente associados (...)”

A investigação, qualquer que ela seja e independentemente da sua área de intervenção, pretende sempre dar resposta a uma questão identificada como possibilitadora de melhorias em determinado aspeto. Assim, quando alguém inicia uma investigação deseja que a mesma possa ser concluída com sucesso e possa, ao mesmo tempo, conduzir a conclusões pertinentes, que poderão ou não ir ao encontro das expectativas iniciais do investigador. Mas isso não será, em momento algum, sinónimo de que a investigação foi desnecessária ou até mesmo inoportuna ou inválida.

Ao nível da educação, a investigação é também fundamental. O que se pretende é que todo o contexto educativo e a forma como este se apresenta aos alunos possa dar respostas favoráveis mediante uma análise das suas reais necessidades, que serão também um reflexo do estado da sociedade em cada momento. O professor, como um dos principais agentes educativos, deve, assim, assumir uma postura investigativo-reflexiva na ação e sobre a ação. De acordo com Alarcão (2001), atualmente o professor deixou de ser visto como um executor na totalidade dos currículos definidos pelas entidades competentes, mas sim como alguém que deve analisar o seu contexto educativo e decidir em conformidade. Ao investigar e refletir, o professor poderá ajustar as suas propostas metodológicas e, conseqüentemente, conseguir que os seus alunos assumam o ensino como uma prioridade, fazendo com que todo o processo de ensino/aprendizagem possa ser mais harmonioso e conduzir a um desenvolvimento pleno e íntegro de cada indivíduo. O objetivo é melhorar o ensino praticado nas escolas e não deixar que este se transforme numa rotina, seja um mero processo repetitivo que não olha ao tempo, ao espaço e, sobretudo, aos indivíduos que dele fazem parte.

Ao investigar e refletir na ação, o professor poderá em tempo real tomar consciência dos aspetos que não estão a ser tão bem conseguidos e desenvolver/aplicar estratégias para os melhorar. Ninguém conhece ou sabe tudo e é fundamental a vontade de melhorar e apostar numa educação ao longo da vida. Quanto à investigação-reflexão

sobre a ação, o seu maior distanciamento possibilitará uma visão mais clara e consciente. O professor poderá reviver a sua prática e analisá-la ao nível dos aspetos mais e menos positivos que esta contemplou, assim como aqueles que devem ser melhorados no futuro.

Sintetizando, os conceitos de investigação e de reflexão são atualmente incontornáveis na vida e também concretamente no que diz respeito à educação. Uma atualização constante e o desejo concretizado de conhecer mais e melhor devem fazer parte das opções de qualquer indivíduo e os princípios em causa devem igualmente poder ser transmitidos às gerações futuras.

1 - Natureza da Investigação

A presente investigação posiciona-se no chamado paradigma interpretativo. Deste modo, urge a necessidade de clarificar em primeiro lugar o conceito de paradigma e, seguidamente, elucidar acerca dos paradigmas mais assumidos em educação. O conceito de paradigma faz parte do mundo das ciências e para Thomas Kuhn (1997), citado por Costa (2005), a sua existência é o que permite à ciência evoluir. De uma forma geral, este consiste num modelo/numa perspetiva (onde se articulam de forma coerente uma rede de pressupostos teóricos de sustentação, uma metodologia de investigação e formas de tratamento e interpretação dos dados obtidos), que pretende explicar a realidade e que é aceite pelos elementos de uma comunidade científica. Um paradigma vigente deixa de ser válido se surgirem problemas ou questões que já não consigam obter resposta no seu leque de opções. Isso pode acontecer em virtude da evolução da sociedade, em que a crença de uma verdade absoluta e única está a perder credibilidade. Acredita-se cada vez mais que as verdades são múltiplas e que cada indivíduo deverá posicionar-se de acordo com o paradigma explicativo que considerar mais pertinente. Ou seja, a sociedade irá evoluir ao contestar paradigmas existentes e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de um novo paradigma que seja mais ajustado às necessidades e realidades atuais.

Erickson (1986), citado por Pereira (2004: 205): “(...) identifica duas abordagens distintas da investigação em Educação: a abordagem positivista/behaviorista e a abordagem interpretativa.” O paradigma positivista é respeitante àquilo que é científico e que se pode generalizar, ou seja, à identificação e verificação de leis gerais que devem persistir no tempo, bem como ser estáveis e imutáveis. Segundo este paradigma, a ciência apenas pode analisar a vertente objetiva do mundo, sendo que as relações sociais não são possíveis de serem investigadas. No caso específico da investigação proposta e, visto tratar-se de uma investigação de carácter social e humano, o paradigma mais adequado é o interpretativo, na medida em que para além de procurar perceber e clarificar se as coisas acontecem ou não, o mais importante é analisar o porquê de as mesmas acontecerem. Importa ainda ter em atenção que as duas abordagens apresentadas podem e devem ser entendidas como complementares.

Os investigadores qualitativos poderão recorrer a técnicas numéricas tipicamente quantitativas e vice-versa. Ambas as abordagens são importantes e a opção por uma, por outra ou por ambas depende, fundamentalmente, daquilo que o investigador definir como âmbito do seu estudo e das questões às quais pretender responder.

A investigação em causa tem assim um carácter qualitativo e para Bogdan e Biklen (1994), citados por Bento (2012), as principais características do referido tipo de investigação são essencialmente as seguintes:

- Acontece em ambientes naturais, normalmente com o investigador inserido no próprio contexto;
- Usa variados métodos para a recolha dos dados, que são interativos e humanistas;
- Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida (as questões da investigação poderão ser redefinidas durante o processo);
- É profundamente interpretativa e descritiva;
- É indutiva (o investigador analisa os dados indutivamente sem que exista uma preocupação em forçar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses);
- É significativa (grande sensibilidade para com os participantes do estudo);
- Visão holística dos fenómenos sociais;
- O investigador qualitativo reflete continuamente sobre o seu papel na investigação (o «eu» pessoal é inseparável do «eu» investigador);
- O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita;
- O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha dos dados;
- Maior preocupação com o processo do que com os resultados.

A investigação qualitativa possibilita uma visão da realidade mais pluralista, interpretativa e aberta e utiliza diferentes estratégias de investigação que podem coexistir, tal como é advogado por Aires (2011). No caso da investigação realizada, esta congregou, em simultâneo, uma abordagem que privilegiou a investigação-ação e o estudo de caso. A investigação-ação esteve marcada no sentido em que foram propostas alterações ao processo de ensino/aprendizagem pela utilização do quadro interativo na iniciação à leitura e à escrita. Assim sendo, a investigação contemplou ciclos que se repetiram e que contemplaram a planificação da ação, a sua implementação propriamente dita, a que se seguiu uma análise e reflexão sobre a mesma. Com a repetição do ciclo pressupôs-se que a análise do ciclo anterior acarretasse melhorias para o seguinte. A visão de Mesquita-Pires (2010: p.75) segue no mesmo sentido, quando afirma: “Nos estudos que utilizam esta metodologia emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para investigar e criar a mudança.”

A investigação é também considerada como um estudo de caso na medida em que se baseou no trabalho de campo, que envolveu um grupo particular de alunos do 1º ano de escolaridade do 1º CEB, no âmbito da PES-1ºCEB e também por se tratar da utilização de um dispositivo digital específico – QIM (Quadro Interativo Multimédia). Neste sentido, é importante referir que o investigador fez parte integrante do ‘ambiente’ da investigação. Para o efeito, Meirinhos e Osório (2010: 51) defendem que: “Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.”

Para finalizar, a análise da natureza da investigação realizada e, em paralelo, com todos os aspetos anteriormente referidos, esta traduziu-se também num estudo comparativo, visto que analisou práticas de iniciação à leitura e à escrita com e sem a utilização do QIM para se poder averiguar se a mesma acarretava ou não melhorias para o processo de ensino/aprendizagem.

2 - Participantes na Investigação

Na presente investigação não se pode considerar a existência de uma amostra mas antes a indicação de ‘participantes’, pelo facto de dizerem respeito à turma que foi atribuída à investigadora no âmbito da PES-1ºCEB.

A turma era constituída por um total de vinte e três alunos do 1º ano de escolaridade do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, que faziam parte da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago.

Para além dos alunos, a investigação em causa contou ainda com a participação da Orientadora Cooperante da PES-1ºCEB, assim como de mais duas professoras da referida instituição que se encontravam também a lecionar no 1º ano de escolaridade do 1º CEB.

3 - Questão-Problema e Objetivos da Investigação

A presente investigação teve como base motivacional o facto de existir a crença muito marcada de que as TIC podem levar a um maior sucesso do processo de ensino/aprendizagem a todos os níveis. A atualidade do tema e a introdução do QIM como um recurso tecnológico disponível na maioria das escolas marcaram o interesse pela investigação. Por sua vez, a área da iniciação à leitura e à escrita corresponde a um gosto pessoal da investigadora. A utilização do QIM poderia ter sido aplicada a qualquer área disciplinar, mas foi escolhido o português e, mais concretamente, a iniciação à leitura e à escrita em alunos do 1º ano de escolaridade do 1ºCEB, pois a leitura e a escrita são essenciais a uma vivência plena em sociedade na medida em que constituem um veículo privilegiado de comunicação.

Sistematizando e clarificando, a investigação realizada centrou-se na temática da utilização do quadro interativo na iniciação à leitura e à escrita. Assim sendo, a questão-problema que desencadeou todo o processo investigativo em causa foi se a utilização do QIM pode ou não melhorar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A questão-problema que norteou a investigação foi, pois, a seguinte: «**Qual o contributo da utilização do quadro interativo (QIM) para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano do 1º CEB?**»

Os objetivos a que a referida investigação teórico-prática visou dar resposta encontram-se organizados em objetivos gerais e específicos. Deste modo, de uma forma geral, o que se pretendeu com a investigação passou por:

- 1) Introduzir a utilização do quadro interativo (QIM) em contexto educativo;
- 2) Promover a utilização do quadro interativo (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano do 1º CEB.

Quanto aos objetivos específicos da investigação estes foram essencialmente três:

- 1) Propor estratégias didáticas para a inclusão do quadro interativo (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita;
- 2) Avaliar se o recurso ao quadro interativo (QIM) melhora os resultados do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita;
- 3) Analisar vantagens e desvantagens da utilização do quadro interativo (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Num primeiro momento da investigação, o importante foi perceber até que ponto o QIM era, ou não, um recurso utilizado no contexto educativo em estudo, averiguando, ao mesmo tempo, a argumentação-base à escolha estratégica realizada.

Posteriormente, foram implementadas propostas didáticas no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita que recorreram à utilização do QIM e que possibilitaram a compreensão das vantagens e desvantagens da mesma, bem como da melhoria que esta acarretou ao nível dos resultados do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise dos Dados

Uma investigação implica sempre um conjunto de decisões que devem ser fundamentadas com base na razão e que devem igualmente ir ao encontro das necessidades do investigador e daquilo a que o mesmo se propõe realizar. Como tal, a etapa que compreende a seleção das técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados é fundamental em qualquer investigação e é um exemplo claro das escolhas que têm que ser realizadas pelo investigador. Aires (2011: p.24) defende que: “A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o

investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.”

O leque das referidas técnicas e instrumentos é variado e alargado, tendo cada uma das opções aspetos mais e menos positivos que lhe são inerentes e que o investigador deve conhecer e ponderar bem, antes de fazer as suas escolhas propriamente ditas.

No caso concreto da investigação realizada, as técnicas e instrumentos de recolha dos dados seleccionados foram os seguintes: observação participante, notas de campo, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, produções dos alunos e registos fotográficos/filmagens. Todos eles foram escolhidos com o intuito de conseguir atingir os vários objetivos definidos para a investigação e todos estão intimamente relacionados entre si. Por sua vez, a principal técnica aplicada para a análise dos dados foi a triangulação dos dados. Deste modo, em seguida serão analisados pormenorizadamente cada um dos instrumentos referidos e também a respetiva técnica aplicada para a análise dos dados numa vertente teórica e ao mesmo tempo na prática, ou seja, como é que foram utilizados/aplicados especificamente no decorrer da investigação.

Para além dos aspetos já referidos, importa ainda salientar que a investigação realizada teve em atenção e aplicou todos os procedimentos éticos, primeiramente com o intuito de não por em causa os participantes na mesma e também para poder ser uma investigação verdadeiramente rigorosa e de qualidade.

4.1 - Observação Participante e Notas de Campo

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados na investigação qualitativa são variados. Contudo, quando se fala na realização de um estudo de caso complementar a uma investigação-ação como estratégias de investigação, não é possível deixar de atribuir destaque à observação participante e às consequentes notas de campo, como instrumentos importantíssimos e fundamentais.

A observação é uma técnica básica na vida do ser humano e acontece em todos os momentos, mesmo que em algumas circunstâncias de forma pouco consciente. Porém, a observação científica orientada para dar resposta a objetivos formulados previamente é diferente das observações espontâneas que acontecem comumente no dia-a-dia de qualquer indivíduo. A observação científica assume um carácter intencional e sistemático.

Por outro lado, a observação participante, como o próprio nome indica, implica uma participação do investigador no contacto direto com os intervenientes na investigação. Para o efeito, Cabral (1983) defende que não existirá observação participante sem que haja um investigador que seja verdadeiramente participante. Ou seja, nesta observação, também conhecida como trabalho de campo, o investigador está inserido no contexto no qual investiga (investigação-ação) e constitui-se como um dos

principais instrumentos da observação. Correia (2009: 31) corrobora esta ideia afirmando: “A Observação Participante é realizada em contacto [direto], frequente e prolongado do investigador, com os [atores] sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” Este deverá, contudo, mediar a sua participação para que a mesma não seja fria e distante nem tão intensa que limite em última instância a possibilidade de observar intencionalmente para com os objetivos definidos para a investigação.

Este é um tipo de observação em que o investigador ao desempenhar funções no contexto no qual investiga poderá mais facilmente compreender como é que as coisas funcionam, adaptar-se, integrar-se e agir em conformidade. De acordo com Neves (2009), a interação entre o sujeito investigador/observador e o(s) sujeito(s) observado(s) possibilitará a recolha de dados aos quais um investigador externo dificilmente teria acesso. Todavia, uma das maiores preocupações do investigador/observador deverá passar por garantir que a sua presença não influencia o comportamento dos sujeitos observados, pois se assim não for eles poderão retrair as suas ações e a investigação ficará limitada. O investigador/observador deverá procurar ter sempre um olhar neutro para com os sujeitos observados, isto é, sem a existência de rótulos prévios.

A observação participante é dinâmica, envolvente e prolonga-se no tempo. Autores como Correia (2009) e Spradly (1980), citados por Neves (2009), acreditam que a observação participante evolui em três fases distintas mas nem sempre sequenciais, são elas: a observação descritiva, a observação focalizada e a observação seletiva. A observação descritiva ocorre normalmente numa fase prévia e permite ao investigador/observador adquirir uma visão global do contexto no qual se encontra inserido. Em seguida, analisa os dados recolhidos e limita o foco de observação, na medida em que passa a preocupar-se somente com os aspetos que são importantes para a investigação que se propôs realizar. Por último, com a observação seletiva o investigador/observador refina as evidências encontradas, procurando mais exemplos das mesmas.

Os objetivos da observação participante vão muito além de uma mera descrição pormenorizada das situações observadas. A sua utilização é feita quando um investigador pretende estudar em profundidade um contexto e/ou um fenómeno social que lhe são desconhecidos. Bogdan e Biklen (1994), citados por Farinha (2014), apontam exatamente esta possibilidade como uma das que torna a observação participante num dos instrumentos de recolha de dados mais importantes para a investigação qualitativa.

No que diz respeito à investigação realizada no âmbito da PES-1ºCEB, a observação participante possibilitou um maior conhecimento e uma maior compreensão acerca da forma como os alunos percecionam as TIC no seu processo de ensino/aprendizagem e, mais especificamente, qual o nível de entendimento do recurso tecnológico quadro interativo. Neste sentido, foi possível observar reações perante a sua utilização e agir

de acordo com as mesmas, tendo sempre por base os objetivos definidos previamente para a investigação.

Toda a observação participante foi acompanhada da redação de notas de campo, pois estes são instrumentos de recolha de dados que se encontram intimamente relacionados. Neste sentido, Tuckman (2000: 62) afirma: “(...) na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” As notas de campo são escritas pelo investigador que é simultaneamente observador e devem ter a sua concretização num momento o mais próximo possível da observação em si, para que a probabilidade de se perder da memória informação importante não seja tão elevada. Estas devem conter explícito o período de observação ao qual se estão a referir e, na sua essência, deverão contemplar sempre uma parte mais descritiva e uma outra de reflexão. Enquanto na primeira se poderão e deverão registar citações dos sujeitos observados, na fase da reflexão essas mesmas citações terão que ser analisadas a fundo com o intuito de compreender melhor o seu significado e a verdadeira relação com o estudo.

No decorrer da investigação proposta, as notas de campo foram ainda sendo complementadas por uma cuidada análise SWOT. Nesta foram sempre identificados os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças de cada uma das sessões de intervenção. A sua existência facilitou muito toda a reflexão e contribuiu para uma maior adaptação aos objetivos da investigação.

4.2 - Inquérito por Questionário

O ato ou efeito de inquirir pode acontecer por via oral ou por via escrita. No primeiro caso, designa-se inquérito por entrevista e, na segunda situação, diz-se inquérito por questionário. No presente relatório utilizar-se-ão exatamente as designações em causa quando for referido um destes instrumentos de recolha de dados. Primeiramente, começar-se-á por focar a atenção no inquérito por questionário, mais especificamente em que consiste, quais as principais vantagens e desvantagens/limitações que lhe são vulgarmente apontadas e também a sua relação direta com a investigação realizada.

Assim sendo, Barbosa (2012: 84) propõe uma definição para inquérito por questionário afirmando que “(...) é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito.” Para Quivy e Campenhoudt (2008), citado por Farinha (2014: 60): “(...) o questionário é dirigido ao inquirido, sendo lido e preenchido por ele.”

O inquérito por questionário é um instrumento universal muito utilizado na recolha de dados. A sua aplicação encontra-se mais associada à investigação quantitativa, mas, como aconteceu no âmbito da investigação realizada, também pode ser proveitosa em

estudos de cariz qualitativo. Cada vez mais os dois paradigmas tendem a coexistir, podendo tirar-se partido do melhor que cada um oferece à investigação e mais concretamente à investigação em educação. Erickson (1986), citado por Pereira (2004: 206), é também da mesma opinião:

“(...) ao identificar o paradigma positivista/behaviorista e o paradigma interpretativo em Educação, afirma a descontinuidade e conflito entre os dois tipos de abordagens. Sustenta, contudo, que apesar da rivalidade teórica e ontológica que existe entre os dois paradigmas, um não vem substituir o outro; eles têm, actualmente, tendência a coexistir.”

Resumindo, o instrumento em análise promove uma interação indireta entre o investigador e os participantes na investigação, através da elaboração pelo primeiro sujeito de questões escritas às quais os participantes deverão responder também por escrito. Não esquecer, contudo, que deve existir uma preocupação significativa para que as questões propostas possam ir ao encontro dos objetivos da investigação definidos *a priori*. Aliás, todos os instrumentos de recolha de dados deverão ter esse aspeto em consideração.

Os inquéritos por questionário apresentam normalmente dois tipos fundamentais de questões: as de resposta aberta (mais liberdade na resposta) e as de resposta fechada (menos liberdade na resposta). Um inquérito por questionário pode mesmo ser considerado misto ao contemplar em simultâneo os dois tipos de questões referidos. A escrita das mesmas, quer de um tipo quer do outro, não deve ser muito extensa e a linguagem utilizada deve ser o mais clara possível para que todos os participantes possam entendê-la facilmente. Para o efeito, Barbosa (2012: 84 e 85) define três princípios inerentes à formulação das questões nos inquéritos por questionário:

“(...) o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).”

O inquérito por questionário, como qualquer outro instrumento para a recolha de dados, apresenta vantagens e desvantagens/limitações na sua utilização. Os principais aspetos positivos identificados passam essencialmente pela possibilidade de poderem responder várias pessoas ao mesmo tempo, uma vez que o investigador não tem que acompanhar diretamente a referida atividade, o que facilita a recolha da informação pretendida e a sua respetiva análise; também o reduzido custo monetário para a sua aplicação; bem como o facto de poder ser garantido o anonimato das respostas. Ainda de destacar que os resultados obtidos poderão ser mais facilmente sistematizados, a influência do investigador é reduzida e os participantes poderão, em certas circunstâncias, escolher o momento que lhes for mais cómodo para darem as suas respostas.

Quanto às desvantagens/limitações apontadas ao inquérito por questionário destacam-se aspetos como a morosidade da sua elaboração e validação, a dificuldade para o investigador em perceber se o preenchimento foi feito de forma ponderada e consciente ou se, por outro lado, foi apenas tendo por base aquelas que se pensam ser as expectativas da própria investigação. Por sua vez, quando os indivíduos que vão responder ao inquérito por questionário não têm ainda autonomia suficiente para o fazerem sozinhos, esse pode ser outro grande entrave ao seu verdadeiro proveito.

Analisando agora especificamente a investigação realizada, no âmbito da PES-1^oCEB foi elaborado um inquérito por questionário para ser aplicado aos alunos da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco, que foram participantes do referido estudo. O seu principal objetivo passava por conhecer a realidade dos alunos ao nível das TIC e, mais concretamente, ao nível do QIM para depois poder propor estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. O questionário em causa continha uma breve contextualização escrita da sua aplicação e quatro blocos de exploração: Grupo A – A tua identificação, Grupo B – As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia, Grupo C – As Tecnologias da Informação e da Comunicação na tua escola e Grupo D – O Quadro Interativo na tua escola.

No Grupo A cada aluno teve que indicar o seu nome, a idade, o género, o meio onde vive (aldeia ou cidade) e com quem vive. O Grupo B procurava conhecer um pouco melhor a relação dos alunos com as TIC no seu dia-a-dia, isto é, se costumam utilizar o computador, com que frequência o fazem e em que local(ais), se costumam estar sozinhos ou acompanhados e por quem, bem como quais as atividades que costumam concretizar com o computador. No caso de os alunos responderem que não fazem uso do computador também se pretende saber a razão dessa opção. No caso do Grupo C, pretendia-se averiguar qual o uso que cada aluno faz das TIC na escola, questionando se é a primeira vez que estão a frequentar o 1^o ano de escolaridade do 1^oCEB e se no presente ano letivo já utilizaram o computador nas aulas. Em caso afirmativo, teriam ainda que clarificar se o computador se encontrava dentro ou fora da sala de aula, qual(ais) a(s) atividade(s) realizada(s) com o mesmo e para a exploração de que área(s) disciplinar(es). Para finalizar o questionário, no Grupo D queria-se aprofundar quantos alunos conhecem o recurso tecnológico quadro interativo, se conseguem ou não explicar em que consiste o mesmo, se já o utilizaram nas aulas e para o trabalho de que área(s) disciplinar(es). Também se apresentava um conjunto de afirmações relacionadas com o quadro interativo que os alunos tinham que classificar de acordo com uma escala previamente mostrada e explicada.

Todavia, é igualmente fulcral referir que o questionário aplicado aos alunos cumpriu todas as etapas necessárias para a sua validação. Ou seja, numa primeira fase foi elaborado um pré-questionário (Anexo 1), que foi depois analisado e validado, tendo por base o «Método dos Juízes», isto é, foi entregue uma versão do pré-questionário a quatro especialistas na área das TIC e/ou em Ciências da Educação (Professor Paulo Silveira, Professor Joaquim Picado e Orientadora Cooperante), para que estes pudessem dar as suas sugestões e assim melhorar a qualidade do referido

instrumento. O questionário final (Anexo 2), aquele que foi aplicado ao público-alvo, integrou as seguintes alterações relativamente ao pré-questionário:

- No início do Grupo A, foi introduzido um espaço para cada aluno escrever o seu nome;
- Para a questão 3 do Grupo A, as opções de resposta eram «Numa aldeia», «Numa cidade pequena» e «Numa cidade grande» e depois passaram a ser apenas «Numa aldeia» ou «Numa cidade»;
- Na questão 6 do Grupo B, passou a aparecer em primeiro lugar a opção «Todos os dias» e só depois a opção «Apenas ao fim de semana»;
- Na questão 20 do Grupo D, foram introduzidas mais opções de resposta: «Usar o quadro interativo é divertido» e «Aprendi mais facilmente quando se utilizou o quadro interativo»;
- Outras questões de melhoria da correção linguística.

Para concluir, apenas referenciar que o preenchimento pelos alunos do inquérito por questionário em análise foi concretizado no dia 25 de novembro de 2014, em contexto de sala de aula. Este contou com o apoio permanente da investigadora, visto que os alunos no momento ainda não tinham competências de leitura e de escrita que os permitissem ser autónomos na tarefa.

O inquérito por questionário foi assim aplicado numa fase prévia às sessões de intervenção da investigação, que mais para a frente no relatório serão devidamente analisadas.

4.3 - Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista diferencia-se do inquérito por questionário em dois aspetos fundamentais e estreitamente relacionados. Por um lado, o facto de ser realizado oralmente e, por outro, a relação direta que se estabelece entre entrevistado e entrevistador/investigador. Esta última característica marca bastante a utilização alargada que é feita da entrevista como instrumento para a recolha de dados nas investigações de cariz qualitativo.

A entrevista possui ligações fortes com a observação participante, complementando-se. A sua realização acontece habitualmente quando o investigador já se encontra mais inserido no próprio contexto onde está a concretizar a investigação. De acordo com Haguette (1995), citado por Lima, Almeida e Lima (1999: 133): “A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central.”

As entrevistas são alvo de variadas classificações quanto ao seu tipo. No entanto, uma conclusão importante a que se chega é que todas elas giram em torno dos mesmos

ideais, ou seja, por outras palavras, todas dedicam a sua atenção ao grau de estruturação das entrevistas. Como tal, apresenta-se em seguida a proposta de May (2004) por esta se evidenciar bastante clara, simples e concisa. May (2004), citado por Aguiar e Medeiros (2009), afirma que as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo, ou focais. As entrevistas estruturadas são de todas as mais rígidas e formais. Seguem à risca um guião que é aplicado de igual modo para todos os entrevistados, que normalmente são muitos, sem possibilidade de ser introduzida qualquer alteração. A sua aplicação pode ser feita por outro entrevistador que não o investigador, pois desde que tenha o guião da entrevista qualquer pessoa a saberá orientar.

As entrevistas semiestruturadas são mais flexíveis do que as anteriores e nelas o entrevistador poderá deixar que o entrevistado fale livremente dentro de cada um dos focos de análise apresentados. Neste caso, o entrevistador terá que ser o próprio investigador, pois a necessidade de dominar bem o assunto do qual se está a tratar é significativamente maior. Na perspetiva de Neves (2009: 32): “A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por apresentar questões abertas.” Mais uma vez se reforça a ideia de que não existem respostas padronizadas neste tipo de entrevista. As questões contidas no guião acabam elas próprias por gerar novas questões pertinentes para a investigação. O entrevistado poderá participar espontaneamente e partilhar experiências que considere serem importantes para o efeito.

Por sua vez, as entrevistas não estruturadas, também designadas por não diretivas, consistem numa conversa informal que pretende recolher dados sobre um determinado assunto. O seu nível de abertura é ainda maior do que no caso anterior, porém continua a não poder ser, de maneira alguma, esquecido o foco da investigação.

Para terminar esta caracterização, nas entrevistas em grupo ou focais existe um grupo mais ou menos alargado de pessoas que é orientado por um entrevistador no debate de um determinado assunto. Neste caso existe partilha de opiniões e a interação é ainda maior.

Apesar de se considerarem diversos tipos de entrevistas, existem aspetos que são comuns a todos eles e que não poderão ser esquecidos, nomeadamente o facto de o entrevistador não dever influenciar o desenrolar da entrevista e não dever igualmente esquecer-se ou perder de vista os objetivos da investigação. Destacar novamente que em certas situações, como na aplicação das entrevistas estruturadas, não é obrigatório que seja o investigador a assumir simultaneamente o papel de entrevistador, mas será sempre mais favorável que tal aconteça. Certamente ninguém saberá tanto da investigação como o próprio investigador que a pensou e que a desenvolve. A execução de uma entrevista exige ainda que o entrevistador seja sensível enquanto a orienta, ao mesmo tempo que deverá ser cordial, simpático, assumir uma postura de bom ouvinte e promover um ambiente harmonioso. Só assim o entrevistado se sentirá suficientemente integrado para partilhar as suas opiniões sinceras e verdadeiras.

O sucesso de uma entrevista será também em grande parte determinado pela elaboração do seu guião orientador, que deverá ser dominado na íntegra pelo entrevistador/investigador. Mais uma vez, por semelhança ao que se verificou para o inquérito por questionário, a linguagem utilizada deverá ser cuidada, clara, simples e não ambígua. O guião deverá contemplar uma breve contextualização da investigação em si, dos seus objetivos e da sua pertinência, e só depois as questões a colocar organizadas por blocos de análise.

No caso da investigação descrita e analisada no presente relatório de estágio, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três professoras da Escola Básica São Tiago de Castelo Branco. Uma das professoras em causa foi também Orientadora Cooperante da PES-1ºCEB. Depois apenas foram selecionadas mais duas professoras da mesma instituição, uma vez que eram professoras que se encontravam também a lecionar ao mesmo ano de escolaridade. Podia efetivamente ter sido alargado o leque de participação, mas visto o estudo se debruçar na utilização do QIM ao nível da iniciação à leitura e à escrita e esta acontecer no 1º ano do 1ºCEB apenas foram selecionadas as docentes a lecionarem nesse ano de escolaridade.

O guião orientador das referidas entrevistas foi sempre o mesmo, exceto para a entrevista realizada à Orientadora Cooperante que contemplou mais uma secção para exploração. Assim sendo, importa dar agora uma visão geral da organização do guião em causa (Anexo 3). Este contém seis blocos: Bloco I – Contextualização do estudo e da realização da entrevista; Bloco II – Perfil geral do entrevistado; Bloco III – Utilização das TIC em termos pessoais; Bloco IV – Utilização das TIC enquanto profissional; Bloco V – O quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos; e Bloco VI – Agradecimentos e sugestões. O Bloco V estava ainda dividido em duas secções A e B, a primeira para resposta de todos os entrevistados e a segunda apenas destinada à Orientadora Cooperante.

Todas as entrevistas foram realizadas no interior da Escola Básica São Tiago em Castelo Branco e em momentos posteriores à finalização da PES-1ºCEB. A duração das mesmas foi variável, de acordo com as necessidades de cada uma das entrevistadas. O seu registo foi feito com recurso a um gravador áudio, devidamente autorizado pelas entrevistadas, que facilitou em muito a etapa seguinte que contemplou a transcrição das entrevistas conducente à respetiva análise de conteúdo de cada uma das entrevistas. Referir que houve especial preocupação para que o gravador não inibisse ou condicionasse as respostas dadas.

4.3.1 – Análise de Conteúdo

As entrevistas semiestruturadas realizadas às três professoras da Escola Básica São Tiago que se encontravam a lecionar ao 1º ano de escolaridade do 1º CEB foram, como já foi referido anteriormente, registadas em formato áudio com recurso a um gravador. Deste modo, foi possível ouvi-las novamente mais tarde, as vezes necessárias para

proceder à sua transcrição fiel e na íntegra (Anexos 4, 5 e 6). Esta etapa da investigação foi fundamental para a concretização da chamada análise de conteúdo das entrevistas, que se apresenta detalhadamente mais à frente no presente relatório. Porém, ainda assim importa ter já uma ideia geral em que consiste a da análise de conteúdo, o seu principal objetivo e como se desenvolve a técnica em causa.

Bardin (2006), citada por Mozzato e Grzybovski (2011: 734) propõe uma definição para o conceito em causa afirmando que se trata de “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

A análise de conteúdo é apenas uma entre as várias técnicas de análise de dados que existem. Para o efeito, o investigador deverá procurar informar-se no sentido de conhecer minimamente cada uma das mesmas e assim poder fazer uma escolha consciente e que vá ao encontro dos objetivos definidos para a própria investigação.

O processo em causa é moroso e deve ser entendido não só como uma técnica mas sim como um conjunto de técnicas, pois a sua concretização plena contempla a passagem por várias etapas. Ainda Bardin (2006), citada por Mozzato e Grzybovski (2011), defende que a análise de conteúdo se divide em três fases a que chamou, respetivamente: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação. A fase da pré-análise deverá ser a primeira a acontecer e, muito sucintamente, traduz-se na organização do material recolhido com o intuito de o tornar operacional. Ou seja, neste primeiro momento o investigador recolherá as comunicações que pretender analisar e começará por estabelecer contacto com os dados ainda em bruto.

Por outro lado, na etapa da exploração do material deverá ser criado um sistema de codificação, no qual se definirão as categorias de análise e também as unidades de registo e as unidades de contexto. Não esquecer que a forma como se definirem as unidades de registo será determinante para as contagens a realizar e, do mesmo modo, as unidades de contexto influenciarão significativamente a compreensão efetivada. Esta etapa ditará, em grande medida, a riqueza das interpretações e inferências. Como tal, o conhecimento do assunto tratado nas comunicações recolhidas é imperioso.

A última etapa, respeitante ao tratamento dos resultados – inferência e interpretação - abrange as análises reflexiva e crítica por si mesmas.

Concluindo, esta é uma técnica de análise que procura analisar a fundo os dados obtidos em comunicações, que, por sua vez, podem ser de diferentes tipos, e extrair deles o maior proveito possível. Quando bem concretizada será, sem dúvida, uma técnica muito rigorosa, com resultados muito positivos para a investigação qualitativa, neste caso.

4.4 - Produções dos Alunos

A investigação levada a cabo e explorada ao longo de todo o presente relatório teve sempre como um dos seus principais instrumentos para a recolha de dados as produções dos alunos participantes no estudo. As formas de registo por parte dos referidos alunos foram muitas e variadas, sendo importante destacar os guiões de trabalho pela sua frequência de utilização. Em cada dia de atividade letiva os alunos tinham sempre acesso ao seu próprio guião de trabalho, que acompanhava a exploração proposta pelo professor e os orientava por aquela que seria a planificação diária das atividades a realizar. Porém, importa salientar que os guiões do aluno, assim como as planificações das atividades elaboradas previamente pelo professor, não são instrumentos estáticos e rígidos, muito pelo contrário. Estes poderão ser alvo de todas as alterações que o docente considerar fundamentais em cada momento para ajustar, da melhor forma possível, a prática educativa proposta àquelas que forem as reais necessidades dos alunos.

Nem sempre a perceção que o professor tem das propostas didáticas que apresenta aos seus alunos e da forma como estas decorreram corresponde exatamente à realidade. Assim sendo, com o registo das mesmas por escrito será mais fácil poder tirar dúvidas em relação à aquisição de determinadas competências, no fundo, ao sucesso das aprendizagens.

Tratando-se a investigação em causa de um estudo comparativo que pretende averiguar se a utilização do QIM traz ou não melhorias no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, impôs-se como primordial a existência de formas de registo por parte dos alunos que permitissem a retirada de conclusões nesse âmbito. Para tal, foram aplicadas aos alunos participantes no estudo quatro fichas de avaliação para a área disciplinar de português. As fichas em causa foram realizadas uma por cada semana de prática destinada à investigação propriamente dita. Ou seja, como a investigadora teve um total de cinco semanas de prática individual, a primeira semana serviu de controlo e as quatro semanas seguintes dividiram-se em duas sem a utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e outras duas com a referida utilização, respetivamente pela mesma ordem segundo a qual foram enumeradas. As fichas de avaliação propostas tiveram sempre a mesma estrutura e seguiram a mesma matriz de correção e classificação, com o intuito de ser possível efetivamente comparar variáveis.

As produções dos alunos, fundamentalmente os guiões de trabalho e as fichas de avaliação de português, foram assim um importante complemento a todos os restantes instrumentos utilizados para a recolha de dados.

4.5 - Registos Fotográficos/Filmagens

A presente investigação teve a possibilidade de contar ainda com a realização de registos fotográficos/filmagens que enriqueceram em muito a formulação de conclusões no seguimento da questão-problema e dos objetivos propostos inicialmente. As referidas formas de registo asseguraram a análise de expressões faciais, corporais, emoções e sentimentos, os quais não poderiam ter sido avaliados se não tivesse sido usado este instrumento de recolha de dados. Para Caetano (2008: 4) “(...) as fotografias mais não são do que uma interpretação do mundo.” e de acordo com os autores Calaça e Huber (2009: 3) “(...) a fotografia funciona como uma memória social que é capaz de eternizar pessoas, locais, momentos que provavelmente não se repetirão.” Quer nos registos fotográficos quer nas filmagens os momentos captados dependerão sempre da própria subjetividade de quem os concretizar, pois é feita a escolha por uma outra situação, um ou outro ângulo num ou outro momento.

Para concluir, é conveniente destacar que todos os participantes no estudo deram previamente o seu consentimento para o efeito. No caso dos participantes que eram menores de idade, a referida autorização (Anexo 7) foi solicitada junto dos pais/encarregados de educação. A utilização dos registos fotográficos/filmagens foi apenas para fins académicos ao nível da investigação desenvolvida.

4.6 - Procedimentos Éticos

Uma investigação, qualquer que ela seja, deve ter em primeira linha de atenção os procedimentos éticos e legais que lhe estão associados. Esta questão ganha mais força quando os envolvidos são ainda sujeitos menores de idade, como é o caso das crianças. O avanço do estudo só poderá acontecer se o investigador se comprometer para com a comunidade de que os procedimentos em causa serão efetivamente cumpridos na sua totalidade. Os sujeitos participantes na investigação deverão ser corretamente informados pelo investigador de tudo aquilo a que vão estar sujeitos e deverão poder ponderar bem e aceitar livremente. Em momento algum o investigador poderá forçá-los ao que quer que seja e, em simultâneo, deverá garantir sempre que não serão alvo de qualquer tipo de riscos e/ou perigos. A confiança de parte a parte será imprescindível.

Bogdan e Biklen (1994), citados por Pequenezza (2013: 46), acreditam que existem princípios éticos base a qualquer investigação, são eles:

“(...) (a) proteção da identidade de todos os sujeitos que colaboram no estudo de carácter investigatório; (b) o respeito que deve ser dado a cada um dos intervenientes deste processo de modo a obtermos a sua cooperação ao longo da investigação; (c) a negociação de autorização da realização do trabalho de investigação e os seus objetivos; (d) a

autenticidade da escrita dos resultados obtidos, mesmo que não sejam do agrado da instituição onde decorreu o estudo.”

No caso concreto da investigação realizada foram cumpridos todos os referidos procedimentos éticos.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos participantes no estudo continha um espaço destinado para a escrita do nome, mas apenas porque sem essa informação seria depois praticamente impossível relacionar a utilização que cada aluno faz das TIC e o seu conhecimento ao nível do QIM com os seus resultados no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, essa informação foi apenas para a investigadora, até porque no presente relatório a mesma será sempre sujeita a uma codificação.

Uma investigação em educação sem os seus participantes não seria possível nem seria tão enriquecedora e, por isso, eles próprios e o seu bem-estar terão que ser em todos os momentos uma prioridade.

4.7 - Triangulação dos Dados

A investigação apresentada, assim como acontece com muitas outras, contou com a aplicação de diferentes instrumentos para a recolha dos dados e, por isso, necessitou também de uma técnica que os pudesse analisar e combinar com o intuito de obter melhores resultados e mais fiáveis. Assim sendo, utilizou-se a técnica da triangulação dos dados que para Duarte (2009: 11) “(...) refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes.”

Em última instância o que se pretende é analisar vários aspetos para poder chegar a uma posição final mais completa e válida. A existência de diversos instrumentos para a recolha de dados será sempre mais útil, porém não conduzirá a uma verdade incontestável. Aliás, numa sociedade cada vez mais em constante evolução o que hoje é verdade amanhã poderá já não o ser.

Assim, na investigação, analisou-se, primeiro separadamente, os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha enumerados atrás e, de seguida, triangularam-se todos os dados obtidos, com o intuito de agrupar os resultados, por variável.

Capítulo IV - Recolha, Análise e Tratamento dos Dados

O presente capítulo pretende dar a conhecer os dados recolhidos durante a investigação realizada, bem como a sua análise e tratamento. Como tal, importa antes de mais esclarecer acerca de como serão organizadas as referidas informações neste capítulo. Em primeiro lugar, encontram-se devidamente explicadas e fundamentadas as várias sessões de intervenção ao nível da PES-1^oCEB e, em seguida, é dada a conhecer a análise dos dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos, bem como do inquérito por entrevista realizado às professoras participantes no estudo.

1 - Análise das Sessões de Intervenção

A investigação agora analisada pretendeu averiguar se a utilização do recurso educativo QIM contribuiu ou não para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim que a PES-1^oCEB teve início, o mais importante foi perceber até que ponto o QIM era já um recurso tecnológico utilizado no contexto educativo. Posteriormente, e no seguimento do *feedback* recolhido a este nível, foram propostas estratégias metodológicas para promover essa mesma utilização e, assim, permitir comparar práticas de ensino da leitura e da escrita com e sem o QIM.

O estudo realizado prolongou-se pelas cinco semanas de prática individual da investigadora no âmbito da PES-1^oCEB. A primeira semana possibilitou uma maior familiarização entre os vários intervenientes da PES-1^oCEB e, conseqüentemente, da investigação. Da mesma maneira, a semana em questão também facilitou à investigadora a exploração do QIM utilizado, enquanto se pensavam e organizavam estratégias práticas que fossem ao encontro das reais necessidades dos alunos. Não esquecer, contudo, que a implementação do estudo teve sempre por base os conteúdos definidos pela Orientadora Cooperante para implementar em cada semana.

As restantes quatro semanas dividiram-se da seguinte forma: nas duas primeiras o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita foi concretizado sem a utilização do QIM e nas duas últimas semanas contou com essa mesma utilização. Uma melhor distribuição e organização das semanas alvo da investigação pode ser consultada na Tabela 6:

Tabela 6 - Distribuição das Semanas de Intervenção alvo da Investigação

	Familiarização ao contexto educativo e ao QIM	Sem a utilização do QIM	Com a utilização do QIM
4ª Semana (dias 28, 29 e 30 de outubro de 2014)	X		
6ª Semana (dias 11, 12 e 13 de novembro de 2014)		X	
8ª Semana (dias 25, 26 e 27 de novembro de 2014)		X	
10ª Semana (dias 09, 10 e 11 de dezembro de 2014)			X
13ª Semana (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015)			X

As intervenções serão, deste modo, analisadas semana a semana num total de cinco. Para cada semana será dado a conhecer o seu contributo para a investigação, descrevendo e refletindo sobre a sua implementação. Não esquecer que a estratégia orientadora do ensino da leitura e da escrita manteve-se sempre constante, variando apenas o recurso utilizado para tal - QIM.

As planificações semanais elaboradas seguiram sempre o princípio da integração didática, porém o maior destaque agora será para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, por ser essa a área de interesse para o estudo. Assim sendo, primeiro será dada uma visão geral das várias atividades concretizadas durante a semana (unidade temática, tema integrador, elemento integrador, designação das atividades) e, posteriormente, focou-se a atenção em como foi concretizado o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita (objetivos, designação das atividades e procedimentos de execução).

A análise seguidamente realizada conta igualmente com a apresentação dos dados recolhidos pela aplicação de instrumentos como as notas de campo, com inclusão de afirmações dos alunos, do «Par Pedagógico» e da Orientadora Cooperante e de registos fotográficos, mais comumente nas semanas em que foi utilizado o QIM. Aliás, o estudo de caso iniciou-se precisamente com a introdução do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Em cada uma das quatro últimas semanas dedicadas à investigação os alunos deram resposta a fichas de avaliação de português cujos resultados são também averiguados e interpretados.

1.1 - Primeira Semana de Intervenção

A semana que compreendeu os dias 28, 29 e 30 de outubro de 2014 foi a primeira semana de implementação individual da investigadora na PES-1^oCEB e, ao mesmo tempo, a primeira semana destinada à investigação. Esta permitiu um maior conhecimento do grupo de alunos participantes no estudo e da Orientadora Cooperante, paralelamente à gradual adaptação com os métodos de trabalho em vigor. A criação de unidades didáticas e a forma como a aplicação das mesmas seria depois refletida ainda se encontravam neste momento em fase de negociação e ajuste, com o intuito de se poderem afirmar como instrumentos úteis para levarem a prática educativa a níveis cada vez mais elevados em termos de qualidade e de sucesso.

Os métodos de ensino da leitura e da escrita encontravam-se ainda a serem selecionados em acordo permanente entre o «par pedagógico» e a Orientadora Cooperante. A vontade de aliar a criatividade, a inovação e a experiência foi sempre mantida durante toda a PES-1^oCEB.

Em seguida, passa-se à apresentação das atividades realizadas durante a primeira semana de intervenção, com integração das várias áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões):

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: «Uma viagem de descoberta pelo corpo humano».

Tema Integrador: O seu corpo.

Elemento Integrador: Espelho.

Atividades

- Audição e exploração da história tradicional «O Patinho Feio», adaptada por Mercè Escardó i Bas e ilustrada por Max, para introdução do tema integrador (o seu corpo) e mais concretamente dar início à exploração do conteúdo ‘identificação de características familiares’;
- Concretização do jogo «A observação da caixa mistério» com o intuito de promover um primeiro contacto dos alunos com o elemento integrador (um espelho) e o desenvolvimento da capacidade de falarem sobre si próprios e sobre os colegas mais próximos;
- Exploração do elemento integrador (um espelho) ao nível das suas principais características e função;
- Sistematização da capacidade dos alunos em compararem características físicas observáveis dos outros e estas últimas com as suas próprias características, através da observação direta dos colegas de turma;
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração do conteúdo ‘Comparação com os outros’ (página 33 do manual de Estudo do Meio);

- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Interação com a personagem Graciete e com a sua amiga Marionete tendo por base a exploração da história «A Marionete da Graciete e o espelho mágico» (da autoria da investigadora), para introdução da exploração do conteúdo ‘o seu corpo – reconhecimento de partes características do corpo’;
- Consolidação do conteúdo ‘o seu corpo – reconhecimento de partes características do corpo’ através da realização do jogo do espelho;
- Realização do jogo de estratégia intitulado «Eu e a minha fotografia» para desenvolvimento da competência de definir uma estratégia de jogo e conseguir explicá-la;
- Realização de contagens no corpo humano para iniciar a exploração do conteúdo matemático ‘representação do número um e realização de contagens’;
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração do conteúdo matemático ‘representação do número um e realização de contagens’ (páginas 32 e 33 do manual de Matemática);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Realização do jogo da memória para dar início à exploração da letra A (forma fónica);
- Elaboração de uma lista de palavras tendo por base as palavras enumeradas pelos alunos a partir de uma letra (I, U, O, A) que lhes será apresentada previamente;
- Realização da atividade experimental «Escrita Mágica» para exploração do grafismo manuscrito da letra A (formas minúscula e maiúscula);
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração da letra A (páginas 20 e 21 do manual de Português);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente.

A semana de intervenção em análise contou com os seguintes conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho para a área disciplinar português, apresentados nas Figuras 19, 20, 21, 22 e 23:

Português				
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Oralidade (compreensão do oral e expressão oral) 	<ul style="list-style-type: none"> Instruções e indicações Tema e assunto Reconto Formas de tratamento e princípio da cortesia Regras e papéis da interação oral 	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar regras da interação discursiva. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. Respeitar o princípio da cortesia. Assinalar palavras desconhecidas. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. 	<ul style="list-style-type: none"> Escuta os outros e espera pela sua vez para falar (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Respeita o princípio da cortesia e utiliza as expressões (“palavras mágicas”): bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a) (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Assinala palavras desconhecidas, colocando o dedo no ar para pedir esclarecimentos (avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Refere o essencial da história tradicional “O Patinho Feio” previamente ouvida (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de

Figura 19 - Conteúdos e objetivos/descritores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)

		<ul style="list-style-type: none"> Produzir um discurso oral com correção. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta e situação e o interlocutor. Desenvolver a consciência fonológica e 	<ul style="list-style-type: none"> Falar de forma audível. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. Responder adequadamente a perguntas. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 	<p>avaliação – observação direta do desempenho dos alunos na fase do depois de ouvir).</p> <ul style="list-style-type: none"> Fala de forma audível (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Usa vocabulário adequado ao tema integrador “o seu corpo” (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Responde adequadamente a perguntas (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação). Conta o número de sílabas em palavras de 2, 3 ou 4 sílabas (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação).
<ul style="list-style-type: none"> Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Texto e imagem Letra manuscrita: 			

Figura 20 - Conteúdos e objetivos/descritores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)

<p>minúscula e maiúscula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fronteira de palavra • Vocabulário relativo ao livro (título, capa, contracapa, ilustração, ilustrador, autor) 	<p>operar com fonemas.</p> <p>✓ Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p>	<p>✓ Nomear as letras U, I, O e A (meta final: a totalidade das letras do alfabeto) e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização de valores fonológicos).</p> <p>✓ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras I, U, O e A (meta final: da maioria das letras do alfabeto).</p> <p>✓ Escreve a letra A (meta final: a totalidade das letras do alfabeto), nas formas minúscula e</p>	<p>✓ Nomeia as letras U, I, O e A e pronuncia o respetivo segmento fónico (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação).</p> <p>✓ Faz corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras I, U, O e A (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação).</p> <p>✓ Escreve a letra A, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao seu nome ou ao segmento fónico que lhe corresponde habitualmente (avaliação formativa; <u>instrumento</u></p>
--	--	--	---

Figura 21 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)

<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à educação literária 	<p>✓ Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>✓ Ouvir ler textos literários.</p>	<p>maíscula, em resposta ao seu nome ou ao segmento fónico que lhe corresponde habitualmente.</p> <p>✓ Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p> <p>✓ Ouvir ler textos da tradição popular.</p>	<p><u>de avaliação</u>: análise e correção dos exercícios das páginas 20 e 21 do manual de português; bem como análise dos registos dos alunos ao nível das previsões dos resultados e dos resultados propriamente ditos da atividade experimental “Escrita Mágica”).</p> <p>✓ Reconhece o significado de novas palavras relativas ao tema integrador “o seu corpo” (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação).</p> <p>✓ Ouve ler a história tradicional “O Patinho Feio”.</p>
--	---	---	---

Figura 22 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o essencial dos textos escutados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. ✓ Recontar uma história ouvida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antecipa conteúdos com base na análise das ilustrações e do título do livro contendo a história tradicional "O Patinho Feio", adaptada por Mercè Escardó i Bas e ilustrada por Max (avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação: grelha de avaliação</u>). ✓ Reconta uma adaptação da história tradicional "O Patinho Feio" previamente ouvida (avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação: grelha de avaliação – averiguação do desempenho dos alunos na construção da fábula da referida história pela ordenação lógicas de um conjunto de ilustrações apresentadas</u>).
--	---	--	---

Figura 23 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Primeira semana de intervenção)

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita seguiu durante toda a PES-1^oCEB o chamado «Método Misto», que visa mostrar aos alunos a correspondência entre o código oral e o código escrito. Ou seja, em alguns momentos privilegiou-se o «Método Sintético ou Silábico» e em outros o «Método Analítico ou Global». O primeiro contempla a aquisição do nome das letras e o processo de composição da sílaba, enquanto o segundo acredita que os alunos deverão estabelecer contacto com o maior número de palavras possível, para que possam estabelecer associações que facilitem a progressiva identificação das mesmas.

Na primeira semana de intervenção, a forma gráfica a introduzir foi a correspondente à letra «A». Para tal, a atividade que contemplou a realização do jogo da memória permitiu aos alunos pronunciarem segmentos fónicos (valores fonológicos) correspondentes ao grafema em causa e possibilitou igualmente uma maior familiarização com um conjunto de palavras em que todas incorporavam pelo menos uma vez a letra «A». Os próprios alunos apresentaram uma outra lista de palavras diferentes contemplando a fonologia explorada e foi analisado o posicionamento da letra na sílaba após identificação de quantas e quais as sílabas que constituíam cada uma das palavras propostas.

Por sua vez, na atividade experimental intitulada «Escrita Mágica» os alunos treinaram a correspondência entre as formas minúscula e maiúscula da letra «A» em resposta ao seu nome e/ou aos seus segmentos fónicos.

A resolução por cada aluno dos exercícios do seu manual de português correspondentes ao grafema em análise funcionou como um complemento das aprendizagens. Para além deste recurso, o quadro de ardósia e algum material manipulável em papel foram utilizados na presente semana de intervenção.

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita falhou nesta semana ao nível da concretização e do treino que foi solicitado aos alunos. Ou seja, a investigadora detetou a escassez de instrumentos que permitissem avaliar os conhecimentos dos alunos e refletir sobre o sucesso das suas aprendizagens e do próprio método de ensino da leitura e da escrita utilizado. Todavia, a semana marcou pela inovação e pela correta estruturação das várias atividades propostas.

1.2 - Segunda Semana de Intervenção

Na semana em causa a familiarização com todo o contexto educativo estava agora mais conseguida e o método de ensino da leitura e da escrita bem clarificado. O «Método Misto» foi, por semelhança ao verificado na semana anterior, utilizado nesta semana ao nível do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta foi a semana em que os alunos realizaram a primeira ficha de avaliação de português que pretendia averiguar os resultados das suas aprendizagens no âmbito do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Em seguida, são apresentadas as atividades incorporadas na unidade didática integrada definida para a presente semana:

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: «Uma viagem de descoberta pelo corpo humano».

Tema Integrador: O seu corpo.

Elemento Integrador: Espelho.

Atividades

- Audição e aplicação dos movimentos corporais definidos na canção «Eu mexo um dedo», de A Nossa Turma (Músicas da Carochinha), para preparar a concretização do jogo «A história que manda»;
- Concretização do jogo «A história que manda», com o intuito de reintroduzir o tema integrador (o seu corpo) e ao mesmo tempo dar início à exploração da letra T (fonologia);
- Reintrodução do elemento integrador (um espelho) através da leitura de um poema escrito no mesmo;
- Memorização pelos alunos do poema anteriormente referido e desenho do seu corpo tendo por base a mensagem do mesmo;

- Realização de exercícios de relaxamento do corpo, que possibilitarão um momento de reflexão acerca das atividades já realizadas;
- Elaboração e organização de puzzles sobre o corpo humano para avaliação do conteúdo 'reconhecimento e localização das partes que constituem o seu corpo', tendo por base os desenhos elaborados pelos alunos;
- Exercícios de aplicação e consolidação dos conteúdos de estudo do meio 'identificação de características familiares', 'reconhecimento das partes que constituem o seu corpo' e 'representação do seu corpo' (páginas 28, 29, 31, 32, 34 e 35);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Verificação da organização dos puzzles realizada no dia anterior para avaliação do conteúdo de Estudo do Meio 'representação do seu corpo';
- Construção de uma lista de palavras com recurso ao elemento integrador (um espelho) e tendo por base as letras já trabalhadas (T + A, E, I, O, U);
- Concretização do jogo «Bingo das palavras» para exploração de pares mínimos;
- Realização do jogo «Palavras Misteriosas» para exploração de pseudopalavras;
- Realização da atividade experimental «Escrita Mágica» para exploração do grafismo manuscrito da letra T (forma minúscula e maiúscula);
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração da letra T (páginas 36 e 37 do manual de português);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Construção dos cartões individuais dos alunos para sistematização dos conteúdos de estudo do meio 'a sua identificação' e 'os membros da sua família';
- Verificação da concretização do trabalho de casa definido no dia anterior: apresentação por cada aluno das informações presentes no seu cartão individual de identificação (nome completo do aluno, data de nascimento do aluno, nome do seu pai, nome da sua mãe, fotografia do aluno);
- Exploração de material manipulável para introdução aos conteúdos de matemática 'contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5' e 'adição';
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração dos conteúdos de matemática 'contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5' e 'adição';
- Correção dos exercícios anteriormente propostos;
- Realização do jogo «Quem é quem?», para exploração do conteúdo de estudo do meio 'reconhecimento de modificações do seu corpo';
- Resolução de uma ficha de avaliação de português – letra T (fonema, grafema manuscrito minúsculo e maiúsculo).

Concretamente, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita decorreu tendo por base os conteúdos e os objetivos/descriptores de desempenho apresentados nas seguintes Figuras 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32:

Português					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
• Oralidade (compreensão do oral e expressão oral)	• Instruções • Indicações • Reconto • Articulação • Formas de tratamento e princípio de cortesia • Regras e papéis da interação oral	✓ Respeitar regras da interação discursiva.	✓ Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. ✓ Respeitar o princípio da cortesia e utilizar as expressões (“palavras mágicas”): bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a).	✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). ✓ Escutar os outros e esperar a sua vez para intervir.	✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.
		✓ Escutar discursiva.	✓ Cumprir instruções.	✓ Respeitar as indicações fornecidas pela professora.	✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.

Figura 24 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

		os breves para aprender e construir conhecimento.	✓ Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.	✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).	✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação).
		✓ Produzir um discurso oral com	✓ Falar de forma audível. ✓ Articular corretamente palavras.	✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).	✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.

Figura 25 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

		<p>correção.</p> <p>✓ Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>✓ Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>✓ Partilhar ideias e sentimentos.</p>	<p>✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar.</p> <p>✓ Escuta os outros e espera a sua vez para intervir.</p> <p>✓ Colocar o dedo no ar para participar.</p> <p>✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).</p> <p>✓ Participar ativamente e coerentemente num debate.</p>	<p>✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.</p> <p>✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.</p>
--	--	--	--	--	---

Figura 26 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Letra minúscula e maiúscula • Letra de imprensa e manuscrita • Direccionalidade da linguagem escrita • Leitura de palavras: via direta e indireta 	<p>✓ Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p>	<p>✓ Discriminar pares mínimos.</p> <p>✓ Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante-vogal) ou CCV</p>	<p>✓ Respeitar as indicações fornecidas pela professora.</p> <p>✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar.</p> <p>✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).</p> <p>✓ Ser cuidadoso na realização e apresentação dos seus trabalhos.</p> <p>✓ Respeitar as regras/normas do jogo.</p>	<p>✓ Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>: correção da atividade 3 do guião do aluno de quarta-feira (dia 12 de novembro de 2014).</p> <p>✓ Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>: correção da atividade 4 do guião do aluno de quarta-feira (dia 12 de novembro de 2014).</p>
---	--	---	--	--	---

Figura 27 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

			(consoante-consoante-vogal).		
		✓ Conhecer o alfabeto e os grafemas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nomear as letras A, E, I, O, U, T e pronunciar os respetivos segmentos fónicos. ✓ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras A, E, I, O, U, T. ✓ Escrever as letras A, E, I, O, U, T, nas formas minúscula e 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o valor da leitura para aprender. ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras mágicas": bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Ser cuidadoso na realização e apresentação dos seus trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: correção dos exercícios do manual do português das páginas 36 e 37; correção do guião do aluno de quarta-feira (dia 12 de novembro de 2014). ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: correção dos exercícios do manual do português das páginas 36 e 37; correção do guião do aluno de

Figura 28 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

			maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras mágicas": bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Respeitar as indicações fornecidas pela professora. 	<ul style="list-style-type: none"> quarta-feira (dia 12 de novembro de 2014).
		✓ Apropriar-se de novos vocabulários.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar as ideias e as opiniões dos colegas. ✓ Escutar com atenção as explicações da professora. ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras mágicas": bom dia, com 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.

Figura 29 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

<ul style="list-style-type: none"> • Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidade da escrita • Minúsculas e maiúsculas • Listas de palavras • Título 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o conhecimento da ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram. ✓ Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente. 	<p>licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar com atenção as explicações/indicações fornecidas pela professora. ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Ser cuidadoso na realização e na apresentação dos seus trabalhos. ✓ Respeitar as opiniões dos colegas. ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras mágicas": bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>; correção dos exercícios do manual de português das páginas 36 e 37; correção da ficha de avaliação de português. ✓ Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>; grelha de avaliação.
---	--	---	---	--	--

Figura 30 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à educação literária 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o essencial dos textos escutados. ✓ Dizer e contar, em termos pessoais e criativos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recontar uma história ouvida. ✓ Dizer pequenos poemas memorizados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez de participar e/ou questionar. ✓ Escutar com atenção e respeitar o que é dito pelos colegas e pela professora. ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras mágicas": bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)). ✓ Colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez de participar e/ou questionar. ✓ Escutar com atenção e respeitar o que é dito pelos colegas e pela professora. ✓ Fazer uso das regras de cortesia ("palavras 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>; grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>; grelha de avaliação, baseada na observação direta da atividade em que os alunos irão ouvir um poema relacionado com a temática "o seu corpo" e terão que o memorizar para depois dizerem em voz alta e análise dos desenhos dos alunos tendo por
--	--	---	---	---	---

Figura 31 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

				mágicas”: bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a)).	base a mensagem do poema anteriormente memorizado.
Matemática					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
• Números e operações	• Números naturais	✓ Contar até cem	✓ DD1: Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 10 (meta final: (...)) números até cem (...)).	✓ Escutar com atenção as explicações/indicações fornecidas pela professora. ✓ Colocar o dedo no ar para participar e/ou questionar. ✓ Ser cuidadoso na realização e na apresentação dos seus trabalhos. ✓ Respeitar as opiniões dos colegas. ✓ Fazer uso das regras de cortesia (“palavras	✓ DD1: Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u> : correção dos exercícios do manual de matemática das páginas 52 e 53.

Figura 32 - Conteúdos e objetivos/descritores de desempenho de Português (Segunda semana de intervenção)

A letra «T» foi a letra introduzida na semana em análise. Antes de mais, com a atividade «A história que manda» os alunos tiveram que repetir tudo aquilo que foi dito e feito pela investigadora, com destaque para a exploração da fonologia da letra «T». Avançando nesta análise, os alunos enunciaram palavras contendo o som em causa e também os restantes fonemas já explorados, tendo por base a sua representação gráfica (minúscula ou maiúscula) escrita no elemento integrador (um espelho). Seguidamente, cada aluno copiou para o seu próprio caderno todas as palavras enunciadas e escritas pela investigadora no quadro de ardósia da sala de aula. Após copiarem essas mesmas palavras, os alunos identificaram as letras iguais, independentemente de ser na sua forma minúscula ou maiúscula, rodeando-as com a mesma cor.

Com a atividade designada «Bingo das Palavras», como o nome indica, cada aluno tinha um cartão de jogo (Figura 33) com palavras escritas acompanhadas de representações icónicas das mesmas. A consciência fonológica dos alunos foi treinada, visto a concretização da atividade necessitar que escutassem atentamente as palavras que iam sendo proferidas pela investigadora para depois as assinalarem no cartão previamente entregue. Posteriormente, foi feita uma reflexão acerca da existência de pares de palavras que apresentam apenas um fonema que as distingue - «pares mínimos».

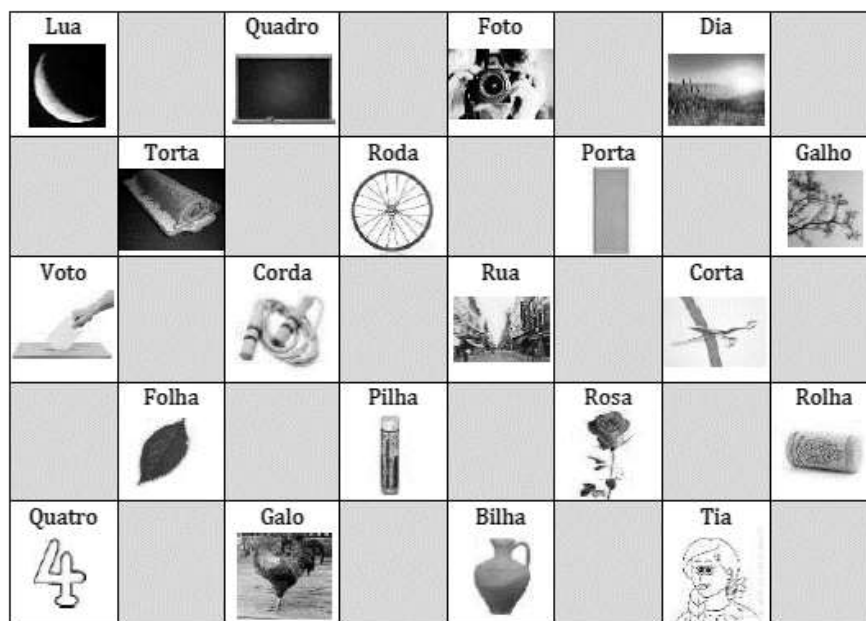


Figura 33 - Cartão de jogo para a atividade intitulada «Bingo das Palavras»

As pseudopalavras, palavras que não têm significado na língua portuguesa mas que respeitam as suas regras fonotáticas, também foram aplicadas no processo de ensino/aprendizagem (atividade intitulada «Palavras Misteriosas»). Como tal, foram propostas algumas palavras e os alunos em conjunto com a investigadora procederam à sua leitura por decifração. Mais tarde, cada aluno atribuiu um significado às pseudopalavras apresentadas e construiu uma frase no decorrer dessa tarefa.

Na semana em análise foi, mais uma vez, realizada a atividade experimental “Escrita Mágica” para exploração das formas gráficas (manuscrita e de imprensa) minúscula e maiúscula da letra «T». A resolução dos exercícios do manual de português foi também um complemento dos conteúdos explorados na presente semana.

No que diz respeito à ficha de avaliação de português que os alunos resolveram no período da tarde do dia 13 de novembro de 2014 (Anexo 8), esta seguiu os critérios de correção e classificação constantes da matriz existente no Anexo 9 e previamente analisados e aprovados pela Orientadora Cooperante. Ao refletir atentamente sobre o referido instrumento de recolha de dados a Orientadora Cooperante afirmou:

*“Ficha de avaliação muito bem estruturada, pois incide em todos os aspetos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.”
(Orientadora Cooperante)*

A duração da resolução da ficha de avaliação foi de aproximadamente 60 minutos e aconteceu sensivelmente no mesmo momento da unidade didática de todas as outras semanas seguintes. A sua aplicação foi orientada pela investigadora nas quatro situações.

Esclarecer que esta primeira ficha de avaliação de português apenas foi resolvida por 17 alunos dos 23 que constituíam a turma. O Aluno 6 e o Aluno 14 encontravam-se

perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais e outra de abandono escolar, respetivamente. Os restantes 4 alunos não deram resposta à ficha em causa, pois não compareceram às aulas no dia em que a mesma foi aplicada.

O facto de os alunos terem sido avaliados formativamente permitiu à investigadora conseguir mais facilmente em cada momento obter *feedback* acerca das aprendizagens realizadas especificamente no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e, como tal, adaptar as suas propostas às necessidades dos alunos. A ficha apresentada nesta semana foi a primeira que os alunos realizaram, tendo ficado muito agitados e ansiosos:

“Uma ficha de avaliação, professora? Nós ainda nunca fizemos uma.”

(Aluno 7)

“Tenho um pouco de medo professora...” (Aluno 9)

Os resultados obtidos, e que podem ser consultados na Tabela 7, evidenciam a existência de 47% dos alunos com notas negativas e os restantes 53% com notas positivas. Os critérios de avaliação nos quais a investigadora se baseou para atribuir as classificações dos alunos podem igualmente ser analisados no Anexo 10. Todas as notas negativas posicionaram-se no nível «Insuficiente» e as notas positivas variaram entre os níveis «Suficiente», «Bom» e «Muito Bom».

Tabela 7 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº1

	Questões 1 e 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 5.1	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Total (pontos)
Aluno 1	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 2	16	8	4	4	4	0	6	3	45
Aluno 3	0	2	4	12	12	0	16	3	49
Aluno 4	16	2	6	12	14	0	16	3	69
Aluno 5	0	4	4	12	6	9	8	0	43
Aluno 6	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 7	0	6	4	12	8	0	16	0	46
Aluno 8	0	12	6	12	14	0	16	15	75
Aluno 9	0	4	6	12	14	9	16	9	70
Aluno 10	0	12	6	12	12	0	16	0	58
Aluno 11	16	12	4	12	14	9	16	9	92
Aluno 12	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 13	0	4	4	12	2	9	2	0	33
Aluno 14	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 15	16	10	4	12	14	0	16	9	81
Aluno 16	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 17	0	0	4	10	2	0	10	0	26
Aluno 18	0	12	6	12	12	9	16	0	67
Aluno 19	0	12	6	12	14	9	16	0	69
Aluno 20	0	12	4	12	8	0	8	0	44
Aluno 21	16	8	6	0	2	0	12	3	47
Aluno 22	0	10	6	12	14	4,5	16	15	77,5
Aluno 23	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez

Uma reflexão cuidada sobre uma apreciação global das atividades desenvolvidas realçou como um dos principais pontos fortes o maior envolvimento dos alunos na sua concretização. Este facto resultou da tentativa que foi feita no sentido de optar por atividades mais lúdicas, ou seja, foi feito uso de jogos para motivar os alunos e assim conseguir que as suas aprendizagens se tornassem mais significativas. Ainda como ponto forte ao longo dos três dias de implementação destacou-se uma evolução positiva no que se refere ao controlo do comportamento do grupo. A alteração da disposição da sala no início da semana foi, sem dúvida, uma mais-valia nesse sentido, pois os alunos com mais dificuldades de concentração foram colocados junto dos alunos que por norma são mais atentos. Também a utilização dos guiões do aluno, bem como a possibilidade da visualização dos mesmos em formato digital e o seu preenchimento contínuo fizeram com que os comportamentos desviantes tivessem sido esbatidos.

Uma das principais ameaças sentida na referida semana teve a ver com o projetor de vídeo utilizado para apresentar materiais que ajudassem os alunos na interiorização dos conceitos, pois este estava constantemente a desligar-se, o que causava alguma dispersão no normal desenrolar das atividades. Como forma de solucionar essa situação sentiu-se necessidade de improvisar, tendo optado por ir chamando a atenção dos alunos para alguns aspetos fundamentais já trabalhados, sistematizando-os.

1.3 - Terceira Semana de Intervenção

A terceira semana de intervenção contemplou, por semelhança ao acontecido na semana anterior, a implementação do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita sem a utilização do recurso educativo QIM. As estratégias metodológicas aplicadas nesse âmbito seguiram o mesmo método de exploração da leitura e da escrita aplicado anteriormente.

Nesta semana, os alunos deram resposta à segunda ficha de avaliação de português no seguimento da averiguação de resultados para comparar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com e sem o QIM.

A unidade didática aplicada na semana em causa é agora dada a conhecer:

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: «Aventura-te mais pelo mundo das regras e dos sinais...».

Tema Integrador: A segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária.

Elemento Integrador: Uma senhora agente da Polícia de Segurança Pública (PSP) com o seu rádio intercomunicador.

Atividades

- Exploração do elemento integrador (uma senhora agente da polícia de segurança pública com o seu rádio intercomunicador) para dar a conhecer a sua função e a importância que tem para a sociedade, bem como a utilidade do vestuário e dos acessórios de que se faz acompanhar;
- Audição e exploração da história «Porque é que os animais não conduzem?», de Pedro Seromenho, para introdução do tema integrador (a segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária);
- Definição conjunta de um código de tarefas a utilizar nos guiões do aluno, para facilitar a sua compreensão acerca do que terão que fazer em cada momento;
- Construção de um brainstorming (chuva de ideias) acerca das normas de prevenção rodoviária, com o intuito de averiguar as conceções prévias dos alunos e em simultâneo introduzir informações essenciais no que diz respeito ao tema integrador;
- Exercícios de aplicação e consolidação do conteúdo ‘conhecimento das normas de prevenção rodoviária’ (página 41 do manual de estudo do meio);
- Correção dos exercícios anteriormente propostos;
- Preenchimento de um questionário relacionado com a seguinte questão de investigação: «Qual o contributo da utilização do quadro interativo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano do 1º CEB?»;

- Audição e exploração da canção «Pela estrada fora», de Serafim e Companhia, para recapitulação das informações trabalhadas no dia anterior respeitantes ao tema integrador (a segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária);
- Concretização do jogo «Os sinais de trânsito mandam...» para exploração de alguma sinalização rodoviária vertical;
- Realização de exercícios de relaxamento do corpo, que possibilitarão um momento de reflexão acerca das atividades realizadas;
- Dramatização de situações relacionadas com o tema integrador (a segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária);
- Reflexão das dramatizações anteriormente realizadas;
- Exploração (criação e resolução) de situações-problema envolvendo a adição e relacionadas com o tema integrador;
- Exercícios de aplicação e consolidação do conteúdo matemático ‘adição’ (páginas 23 e 24 do livro de fichas de matemática);
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Audição e exploração da história «As letras na cidade da confusão», para sistematização dos fonemas e grafemas já trabalhados, bem como para introdução do fonema e do grafema D;
- Exploração do formato da letra D através do desenho da mesma com fios de lã;
- Exercícios de aplicação e consolidação da exploração da letra D (páginas 46 e 47 do manual de português);
- Resolução de uma ficha de avaliação de português – letra D (fonema, grafema manuscrito e de imprensa minúsculo e maiúsculo);
- Realização de um ditado para perceber o nível de compreensão dos alunos acerca dos vários fonemas e grafemas já explorados.

Analisando especificamente o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, este teve em consideração os conteúdos e os objetivos/descriptores de desempenho apresentados nas Figuras 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42:

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntar para esclarecer dúvidas acerca da temática em análise. ✓ Cuidar a apresentação dos seus trabalhos. ✓ Revelar sentido crítico perante as informações que lhe são transmitidas. 	aluno para o dia 25 de novembro de 2014).	
Português					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade (compreensão oral e expressão oral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação essencial e acessória • Tema e assunto • Reconto • Articulação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar regras da interação discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. ✓ Respeitar o princípio da cortesia e utilizar as expressões ("palavras 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar o dedo no ar sempre que quiser participar. ✓ Esperar a sua vez para falar. ✓ Respeitar o tempo do outro. ✓ Escutar com atenção quando alguém fala. ✓ Interessar-se por saber mais acerca do tema integrador (a 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.

Figura 34 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamento e princípio da cortesia • Regras e papéis da interação oral 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 	<p>mágicas"): bom dia, com licença, desculpe, por favor, obrigado(a).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumprir instruções. ✓ Referir o essencial das histórias ouvidas: "Porque é que os animais não conduzem?" e "As letras na cidade da confusão". 	<p>segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revelar sentido crítico perante as informações que lhe são transmitidas. ✓ Falar de forma audível e clara. ✓ Perguntar para esclarecer dúvidas acerca da temática em análise. ✓ Empenhar-se na realização das várias tarefas que lhe são propostas. ✓ Reconhecer a importância da leitura para a obtenção de informação. ✓ Cuidar a apresentação dos seus trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>: grelha de avaliação; correção dos guiões do aluno para o dia 25 de novembro de 2014 e para o dia 27 de novembro de 2014.
--	---	---	--	--	---

Figura 35 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um discurso oral com correção. ✓ Produzir discursos com diferentes finalidades 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar de forma audível. ✓ Articular corretamente as palavras. ✓ Usar vocabulário adequado ao tema integrador (a segurança do seu corpo – normas de prevenção rodoviária). ✓ Responder adequadamente a perguntas. ✓ Partilhar ideias e sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revelar gosto por participar nas atividades. ✓ Manifestar a sua ideia/opinião em relação às várias atividades realizadas até ao momento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.
--	--	--	--	---	--

Figura 36 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

		des-tendo em conta a situação e o interlocutor			
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita e de imprensa • Letra minúscula e maiúscula • Fronteira de palavra 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>: correção das fichas de avaliação resolvidas pelos alunos; correção dos exercícios do manual de português.

Figura 37 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> Letra, palavra, frase 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o alfabeto e os grafemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Nomear as letras (A, E, I, O, U, P, T, L e D) e pronunciar os seus respetivos segmentos fónicos. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras A, E, I, O, U, P, T, L e D. Escrever as letras A, E, I, O, U, P, T, L e D, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. Avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>: correção dos guiões do aluno e das fichas de avaliação de português. Avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>: correção dos guiões do aluno e das fichas de avaliação de português.
--	---	--	--	--

Figura 38 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

			<ul style="list-style-type: none"> segmento fónico que habitualmente lhe corresponde. Escrever todos os ditongos quando solicitados pelo valor fónico correspondente. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: correção do guião do aluno para o dia 27 de novembro de 2014. Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.
		<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se de novos vocabúlos. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (regras, sinais (de 	

Figura 39 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

			trânsito), peão, ciclista, condutor, situação-problema, adicionar, dados, parcelas, sinal de mais, sinal de igual, soma).		
• Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidade da escrita • Minúsculas e maiúsculas • Revisão 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o conhecimento da ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV em situação de ditado. ✓ Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: correção do guião do aluno para o dia 27 de novembro de 2014. ✓ Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.

Figura 40 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

			frase escrita corretamente.		
• Iniciação à educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo ao livro (título, capa, contracapa, ilustração, ilustrador, autor) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transcrever frases. ✓ Ouvir ler textos literários. ✓ Compreender o 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transcrever frases em letra manuscrita, sílaba a sílaba, respeitando os acentos e espaços entre as palavras. ✓ Ouvir ler obras de literatura para a infância. ✓ Antecipar conteúdos com base nas 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u>: correção dos guiões do aluno. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.

Figura 41 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

		essenci al dos textos escutad os.	ilustrações e no título. ✓ Recontar uma história ouvida.		✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação: grelha de avaliação.</u>
Matemática					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
• Números e operações	• Adição	✓ Resolver proble mas	✓ Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar	✓ Colocar o dedo no ar sempre que quiser participar. ✓ Esperar a sua vez para falar. ✓ Respeitar o tempo do outro. ✓ Escutar com atenção quando alguém fala. ✓ Falar de forma audível e clara. ✓ Cuidar a apresentação dos seus trabalhos.	✓ Avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação: correção do guião do aluno para o dia 26 de novembro de 2014.</u>

Figura 42 - Conteúdos e objetivos/descritores de desempenho de Português (Terceira semana de intervenção)

Na semana em causa foi feita a introdução da letra «D». Para o efeito, a história «As letras na cidade da confusão» (Anexo 11), da autoria da própria investigadora, contribuiu favoravelmente para a sistematização dos fonemas e grafemas já explorados, bem como para a introdução dos correspondentes à letra «D». A este respeito foi também incluída uma atividade de ditado que permitiu à investigadora uma verdadeira compreensão do maior ou menor sucesso da sistematização realizada. Para além disso, a grafia da letra «D» (manuscrita e de imprensa, minúscula e maiúscula) foi treinada pelos alunos através do seu desenho com recurso a fios de lã.

As várias atividades enumeradas foram nesta semana novamente acompanhadas por registos sistemáticos no quadro de ardósia da sala de aula. Da mesma maneira os exercícios do manual de português e a ficha de avaliação para a mesma área disciplinar permitiram concretização por parte dos alunos e possibilitaram à investigadora aferir sobre as aprendizagens realizadas.

No caso concreto da ficha de avaliação (Anexos 12 e 13), esta foi aplicada no período da tarde do dia 27 de novembro de 2014 e teve a duração de 60 minutos. Os alunos que lhe deram resposta foram 20, contando que desses 40% obtiveram classificações negativas e 60% classificações positivas, como se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nº2

	Questões 1 e 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 5.1	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Total (pontos)
Aluno 1	8	0	0	8	0	0	0	0	16
Aluno 2	8	4	6	4	0	0	14	0	36
Aluno 3	8	10	6	10	0	0	16	6	56
Aluno 4	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 5	16	8	0	12	8	0	16	0	60
Aluno 6	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 7	16	12	4	12	8	11	16	3	82
Aluno 8	16	12	6	12	12	0	16	15	89
Aluno 9	8	8	6	10	8	11	6	0	57
Aluno 10	8	12	6	12	8	0	16	15	77
Aluno 11	8	0	6	12	12	0	14	9	61
Aluno 12	16	0	4	12	0	5,5	2	0	39,5
Aluno 13	4	12	2	6	4	0	16	0	44
Aluno 14	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 15	16	12	2	8	12	11	16	3	80
Aluno 16	0	0	4	0	0	0	0	0	4
Aluno 17	8	6	0	8	6	0	2	0	30
Aluno 18	8	10	6	12	10	0	16	0	62
Aluno 19	16	12	4	12	10	11	16	0	81
Aluno 20	8	12	4	12	8	11	16	9	80
Aluno 21	8	4	6	6	4	11	0	0	39
Aluno 22	16	12	6	12	12	5,5	16	3	82,5
Aluno 23	8	0	6	10	2	0	0	0	26

Não esquecer que nesta semana (no dia 25 de novembro de 2014) os alunos preencheram o inquérito por questionário implementado no seguimento da investigação levada a cabo, cujos dados recolhidos foram analisados e serão dados a conhecer seguidamente no presente relatório.

A reflexão da semana em causa foi consensual por parte do «par pedagógico» e da Orientadora Cooperante quanto ao facto de ter sido muito proveitosa e motivadora para os alunos. O principal problema sentido esteve relacionado com a necessidade cada vez mais marcada de apostar em trabalho individualizado. Com o avanço do tempo houve alunos que melhoraram a sua postura e conseguiram acompanhar os conteúdos, mas por outro lado alguns alunos cada vez se distanciaram mais do ritmo do grande grupo. Como forma de procurar atenuar essa situação optou-se por apostar mais em atividades de reforço e de ampliação, fazendo guiões adaptados às verdadeiras necessidades dos alunos na sua individualidade.

1.4 - Quarta Semana de Intervenção

Na quarta semana de intervenção introduziu-se a utilização do QIM relativamente à leitura e à escrita, continuando a ter por base o método escolhido previamente. Nesta semana, os alunos deram resposta à terceira ficha de avaliação de português no seguimento da averiguação de resultados para comparar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com e sem o QIM.

Seguidamente, apresenta-se uma visão geral da unidade didática aplicada na semana em análise:

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: «Vem aprender no Natal dos afetos, dos valores e do saber!».

Tema Integrador: O Natal – valores e afetos.

Elemento Integrador: Uma árvore de Natal.

Atividades

- Treino da declamação do poema «Canção da Grande Alegria», da obra *O Pássaro Branco* de Maria Rosa Colaço e Carla Nazareth, para apresentar aquando do Sarau de encerramento do 1º Período;
- Identificação e exploração de um novo objeto presente na sala de aula, que será a base para a construção do elemento integrador (uma árvore de natal);
- Audição e exploração de uma adaptação do poema «O Natal da Escola», da obra *O Livro do Natal* de José Jorge Letria e Afonso Cruz, para introdução do tema integrador (o Natal – valores e afetos);
- Construção do elemento integrador (uma árvore de natal);

- Elaboração de motivos de natal em *origami* (estrelas de cinco pontas), que serão a base para a realização da atividade seguinte;
- Realização do jogo «A roleta da amizade...», para exploração dos valores da partilha, amizade e compreensão;
- Treino da música «Um Presente para o Planeta», de Susana Félix, Renato Júnior e André Sardet, e da coreografia a aplicar com a mesma, para apresentar no Sarau de encerramento do 1º Período;
- Audição e exploração da história «Brinquedos não são prendas», da autoria dos alunos da Escola Básica de São Tiago – 1º Ciclo – Turma 5ST – 4º Ano – Professora Cecília Rocha (ano letivo 2013-2014), para abordagem à importância do valor união;
- Realização do jogo «Descoberta do Natal...», para introdução da operação subtração (com noção de partilha) e exploração das principais tradições natalícias experienciadas em Portugal. Breve abordagem a tradições natalícias de outros países;
- Concretização do jogo «A metade do meu coração...», que sistematizará os grafemas/fonemas já explorados até ao momento e ao mesmo tempo possibilitará a formação de grupos para a realização da atividade seguinte;
- Realização do jogo «A coroa mágica...», para promover a socialização, a amizade e a capacidade para destacar e expressar oralmente as principais qualidades dos colegas;
- Resolução de uma ficha de avaliação de português, para averiguação dos conhecimentos dos alunos acerca dos vários grafemas e fonemas já explorados;
- Audição e exploração do texto instrucional «receita para a confeção do bolo pão-de-ló», ao nível dos seus ingredientes e modo de preparação;
- Confeção do bolo pão-de-ló, tendo por base o texto instrucional anteriormente explorado;
- Preparação dos «presentes simbólicos – miminhos» que os alunos levarão para casa para colocarem na sua mesa de Natal (abordagem à importância da união da família, partilha);
- Realização de um lanche de convívio (prova do bolo pão-de-ló anteriormente confeccionado; socialização, amizade).

No caso específico do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, este teve em consideração os conteúdos e os objetivos/descriptores de desempenho apresentados nas Figuras 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 50:

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuidar a apresentação do seu trabalho. ✓ Aplicar-se na concretização dos trabalhos que lhe são propostos. 	desempenho dos alunos na realização do jogo "Descoberta do Natal...").	
Português					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade (compreensão oral e expressão oral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação essencial e acessória • Tema e assunto • Articulação • Formas de tratamento e princípio da cortesia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar regras da interação discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD1: Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. ✓ DD2: Respeitar o princípio da cortesia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar o dedo no ar sempre que quiser participar. ✓ Esperar a sua vez para falar. ✓ Respeitar o tempo do outro. ✓ Escutar com atenção quando alguém fala. ✓ Falar de forma audível e clara. ✓ Empenhar-se na realização das várias tarefas que lhe são propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD1, DD2: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.

Figura 43 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> • Regras e papéis da interação oral 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos ✓ Produzir um discurso oral 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD3: Assinalar palavras desconhecidas. ✓ DD4: Cumprir instruções. ✓ DD5: Referir o essencial de pequenos textos ouvidos (adaptação do poema "O Natal da Escola" e história "Brinquedos não são prendas"). ✓ DD6: Falar de forma audível. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a importância da leitura para a obtenção de informação. ✓ Cuidar a apresentação dos seus trabalhos. ✓ Revelar gosto por participar nas atividades. ✓ Valorizar o trabalho do outro. ✓ Cooperar com os colegas para atingir um objetivo comum (declamar em conjunto o poema "Canção da Grande Alegria"). ✓ Ser autónomo na concretização das tarefas que lhe são propostas. ✓ Aceitar as chamadas de atenção construtivas da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD3, DD4, DD5: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ DD6: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.
--	---	---	---	--	--

Figura 44 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

		com correção		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervir no seu momento na declamação do poema "Canção da Grande Alegria". ✓ Comunicar através da poesia. ✓ Emocionar-se com o resultado do seu trabalho e também do trabalho da turma. ✓ Perguntar sempre que lhe surja uma dúvida pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. ✓ DD7: Responder adequadamente a perguntas. ✓ DD8: Partilhar ideias e sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD7, DD8: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> grelha de avaliação.
--	--	--------------	--	--	---	---

Figura 45 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

• Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita e de imprensa • Letra minúscula e maiúscula • Fronteira de palavra e de frase • Letra, palavra, frase 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. ✓ Conhecer o alfabeto e os grafemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD9: Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. ✓ DD10: Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras I, U, O, A, E, O, T, L, D, M, V. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD9: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> correção das fichas de avaliação de português resolvidas pelos alunos. ✓ DD10: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> correção das fichas de avaliação de português resolvidas pelos alunos.
-----------	---	--	--	--	---

Figura 46 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropriar-se de novos vocábulos. ✓ Organizar a informação de um texto escutado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD11: Reconhecer o significado de novas palavras relacionadas com temas do quotidiano. ✓ DD12: Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de modo a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD11: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> grelha de avaliação. ✓ DD12: avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação:</u> correção dos guiões de trabalho dos alunos para quinta-feira, nos espaços referentes à terceira atividade.
--	--	--	---	--	--

Figura 47 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

<ul style="list-style-type: none"> • Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidade da escrita • Minúsculas e maiúsculas • Revisão • Sinais de pontuação: ponto final 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o conhecimento da ortografia. ✓ Mobilizar o conhecimento da pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD13: Identificar o tema e o assunto do texto (do que trata). ✓ DD14: Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente. ✓ DD15: Identificar e utilizar adequadamente o ponto final. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD13: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> grelha de avaliação. ✓ DD14, DD15, DD16: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> correção dos guiões de trabalho dos alunos para os três dias.
---	---	---	---	--	---

Figura 48 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

• Iniciação à Educação Literária	• Vocabulário relativo ao livro (título e ilustração)	✓ Transcrever e escrever textos.	✓ DD16: Legendar imagens.		
		✓ Compreender o essencial dos textos escutados.	✓ DD17: Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.		✓ DD17: avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.
		✓ Dizer e contar, em termos pessoais	✓ DD18: Dizer pequenos poemas memorizados (poema “Canção		✓ DD18: avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.

Figura 49 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

		s e criativos.	da Grande Alegria”).		
Matemática					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descriptores de desempenho		
• Números e operações	• Subtração	✓ Subtrair números naturais.	✓ DD19: Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 5, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	✓ Colocar o dedo no ar e esperar a sua vez para falar. ✓ Participar ativamente em análises e discussões em grande grupo. ✓ Escutar atentamente os outros quando eles estão a falar. ✓ Partilhar a sua opinião com os colegas. ✓ Aceitar a opinião dos outros.	✓ DD19, DD20: avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação</u> : correção dos guiões de trabalho dos alunos para quarta-feira, nos espaços correspondentes à terceira atividade.
		✓ Resolver	✓ DD20: Resolver problemas de um	✓ Perguntar sempre que tiver uma dúvida pertinente.	

Figura 50 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quarta semana de intervenção)

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita implementado na presente semana foi um pouco diferente do que vinha a ser posto em prática nas três semanas anteriores. Até então foi sempre introduzida uma letra diferente em cada semana mas nesta, em particular, o que se sucedeu foi a sistematização dos vários fonemas e grafemas já explorados até ao momento. Esta realidade foi devida ao facto de a semana em causa ter antecedido as férias do Natal (pausa correspondente ao final do 1º Período letivo) e, como tal, foi solicitado à investigadora que dispensasse grande parte do tempo das aulas para a preparação dos alunos para o Sarau de Encerramento do 1º Período. A situação descrita não estava inicialmente prevista e foi completamente alheia à investigação. Todavia, a investigadora procurou geri-la da melhor forma possível e não deixou de introduzir o QIM, tal como tinha sido estabelecido inicialmente.

Durante as semanas de intervenção sem a utilização do QIM, os alunos contactaram com o referido recurso educativo mas sem que tivessem consciência de que tal estava a acontecer. Ou seja, nas semanas em causa a investigadora acabou por levar os alunos para a sala onde se encontrava o QIM, porém sem nunca o apresentar como tal e sem destacar as suas potencialidades ao nível da interação propriamente dita. Este apenas era utilizado para projetar documentos, vídeos e imagens importantes para o desenrolar das aulas, independentemente da área disciplinar explorada. Os principais objetivos da opção assumida passaram pela confirmação se os alunos já conheciam efetivamente o QIM e também para os familiarizar com a sua presença.

No primeiro contacto dos alunos com o QIM foi possível criar-se um espaço, que permitiu que os alunos se pudessem familiarizar com o mesmo, e sistematizarem todos os fonemas e grafemas já explorados. A introdução deste momento de contacto com o QIM teve também como objetivo fazer com que se pudesse diminuir o efeito novidade a ele associado de forma a que este aspeto não viesse a influenciar o desempenho dos alunos. Nesta fase, os comentários foram imensos e, de uma forma geral, permitiram concluir que os alunos estavam muito entusiasmados e interessados no que podia ser feito com o QIM. A título de exemplo, apresentam-se alguns desses comentários:

“Uau, que giro!” (Aluno 10)

“Ele desenhou um círculo. Não, afinal é a letra «O».” (Aluno 13)

“Eu conheço essas letras todas.” (Aluno 17)

A investigadora procurou sempre que todos os alunos pudessem utilizar diretamente com o recurso tecnológico em causa e experimentar por si próprios dar resposta às várias tarefas que iam sendo propostas. Em simultâneo, quando os alunos não estavam a manusear o QIM tinham sempre como complemento o preenchimento individual dos seus guiões de trabalho.

Nesta semana o QIM foi utilizado durante a implementação da atividade «Audição e exploração da história ‘Brinquedos não são prendas’». No QIM os alunos construíram a fábula da história ouvida, tendo sido feita pelos mesmos a leitura de palavras com o apoio da investigadora e a sua respetiva organização para a obtenção de frases com

sentido no contexto do tema explorado. Posteriormente, os alunos desenharam figuras alusivas à mensagem da história ouvida com recurso ao QIM para ilustrarem o significado de cada uma das frases obtidas e sequenciaram-nas de acordo com a mensagem que previamente tinham escutado. Para finalizar a análise da história, os alunos interpretaram-na através do preenchimento de um questionário, que se efetivou com o QIM.

No período da tarde do último dia da semana em causa, o dia 11 de dezembro de 2014, 21 alunos da turma responderam à terceira ficha de avaliação de português (Anexo 14 e 15). Os resultados das mesmas variaram da seguinte forma: 33% dos alunos obtiveram classificações negativas e 67% alcançaram classificações positivas (Tabela 9).

Tabela 9 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação N°3

	Questões 1 e 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 5.1	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Total (pontos)
Aluno 1	4	0	6	2	0	0	0	0	12
Aluno 2	16	4	6	2	0	0	14	6	48
Aluno 3	8	12	6	10	10	0	16	6	68
Aluno 4	8	0	6	12	12	0	16	15	69
Aluno 5	8	6	6	12	6	4,5	16	6	64,5
Aluno 6	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 7	16	12	6	8	4	9	16	6	77
Aluno 8	16	12	6	12	12	9	16	15	98
Aluno 9	4	6	4	12	8	0	16	3	53
Aluno 10	16	12	6	10	10	0	16	15	85
Aluno 11	8	6	6	12	12	9	16	15	84
Aluno 12	4	0	2	6	8	0	0	0	20
Aluno 13	4	0	0	12	10	4,5	16	0	46,5
Aluno 14	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 15	16	10	6	12	12	0	16	15	87
Aluno 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 17	4	6	4	10	8	4,5	16	0	52,5
Aluno 18	16	12	6	12	0	0	16	15	77
Aluno 19	8	12	6	10	10	4,5	16	0	66,5
Aluno 20	16	12	6	8	4	9	14	9	78
Aluno 21	4	0	6	4	10	0	16	6	46
Aluno 22	16	12	6	10	14	0	16	9	83
Aluno 23	4	4	2	10	6	0	14	9	49

Fazendo uma reflexão global da semana, esta explorou um tema integrador que é muito propício a causar constrangimentos e a ferir suscetibilidades. Assim sendo, procurou-se que as atividades propostas fossem ao encontro dos valores e afetos envolvidos à grande festividade que é o Natal, nunca favorecendo o atual consumismo que caracteriza e marca a época em causa. Esta abordagem dos conteúdos foi orientada pela Orientadora Cooperante tendo dado indicações expressas relativamente ao vocabulário a utilizar e ao enquadramento cultural e social. Os alunos aderiram muito bem e sentiu-se que se conseguiu esbater um pouco a influência dos bens materiais, focando a atenção nos valores e afetos que são verdadeiramente importantes (a partilha, a união, a solidariedade, a compreensão e a amizade). Quanto à utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, os alunos mostraram-se muito motivados e entusiasmados, tendo sido feita uma abordagem ligeiramente diferente daquela que tinha sido inicialmente prevista, uma vez que primeiramente revelou-se essencial existir um momento de exploração do que é afinal um QIM, para que serve e quais as suas ferramentas essenciais. Deste modo, a abordagem referida incidiu essencialmente na consolidação dos fonemas/grafemas já explorados. No QIM foram escritas algumas palavras que os alunos leram sem grandes problemas, noutros momentos foram eles próprios que escreveram e que leram letras e sílabas e ainda desenharam elementos relacionados com o Natal (tema integrador) (Figuras 51 e 52).

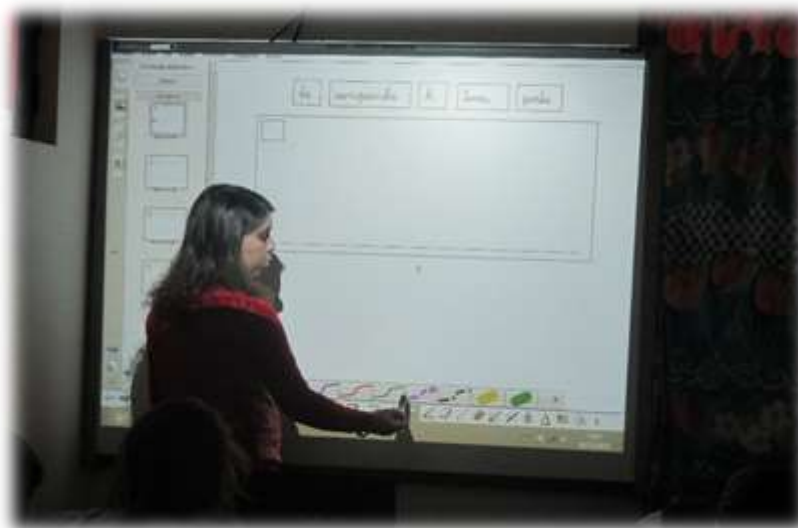


Figura 51 - Exploração do QIM

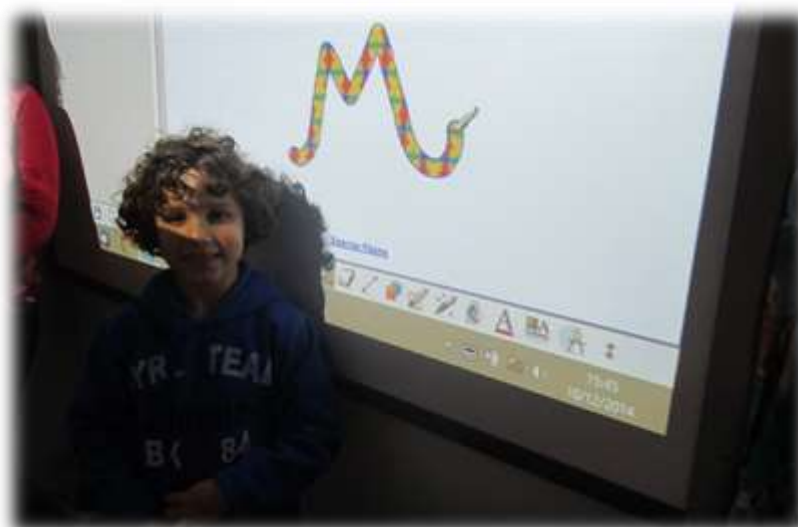


Figura 52 - Exploração do QIM

As atividades implementadas no decorrer da semana foram também apreciadas e submetidas a uma apreciação crítica pelo «par pedagógico» e pela Orientadora Cooperante. No entender de ambas os objetivos previamente definidos foram atingidos. O «par pedagógico» referiu que se sentiu uma alteração nos comportamentos dos alunos relacionada com uma maior mobilização dos mesmos para as atividades, tendo também referido que os resultados das avaliações mostraram este maior índice de sucesso:

“A turma é difícil, os alunos têm dificuldade em manterem-se no lugar e acatarem as regras. Mas, desta vez, apesar de se sentir alguma indisciplina, eles estiveram muito mais concentrados nas tarefas. Eu acho que foi o

*quadro interativo [QIM] que fez com que tivessem melhores resultados.”
(«Par Pedagógico»)*

No que diz respeito à Orientadora Cooperante, a opinião manifestada foi também no sentido de ter verificado um maior envolvimento e motivação dos alunos. Também referiu que, apesar da turma se mostrar quase sempre ‘indisciplinada’, os alunos conseguiram manter-se mais ‘disciplinados’ dado o maior interesse que manifestavam na realização das atividades. Um outro aspeto referenciado pela Orientadora Cooperante diz respeito às potencialidades das ferramentas disponibilizadas pelo QIM. A título de exemplo, destacou a possibilidade de os alunos escreverem utilizando «cores padronizadas» e não cores sólidas, o que se manifestou ser altamente gratificante para os mesmos. Um outro exemplo que se passa a referir e que foi enfatizado pela Orientadora Cooperante prende-se com a opção de gravação, a qual permitiu, sempre que necessário, recorrer à mesma. Desta forma, a possibilidade de se ‘memorizarem’ as atividades realizadas que permitiam a sua recuperação, nalguns casos, foi importante para os alunos perceberem o seu nível de evolução. Esta possibilidade, no entender da Orientadora Cooperante, pode ter sido determinante para um melhor aproveitamento dos alunos e, conseqüentemente, no maior sucesso dos mesmos que foi verificado. Para o efeito, passa-se a apresentar uma das opiniões registadas:

*“Já sabemos que eles estão muito irrequietos mas hoje, apesar de irrequietos, quiseram trabalhar. Eu fiquei muito contente com esta atitude deles em quererem fazer coisas.”; “O facto de eles podem usar as ferramentas e poderem usar padrões na escrita foi ótimo.”; “A possibilidade de o quadro interativo [QIM] permitir voltar atrás e eles verem onde erraram e verem como progrediram foi muito positivo. Eu até penso que esta opção foi das que contribuiu mais para o sucesso deles na avaliação.”
(Orientadora Cooperante)*

1.5 - Quinta Semana de Intervenção

A quinta semana de intervenção teve como objetivo a utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Mais uma vez não esquecer que a iniciação à leitura e à escrita foi feita mantendo o método escolhido previamente. Nesta semana, os alunos deram resposta à quarta e última ficha de avaliação de português no seguimento da averiguação de resultados para comparar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com e sem o QIM. A unidade didática aplicada na semana em causa foi a seguinte:

Guião Semanal de Atividades

Unidade Temática: «Pensar o Mundo».

Tema Integrador: Educação para o Desenvolvimento – Igualdade de Género.

Elemento Integrador: Uma caixa do correio.

Atividades

- Identificação e exploração do elemento integrador (uma caixa do correio);
- Audição e exploração da primeira mensagem presente na caixa do correio, que possibilita o conhecimento do seu remetente e a apresentação do país Malawi;
- Concretização do jogo «Os movimentos falados...» para exploração de expressões em Chichewa (língua falada no Malawi);
- Exploração da localização geográfica do Malawi, com recurso à utilização do globo terrestre e do planisfério;
- Elaboração de desenhos para comparação das principais características dos países Portugal e Malawi;
- Exercícios de aplicação e exploração do número seis (contagens e operações) - páginas 82 e 83 do manual de Matemática;
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Audição e exploração da segunda mensagem presente na caixa do correio (elemento integrador), que possibilita o conhecimento da história de vida da amiga *Lucia* do Malawi (remetente da referida mensagem);
- Exercícios de aplicação e exploração do número sete (contagens e operações) - páginas 84 e 85 do manual de Matemática;
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Construção de um painel com desenhos das famílias dos alunos e da família da *Lucia* do Malawi (abordagem à grande diversidade de famílias que existe);
- Realização do «Jogo do Elástico – Jinga, jinga», para exploração das principais tradições culturais lúdicas do Malawi;
- Audição e exploração da terceira mensagem presente na caixa do correio (elemento integrador), que possibilita a exploração da musicalidade envolta à letra R;
- Exploração da grafia da letra R através da realização do jogo «A mensagem sentida...»;
- Exercícios de aplicação e exploração do número oito (contagens e operações) - páginas 86 e 87 do manual de Matemática;
- Correção dos exercícios propostos anteriormente;
- Resolução de uma ficha de avaliação de Português – letra R (fonema, grafema manuscrito e de imprensa maiúsculo e minúsculo);

- Exploração de possibilidades expressivas e desenvolvimento das capacidades para se colocar na posição do outro pela concretização do jogo «Passos de gigante».

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita contemplou os conteúdos e os objetivos/descriptores de desempenho apresentados nas Figuras 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60:

			✓ Aplicar-se na concretização dos trabalhos que lhe são propostos.	preenchimento da grelha de avaliação ¹ através da observação direta do desempenho dos alunos durante a concretização da atividade “ <i>Construção de um painel com desenhos das famílias dos alunos e da família da Lucia do Malawi</i> ”).	
Português					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descriptores de desempenho		
• Oralidade (compreensão oral e expressão oral)	• Informação essencial e acessória • Tema e assunto • Articulação	✓ Respeitar regras da interação	✓ DD1: Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.	✓ Colocar o dedo no ar sempre que quiser participar. ✓ Esperar a sua vez para falar. ✓ Respeitar o tempo do outro. ✓ Escutar com atenção quando alguém fala.	✓ DD1 e DD2 - avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u> : grelha de avaliação.

¹ Ver anexo 1.

Figura 53 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamento e princípio da cortesia • Regras e papéis da interação oral 	discursiva.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD2: Respeitar o princípio da cortesia. ✓ DD3: Cumprir instruções. ✓ DD4: Referir o essencial de pequenos textos ouvidos (mensagens escritas expressas nas cartas enviadas pela amiga "Lucia" do Malawi) ✓ DD5: Identificar o tema ou o assunto dos textos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar de forma audível e clara. ✓ Empenhar-se na realização das várias tarefas que são propostas. ✓ Reconhecer a importância da leitura para a obtenção de informação. ✓ Cuidar a apresentação dos seus trabalhos. ✓ Revelar gosto por participar nas atividades. ✓ Valorizar o trabalho do outro. ✓ Ser autónomo na concretização das tarefas que lhe são propostas. ✓ Aceitar as chamadas de atenção construtivas da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD3 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ DD4 e DD5 – avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u>: correção dos guiões do aluno para os três dias de implementação (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015) e preenchimento da grelha de avaliação através da observação direta do desempenho dos alunos durante a realização das atividades "Audição e exploração da primeira mensagem presente na caixa do correio (elemento integrador)", "Audição e exploração da segunda mensagem presente na caixa do
--	---	-------------	---	---	--

Figura 54 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um discurso oral com correção. ✓ Produzir discurso 	<ul style="list-style-type: none"> ouvidos (do que tratam) (mensagens escritas expressas nas cartas enviadas pela amiga "Lucia" do Malawi). ✓ DD6: Falar de forma audível. ✓ DD7: Responder adequadamente a perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntar sempre que lhe surja uma dúvida pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>correio (elemento integrador)" e "Audição e exploração da terceira mensagem presente na caixa do correio (elemento integrador)".</i> ✓ DD6 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ DD7 e DD8 - avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação.
--	--	--	---	---	---

Figura 55 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

		os com diferentes finalidades, tendo em conta a situação do e o interlocutor.	✓ DD8: Partilhar ideias e sentimentos.		
• Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Letra manuscrita e de imprensa • Letra minúscula e maiúscula 	✓ Desenvolver a consciência fonológica e operar	✓ DD9: Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.		✓ DD9 – avaliação formativa; <u>instrumentos de avaliação</u> : correção dos guiões dos alunos para os três dias de implementação (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015) e correção das fichas de avaliação de português.

Figura 56 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

	<ul style="list-style-type: none"> • Fronteira de palavra e de frase • Letra, palavra, frase 	com fonemas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD10: Nomear as letras do alfabeto A, E, I, O, U, P, T, L, D, M, V, N, R e pronunciar os seus respetivos segmentos fónicos. ✓ DD11: Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras A, E, I, O, U, P, T, L, D, M, V, N, R. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD10 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: grelha de avaliação. ✓ DD11 e DD12 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação</u>: correção dos guiões dos alunos para os três dias de implementação (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015) e correção das fichas de avaliação de português.
--	--	--------------	---	--	---

Figura 57 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD12: Escrever as letras A, E, I, O, U, P, T, L, D, M, V, N, R, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra. 		
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropriar-se de novos vocábulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD13: Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD13 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> grelha de avaliação.

Figura 58 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

			dos alunos e conhecimento do mundo.		
<ul style="list-style-type: none"> • Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidade da escrita • Minúsculas e maiúsculas • Revisão • Sinais de pontuação: ponto final 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o conhecimento da ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD14: Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD14 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> correção dos guiões dos alunos para os três dias de implementação (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015).
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à Educação Literária 	<ul style="list-style-type: none"> • Rima 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o essencial dos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD15: Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ DD15 – avaliação formativa; <u>instrumento de avaliação:</u> grelha de avaliação.

Figura 59 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

		textos escutados.	✓ DD16: Identificar, no texto presente na página 66 do manual de português, palavras que rimam com a palavra "Romeu".		✓ DD16 – avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação:</u> preenchimento da grelha de avaliação através da observação direta do desempenho dos alunos na identificação oral de palavras que rimam com a palavra "Romeu" presente no texto da página 66 do manual de português.
Matemática					
Domínios/ Subdomínios	Conteúdos	Metas curriculares		Atitudes, normas e valores	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
• Números e operações	• Números naturais (seis, sete e oito)	✓ Contar até oito (<u>meta final:</u> contar até cem).	✓ DD1: Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual	✓ Colocar o dedo no ar e esperar a sua vez para falar. ✓ Participar ativamente em análises e discussões em grande grupo.	✓ DD1, DD2 e DD3 – avaliação diagnóstica; <u>instrumento de avaliação:</u> correção dos exercícios do manual de matemática resolvidos pelos alunos (páginas 82 a 87).

Figura 60 - Conteúdos e objetivos/descriptores de desempenho de Português (Quinta semana de intervenção)

Na referida semana foi introduzida a letra «R». Contudo, a mesma semana teve um fator condicionante, que se traduziu na participação da investigadora num projeto assumido pela própria escola que tinha que acontecer exatamente na semana em análise. Como tal, existiram muitas atividades de implementação obrigatória no âmbito do projeto em causa que limitaram as atividades inicialmente pensadas com o QIM.

O QIM foi utilizado nos três dias da semana, durante a implementação das atividades em que se procedia à audição e exploração das mensagens presentes na caixa do correio (elemento integrador). Assim que os alunos souberam que ia ser novamente utilizado o QIM, os comentários foram imediatos:

"Boa!" (Aluno 4)

"Professora, hoje posso mexer outra vez no quadro interativo? Eu gostei tanto!" (Aluno 9)

"Eu gosto de aprender com o quadro interativo. Ele parece mágico." (Aluno 18)

Todas as cartas recebidas tinham como remetente uma menina chamada *Lucia*, que dava a conhecer aos alunos o país onde vive (o Malawi, um país da África Meridional), assim como alguns aspetos mais marcantes da sua vida pessoal. Em paralelo, a amiga *Lucia* propôs a realização de uma viagem pelo «mundo do saber» através da apresentação de variados e interessantes desafios pertencentes às várias áreas do currículo.

No dia 13 de janeiro de 2015, os alunos utilizaram o QIM para solucionarem dois desafios no âmbito da construção da fábula referente à primeira mensagem enviada pela amiga *Lucia* do Malawi. Assim sendo, cada aluno pintou a bandeira do Malawi de acordo com aquilo que escutou na mensagem recebida (cores adequadas) e deu resposta a questões de escolha múltipla sobre a simbologia das suas cores (Figura 61).

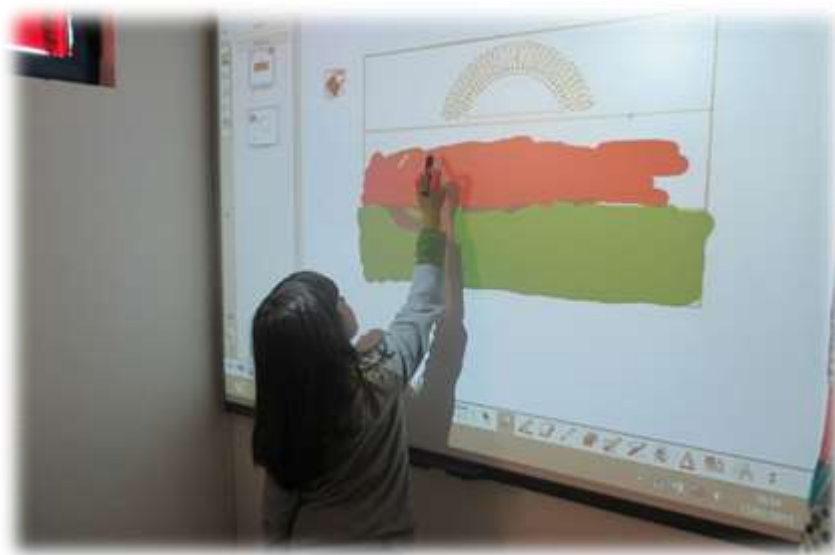


Figura 61 - Pintura no QIM da bandeira do Malawi

O segundo desafio pressupôs o treino da forma fónica do nome do país Malawi, contemplando uma breve abordagem à musicalidade da letra «W». Esta contemplou, mais uma vez, a sistematização dos vários fonemas já explorados, aliando os sons a movimentos corporais. O QIM foi igualmente utilizado para o treino da escrita das palavras «Portugal» e «Malawi», bem como para a elaboração de desenhos identificadores e comparativos dos países em causa.

Por semelhança, no dia 14 de janeiro de 2015, os alunos escutaram a investigadora a ler a segunda mensagem enviada pela *Lucia* do Malawi e deram resposta a mais dois desafios no seguimento da construção da sua fábula. Com o primeiro desafio cada aluno, orientado pela investigadora, preencheu duas representações de «bilhetes de identidade»: o seu próprio e o da *Lucia* (Figura 62).



Figura 62 - Preenchimento no QIM de representações de «bilhetes de identidade»

No caso do segundo desafio, este teve em conta a exploração de uma imagem que retratava a vida da *Lucia*, preenchendo dois balões de fala existentes na mesma. Os balões de fala em causa continham expressas as seguintes indicações de preenchimento, respetivamente: “*O jantar de Lucia está pronto. Escreve no balão aquilo que a Rose está a dizer.*” e “*A mulher que carrega paus fez um longo caminho. Escreve no balão aquilo que ela poderá estar a pensar.*” A presente atividade permitiu a sistematização dos vários grafemas já explorados e também possibilitou um primeiro contacto dos alunos com a escrita de pequenas frases.

O último dia da semana, o dia 15 de janeiro de 2015, foi dedicado à exploração da letra «R» propriamente dita. Primeiro, os alunos ouviram a investigadora proferir uma estrofe que destacava a musicalidade da referida letra e depois tiveram que a memorizar e repetir. Seguidamente, cada aluno deu uma resposta, individualmente, aos exercícios do manual de português que focam a exploração da letra «R». Como tal, foi treinada a grafia da letra em análise (Figura 63) e a leitura global de palavras contendo a mesma.



Figura 63 - Treino do desenho da letra «R» no QIM

A implementação da atividade intitulada «A mensagem sentida...» contribuiu também para o treino das formas gráficas (manuscrita e de imprensa, minúscula e maiúscula) da letra «R».

A investigadora considera fundamental salientar que a utilização do QIM foi, por semelhança ao verificado na semana anterior, complementado com o preenchimento escrito em suporte de papel pelos alunos nos respetivos guiões de trabalho.

Focando a atenção na quarta e última ficha de avaliação de português (Anexos 16 e 17) aplicada aos alunos no período da tarde deste mesmo dia 15 de janeiro de 2015, esta contou com as respostas de 21 dos 23 alunos da turma. As classificações obtidas (Tabela 10) variaram entre 24% de notas negativas e 76% de notas positivas.

Tabela 10 - Classificações Obtidas pelos Alunos na Ficha de Avaliação Nª4

	Questões 1 e 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 5.1	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Total (pontos)
Aluno 1	4	0	6	2	2	0	0	0	14
Aluno 2	4	0	6	2	2	0	10	9	33
Aluno 3	16	12	6	6	2	0	16	9	67
Aluno 4	8	8	6	10	8	9	14	12	75
Aluno 5	12	4	6	10	2	0	8	9	51
Aluno 6	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 7	16	4	6	8	8	9	16	6	73
Aluno 8	16	12	6	12	10	9	16	15	96
Aluno 9	12	4	6	6	4	9	8	3	52
Aluno 10	16	12	6	6	8	9	16	15	88
Aluno 11	16	8	6	10	8	9	14	15	86
Aluno 12	4	0	6	10	8	0	0	3	31
Aluno 13	16	8	4	4	2	0	16	0	50
Aluno 14	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez
Aluno 15	16	12	6	10	8	9	16	15	92
Aluno 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 17	8	12	4	6	0	0	16	6	52
Aluno 18	4	8	6	0	4	0	16	15	53
Aluno 19	8	6	6	6	8	9	14	15	72
Aluno 20	8	12	6	10	8	9	16	15	84
Aluno 21	4	6	6	0	0	0	0	9	25
Aluno 22	16	10	6	10	10	9	16	3	80
Aluno 23	16	4	6	2	8	0	12	3	51

Analisando a semana no seu global, esta teve uma vez mais em atenção que as atividades propostas seguissem sempre um perfil de inovação, criatividade e rigor, através da utilização de jogos e através da variedade dos recursos digitais que foram selecionados e utilizados. Deste modo, apostou-se muito em atividades envolvendo jogos construtivos, situações-problema e desafios transversais. Na opinião da Orientadora Cooperante e do «par pedagógico», a articulação teórico-prática nos vários domínios do saber foi conseguida com uma visão integrada.

No caso da utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, ainda na opinião dos referidos intervenientes, este permitiu aos alunos interagirem, influenciando positivamente as suas aprendizagens, ajustando-as às suas necessidades e interesses. O QIM foi entendido como facilitador do desenvolvimento dos alunos e muito motivador. As afirmações seguintes comprovam essa mesma realidade, tendo em conta a opinião do «par pedagógico» e da Orientadora Cooperante:

*“Os alunos adoraram aprender e interagir com o quadro interativo [QIM].”;
“A motivação foi evidente e o interesse por participar foi sempre constante.
Se não fosse o quadro interativo [QIM] estou convencida que eles não
tinham tido um aproveitamento tão bom.” («Par Pedagógico»)*

*“A aprendizagem da leitura e da escrita foi mais bem conseguida com a
utilização do quadro interativo [QIM]. As diferenças foram evidentes.”;
“Com o quadro interativo [QIM] os alunos interessaram-se mais e
aprenderam melhor. Estava com algum receio que eles se desinteressassem
porque o quadro interativo [QIM] já não era novo para eles, mas isso não
aconteceu.”; “Não tenho dúvidas de que a utilização do quadro interativo
[QIM] foi muito importante para os alunos, eles adoraram utilizá-lo e os
resultados da avaliação não teriam sido tão positivos como aqueles que se
alcançaram. Tenho mesmo a certeza de que se esta ficha fosse feita antes
das férias os resultados teriam sido ainda mais positivos. (Orientadora
Cooperante)*

1.6 - Conclusões Gerais

Numa apreciação global relacionada com as sessões de intervenção, é possível afirmar-se que em termos comparativos a utilização do QIM veio promover melhores aprendizagens. Uma análise atenta dos resultados obtidos pelos alunos nas quatro fichas de avaliação resolvidas permite concluir que globalmente os mesmos foram sempre melhorando de semana para semana, melhoria essa que foi ainda mais significativa nas semanas em que foi utilizado o QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A introdução deste recurso digital conseguiu que, numa turma onde a indisciplina se sentia muito, o QIM promovesse um conjunto de atitudes e de comportamentos destes alunos, que resultaram numa maior interação e motivação dos mesmos,

relativamente à vontade que manifestaram em resolverem as atividades que lhes foram propostas. Apesar de alguns constrangimentos, alheios à investigadora, não foi possível fazer uma utilização mais sistemática e mais aprofundada do QIM. Mesmo assim, a avaliação global pode ser considerada positiva, que é reforçada pelas opiniões expressas do «Par Pedagógico» e da Orientadora Cooperante.

2 - Análise dos Dados dos Inquéritos por Questionário

O presente subcapítulo reporta-se à análise e tratamento dos dados que foram recolhidos através de um inquérito por questionário, envolvendo os alunos da turma 4ST-1 da Escola Básica São Tiago. Os alunos frequentavam à época o 1º ano de escolaridade do 1ºCEB onde foi concretizada a PES-1ºCEB. A turma em causa era constituída por um total de vinte e três alunos, porém, sendo apenas aplicados dezanove questionários, por motivos distintos: uma situação de abandono escolar, um caso de Necessidades Educativas Especiais e dois alunos não participaram regularmente porque faltavam com muita frequência e, como tal, foi entendido não possuírem dados suficientes que fossem credíveis para a investigação.

O inquérito por questionário em causa tinha como principal objetivo averiguar qual o entendimento e a relação dos alunos com as TIC em geral e com o QIM em particular. Como tal, a estrutura do questionário contemplou a existência de quatro grupos para análise: Grupo A – «A tua identificação», Grupo B – «As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia», Grupo C – «As Tecnologias da Informação e da Comunicação na tua escola» e Grupo D – «O Quadro Interativo na tua escola». As questões existentes no instrumento de recolha de dados em exploração foram maioritariamente de escolha múltipla, exceto uma que foi de resposta aberta.

O questionário antes de ser aplicado foi devidamente validado pelo «Método dos Juízes» e foram ajustadas todas as alterações propostas no seguimento do referido procedimento. A aplicação do questionário foi realizada no dia 25 de novembro de 2014. Esse dia, por sua vez, esteve inserido na terceira semana de prática individual da investigadora, isto é, na semana que precedeu a introdução do recurso tecnológico QIM ao nível do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A escolha de um dia dessa mesma semana foi fundamentalmente devida ao facto de ser extremamente importante averiguar o entendimento que cada aluno tinha das TIC em geral e, mais especificamente do QIM, para depois se poder ajustar melhorar as propostas metodológicas àquelas que eram no momento as suas reais necessidades.

No seguimento de todas as informações prestadas, a presente secção conta com uma análise pormenorizada dos dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário aos alunos participantes no estudo. A análise é feita grupo a grupo e questão a questão, com o intuito de ser o mais fiel e completa possível, pois só assim possibilitará a retirada posterior de conclusões efetivamente claras no âmbito da investigação levada a cabo.

2.1 - Grupo A: «A tua identificação»

O primeiro grupo do inquérito por questionário aplicado aos alunos participantes no estudo contemplou a recolha de informações relacionadas com a idade, o género, o meio onde vivem e com quem vivem. Para além das informações referidas, cada aluno teve ainda que identificar o seu questionário escrevendo o próprio nome. No entanto, importa ressaltar que esses dados apenas serviram para facilitar a perceção da possibilidade de existir uma relação efetiva de causa-efeito entre o entendimento que os alunos tinham previamente acerca das TIC e do QIM e a potencial melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com a utilização desse mesmo recurso tecnológico. No decorrer do presente relatório essa informação foi sempre sujeita a uma codificação, para que os procedimentos éticos e legais inerentes à investigação não fossem, de maneira alguma, postos em causa.

Como tal, passando agora especificamente à análise dos dados recolhidos pelas respostas dos alunos ao inquérito por questionário proposto, esta permitiu averiguar que a faixa etária dos alunos se encontra maioritariamente nos 6 anos de idade.

No que diz respeito à variável género, como é possível observar no Gráfico 2, dos 19 alunos que deram resposta ao questionário 10 eram do sexo masculino e 9 eram do sexo feminino. O grupo tinha assim na sua constituição aproximadamente o mesmo número de rapazes e de raparigas, não sendo a diferença significativa.

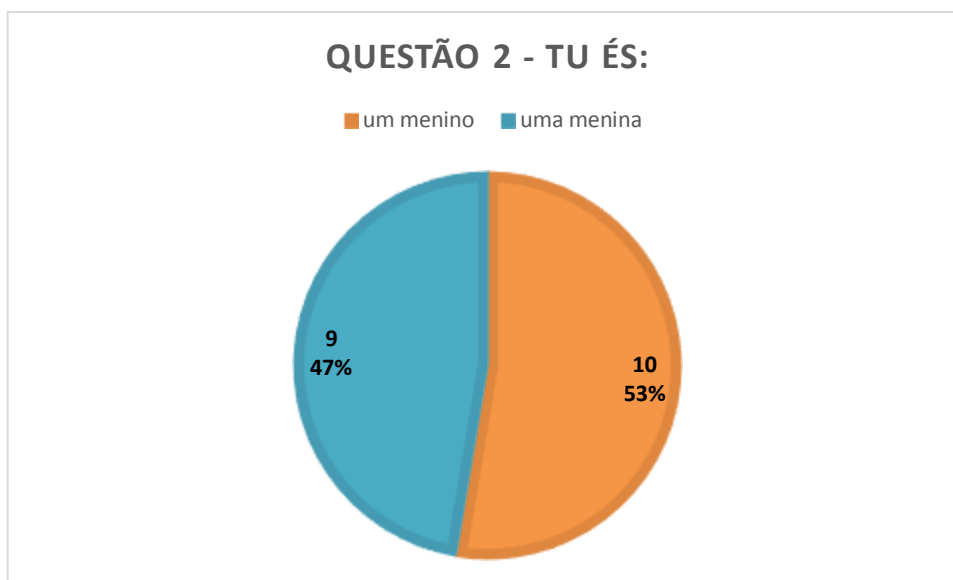


Gráfico 2 - Distribuição da variável género

As respostas dos alunos quanto ao meio onde vivem permitiram ficar a saber que a maioria vive numa cidade (15 alunos) e apenas 4 alunos vivem numa aldeia. A cidade em foco é Castelo Branco e a(s) aldeia(s) referidas encontram-se todas localizadas nos arredores da cidade em causa.

Para finalizar a análise do primeiro grupo (Grupo A) do inquérito por questionário em análise, na questão referente às pessoas com quem vivem (Anexo 18), todos os alunos responderam viver com o pai e/ou com a mãe. Porém, os agregados familiares são, quase na totalidade das situações, constituídos por mais elementos, com destaque para os irmãos. Nesta pergunta os alunos podiam selecionar mais do que uma opção de resposta. Convém ainda esclarecer que no grupo de alunos em causa, em média, o número de pessoas a habitarem na mesma casa é de quatro.

2.2 - Grupo B: «As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia»

Passando agora a uma exploração mais pormenorizada do Grupo B – «As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia», este pretendia apurar, de uma forma geral, até que ponto os alunos fazem uso do computador e, em caso afirmativo, qual a periodicidade com que tal acontece, em que local(ais), se costumam estar sozinhos ou acompanhados por alguém e quais as atividades que mais realizam com o referido recurso tecnológico. No caso de não fazerem uso do computador também se procurou a razão de tal facto.

Assim sendo, a questão «Costumas utilizar o computador?» obteve 74% de respostas positivas e a restante percentagem de respostas negativas (26%), como se observa no Gráfico 3. Portanto, a percentagem de alunos que já utiliza o computador é bastante significativa.

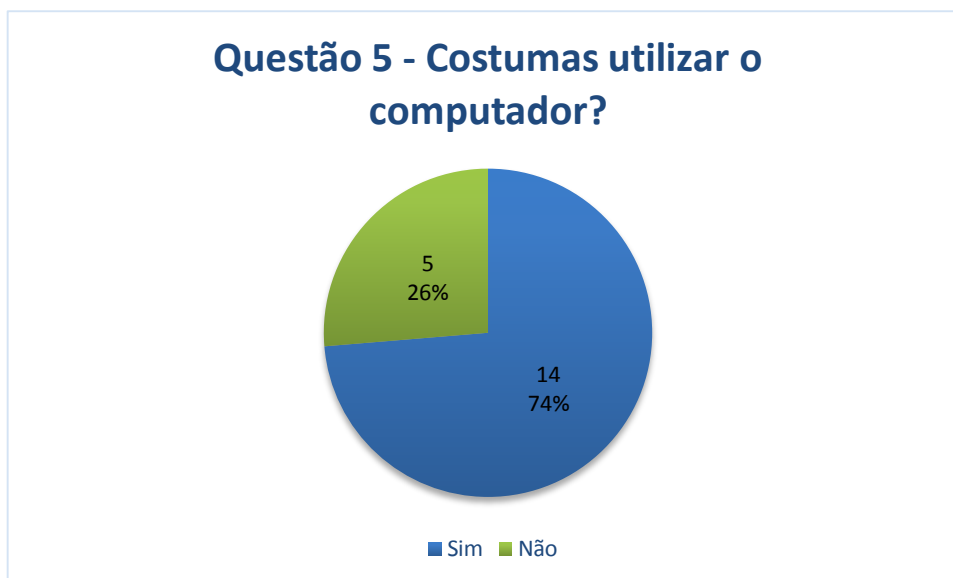


Gráfico 3 - Resultados para a questão «Costumas utilizar o computador?»

Relativamente aos alunos que responderam que utilizavam o computador, 43% afirmaram fazer uso do computador entre 5 a 6 vezes por semana. As opções «Apenas ao fim de semana» e «1 a 2 vezes por semana» tiveram a mesma frequência, num total de 14% para ambas. Na presente questão existiram quatro questionários em que os alunos não responderam ou cuja resposta não foi validada por ter sido assinalada mais do que uma opção. Como a observação do Gráfico 4 clarifica, aproximadamente metade das crianças da amostra usa o computador quase todos os dias.

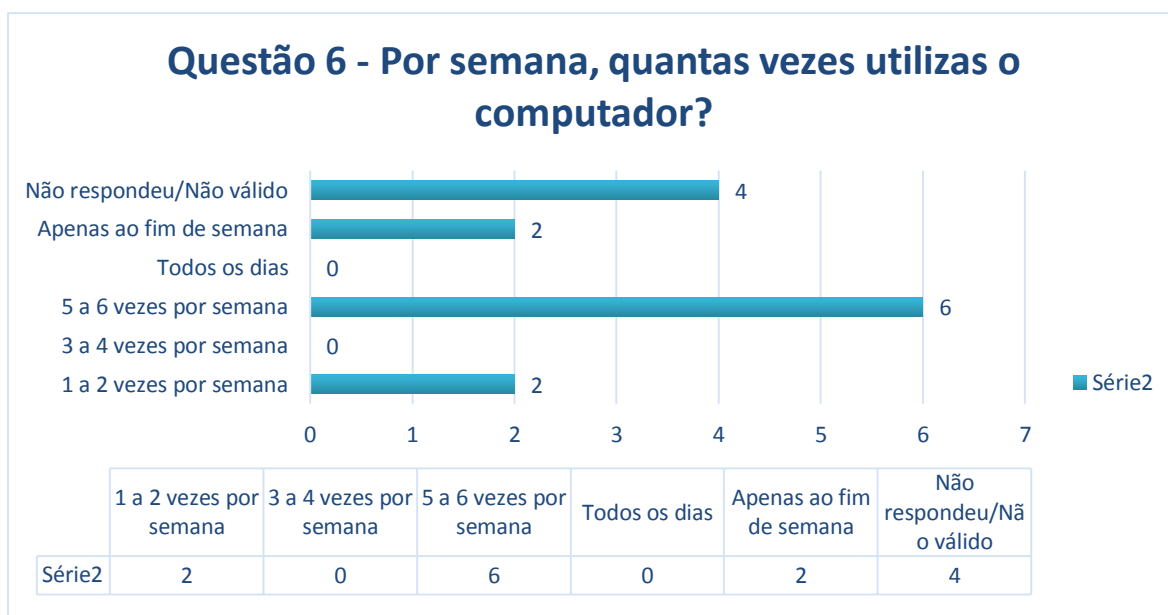


Gráfico 4 - Resultados para a questão «Por semana, quantas vezes utilizas o computador?»

Os locais mais referidos para a utilização do computador foram a própria casa do aluno (64%), seguida da casa de amigos e da biblioteca da escola (Gráfico 5). Apenas um aluno mencionou fazer uso do computador na sala de aula e, mais uma vez, houve participantes que não responderam. Salientar que nesta questão os alunos podiam assinalar mais do que uma opção.



Gráfico 5 - Resultados para a questão «Em que local(ais) costumam utilizar o computador?»

O Gráfico 6 possibilita concluir que grande parte dos alunos (64%) costumam estar sozinhos quando utilizam o computador. Os três alunos que referiram normalmente estarem acompanhados por alguém aquando da referida utilização também não clarificaram por quem é feita essa supervisão e/ou acompanhamento. Em termos globais, pode afirmar-se que uma grande maioria destes alunos que utilizam o computador o fazem já de forma autónoma.

Questão 8 - Quando utilizas o computador, na maior parte das vezes, costumavas estar:

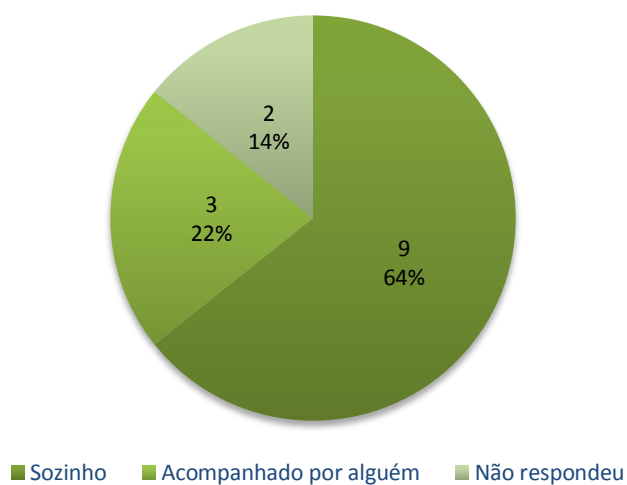


Gráfico 6 - Resultados para a questão «Quando utilizas o computador, na maior parte das vezes, costumavas estar...»

A atividade mais usualmente executada com o computador pelos alunos participantes no inquérito por questionário é «Navegar na Internet» (78%). Imediatamente a seguir, «Jogar» foi também apontada por 71% dos alunos como uma atividade muito realizada com o computador (Gráfico 7). Nesta questão, os alunos podiam selecionar mais do que uma resposta e apenas um aluno não respondeu de todo. Dos dados recolhidos é bastante claro apurarem-se as preferências dos alunos que recaem em atividades que recorrem à Internet e, como seria de esperar, toda a componente lúdica que está associada à utilização do computador.

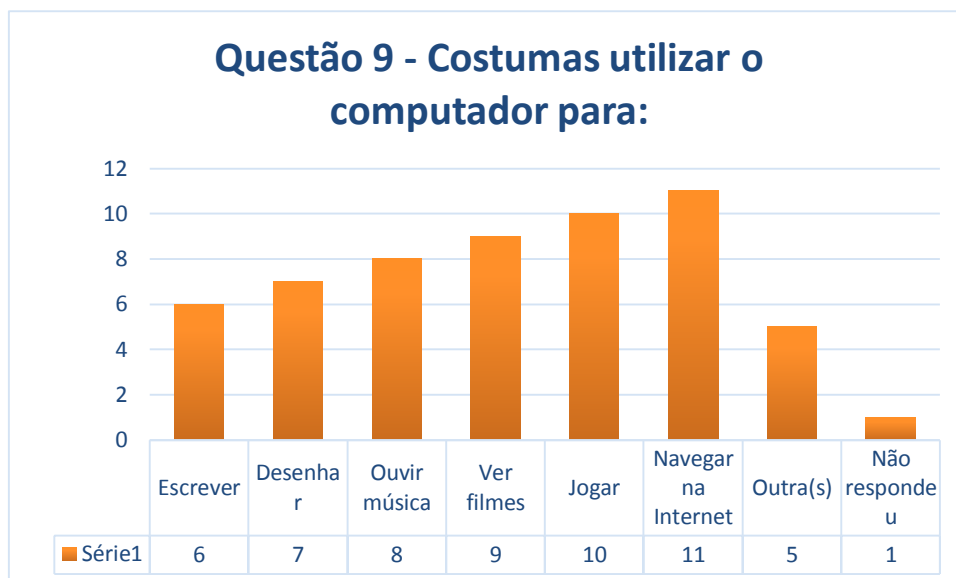


Gráfico 7 - Resultados para a questão «Costumas utilizar o computador para...»

Ainda no que toca à questão anterior, os alunos podiam referenciar «Outra(s)» atividade(s) diferente(s) daquelas que são apresentadas como opções de resposta. Como tal, cinco alunos optaram por fazê-lo e o Gráfico 8 possibilita exatamente a perceção de quais as atividades que os alunos também concretizam com o computador. Estas passam fundamentalmente por “ver pessoas no *Facebook*”, “falar com amigos” e “pinturas”. Tendo em conta dados anteriores onde se evidenciava uma utilização autónoma do computador, estes dados podem ser considerados um pouco preocupantes porque não seria suposto acederem ao *Facebook* e falarem com ‘amigos’ que, supostamente, não conhecem.



Gráfico 8 - Resultados para a questão «Que outra(s) atividade(s) costumam realizar com o computador?»

Os cinco alunos que inicialmente tinham dito que não fazem uso do computador no seu dia-a-dia clarificaram depois o porquê de tal não acontecer, como é possível examinar no Gráfico 9. Para tal, podiam selecionar mais do que uma opção de resposta. Curiosamente, de entre as diversas opções apresentadas, todas foram escolhidas exceto a que dizia «Os meus pais não gostam que eu utilize o computador». Dois dos cinco alunos acabaram mesmo por não dar qualquer resposta neste âmbito.

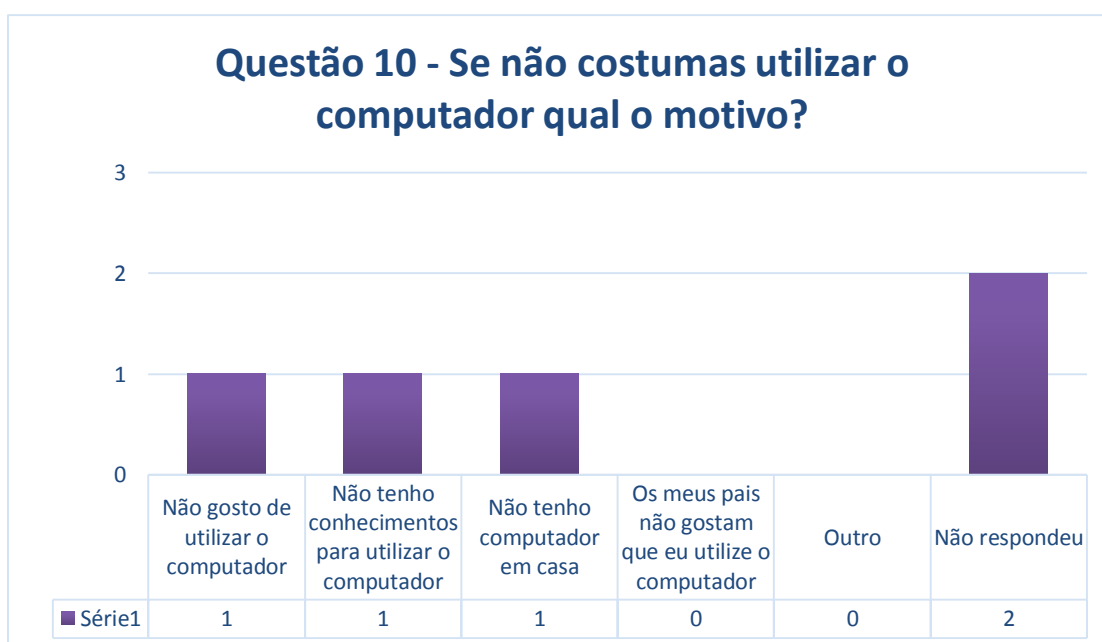


Gráfico 9 - Resultados para a questão «Se não costumam utilizar o computador qual o motivo?»

2.3 - Grupo C: «As Tecnologias da Informação e da Comunicação na tua escola»

Com as respostas ao Grupo C do questionário em análise, a investigadora pretendia perceber até que ponto os alunos fazem uso das TIC na escola. No seguimento desse objetivo, a primeira questão apresentada debruçava-se essencialmente em inquirir se era ou não a primeira vez que os alunos estavam a frequentar o 1º ano de escolaridade do 1º CEB. A este nível a totalidade das respostas foi afirmativa, o que levou a aferir que para todos os alunos esta era efetivamente a primeira vez que estavam a frequentar o 1º ano de escolaridade do 1ºCEB.

Seguidamente, focava-se a atenção se no presente ano letivo o computador já tinha sido utilizado nas aulas. Ainda que fosse de esperar que todos os alunos dessem a mesma resposta uma vez que frequentam as mesmas aulas, dois deles tiveram uma opinião diferentes dos restantes. Ou seja, enquanto 89% alunos afirmaram não terem feito uso do computador nas aulas, os restantes 11% referiram que tal realidade aconteceu. Para o efeito, os mesmos 11% dos alunos referiram ainda, consensualmente, que o computador se encontrava dentro da sala de aula.

Continuando a análise em causa, tendo apenas em consideração os dois alunos que responderam que no presente ano letivo o computador já tinha sido utilizado nas aulas, estes declararam que a atividade mais realizada foi a «Concretização de jogos lúdicos» e que a área disciplinar alvo privilegiado dessa intervenção foi o Estudo do Meio. Nestas duas questões os alunos podiam alargar a sua escolha, selecionando mais do que uma opção de resposta. Tendo em consideração o facto de apenas dois alunos terem tido esta experiência, os dados recolhidos devem ser entendidos como meramente indicativos e, de forma alguma, poderão ser generalizados. Por outro lado, pela razão de serem alunos do 1º ano não havia um histórico que pudesse sustentar um maior leque de experiências.

2.4 - Grupo D: «O Quadro Interativo na tua escola»

O último grupo presente no inquérito por questionário (Grupo D) tinha como objetivo aferir qual o grau de conhecimento e a exploração que era feita com o recurso digital QIM na escola. Deste modo, começou por se perguntar aos alunos se sabiam o que é um quadro interativo, tendo 79% dos alunos referido que o desconheciam, como indica o Gráfico 10.

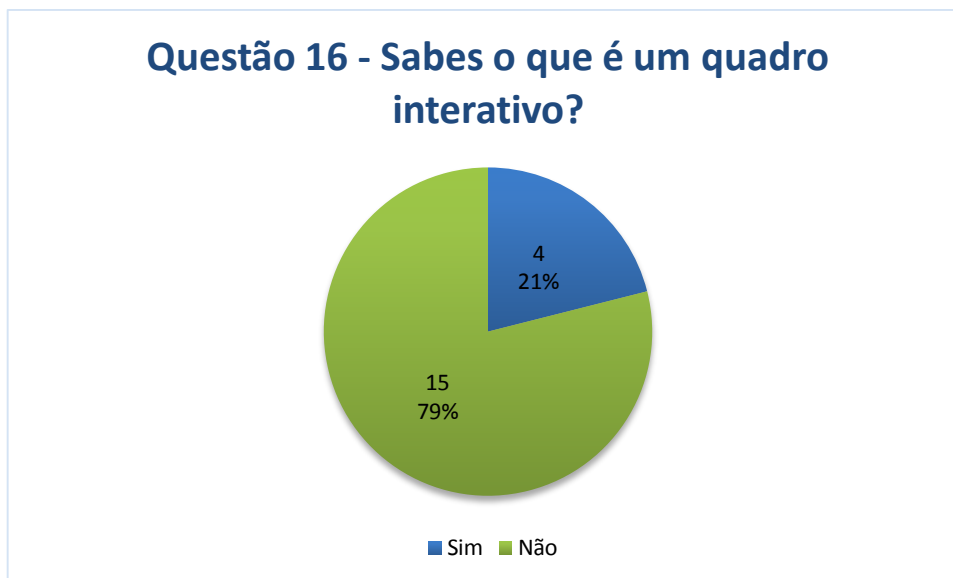


Gráfico 10 - Resultados para a questão «Sabes o que é um quadro interativo?»

Aos quatro alunos que responderam saber o que é um quadro interativo (Aluno 4, Aluno 5, Aluno 22 e Aluno 23) foi-lhes também solicitado que explicassem, de uma forma breve, o que pensavam ser o recurso tecnológico em causa. As afirmações recolhidas foram as seguintes, pela ordem alfabética dos alunos:

Aluno 4 – “Serve para ver filmes.”;

Aluno 5 – “Não sei explicar.”;

Aluno 22 – “Projeta coisas.”;

Aluno 23 – “É um quadro onde posso aprender, trabalhar, ver vídeos e brincar.”

Do exposto, não se pode afirmar que o conhecimento que os alunos diziam ter do QIM estivesse de acordo com o que era suposto eles terem afirmado. Quer isto dizer que não conhecem as verdadeiras e reais possibilidades do recurso educativo QIM.

Para finalizar a análise do inquérito por questionário aplicado, as questões seguintes (questão 18, questão 19 e questão 20) incidiram na utilização do QIM nas aulas, bem como qual(ais) a(s) área(s) disciplinar(es) onde a mesma aconteceu e ainda um *feedback* dos alunos em relação ao quadro interativo, de uma forma geral. Para o efeito, nas questões 18, 19 e 20 apenas foram contabilizadas as respostas dos quatro alunos que disseram saber o que é um QIM. Dois deles afirmaram já terem utilizado o QIM nas aulas e os restantes referiram que não.

Os dois alunos que já tinham utilizado o QIM nas aulas fizeram-no para a área disciplinar «Expressões». Nesta questão houve novamente unanimidade nas respostas. Quanto à opinião dos mesmos dois alunos em relação ao QIM e à sua utilização, ambos responderam «Sim» às seguintes afirmações expressas no inquérito por questionário:

“a) Gosto de utilizar o quadro interativo; b) O quadro interativo deve ser mais utilizado nas aulas; c) Compreendo melhor as atividades quando o(a) professor(a) recorre ao quadro interativo; d) Estou mais atento quando o(a) professor(a) utiliza o quadro interativo; e) Usar o quadro interativo é divertido; f) Aprendi mais facilmente quando se utilizou o quadro interativo.

2.5 - Conclusões Gerais

Concluindo, e fazendo uma análise mais global de todas as respostas dadas pelos alunos, foi possível perceber claramente que o acesso às TIC é já bastante generalizado, não sendo o mesmo influenciado pelo facto de os alunos viverem numa aldeia ou numa cidade. Hoje em dia esse já não é um fator determinante que condicione a possibilidade de ser feito uso dos recursos tecnológicos existentes.

Os agregados familiares dos alunos são numerosos. No entanto, apesar de toda a crise económica que se faz sentir, um grande número de alunos tem mesmo a oportunidade de ter um computador em casa para poder utilizar. Esta pode ser entendida como uma prova de que as TIC estão cada vez mais presentes na sociedade atual («sociedade em rede»). A atividade mais apontada como sendo concretizada com o computador foi a navegação na Internet, mas ainda assim, na maioria das situações, a utilização do computador não é devidamente acompanhada e supervisionada por adultos que possam efetivamente alertar e prevenir as crianças para todos os perigos existentes a esse nível. Esta situação reporta-se diretamente às questões relacionadas com uma utilização segura da Internet, onde se pode destacar a problemática associada à pedofilia

Todos os alunos se encontravam a frequentar pela primeira vez o 1º ano de escolaridade do 1ºCEB, o que leva a que o leque geral de experiências educativas com as TIC não seja ainda muito alargado, acontecendo o mesmo no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. O computador é realmente muito utilizado pelos alunos no seu quotidiano pessoal porém, nas aulas, este recurso já não é usado com a mesma frequência.

O QIM é igualmente pouco utilizado nas escolas. Quase a totalidade dos alunos participantes no estudo retratado não sabiam o que é um QIM e os quatro alunos que afirmaram conhecê-lo não conseguiram depois propor uma definição clara para o mesmo, porque efetivamente não sabiam o que é ou porque encontraram dificuldades em explicar. Em momento algum foi destacada a utilização do QIM na área disciplinar português, o que fez com que no momento de análise dos inquéritos por questionário propostos a investigadora tivesse assumido a necessidade clara de intervir previamente ao nível da exploração inicial do recurso tecnológico em questão e, seguidamente, aplicá-lo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Os alunos que já tinham feito uso do QIM gostaram e encontraram-lhe muito proveito

e muitas vantagens, de acordo com as afirmações que lhes foram apresentadas no questionário (questão 20).

Para finalizar esta fase de análise dos inquéritos por questionário é de ressaltar que existiram muitas dificuldades inerentes ao seu preenchimento. Os alunos, como já foi anteriormente destacado, não tinham ainda competências de leitura e de escrita que os permitissem ser autónomos na realização da tarefa. Ao mesmo tempo, a investigadora deu sempre as indicações que considerou imprescindíveis, mas não pôde acompanhar o preenchimento individualmente, até porque o instrumento de recolha de dados em causa também não pressupõe que tal aconteça. A pouca atenção dos alunos enquanto davam as suas respostas (questões 1, 2 e 11) fez, muitas vezes, com que tivessem sido contrariadas informações às quais a investigadora teve previamente acesso com a certeza de que eram realmente verdadeiras. Outro exemplo foram as respostas às questões 12, 13, 14 e 15, em que o normal e lógico seria que todos os alunos dessem respostas semelhantes pois frequentavam a mesma turma, contudo, isso não se evidenciou. Ou seja, algum do 'valor' que o instrumento pudesse ter na recolha de dados acabou por ser perdido devido às condições da turma e às próprias competências linguísticas dos alunos. Ainda assim foram obtidas informações importantes que não poderão, de maneira alguma, ser descuradas para o avanço da investigação. Neste âmbito, o «par pedagógico» colaborou tendo complementado a ação da investigadora ao dar um apoio o mais personalizado possível junto de cada aluno.

3 - Análise de Conteúdo dos Inquéritos por Entrevista

A presente investigação teve nas entrevistas semiestruturadas realizadas mais um importante meio de recolha de dados. Como tal, foi elaborado previamente um guião de entrevista (Anexo 3) que, depois de devidamente analisado, foi aplicado pela investigadora a três professoras que lecionavam a turmas de alunos do 1º ano de escolaridade do 1º CEB na Escola Básica São Tiago. Uma das professoras em causa foi a Orientadora Cooperante da PES-1ºCEB.

As três entrevistas que serão agora alvo de análise foram realizadas posteriormente à conclusão da PES-1ºCEB, em momentos que se ajustaram, da melhor forma possível, aos compromissos profissionais e pessoais das entrevistadas e da própria investigadora/entrevistadora. O tempo dispensado para a realização de cada entrevista foi variável e ajustado às necessidades da mesma.

Todos os procedimentos éticos e legais foram salvaguardados e, tendo estes aspetos em linha de conta, foi possível efetivar o registo das entrevistas em formato áudio com recurso à utilização de um gravador. Posteriormente, estas foram ouvidas o número de vezes suficiente para poderem ser realizadas com rigor as suas transcrições (Anexos 4, 5 e 6). Assim sendo, houve a possibilidade de concretizar a análise de conteúdo das mesmas (Anexo 19) que será dada a conhecer no presente subcapítulo. A análise de conteúdo em causa será feita por cada bloco e questão a questão, não tendo contado com o auxílio de qualquer programa informático para o efeito.

As Tabelas 11, 12 e 13 apresentam uma síntese das categorias e de todas as subcategorias que foram apuradas, assim como o número de registos/ocorrências para cada uma delas:

Tabela 11 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista

Categorias	Subcategorias	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado	• Qual a sua formação académica inicial?	6
	• Em que ano terminou a sua formação académica inicial?	3
	• Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)?	8
	• Quantos anos de serviço tem?	4
	• No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?	9
	○ Qual(ais)? Que conteúdos?	2
	○ Essa formação teve influência na sua prática docente? Vantagens, desvantagens, limitações.	0
	• Já realizou alguma formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?	5
	○ Qual?	7
	○ Que conteúdos? Que objetivos práticos?	7
	○ Vantagens.	12
	○ Desvantagens/Limitações.	11
• Já esteve colocado em muitos locais diferentes?	15	
○ Enquadrar a potencial utilização das TIC relativamente à escola/zona geográfica.	11	

Tabela 12 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista

Categorias	Subcategorias	Número de Registos/Ocorrências
Bloco III - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no seu dia-a-dia? <ul style="list-style-type: none"> ○ Que tipo de atividades executa? 10 ○ Com que frequência? 4 • Qual o grau de importância que confere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)? 8 <ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplos positivos. 7 ○ Exemplos negativos. 1 	
Bloco IV - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem? <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que medida? Exemplos. 4 ○ No trabalho de que área(s) disciplinar(es)? 5 ○ Com que frequência? 2 ○ Obstáculos à referida utilização. 18 • Qual a sua opinião acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vantagens? Porquê? 2 • Nos locais onde já trabalhou, existiam materiais informáticos em boas condições funcionais e em quantidade suficiente? 8 <ul style="list-style-type: none"> ○ Explique. 	
Bloco V - O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção A	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe o que é um quadro interativo? <ul style="list-style-type: none"> ○ Explique. 1 • Alguma vez trabalhou com um quadro interativo? 3 <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que circunstâncias? Exemplos. Razões para a utilização. 5 • Considera que a utilização do quadro interativo poderá melhorar o processo de ensino/aprendizagem? 3 <ul style="list-style-type: none"> ○ Como? Em que aspetos? 9 	

Tabela 13 - Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista

Categorias	Subcategorias	Número de Registos/Ocorrências
<p>Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção A (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indique alguns aspetos que pensa serem vantajosos na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem. Justifique. • Indique alguns aspetos que pensa serem desvantajosos na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem. Justifique. 	<p>7</p> <p>6</p>
<p>Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrou vantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. • Percecionou desvantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. • Foram evidentes obstáculos/limitações na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. • Tem propostas para a utilização futura do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Que metodologias/estratégias? 	<p>3</p> <p>0</p> <p>3</p> <p>0</p>

3.1 - Bloco I: «Contextualização do estudo e da realização da entrevista»

O Bloco I pretendia contextualizar as professoras entrevistadas em relação ao estudo e à realização da própria entrevista. Ou seja, primeiramente a investigadora apresentou-se e deu a conhecer às entrevistadas a questão-problema e os objetivos da investigação na qual estavam a ser participantes. Ainda no seguimento desta intervenção, a investigadora salientou a importância do contributo das entrevistadas para o pleno desenrolar da investigação e comprometeu-se em cumprir todos os procedimentos éticos e legais inerentes, solicitando a autorização para registar as entrevistas com recurso a um gravador áudio.

Ao longo do presente relatório a identificação das entrevistadas será sempre confidencial e, por isso mesmo, sujeita a uma codificação, respetivamente P1, P2 e P3 (Professora 1, Professora 2 e Professora 3).

3.2 - Bloco II: «Perfil geral do entrevistado»

O Bloco II, correspondente ao perfil geral do entrevistado, procurou recolher dados relacionados com os seguintes aspetos: a formação académica inicial de cada uma das professoras participantes no estudo, o ano em que concluíram essa mesma formação académica inicial, os níveis de ensino em que já lecionaram e o número de anos de serviço que já possuem. Ao mesmo tempo, explorou também a frequência de disciplinas relacionadas com as TIC no currículo académico (qual(ais), que conteúdos, influência na prática docente, vantagens e desvantagens/limitações) e a realização de formações contínuas nesse âmbito (qual(ais), que conteúdos, que objetivos práticos, vantagens e desvantagens/limitações). Para terminar, questionaram-se as entrevistadas se já estiveram, durante o seu percurso profissional, colocadas em muitos locais diferentes e pediu-se que enquadrassem a potencial utilização das TIC relativamente à escola/zona geográfica.

Assim sendo, na primeira questão obtiveram-se 6 ocorrências pelas três professoras entrevistadas (P1, P2 e P3). As entrevistadas P1 e P3 revelaram uma formação inicial semelhante, que se traduziu na escola do magistério primário. Por sua vez, a entrevistada P2 adquiriu posteriormente uma Licenciatura em ensino da matemática e ciências da natureza:

“(...) é a escola do magistério primário (...); “(...) na época em que tirei o curso era a única instituição.”; “(...) nos três anos em que tirei o curso do magistério primário.” (P1)

“Eu sou licenciada em ensino de matemática e ciências da natureza (...); “(...) no qual tenho o 1º ciclo e o 2º ciclo integrados.” (P2)

“(...) é o curso do magistério primário (...)” (P3)

Quando se procurou saber em que ano terminaram essa formação académica inicial, a análise de conteúdo concretizada deu a conhecer um total de 3 registos/ocorrências pelo grupo das entrevistadas (P1, P2 e P3). As professoras P1 e P3 adquiriram a sua formação profissional por volta dos finais da década de 70 e início da década de 80, enquanto a formação da entrevistada P2 é muito mais recente:

“Em 1982.” (P1)

“Em 1994.” (P2)

“(…) já foi realizado há 36 anos.” (P3)

Em seguida, as docentes participantes na investigação esclareceram a entrevistadora quanto ao facto de sempre terem lecionado no 1ºCEB. Num total de 8 ocorrências, a professora P1 confirmou que sempre lecionou no referido ciclo de ensino. As restantes entrevistadas já tiveram outras experiências profissionais, entre elas, a leção ao 2º Ciclo do Ensino Básico e a realização de supervisão numa instituição de ensino superior (ESE). Deste modo, perante a questão em causa obtiveram-se as declarações que se seguem:

“Sim, sempre.” (P1)

“Não.”; “(…) de início lectionei três anos no 2º Ciclo (…); “(…) depois, como (…) tínhamos muita dificuldade em arranjar horário completo, tentei o 1º ciclo.”; “(…) fiquei (…) no 1º ciclo por opção (…); “(…) é mesmo um gosto lecionar neste nível de ensino.” (P2)

“Não (…); “(…) já estive também como supervisora na ESE (Escola Superior de Educação).” (P3)

Para a quarta questão deste segundo bloco, “*Quantos anos de serviço tem?*”, as três entrevistas propiciaram 4 registos, são eles:

“Tenho trinta e dois anos de serviço.”; “Eu comecei em 1982 (…)” (P1)

“Tenho vinte anos de serviço.” (P2)

“Tenho trinta e seis anos de serviço.” (P3)

A inferência que pode ser feita dos registos obtidos é que todas as entrevistadas têm já muita experiência profissional concretizada em vários anos de serviço. As professoras P1 e P3 já ultrapassaram mesmo os trinta anos de serviço.

No currículo académico apenas a entrevistada P3 teve formação académica relacionada com as TIC. Contudo, tal não aconteceu no âmbito da sua formação inicial propriamente dita, mas sim numa Licenciatura realizada mais tarde. No caso concreto, essa mesma formação foi incluída como uma área de estudo ao nível da educação. Em 11 registos esta realidade aparece clarificada:

“No currículo académico não (…); “(…) na escola nessa altura (…) para podermos duplicar alguma ficha ainda utilizávamos o tabuleiro de gelatina.”; “As fotocopiadoras não eram usuais (…); “(…) os telemóveis apareceram posteriormente (…); “(…) os computadores não eram

minimamente sequer ainda utilizados nem promovidos nos três anos em que tirei o curso (...) (P1)

“Não.”; “Tínhamos algoritmos e computação, mas isso era mais programação.”; “Em relação às TIC não tive qualquer formação inicial.” (P2)

“Na licenciatura sim.”; “(...) tínhamos as TIC como uma área de estudo.”; “Sim [a nível da educação].” (P3)

A entrevistada P3, a única que explorou as TIC no seu currículo académico, acabou, porém, por não referir se a formação que experienciou teve ou não influência na sua prática docente e quais as principais vantagens e/ou desvantagens/limitações que lhe encontrou (0 ocorrências).

Ainda que a maioria das professoras entrevistadas (P1 e P2) não pudessem ter beneficiado de formação académica inicial no âmbito das TIC, todas elas (P1, P2 e P3) já fizeram, por vontade própria, formação contínua nessa área (5 ocorrências). Contudo, a docente P3 revelou que esse tipo de formação sempre foi o seu último interesse, dando a entender que a fez apenas porque a evolução da sociedade assim o ‘obrigou’.

“Sim (...); “(...) já realizei várias ações de formação contínua (...); “(...) para além de cursos mesmo relacionados com as TIC.” (P1)

“Já.” (P2)

“A formação nas TIC (...) sempre foi o meu último interesse (...)” (P3)

Assim sendo, questionou-se especificamente que tipo de formação realizaram e daí resultaram 7 registos entre as entrevistadas P1, P2 e P3:

“A parte de uma formação foi dedicada aos elementos básicos (...); “(...) fiz formação precisamente na parte das didáticas específicas quer do português quer da matemática em relação às TIC.”; “(...) fiz uma formação transversal, que eram os percursos de aprendizagem (...); “(...) fiz uma formação sobre os quadros interativos.” (P1)

“Tirei uma formação mesmo de quadros interativos.” (P2)

“Em relação aos quadros interativos fiz uma formação a convite de uma editora (...); “(...) durante umas horas (...)” (P3)

Destacar igualmente que todas as entrevistadas, independentemente da forma como tal aconteceu, já realizaram formação específica relacionada com os QIM.

Apenas a professora entrevistada P1 (7 ocorrências) enunciou os conteúdos e os objetivos práticos da formação que executou:

“(...) foi feita em três módulos: um do nível inicial, depois o nível médio e o nível avançado.”; “Os módulos estavam correlacionados com os respetivos objetivos (...); “(...) primeiro saber as coisas básicas de como operarmos com o próprio computador (...); “(...) no médio já se trabalhava com a Internet e com alguns programas (o Word) (...); “(...) no avançado

entrámos no Excel e já com mais conhecimentos mesmo em termos de construção de gráficos, análise de resultados e sua colocação no próprio computador.”; “(...) incluí inclusivamente a leitura e a escrita, mas passava pelas ciências experimentais.”; “(...) em tudo o que faz parte de um percurso de aprendizagem do aluno em todas as vertentes utilizando as TIC.” (P1)

As entrevistadas P1 e P2 conferiram grande importância à formação contínua já realizada e apontaram-lhe inúmeras vantagens, num total de 12 registos:

“Trouxe vantagens (...); “(...) aquilo que eu sabia fazer no computador numa fase inicial foi tudo por mim própria (...); “(...) um pouco como os alunos, à base da experimentação (...); “A formação veio dar-me bases muito mais sólidas (...); “(...) trazer uma dimensão nova a todo o processo de ensino e aprendizagem.”; “(...) gostei bastante das formações.” (P1)

“Claro que sim (...); “(...) muitas vantagens (...); “(...) ajuda a trabalhar com o quadro em si (...); “(...) a tirar alguns benefícios do quadro para depois trabalharmos com os alunos.”; “(...) acabamos por conhecer sites (...); “(...) e outras formas de usar o quadro interativo.” (P2)

No geral, referiram que a formação lhes forneceu bases muito sólidas, uma vez que até aí o que faziam ao nível das TIC resultava de um processo próprio de experimentação. A formação possibilitou uma nova dimensão do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, da forma como trabalham com os seus alunos.

A entrevistada P3 (4 ocorrências), ainda que não negando o proveito da formação, considerou-a pouco funcional e prática devido fundamentalmente à grande falta de recursos que se faz sentir nas escolas:

“(...) é uma formação muito escassa (...); “(...) não tivemos grande funcionalidade (...); “(...) a mesma não pode ser pragmatizada (...); “(...) as nossas salas não estão apetrechadas de quadros interativos (...)” (P3)

Em alguns aspetos a professora P1 (7 ocorrências) corrobora a opinião da colega declarando:

“O ser humano só praticando é que retém na memória as situações.”; “(...) eu fiz esta formação já há alguns anos (...); “assim que apareceu formação relacionada com as TIC eu fui logo fazê-la (...); “(...) em termos dos recursos que temos disponíveis em sala de aula e nas escolas (...) são muito limitados.”; “Agora a situação está um pouco melhor.”; “(...) eu tive mesmo que comprar o meu próprio computador.”; “(...) haviam coisas que por não praticar acabava por ir esquecendo.” (P1)

Para terminar a análise do segundo bloco da entrevista, os dados recolhidos pelas 15 ocorrências das três entrevistadas participantes levam a aferir que as mesmas já estiveram colocadas em muitas escolas e em muitos locais diferentes ao longo dos seus anos de serviço. Salientar igualmente que os referidos locais englobam quer o litoral quer o interior de Portugal.

“(…) comecei em 1982 (…); “(…) os dois primeiros anos tive em Lisboa.”; “(…) trabalhei o primeiro ano numa escola num bairro clandestino (…); “(…) no segundo ano trabalhei numa P3 (…); “Depois vim percorrer o distrito de Castelo Branco (…); “(…) nos sítios mais incríveis que se possam imaginar (…); “(…) a maioria das escolas agora já se encontram fechadas.”; “(…) eu também trabalhei ao nível da direção de uma escola (…); “(…) quando entrei para o Conselho Executivo de São Vicente da Beira (…); “(…) onde estive doze anos (…); “(…) que foi uma Escola Básica Integrada construída de raiz (…)” (P1)

“Sim (…); “(…) já estive colocada em muitas escolas.”; “(…) eu já estive a trabalhar em Proença-a-Nova (…)” (P2)

“Sim.” (P3)

Todavia, quando lhes foi solicitado que enquadrassem a potencial utilização das TIC relativamente à escola/zona geográfica, em 11 registos nenhuma das entrevistadas (P1, P2 e P3) referiu convictamente considerar que a utilização das TIC possa ser influenciada pela escola em que se trabalha ou mesmo pela zona geográfica onde esta se localiza. A entrevistada P2 apontou uma experiência positiva que vivenciou ao nível do apetrechamento das escolas com recursos tecnológicos, destacando o facto de já ter tido a possibilidade de trabalhar numa escola em que cada sala tinha um computador e um quadro interativo:

“Provavelmente sim (…); “(…) também terá a ver com as Câmaras (…); “(…) eu já estive a trabalhar em Proença-a-Nova (…); “(…) havia quadro interativo e computador na sala de aula (…)” (P2)

No caso das entrevistadas P1 e P3 é possível referir-se alguma insistência das entrevistadas em tornarem claro que ainda lecionaram numa época em que as TIC não eram minimamente utilizadas nem apontadas como necessárias, sendo que as escolas não estabeleciam como prioridade a aquisição desse tipo de recursos. Contudo, as mentalidades estão a ser fortemente alteradas e atualmente os próprios professores, como mencionou a entrevistada P1, já sentem a necessidade de solicitarem a introdução da vertente das TIC no seu quotidiano e no dos seus alunos. As próximas citações retratam exatamente esta situação:

“(…) na altura ainda não se notava (…); “Nem se falava nesta vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação.”; “(…) eu própria senti necessidade de proceder a vários contactos com a Universidade da Beira Interior (…); “(…) e apresentar projetos para equipar a referida escola já com a vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação.” (P1)

“Esta escola onde estou atualmente (…) é a escola melhor apetrechada de todas aquelas pelas quais já passei.”; “Anteriormente nunca tive recursos a nível tecnológico.”; “E nesta escola temos um quadro interativo na biblioteca.” (P3)

3.3 - Bloco III: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais»

No caso concreto do Bloco III, que pretendia recolher opiniões acerca da utilização que as entrevistadas fazem das TIC nas suas rotinas pessoais (tipo de atividades que executam e frequência com que tal acontece) e, conseqüentemente, qual o grau de importância que lhe conferem (exemplos positivos e negativos).

A primeira questão apresentada, «*Costuma fazer uso das TIC no seu dia-a-dia?*», obteve 8 ocorrências pelas três entrevistadas (P1, P2 e P3):

“Costumo utilizá-las (...)” (P1)

“Sim (...)” (P2)

“Sim (...)”; “(...) porque é necessário (...)”; “(...) é obrigatório (...)”; “Cumpro aquilo que é necessário (...)”; “(...) aquilo que tem que ser feito.”; “Aquilo que tem que ser feito tem que ser aprendido.” (P3)

A sua análise atenta levou a investigadora a perceber que todas as entrevistadas fazem uso das TIC em termos pessoais. As atividades mais apontadas como sendo executadas com recurso às TIC foram aquelas que dizem respeito à programação/planificação das aulas, nomeadamente: investigação, fichas e outros documentos oficiais. A consulta e gestão do correio eletrónico foi também destacada a este nível. Todavia, também é importante não esquecer que a entrevistada P3 conota a utilização que faz das TIC como ‘obrigatória’. Esta ilação pode ser comprovada com os 10 registos seguintes:

“(...) em termos de toda a preparação das minhas aulas (...)”; “(...) a nível de investigação (...)”; “(...) a nível de aplicação dos currículos (...)”; “(...) por causa do correio eletrónico (...)”; “(...) é tudo via oficial (...)”; “(...) já não tenho dossiês, mas sim tudo compactado no meu computador.” (P1)

“A minha programação (...)”; “(...) as fichas são todas feitas a computador.” (P2)

“(...) fazer documentos (...)”; “(...) responder a imensas solicitações (...)” (P3)

As entrevistadas P1 e P2 fazem uso das TIC em termos pessoais numa periodicidade diária (4 ocorrências):

“Utilizo todos os dias (...)”; “(...) utilizo o computador praticamente todos os dias.” (P1)

“(...) todos os dias.”; “(...) cada sala tinha um quadro interativo e nós usávamo-lo todos os dias.” (P2)

A última questão deste grupo (Grupo III), «*Qual o grau de importância que confere às TIC?*», fez com que a investigadora tivesse percebido que todas as entrevistadas reconhecem as TIC como proveitosas e importantes (8 ocorrências). Contudo,

enquanto a entrevistada P2 afirma ‘não viver sem as TIC’, a entrevistada P3 apenas faz uso das mesmas por necessidade e obrigação não lhes nutrindo grande interesse e gosto:

“Confiro uma importância relevante.” (P1)

“No meu uso pessoal não vivo sem as TIC.”; “O computador é mesmo o meu recurso.”; “(...) é cem por cento.” (P2)

“A formação nas TIC (...) sempre foi o meu último interesse (...); “Reconheço toda a mais-valia que a informática poderá trazer (...); “(...) dizer que tenho uma grande paixão ou que tenho grande interesse, não tenho.”; “Cumpro aquilo que é necessário e aquilo que tem que ser feito.” (P3)

As vantagens apontadas às TIC (entrevistada P1, 7 ocorrências) foram essencialmente as seguintes: a possibilidade de transformar documentos em construção (ex: um plano de turma), de fazer sinopses que tornem mais simples e perceptível uma qualquer apresentação que tenha que ser feita, bem como no que toca à relação que se estabelece com os colegas, com os pais/encarregados de educação e com os próprios alunos:

“A qualquer momento (...) podemos transformar um documento em construção (por exemplo um plano de turma) (...); “(...) fazer uma sinopse e apresentá-la através de um PowerPoint (...); “(...) é importante para os pais (...); “(...) e até mesmo para os próprios colegas ao nível de um conselho de ano.”; “Esta é a minha visão de educação (...); “(...) é por isso que utilizo o computador praticamente todos os dias.”; “(...) a instalação de alguns computadores na biblioteca, que serão certamente uma mais-valia para o presente ano letivo.” (P1)

A única desvantagem (professora P2, 1 ocorrência) encontrada prendeu-se com os momentos em que existe uma falha no fornecimento de energia elétrica, que podem condicionar toda a programação pensada para uma aula. Os professores terão que contar sempre com esta realidade e ter preparado um caminho alternativo que possam seguir sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem.

“Só quando não temos eletricidade.” (P2)

3.4 - Bloco IV: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional»

O quarto bloco presente no guião orientador das entrevistas intitulou-se «*Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação enquanto profissional*» e, de uma forma global, quis indagar até que ponto as docentes participantes na investigação fazem uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem (em que medida e exemplos, no trabalho de que área(s) disciplinar(es), com que frequência e ainda quais os

principais obstáculos à referida utilização), assim como qual a sua opinião em relação a esse mesmo acontecimento (vantagens, desvantagens e porquê). Foi ainda perguntado a cada uma das entrevistadas se nos locais onde já trabalharam existiam materiais informáticos em boas condições funcionais e em quantidade suficiente para quem deles pudessem fazer uso.

Uma análise atenta das afirmações (5 registos) proferidas pelas entrevistadas P1 e P2 leva a concluir que nem sempre a utilização que fazem das TIC no processo de ensino/aprendizagem é a mais desejada, fundamentalmente devido à falta de recursos que existem nas escolas e consequentemente nas salas de aula:

“Gostaria de poder utilizar muito mais.” (P1)

*“(…) cada sala tinha um quadro interativo e nós usávamo-lo todos os dias.”;
“Este ano com esta turma não (…);” “(…) não temos computador dentro da sala nem tenho quadro interativo.”; “(…) havia quadro interativo e computador na sala de aula e eu usava esses recursos todos os dias (…)”
(P2)*

A professora P1 explicou em que medida costuma fazer uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem e, para tal, socorreu-se essencialmente do computador enquanto recurso tecnológico:

*“Passei ainda pela fase dos Magalhães (…);” “(…) as crianças trabalharam com os mesmos em contexto de sala de aula contando com o meu auxílio.”;
“(…) a única forma que a turma aprendeu de facto (… as frações foi utilizando um programa específico da matemática e com os computadores em simultâneo.” (P1)*

As 4 ocorrências às quais a investigadora teve acesso fizeram entender que o primeiro exemplo contemplou uma estratégia desenvolvida pelas entidades competentes do Ministério da Educação (a utilização dos computadores *Magalhães* nas salas de aula) e, na segunda situação, referida a utilização das TIC contou mais uma vez com o computador em simultâneo com um programa específico da matemática para a exploração do conceito de fração.

No geral, as áreas disciplinares de matemática e estudo do meio são aquelas em que as entrevistadas (P1, P2 e P3) mais fazem uso das TIC (5 registos):

“(…) a questão das frações (…)” (P1)

“(…) para o trabalho das várias áreas disciplinares.”; “Tanto na língua portuguesa como no estudo do meio ou na matemática.” (P2)

“(…) ao nível do estudo do meio.”; “(…) para o português e para a matemática (… não me tenho servido desses recursos.” (P3)

Para a questão que contemplou a frequência com que as TIC são utilizadas no processo de ensino/aprendizagem apenas a entrevistada P2 respondeu, registando-se duas ocorrências:

“(...) usava esses recursos todos os dias (...)”; “A primeira coisa que se fazia quando chegávamos à sala era ligar o quadro interativo.” (P2)

A entrevistada em causa (P2) afirmou que houve uma época do seu percurso enquanto docente em que pôde fazer uso das TIC diariamente, referindo com satisfação que a primeira coisa a fazer quando entrava na sala de aula era ligar o QIM.

Todas as entrevistadas (P1, P2 e P3, 18 ocorrências) apontaram inúmeros obstáculos à utilização das TIC enquanto profissionais. Os obstáculos em causa passavam, essencialmente, pela falta de equipamentos nas escolas e nas salas de aula, bem como equipamentos em número insuficiente para poderem dar resposta às necessidades atuais das turmas numerosas ou, noutros casos, referiram que os mesmos se encontravam avariados. Esta realidade faz com que se crie uma dispersão ao normal funcionamento da aula pelo facto de não existirem equipamentos suficientes para cada aluno e obriga-se a que se tivessem que dividir por grupos ou que apenas uma minoria utilizasse diretamente os recursos.

Ainda é de referir que a própria escola e os seus indivíduos sofreram uma mudança radical nos últimos anos, pois a maioria das crianças e dos pais/encarregados de educação têm atualmente um contacto mais sistemático com as TIC. No entanto, nem sempre a utilização que fazem das mesmas é a mais correta e proveitosa. A escola deveria ter a função de apresentar toda essa panóplia de equipamentos como fonte de aprendizagem, mas a relação e o consenso desejados não são fáceis de atingir:

“Só há dois anos é que tivemos oportunidade de ter o quadro interativo aqui nesta escola.”; “(...) as salas não estão equipadas com computadores.”; “Muitas vezes fui obrigada (...) a reservar a sala de informática na sede de agrupamento (...) para os alunos terem (...) contacto com um quadro interativo e computador individual com o qual pudessem interagir.”; “(...) terei que colocar os meus alunos dois a dois.”; “Tenho um primeiro ano de escolaridade o que causará alguma dificuldade, porque a apetência é muito grande.”; “(...) tentarei encontrar estratégias (...)”; “(...) gerir esta situação.”; “(...) a escola mudou radicalmente nos últimos anos (...)”; “(...) as crianças que nos chegam têm um contacto enorme (...) com o computador (...) com os tablets e com toda a tecnologia (...)”; “(...) não fazendo o seu uso correto.”; “Seria a escola a ter esse papel fundamental de apresentar toda essa panóplia de equipamentos como fonte de aprendizagem.”; “(...) é complicado porque se nota um desfazamento muito grande entre o que os encarregados de educação pretendem e aquilo que qualquer professor que se mantém atualizado, que é reflexivo e que investiga pensa que é oportuno fazer.”; “(...) inexistência de equipamentos (...)”; “(...) equipamentos (...) em número muito inferior às necessidades (...)”; “(...) equipamentos (...) avariados (...)”; “(...) mentalidade que está subjacente (...)”; “(...) formato da própria escola que temos atualmente.” (P1)

“(...) não temos computador dentro da sala nem (...) quadro interativo.” (P2)

“(...) as nossas salas de estão apetrechadas de quadros interativos.” (P3)

A questão «Qual a sua opinião acerca da utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem?» obteve apenas a resposta concreta da professora entrevistada P3 (2 ocorrências):

“Para que a criança possa fazer a sua aprendizagem da leitura e da escrita eu tenho seguido os meus próprios métodos, que não têm nada a ver com a informática e que me têm trazido muita satisfação e que têm levado aos meus alunos muito sucesso.”; “Agora que tenho tido sucesso é verdade que tenho.” (P3)

Contudo, a professora P1 (2 registos) destacou que as TIC, quando bem utilizadas, podem acarretar muitas vantagens para o processo de ensino/aprendizagem:

“Eu acho que trazem vantagens.”; “(...) as Tecnologias da Informação e da Comunicação (...) se forem bem utilizadas são um mundo extraordinário de aprendizagem.” (P1)

Em termos gerais, surgiram opiniões contraditórias. A entrevistada P1 preferiu ressaltar as vantagens que encontra na utilização das TIC, dizendo mesmo que se estas forem bem utilizadas poderão constituir-se como um mundo extraordinário de aprendizagem. Por sua vez, a entrevistada P3 afirma que sempre seguiu os seus próprios métodos de ensino/aprendizagem, que não fazem uso das TIC e que a têm levado a si e aos seus alunos a uma grande satisfação e sucesso.

Finalizando o bloco em exploração, a última questão procurou perceber se nos locais onde as entrevistadas já trabalharam existiam materiais informáticos em boas condições funcionais e em quantidade suficiente. Assim sendo, das 8 ocorrências obtidas apenas a entrevistada P2 afirmou já ter vivenciado uma experiência profissional na qual os recursos TIC disponíveis eram adequados e em número suficiente. As restantes entrevistadas (P1 e P3) apontaram a escassez de recursos informáticos, afirmando que, por vezes, estes nem sequer existiam:

“(...) em termos dos recursos que temos disponíveis em sala de aula e nas escolas (...) são muito limitados.” (P1)

“(...) estive a lecionar no Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova, em que havia quadro interativo e computador na sala de aula (...)”; “Era uma coisa fantástica.”; “A primeira coisa que se fazia quando chegávamos à sala era ligar o quadro interativo.” (P2)

“Não.”; “Esta escola (...) é a (...) melhor apetrechada de todas aquelas pelas quais já passei.”; “Anteriormente nunca tive recursos a nível tecnológico.”; “E nesta escola temos um quadro interativo na biblioteca.” (P3)

3.5 - Bloco V: «O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos»

O Bloco V dividiu-se em duas secções: A e B. A secção A, destinou-se à resposta de todas as entrevistas (P1, P2 e P3) e a secção B apenas contou com as afirmações da Orientadora Cooperante da PES-1^oCEB (entrevistada P1).

Começando a análise pela secção A, os seus principais objetivos foram os seguintes: apurar o nível de conhecimento que as entrevistadas têm acerca do QIM e das diferentes formas da sua utilização, bem como compreender as suas opiniões acerca da pertinência da utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito à questão «*Sabe o que é um quadro interativo?*», implicitamente todas as entrevistadas revelaram conhecer o recurso QIM, até porque já todas fizeram formação contínua a esse nível. Todavia, apenas a entrevistada P1 (1 registo) avançou com uma explicação que destacou a interação conseguida através do referido recurso:

“Como o próprio nome diz o quadro interativo interage (...)” (P1)

Apesar de a maioria das entrevistadas (P2 e P3) não ter proposto uma definição para o QIM, todas elas já trabalharam com o mesmo, independentemente da forma como tal tenha sido conseguido ou da periodicidade com que se tenha verificado (3 ocorrências):

“Sim, já trabalhei.” (P1)

“(...) havia quadro interativo e computador na sala de aula e eu usava esses recursos todos os dias (...)” (P2)

“Sim.” (P3)

Os exemplos da utilização feita com o QIM, as circunstâncias e razões para a mesma apenas foram apresentados pela professora P2, num total de 5 ocorrências. Esta afirmou ter utilizado o QIM com os seus alunos para exploração da área disciplinar matemática e mais concretamente do material manipulável tangram. A opção metodológica adotada pressupôs um complemento, ou seja, cada aluno tinha a possibilidade de concretizar a tarefa sugerida quer no concreto quer no virtual. Assim sendo, os registos conseguidos foram os seguintes:

“(...) quando foi com o meu 1^o ano que nós usávamos o tangram e fazia-se esse trabalho também no quadro interativo (...)”; “(...) eles movimentavam as peças com a caneta (...)”; “(...) mas tinham sempre o suporte real.”; “(...) cada aluno tinha o seu tangram e depois era escolhido um para ir fazer ao quadro interativo (...)”; “(...) havia sempre esse complemento.” (P2)

Passando para a questão seguinte, «*Considera que a utilização do quadro interativo poderá melhorar o processo de ensino/aprendizagem?*», as suas 3 ocorrências criaram controvérsia e um alargado leque de ideias/opiniões. A entrevistada P1 apontou a

imensa possibilidade de interação proporcionada pelo QIM, que faz com que os alunos possam estar mais envolvidos na concretização das suas próprias aprendizagens:

“Considero de todo.” (P1)

“Um quadro interativo conjugado com programas adequados ao mesmo dá aos alunos uma possibilidade imensa de interação (...)”; “(...) faz com que possam estar por dentro das aprendizagens.”; “Ao serem os protagonistas os alunos irão aprender com muita facilidade.” (P1)

Por outro lado, a entrevistada P2 apenas acredita que o QIM pode levar vantagem na motivação que transmite aos alunos.

“Pode trazer motivação, mas o que se faz no quadro interativo também se pode fazer sem esse recurso.” (P2)

“(...) é sem dúvida uma motivação para as crianças.”; “(...) nesses anos em que tive o quadro interativo criei um blog da turma (...)”; “O blog era seguido pelos pais, pelos familiares e por todo o agrupamento e isso era uma motivação para que os trabalhos tivessem bastante qualidade.”; “Os alunos esforçavam-se (...)”; “Nem todas as escolas têm o quadro interativo e eles precisam de fazer esse tipo de coisas na realidade e não só no virtual (...)”; “Eu acho que pode ser um complemento (...)” (P2)

No caso da entrevistada P3 esta referiu não poder concluir se a utilização do QIM traz ou não melhorias ao processo de ensino/aprendizagem porque nunca a realizou efetivamente:

“Dizer que os quadros interativos me poderão ou me poderiam ter beneficiado até hoje não posso dizê-lo porque nunca o experimentei.” (P3)

As vantagens enumeradas pelas entrevistadas P1 e P2 (7 registos) acerca da utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem passaram fundamentalmente pelo seguinte: aumento da motivação dos alunos; o complemento para com outras estratégias; assim como a interação possível de estabelecer e que permite aos alunos serem protagonistas nas aprendizagens que realizam e que se tornam assim mais significativas. As afirmações que comprovam esta conclusão são as que se seguem:

“(...) o quadro interativo interage e isso faz toda a diferença (...)”; “(...) o que nós temos na sala de aula é um quadro de ardósia obsoleto que não transmite qualquer motivação em termos nomeadamente da leitura, da escrita ou de qualquer outra situação.”; “Um quadro interativo conjugado com programas adequados ao mesmo dá aos alunos uma possibilidade imensa de interação (...)”; “(...) faz com que possam estar por dentro das aprendizagens.”; “Ao serem os protagonistas os alunos irão aprender com muita facilidade.” (P1)

“(...) é sem dúvida uma motivação para as crianças.”; “(...) pode ser um complemento (...)” (P2)

A principal desvantagem destacada pela professora P1 (6 registos) foi o facto de nem sempre ser possível que cada aluno possa ter acesso a recursos que lhe permitam

ir acompanhando na prática as tarefas propostas. Quando tal não é possível a dispersão tende a aumentar:

“A desvantagem (...) pode ser ultrapassada e está relacionada com o facto de se dever passar a utilizar o quadro interativo mas de forma a que os alunos também possam trabalhar (...)”; “(...) cada um deles deveria ter acesso a um computador próprio.”; “Se assim fosse deixaria de existir tanta dispersão.”; “(...) é uma forma de jogo lúdico, porque para eles o computador é lúdico (...)”; “(...) o professor o que faz é utilizar a imagem que a criança tem dessa parte lúdica para depois fazer o seu proveito na questão de eles adquirirem conhecimentos.”; “(...) desvantagem da dispersão (...)” (P1)

A secção B, que finalizou o Bloco V, apenas contou com as respostas da Orientadora Cooperante da PES-1^oCEB (entrevistada P1). Sucintamente, com a secção em causa a investigadora pretendia conhecer a opinião da professora entrevistada P1 respeitante às vantagens, desvantagens e obstáculos/limitações na utilização que foi feita do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Também procurava obter sugestões/propostas (metodologias e estratégias) para utilizações futuras do mesmo recurso tecnológico nessa ou em outras áreas disciplinares.

A entrevistada P1 (3 ocorrências) considerou que a utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita acarretou fundamentalmente apenas vantagens. Afirmou mesmo que sentiu que na introdução de determinadas palavras para se chegar à própria letra, independentemente de ser vogal ou consoante, o processo foi mais bem conseguido quando se utilizou o QIM. A seguinte citação comprova exatamente esse aspeto:

“Uma das questões com a qual eu fiquei muito feliz foi o facto de ter uma professora que iria desenvolver a iniciação à leitura e à escrita através do quadro interativo (...)”; “(...) eu acho que só pode ter vantagens.”; “A análise que eu fiz da introdução de determinadas palavras para chegarmos à própria letra, seja ela vogal ou consoante, aquilo que eu me apercebi é que as que foram abordadas através do quadro interativo o conhecimento foi adquirido mais facilmente do que as que foram feitas através do quadro negro da sala de aula.” (P1)

Não foram percecionadas pela entrevistada P1 desvantagens inerentes à utilização que foi feita do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Os obstáculos/limitações que se tornaram evidentes ao nível da utilização do QIM no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita passaram pela já referida questão da dispersão, visto que não existiam equipamentos em número suficiente para que os alunos pudessem desenvolver ao mesmo tempo e com as mesmas condições as tarefas propostas. A Orientadora Cooperante (entrevista P1) apontou três ocorrências, respetivamente:

“(...) questão da dispersão (...)”; “(...) absurdo de termos turmas numerosas e com casos que preocupam qualquer profissional da educação.”; “(...)

continuo a lutar para que existam de facto condições para que eu possa fazer um ensino individualizado (...)" (P1)

Terminando, a entrevistada P1 não apresentou propostas para a utilização futura do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

3.6 - Bloco VI: «Agradecimentos e sugestões»

O sexto e último bloco presente no guião orientador dos inquiridos por entrevista realizados contemplou um agradecimento às entrevistadas P1, P2 e P3 pela sua participação no estudo e o acordo com as mesmas de um momento para a apresentação das entrevistas já devidamente transcritas. Paralelamente, solicitou-se a cada uma das entrevistadas a sua perspetiva acerca do desenrolar da entrevista e da pertinência da investigação, tal como a exploração de sugestões que pudessem contribuir para a sua melhoria futura.

3.7 - Conclusões Gerais

As três entrevistas realizadas evidenciaram pontos de vista muito diferenciados em relação à utilização das TIC e, mais especificamente, do QIM ao nível do processo de ensino/aprendizagem. Enquanto duas das professoras inquiridas (P1 e P2) valorizaram essa mesma utilização e lhe reconheceram um verdadeiro proveito, a entrevistada P3 demonstrou algumas reticências nesse âmbito. Todas as entrevistadas referenciaram a necessidade e a pertinência de realizarem formação contínua para trabalharem com este recurso, numa perspetiva de formação ao longo da vida. Porém, consideram que se a mesma não puder depois ser aplicada em contexto real acaba por ser perdida informação e conhecimentos importantes.

Um aspeto consensual foi a escassez de recursos que ainda se faz sentir atualmente em muitas escolas e, conseqüentemente, em muitas salas de aula. Segundo as entrevistadas, por muita vontade que exista por parte dos professor e dos próprios alunos em usarem os recursos TIC, tal não será possível se estes não existirem ou se estiverem obsoletos. Contudo, apesar de esta amostra ser muito reduzida, o facto de uma das entrevistadas se ter mostrado cética relativamente ao uso e à importância das TIC em contexto educativo, por mais recursos e condições que propiciem essa utilização prevê-se que esta professora não as utilize.

Em relação às práticas com o QIM aplicadas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita durante a PES-1ºCEB, estas foram, na opinião da Orientadora Cooperante (P1), proveitosas e conduziram a um maior sucesso das aprendizagens dos alunos. Estas evidências foram comprovadas pelos resultados das diferentes fichas de avaliação às quais os alunos foram submetidos. Do mesmo modo, as notas de campo

também evidenciaram o grande envolvimento e motivação que os alunos manifestaram nas aulas sempre que as atividades de leitura e escrita recorriam ao QIM.

Capítulo V - Reflexão Final

O presente capítulo vai apresentar uma reflexão final de toda a investigação realizada, incidindo nas principais conclusões obtidas com o estudo, nas limitações identificadas e, por fim, na apresentação de sugestões temáticas para investigações futuras na área das tecnologias digitais em contexto educativo.

1 - Conclusões do Estudo

A sociedade atual («sociedade em rede»), porque as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão omnipresentes nos vários domínios de ação dos cidadãos (social, familiar e profissional), tem sofrido constantes alterações nos seus vários setores, incluindo no da educação. No seguimento dessa evolução, as TIC têm ganho um estatuto privilegiado no contexto educativo. Porém, importa não esquecer que essa introdução não será verdadeiramente significativa se os vários intervenientes no contexto em causa não se envolverem com a mudança. Ou seja, não bastará que as escolas adquiram recursos digitais se depois não os utilizarem, nomeadamente ao nível do processo de ensino/aprendizagem. Para tal, a formação específica no âmbito das TIC revela-se como fundamental para ajudar os professores a consciencializarem as potencialidades dos recursos, bem como para lhes dar a conhecer estratégias de inserção dos mesmos nos percursos de ensino/aprendizagem.

No contexto desta «sociedade em rede», a presente investigação pretendeu averiguar de forma detalhada a utilização do quadro interativo multimédia (QIM) na iniciação à leitura e à escrita, junto de alunos do 1º ano de escolaridade do 1º CEB. Como tal, a questão-problema que norteou o estudo foi a seguinte: «Qual o contributo da utilização do quadro interativo (QIM) para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano do 1º CEB?» Nesse sentido, os objetivos gerais definidos para a mesma passaram fundamentalmente por introduzir a utilização do quadro interativo (QIM) em contexto educativo e promover a utilização do quadro interativo (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1º ano do 1º CEB. No caso dos objetivos específicos estes contemplaram a proposta de estratégias didáticas para a inclusão do quadro interativo (QIM) no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, assim como avaliar se o mesmo recurso melhora os resultados nesta área e analisar vantagens e desvantagens dessa utilização.

Para o efeito, pretendeu-se obter um conjunto de dados que permitissem atingir os objetivos previamente propostos. Assim sendo, começou-se por analisar os dados ao nível das intervenções realizadas tendo em conta todo o aspeto processual das mesmas através dos dados recolhidos junto dos alunos, do «par pedagógico» e da Orientadora Cooperante. A necessidade de uma triangulação dos dados incluiu ainda as opiniões

recolhidas juntos dos alunos através do inquérito por questionário aplicado e a perspetiva das professoras por resposta ao inquérito por entrevista implementado.

A introdução do QIM veio evidenciar que é possível motivar os alunos para as aprendizagens da leitura e da escrita. Aliás, em termos comparativos, a utilização do QIM veio promover melhores aprendizagens. A base da afirmação pode ser comprovada pelos resultados das fichas de avaliação resolvidas pelos alunos e pelos seus comentários, registados em notas de campo.

Os dados recolhidos demonstraram igualmente que os alunos não conheciam o QIM, contudo, a investigadora manteve sempre a preocupação para que o «efeito novidade» não distorcesse o seu desempenho. No global, o aproveitamento dos alunos ao nível do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita foi melhorando gradualmente. Nas semanas de intervenção nas quais foi feito uso do QIM, tendo em conta o tempo disponibilizado para o efeito, os níveis de motivação dos alunos foram sempre elevados. O desempenho foi melhorando, nunca se esquecendo o facto de ser uma turma difícil, com grandes níveis de dispersão e indisciplina quase sempre presentes.

Nos inquéritos por questionário analisados, ficou claro que a utilização das TIC pelos alunos é já bastante generalizada. Os alunos afirmaram utilizar mais vulgarmente o computador para jogar. Deste modo, o próprio QIM acabou por conseguir propiciar também esse ambiente mais lúdico e garantir a adesão dos alunos. Consequentemente, os índices de concentração dos mesmos foram mais extensos e mais consistentes, refletindo-se numa maior qualidade das suas aprendizagens.

Os dados dos inquéritos por entrevista realizados não podem ser generalizados mas, ainda assim, tornaram claro para a investigadora que apesar de a maioria das professoras entrevistadas serem adeptas das TIC continuam a existir professores que não têm vontade de as utilizar. Tal como referido anteriormente, não há grandes dúvidas de que a escola tem que incluir as TIC no processo de ensino/aprendizagem. Para o efeito, uma estratégia central por parte do Governo pode ir no sentido de implementar uma abordagem do tipo «top-down». Quer isto dizer que as TIC terão que ser usadas por todos os professores de forma obrigatória. Em princípio, esta medida poderá assegurar que cerca de 100% das escolas utilizarão as TIC. Mas a resistência à mudança continuará a existir. Em sentido contrário, numa abordagem do tipo «bottom-up» em que são os professores os primeiros interessados em utilizarem as TIC em contexto educativo terão que existir medidas de incentivo e de apoio para essa concretização. Como se verificou na presente investigação, o número de equipamentos é diminuto e muitas vezes não existe, o que inviabiliza toda a boa vontade da utilização destes recursos. Um outro dado que foi constatado na investigação tem a ver com a acessibilidade aos equipamentos digitais quando eles existem. No caso específico, o QIM encontrava-se numa sala diferente da sala de aula onde se processava a maioria das atividades desenvolvidas e por cada vez que se quis utilizar o mesmo houve necessidade de deslocação que, consequentemente, fez com que fosse quebrado o

ritmo das aulas. Estes obstáculos, muitas das vezes, desmotivam os professores a procurar utilizá-los. Ainda relativamente à acessibilidade também se verificou a necessidade de se propiciarem melhores condições logísticas que facilitem a utilização dos recursos digitais. A título de exemplo, aquando da utilização do QIM pelos alunos verificou-se que a sua baixa estatura constituiu um obstáculo para uma utilização mais fácil deste recurso. O foco principal devem ser sempre os alunos e, como tal, as suas características e necessidades nunca poderão ser esquecidas e descuradas.

Para finalizar, concluir que o QIM quando bem utilizado pode ser efetivamente um recurso educativo repleto de potencialidades. Todavia, não deve ser nunca esquecido o princípio de que o processo de ensino/aprendizagem tenderá a ser tão mais proveitoso quanto mais diversificadas forem as estratégias metodológicas propostas e os recursos a elas associados. Apesar de esta investigação ter demonstrado a importância e o potencial das tecnologias, o papel do professor continuará a ser preponderante. Qualquer que seja a utilização ou a intervenção das tecnologias digitais em contexto educativo será sempre o professor que terá a seu cargo a responsabilidade de promover espaços mais motivadores, criativos e inovadores, surgindo essas tecnologias como complemento para a concretização destes objetivos.

Analisando agora especificamente as PES desenvolvidas, reconheço claramente o proveito que as mesmas tiveram no meu crescimento enquanto pessoa e enquanto futura profissional da educação, mas também destaco a sua limitação temporal. Terminando agora o meu curso sinto claramente que ainda existe um longo caminho a percorrer que se evidencia repleto de inúmeras descobertas e, em simultâneo, com muitos obstáculos e dúvidas. Como tal, as PES concretizadas constituíram-se como o ponto de partida para toda a evolução necessária enquanto educadora/professora que pretendo ser, seguindo sempre os princípios da inovação, dinamismo, criatividade e focando a importância extrema da observação e da aprendizagem ao longo da vida.

A investigação desenvolvida foi desde o primeiro momento entendida por mim como facilitadora do desenvolvimento de todos os princípios anteriormente referidos e não como algo que me foi imposto. Aproveitei esta oportunidade exatamente para selecionar uma temática na qual sentia algumas fragilidades e receios, tendo assim sido possível fortalecer conceitos e metodologias numa etapa da vida na qual foi ainda viável contar com o apoio constante de profissionais da educação (professor supervisor, orientadora cooperante) cuja experiência e conhecimentos são já mais alargados e significativos.

No domínio da investigação propriamente dita, a possibilidade de contar com a orientação de docentes com formação específica nas áreas escolhidas (TIC e ensino/aprendizagem da leitura e da escrita) foi muito importante, uma vez que me permitiu desenvolver competências relacionadas com os processos de investigação no âmbito do seu desenho, na recolha e seleção da literatura, na fundamentação da metodologia e dos instrumentos de investigação e na forma como devem ser analisados os dados recolhidos.

Futuramente, procurarei sempre ser acima de tudo uma profissional observadora e investigativa de todo o contexto educativo para assim conseguir ao máximo que os meus alunos cresçam e aprendam com aquelas que forem em cada momento as melhores propostas didáticas. Desejo que a minha presença nas suas vidas possa ficar marcada por ser em todos os momentos a educadora/professora que os orientou para que pudessem ter sucesso educativo e sobretudo como alguém que nunca desistiu de ter em atenção as suas necessidades enquanto seres humanos diferentes mas igualmente importantes e capazes.

2 - Limitações do Estudo

A presente investigação teve um conjunto de limitações que condicionaram, em parte, a sua plena implementação. Em primeiro lugar, importa salientar a escassez de tempo disponibilizado para a realização da PES-1^oCEB. Apesar de ter existido uma grande vontade em realizar mais intervenções com o QIM, a escassez de tempo não o permitiu. Deste modo, tornou-se muito mais difícil aferir e generalizar resultados.

Os problemas técnicos inerentes ao QIM foram outra limitação do estudo. O recurso em causa teve sempre um funcionamento inconstante, bem como não foi possível, em momento algum, fazer a sua calibragem a 100% e, conseqüentemente, tirar o melhor partido da sua utilização. Para além dos aspetos referidos, o QIM encontrava-se posicionado a uma altura do chão que tornou sempre muito difícil aos alunos o seu manuseamento.

A escola possuía dois QIM, mas nenhum deles se encontrava dentro da sala de aula. Cada vez que se pretendeu fazer uso do referido recurso educativo, a investigadora teve que se deslocar com os alunos para outro espaço da instituição, com necessidade de reservar antecipadamente o mesmo. O facto de ser um local de frequência partilhada levou a que tivesse existido uma preocupação constante de que as atividades planeadas não pudessem ser realizadas por já se encontrar outro grupo de alunos no espaço em causa.

A pouca experiência da investigadora também não pode ser, de maneira alguma, descuidada enquanto limitação. Porém, ainda que com vários receios e dúvidas, as dificuldades encontradas foram assumidas e as várias situações complexas surgidas foram sempre alvo de uma reflexão cuidada para que fosse possível ir ao encontro dos objetivos definidos para a investigação.

3 - Sugestões para Investigações Futuras

A investigação realizada deu o mote para estudos a realizar futuramente. Assim sendo, as propostas contemplam a generalização da utilização do QIM a todas as áreas disciplinares e não apenas à leitura e à escrita. Para além deste aspeto, poderão ser também explorados temas como a escrita síncrona e assíncrona e/ou o hipertexto e a hipermédia.

Referências

- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2013/17). *Documentos Estruturantes – Regulamento Interno*. Obtido em 02 de outubro de 2014 de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2013/17). *Plano Estratégico do Agrupamento*. Obtido em 02 de outubro de 2014 de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2014/15). *Plano Anual de Atividades*. Obtido em 02 de outubro de 2014 de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2014/15). *Plano de Estudos e de Desenvolvimento do Currículo*. Obtido em 02 de outubro de 2014 de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2014/17). *Documentos Estruturantes - Projeto Educativo*. Obtido em 02 de outubro de 2014 de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Aguiar, V.; Medeiros, C. (2009). *Entrevistas na Pesquisa Social: O Relato de um Grupo de Foco nas Licenciaturas*. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Obtido em 07 de abril de 2015 em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 02 de abril de 2015 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Aparício, R. (2013). *Quadros Interativos no Ensino das Ciências - “Um Caminho a Percorrer”*. Tese de Mestrado em Educação: Especialização em Didática das Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Assembleia da República Portuguesa. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República Portuguesa.
- Assude, T. (1998). *Elementos de Reflexão sobre a Análise e o Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 22 de fevereiro de 2015 em http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1998/1998_03_TAssude.pdf
- Baptista, A.; Viana, F.; Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita – A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bento, A. (2012). *Como Fazer uma Revisão de Literatura – Considerações Teóricas e Práticas*. Obtido em 12 de março de 2015 em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>
- Bento, A. (2012a). *Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade?* Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Obtido em 05 de abril de 2015 em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>

Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F.; Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H.; Rocha, M.; Magalhães, V. (2013). *Metas Curriculares de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cabral, J. (1983). *Notas Críticas sobre a Observação Participante no Contexto da Etnografia Portuguesa*. Obtido em 06 de abril de 2015 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223462519I7oLB1as8Bs74SH2.pdf>

Caetano, A. (2008). *Práticas Fotográficas e Identidades – A Fotografia Privada nos Processos de (Re)construção Identitária*. In VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Obtido em 08 de abril de 2015 em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/569.pdf>

Calça, M.; Huber, E. (2009). *Fotografia – Instrumento de Registro e Alguns Efeitos de Inovações Tecnológicas*. In XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Obtido em 08 de abril de 2015 em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.

Carmona, A. (2012). *A Unidade Didática como Estratégia de Ensino Integrado – dos Fundamentos Didatológicos aos Processos de Construção*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Castells, M.; Cardoso, G. (2006). *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política*. Obtido em 27 de março de 2015 em http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf

Castro, G.; Caldas, J. (2009). *Quadros Interactivos Multimédia (QIM)*. Obtido em 11 de março de 2015 em http://www.cfaematosinhos.eu/QIM_Quadro%20Interactivos%20Multimedia_07.pdf

Centro Social Padres Redentoristas. (2009). *História do Raposinho*. Obtido em 12 de fevereiro de 2014 de http://www.cspadresredentoristas.pt/raposinho_historia

Correia, M. (2009). *A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação*. Obtido em 06 de abril de 2015 em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Costa, F. (2011). *Para uma Definição de Metas de Aprendizagem na Área das TIC em Portugal*. Obtido em 06 de março de 2015 em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5638/5576>

Costa, M. (2005a). *Percursos de Cientificidade em Educação: Uma Abordagem aos Textos Normativos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro.

Coutinho, C.; Alves, M. (2010). *Educação e Sociedade da Aprendizagem – Um Olhar sobre o Potencial Educativo da Internet*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 3, Nº 4, pp: 206-225.

Coutinho, C. Lisboa, E. (2011). *Perspetivando Modelos de Formação de Professores que Integram as TIC nas Práticas Letivas: Um Contributo para o Estado da Arte*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 10 de março de 2015 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14800/1/icemsiie2011_ProceedingsCoutinhoLisboa.pdf

Coutinho, C.; Sampaio, P. (2013). *Quadros Interativos na Educação – Uma Avaliação a Partir de Pesquisas na Área*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 06 de março de 2015 em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25886/1/EP1318%20revisado%20para%20os%20autores.pdf>

Damião, H.; Festas, I.; Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F.; Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Damiani, M.; Vellozo, K.; Barros, R. (2004). *Por Que o Trabalho Colaborativo entre Professores é Importante? Que Evidências há Sobre Isso?* Obtido em 02 de março de 2015 em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08_48_49_POR_QUE_O_TRABALHO_COLABORATIVO_ENTRE_PROFESSORES_E_IMPORTAN.pdf

Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica)*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Obtido em 10 de abril de 2015 em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Farinha, C. (2014). *A Utilização do Software Educativo «Escola Virtual» no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Ferreira, A. (2011). *Utilização dos Quadros Interactivos Multimédia em Contexto Educativo: Estudo de Caso numa Escola do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em TIC na Educação e Formação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ferreira, A.; Meirinhos, M. (2011). *Utilização de Quadros Interactivos Multimédia numa Escola do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 06 de março de 2015 em <https://comunidade.esepb.pt/ieTIC/index.php/ieTIC/ietic2013>

Figel, J. (2007). *O Desenvolvimento Profissional de Professores e a Estratégia de Lisboa*. Obtido em 23 de fevereiro de 2015 em www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id...pdf

Francisco, C. (2011). *A Utilização Educativa das TIC pelos Professores (Elementos Potenciadores e Limitativos)*. Tese de Mestrado em Educação: especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Franco, J. (2008). *Novo Paradigma Científico-Tecnológico na Sociedade do Conhecimento*. Obtido em 01 de março de 2015 em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium34/14.pdf>

Garcia, B. (2013). *Perceção dos Professores Sobre a Introdução dos Quadros Interativos nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Vertical de Escolas de Monsenhor Jerónimo do Amaral*. Tese de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gardner, H. (2009). *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*. Brasil: Artmed Editora.

Gil, H. (2014). *As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: Um Novo Espaço e Uma Nova Oportunidade*. In *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, B. (2011). *Representações sobre a Interação Leitura-Escrita de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Didática, especialização em línguas para educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Gomes, M. (2010). *Análise Comparativa de Programas da Sociedade da Informação no Ensino. Tese de Mestrado em Sistemas de Informação*. Bragança: Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Bragança.

Lima, M.; Almeida, M.; Lima, C. (1999). *A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semi-Estruturada na Pesquisa em Enfermagem*. Obtido em 06 de abril de 2015 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>

Machado, F. (2011). *A Participação dos Pais na Escola – o Caso dos Jardins de Infância da Misericórdia da Maia*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Obtido em 04 de março de 2015 em http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/16_fernanda_machado_web.pdf

Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Tese de Mestrado em Educação: especialização em supervisão pedagógica em ensino do português. Braga: Universidade do Minho.

Martins, M. (2012). *A Investigação em Tecnologia Educativa entre 2000 e 2010 em Portugal*. Tese de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Formação. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia de Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meirinhos, M.; Osório, A. (2010). *O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação*. In Inovação, Investigação em Educação: EDUSER : revista de educação, Vol 2(2). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente*. Inovação, Investigação em Educação: EDUSER : revista de educação, Vol 2(2). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Ministério da Administração Interna. (2003). *Plano Nacional de Prevenção Rodoviária*. Obtido em 23 de fevereiro de 2015 de <http://www.ansr.pt/SegurancaRodoviaria/PlanosdeSegurancaRodoviaria/Documents/Plano%20Nacional%20de%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20Rodovi%C3%A1ria.pdf>

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Missão para a Sociedade da Informação. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Obtido em 20 de fevereiro de 2015 em <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>

Mota, P.; Coutinho, C. (2011). *A Utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo Exploratório num Agrupamento TEIP do Porto*. Obtido em 05 de março de 2015 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19265/1/139Pedro_Mota.pdf

Moran, J. (2005). *Educação Inovadora na Sociedade da Informação*. Obtido em 20 de fevereiro em <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranEducacao.pdf>

Mozzato, A.; Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Obtido em 07 de abril de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>

Neves, P. (2009). *A Observação Participante como Ferramenta para a Criação de um Sistema de Sugestões*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial. Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro.

Oliveira, I.; Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido em 09 de fevereiro de 2015 de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira, Z.; Alencar, E. (2008). *A Criatividade faz a Diferença na Escola – o Professor e o Ambiente Criativo*. Obtido em 16 de fevereiro de 2015 em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/954/810>

Pais, A. (2012). *Fundamentos Didatológicos para a Construção de Unidades Curriculares Integradas*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido em 22 de março de 2014 em http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_2012_2/Pais.pdf

Pais, A. (2014). *Ficha de Unidade Curricular*. Obtido em 30 de setembro de 2014 de https://siga.ipcb.pt/sa/education/visualiza_ficha_uc_v3.aspx?cde=24697

Pavão, S. (2013). *Aprendizagem Escolar e sua Avaliação em Educação de Infância e 1º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido em 15 de fevereiro de 2015 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2299/1/DissertaMestradoSofiaChavesPavao2013.pdf>

Pequenez, T. (2013). *Uma Aplicação de Software Educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pereira, M. (2015). *Ficha de Unidade Curricular*. Obtido em 14 de janeiro de 2015 de https://siga.ipcb.pt/sa/education/visualiza_ficha_uc_v3.aspx?cde=23769

Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Processos Formativos – Uma Investigação-Ação no Âmbito da Formação Inicial de Educadores/Professores*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pires, S. (2009). *As TIC no Currículo Escolar*. In *As TIC na Aprendizagem e na Formação*. EDUSER: revista de educação, Vol 1 (1). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Ponte, J. (2000). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores – Que Desafios?* Obtido em 06 de março de 2015 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>

Prensky, M. (2001). *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Obtido em 25 de março de 2015 em <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JssMmdDknwNcTYm7j1a0noxY/edit?pli=1>

Quaresma, M. (2012). *A Criança e as TIC*. Tese de Mestrado em Tecnologias e Metodologias em E-Learning. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, L. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o Desenvolvimento de Competências Sociais*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é Preciso – Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores*. Obtido em 02 de março de 2015 em www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/.../dossier_questoeseracoes71.pdf

Salomão, H.; Martini, M. (2007). *A Importância do Lúdico na Educação Infantil – Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Não Direcionado*. Obtido em 15 de fevereiro de 2015 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Santos, B. (s.d.). *Gestão da Sala de Aula para Prevenção da Indisciplina – Que Competências? Que Formação?* Obtido em 03 de março de 2015 em http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod_resource/content/0/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_PARA_PREVENCAO_DA_INDISCIPLINA.pdf

Santos, J. (2013). *Como Usar as TIC de Forma a Melhorar o Processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Tecnológica*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Informática Educacional. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Sequeira, M. (1990). *Investigação Educacional e Desenvolvimento*. Revista Portuguesa de Educação, 3 (1), pp: 37-44. Braga: Universidade do Minho.

Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Tese de Mestrado em Educação: Formação Pessoal e Social. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Silva, A. (2013). *O Uso do Quadro Interativo Multimédia no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira – Espanhol – nos Ensinos Básico e Secundário.

Silva, G. (2015). *Interação entre Leitura e Escrita – O Impacto dos Hábitos de Leitura e da Mediação em Leitura na Escrita de Alunos do Ensino Médio*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Obtido em 23 de abril de 2015 em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7071/1/000466238-Texto%2bCompleto-0.pdf>

Silva, B.; Gomes, M.; Silva, A. (2011). *Avaliação de Políticas e Programas em TICE – Análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 06 de março de 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12855/1/bento-gomessilva.pdf>

Silva, E.; Araújo, C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire – Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores*. Obtido em 09 de fevereiro de 2015 em http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral – Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura – A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura – A Decifração*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, R. (2013). *Aprendizagem da Leitura e Consciência Fonológica: O Impacto do Método de Ensino*. Tese de Mestrado em Psicologia: Especialidade em Educacional. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Sousa, S. (2013a). *A Afetividade do Educador na Promoção de Atitudes de Inclusão no Contexto da Educação Pré-Escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T.; Silva, M. & Bacelar, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1

Pré-Questionário

Questionário

Caro(a) aluno(a)

Eu sou a estagiária Vanessa Dias e estou a desenvolver um estudo acerca do contributo que a utilização do quadro interativo tem para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Precisava que respondesses a algumas questões, que me fornecerão informações importantes.

Obrigada pela tua participação.

Grupo A – A Tua Identificação

1. Que idade tens?

5 anos

6 anos

7 anos

2. Tu és:

Um menino

Uma menina

3. Onde é que vives?

Numa aldeia

Numa cidade pequena

Numa cidade grande

4. Com que vives? (podes escolher mais do que uma opção)

- Com o Pai
- Com a Mãe
- Com o Irmão
- Com a Irmã
- Com o Avô
- Com a Avó
- Com outra pessoa. Quem? _____

Grupo B – As Tecnologias da Informação e da Comunicação no Teu Dia-a-Dia

5. Costumas utilizar o computador?

- Sim
- Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior podes passar para a questão 6. Se respondeste **NÃO** à questão anterior podes passar imediatamente para a questão 10.)

6. Por semana com que frequência costumavas utilizar o computador?

- 1 a 2 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- 5 a 6 vezes por semana
- Apenas ao fim-de-semana
- Todos os dias

7. Em que local(ais) costumavas utilizar o computador? (podes escolher mais do que uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Em tua casa | <input type="checkbox"/> Na sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Em casa de um familiar | <input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola |
| <input type="checkbox"/> Em casa de um amigo | <input type="checkbox"/> Outro local. Qual? _____ |

8. Quando utilizadas o computador na maior parte das vezes costumam estar:

- Sozinho
- Acompanhado por alguém. Quem? _____

9. Costumas utilizar o computador para: (podes escolher mais do que uma opção)

- Escrever
- Desenhar
- Ouvir música
- Ver filmes
- Jogar
- Navegar na internet
- Outra(s). Qual(ais)? _____

10. Se não costumam utilizar o computador qual o motivo? (podes escolher mais do que uma opção)

- Não gosto de utilizar o computador
- Não tenho conhecimentos para utilizar o computador
- Não tenho computador em casa
- Os meus pais não gostam que eu utilize o computador
- Outro. Qual? _____

Grupo C – As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Tua Escola

11. É a primeira vez que estás a frequentar o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Sim
- Não

12. No presente ano letivo já utilizaste o computador nas aulas?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior podes avançar para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior passa diretamente para a questão 16.)

13. O computador estava:

Dentro da sala de aula

Fora da sala de aula. Onde? _____

14. Nas aulas o computador foi utilizado para:

Pesquisar informação na internet

Escrever textos

Ler textos

Explorar softwares educativos

Concretizar jogos lúdicos

Outra. Qual? _____

15. O computador foi utilizado para o trabalho de que área disciplinar? (podes escolher mais do que uma opção)

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões

Grupo D – O Quadro Interativo na Tua Escola

16. Sabes o que é um quadro interativo?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior passa para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior avança diretamente para a questão 18.)

17. Explica de uma forma breve o que pensas ser o quadro interativo.

18. Alguma vez utilizaste o quadro interativo nas aulas?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior avança para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior passa diretamente para a questão 20.)

19. Nas aulas o quadro interativo foi utilizado no trabalho de que área disciplinar?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões

20. Assinala com um **X** a opção que mais se adequar ao que tu sentes.

	SIM	NÃO	NÃO SEI
a) Gosto de utilizar o quadro interativo			
b) O quadro interativo deve ser mais utilizado nas aulas			
c) Compreendo melhor as atividades quando o(a) professor(a) recorre ao quadro interativo			
d) Estou mais atento quando o(a) professor(a) utiliza o quadro interativo			

**Finalizaste o preenchimento do questionário
Bem haja pela colaboração!**

Anexo 2

Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos

Questionário

Caro(a) aluno(a)

Eu sou a estagiária Vanessa Dias e estou a desenvolver um estudo acerca do contributo que a utilização do quadro interativo tem para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Precisava que respondesses a algumas questões, que me fornecerão informações importantes.

Obrigada pela tua participação.

Grupo A – A tua identificação

Nome: _____

1. Que idade tens?

5 anos

6 anos

7 anos

2. Tu és:

Um menino

Uma menina

3. Onde é que vives?

Numa aldeia

Numa cidade

4. Com quem vives? (podes escolher mais do que uma opção)

- Com o Pai
- Com a Mãe
- Com o Irmão
- Com a Irmã
- Com o Avô
- Com a Avó
- Com outra pessoa. Quem? _____

Grupo B – As Tecnologias da Informação e da Comunicação no teu dia-a-dia

5. Costumas utilizar o computador?

- Sim
- Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior podes passar para a questão 6. Se respondeste **NÃO** à questão anterior podes passar imediatamente para a questão 10.)

6. Por semana, quantas vezes utilizas o computador?

- 1 a 2 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- 5 a 6 vezes por semana
- Todos os dias
- Apenas ao fim de semana

7. Em que local(ais) costumavas utilizar o computador? (podes escolher mais do que uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Em tua casa | <input type="checkbox"/> Na sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Em casa de um familiar | <input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola |
| <input type="checkbox"/> Em casa de um amigo | <input type="checkbox"/> Outro local. Qual? _____ |

8. Quando utilizas o computador, na maior parte das vezes, costumavas estar:

- Sozinho
- Acompanhado por alguém. Quem? _____

9. Costumas utilizar o computador para: (podes escolher mais do que uma opção)

- Escrever
- Desenhar
- Ouvir música
- Ver filmes
- Jogar
- Navegar na Internet
- Outra(s). Qual(ais)? _____

10. Se não costumavas utilizar o computador qual o motivo? (podes escolher mais do que uma opção)

- Não gosto de utilizar o computador
- Não tenho conhecimentos para utilizar o computador
- Não tenho computador em casa
- Os meus pais não gostam que eu utilize o computador
- Outro. Qual? _____

Grupo C – As Tecnologias da Informação e da Comunicação na tua escola

11. É a primeira vez que estás a frequentar o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- Sim
- Não

12. Neste ano letivo, já utilizaste o computador nas aulas?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior podes avançar para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior passa diretamente para a questão 16.)

13. Local onde está o computador:

Dentro da sala de aula

Fora da sala de aula. Onde? _____

14. Nas aulas o computador foi utilizado para:

Pesquisar informação na Internet

Escrever textos

Ler textos

Explorar software educativo

Concretizar jogos lúdicos

Outra. Qual? _____

15. O computador foi utilizado em que área disciplinar? (podes escolher mais do que uma opção)

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões

Grupo D – O Quadro Interativo na tua escola

16. Sabes o que é um quadro interativo?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior passa para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior avança diretamente para a questão 18.)

17. Explica, de uma forma breve, o que é um quadro interativo.

18. Alguma vez utilizaste o quadro interativo nas aulas?

Sim

Não

(Se respondeste **SIM** à questão anterior avança para a questão seguinte. Se respondeste **NÃO** à questão anterior passa diretamente para a questão 20.)

19. Nas aulas, o quadro interativo foi utilizado em que área disciplinar?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões

20. Assinala com um **X** a opção que mais se adequar ao que tu sentes.

	SIM	NÃO	NÃO SEI
e) Gosto de utilizar o quadro interativo			
f) O quadro interativo deve ser mais utilizado nas aulas			
g) Compreendo melhor as atividades quando o(a) professor(a) recorre ao quadro interativo			
h) Estou mais atento quando o(a) professor(a) utiliza o quadro interativo			
i) Usar o quadro interativo é divertido			
j) Aprendi mais facilmente quando se utilizou o quadro interativo			

**Finalizaste o preenchimento do questionário
Bem haja pela colaboração!**

Anexo 3

Guião do Inquérito por Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
<p>Bloco I - Contextualização do estudo e da realização da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador/investigador. • Contextualizar o entrevistado acerca do propósito e dos objetivos da investigação. • Garantir o cumprimento dos princípios éticos pelos quais a investigação se rege. • Propor ao entrevistado a gravação da entrevista e o consentimento do seu registo em áudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/investigador. - Contextualização da questão-problema e dos objetivos da investigação. - Realçar a importância do contributo do entrevistado para a realização da investigação. - Comprometimento com a efetiva aplicação de todos os princípios éticos da investigação. - Obtenção de autorização para efetivar a gravação da entrevista. - Identificação confidencial e sujeita a uma codificação. 	

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
Bloco II – Perfil geral do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a formação académica e a experiência profissional do entrevistado. 	<p>1 – Qual a sua formação académica inicial?</p> <p>2 – Em que ano terminou a sua formação académica inicial?</p> <p>3 – Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)?</p> <p>4 – Quantos anos de serviço tem?</p> <p>5 – No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?</p> <p>6 – Já realizou alguma formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?</p>	<p>5. 1 – Qual(ais)? Que conteúdos?</p> <p>5.2 – Essa formação teve influência na sua prática docente? Vantagens, desvantagens, limitações.</p> <p>6. 1 – Qual? Que conteúdos? Que objetivos práticos? Vantagens, desvantagens, limitações.</p>

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
Bloco II - Perfil geral do entrevistado (cont.).		7 - Já esteve colocado em muitos locais diferentes?	7.1 - Enquadrar a potencial utilização das TIC relativamente à escola/zona geográfica.
Bloco III - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a utilização que o entrevistado faz das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas suas rotinas pessoais. 	<p>8 - Costuma fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no seu dia-a-dia?</p> <p>9 - Qual o grau de importância que confere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?</p>	<p>8.1 - Que tipo de atividades executa?</p> <p>8.2 - Com que frequência?</p> <p>9. 1 - Exemplos: positivos, negativos.</p>

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
<p>Bloco IV - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual o tipo de utilização que o entrevistado faz das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem. • Conhecer a opinião do entrevistado em relação à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem: vantagens e desvantagens. • Averiguar o nível de adequação dos materiais tecnológicos aos contextos educativos (ao nível de escolaridade, à turma, aos alunos, aos objetivos, ao programa). 	<p>10 - Costuma utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem?</p> <p>11 - Qual a sua opinião acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem?</p>	<p>10.1 - Em que medida? Exemplos.</p> <p>10.2 - No trabalho de que área(s) disciplinar(es)?</p> <p>10.3 - Com que frequência?</p> <p>10.4 - Obstáculos à referida utilização.</p> <p>11.1 - Vantagens?</p> <p>11.2 - Desvantagens?</p> <p>11.3 - Porquê?</p>

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
Bloco IV - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.).		12 - Nos locais onde já trabalhou, existiam materiais informáticos em boas condições funcionais e em quantidade suficiente?	12.1 - Explique.
Bloco V - O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos. Secção A: docentes do 1º CEB e professora cooperante.	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar o nível de conhecimento que o entrevistado tem acerca do quadro interativo e das diferentes formas da sua utilização. • Compreender a opinião do entrevistado acerca da pertinência da utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem. 	<p>13 - Sabe o que é um quadro interativo?</p> <p>14 - Alguma vez trabalhou com um quadro interativo?</p> <p>15 - Considera que a utilização do quadro interativo poderá melhorar o processo de ensino/aprendizagem?</p> <p>16 - Indique alguns aspetos que pensa serem vantajosos e outros desvantajosos na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem.</p>	<p>13.1 - Explique.</p> <p>14.1 - Em que circunstâncias? Exemplos. Razões para a utilização.</p> <p>15.1 - Como? Em que aspetos?</p> <p>16.1 - Justifique. Vantagens, desvantagens, limitações/obstáculos.</p>

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
<p>Bloco V - O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos.</p> <p>Secção B: professora cooperante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as vantagens, desvantagens e obstáculos/limitações na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Contactar com propostas ao nível da utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem (metodologias, estratégias...). 	<p>17 - Encontrou vantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>18 - Percecionou desvantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>19 - Foram evidentes obstáculos/limitações na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>20 - Tem propostas para a utilização futura do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita?</p>	<p>17.1 - Qual(ais)?</p> <p>17.2 - Justifique.</p> <p>18.1 - Qual(ais)?</p> <p>18.2 - Justifique.</p> <p>19.1 - Qual(ais)?</p> <p>19.2 - Justifique.</p> <p>20.1 - Qual(ais)?</p> <p>20.2 - Que metodologias/estratégias?</p>

Entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Sub-questões
<p>Bloco VI – Agradecimentos e sugestões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação do entrevistado na recolha de dados para a realização do estudo. • Apurar o feedback do entrevistado à realização da entrevista. • Recolher sugestões para a melhoria da investigação. • Informar o entrevistado da necessidade de definição de um momento para apresentação da entrevista transcrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento ao entrevistado pela disponibilidade e pelo contributo prestado para a realização da investigação. - Solicitar ao investigador a sua opinião acerca do desenrolar da entrevista e da pertinência do estudo. - Escutar sugestões do entrevistado com o intuito de melhorar o desenrolar da investigação. - Acordar com o entrevistado um momento para a apresentação da transcrição da entrevista realizada. 	<p>Outras questões, opiniões.</p>

Anexo 4

Transcrição Entrevista 1 (Orientadora Cooperante)

Entrevistadora – Bom dia. Eu sou a aluna Vanessa Dias e encontro-me a realizar uma investigação intitulada «O Contributo da Utilização do Quadro Interativo para a Melhoria do Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos do 1º Ano do 1º CEB». No fundo o que se pretende comparar são práticas do ensino da leitura e da escrita sem e com o quadro interativo, para perceber se a sua utilização traz ou não vantagens para o processo de ensino/aprendizagem.

Comprometo-me com a aplicação de todos os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade, bem como garanto que a sua identificação será sujeita a uma codificação.

Pretendo agora, para podermos iniciar a entrevista, obter autorização para a sua gravação áudio.

Professor 1 – Com certeza e desde já também bom dia e um bom trabalho.

E – Obrigada. Vamos começar no bloco que diz respeito ao perfil geral do entrevistado. Como tal eu pretendo perceber inicialmente qual a sua formação académica inicial?

P1 – A minha formação académica inicial é a escola do magistério primário, que na época em que tirei o curso era a única instituição.

E – E em que ano terminou essa mesma formação académica?

P1 – Em 1982.

E – Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?

P1 – Sim, sempre.

E – E quantos anos de serviço é que tem?

P1 – Tenho trinta e dois anos de serviço.

E – No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação)?

P1 – No currículo académico não, porque na escola nessa altura inclusivamente nós para podermos duplicar alguma ficha ainda utilizávamos o tabuleiro de gelatina. As fotocopiadoras não eram usuais, os telemóveis apareceram posteriormente e os computadores não eram minimamente sequer ainda utilizados nem promovidos nos três anos em que tirei o curso do magistério primário.

E – E já realizou alguma formação contínua nesse âmbito (das TIC)?

P1 – Sim, já realizei várias ações de formação contínua, para além de cursos mesmo relacionados com as TIC.

E – Pode especificar um pouco melhor em que é que consistiram esses cursos e quais os objetivos essenciais dos mesmos?

P1 – A parte de uma formação foi dedicada aos elementos básicos e foi feita em três módulos: um do nível inicial, depois o nível médio e o nível avançado. Os módulos

estavam correlacionados com os respetivos objetivos, que eram primeiro saber as coisas básicas de como operarmos com o próprio computador; no médio já se trabalhava com a Internet e com alguns programas (o Word); e depois no avançado entrámos no Excel e já com mais conhecimentos mesmo em termos de construção de gráficos, análise de resultados e sua colocação no próprio computador. De um modo geral foram estas questões. Depois, para além disso, fiz formação precisamente na parte das didáticas específicas quer do português quer da matemática em relação às TIC. Também fiz uma formação transversal, que eram os percursos de aprendizagem onde incluí inclusivamente a leitura e a escrita, mas passava pelas ciências experimentais. Por isso, em tudo o que faz parte de um percurso de aprendizagem do aluno em todas as vertentes utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

E – Considera que essa formação contínua já realizada lhe trouxe vantagens? Quais?

P1 – Trouxe vantagens porque primeiro aquilo que eu sabia fazer no computador numa fase inicial foi tudo por mim própria, um pouco como os alunos, à base da experimentação. A formação veio dar-me bases muito mais sólidas e trazer uma dimensão nova a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Eu também me esqueci de afirmar anteriormente que fiz uma formação sobre os quadros interativos.

E – Encontra desvantagens e limitações em toda a formação que já realizou?

P1 – Eu gostei bastante das formações. A desvantagem é que como Raul e Turra dizem “O ser humano só praticando é que retém na memória as situações.” Ora, eu fiz esta formação já há alguns anos, assim que apareceu formação relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação eu fui logo fazê-la, mas depois em termos dos recursos que temos disponíveis em sala de aula e nas escolas, porque eu também trabalhei ao nível da direção de uma escola, são muito limitados. Agora a situação está um pouco melhor. Na altura eu tive mesmo que comprar o meu próprio computador. A partir daí haviam coisas que por não praticar acabava por ir esquecendo.

E – Claro. Aliás a questão seguinte incide exatamente nesse aspeto, ou seja, se já esteve colocada em vários locais diferentes durante os seus anos de serviço e enquadrar um pouco a utilização das TIC relativamente à escola e à própria zona geográfica. Se, por exemplo, consoante a zona geográfica em que esteve a trabalhar notou que havia mais ou menos acesso a recursos no âmbito das TIC, se isso contribuía ou não para a sua prática com eles.

P1 – Eu comecei em 1982 e os dois primeiros anos tive em Lisboa. Mas na altura ainda não se notava, até porque trabalhei o primeiro ano numa escola num bairro clandestino e no segundo ano trabalhei numa P3. Nem se falava nesta vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Depois vim percorrer o distrito de Castelo Branco nos sítios mais incríveis que se possam imaginar, aliás a maioria das escolas agora já se encontram fechadas. Só quando entrei para o Conselho Executivo

de São Vicente da Beira, onde estive doze anos e que foi uma Escola Básica Integrada construída de raiz, é que eu própria senti necessidade de proceder a vários contactos com a Universidade da Beira Interior e apresentar projetos para equipar a referida escola já com a vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

E – Passando agora ao bloco que diz respeito à utilização das TIC em termos pessoais, costuma fazer uso delas no seu dia-a-dia para executar que tipo de atividades e com que frequência aproximada?

P1 – Costumo utilizá-las em termos de toda a preparação das minhas aulas, quer a nível de investigação quer a nível de aplicação dos currículos.

Utilizo todos os dias por causa do correio eletrónico, porque é tudo via oficial e atualmente eu já não tenho dossiês, mas sim tudo compactado no meu computador.

E – Confere muita importância às Tecnologias da Informação e da Comunicação?

P1 – Confiro uma importância relevante. A qualquer momento nós podemos transformar um documento em construção (por exemplo um plano de turma), fazer uma sinopse e apresentá-la através de um PowerPoint, que é importante para os pais e até mesmo para os próprios colegas ao nível de um conselho de ano. Esta é a minha visão de educação e é por isso que utilizo o computador praticamente todos os dias.

E – Agora sim as TIC e a utilização que faz delas enquanto profissional. Acabou já por referir que as costuma utilizar a nível profissional, mas agora concretamente ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

P1 – Gostaria de poder utilizar muito mais. Só há dois anos é que tivemos oportunidade de ter o quadro interativo aqui nesta escola. Infelizmente as salas não estão equipadas com computadores. Passei ainda pela fase dos Magalhães, em que as crianças trabalharam com os mesmos em contexto de sala de aula contando com o meu auxílio. Muitas vezes fui obrigada inclusivamente a reservar a sala de informática na sede de agrupamento, que é aqui próxima, para os alunos terem precisamente contacto com um quadro interativo e computador individual com o qual pudessem interagir. Entretanto, nas férias passadas foi possível a instalação de alguns computadores na biblioteca, que serão certamente uma mais-valia para o presente ano letivo. Contudo, terei que colocar os meus alunos dois a dois. Tenho um primeiro ano de escolaridade o que causará alguma dificuldade, porque a apetência é muito grande. Porém tentarei encontrar estratégias e gerir esta situação.

E – Qual a sua opinião em relação às TIC no processo de ensino/aprendizagem? Considera que acarretam vantagens, desvantagens e porquê?

P1 – Eu acho que trazem vantagens. O problema é que a escola mudou radicalmente nos últimos anos e as crianças que nos chegam têm um contacto enorme quer com o computador quer com os tablets e com toda a tecnologia, muitas vezes não fazendo o seu uso correto. Seria a escola a ter esse papel fundamental de apresentar toda essa panóplia de equipamentos como fonte de aprendizagem. Por sua vez também é complicado porque se nota um desfasamento muito grande entre o que os

encarregados de educação pretendem e aquilo que qualquer professor que se mantém atualizado, que é reflexivo e que investiga pensa que é oportuno fazer. São esses os grandes constrangimentos não só em termos da inexistência de equipamentos ou em número muito inferior às necessidades e por vezes avariados, como também a parte da mentalidade que está subjacente e até mesmo ao formato da própria escola que temos atualmente.

E – Agora sim incidindo mais na questão do quadro interativo como recurso que pode ser usado no processo de ensino/aprendizagem já me disse que fez formação a esse nível e por isso sabe certamente o que é um quadro interativo. Alguma vez trabalhou concretamente com o quadro interativo?

P1 – Sim, já trabalhei. Como o próprio nome diz o quadro interativo interage e isso faz toda a diferença, porque o que nós temos na sala de aula é um quadro de ardósia obsoleto que não transmite qualquer motivação em termos nomeadamente da leitura, da escrita ou de qualquer outra situação. Um quadro interativo conjugado com programas adequados ao mesmo dá aos alunos uma possibilidade imensa de interação, que faz com que possam estar por dentro das aprendizagens. Ao serem os protagonistas os alunos irão aprender com muita facilidade. O outro quadro que temos (o de ardósia) ou o ensino livresco do manual revelam incompreensíveis retrocessos ao nível do sistema educativo. Houve uma altura em que já se fazia quer a iniciação à leitura e à escrita quer todas as outras didáticas em função do perfil dos alunos que tínhamos dentro da nossa sala, porém agora isso já não se verifica pois temos metas, linhas orientadoras e currículos de tal maneira extensos e formatados que se tornam difíceis para o professor e para os alunos. Eu sempre defendi um ensino em que o Ministério fornecia o “tecido”, ou seja, fornecia algo de trabalho de base e nós depois fazíamos o fato consoante cada aluno que tínhamos. Metaforicamente o que acontece agora é que o fato já vem pronto, mas uma turma tem alunos mais pequenos, mais altos, mais cheinhos, mais magrinhos e depois é claro que as coisas não podem resultar.

E – Considera então que a utilização do quadro interativo realmente tem capacidades para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?

P1 – Considero de todo.

E – Indique alguns aspetos que considere serem vantajosos, já referiu o facto da interação, e desvantajosos?

P1 – A desvantagem que encontro pode ser ultrapassada e está relacionada com o facto de se dever passar a utilizar o quadro interativo mas de forma a que os alunos também possam trabalhar, ou seja, cada um deles deveria ter acesso a um computador próprio. Se assim fosse deixaria de existir tanta dispersão. Eu digo isto porque um dos problemas no 4º ano de escolaridade que eu tive o ano passado era a questão das frações e eu já vinha a trabalhar as frações com eles desde o 1º ano como as metas o propõem, mas depois aumenta o grau de dificuldade e a única forma que a turma aprendeu de facto de uma maneira espetacular as frações foi utilizando um programa específico da matemática e com os computadores em simultâneo. Como é uma forma

de jogo lúdico, porque para eles o computador é lúdico, o professor o que faz é utilizar a imagem que a criança tem dessa parte lúdica para depois fazer o seu proveito na questão de eles adquirirem conhecimentos. Eu penso que essa desvantagem da dispersão muitas vezes era colmata precisamente havendo sempre as duas situações conjugadas.

E – Agora, uma vez que foi professora cooperante e analisando concretamente as práticas que foram desenvolvidas durante este período de estágio, gostava de saber se encontrou vantagens nas mesmas, se considerou que a utilização do quadro interativo trouxe ou não melhoria para a iniciação à leitura e à escrita, se identificou desvantagens, se encontrou limitações ou obstáculos e se tem outras propostas futuras para a utilização do quadro interativo.

P1 – Uma das questões com a qual eu fiquei muito feliz foi o facto de ter uma professora que iria desenvolver a iniciação à leitura e à escrita através do quadro interativo, porque eu acho que só pode ter vantagens. A análise que eu fiz da introdução de determinadas palavras para chegarmos à própria letra, seja ela vogal ou consoante, aquilo que eu me apercebi é que as que foram abordadas através do quadro interativo o conhecimento foi adquirido mais facilmente do que as que foram feitas através do quadro negro da sala de aula. O constrangimento passa precisamente por, para além da questão da dispersão já referida, quem está a comandar atualmente os destinos da educação em Portugal estar a cair no absurdo de termos turmas numerosas e com casos que preocupam qualquer profissional da educação. Mas parece que se entrou numa de que o professor tem que ser cego, surdo e mudo em relação a determinadas situações e eu não posso concordar. Apesar de ir já fazer este ano 33 anos de serviço e 56 anos de idade continuo a lutar para que existam de facto condições para que eu possa fazer um ensino individualizado, ou seja, para que possa dedicar tempo aos alunos incluindo na vertente emocional e afetiva que tem vindo a ser extremamente afetada, até porque de há três anos para cá nos assistimos à questão da crise que é transversal à sociedade e a todos os setores da mesma. Questões que têm tido uma repercussão que eu tento travar no meu quotidiano. Só acabo citando Goethe, por ser algo que me segue em cada dia e eu não quero cair nessa situação, é que “é mais escravo aquele que pensa que é livre sem o ser”.

E – Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidade. Queria solicitar a sua opinião acerca do que achou do desenrolar da entrevista e da pertinência do estudo. Já referiu que acha fundamental que se trabalhe com o quadro interativo a iniciação à leitura e à escrita, considera que a entrevista foi favorável ou sentiu algum tipo de pressão? Consegiu dar a sua opinião livremente?

P1 – Completamente. A entrevista está muito bem construída. Pude expressar livremente as minhas opiniões. Acho que a melhor forma foi como terminei. Eu hei de sempre procurar que os meus alunos aprendam a pensar e o quadro interativo também, ao contrário do que muita gente diz que as Tecnologias da Informação e da Comunicação vieram limitar as pessoas e torná-las obcecadas por determinadas coisas,

se forem bem utilizadas são um mundo extraordinário de aprendizagem. E muito obrigada por todo o seu trabalho.

E – Eu é que agradeço. Quero ainda acordar consigo que a presente entrevista será transcrita e assim que tal acontecer ser-lhe-á dada a conhecer para que a possa ler e analisar com atenção e chegar à conclusão que realmente o seu contributo foi fundamental para a realização deste estudo.

Anexo 5

Transcrição Entrevista 2

Entrevistadora – Antes de mais boa tarde. Eu sou a aluna Vanessa Dias e encontro-me a realizar uma investigação com o título «O Contributo da Utilização do Quadro Interativo para a Melhoria do Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos do 1º Ano do 1º CEB». O principal objetivo da referida investigação é comparar as práticas de ensino com o quadro interativo e sem o quadro interativo para poder verificar se a sua utilização acarreta ou não melhorias para os resultados dos alunos. Antes de mais quero agradecer a sua participação e garantir que o seu contributo vai ser essencial. Comprometo-me a aplicar todos os princípios éticos, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato, sendo que a sua identificação será estabelecida através de um código. Queria pedir-lhe se posso continuar a gravar em áudio a referida entrevista?

Professor 2 – Sim, claro que sim.

E – Vamos passar à entrevista propriamente dita e numa primeira fase queria conhecer um pouco mais o seu perfil geral. Assim sendo, começo por lhe perguntar qual a sua formação académica inicial?

P2 – Eu sou licenciada em ensino de matemática e ciências da natureza no qual tenho o 1º ciclo e o 2º ciclo integrados.

E – Em que ano terminou essa formação académica?

P2 – Em 1994.

E – Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?

P2 – Não. Logo de início lecionei três anos no 2º ciclo e depois, como nós tínhamos muita dificuldade em arranjar horário completo, tentei o 1º ciclo. Adorei e fiquei mesmo no 1º ciclo por opção, porque é mesmo um gosto lecionar neste nível de ensino.

E – Quantos anos de serviço é que tem?

P2 – Tenho vinte anos de serviço.

E – No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação)?

P2 – Não. Tínhamos algoritmos e computação, mas isso era mais programação. Em relação às TIC não tive qualquer formação inicial.

E – E já realizou alguma formação contínua nesse âmbito?

P2 – Já. Tirei uma formação mesmo de quadros interativos.

E – E considera que essa mesma formação lhe traz vantagens? Em que aspetos?

P2 – Claro que sim, muitas vantagens. Porque nos ajuda a trabalhar com o quadro em si e depois a tirar alguns benefícios do quadro para depois trabalharmos com os alunos. Também acabamos por conhecer sites e outras formas de usar o quadro interativo.

E – Já esteve colocada em muitos locais diferentes?

P2 – Sim, já estive colocada em muitas escolas.

E – E considera que a utilização das TIC é influenciada pela escola e pela zona geográfica onde ela está localizada? O facto de ter mais acesso a determinados recursos em determinadas zonas que se calhar em outras isso não se verifica tanto.

P2 – Provavelmente sim e isso também terá a ver com as Câmaras, porque eu já estive a trabalhar em Proença-a-Nova em que cada sala tinha um quadro interativo e nós usávamo-lo todos os dias. Era uma coisa fantástica. A primeira coisa que se fazia quando chegávamos à sala era ligar o quadro interativo.

E – Passando agora ao bloco que diz respeito à utilização das TIC em termos pessoais, gostaria de saber se costuma fazer uso das TIC no seu dia-a-dia?

P2 – Este ano com esta turma não, porque não temos computador dentro da sala nem tenho quadro interativo. No meu uso pessoal não vivo sem as TIC. A minha programação e as fichas são todas feitas a computador. O computador é mesmo o meu recurso.

E – Isso quer dizer que a frequência com que utiliza as TIC é diária?

P2 – Sim, todos os dias.

E – Qual o grau de importância que confere às TIC? Considera-as positivas, já referiu que sim. E aspetos que considere negativos na utilização das TIC?

P2 – Só quando não temos eletricidade. Tudo resto é cem por cento.

E – Agora a nível profissional mais concretamente, costuma utilizar as TIC? Já disse que não utiliza mais porque efetivamente as condições também se calhar não são as melhores. Quando utiliza destina-se ao trabalho de que área(s) disciplinar(es)?

P2 – Há dois anos eu estive a lecionar no Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova, em que havia quadro interativo e computador na sala de aula e eu usava esses recursos todos os dias para o trabalho das várias áreas disciplinares. Tanto na língua portuguesa como no estudo do meio ou na matemática.

E – A questão que se segue acabou por já ter sido respondida. Se sabe ou não o que é um quadro interativo. Já utilizou, já conhece e também já trabalhou com um. Considera que a utilização do quadro interativo poderá melhorar o processo de ensino/aprendizagem independentemente da área a que esteja a ser dirigida?

P2 – Pode trazer motivação, mas o que se faz no quadro interativo também se pode fazer sem esse recurso. Mas é sem dúvida uma motivação para as crianças. E, para além disso, nesses anos em que tive o quadro interativo criei um blog da turma em que os alunos faziam os trabalhos e estes eram colocados nesse mesmo blog. O blog era seguido pelos pais, pelos familiares e por todo o agrupamento e isso era uma motivação para que os trabalhos tivessem bastante qualidade. Os alunos esforçavam-se mesmo para fazerem esses trabalhinhos para o blog e era muito bom.

E – Uma vez que conhece o quadro interativo e o recurso em si, enumere, se possível, ferramentas que tenha utilizado do mesmo e que considere terem sido mais vantajosas do que se tivessem sido utilizadas as mesmas ferramentas mas sem o quadro interativo. Estou-me a lembrar por exemplo que tem acesso a transferidor e a régua para a exploração da matemática. Acha que o uso dessas ferramentas traz vantagens?

P2 – Sinceramente acho que nesse aspeto não trará grandes vantagens, porque eles até podem usar a régua e o transferidor no quadro interativo, mas se eles não os souberem usar manualmente acho que não traz grande vantagem. Nem todas as escolas têm o quadro interativo e eles precisam de fazer esse tipo de coisas na realidade e não só no virtual, porque eles depois precisam dessas ferramentas reais para levarem para qualquer sítio.

E – Provavelmente considera o mesmo na escrita...

P2 – Eu acho que pode ser um complemento, porque eu estou-me a recordar que quando foi com o meu 1º ano que nós usávamos o tangram e fazia-se esse trabalho também no quadro interativo, eles movimentavam as peças com a caneta, mas tinham sempre o suporte real. Portanto, cada aluno tinha o seu tangram e depois era escolhido um para ir fazer ao quadro interativo, ou seja, havia sempre esse complemento.

E – E é assim que pensa que o quadro interativo deve ser introduzido como complemento, existindo sempre o real e o concreto como complemento do virtual?

P2 – Eu acho que sim.

E – Penso que no geral está concluída a entrevista. Agradeço-lhe a sua disponibilidade e o contributo. Esclarecer que a entrevista vai ser transcrita e assim que esse processo estiver concluído vai ser-lhe dada a conhecer a mesma, para que a possa analisar e perceber que realmente não houve qualquer alteração dos dados. Considera o estudo pertinente?

P2 – Claro que sim. Nos tempos em que estamos acho que é bastante pertinente.

E – Tem alguma sugestão ou proposta?

P2 – A proposta é que houvesse quadro interativo em todas as salas de aula da escola. Isso para mim era o máximo.

E – Muito obrigada pela sua colaboração.

P2 – Sim, sempre ao dispor.

Anexo 6

Transcrição Entrevista 3

Entrevistadora – Boa tarde. Eu sou a aluna Vanessa Dias e encontro-me a realizar uma investigação intitulada «O Contributo da Utilização do Quadro Interativo para a Melhoria do Processo de Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico». O principal objetivo da referida investigação é comprovar se a utilização do quadro interativo traz ou não melhorias para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, comprometo-me com a aplicação de todos os princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato, garantindo que a identificação do entrevistado será mantida confidencial e será sujeita a uma codificação. Como tal, para podermos avançar preciso de saber se autoriza a gravação em áudio da presente entrevista. Autoriza?

Professor 3 – Autorizo.

E – Então vamos passar à entrevista propriamente dita. O primeiro bloco diz respeito ao perfil geral do entrevistado e a primeira questão implica conhecer a sua formação académica inicial. Qual é a formação académica inicial que tem?

P3 – A minha formação académica inicial é o curso do magistério primário, que já foi realizado há 36 anos. Depois disso já fiz muita formação, alguma que me foi exigida e outra que eu quis fazer. Fiz formação a convite dos vários centros, fiz formação em que me inscrevi, fiz também a licenciatura em 1º ciclo (há 15 anos), fiz outra formação muito completa (de quatro semanas intensivas) a convite do ministério em que fui com outra colega representar o distrito de Castelo Branco. Esta última formação foi considerada meia licenciatura em desenvolvimento pessoal e social. Tenho feito muita formação. No tempo em que nós passávamos de escalão para escalão e que nos exigiam um crédito por cada ano de serviço eu chegava a fazer dez, doze, treze créditos por cada escalão completo. Sempre gostei muito de fazer formação e de caminhar com os tempos.

No que diz respeito a formação nas TIC esse sempre foi o meu último interesse, confesso. Em relação aos quadros interativos fiz uma formação a convite de uma editora, em que a fizemos durante umas horas. Portanto, é uma formação muito escassa, em que não tivemos grande funcionalidade e ainda de destacar que a mesma não pode ser pragmatizada uma vez que as nossas salas não estão apetrechadas de quadros interativos. Para que a criança possa fazer a sua aprendizagem da leitura e da escrita eu tenho seguido os meus próprios métodos, que não têm nada a ver com a informática e que me têm trazido muita satisfação e que têm levado aos meus alunos muito sucesso. É tudo o que posso dizer. Dizer que os quadros interativos me poderão ou me poderiam ter beneficiado até hoje não posso dizê-lo porque nunca o experimentei. Agora que tenho tido sucesso é verdade que tenho. A minha grande paixão dentro da minha profissão é despertar o gosto, incentivar e conseguir o sucesso da leitura e da escrita. As minhas disciplinas preferidas são a matemática e o português, de sobremaneira. Reconheço toda a mais-valia que a informática poderá trazer, sobretudo ao nível do estudo do meio. A esse nível tenho-a utilizado na minha sala de

aula. Agora para português e para matemática confesso que não me tenho servido desses recursos.

E – Para além da formação que me diz ter realizado ao nível dos quadros interativos, no seu currículo académico da sua formação académica inicial ele contemplava alguma disciplina no âmbito das TIC?

P3 – Na licenciatura sim.

E – E que tipo de objetivos é que eram essencialmente trabalhados com a mesma?

P3 – Nós tínhamos as TIC como uma área de estudo.

E – A nível da educação?

P3 – Sim.

E – Só uma questão que ficou por abordar. Sempre lecionou no 1º ciclo do ensino básico?

P3 – Não, já estive também como supervisora na ESE (Escola Superior de Educação).

E – E quantos anos de serviço é que tem no total?

P3 – Tenho trinta e seis anos de serviço.

E – Já esteve colocada em vários locais diferentes?

P3 – Sim.

E – Nesses locais pelos quais passou, no âmbito das tecnologias as escolas estavam bem apetrechadas desse tipo de recursos?

P3 – Não. Esta escola onde estou atualmente, e onde já estou penso que há cerca de catorze ou quinze anos, é a escola melhor apetrechada de todas aquelas pelas quais já passei. Anteriormente nunca tive recursos a nível tecnológico.

E – Assim também não seria fácil fazer uso deles quando eles não existem.

P3 – E nesta escola temos um quadro interativo na biblioteca.

E – Existe outro que nem sempre funciona nas melhores condições.

P3 – Exatamente.

E – No seu dia-a-dia costuma fazer uso das TIC?

P3 – Sim, porque é necessário fazer documentos, responder a imensas solicitações e para isso é obrigatório. Agora dizer que tenho uma grande paixão ou que tenho grande interesse, não tenho. Cumpro aquilo que é necessário e aquilo que tem que ser feito. Aquilo que tem que ser feito tem que ser aprendido.

E – Na formação que fez ao nível do quadro interativo tinha possibilidade de ter mesmo contacto com um quadro desse tipo que pudesse manusear?

P3 – Sim.

E – E chegaram a propor algum tipo de tarefa de ensino/aprendizagem com esse quadro interativo, para algum área disciplinar específica, ou passou apenas por conhecer o recurso?

P3 – Foi abrangente. Passou por conhecer, aplicar, como rentabilizar e até nos disseram que se necessitássemos de alguma ajuda estariam ao dispor. Portanto, se mais não foi pedido ou se mais não foi feito é porque da minha parte não houve interesse.

E – Claro, é legítimo e é a opinião de cada pessoa. Assim sendo, penso que já tocámos os pontos essenciais da entrevista. Agradeço desde já a sua disponibilidade e o contributo para a realização da investigação. Quero informá-la que esta entrevista vai ser transcrita e ser-lhe-á dada a conhecer para que possa perceber que não houve qualquer manipulação dos dados e que foram respeitados todos os princípios éticos. Tem alguma sugestão para investigações futuras a este nível? Pensa que poderia ser dado algum contributo para alguma área em específico?

P3 – Não, de momento não.

E – Então ficamos por aqui. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

P3 – De nada. Sempre ao dispor.

Anexo 7

Autorização para Fotografar e/ou Filmar os Alunos

Ex.^{mos} Pais/Encarregados de Educação

Somos as alunas estagiárias Patrícia Reis e Vanessa Dias do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Neste momento do nosso percurso académico encontramos-nos a estagiar na sala do seu/sua filho/a, sob a orientação e supervisão da Professora Cecília Rocha e do Professor António Pais.

No âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver, prevê-se o registo das atividades, através da recolha de imagens – fotografia e vídeo, com o propósito único de enriquecer a qualidade da prática educativa. Assim sendo, vimos por este meio solicitar a autorização para o referido efeito.

Agradecemos desde já a compreensão e colaboração.

Castelo Branco, 07 de Outubro de 2014

A Professora Cooperante

As Alunas Estagiárias

Eu _____ Encarregado de Educação do/a aluno/a _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que as estagiárias (Patrícia Reis e Vanessa Dias – ESE de Castelo Branco) possam fotografar e/ou filmar o meu educando no âmbito da realização da sua prática pedagógica.

Castelo Branco, ____ de _____ de 2014.

Assinatura: _____

Anexo 8

Ficha de Avaliação Nº 1

Nome: _____

Data: ____/____/____

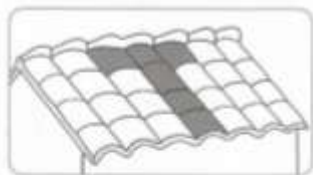
1 – Ouve atentamente a leitura do texto que se segue:

O T é o telhado
da casa do alfabeto
tapando por todo o lado
o que estava descoberto.
É a tampa e é o teto,
é o que cobre a casa
construída no deserto
que as letras vão povoar
com sentido e com acerto.

José Jorge Letria,

Versos com todas as letras, Ambar, 2008

2 – Assinala com um X as imagens que estão de acordo com o texto que ouviste.



3 – Cobre e continua:

T _____

t _____

4 – Assinala com um X as palavras onde ouves o som t.

Tapete



Estojo



Borracha



Folha



Televisão



Cabeça



5 – Pinta os ○ correspondentes ao número de sílabas de cada uma das palavras.

Tesoura




○ ○ ○ ○ ○ ○

Apito



○ ○ ○ ○ ○ ○

Pato



○ ○ ○ ○ ○ ○

Sapato




○ ○ ○ ○ ○ ○

Caneta



○ ○ ○ ○ ○ ○

Tomate



○ ○ ○ ○ ○ ○

5.1 – Assinala com um X a sílaba onde se encontra a letra t.

6 – Faz corresponder a letra t minúscula à letra T maiúscula (manuscrita e de imprensa).

T

I

A

t

e

○

u

É


t

o

U

T

7 – Completa a tabela que se segue de acordo com o exemplo:

	a	e	i	o	u
t	ta				
T					Tu

8 – Selecciona a palavra que corresponde a cada imagem e escreve-a por baixo.







Tubarão
Batata
Telefone
Tesouro
Oito





Bom trabalho!



Anexo 9

Matriz da Ficha de Avaliação Nº 1

1º Período (13-11-2014)

A valorização dos domínios na ficha de avaliação de português será a que de seguida se apresenta na tabela.

Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Número de itens
Oralidade (Compreensão do oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> ○ Referir o essencial de um pequeno texto ouvido 	1
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer o fonema T ○ Contar o número de sílabas numa palavra de 2 ou 3 sílabas ○ Identificar a sílaba onde está presente o fonema T 	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de letra T 	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever a letra T na forma minúscula e maiúscula 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto e os grafemas 	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de letra T 	1
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento da ortografia <ul style="list-style-type: none"> ○ Associar a palavra escrita a uma representação icónica da mesma ○ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram 	1
		1

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Tipologia de itens

A tipologia de itens e o número de itens de cada tipo serão apresentados na tabela seguinte.

Tipologia de itens	Classificação	Número de itens
Escolha múltipla	Dicotómica (a cotação do item só é atribuída às respostas corretas; todas as outras respostas serão classificadas com zero pontos).	2 (questão 2 e questão 4)
Associação/correspondência	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	3 (questão 5, questão 6 e questão 8)
Completamento	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	2 (questão 3 e questão 7)

Critérios de correção e classificação

Os critérios de correção e classificação da prova aparecem clarificados na tabela 3.

Item	Evidência de resposta	Critérios de classificação
Questão 1 e Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno assinalar corretamente a imagem que representa a totalidade da informação retratada no texto terá a cotação de 16 pontos. • Se o aluno não assinalar corretamente a imagem que representa a totalidade da informação retratada no texto terá a cotação de 0 pontos. • Se o aluno assinalar a totalidade das imagens terá a cotação de 0 pontos. 	16 pontos
Questão 3	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno desenhar corretamente todas as letras T maiúsculas e minúsculas terá a cotação de 12 pontos. • Se apenas desenhar bem todas as letras T maiúsculas terá a cotação de 6 pontos. 	12 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Se apenas desenhar bem todas as letras t minúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se em cada linha (linha da letra T maiúscula e linha da letra t minúscula) se verificar 1 letra mal desenhada, o aluno terá a cotação de 4 pontos; se se verificarem 2 letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 2 pontos; se se verificarem 3 ou mais letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 0 pontos.	
Questão 4	<ul style="list-style-type: none">• Para ter a classificação total da questão (6 pontos), o aluno deverá assinalar com um X as palavras “Tapete”, “Estojo” e “Televisão”.• Por cada uma das palavras corretas o aluno será classificado com 2 pontos.• Se o aluno não assinalar nenhuma das palavras corretas será classificado com 0 pontos.	6 pontos

	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno assinalar todas as palavras será classificado com 0 pontos. 	
Questão 5	<ul style="list-style-type: none"> • Para cada uma das palavras apresentadas (“Tesoura”, “Apito”, “Pato”, “Sapato”, “Caneta” e “Tomate”), o aluno deverá pintar o número de círculos correspondente ao seu número correto de sílabas. • Cada vez que o aluno pinte o número de círculos correspondente ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 2 pontos, até ao máximo de 12 pontos. • Se o aluno pintar um número de círculos que não corresponde ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 0 pontos. 	12 pontos
Questão 5.1	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno terá 2 pontos por cada sílaba contendo a letra T que assinale 	14 pontos

	<p>corretamente, até ao máximo de 14 pontos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando não identificar corretamente a sílaba contendo a letra T, o aluno será classificado com 0 pontos. 	
Questão 6	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno estabelecer a correspondência correta $\text{t} - \text{T}$ terá a classificação 4,5 pontos. • Se o aluno estabelecer a correspondência correta $t - T$ terá a classificação 4,5 pontos. • Se o aluno estabelecer as duas correspondências corretas $\text{t} - \text{T}$ e $t - T$ terá a classificação 9 pontos. 	9 pontos
Questão 7	<ul style="list-style-type: none"> • Para que possa ser atribuída a cotação total a esta questão, o aluno na sua resposta terá que fazer corretamente as correspondências ($\text{ta}, \text{te}, \text{ti}, \text{to}, \text{tu}$ e $\text{Ta}, \text{Te}, \text{Ti}, \text{To}, \text{Tu}$). 	16 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Por cada correspondência correta, o aluno será classificado com 2 pontos até ao máximo de 16 pontos.• As correspondências incorretas serão classificadas com 0 pontos.	
Questão 8	<ul style="list-style-type: none">• Para que possa ser atribuída a cotação total a esta pergunta, o aluno na sua resposta deverá associar corretamente as palavras “Batata”, “Tesouro”, “Oito”, “Telefone” e “Tubarão” às imagens que as representam.• Por cada associação correta, o aluno será classificado com 3 pontos até ao máximo de 15 pontos.• Se a associação apresentada não estiver correta, o aluno será classificado com 0 pontos.	15 pontos

Material

O aluno apenas poderá usar, como material de escrita, um lápis de carvão.

O aluno deverá ser portador de material de pintura: lápis de cor.

Duração

A presente ficha de avaliação de português terá a duração de 60 min.

Anexo 10

Critérios Gerais de Classificação das Fichas de Avaliação

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva
EB 1 de São Tiago

Critérios de Avaliação

Notas	Percentagem	Valores
Fraco	0% a 19%	0 a 3,9
Insuficiente	20% a 49%	4 a 9,9
Suficiente	50% a 69%	10 a 13,9
Bom	70% a 89%	14 a 17,9
Muito Bom	90 a 100%	18 a 20

70% - Vertente Cognitiva
30% - Comportamento e Atitudes

Anexo 11

História «As Letras na Cidade da Confusão»

As letras na cidade da confusão

Era uma vez uma cidade onde habitavam muitas letras.

Algumas eram jovens e minúsculas (a, e, i, o, u, p, t, l, d), mas outras já tinham alguma idade e eram maiúsculas (A, E, I, O, U, P, T, L, D).

Algumas letras moravam sozinhas, mas outras já moravam acompanhadas (pa, pe, pi, po, pu, ta, te, ti, to, tu, la, le, li, lo, lu, al, el, il, ol, ul, da, de, di, do, du, eu, au, ou, oi, ei, ai, ão, ãe, iu, ui, ões).

O grande problema é que as letras não conheciam as normas de prevenção rodoviária.

Um dia quando fui passar a ronda com a minha colega Agente Dias deparámo-nos com situações muito complicadas: o casal "di" estava zangado com o casal "do" e com os seus filhos "u" e "ã" porque estes avançaram para a passadeira sem olharem primeiro para um lado e depois para o outro. O casal "do" teve que travar bruscamente com o seu carro para evitar um acidente grave.

O senhor "A" não parou no sinal "stop" e chocou no carro do jovem "L", que ia acompanhado pelos amigos "T", "O" e "P". Por sorte ninguém se magoou.

A senhora professora "D" estava a explicar aos seus alunos "á", "ê", "í", "ó", "ü" qual o lado da estrada correto para o posicionamento dos pneus, mas eles nem ouviam. Parecia um "dá", "de", "di", "do", "du" sem sentido.

Conseguiram compreender alguma coisa?

Eu e a minha colega ficámos muito assustados, pois aquela cidade estava uma grande confusão. Nem queríamos acreditar que aquelas letras não soubessem as regras e os sinais.

Então decidimos juntá-las todas e darmos-lhes uma aula de educação rodoviária.

O que pensam que aconteceu depois? Vou deixar que cada um de vós assuma um final para esta história, tendo em conta o que gostariam que se verificasse...

Autoria: Professora Estagiária Vanessa Dias

Anexo 12

Ficha de Avaliação Nº 2

1 – Ouve atentamente a leitura do texto que se segue:



**Ninguém tem dó da doninha
pois dizem que cheira mal,
mas o odor é a defesa
dentro do mundo animal.**

José Jorge Letria

2 – Desenha o que ouviste no texto.



3 – Cobre e continua:

D _____

d _____

4 – Assinala com um X as palavras onde ouves o som d.

Secador



Rato



Dois



Moeda









Pena



Janela



5 – Pinta os ○ correspondentes ao número de sílabas de cada uma das palavras.

<p><i>Cabide</i></p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Caderno</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Roda</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>
<p>Quadro</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Bigode</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Balde</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>

5.1 – Assinala com um X a sílaba onde se encontra a letra d.

6 – Faz corresponder a letra d minúscula à letra D maiúscula (manuscrita e de imprensa).

T

I

A

t

e

d

u

D


t

o

d

T

7 – Completa a tabela que se segue de acordo com o exemplo:

	a	e	i	o	u
d		de			
D				Do	

8 – Selecciona a palavra que corresponde a cada imagem e escreve-a por baixo.







Dado
Dedo
Veado
Ditado
Dedal





Bom trabalho!



Anexo 13

Matriz da Ficha de Avaliação Nº 2

1º Período (27-11-2014)

A valorização dos domínios na ficha de avaliação de português será a que de seguida se apresenta na tabela.

Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Número de itens
Oralidade (Compreensão do oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> ○ Referir o essencial de um pequeno texto ouvido 	1
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer o fonema D ○ Contar o número de sílabas numa palavra de 2 ou 3 sílabas ○ Identificar a sílaba onde está presente o fonema D 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto e os grafemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de letra D 	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever a letra D na forma minúscula e maiúscula 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento da ortografia <ul style="list-style-type: none"> ○ Associar a palavra escrita a uma representação icónica da mesma 	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram 	1
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento da ortografia <ul style="list-style-type: none"> ○ Associar a palavra escrita a uma representação icónica da mesma ○ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram 	1

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Tipologia de itens

A tipologia de itens e o número de itens de cada tipo serão apresentados na tabela seguinte.

Tipologia de itens	Classificação	Número de itens
Escolha múltipla	Dicotómica (a cotação do item só é atribuída às respostas corretas; todas as outras respostas serão classificadas com zero pontos).	2 (questão 2 e questão 4)
Associação/correspondência	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	3 (questão 5, questão 6 e questão 8)
Completamento	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	2 (questão 3 e questão 7)

Critérios de correção e classificação

Os critérios de correção e classificação da prova aparecem clarificados na tabela que se segue.

Item	Evidência de resposta	Critérios de classificação
<p style="text-align: center;">Questão 1 e Questão 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno representar a totalidade da informação retratada no texto (desenhar uma doninha e conseguir transmitir a ideia de que os outros animais não gostam do seu cheiro e, por isso, a desprezam) terá a cotação de 16 pontos. • Se o aluno apenas representar uma parte da informação retratada no texto (apenas uma doninha) terá a cotação de 8 pontos. • Se o aluno não desenhar nada ou o seu desenho não estiver relacionado em momento algum com a informação retratada no texto terá a cotação de 0 pontos. 	<p style="text-align: center;">16 pontos</p>

Questão 3	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno desenhar corretamente todas as letras D maiúsculas e minúsculas terá a cotação de 12 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras D maiúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras d minúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se em cada linha (linha da letra D maiúscula e linha da letra d minúscula) se verificar 1 letra mal desenhada, o aluno terá a cotação de 4 pontos; se se verificarem 2 letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 2 pontos; se se verificarem 3 ou mais letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 0 pontos.	12 pontos
Questão 4	<ul style="list-style-type: none">• Para ter a classificação total da questão (6 pontos), o aluno deverá assinalar com um X as palavras “Secador”, “Moeda” e “Dois”.	6 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Por cada uma das palavras corretas o aluno será classificado com 2 pontos.• Se o aluno não assinalar nenhuma das palavras corretas será classificado com 0 pontos.• Se o aluno assinalar todas as palavras será classificado com 0 pontos.	
Questão 5	<ul style="list-style-type: none">• Para cada uma das palavras apresentadas (“Cabide”, “Caderno”, “Roda”, “Quadro”, “Bigode” e “Balde”), o aluno deverá pintar o número de círculos correspondente ao seu número correto de sílabas.• Cada vez que o aluno pinte o número de círculos correspondente ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 2 pontos, até ao máximo de 12 pontos.• Se o aluno pintar um número de círculos que não corresponde ao número correto	12 pontos

	de sílabas da palavra será classificado com 0 pontos.	
Questão 5.1	<ul style="list-style-type: none">• O aluno terá 2 pontos por cada sílaba contendo a letra D que assinale corretamente, até ao máximo de 14 pontos.• Quando não identificar corretamente a sílaba contendo a letra D, o aluno será classificado com 0 pontos.	14 pontos
Questão 6	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno estabelecer a correspondência correta $\text{d} - \text{D}$ terá a classificação 4,5 pontos.• Se o aluno estabelecer a correspondência correta $\text{d} - \text{D}$ terá a classificação 4,5 pontos.• Se o aluno estabelecer as duas correspondências corretas $\text{d} - \text{D}$ e $\text{d} - \text{D}$ terá a classificação 9 pontos.	9 pontos

Questão 7	<ul style="list-style-type: none">• Para que possa ser atribuída a cotação total a esta questão, o aluno na sua resposta terá que fazer corretamente as correspondências (da, de, di, do, du e Da, De, Di, Do, Du).• Por cada correspondência correta, o aluno será classificado com 2 pontos até ao máximo de 16 pontos.• As correspondências incorretas serão classificadas com 0 pontos.	16 pontos
Questão 8	<ul style="list-style-type: none">• Para que possa ser atribuída a cotação total a esta pergunta, o aluno na sua resposta deverá associar corretamente as palavras “Dado”, “Dedo”, “Veado”, “Ditado” e “Dedal” às imagens que as representam.• Por cada associação correta, o aluno será classificado com 3 pontos até ao máximo de 15 pontos.	15 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Se a associação apresentada não estiver correta, o aluno será classificado com 0 pontos.	
--	--	--

Material

O aluno apenas poderá usar, como material de escrita, um lápis de carvão.

O aluno deverá ser portador de material de pintura: lápis de cor.

Duração

A presente ficha de avaliação de português terá a duração de 60 min.

Anexo 14

Ficha de Avaliação Nº 3

Nome: _____

Data: ____/____/____

1 – Ouve atentamente a leitura do texto que se segue:

Adaptação do poema “O Natal da Escola”



O natal vai à escola
Com roupas de fantasia;
Num bolso leva os sonhos
e no outro a poesia.



O natal pousa nos livros,
No quadro e nas carteiras
E deixa um pó de estrelas
No fundo das algibeiras.

José Jorge Letria e Afonso Cruz

O Livro do Natal

2 – Desenha o que ouviste no texto.

3 – Cobre e continua:

v _____

t _____

4 – Assinala com um X as palavras onde ouves o som **p**.

Piano



Estrela



Arcos



Panela









Garrafa



Palhaço



5 – Pinta os ○ correspondentes ao número de sílabas de cada uma das palavras.


<p>Mala</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Maçã</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Camelo</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>
<p>Mola</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Marmelo</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<p>Mimhoc</p>  <p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p>

5.1 – Assinala com um X a sílaba onde se encontra a letra **m**.

6 – Faz corresponder a letra **l** minúscula à letra **L** maiúscula (manuscrita e de imprensa).

<p>J</p>	<p>u</p>
<p>I</p>	<p>L</p>
<p>l</p>	<p>t</p>
<p>t</p>	<p>o</p>
<p>e</p>	<p>d</p>
<p>d</p>	<p>l</p>

7 – Completa a tabela que se segue de acordo com o exemplo:

	a	e	i	o	u
v				vo	
v		ve			

8 – Selecciona a palavra que corresponde a cada imagem e escreve-a por baixo.







Uva
Lupa
Boia
Vela
Pomada





Bom trabalho!



Anexo 15

Matriz da Ficha de Avaliação Nº 3

1º Período (11-12-2014)

A valorização dos domínios na ficha de avaliação de português será a que de seguida se apresenta na tabela.

Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Número de itens
Oralidade (Compreensão do oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> ○ Referir o essencial de um pequeno texto ouvido 	1
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer os fonemas U, I, O, A, E, P, T, L, D, M, V ○ Contar o número de sílabas numa palavra de 2 ou 3 sílabas ○ Identificar a sílaba onde está presente o fonema M ○ Identificar palavras onde está presente o fonema P 	1
		1
		1
		1
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto e os grafemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de letra L (manuscrita e de imprensa) ○ Escrever a letra t na sua forma minúscula e a letra V na sua forma maiúscula 	1
		1

Escrita	• Desenvolver o conhecimento da ortografia	1
	○ Associar a palavra escrita a uma representação icónica da mesma	1
	○ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram	

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Tipologia de itens

A tipologia de itens e o número de itens de cada tipo serão apresentados na tabela seguinte.

Tipologia de itens	Classificação	Número de itens
Escolha múltipla	Dicotómica (a cotação do item só é atribuída às respostas corretas; todas as outras respostas serão classificadas com zero pontos).	2 (questão 2 e questão 4)

Associação/correspondência	Politômica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	3 (questão 5, questão 6 e questão 8)
Completamento	Politômica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	2 (questão 3 e questão 7)

Critérios de correção e classificação

Os critérios de correção e classificação da prova aparecem clarificados na tabela que se segue.

Item	Evidência de resposta	Critérios de classificação
Questão 1 e Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno representar a totalidade da informação retratada no texto terá a cotação de 16 pontos. • Se o aluno apenas representar uma parte da informação retratada no texto terá a cotação de 8 pontos. • Se o aluno não desenhar nada ou o seu desenho não estiver relacionado em 	16 pontos

	<p>momento algum com a informação retratada no texto terá a cotação de 0 pontos.</p>	
Questão 3	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno desenhar corretamente todas as letras V maiúsculas e todas as letras t minúsculas terá a cotação de 12 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras V maiúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras t minúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se em cada linha (linha da letra V maiúscula e linha da letra t minúscula) se verificar 1 letra mal desenhada, o aluno terá a cotação de 4 pontos; se se verificarem 2 letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 2 pontos; se se verificarem 3 ou mais letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 0 pontos.	12 pontos

<p>Questão 4</p>	<ul style="list-style-type: none">• Para ter a classificação total da questão (6 pontos), o aluno deverá assinalar com um X as palavras “Piano”, “Panela” e “Palhaço”.• Por cada uma das palavras corretas o aluno será classificado com 2 pontos.• Se o aluno não assinalar nenhuma das palavras corretas será classificado com 0 pontos.	<p>6 pontos</p>
<p>Questão 5</p>	<ul style="list-style-type: none">• Para cada uma das palavras apresentadas (“Mala”, “Maçã”, “Camelo”, “Mola”, “Marmelo” e “Minhoca”), o aluno deverá pintar o número de círculos correspondente ao seu número correto de sílabas.• Cada vez que o aluno pinte o número de círculos correspondente ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 2 pontos, até ao máximo de 12 pontos.	<p>12 pontos</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno pintar um número de círculos que não corresponde ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 0 pontos.	
Questão 5.1	<ul style="list-style-type: none">• O aluno terá 2 pontos por cada sílaba contendo a letra M que assinale corretamente, até ao máximo de 14 pontos.• Quando não identificar corretamente a sílaba contendo a letra D, o aluno será classificado com 0 pontos.	14 pontos
Questão 6	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno estabelecer a correspondência correta <i>l</i> - <i>ℒ</i> terá a classificação 4,5 pontos.• Se o aluno estabelecer a correspondência correta <i>l</i> - <i>L</i> terá a classificação 4,5 pontos.	9 pontos

	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno estabelecer as duas correspondências corretas $l - \mathcal{L}$ e $l - L$ terá a classificação 9 pontos. 	
Questão 7	<ul style="list-style-type: none"> • Para que possa ser atribuída a cotação total a esta questão, o aluno na sua resposta terá que fazer corretamente as correspondências (va, ve, vi, vo, vu e $\mathcal{V}a, \mathcal{V}e, \mathcal{V}i, \mathcal{V}o, \mathcal{V}u$). • Por cada correspondência correta, o aluno será classificado com 2 pontos até ao máximo de 16 pontos. • As correspondências incorretas serão classificadas com 0 pontos. 	16 pontos
Questão 8	<ul style="list-style-type: none"> • Para que possa ser atribuída a cotação total a esta pergunta, o aluno na sua resposta deverá associar corretamente as palavras “Uva”, “Lupa”, “Boia”, “Vela” e “Pomada” às imagens que as representam. 	15 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Por cada associação correta, o aluno será classificado com 3 pontos até ao máximo de 15 pontos.• Se a associação apresentada não estiver correta, o aluno será classificado com 0 pontos.	
--	--	--

Material

O aluno apenas poderá usar, como material de escrita, um lápis de carvão.

O aluno deverá ser portador de material de pintura: lápis de cor.

Duração

A presente ficha de avaliação de português terá a duração de 60 min.

Anexo 16

Ficha de Avaliação Nº 4

Nome: _____

Data: ____/____/____

1 – Ouve atentamente a leitura do texto que se segue:

O rato roeu a correia
do relógio do Romeu
e a rolha da garrafa
o rato também roeu.
Quando o Romeu viu o rato,
de terror quase morreu.

Luísa Ducla Soares

2 – Desenha o que ouviste no texto.



3 – Cobre e continua:

R _____

r _____

4 – Assinala com um X as palavras onde ouves o som r.

Farol



Autocarro



Gelado



Toalha



Ferro



Banana




5 – Pinta os ○ correspondentes ao número de sílabas de cada uma das palavras.

Urso



○ ○ ○ ○ ○ ○

Circo



○ ○ ○ ○ ○ ○

Caravela



○ ○ ○ ○ ○ ○

Coração



○ ○ ○ ○ ○ ○

Trator



○ ○ ○ ○ ○ ○

Amdorimha



○ ○ ○ ○ ○ ○

5.1 – Assinala com um X a sílaba onde se encontra a letra r.

6 – Faz corresponder a letra r minúscula à letra R maiúscula (manuscrita e de imprensa).

R

R

I

L

l

t

r

r


e

d

d

l

7 – Completa a tabela que se segue de acordo com o exemplo:

	a	e	i	o	u
r		re			
R			Ri		

8 – Selecciona a palavra que corresponde a cada imagem e escreve-a por baixo.







Rede
Porta
Rato
Romã
Rádio





Bom trabalho!



Anexo 17

Matriz da Ficha de Avaliação Nº 4

1º Período (15-01-2015)

A valorização dos domínios na ficha de avaliação de português será a que de seguida se apresenta na tabela.

Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Número de itens	
Oralidade (Compreensão do oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> ○ Referir o essencial de um pequeno texto ouvido 	1	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer o fonema R ○ Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas ○ Identificar a sílaba onde está presente o fonema R ○ Identificar palavras onde está presente o fonema R 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto e os grafemas 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula de letra R (manuscrita e de imprensa) 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escrever a letra R na sua forma minúscula e na sua forma maiúscula 	1	
			1
			1

Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o conhecimento da ortografia<ul style="list-style-type: none">○ Associar a palavra escrita a uma representação icónica da mesma○ Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram	1 1
---------	--	--------

Critérios gerais de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Tipologia de itens

A tipologia de itens e o número de itens de cada tipo serão apresentados na tabela seguinte.

Tipologia de itens	Classificação	Número de itens
Escolha múltipla	Dicotómica (a cotação do item só é atribuída às respostas corretas; todas as outras respostas serão classificadas com zero pontos).	2 (questão 2 e questão 4)
Associação/correspondência	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	3 (questão 5, questão 6 e questão 8)
Completamento	Politómica (pode ser atribuída pontuação a respostas parcialmente corretas).	2 (questão 3 e questão 7)

Critérios de correção e classificação

Os critérios de correção e classificação da prova aparecem clarificados na tabela seguinte.

Item	Evidência de resposta	Critérios de classificação
Questão 1 e Questão 2	<ul style="list-style-type: none"> Se o aluno representar a totalidade da informação retratada no texto terá a cotação de 16 pontos. 	16 pontos

	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno apenas representar uma parte da informação retratada no texto terá a cotação de 8 pontos.• Se o aluno não desenhar nada ou o seu desenho não estiver relacionado em momento algum com a informação retratada no texto terá a cotação de 0 pontos.	
Questão 3	<ul style="list-style-type: none">• Se o aluno desenhar corretamente todas as letras R maiúsculas e todas as letras r minúsculas terá a cotação de 12 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras R maiúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se apenas desenhar bem todas as letras r minúsculas terá a cotação de 6 pontos.• Se em cada linha (linha da letra R maiúscula e linha da letra r minúscula) se verificar 1 letra mal desenhada, o aluno terá a cotação de 4 pontos; se se verificarem 2 letras mal desenhadas, o	12 pontos

	<p>aluno terá a cotação de 2 pontos; se se verificarem 3 ou mais letras mal desenhadas, o aluno terá a cotação de 0 pontos.</p>	
Questão 4	<ul style="list-style-type: none"> • Para ter a classificação total da questão (6 pontos), o aluno deverá assinalar com um X as palavras “Farol”, “Autocarro” e “Ferro”. • Por cada uma das palavras corretas o aluno será classificado com 2 pontos. • Se o aluno não assinalar nenhuma das palavras corretas será classificado com 0 pontos. • Se o aluno assinalar todas as opções será classificado com 0 pontos. 	6 pontos
Questão 5	<ul style="list-style-type: none"> • Para cada uma das palavras apresentadas (“Urso”, “Circo”, “Caravela”, “Coração”, “Trator” e “Andorinha”), o aluno deverá pintar o 	12 pontos

	<p>número de círculos correspondente ao seu número correto de sílabas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Cada vez que o aluno pinte o número de círculos correspondente ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 2 pontos, até ao máximo de 12 pontos.• Se o aluno pintar um número de círculos que não corresponde ao número correto de sílabas da palavra será classificado com 0 pontos.	
Questão 5.1	<ul style="list-style-type: none">• O aluno terá 2 pontos por cada sílaba contendo a letra R que assinale corretamente, até ao máximo de 14 pontos.• Quando não identificar corretamente a sílaba contendo a letra R, o aluno será classificado com 0 pontos.	14 pontos

<p>Questão 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno estabelecer a correspondência correta $\lambda - \mathcal{R}$ terá a classificação 4,5 pontos. • Se o aluno estabelecer a correspondência correta $r - R$ terá a classificação 4,5 pontos. • Se o aluno estabelecer as duas correspondências corretas $\lambda - \mathcal{R}$ e $r - R$ terá a classificação 9 pontos. 	<p>9 pontos</p>
<p>Questão 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para que possa ser atribuída a cotação total a esta questão, o aluno na sua resposta terá que fazer corretamente as correspondências (r_a, r_e, r_i, r_o, r_u e $\mathcal{R}_a, \mathcal{R}_e, \mathcal{R}_i, \mathcal{R}_o, \mathcal{R}_u$). • Por cada correspondência correta, o aluno será classificado com 2 pontos até ao máximo de 16 pontos. 	<p>16 pontos</p>

	<ul style="list-style-type: none">• As correspondências incorretas serão classificadas com 0 pontos.	
Questão 8	<ul style="list-style-type: none">• Para que possa ser atribuída a cotação total a esta pergunta, o aluno na sua resposta deverá associar corretamente as palavras “Rede”, “Porta”, “Rato”, “Romã” e “Rádio” às imagens que as representam.• Por cada associação correta, o aluno será classificado com 3 pontos até ao máximo de 15 pontos.• Se a associação apresentada não estiver correta, o aluno será classificado com 0 pontos.	15 pontos

Material

O aluno apenas poderá usar, como material de escrita, um lápis de carvão.

O aluno deverá ser portador de material de pintura: lápis de cor.

Duração

A presente ficha de avaliação de português terá a duração de 60 min

Anexo 18

Resposta à Questão 4 do inquérito por Questionário aplicado aos Alunos

	Com o Pai	Com a Mãe	Com o Irmão	Com a Irmã	Com o Avô	Com a Avó	Com outra pessoa	Total
Aluno 2	X	X	X					3
Aluno 3	X	X	X	X				4
Aluno 4		X			X	X	X	4
Aluno 5	X	X			X	X		4
Aluno 7	X	X	X					3
Aluno 8	X	X						2
Aluno 9	X	X		X	X	X		5
Aluno 10	X	X	X		X	X		5
Aluno 11	X	X						2
Aluno 12	X	X		X				3
Aluno 13	X	X			X	X	X	5
Aluno 15	X	X	X					3
Aluno 17	X	X	X					3
Aluno 18	X	X		X				3
Aluno 19	X	X	X					3
Aluno 20	X	X						2
Aluno 21	X			X		X	X	4
Aluno 22	X	X		X				3
Aluno 23		X	X				X	3
Total	17	18	8	6	5	6	4	

Anexo 19

Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Qual a sua formação académica inicial? 	P1 – “(...) é a escola do magistério primário (...)”; “(...) na época em que tirei o curso era a única instituição.”; “(...) nos três anos em que tirei o curso do magistério primário.”	3
		P2 – “Eu sou licenciada em ensino de matemática e ciências da natureza (...)”; “(...) no qual tenho o 1º ciclo e o 2º ciclo integrados.”	2
		P3 – “(...) é o curso do magistério primário (...)”	1
		Total de Registos/Ocorrências	6
Inferências: Os entrevistados P1 e P3 revelam uma formação inicial semelhante, que se traduz na escola do magistério primário. O entrevistado P2 adquiriu posteriormente uma Licenciatura em ensino da matemática e ciências da natureza.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Em que ano terminou a sua formação académica inicial? 	P1 – “Em 1982.”	1
		P2 – “Em 1994.”	1
		P3 – “(...) já foi realizado há 36 anos.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	3
<p>Inferências: Os entrevistados P1 e P3 formaram-se primeiro, por volta dos finais da década de 70 e início da década de 80. A formação do entrevistado P2 é muito mais recente.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)? 	P1 – “Sim, sempre.”	1
		P2 – “Não.”; “(...) de início lecionei três anos no 2º Ciclo (...)”; “(...) depois, como (...) tínhamos muita dificuldade em arranjar horário completo, tentei o 1º ciclo.”; “(...) fiquei (...) no 1º ciclo por opção (...)”; “(...) é mesmo um gosto lecionar neste nível de ensino.”	5
		P3 – “Não (...)”; “(...) já estive também como supervisora na ESE (Escola Superior de Educação).”	2
		Total de Registos/Ocorrências	8
<p>Inferências: Apenas o entrevistado P1 sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes entrevistados já tiveram outras experiências profissionais, entre elas a lecionação no 2º Ciclo do Ensino Básico e a realização de supervisão numa instituição de ensino superior (ESE).</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos de serviço tem? 	P1 – “Tenho trinta e dois anos de serviço.”; “Eu comecei em 1982 (...)”	2
		P2 – “Tenho vinte anos de serviço.”	1
		P3 – “Tenho trinta e seis anos de serviço.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	4
<p>Inferências: Todos os entrevistados têm já muita experiência profissional concretizada em vários anos de serviço. Os entrevistados P1 e P3 já ultrapassaram mesmo os trinta anos de serviço.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)? 	P1 – “No currículo académico não (...)”; “(...) na escola nessa altura (...) para podermos duplicar alguma ficha ainda utilizávamos o tabuleiro de gelatina.”; “As fotocopiadoras não eram usuais (...)”; “(...) os telemóveis apareceram posteriormente (...)”; “(...) os computadores não eram minimamente sequer ainda utilizados nem promovidos nos três anos em que tirei o curso (...)”	5
		P2 – “Não.”; “Tínhamos algoritmos e computação, mas isso era mais programação.”; “Em relação às TIC não tive qualquer formação inicial.”	3
		P3 – “Na licenciatura sim.”	1
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual (ais)? Que conteúdos? 	P3 – “(...) tínhamos as TIC como uma área de estudo.”; “Sim [a nível da educação].”	2
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Essa formação teve influência na sua prática docente? Vantagens, desvantagens, limitações. 		0
		Total de Registos/Ocorrências	11
Inferências: Apenas o entrevistado P3 teve formação académica relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Contudo, tal não aconteceu no âmbito da sua formação inicialmente dita, mas sim numa Licenciatura realizada mais tarde. No caso concreto essa mesma formação foi incluída como uma área de estudo ao nível da educação.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Já realizou alguma formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)? 	P1 – “Sim (...)”; “(...) já realizei várias ações de formação contínua (...)”; “(...) para além de cursos mesmo relacionados com as TIC.”	3
		P2 – “Já.”	1
		P3 – “A formação nas TIC (...) sempre foi o meu último interesse (...)”	1
		Total de Registos/Ocorrências	5
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual? 	P1 – “A parte de uma formação foi dedicada aos elementos básicos (...)”; “(...) fiz formação precisamente na parte das didáticas específicas quer do português quer da matemática em relação às TIC.”; “(...) fiz uma formação transversal, que eram os percursos de aprendizagem (...)”; “(...) fiz uma formação sobre os quadros interativos.”	4
		P2 – “Tirei uma formação mesmo de quadros interativos.”	1
		P3 – “Em relação aos quadros interativos fiz uma formação a convite de uma editora (...)”; “(...) durante umas horas (...)”	2
		Total de Registos/Ocorrências	7

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que conteúdos? Que objetivos práticos? 	<p>P1 - “(...) foi feita em três módulos: um do nível inicial, depois o nível médio e o nível avançado.”; “Os módulos estavam correlacionados com os respetivos objetivos (...)”; “(...) primeiro saber as coisas básicas de como operarmos com o próprio computador (...)”; “(...) no médio já se trabalhava com a Internet e com alguns programas (o Word) (...)”; “(...) no avançado entrámos no Excel e já com mais conhecimentos mesmo em termos de construção de gráficos, análise de resultados e sua colocação no próprio computador.”; “(...) incluí inclusivamente a leitura e a escrita, mas passava pelas ciências experimentais.”; “(...) em tudo o que faz parte de um percurso de aprendizagem do aluno em todas as vertentes utilizando as TIC.”</p>	7
		Total de Registos/Ocorrências	7
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vantagens 	<p>P1 - “Trouxe vantagens (...)”; “(...) aquilo que eu sabia fazer no computador numa fase inicial foi tudo por mim própria (...)”; “(...) um pouco como os alunos, à base da experimentação (...)”; “A formação veio dar-me bases muito mais sólidas (...)”; “(...) trazer uma dimensão nova a todo o processo de ensino e aprendizagem.”; “(...) gostei bastante das formações.”</p>	6
		<p>P2 - “Claro que sim (...)”; “(...) muitas vantagens (...)”; “(...) ajuda a trabalhar com o quadro em si (...)”; “(...) a tirar alguns benefícios do quadro para depois trabalharmos com os alunos.”; “(...) acabamos por conhecer sites (...)”; “(...) e outras formas de usar o quadro interativo.”</p>	6
		Total de Registos/Ocorrências	12

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desvantagens, limitações. 	P1 - “O ser humano só praticando é que retém na memória as situações.”; “(...) eu fiz esta formação já há alguns anos (...)”; “assim que apareceu formação relacionada com as TIC eu fui logo fazê-la (...)”; “(...) em termos dos recursos que temos disponíveis em sala de aula e nas escolas (...) são muito limitados.”; “Agora a situação está um pouco melhor.”; “(...) eu tive mesmo que comprar o meu próprio computador.”; “(...) haviam coisas que por não praticar acabava por ir esquecendo.”	7
		P3 - “(...) é uma formação muito escassa (...)”; “(...) não tivemos grande funcionalidade (...)”; “(...) a mesma não pode ser pragmatizada (...)”; “(...) as nossas salas não estão apetrechadas de quadros interativos (...)”	4
		Total de Registos/Ocorrências	11

Inferências: Todos os entrevistados já realizaram formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Contudo, o entrevistado P3 revelou que a formação na referida área sempre foi o seu último interesse.

Ainda de destacar que todos os entrevistados, independentemente da forma como tal aconteceu, já realizaram formação específica relacionada com os quadros interativos.

A maioria dos entrevistados confere grande importância à formação contínua já realizada e apontam-lhe inúmeras vantagens. Apenas o entrevistado P3, ainda que não negando o proveito da formação, a considera pouco funcional e prática devido fundamentalmente à grande falta de recursos que se faz sentir.

No geral apontam que a formação lhes forneceu bases muito sólidas, uma vez que até ao seu acontecimento o que faziam ao nível das TIC resultava de um processo próprio de experimentação. A formação possibilitou uma nova dimensão do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, da forma como trabalham com os seus alunos.

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Já esteve colocado em muitos locais diferentes? 	P1 – “(...) comecei em 1982 (...)”; “(...) os dois primeiros anos tive em Lisboa.”; “(...) trabalhei o primeiro ano numa escola num bairro clandestino (...)”; “(...) no segundo ano trabalhei numa P3 (...)”; “Depois vim percorrer o distrito de Castelo Branco (...)”; “(...) nos sítios mais incríveis que se possam imaginar (...)”; “(...) a maioria das escolas agora já se encontram fechadas.”; “(...) eu também trabalhei ao nível da direção de uma escola (...)”; “(...) quando entrei para o Conselho Executivo de São Vicente da Beira (...)”; “(...) onde estive doze anos (...)”; “(...) que foi uma Escola Básica Integrada construída de raiz (...)”	11
		P2 – “Sim (...)”; “ (...) já estive colocada em muitas escolas.”; “ (...) eu já estive a trabalhar em Proença-a-Nova (...) ”	3
		P3 – “Sim.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	15

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco II – Perfil geral do entrevistado (cont.)	○ Enquadrar a potencial utilização das TIC relativamente à escola/zona geográfica.	P1 – “(...) na altura ainda não se notava (...)”; “Nem se falava nesta vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação.”; “(...) eu própria senti necessidade de proceder a vários contactos com a Universidade da Beira Interior (...)”; “(...) e apresentar projetos para equipar a referida escola já com a vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação.”	4
		P2 – “Provavelmente sim (...)”; “ (...) também terá a ver com as Câmaras (...)”; “ (...) eu já estive a trabalhar em Proença-a-Nova (...)”; “(...) havia quadro interativo e computador na sala de aula (...)”	4
		P3 – “Esta escola onde estou atualmente (...) é a escola melhor apetrechada de todas aquelas pelas quais já passei.”; “Anteriormente nunca tive recursos a nível tecnológico.”; “E nesta escola temos um quadro interativo na biblioteca.”	3
		Total de Registos/Ocorrências	11

Inferências: Todos os entrevistados já estiveram colocados em muitas escolas e em muitos locais diferentes ao longo dos seus anos de serviço. Salientar igualmente que os referidos locais englobam quer o litoral quer o interior de Portugal.

Nenhum dos entrevistados referiu convictamente considerar que a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação possa ser influenciada pela escola em que se trabalha ou mesmo pela zona geográfica onde esta se localiza. O entrevistado P2 apontou uma experiência positiva que já vivenciou ao nível do apetrechamento das escolas com recursos tecnológicos, destacando o facto de já ter tido a possibilidade de trabalhar numa escola em que cada sala tinha um computador e um quadro interativo. No caso dos entrevistados P1 e P3 é possível concluir com clareza que ainda lecionaram numa época em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação não eram minimamente utilizadas nem apontadas como necessárias, sendo que as escolas não estabeleciam como prioridade a aquisição desse tipo de recursos. Contudo, as mentalidades estão a ser fortemente alteradas e atualmente os próprios professores, como mencionou o entrevistado P1, já sentem a necessidade de solicitarem a introdução da vertente das TIC no seu quotidiano e no dos seus alunos.

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco III - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no seu dia-a-dia? 	P1 - “Costumo utilizá-las (...)”	1
		P2 - “Sim (...)”	1
		P3 - “Sim (...)”; “(...) porque é necessário (...)”; “(...) é obrigatório (...)”; “Cumpro aquilo que é necessário (...)”; “(...) aquilo que tem que ser feito.”; “Aquilo que tem que ser feito tem que ser aprendido.”	6
		Total de Registos/Ocorrências	8
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que tipo de atividades executa? 	P1 - “(...) em termos de toda a preparação das minhas aulas (...)”; “(...) a nível de investigação (...)”; “(...) a nível de aplicação dos currículos (...)”; “(...) por causa do correio eletrónico (...)”; “(...) é tudo via oficial (...)”; “(...) já não tenho dossiês, mas sim tudo compactado no meu computador.”	6
		P2 - “A minha programação (...)”; “(...) as fichas são todas feitas a computador.”	2
		P3 - “(...) fazer documentos (...)”; “(...) responder a imensas solicitações (...)”	2
		Total de Registos/Ocorrências	10

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco III – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais (cont.)	○ Com que frequência?	P1 – “Utilizo todos os dias (...)”; “(...) utilizo o computador praticamente todos os dias.”	2
		P2 – “(...) todos os dias.”; “(...) cada sala tinha um quadro interativo e nós usávamo-lo todos os dias.”	2
		Total de Registos/Ocorrências	4
<p>Inferências: Todos os entrevistados fazem uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em termos pessoais. As atividades mais apontadas como sendo executadas com recurso às TIC foram aquelas que dizem respeito à programação/planificação das aulas, nomeadamente: investigação, fichas e outros documentos oficiais. A consulta e gestão do correio eletrónico foi também destacada a este nível. Todavia, também é importante não esquecer que o entrevistado P3 conota a utilização que faz das TIC como obrigatória.</p> <p>A maioria dos entrevistados faz uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em termos pessoais numa periodicidade diária.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco III - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Qual o grau de importância que confere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)? 	P1 - “Confiro uma importância relevante.”	1
		P2 - “No meu uso pessoal não vivo sem as TIC.”; “O computador é mesmo o meu recurso.”; “(...) é cem por cento.”	3
		P3 - “A formação nas TIC (...) sempre foi o meu último interesse (...)”; “Reconheço toda a mais-valia que a informática poderá trazer (...)”; “(...) dizer que tenho uma grande paixão ou que tenho grande interesse, não tenho.”; “Cumpro aquilo que é necessário e aquilo que tem que ser feito.”	4
		Total de Registos/Ocorrências	8

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco III – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplos positivos. 	P1 – “A qualquer momento (...) podemos transformar um documento em construção (por exemplo um plano de turma) (...)”; “(...) fazer uma sinopse e apresentá-la através de um PowerPoint (...)”; “(...) é importante para os pais (...)”; “(...) e até mesmo para os próprios colegas ao nível de um conselho de ano.”; “Esta é a minha visão de educação (...)”; “(...) é por isso que utilizo o computador praticamente todos os dias.”; “(...) a instalação de alguns computadores na biblioteca, que serão certamente uma mais-valia para o presente ano letivo.”	7
	Total de Registos/Ocorrências		7
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplos negativos. 	P2 – “Só quando não temos eletricidade.”	1
	Total de Registos/Ocorrências		1
<p>Inferências: Todos os entrevistados reconhecem as Tecnologias da Informação e da Comunicação como proveitosas e importantes. Contudo, enquanto o entrevistado P2 afirma não viver sem as TIC e entende-as como completas, o entrevistado P3 apenas faz uso das mesmas por necessidade e obrigação não lhes nutrindo grande interesse e gosto.</p> <p>As vantagens apontadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação foram essencialmente as seguintes: a possibilidade de transformar documentos em construção (por exemplo um plano de turma), de fazer sinopses que tornem mais simples e perceptível uma qualquer apresentação que tenha que ser feita, bem como no que toca à relação que se estabelece com os colegas, com os pais/encarregados de educação e com os próprios alunos.</p> <p>A única desvantagem encontrada prende-se com os momentos em que existe uma falha no fornecimento de energia elétrica, que podem condicionar toda a programação pensada para uma aula. Os professores terão que contar sempre com esta realidade e ter preparado um caminho alternativo que possam seguir sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional	<ul style="list-style-type: none"> Costuma utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem? 	P1 - “Gostaria de poder utilizar muito mais.”	1
		P2 - “(...) cada sala tinha um quadro interativo e nós usávamo-lo todos os dias.”; “Este ano com esta turma não (...)”; “(...) não temos computador dentro da sala nem tenho quadro interativo.”; “(...) havia quadro interativo e computador na sala de aula e eu usava esses recursos todos os dias (...)”	4
		Total de Registos/Ocorrências	5
Inferências: Uma análise atenta das afirmações proferidas pelos entrevistados leva a concluir que nem sempre a utilização que fazem das Tecnologias da Informação e da Comunicação é a mais desejada, fundamentalmente devido à falta de recursos que existem nas escolas e consequentemente nas salas de aula.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	○ Em que medida? Exemplos.	P1 - “Passei ainda pela fase dos Magalhães (...)”; “(...) as crianças trabalharam com os mesmos em contexto de sala de aula contando com o meu auxílio.”; “(...) a única forma que a turma aprendeu de facto (...) as frações foi utilizando um programa específico da matemática e com os computadores em simultâneo.”	4
		Total de Registos/Ocorrências	4
Inferências: O único entrevistado que respondeu efetivamente a esta questão fê-lo socorrendo-se essencialmente do recurso computador. O primeiro exemplo contemplou uma estratégia desenvolvida pelas entidades competentes do Ministério da Educação (a utilização dos computadores <i>Magalhães</i> nas salas de aula) e na segunda situação referida a utilização das TIC contou mais uma vez com o computador em simultâneo com um programa específico da matemática para a exploração do conceito de fração.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV - Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	○ No trabalho de que área(s) disciplinar(es)?	P1 - “(...) a questão das frações (...)”	1
		P2 - “(...) para o trabalho das várias áreas disciplinares.”; “Tanto na língua portuguesa como no estudo do meio ou na matemática.”	2
		P3 - “(...) ao nível do estudo do meio.”; “(...) para o português e para a matemática (...) não me tenho servido desses recursos.”	2
		Total de Registos/Ocorrências	5
Inferências: No geral, as áreas disciplinares de matemática e estudo do meio são aquelas em que os entrevistados mais fazem uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	○ Com que frequência?	P2 – “(...) usava esses recursos todos os dias (...)”; “A primeira coisa que se fazia quando chegávamos à sala era ligar o quadro interativo.”	2
		Total de Registos/Ocorrências	2
Inferências: O entrevistado P2 afirma que houve uma época do seu percurso enquanto docente em que pôde fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação diariamente, dizendo com gosto que a primeira coisa a fazer com a entrada na sala de aula era ligar o quadro interativo.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
<p>Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Obstáculos à referida utilização. 	<p>P1 – “Só há dois anos é que tivemos oportunidade de ter o quadro interativo aqui nesta escola.”; “(...) as salas não estão equipadas com computadores.”; “Muitas vezes fui obrigada (...) a reservar a sala de informática na sede de agrupamento (...) para os alunos terem (...) contacto com um quadro interativo e computador individual com o qual pudessem interagir.”; “(...) terei que colocar os meus alunos dois a dois.”; “Tenho um primeiro ano de escolaridade o que causará alguma dificuldade, porque a apetência é muito grande.”; “(...) tentarei encontrar estratégias (...)”; “(...) gerir esta situação.”; “(...) a escola mudou radicalmente nos últimos anos (...)”; “(...) as crianças que nos chegam têm um contacto enorme (...) com o computador (...) com os tablets e com toda a tecnologia (...)”; “(...) não fazendo o seu uso correto.”; “Seria a escola a ter esse papel fundamental de apresentar toda essa panóplia de equipamentos como fonte de aprendizagem.”; “(...) é complicado porque se nota um desfasamento muito grande entre o que os encarregados de educação pretendem e aquilo que qualquer professor que se mantém atualizado, que é reflexivo e que investiga pensa que é oportuno fazer.”; “(...) inexistência de equipamentos (...)”; “(...) equipamentos (...) em número muito inferior às necessidades (...)”; “(...) equipamentos (...) avariados (...)”; “(...) mentalidade que está subjacente (...)”; “(...) formato da própria escola que temos atualmente.”</p>	<p>16</p>

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Obstáculos à referida utilização. (cont.) 	P2 - “(...) não temos computador dentro da sala nem (...) quadro interativo.”	1
		P3 - “(...) as nossas salas de estão apetrechadas de quadros interativos.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	18

Inferências: Todos os entrevistados apontam inúmeros obstáculos à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação enquanto profissionais. Os obstáculos em causa passam essencialmente pela falta de equipamentos nas escolas e nas salas de aula, bem como equipamentos em número insuficiente para poderem dar resposta às necessidades atuais das turmas numerosas ou até mesmo avariados. Esta realidade faz com que se crie uma dispersão ao normal funcionamento da aula.

Ainda de referir que a própria escola e os seus indivíduos sofreram uma mudança radical nos últimos anos, pois a maioria das crianças e dos pais/encarregados de educação têm atualmente um contacto enorme com as TIC. No entanto, nem sempre a utilização que fazem das mesmas é a mais correta e proveitosa. A escola deveria ter a função de apresentar toda essa panóplia de equipamentos como fonte de aprendizagem, mas a relação e o consenso desejados não são fáceis de atingir.

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino/aprendizagem? 	P3 – “Para que a criança possa fazer a sua aprendizagem da leitura e da escrita eu tenho seguido os meus próprios métodos, que não têm nada a ver com a informática e que me têm trazido muita satisfação e que têm levado aos meus alunos muito sucesso.”; “Agora que tenho tido sucesso é verdade que tenho.”	2
		Total de Registos/Ocorrências	2
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vantagens? Porquê? 	P1 – “Eu acho que trazem vantagens.”; “(...) as Tecnologias da Informação e da Comunicação (...) se forem bem utilizadas são um mundo extraordinário de aprendizagem.”	2
		Total de Registos/Ocorrências	2
<p>Inferências: A este nível surgiram opiniões contraditórias. O entrevistado P1 prefere ressaltar as vantagens que encontra na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, dizendo mesmo que se estas forem bem utilizadas poderão constituir-se como um mundo extraordinário de aprendizagem.</p> <p>Por sua vez, o entrevistado P3 afirma que sempre seguiu os seus próprios métodos de ensino/aprendizagem, que não fazem uso das TIC, e que o têm levado a si e aos seus alunos a uma grande satisfação e sucesso.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco IV – Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enquanto profissional (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Nos locais onde já trabalhou, existiam materiais informáticos em boas condições funcionais e em quantidade suficiente? <ul style="list-style-type: none"> ○ Explique. 	P1 – “(...) em termos dos recursos que temos disponíveis em sala de aula e nas escolas (...) são muito limitados.”	1
		P2 – “(...) estive a lecionar no Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova, em que havia quadro interativo e computador na sala de aula (...) ”; “Era uma coisa fantástica.”; “A primeira coisa que se fazia quando chegávamos à sala era ligar o quadro interativo.”	3
		P3 – “Não.”; “Esta escola (...) é a (...) melhor apetrechada de todas aquelas pelas quais já passei.”; “Anteriormente nunca tive recursos a nível tecnológico.”; “E nesta escola temos um quadro interativo na biblioteca.”	4
		Total de Registos/Ocorrências	8
Inferências: Apenas o entrevistado P2 afirma já ter vivenciado uma experiência profissional na qual os recursos TIC disponíveis eram adequados e em número suficiente. Os restantes entrevistados apontam a escassez de recursos informáticos, sendo que por vezes estes nem sequer existiam.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção A	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe o que é um quadro interativo? <ul style="list-style-type: none"> ○ Explique. 	P1 – “Como o próprio nome diz o quadro interativo interage (...)”	1
		Total de Registos/Ocorrências	1
<p>Inferências: Implicitamente todos os entrevistados revelaram conhecer o recurso quadro interativo, até porque já todos fizeram formação contínua a esse nível. Todavia, apenas o entrevistado P1 avançou com uma explicação que destaca a interação conseguida através do quadro interativo.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção A (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Alguma vez trabalhou com um quadro interativo? 	P1 – “Sim, já trabalhei.”	1
		P2 – “(...) havia quadro interativo e computador na sala de aula e eu usava esses recursos todos os dias (...)”	1
		P3 – “Sim.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	3
Inferências: Todos os entrevistados já fizeram uso do quadro interativo, independentemente da forma como tal tenha sido conseguido ou da periodicidade com que se tenha verificado.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
<p>Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos</p> <p>Secção A</p> <p>(cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Em que circunstâncias? Exemplos. Razões para a utilização. 	<p>P2 – “(...) quando foi com o meu 1º ano que nós usávamos o tangram e fazia-se esse trabalho também no quadro interativo (...)”; “(...) eles movimentavam as peças com a caneta (...) ”; “(...) mas tinham sempre o suporte real.”; “(...) cada aluno tinha o seu tangram e depois era escolhido um para ir fazer ao quadro interativo (...) ”; “(...) havia sempre esse complemento.”</p>	5
		<p>Total de Registos/Ocorrências</p>	5
<p>Inferências: O único entrevistado que abordou esta questão, o entrevistado P2, afirmou ter utilizado o quadro interativo com os seus alunos para exploração da área disciplinar matemática e mais concretamente do material manipulável tangram. A opção metodológica adotada pressupõe um complemento, ou seja, cada aluno tinha a possibilidade de concretizar a tarefa sugerida quer no concreto quer no virtual.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registro/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção A (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a utilização do quadro interativo poderá melhorar o processo de ensino/aprendizagem ? 	P1 - “Considero de todo.”	1
		P2 - “Pode trazer motivação, mas o que se faz no quadro interativo também se pode fazer sem esse recurso.”	1
		P3 - “Dizer que os quadros interativos me poderão ou me poderiam ter beneficiado até hoje não posso dizê-lo porque nunca o experimentei.”	1
		Total de Registos/Ocorrências	3
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como? Em que aspetos? 	P1 - “ Um quadro interativo conjugado com programas adequados ao mesmo dá aos alunos uma possibilidade imensa de interação (...) ”; “(...) faz com que possam estar por dentro das aprendizagens.”; “Ao serem os protagonistas os alunos irão aprender com muita facilidade.”	3
		P2 - “(...) é sem dúvida uma motivação para as crianças.”; “(...) nesses anos em que tive o quadro interativo criei um blog da turma (...) ”; “O blog era seguido pelos pais, pelos familiares e por todo o agrupamento e isso era uma motivação para que os trabalhos tivessem bastante qualidade.”; “Os alunos esforçavam-se (...) ”; “Nem todas as escolas têm o quadro interativo e eles precisam de fazer esse tipo de coisas na realidade e não só no virtual (...) ”; “Eu acho que pode ser um complemento (...) ”	6
		Total de Registos/Ocorrências	9

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
<p>Inferências: Esta questão criou controvérsia e um alargado leque de ideias/opiniões. O entrevistado P1 apontou a imensa possibilidade de interação proporcionada pelo quadro interativo, que faz com que os alunos possam estar mais envolvidos na concretização das suas próprias aprendizagens. Por outro lado o entrevistado P2 apenas acredita que o quadro interativo pode levar vantagem na motivação que transmite aos alunos. No caso do entrevistado P3 este não pode concluir se a utilização do quadro interativo traz ou não melhorias ao processo de ensino/aprendizagem porque nunca a realizou efetivamente.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo/Indicadores	Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos	<ul style="list-style-type: none"> Indique alguns aspetos que pensa serem vantajosos na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem. Justifique. 	P1 - “(...) o quadro interativo interage e isso faz toda a diferença (...)”; “(...) o que nós temos na sala de aula é um quadro de ardósia obsoleto que não transmite qualquer motivação em termos nomeadamente da leitura, da escrita ou de qualquer outra situação.”; “ Um quadro interativo conjugado com programas adequados ao mesmo dá aos alunos uma possibilidade imensa de interação (...)”; “(...) faz com que possam estar por dentro das aprendizagens.”; “Ao serem os protagonistas os alunos irão aprender com muita facilidade.”	5
		P2 - “(...) é sem dúvida uma motivação para as crianças.”; “(...) pode ser um complemento (...)”	2
		Total de Registos/Ocorrências	7
Secção A (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> Indique alguns aspetos que pensa serem desvantajosos na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem. Justifique. 	P1 - “A desvantagem (...) pode ser ultrapassada e está relacionada com o facto de se dever passar a utilizar o quadro interativo mas de forma a que os alunos também possam trabalhar (...)”; “(...) cada um deles deveria ter acesso a um computador próprio.”; “Se assim fosse deixaria de existir tanta dispersão.”; “(...) é uma forma de jogo lúdico, porque para eles o computador é lúdico (...)”; “(...) o professor o que faz é utilizar a imagem que a criança tem dessa parte lúdica para depois fazer o seu proveito na questão de eles adquirirem conhecimentos.”; “(...) desvantagem da dispersão (...)”	6
Total de Registos/Ocorrências			6
Inferências: As vantagens enumeradas pelos entrevistados acerca da utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem passam fundamentalmente pelo seguinte: aumento da motivação dos alunos; o complemento para com outras estratégias; assim como a interação possível de estabelecer e que permite os alunos serem protagonistas nas aprendizagens que realizam e que se tornam assim mais significativas. A principal desvantagem destacada foi o facto de nem sempre ser possível que cada aluno possa ter acesso a recursos que lhe permitam ir acompanhando na prática as tarefas propostas. Quando tal não é possível a dispersão tende a aumentar.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção B	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrou vantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. 	P1 – “Uma das questões com a qual eu fiquei muito feliz foi o facto de ter uma professora que iria desenvolver a iniciação à leitura e à escrita através do quadro interativo (...)”; “(...) eu acho que só pode ter vantagens.”; “A análise que eu fiz da introdução de determinadas palavras para chegarmos à própria letra, seja ela vogal ou consoante, aquilo que eu me apercebi é que as que foram abordadas através do quadro interativo o conhecimento foi adquirido mais facilmente do que as que foram feitas através do quadro negro da sala de aula.”	3
		Total de Registos/Ocorrências	3
Inferências: O entrevistado P1, que também exerceu a função de cooperante durante a realização de toda a prática de ensino supervisionada, considera que a utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita acarreta fundamentalmente vantagens. Afirmou mesmo que sentiu que a introdução de determinadas palavras para se chegar à própria letra, independentemente de ser vogal ou consoante, o processo foi mais bem conseguido quando se utilizou o recurso tecnológico em análise.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
<p>Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos</p> <p>Secção B (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionou desvantagens na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. 		
		<p>Total de Registos/Ocorrências</p>	<p>0</p>
<p>Inferências: Não foram percecionadas pelo entrevistado P1 desvantagens inerentes à utilização que foi feita do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.</p>			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos Secção B (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Foram evidentes obstáculos/limitações na utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Justifique. 	P1 – “(...) questão da dispersão (...) ”; “(...) absurdo de termos turmas numerosas e com casos que preocupam qualquer profissional da educação.”; “(...) continuo a lutar para que existam de facto condições para que eu possa fazer um ensino individualizado (...) ”	3
		Total de Registos/Ocorrências	3
Inferências: Os obstáculos/limitações que se tornaram evidentes ao nível da utilização do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita passaram pela já referida questão da dispersão, visto que não existem equipamentos em número suficiente para que os alunos possam desenvolver ao mesmo tempo e com as mesmas condições as tarefas propostas.			

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/Indicadores	Número de Registos/Ocorrências
<p>Bloco V – O Quadro Interativo no processo de ensino/aprendizagem: sua utilização e contributos</p> <p>Secção B (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem propostas para a utilização futura do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual(ais)? ○ Que metodologias/estratégias? 	<p style="text-align: center;">Total de Registos/Ocorrências</p>	0
<p>Inferências: O entrevistado P1 não apresentou propostas para a utilização futura do quadro interativo no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.</p>			