

**A utilização do Quadro Interactivo Multimédia nas disciplinas de  
Português e Espanhol e o seu impacto na motivação dos alunos do  
Ensino Básico**

**Maria Barosa Homem de Mello**

**Relatório  
de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol nos  
Ensinos Básico e Secundário**

**Setembro de 2014**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora auxiliar Doutora Ana Maria Lavadinho Madeira e do Professor auxiliar convidado Doutor Alberto Madrona Fernández

*A todos os meus alunos, os que já foram e os que serão, por quem trabalhar e aprender  
vale sempre tanto a pena.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Ana Maria Lavadinho Madeira e ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, pelo apoio incansável e pelo enorme incentivo.

À Professora Mónica Lopes, por me orientar, todos os dias, com experiência, rigor e amizade.

Às professoras Coral Mateo e Victoria Pérez, pela enorme inspiração e exemplo.

A todos os professores do Colégio Sra. da Boa Nova que partilharam comigo as aventuras deste ano de estágio, em especial aos professores e amigos Cristina Sargento, Manuela Quaresma, Carlota Nunes, Sofia Contente e Joel Frazão, pelo exemplo que são para mim, pelo ânimo e companheirismo.

A todos os meus amigos, em especial à Filipa, por me acompanharem e apoiarem incondicionalmente, mesmo depois de tantas ausências.

Aos meus sobrinhos, José Maria, Marta, Salvador, Duarte, Mariana e Maria, aos meus irmãos e aos meus pais, a minha maior força, em especial à minha mãe, a minha primeira e melhor professora.

**A UTILIZAÇÃO DO QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA NAS DISCIPLINAS DE  
PORTUGUÊS E ESPANHOL E O SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO  
BÁSICO**

**MARIA BAROSA HOMEM DE MELLO**

**RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** Quadro Interativo Multimédia, Português, Espanhol, 3.º Ciclo do Ensino Básico, tecnologia, motivação, ensino, gramática pela descoberta, aprendizagem.

O presente relatório visa, numa primeira parte, dar a conhecer o processo de integração do Quadro Interativo Multimédia (QIM) nas escolas portuguesas, destacando, para tal, o contributo do Plano de Educação Tecnológica, quer no aumento da rede de infraestruturas, quer na formação de professores e criação de recursos educativos digitais (RED). Apresentando as potencialidades desta ferramenta educativa, avaliam-se as vantagens, desvantagens e o impacto da sua utilização na motivação e aprendizagem dos estudantes, segundo a mais recente literatura. Abordam-se diferentes utilizações do QIM nas aulas de Português, em particular o ensino da gramática através deste recurso, e nas aulas de Espanhol/LE, através da exploração de pequenas unidades didáticas interativas concebidas especificamente para o QIM. Numa segunda parte, apresenta-se o Colégio Sra. da Boa Nova, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e uma caracterização das turmas em que foram lecionadas as aulas práticas de Português e de Espanhol/LE. Por fim, apresentam-se as atividades que foram desenvolvidas, em particular com o QIM, durante a leção.

## **ABSTRACT**

The first section of this report aims to describe the integration process of the Interactive Whiteboard (IWB) in Portuguese schools. It shows how the Technical Education Plan contributed to the increase of the infra-structural network, such as the training of the teachers and the creation of digital educational resources. The potentials of this educational instrument are presented, and its advantages, disadvantages and the impact of its implementation to motivate and educate the students are evaluated, according to recent literature. The report explores different uses of IWB in Portuguese classes, particularly when teaching grammar, and in the Spanish Classes, by the means of the teaching of small didactical interactive units, conceived specifically for the IWB. In the second part, the Sra. Boa Nova College, where the Supervised Practice took place, is presented, as well as the characteristics of the groups to which practical classes of Portuguese and Spanish were taught. Finally, the classroom activities implemented throughout the practice, particularly those involving the IWB, are presented.

## ÍNDICE

A UTILIZAÇÃO DO QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL E O SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO .....	1
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - O QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA .....	2
I. 1. O QUE É O QIM E QUAIS AS SUAS FUNCIONALIDADES .....	2
I. 2. O IMPACTO DO PTE NA INTRODUÇÃO DO QIM NAS ESCOLAS PORTUGUESAS .....	4
I. 3. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO QIM EM CONTEXTO EDUCATIVO .....	6
I. 4. DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO QIM EM CONTEXTO EDUCATIVO .....	8
I. 5. SITUAÇÃO ATUAL DA INTEGRAÇÃO DO QIM NO CONTEXTO EDUCATIVO .....	9
CAPÍTULO II - A LÍNGUA NA PONTA DO DEDO .....	11
II. 1. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO QIM NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	11
II. 1. 1. Proposta da realização de uma oficina gramatical com recurso ao QIM .....	12
II. 2. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO QIM NA DISCIPLINA DE ESPANHOL .....	17
II. 2. 1. Exploração das <i>Aulas interativas</i> da Escola Virtual .....	18
CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	21
III. 1. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO SEU ENTORNO .....	21
III. 2. INQUÉRITO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO QIM NO COLÉGIO SRA. DA BOA NOVA .....	23
III. 2. 1. Caracterização da amostra .....	24
III. 2. 2. Análise conclusiva dos resultados .....	25
III. 3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS .....	29
III. 3. 1. Caracterização do 7.º A .....	29
III. 3. 2. Caracterização do 7.º B.....	31
III. 3. 3. Caracterização do 8.º A .....	32
III. 4. A ORIENTAÇÃO DA PES NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	32
III. 4. 1. A Observação de aulas .....	33
III. 5. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS.....	34
III. 5. 1. Unidade didática: Poesia Portuguesa do século XX .....	35
III. 6. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE ESPANHOL .....	42
III. 6. 1. Unidade didática: <i>Día a Día</i> .....	43
III. 6. 2. Unidade didática: <i>La casa</i> .....	46
III. 6. 3. Uma aula preparada no <i>Software SmartBoard</i> .....	48
CONCLUSÃO .....	51
ILUSTRAÇÕES.....	57
ANEXOS .....	63

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### A UTILIZAÇÃO DO QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL E O SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

#### INTRODUÇÃO

A chamada *Sociedade da informação e do conhecimento*, termo nascido no final do século XX, caracteriza-se pelo efeito da globalização da tecnologia em diversas áreas, entre as quais a Educação. De facto, a crescente presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas possibilita cada vez mais, por um lado, uma metamorfose da forma como os docentes encaram o seu trabalho e, por outro, a forma como os discentes aprendem e chegam ao conhecimento. Dispomos, atualmente, de um vasto conjunto de recursos tecnológicos que permitem aceder a uma quantidade ilimitada de informação, em grande parte devido ao acesso à internet, muita dela especificamente criada para fins educativos, e que nos oferecem a possibilidade de repensar a forma como ensinamos. A ideia do professor como mediador entre o estudante e a informação disponível torna-se cada vez mais sustentada pelo uso das ferramentas TIC e pelo acesso à internet, por parte de professores e alunos. O presente trabalho de pesquisa foca-se, em particular, no uso de uma destas ferramentas tecnológicas ao serviço da educação – o Quadro Interativo Multimédia (QIM) -, procurando analisar de que forma a sua introdução nas salas de aula portuguesas, em particular nas disciplinas de Português e Espanhol/LE do 3.º Ciclo do Ensino Básico, veio ou não alterar a prática pedagógica dos docentes, bem como a motivação e envolvimento dos discentes e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Para responder a estas questões, começaremos por explicar, no primeiro capítulo, qual a constituição do QIM e o seu modo de funcionamento, apresentando as suas funcionalidades, de modo a que se compreenda que oportunidades pedagógicas oferece este recurso tecnológico. Apresentaremos, em seguida, os objetivos do Plano Tecnológico de Educação (PTE), projeto essencial para o alargamento do parque informático nas escolas portuguesas e contributo fulcral para a difusão da presença de quadros interativos nestes estabelecimentos, para a formação de professores e

constituição de novas redes de conteúdos de aprendizagem. Inauguradas as condições mínimas para a utilização do QIM, observou-se um acentuado aumento da literatura que investigava a introdução dos quadros interativos nas escolas portuguesas, pelo que faremos, sumariamente, a sua revisão, procurando evidenciar as vantagens e desvantagens da utilização do QIM no contexto educativo, quer do ponto de vista dos docentes, como dos discentes. Decorridos sete anos desde o início da implementação do PTE e, conseqüentemente, da introdução do QIM nas escolas portuguesas, interessa-nos observar a sua situação atual, que utilização é dada a esta ferramenta, que mais-valias importa para a sala de aula, que problemas levanta e se, na realidade, conduz ou não a alterações na prática pedagógica docente.

No segundo capítulo, analisaremos o impacto da presença do QIM especificamente nas aulas de Português e de Espanhol/LE, procurando avaliar a forma como esta ferramenta, bem como os recursos educativos a ela associados, podem aumentar a motivação dos alunos, marcar um ritmo de aula mais célere, convidar à participação e elevar os níveis de comunicação oral durante as mesmas. Relativamente à disciplina de Português, concentrar-nos-emos na relação física e interativa que nos proporciona o QIM na realização de oficinas gramaticais; já na disciplina de Espanhol/LE, focaremos a forma como a presença do QIM pode conduzir a uma aprendizagem construtivista.

No terceiro capítulo, apresentaremos o estabelecimento onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), caracterizaremos as turmas e, finalmente, apresentaremos algumas das atividades realizadas em aula com recurso ao QIM, quer na disciplina de Português, quer na de Espanhol.

## **CAPÍTULO I - O QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA**

### **I. 1. O que é o QIM e quais as suas funcionalidades**

Dá-se este nome ao dispositivo tecnológico que combina a utilização de um computador, um videoprojetor com som e um ecrã interativo de grande escala. Imaginemos, pois, um quadro branco tradicional, porém, com o qual podemos interagir

da mesma forma que fazemos com um ecrã tátil de um *tablet*. Isto é, através do ecrã, o utilizador pode aceder a todas as funcionalidades do computador a que o quadro esteja interligado. Por sua vez, cada QIM está associado a um programa de *software* que lhe permite efetuar uma panóplia de ações, podendo estas variar, consoante o tipo de *software* e a marca do quadro. A título de exemplo, e por se tratar da marca com que trabalhamos ao longo desta investigação, remetemos para anexo a ficha técnica do quadro *SmartBoard* (Anexo 1) e apresentamos uma lista das funcionalidades do *software* de um quadro dessa marca, sabendo que, através deste ecrã, é possível:

- Aceder a uma base de dados de imagens;
- Anexar ficheiros;
- Anexar hiperligações a objetos;
- Arrastar e largar objetos;
- Converter escrita manual em texto digital;
- Escolher ferramentas de desenho, estilos de canetas, espessuras de linhas e cores;
- Escrever sobre um vídeo;
- Gravar toda a atividade do ecrã num vídeo com áudio;
- Guardar ficheiros em diferentes formatos;
- Introduzir texto através de um teclado digital no ecrã;
- Preparar e guardar aulas;
- Rodar, mover e modificar o tamanho de objetos;
- Tornar objetos transparentes;
- Organizar páginas;
- Outros.

A grande mais-valia desta ferramenta é, precisamente, o facto de combinar diferentes dispositivos num só (ilustração 1), sendo que podemos controlá-lo unicamente através do toque no ecrã. Isto significa que tudo aquilo que o professor poderia fazer atrás de um computador, aliando-o a um projetor, de modo a que os alunos visualisassem as suas ações projetadas numa superfície branca, pode, através do QIM, ser realizado em frente ao quadro, controlando na sua totalidade o computador através do ecrã. Para melhor compreender todas as potencialidades do QIM, basta

pensar que tudo o que é possível fazer num computador, é possível fazer no quadro interativo. Porém, a esta ferramenta são ainda aliadas todas as funcionalidades acima referidas, acessíveis através do seu *software*, comumente chamado de quadro branco (digital).

Segundo o relatório da British Educational Communications and Technology Agency (BECTA<sup>1</sup>, 2004), existem diferentes tipos de QIM, sendo que cada uma das suas componentes – ecrã, computador e projetor - podem, também elas, variar entre si. Em primeiro lugar, a maior diferença está no tipo de ecrã que constitui o quadro digital que, entre outras características menos evidentes, se distingue por responder a uma caneta eletrónica ou simplesmente ao toque do dedo e pela sua menor ou maior resistência.

Sem querer tornar extensa a descrição técnica do QIM, concluímos afirmando que o seu verdadeiro valor advém da conjugação do potencial tecnológico interativo, combinando distintos dispositivos e destacando o recurso internet, ao qual se acrescentará a criatividade de docentes e alunos.

## **I. 2. O impacto do PTE na introdução do QIM nas escolas portuguesas**

No ano de 2007, tendo sido aprovada pelo Governo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, teve início a implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), considerado, então, um dos mais ambiciosos programas de modernização a nível da tecnologia das escolas em Portugal. Considerando que a “integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses” (Diário da República, 2007:6563), o PTE estabeleceu como objetivo “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização do ensino em 2010” (DR:6566). Para tal, estruturou-se em três distintos eixos que pretendiam desenvolver: a tecnologia, os conteúdos e a formação. No plano da tecnologia, entre diferentes medidas tomadas, este programa implementou o projeto *Kit Tecnológico Escolas*, cujo objetivo foi aumentar as infraestruturas informáticas das salas de aula, com vista a permitir práticas pedagógicas inovadoras e mais interativas até

---

<sup>1</sup> Agência governamental extinta em 2010, que se ocupava do eficaz e inovador uso das TIC na Educação.

ao final do ano de 2010, tendo, por conseguinte, alcançado os seus objetivos: um rácio de dois alunos por computador, um videoprojetor em cada sala de aula e um quadro interativo multimédia para cada três salas de aula. Por outro lado, relativamente ao eixo dos conteúdos, constatou o PTE que “o caminho para a sociedade do conhecimento implica não apenas a massificação de equipamentos informáticos e de conectividade, mas também a alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem, para a qual é preponderante a existência de ferramentas e de materiais pedagógicos e conteúdos adequados” (DR:6572). Pelo exposto, tornava-se imperativo “promover a produção, a distribuição e a utilização de conteúdos informáticos nos métodos de ensino e aprendizagem (p. ex., exercícios, manuais escolares, sebenta electrónica, etc.)”, bem como “complementar o ensino tradicional e promover novas práticas de ensino” (DR:6573). Simultaneamente, na área da formação, o PTE visava, ainda, garantir que até ao final do projeto, em 2010, professores e alunos utilizavam as TIC em, pelo menos, 25% das aulas e que 90% dos docentes tivessem formação na área até à mesma data. É importante compreender que, tal como afirma o guia para uma utilização eficaz dos quadros interativos nas escolas, elaborado pela *European Schoolnet* (2010)<sup>2</sup>, “we must continue to question that even though the technology is in place, this does not mean that it is being used (...) we have to question not only who can access this technology, but what must be done to ensure the consistent effective use and application of the IWB [Interactive Whiteboard] within learning and teaching” (Bannister, 2010:19). Instaladas, assim, as condições de infraestruturas e proporcionado o acesso aos quadros interativos, era, agora, necessário formar os professores para a sua utilização e criar conteúdos específicos para o QIM que potencializassem as suas funcionalidades.

Neste sentido, o PTE implementou um Sistema de Formação e de Certificação em Competências na área das TIC. Os dois principais objetivos deste programa eram “Generalizar a formação e a certificação de competências TIC na comunidade educativa” e “Promover a utilização das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e na gestão escolar”<sup>3</sup>. Com este sistema, pretendia-se, pois, generalizar as competências digitais e pedagógicas com recurso às TIC dos docentes, promovendo práticas de ensino

---

<sup>2</sup>Organização sem fins lucrativos constituída por uma rede europeia de 30 Ministérios da Educação, entre os quais o português, que se ocupa exclusivamente da inovação tecnológica em contextos educativos.

<sup>3</sup> Consultado em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=47>, a 08.06.2014.

inovadoras e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Ao concluir este programa, 456 formadores haviam frequentado a formação de formadores, 44.945 docentes, distribuídos por 2.217 turmas, haviam frequentado um Curso de Competências Pedagógicas e Profissionais com TIC e 44.000 docentes Certificados em Competências Digitais -Nível 1<sup>4</sup>.

É de sublinhar que, em 2013, segundo o relatório *Portugal – Country Report in ICT in Education*, levado a cabo pela *European Schoolnet*, o país continua a oferecer formação específica para a utilização do QIM e, nos cursos de formação de verão oferecidos em Bruxelas pela *European Schoolnet*, os professores portugueses estavam entre aqueles que maior interesse revelaram em assistir a estas formações. Contraditoriamente, no mesmo relatório, no quadro de prioridades de desenvolvimento das TIC na Educação, Portugal apresenta um nível baixo (numa escala de alto, médio e baixo) da utilização deste recurso educativo<sup>5</sup>.

Criadas as condições mínimas relativamente às infraestruturas e veiculadas as primeiras ações de formação para a utilização do QIM, faltava ainda, para completar o PTE, trabalhar a área dos conteúdos. Segundo Sampaio e Coutinho (2013:7), “pretendeu-se contrariar a baixa utilização de conteúdos informáticos e de aplicações; a escassez de conteúdos informáticos de qualidade, em português; o subaproveitamento das potencialidades das plataformas colaborativas, a generalização e melhoria das mesmas; a reduzida utilização das TICs na gestão operacional das escolas; a falta de partilha de conhecimento”. Para tal, implementaram-se projetos como a *escola simplex* e *mais-escola*, plataformas de partilha de recursos educativos, e desenvolveram-se os primeiros manuais digitais. Ainda assim, uma das principais barreiras à utilização do QIM continua a ser mencionada como a dificuldade em criar recursos educativos digitais atrativos, interativos e funcionais (Esteves e Lencastre, 2013).

### **I. 3. Vantagens da utilização do QIM em contexto educativo**

No contexto educativo, reconhecem-se e enumeram-se as potencialidades da utilização do QIM. Bell (2002) enumera as seguintes vantagens e funcionalidades do

---

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Dados fornecidos no referido relatório, da autoria de José Vítor Pedroso, Direção Geral da Educação, editado pela *European Schoolnet*.

QIM: (1) o facto de o docente poder controlar toda a sua apresentação através de um simples toque no ecrã, assim como interagir com ele, o que permite criar melhores apresentações; (2) a presença da cor e das imagens, já que vários estudos mostram que os estudantes respondem positivamente a este estímulo; (3) a possibilidade de aprender através de diferentes sensações: visual, auditiva e tátil; (4) o facto de se adaptar a grupos das mais variadas faixas etárias; (5) a possibilidade do ensino à distância; (6) a rentabilização de diferentes recursos (computador, projetor, etc.) através de uma só ferramenta; (7) a interatividade. Por sua vez, Smith *et al.* (2005) apontam como vantagens o forte aumento da motivação, entusiasmo e participação, relacionando-os com um desenvolvimento mais positivo da relação professor-aluno, assim como uma evidente flexibilidade e versatilidade do decorrer das aulas, nas quais, conseqüentemente, se verifica uma maior eficiência da relação ensino-aprendizagem. Smith *et al.* (2005) acrescentam, ainda, a estas possibilidades o aumento da capacidade de resposta dos professores, dados os recursos disponíveis; o aumento da concentração por parte dos alunos (Miller e Glover, 2001; Spínola, 2009; Marques *et al.*, 2013); a mais-valia de poder guardar e rever tudo o que é feito no QIM (quer na aula seguinte, quer no ano seguinte); a possibilidade de partilhar esses mesmos documentos, tanto entre docentes, como com os próprios discentes (Smith *et al.*, 2005); e, finalmente, o desenvolvimento das competências TIC nos alunos e professores (Glover e Miller, 2001). Levy (2002), citado por Ferreira (2009:57), reúne estas vantagens em três campos distintos: “a apresentação das informações e dos recursos pedagógicos, a explicação de conceitos e ideias e a facilidade de interação nas atividades”. Com uma boa capacidade de resumo das enumeradas vantagens, mas acrescentando, ainda, o elemento *criatividade*, Sampaio e Coutinho (2013:4) afirmam que “As principais vantagens centram-se na criatividade, na diversidade de materiais, na motivação, na participação interativa, na utilização da internet, na apresentação de vídeos, na utilização de diversos *softwares*, na apresentação dos trabalhos dos alunos à turma, na manipulação de textos, na possibilidade de guardar o que foi escrito e de rever conceitos”.

Em suma, muitas são as vantagens que nos oferece o QIM, destacando-se o seu impacto na motivação revelada pelos alunos aquando da sua utilização. Ainda assim, reconhecemos que, no que concerne à utilização do QIM, nem tudo são vantagens e que esta ferramenta implica ainda a convivência com alguns problemas, a maioria de âmbito

técnico, mas não só, que no seu conjunto poderão impor-se como desvantagens à prática letiva.

#### **I. 4. Desvantagens da utilização do QIM em contexto educativo**

Relativamente às desvantagens do QIM, a literatura nem sempre é consensual, embora alguns inconvenientes sejam comumente referidos. Num relatório realizado para a BECTA, Jones (2004) identificava duas categorias de problemas inerentes ao uso do QIM: os de carácter externo e os de carácter interno. No primeiro grupo está incluída a falta de acesso aos recursos, de tempo, de formação e prática, e os problemas técnicos. Dentro destes últimos, destacamos as dificuldades inerentes à colocação e afixação dos quadros nas salas de aula, em primeiro lugar pela dificuldade de decidir a que altura se deve afixá-lo, por outro lado, devido às dificuldades impostas na visualização do quadro pelos reflexos do sol (Smith *et al.*, 2005). Visto como uma barreira, encontramos também o facto de, quando os alunos ou professores se posicionam muito próximo de frente para o quadro, refletirem a sua própria sombra, inibindo a projeção (Bell, 2001; Smith *et al.*, 2005) e, além disso, a frequente descalibração destes aparelhos, quando não afixados à parede, dispostos em estruturas móveis que, por outro lado, apresentam como vantagem a possibilidade de alterar, com grande facilidade, a altura a que se encontra o dispositivo (Smith *et al.*, 2005). Este autor refere, ainda, a ocorrência ocasional de problemas com as canetas eletrónicas, de ligação à rede *Web* e o bloqueio da funcionalidade de arrastar e largar objetos, que requerem a intervenção de técnicos especializados. Quanto às barreiras de carácter interno, Jones (2004) aponta a falta de confiança por parte dos docentes, possíveis resistências à mudança em si, atitudes negativas face à utilização das TIC e a incapacidade de perceber os benefícios que esta ferramenta pode significar em contexto de sala de aula. A estes factores, Pereira (2008) adiciona ainda, como desvantagem, o tempo que exige a criação de novos materiais especificamente para serem explorados através do QIM, bem como alguma agitação que se pode sentir por parte dos alunos quando desejam todos ir ao quadro ao mesmo tempo (dada a motivação evidenciada como vantagem em I.3). Na verdade, o mais curioso é o facto de aquilo que uns consideram ser uma vantagem, outros verem como uma desvantagem. Apesar de, maioritariamente, a investigação apontar o uso do

QIM como um veículo para um trabalho colaborativo e de partilha de informação em contexto de sala de aula, Smith (2001), citado em Smith *et al.* (2005:96), questiona esta premissa, considerando que afixar um quadro numa parede vai contra os princípios do conceito do trabalho colaborativo, já que apenas um aluno estará a interagir com o QIM, enquanto os restantes membros da turma poderão apenas observar. Além disso, o rápido e otimizado acesso à informação, que muitos veem como uma mais-valia, é visto por outros como sendo um excesso de informação, levantando questões como “when does lots of information become too much information? Pupils in Levy’s study (2002, p. 14) expressed concerns such as ‘it can be confusing’, and ‘it is complicated to take in’.”(Smith *et al.*, 2005:97).

Podemos, então, concluir que no que concerne à utilização do QIM muitas são as vantagens, e algumas as desvantagens, enumeradas. Porém, um ponto está bem assente: se não houver um investimento na formação por parte dos docentes para um uso otimizado deste recurso, bem como uma alteração da sua prática pedagógica, a presença do QIM em sala de aula poderá não passar de um adorno tecnológico das práticas docentes tradicionais. Acreditamos que utilizar um quadro interativo para realizar atividades tradicionais é apenas disfarçá-las com novas funcionalidades. As TIC ou o QIM, em particular, não influenciarão a aprendizagem, a não ser que haja uma reflexão aprofundada sobre o processo cognitivo. É essa reflexão crítica que permitirá conduzir a uma relação entre os atributos das TIC e a aprendizagem (Clark, 1994:27).

Com base na nossa experiência da PES, interessa-nos particularmente verificar de que forma se relacionam os atributos do QIM e a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Português e Espanhol/LE, evidenciando alterações das práticas pedagógicas que assumem o QIM como um veículo de aprendizagem com objetivos claros e não meramente como um adorno que fascine, por um determinado período de tempo, os seus utilizadores.

### **I. 5. Situação atual da integração do QIM no contexto educativo**

Aquando da implementação do Projeto Tecnológico de Educação, que veio introduzir os quadros interativos nas escolas portuguesas, foram feitos os primeiros

estudos relativamente ao uso do QIM, procurando analisar se esta ferramenta, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, implicaria, realmente, uma maior motivação e empenho por parte dos alunos, veiculando uma melhor aprendizagem. Respondendo a esta questão, Spínola (2009:140) conclui que “é manifesto que a característica visual, cinestésica e oral do QI possibilita uma compreensão mais rápida de conceitos e encoraja os alunos à resolução de problemas”; porém, só a longo prazo será possível comprovar os seus efeitos na aquisição de conhecimentos, dado o caráter inovador do QIM em contexto educativo (Fernandes, 2013). Ainda assim, a investigação mostra que de nada serve atualizar as ferramentas tecnológicas educativas, se em simultâneo não se souber renovar e repensar as práticas pedagógicas (Glover e Miller, 2001; Antunes, 2008; Pereira, 2008; Spínola, 2009; Marques, Silva e Pombo, 2013). Em consonância com esta conclusão, Ferreira (2009), citado por Marques *et al.* (2013:6997), afirma que, para que o uso do QIM não seja apenas uma forma de adornar métodos tradicionais, é necessário “promover a formação de professores, quer em ações que os ajudem a melhorar as suas competências no uso do QI, aprendendo a dominar as suas ferramentas, quer em oficinas de trabalho para aprender a construir materiais educativos interactivos”.

Em consonância com Glover e Miller (2001), Antunes (2008), Pereira (2008), Spínola (2009), também nós acreditamos que o uso do QIM por si só não trará resultados concretos a nível da aprendizagem se, por base, não houver uma metamorfose da prática letiva que combine a janela que nos abrem as TIC a uma aprendizagem centrada no aluno, reafirmando o papel do professor como mediador entre discente e informação. A utilização do QIM poderá, sim, obter resultados a nível da motivação e participação, mas, passado o efeito novidade, se não tiver havido uma alteração do processo de ensino-aprendizagem, até esses resultados se poderão vir a perder. Apesar de compreendermos a impossibilidade de avaliar o efeito da utilização do QIM a longo prazo (Fernandes, 2013), consideramos, no entanto, que utilizando esta ferramenta como um veículo para o conhecimento, aliada a uma prática docente que promova uma aprendizagem colaborativa e construtivista, poderemos observar resultados mais imediatos na aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, no âmbito específico do ensino do Português e do Espanhol, ao longo deste trabalho procurámos analisar de que forma a utilização do QIM e a exploração de recursos educativos digitais (RED) interativos pode contribuir para uma aprendizagem significativa, motivadora, envolvente, que promova no aluno o espírito crítico e uma postura mais autónoma face ao conhecimento. De forma a compreendermos como decorreu o processo de integração e adaptação dos QIM na área da educação que nos trouxe até esta situação atual é importante colocar quatro questões essenciais. Em primeiro lugar, que acesso foi veiculado aos quadros interativos nas escolas? Em segundo lugar, que formação foi disponibilizada aos professores relativamente à utilização do QIM? Em terceiro lugar, será que, com o devido acesso e formação, os professores alteram atualmente as suas práticas pedagógicas e que os alunos aprendem de forma diferente? E, por fim, no contexto específico do ensino do Português e do Espanhol, que tipo de recursos podem ser utilizados de forma a promover uma prática pedagógica interativa com efeitos reais na aprendizagem dos estudantes destas duas disciplinas? Seguidamente, procuraremos responder a este conjunto de questões.

## **CAPÍTULO II - A LÍNGUA NA PONTA DO DEDO**

### **II. 1. Vantagens da utilização do QIM na disciplina de Português**

Atualmente, através de plataformas educativas de partilha de conteúdos educativos entre docentes ou alimentadas pelas editoras, como é o caso da Escola Virtual (Grupo Porto Editora) ou da Aula Digital (Grupo Leya), acreditamos poder afirmar que se tornou indubitavelmente maior o acesso a recursos didáticos em formato digital, grande parte deles, interativos. Deste modo, torna-se possível para o docente, quaisquer que sejam os seus objetivos para uma determinada aula ou as competências que deseja que os seus alunos desenvolvam, aceder a uma panóplia de RED interativos que justifiquem uma utilização potencializada do QIM, contando com o já comprovado aumento da motivação, atenção e participação dos alunos. O caso da disciplina de Português não é exceção.

Perante uma reflexão crítica por parte dos docentes sobre a combinação de práticas pedagógicas com os emergentes recursos tecnológicos, o recurso ao QIM nas aulas de Português pode reforçar apresentações e abordagens, melhorar a qualidade das interações e avaliações, criar um equilíbrio entre os recursos e a planificação do processo de ensino e, ainda, aumentar o ritmo e o aprofundamento das aprendizagens (Fernandes, 2013). No âmbito específico da didática de línguas (maternas ou estrangeiras) a ênfase no ensino interativo poderá aumentar a literacia, desenvolver competências comunicativas, promover o diálogo, elevar a qualidade das discussões e debates e, como resultado, gerar um maior sucesso escolar (Fernandes, 2013:213). Acreditamos, pois, que,

“A aprendizagem baseada em ambientes virtuais é entendida como uma abordagem construtivista, no sentido de que o aluno tem um papel crucial na construção do seu próprio conhecimento. A aprendizagem, neste contexto, torna-se um processo activo permanente e a utilização das TIC ajuda a promover a interacção entre professores, alunos e destes entre si. Sob esta perspectiva, a aprendizagem é feita com base em estratégias colaborativas e ocorre quando o sujeito está cognitivamente envolvido num contexto de ensino-aprendizagem complexo e realístico, abrangendo temas, tarefas e interações verbais concretas. Neste sentido, Palloff e Pratt (2002) referem a importância da aprendizagem colaborativa no resultado final do conhecimento. Entendem que os alunos que trabalham de forma colaborativa adquirem um conhecimento mais profundo e simultaneamente, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes.” (Santos, 2006:72).

No âmbito específico do ensino da gramática, acreditamos que o QIM poderá ter um papel importante na execução plena das chamadas oficinas gramaticais (Duarte, 2008), que em seguida abordaremos.

### **II. 1. 1. Proposta da realização de uma oficina gramatical com recurso ao QIM**

A estratégia utilizada nesta proposta baseia-se na leitura da obra de Inês Duarte – *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística* (2008) – e do *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*, coordenado por João Costa (2011), os quais sugerem a abordagem da gramática não de uma forma meramente expositiva, mas pelo método da descoberta.

Isto é, ao invés de expor um conteúdo e praticá-lo através de exercícios, propõe-se aqui que os alunos realizem um laboratório ou oficina gramatical. Dá-se este nome, uma vez que se pretende que os alunos sejam uma espécie de cientistas das estruturas gramaticais e que sejam eles mesmos a procurar a resposta a uma determinada questão. Ao contrário de receber informação teórica sobre a qual o aluno não chegou nunca, muito provavelmente, a questionar-se, pretende-se com esta oficina gramatical levá-lo a interrogar-se e a procurar respostas através da realização de pequenas etapas que, no final, o conduzirão a uma conclusão. De facto, o programa de Português do Ensino Básico indica que, relativamente ao ensino do conhecimento explícito da língua no 3.º ciclo do E.B., deve ser feito um trabalho de reflexão da língua, sublinhando que este não deve ser realizado através do ensino de definições, mas sim, entre outros métodos, da “Realização de actividades de carácter oficial para analisar e manipular diferentes aspectos da língua, nos vários planos descritos. Estas actividades contemplam múltiplas operações: fazer inferências, deduzir conclusões, estabelecer relações, abstrair princípios e generalizações” (Reis *et al.*, 2009:151). Sem nunca invalidar a necessidade da repetição e sistematização de exercícios, Inês Duarte (2008:18) propõe a realização destes laboratórios gramaticais que pretendem, justamente, proporcionar momentos de aprendizagem durante os quais os alunos podem ganhar a chamada consciência linguística, “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”. Cada um destes laboratórios será constituído por diferentes fases:

- Fase 1: formulação de uma pergunta ou a apresentação de um problema;
- Fase 2: observação de dados, procurando padrões comuns que possam resolver o problema colocado;
- Fase 3: formulação de hipóteses a partir dos dados linguísticos observados;
- Fase 4: realização de testes que comprovem ou não as hipóteses formuladas;
- Fase 5: validação da hipótese, através da análise dos dados ou dos problemas que estes possam causar e do registo da regra que se aprende;
- Fase 6: realização de exercícios de sistematização (Duarte, 2008:18-19).

A mais-valia destes laboratórios está no facto de proporcionarem “às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela refletir” (Duarte, 2008:18).

Considerando, pois, todas as funcionalidades que o QIM oferece, mencionadas em I.1, acreditamos que a realização de tais oficinas gramaticais exploradas através desta ferramenta educativa verá as suas fases otimizadas, já que o QIM permite aos alunos manipular fisicamente textos, estruturas fráscas e palavras, completar conceitos e, através de uma aprendizagem construtivista, chegar a conclusões. Em suma, “O papel activo do aluno na aprendizagem, mediado pelas abordagens construtivistas, encontra nos ambientes interactivos um perfeito suporte para estimular o desempenho (Carvalho, 1999)”, citado por Santos (2006:89).

Numa investigação que pretendia avaliar o conhecimento gramatical dos estudantes à saída do Ensino Secundário foi possível averiguar que o ensino da gramática não tem tido o devido destaque e que, como consequência, o conhecimento dos alunos avaliados é bastante precário (Costa, 2008). Entre as maiores dificuldades apontadas inclui-se a (in)capacidade de identificar funções sintáticas, “conhecimentos pressupostos à saída dos primeiros três ciclos do Ensino Básico” (Costa, 2008:s.p.). Das diferentes causas apontadas, como a falta de formação inicial e contínua de professores, o reduzido peso da gramática nas provas de exame ou a própria instabilidade terminológica, destacam-se as desajustadas metodologias de ensino deste domínio da língua portuguesa (Costa, 2008). De acordo com os resultados dessa investigação, propomo-nos, assim, a ponderar e demonstrar de que forma pode o uso do QIM revelar-se um bom recurso para o ensino da gramática, potenciando as distintas etapas das oficinas gramaticais supracitadas. Para este efeito, e para que sejam claras e concretas as formas como o QIM pode tornar mais palpável e apelativa a aprendizagem da gramática, tomámos como ponto de partida uma oficina gramatical do manual utilizado ao longo da PES na disciplina de Português, 7.º ano de escolaridade – P7, da Texto Editora (Santiago e Paixão, 2013), apresentada no Anexo 2. Com esta oficina gramatical pretendia-se levar os alunos a distinguir, de forma faseada, progressiva e construtivista, as funções sintáticas que integram o predicado. Tomando como ponto de partida a leitura e interpretação de um excerto de *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso

Cruz, este manual sugere que façamos um *zoom* a algumas das estruturas fráscas nele patentes. Consideramos que o ensino da gramática através destas oficinas representa desde já um significativo avanço na prática pedagógica, porém, acreditamos que o QIM poderá ser um forte aliado aquando da sua realização, como pretendemos exemplificar a seguir.

#### OFICINA GRAMATICAL

**QUESTÃO: Como distinguimos as funções sintáticas que integram o predicado?**

Numa primeira fase coloca-se esta questão, pretendendo que com ela os alunos abordem conteúdos programáticos relativos às funções sintáticas, especificamente: complementos direto, indireto e oblíquo e modificador do grupo verbal.

**OBSERVAÇÃO DE DADOS:** O grupo nominal cujos constituintes concordem com o verbo em pessoa e em número tem a função sintática de **sujeito**. O grupo verbal tem a função sintática de **predicado**.

**TAREFA 1:** Utilizando as cores da legenda, divide as frases nesses dois grupos principais: Grupo nominal / Função de sujeito; e Grupo verbal / Função de predicado.

Uma vez que desejamos que os alunos distingam as funções sintáticas internas ao grupo verbal, iremos focar-nos, antes de mais, na observação do predicado, separando-o do sujeito. Para tal, os alunos deverão dividir, num conjunto de frases fornecidas, o grupo nominal do grupo verbal, associando a cada um as funções de sujeito ou predicado. Sugere-se aqui que, ao invés de realizar esta atividade no manual, os alunos possam realizá-la no QIM. Deste modo, um aluno poderá escrever as frases no grande ecrã digital e separá-las em sujeito/predicado. Esta tarefa pode ser facilmente conseguida através da escrita das frases no quadro branco (*software Smartboard*), solicitando que o aluno distinga os constituintes com diferentes cores, legendadas *à priori* pelo professor (ver ilustração 2).

Separados os dois grupos, o professor orienta os alunos para a observação do predicado, questionando se os grupos verbais identificados contêm apenas o verbo. Neste momento, os discentes deste nível de escolaridade deverão compreender que, dentro do grupo verbal, se encontram outros grupos sintáticos. Possivelmente, alguns alunos poderão desde logo identificar outros grupos, mas será que sabem relacioná-los

com as respectivas funções sintáticas? É importante explicar que o nosso objetivo é, precisamente, identificar as funções internas ao grupo verbal e quais as características de cada uma delas.

**DADOS OBSERVADOS:** O predicado é constituído pelo verbo, mas pode ter outros grupos com diferentes funções sintáticas.

Alcançada esta conclusão, importa destacar que a tarefa seguinte é, precisamente, essa: descobrir que funções sintáticas podem integrar o predicado.

**TAREFA 2:** Associa cada função sintática apresentada no QIM à sua respetiva caracterização.

Trata-se, pois, de um simples exercício de correspondência (arrastar/largar) (ilustração 3), mas que requer maior motivação e vontade de participar por parte do grupo (Miller e Glover, 2001; Spínola, 2009; Marques *et. al*, 2013; Fernandes, 2013).

**TAREFA 3:** Observa os predicados destacados em cada frase e identifica a sua constituição.

Relembradas as características e regras de cada uma das funções sintáticas mencionadas, os alunos deverão agora observar um conjunto de predicados em destaque no quadro interativo e identificar a sua constituição.

Através das funções do QIM, os alunos poderão fazer corresponder os constituintes das frases às respetivas funções sintáticas e ainda, com uma simples ferramenta de marcador, sublinhar cada uma delas com as mesmas cores, de modo a que fiquem facilmente distinguíveis. Acreditamos que o uso da cor e o efeito da mobilidade das palavras e estruturas a qualquer momento com o simples toque do dedo tornam mais claros os resultados dos dados observados (Bell, 2002; e Fernandes, 2013).

Agora que os alunos já observaram e descreveram estes dados, puderam constatar que são várias as funções sintáticas que podem integrar o predicado e quais as características de cada uma. Segundo Costa (2011:27), a falta de tempo para esta sistematização é um dos fatores que dificultam a aprendizagem da gramática, pelo que consideramos que, nesta etapa, lhes resta sistematizar esses conteúdos através da prática de exercícios.

Através da utilização do QIM, a realização destas oficinas gramaticais é mais célere (Miller e Glover, 2002; Fernandes, 2013), observa-se uma maior eficiência e dinâmica na forma de ensinar por parte dos docentes (Fernandes, 2013), o impacto visual, cinestésico, apelativo e objetivo atrai os estudantes a participar ativamente, promove a aprendizagem em conjunto e a construção cumulativa do conhecimento e permite estabelecer entre professores e alunos “uma rede de pensamento coerente, instrutivo e construtivo” (Fernandes, 2013:212).

## **II. 2. Vantagens da utilização do QIM na disciplina de Espanhol**

O ensino das línguas estrangeiras deverá caracterizar-se pela abordagem do modelo didático denominado enfoque comunicativo, centrado “en la actuación en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales” (MCER, 2002:9), deixando para trás métodos tradicionais que se limitavam a assimilar vocabulário ou regras gramaticais e que tinham pouco em consideração a competência comunicativa em situações reais. De facto, ensinar uma língua estrangeira, no seu sentido mais pleno, deverá ter como finalidade transmitir conhecimentos que possam ser úteis e reutilizáveis em contextos autênticos. Como tal, ensinar uma LE, no nosso caso o Espanhol, passa pela realização de tarefas reais, ainda que em ambientes de aprendizagem graduais e controlados, nas quais a língua possa ser um veículo para chegar a um objetivo e não o próprio objetivo final por si só (MCER, 2002).

Sempre com esta abordagem em mira, consideramos que o QIM, utilizado de forma adequada, será um excelente recurso em sala de aula para o ensino de línguas estrangeiras, atualizando e refrescando métodos de ensino mais tradicionais e adaptando-os à chamada era digital. Podemos considerar três grandes vantagens da utilização do QIM no ensino das línguas estrangeiras (Ortiz, 2012:88-89) ou, de forma mais específica, no ensino do Espanhol/LE. Em primeiro lugar, o acesso à internet: permite a convivência e a prática da língua espanhola em contextos autênticos através de jornais, vídeos, áudios, blogues ou *chats*, permitindo que os alunos usem a língua de forma significativa quer a nível oral, quer escrito. Ortiz aponta como uma grande mais-valia o facto de esses recursos motivarem os alunos a participar em ambientes mais

informais e relaxados. Em segundo lugar, o autor aponta a possibilidade de cooperação e colaboração entre professores, permitindo-lhes criar projetos em conjunto com colegas de outros países, por exemplo; mas também entre alunos, através de *wikis* ou *blogues* nos quais alunos de distintos países podem realizar trabalhos colaborativos. Finalmente, a terceira vantagem mencionada por Ortiz ressalta a oportunidade que representa o QIM na possibilidade de personalizar o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Dado o rápido e eficaz acesso aos RED em tempo de aula, os docentes encontram nesta variedade de recursos uma janela para a versatilidade de práticas pedagógicas, isto é, a possibilidade de responder às necessidades de diferentes alunos com materiais distintos, facilitando a assimilação de conteúdos.

Em sintonia com a prática didática do Espanhol através da metodologia do enfoque comunicativo e promovendo as vantagens enumeradas por Ortiz (2012), focar-nos-emos, em seguida, em demonstrar a forma como a utilização do QIM, em particular as *Aulas interativas* concebidas e disponibilizadas pela plataforma Escola Virtual, podem tornar mais versátil e célere a prática docente do professor de ELE.

### **II. 2. 1. Exploração das *Aulas interativas* da Escola Virtual**

Concebido pela Porto Editora em 2004, o projeto educativo online Escola Virtual<sup>6</sup> é uma plataforma virtual que tem por objetivo criar, gerir e disponibilizar a toda a comunidade educativa (mediante subscrição, no caso dos alunos, e adoção de manuais do grupo editorial, no caso dos professores) conteúdos e funcionalidades do 1.º ao 12.º ano de escolaridade e Ensino Profissional, relativos à maioria das disciplinas integrantes do currículo nacional, entre as quais, o Espanhol/LE. Estes conteúdos são um suporte aos processos de aprendizagem baseados na aplicação das TIC, pretendendo ser atrativos e eficazes, promovendo novos métodos de estudo e a autoaprendizagem dos discentes, orientando para o seu sucesso escolar. As plataformas de gestão de conteúdos educativos, como é o caso da Escola Virtual, são, segundo Santos (2006:77),

“ferramentas poderosas como forma de apoio aos professores e alunos, nomeadamente na organização de conteúdos, na facilidade de comunicação e

---

<sup>6</sup> disponível em [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt)

interacção, na aquisição e construção de novos conhecimentos, no desenvolvimento das capacidades de autonomia, na promoção do trabalho de projecto e na facilitação e promoção dos processos de aprendizagem colaborativa”.

Dentro do vasto número de recursos que disponibiliza esta plataforma encontram-se as denominadas *Aulas interativas*, conjuntos de conteúdos programáticos relacionados com a disciplina e o nível de ensino seleccionados, explorados através de vídeos, animações, ilustrações, simulações e exercícios que permitem a interacção direta do usuário com o ecrã do QIM. De certa forma, podemos imaginar uma unidade de um manual em formato multimédia, plenamente interativo, o que ajuda na compreensão dos conceitos abordados. Para além de combinar todos estes materiais multimédia num só recurso, ao percorrer e realizar as distintas tarefas de cada *Aula interativa*, esta mostrará um relatório do progresso da aprendizagem, informando quantas tarefas já cumpriu o discente e qual a percentagem de respostas certas ou erradas obtidas. Ao concluir cada uma destas atividades, uma voz virtual dá um *feedback* ao aluno: sempre em língua castelhana, se a sua resposta estiver correta, escutará palavras elogiosas e se, por outro lado, estiver errada, escutará palavras de incentivo e, muitas vezes, uma explicação que ajude o discente a compreender a resposta correta. O aluno tem ainda ao alcance de um dedo as soluções para todos os exercícios.

Cada uma destas aulas interativas aborda uma temática distinta e está dividida em diferentes componentes<sup>7</sup>: (i) *Al final de esta clase deberás ser capaz de...* Clicando numa seta, o aluno encontrará uma lista dos **objetivos** a alcançar ao longo das atividades propostas em cada uma destas aulas; (ii) um **vídeo** de um diálogo entre duas ou mais pessoas que introduz o tema a trabalhar, adequado à idade escolar dos alunos a que se dirige, com a mais-valia de apresentar legendas, uma lista de vocabulário com definições em espanhol e ainda a funcionalidade que permite imprimir esse diálogo em formato textual; (iii) **atividades de interpretação** do diálogo/texto referido; (iv) **exercícios de vocabulário interativos** (ilustração 4); (v) um conjunto de **exercícios gramaticais interativos**, com acesso a uma gramática que explica os domínios

---

<sup>7</sup> A título de exemplo, apresentamos ilustrações de uma Aula interativa intitulada *El viaje de fin de curso*, indicada para o 7.º ano do Ensino Básico, dedicada ao tema das viagens e transportes.

trabalhados; (vi) uma componente dedicada a um **aspecto sociocultural**, que apresenta, muitas vezes, pequenos textos e imagens que os alunos devem completar (ilustração 5); (vii) uma atividade onde se pretende trabalhar a **pronúncia**, na qual os alunos voltam a escutar breves frases do diálogo inicial com o intuito de as repetirem, gravando-as com a sua própria voz, reproduzindo o resultado final para toda a turma (ilustração 6); e, finalmente, (viii) um **relatório** com os resultados da totalidade dessa *Aula interativa* (ilustração 7). A forma de interação em cada uma destas componentes varia de exercício para exercício, oscilando entre as funcionalidades arrastar/largar, completar frases através do teclado digital, ordenar, escolha múltipla, correspondência ou outros.

Acreditamos que a abordagem interativa dos conteúdos programáticos, trabalhados num modelo de aprendizagem construtiva, se reflete no imediato ao nível da motivação e participação dos alunos, em grande parte no desejo demonstrado de ir ao quadro resolver exercícios e participar nas atividades. Importa realçar que toda esta oferta de funcionalidades facilita o tratamento em relação à diversidade (diferentes estilos de aprendizagem, problemas de visão, audição e/ou coordenação psicomotora) (Ortiz, 2012:89), o que representa uma grande mais-valia. Além disso, a possibilidade de juntar num só recurso um leque tão diversificado de atividades acelera o ritmo da aula e transfere alguma autonomia para os alunos que, muito rapidamente, compreendem o conceito das *Aulas interativas* e acabam por ser agentes mais ativos no processo de aprendizagem. O facto de este recurso ter início com os objetivos a alcançar ao longo das atividades e de estes surgirem novamente no final com os resultados obtidos permite ao docente orientar os alunos para uma constatação dos conhecimentos que adquiriram ou dos que ainda ficaram por reforçar, o que, na nossa ótica, se revela fundamental para que os alunos tomem consciência das suas próprias aprendizagens, tornando-os mais autónomos e ativos no processo de aquisição de conhecimento, tal como havíamos já defendido em I.5.

Porém, consideramos que este tipo de abordagens apresenta, por outro lado, alguns inconvenientes. Em primeiro lugar, pensamos que estas atividades em particular não fomentam, como seria desejável numa aula de língua estrangeira, o enfoque comunicativo entre pares. Contrariamente à ideia de que a ênfase no ensino interativo desenvolve as competências comunicativas e promove a comunicação no grupo-turma (Fernandes, 2013:213), parece-nos que tal não acontece pela simples presença de

ferramentas interativas e que tal não dispensa a capacidade do docente de partir dos temas trabalhados no ecrã e acrescentar valor à aula, desenvolvendo temáticas, abordando o grupo-turma, conduzindo-os a participar ativamente. Em segundo lugar, realçamos também como desvantagem o facto de a maioria das atividades propostas permitirem que apenas um aluno de cada vez realize os exercícios, o que, aliado ao facto de toda a aula estar absolutamente centrada no ecrã, pode fazer dispersar aqueles que não estão no quadro. Para responder a esta lacuna, projetos como o *Creative Classrooms Lab* (2013-2015), levado a cabo pela *European Schoolnet* em nove países da Europa, entre os quais Portugal, surgem com o intuito de implementar o uso de *tablets* em contexto de sala de aula. Esta ferramenta, aliada ao QIM, permite que todos os alunos realizem as demais tarefas ao seu próprio ritmo, evitando a centralização num só ecrã e num só aluno. Efetivamente, acreditamos que “Os *tablet PC*, com avanços significativos no mercado das tecnologias, podem vir a ser uma alternativa aos quadros interativos ou mais uma ferramenta complementar que pode vir a aumentar as potencialidades do quadro” (Fernandes, 2013:150).

Em suma, consideramos que *as Aulas interativas* são uma forma positiva de trabalhar os conteúdos programáticos de maneira interativa, atraindo e cativando a atenção dos alunos, tornando-os mais autónomos e conscientes do seu processo de aprendizagem. Por outro lado, dadas as lacunas apresentadas, acreditamos que este formato deve ser complementado e intercalado com a utilização de outro tipo de recursos educativos, como é o caso dos anteriormente referidos conteúdos autênticos (jornais, *podcasts*, blogues, *wikis*, *skype*, etc), com vista a fomentar a tão desejada interação oral e comunicativa entre pares em situações reais.

### **CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

#### **III. 1. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO SEU ENTORNO**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Português e Espanhol decorreu no Colégio Sra. Boa Nova, entre setembro de 2013 e maio de 2014, que neste ano letivo integrou 348 alunos, repartidos por turmas do 1º ao 9º ano. Por forma a compreender melhor o contexto em que esta ocorreu, justifica-se efetuar uma breve caracterização do Colégio, na qual se desenvolve o seu Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola.

O Colégio está integrado no Centro Paroquial do Estoril (CPE), situado na nova freguesia de Cascais e Estoril. As antigas Freguesias de Cascais e Estoril uniram-se após o ato eleitoral para as eleições dos órgãos autárquicos, conforme a Lei da Reorganização Administrativa do Território das Freguesias. Esta freguesia está agora distribuída por uma área total de 29,16 Km<sup>2</sup>, onde se encontram os seus 61 808 habitantes, segundo o recenseamento de 2011. Fazem parte dela várias povoações, constituindo uma população muito heterogénea, com diferentes etnias e multiculturalismo, proveniente de classes sociais distintas e trabalhando em sectores económicos diversificados, o que dificulta a especificação de um “padrão” dos seus habitantes. O Público utente do CPE, em geral, é morador nas Freguesias do Estoril, e nas localidades de S. João do Estoril, do Monte Estoril, do Alto dos Gaios, da Galiza e da Amoreira.

O CPE é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) nascida em 1982, na qual se integra o Centro Comunitário da Boa Nova, que possui Creche (berçário, salas de 1 e 2 anos - com capacidade para 60 crianças), o Centro de dia, que acolhe cerca de cem idosos diariamente e, por fim, inaugurado em 2009, o Colégio Sra. da Boa Nova (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), que embora se encontre no mesmo espaço físico e seja dirigido pela mesma direção do CPE, não beneficia de apoios da segurança social, tratando-se de uma valência privada que financia as demais valências de carácter social em que se integra. Importa explicar que, inicialmente, o Colégio Sra. da Boa Nova foi concebido apenas para dar oferta a alunos do 1.º e 2.º ciclo. Pelo desejo e procura que se verificaram em dar continuidade a este projeto, em 2010 abriu-se a primeira turma de 7.º ano, em 2011 de 8.º ano e, finalmente, em 2012 teve início a primeira turma de 9.º ano.

Envolvendo as diferentes vertentes sobre as quais atua o CPE, o Projeto Educativo do Colégio propõe implementar a entreatajuda e o intercâmbio entre os mais velhos e os mais novos, na convicção do enriquecimento que advém para todos, da convivência entre diferentes gerações, pelo que são incentivadas diariamente atividades que os alunos do Colégio preparam para os idosos do Centro de Dia ou para os mais pequenos da Creche e/ou vice-versa. Este Centro Comunitário dispõe ainda de um auditório com uma capacidade para 612 lugares, onde são realizadas as habituais Assembleias de Escola (uma por cada período) e a Festa de Natal, organizada pelos

alunos do Colégio, mas na qual participam todos os membros do CPE, bem como outros eventos organizados pontualmente pelo Colégio.

### **III. 2. INQUÉRITO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO QIM NO COLÉGIO SRA. DA BOA NOVA**

Quando iniciámos a nossa prática letiva neste estabelecimento, um dos factos que mais cativou a nossa atenção foi a existência de um QIM em todas as salas do Colégio, permitindo que os docentes pudessem contar com este recurso em todas as suas aulas, do 1.º ao 3.º Ciclo. Como vimos no capítulo I.2., o Plano Tecnológico de Educação (PTE) definiu um rácio de um quadro interativo para cada três salas de aula e, entre as enumeradas desvantagens da utilização do QIM no capítulo I.4., encontra-se a falta de confiança que muitos docentes revelam no trato deste equipamento, em grande parte por estar pautado pela inconstância do acesso a essa ferramenta. Assim sendo, uma vez que neste Colégio todas as salas dispunham de um QIM, questionámo-nos com que frequência os professores faziam uso dele, que tipo de conteúdos educativos utilizavam, se planeavam as suas aulas tendo-o em conta e, principalmente, se o seu usufruto tinha ou não algum impacto na aprendizagem, envolvimento e motivação dos alunos. Apesar das infraestruturas que apresenta o Colégio, importa explicar que, por não ter sido inicialmente concebido para albergar tantas turmas e alunos, foram alugados módulos que servem provisoriamente como salas de aula para os alunos do 3.º ciclo, até à prevista conclusão das obras de alargamento do espaço. Ainda que apresentem boas condições, por serem estruturas alugadas, não é possível furar as suas paredes, pelo que os QIM aí dispostos não estão afixados, mas sim suspensos em estruturas portáteis. Por um lado, estes suportes são mais flexíveis, já que podemos mudá-los de lugar dentro da sala de aula e, principalmente, ajustar a sua altura às diferentes alturas dos alunos. Por outro lado, estas estruturas são diariamente alvo da inevitável agitação e empurrões acidentais de alunos ou mesmo sensíveis ao abanar do chão, já que os módulos apresentam um solo pouco estável quando comparado ao chão de uma comum estrutura arquitetónica, pelo que muito facilmente os quadros descalibravam. Calibrar um QIM não demora mais do que um ou dois minutos, porém, tornava-se desconfortável quando havia necessidade de calibrá-lo a meio de uma tarefa, o que acontecia com bastante frequência. Ainda assim, considerámos que neste

estabelecimento poder-se-ia realizar um estudo de caso, através de um inquérito que analisasse a utilização desta ferramenta quando acessível aos docentes diariamente e sem restrições.

### III. 2. 1. Caracterização da amostra

Para a realização deste inquérito foram questionados trinta professores do Colégio Sra. da Boa Nova, dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Dos trinta inquiridos, a maior percentagem é do sexo feminino, 22, sendo os restantes 8 do sexo masculino (Gráfico 1).

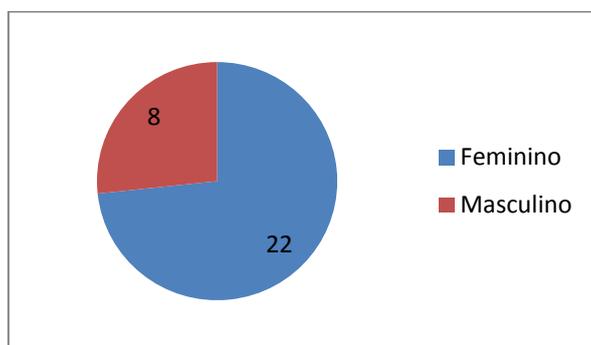


Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos

As idades dos inquiridos variam entre os 28 e os 57 anos, sendo que a grande maioria, 40%, encontra-se entre os trinta e os quarenta anos (Gráfico 2).

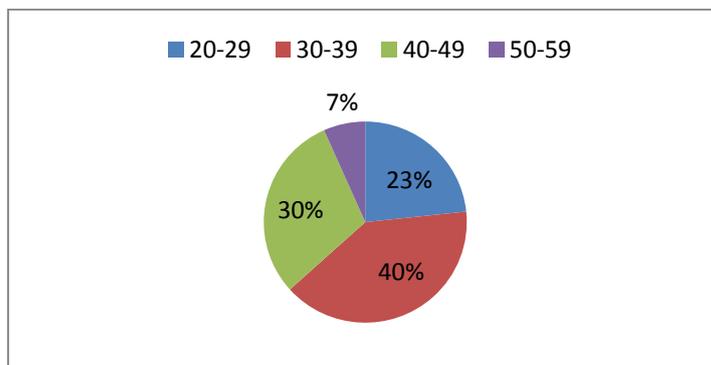


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Verifica-se também que a maior percentagem dos inquiridos tem entre dois e cinco anos de ensino (Gráfico 3).

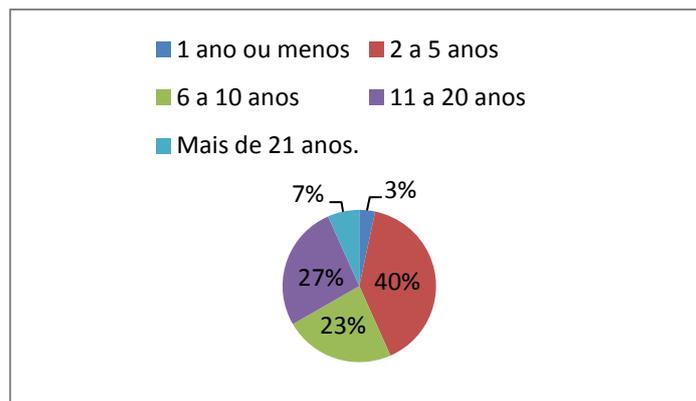


Gráfico 3 – Anos de ensino

### III. 2. 2. Análise conclusiva dos resultados

Em primeiro lugar, importa destacar que, dos 30 inquiridos, 90% têm à sua disposição o QIM enquanto lecionam e apenas 10% não. Estes últimos referem-se aos professores de Educação Física que trabalham, maioritariamente, no ginásio, onde não se encontra nenhum QIM. A partir deste ponto, o inquérito continua somente com os inquiridos que têm à sua disposição o QIM, quando lecionam. Destes, apenas 11% afirmam utilizar sempre o QIM nas aulas e a maior parte (41%) utiliza frequentemente (Gráfico 4).

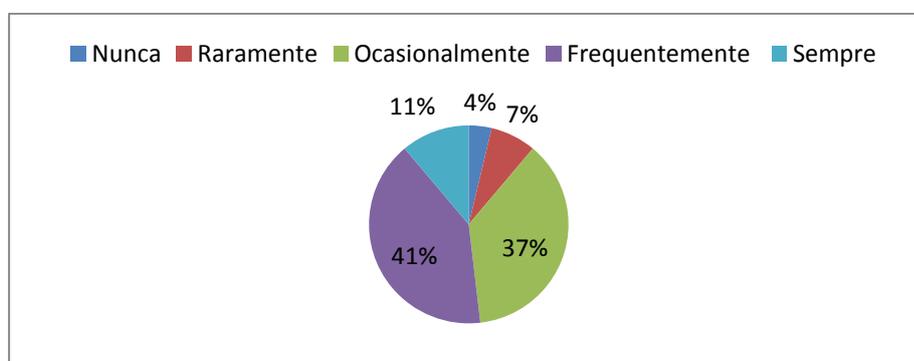


Gráfico 4 - Frequência de utilização do QIM

70% assistiram a uma formação sobre a utilização do QIM mais do que uma vez e, considerando-a útil, 54% afirmam que essa formação contribuiu para o aumento da frequência da utilização do QIM. Na análise deste inquérito, verifica-se também que 41% dos docentes consideram que o QIM é bastante útil na prática docente das disciplinas que lecionam (Gráfico 5).

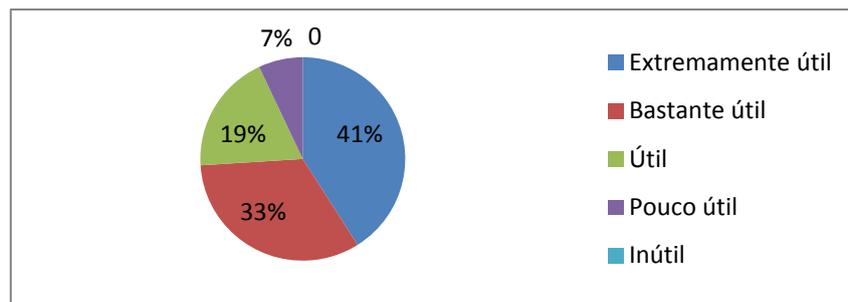


Gráfico 5 - Utilidade do uso do QIM na prática docente da(s) disciplina(s) lecionadas.

Ainda acerca da utilidade do QIM, para 74% dos docentes que têm à sua disposição o QIM, este conduz a uma prática letiva distinta ou muito distinta daquela sem o mesmo recurso tecnológico. No entanto, ressalta destes dados o facto de a grande maioria dos docentes (78%) não terem o *software* do QIM (*Starboard*) instalado no seu computador pessoal, o que dificulta a planificação das aulas a partir de casa e impossibilita a criação de recursos próprios. Ainda assim, 63% dos docentes afirmam ter bastante em conta a possível utilização do QIM ao planificar e preparar as suas aulas (Gráfico 6).

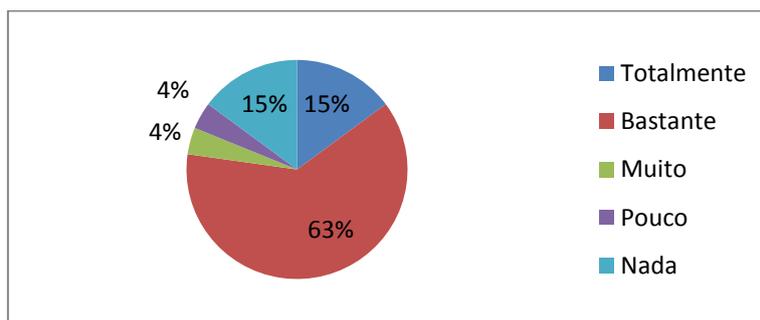


Gráfico 6 - Possível utilização do QIM ao planificar e preparar as aulas.

Relativamente à autoconfiança na utilização do QIM, a balança pende para um resultado positivo, já que 41% consideram ter um nível muito bom, 19%, excelente, existindo igualmente percentagens de 19% com pouca e média autoconfiança, e ainda 4% com nenhuma. Nas desvantagens enumeradas no capítulo I. 4., Jones (2004) apontava a falta de confiança dos professores aquando da utilização do quadro interativo, pelo que, dado o balanço positivo observado neste corpo docente, concluímos que a existência de um destes quadros em cada sala, poderá ter um forte peso. Quanto ao tipo de conteúdos utilizados, 63% dos docentes que têm à sua disposição o QIM recorrem muito frequentemente a plataformas educativas que disponibilizam materiais e exercícios pedagógicos interativos (ex. Escola Virtual, Aula Digital, outros) (Gráfico 7).

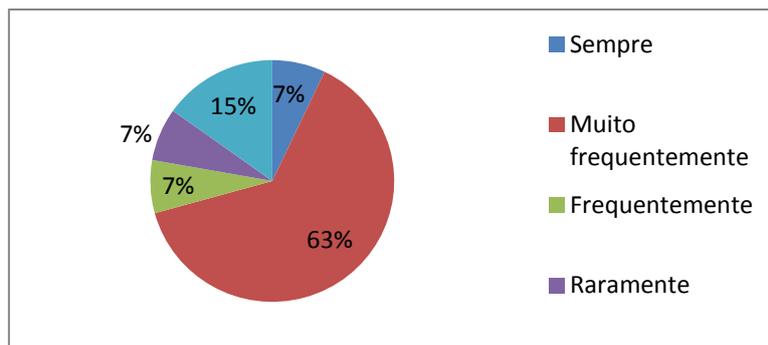


Gráfico 7 - Frequência de recorrência a plataformas educativas que disponibilizam materiais e exercícios pedagógicos interativos, para a prática letiva.

Quando questionados sobre a prática de realizar os seus próprios materiais interativos, os docentes respondem negativamente: 33% nunca os realiza, 30% raramente, 19% frequentemente, 19% muito frequentemente e nenhum docente realiza sempre os seus materiais interativos, o que vem corroborar Pereira (2008), ao enumerar como uma grande desvantagem do QIM a grande quantidade de tempo necessária para criar materiais interativos para esta ferramenta. De forma geral, verifica-se que a maior percentagem de materiais criados pelos docentes são apresentações, tabelas, *powerpoints* e fichas de trabalho, materiais que, na realidade, poderiam ser visualizados num simples projetor de vídeo, sem necessidade de recorrer a um QIM, uma vez que não são interativos. Para as tarefas convencionais de uma aula, como, por exemplo, escrever sumários, corrigir exercícios, registar a matéria, entre outros, a frequência da utilização do QIM encontra-se bastante dividida entre os docentes (Gráfico 8).

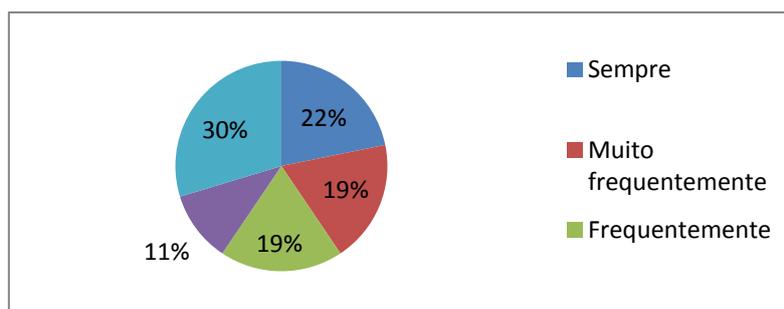


Gráfico 8 - Frequência da utilização do QIM para escrever as tarefas convencionais de uma aula.

Embora 44% dos docentes considerem que usufruem bastante das potencialidades do QIM, importa salientar que nenhum considera usufruir totalmente das potencialidades.

Ao contrário da desvantagem considerada no capítulo I.4., que apontava a possibilidade de o QIM ser fonte de distração (Pereira, 2008), a experiência que a grande

maioria dos docentes tem é que a utilização do QIM em contexto de aula não distrai os seus alunos dos objetivos de aprendizagem (56%) (Gráfico 9).

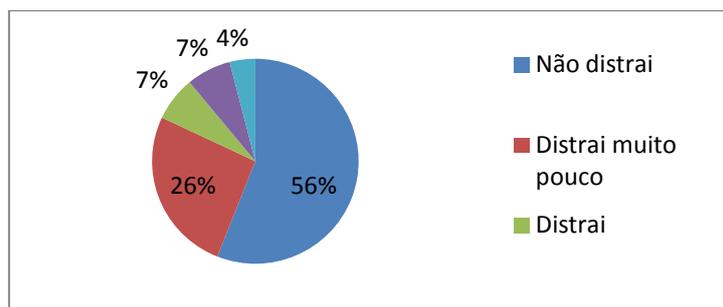


Gráfico 9 – A utilização do QIM e o nível de distração dos alunos dos objetivos de aprendizagem

44% destes professores acusam a ocorrência ocasional de falhas técnicas relacionadas com o QIM, sendo que as mais apontadas são a descalibração do QIM, a impossibilidade da ligação à internet e falhas na escrita inteligente, tal como aponta Smith *et. al.* (2005) (capítulo I. 4.) A maioria considera, no entanto, que têm na escola apoio técnico para lidar com as falhas técnicas específicas do QIM.

O impacto da utilização do QIM na motivação e envolvimento dos alunos constitui o resultado com valores mais unânimes, já que a totalidade do corpo docente, numa escala de 1 (nada positivo) e 5 (bastante positivo), o avalia com nota bastante positiva (37%), muito positiva (37%) ou positiva (26%).

Embora a amostra de professores do Colégio Sra. da Boa Nova seja reduzida, uma vez que se trata de um grupo de apenas trinta professores, foi possível deduzir a importância de dispor de um QIM com estabilidade e frequência, bem como de assistir a formações específicas. Recordamos que as três grandes metas do PTE eram aumentar o acesso a esta ferramenta, formar professores na sua utilização e ainda formá-los para a criação de conteúdos próprios. De facto, se o PTE vê aqui alcançado os dois primeiros objetivos, o mesmo parece não ter acontecido quanto à criação de recursos educativos, já que a grande maioria dos docentes assume que não os cria, recorrendo, por outro lado, aos materiais disponíveis em plataformas educativas digitais. Para além desta lacuna, embora muitos professores afirmem utilizar com muita frequência o QIM, quando questionados relativamente ao tipo de atividades que através dele realizam, concluímos que são, em muito casos, tarefas que dependem meramente da função de vídeo-projetor do quadro e não da sua função interativa. Curiosamente, apenas uma minoria considera que não está a utilizar todas as potencialidades do QIM, o que nos

leva a questionar se os docentes conhecem, efetivamente, todas as possibilidades que esta ferramenta oferece. Por outro lado, quando questionados quanto ao impacto do uso do quadro em contexto de aula, é opinião unânime de que o QIM é uma presença positiva, tem um efeito estimulante na motivação dos estudantes e contribui para a aprendizagem dos seus alunos.

### **III. 3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

A PES teve início no dia 1 de Setembro de 2013 no Colégio Sra. da Boa Nova onde já havíamos lecionado a disciplina de Espanhol no ano letivo anterior. No ano de 2013/14, aquele em que se realizou a PES, fomos contratados para lecionar Espanhol a duas turmas de 7.º, duas de 8.º e uma de 9.º ano, bem como uma turma da disciplina de Português de 7.º ano. Sob a orientação da Professora Mónica Lopes, docente da disciplina de Português, acordámos que seriam assistidas as aulas da turma de Português que nos fora atribuída – o 7.º A –, e que, para além dessas, acompanharíamos duas turmas atribuídas à professora orientadora: o 7.º B e o 8.º A. No caso do Espanhol, a Professora orientadora destacada pela F.C.S.H., Victoria Pérez, assistiu às aulas do 7.º B. Ocupámos, ainda, a função de secretária da Diretora de Turma do 8.º A, responsabilizando-nos pelas tarefas inerentes a este cargo, secretariando os respetivos Conselhos de Turma e organizando o *dossier* de turma, entre outras.

#### **III. 3. 1. Caracterização do 7.º A**

Das diferentes turmas que nos foram atribuídas para acompanhar ao longo da PES, a turma do 7.º A foi a única que nos foi atribuída para lecionar as duas disciplinas – Português e Espanhol. Por este motivo, a carga horária respetiva a esta turma equivalia a nove horas semanais, facto que contribuiu para uma maior convivência e proximidade com estes alunos. O 7.º A era constituído por dezanove alunos, dos quais nove eram rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Destes alunos, três estavam ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 - Artigo 8º relativo à educação especial, usufruindo de um Plano Educativo Individual (PEI), sendo que um deles apresentava profundas dificuldades motoras, dependendo de uma cadeira de

rodas e, maioritariamente, de um computador para escrever. O Conselho de Turma considerou o aproveitamento desta turma satisfatório, apesar de o seu comportamento ser considerado insatisfatório<sup>8</sup>. Tratava-se de um grupo bastante agitado, sem que, no entanto, os alunos perdessem a capacidade de escutar no meio da agitação e realizar as tarefas pretendidas. As frequentes chamadas de atenção ao seu comportamento não pareceram ser eficazes para acalmá-los, porém, quando defrontados com atividades dinâmicas, em grande grupo e apelativas, esta turma revelou-se particularmente participativa e interessada. De facto, foi neste contexto que o QIM obteve maior impacto, embora nem sempre reduzisse a agitação, já que todos os alunos queriam participar ao mesmo tempo e ir ao quadro. O caso do aluno com dificuldades motoras impôs-se, inicialmente, como uma barreira relativamente ao uso do QIM, já que, embora este aluno fosse capaz de utilizar computadores, o mesmo não acontecia com o QIM, por não lhe ser possível elevar os braços. Sem querer que esse fosse motivo de um sentimento de exclusão, este aluno realizou as atividades do QIM, tal como os seus colegas, mas através do computador de controlo do QIM (normalmente o computador do docente). Ainda assim, esta experiência permitiu-nos compreender que o QIM não está particularmente bem concebido para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), já que muitos destes quadros estão afixados à parede e, por exemplo, um aluno que esteja numa cadeira de rodas não estará à altura suficiente para alcançá-lo.

A turma revelou-se muito à vontade no trato com o QIM e na navegação da internet. Ao requisitar os processos dos alunos, foi-nos possível compreender que, nesta turma, 71% dos pais eram licenciados e 100% destes estudantes tinham computador com internet em casa, facto que, naturalmente, contribuiu para essa relação positiva com o QIM.

---

<sup>8</sup> Numa escala de Fraco / Insatisfatório / Pouco Satisfatório / Satisfatório / Bastante Satisfatório

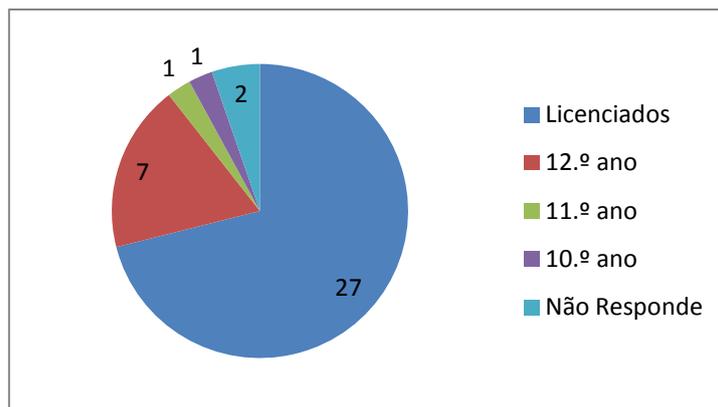


Gráfico 10 - Habilitações académicas dos pais dos alunos do 7.º A

### III. 3. 2. Caracterização do 7.º B

O 7.º B era constituído por dezoito alunos, dos quais seis eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Esta turma apresentou um comportamento bastante satisfatório, possibilitando, assim, uma fluidez do discurso e abrindo espaço ao diálogo no decorrer das aulas. Apesar do bom comportamento, inicialmente os alunos mostraram-se pouco ativos ou interessados e revelaram alguma imaturidade para a idade. A turma acabou por reagir particularmente bem quando aplicada a teoria do reforço positivo e à medida que o ano foi decorrendo, foram despertando interesses, ganhando confiança para participar de forma mais ativa nas aulas e, acima de tudo, reconhecendo a importância de praticar a oralidade aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira. Durante os dois primeiros períodos, estes alunos reagiram de forma muito positiva às tarefas realizadas com recurso ao QIM e pediam recorrentemente para ir ao quadro. No último período, no entanto, a turma expressou o desejo de realizar menos exercícios com recurso ao QIM e mais atividades de *role play*. Por comparação aos exercícios realizados no QIM, através de atividades como as de *role play*, que imperativamente obrigavam à interação direta entre pares, a turma mostrou-se mais aberta para praticar a oralidade e revelou melhores resultados na aprendizagem do espanhol. Importa referir que, apesar de expressarem menos desejo de utilizar este recurso tecnológico, não existem diferenças significativas entre esta turma e a mencionada anteriormente quanto ao acesso a computadores, já que, mais uma vez, a totalidade da turma tinha computador e acesso à internet em casa e que cerca de 61% dos Encarregados de Educação concluíram estudos superiores.

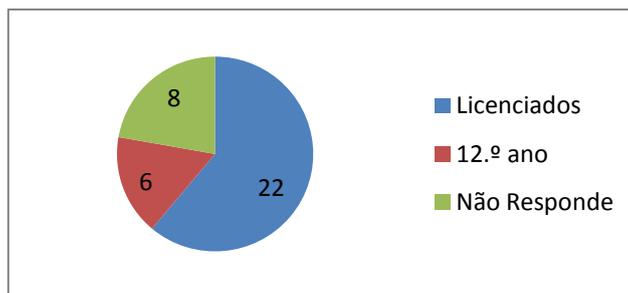


Gráfico 11 -Habilitações académicas dos pais dos alunos do 7.º B

### III. 3. 3. Caracterização do 8.º A

O 8.º A era constituído por vinte alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Embora apenas as aulas da disciplina de Português tenham sido avaliadas no ano letivo da PES, importa referir que lecionámos também a esta turma, à semelhança do ano letivo anterior, a disciplina de Espanhol, pelo que se tratava de um grupo que já conhecíamos bem. Esta turma apresentou um comportamento considerado insuficiente por todo o Conselho de Turma, obtendo, no entanto, um aproveitamento suficiente. Tratou-se, pois, de um grupo difícil de gerir devido ao mau comportamento e revelou-se um desafio mantê-los interessados no decorrer das aulas de Português. Muitos destes alunos frequentavam o Colégio Sra. da Boa Nova desde o início da sua existência (2009), pelo que nos interessou particularmente constatar que são estudantes extremamente habituados à presença do QIM em sala de aula e à sua utilização e que, em muitas ocasiões, o QIM pareceu não surtir o mesmo impacto na motivação, por comparação às restantes turmas. Este facto levou-nos a refletir acerca do impacto do efeito-novidade ou da falta dele. Mais uma vez, como referimos no capítulo teórico deste relatório, constatámos que o QIM poderá perder a sua forma impactante à medida que a sua utilização se torna numa presença constante e dada como adquirida no decorrer das diferentes aulas e disciplinas.

### III. 4. A ORIENTAÇÃO DA PES NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

A Professora orientadora Mónica Lopes revelou-se, desde o início, sempre muito presente e disponível. Numa primeira fase da PES, foi essencial o trabalho de

aprendizagem com a Professora relativamente à preparação do ano letivo e de todo o processo de planificação do ano que, então, tinha início. Todas as planificações foram realizadas em conjunto, sendo que neste momento aprendemos, na prática, a articular documentos oficiais como o *Programa de Português do Ensino Básico*, as *Metas Curriculares*, o *Projeto Educativo do Colégio* e ainda o *Projeto Curricular de Escola*.

Para além das leituras de carácter obrigatório constituintes do Programa de Português, o Colégio Sra. da Boa Nova desenvolveu ao longo do ano um projeto denominado *Leitor Boa Nova*, que pretendia promover hábitos de leitura nos estudantes e que consistia numa lista de obras recomendadas para os distintos níveis de ensino. A seleção das obras para o 3.º Ciclo foi feita no seio do grupo disciplinar de Português, no qual tivemos a oportunidade de sugerir diversas obras, distribuindo uma obra para ler em cada período. Para além deste projeto, propusemos também à Professora orientadora que o Colégio Sra. da Boa Nova participasse na *8.ª Edição do Concurso Nacional de Leitura*, com todas as turmas do 3.º Ciclo. Sempre receptiva às mais diversas atividades, a Professora orientadora motivou-nos e orientou-nos na concretização deste projeto, sendo que o Colégio Sra. da Boa Nova participou, assim, pela primeira vez, nesse concurso. Muitas outras foram as atividades desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo, das quais destacamos, ainda, a realização de um concurso ortográfico mensal em todo o Colégio, decorrente nas aulas de Português, e também a data em que convidámos uma repórter da SIC, Sofia Arêde, para conversar com os alunos das duas turmas do 7.º ano sobre conteúdos do programa relacionados com o texto informativo.

#### **III. 4. 1. A Observação de aulas**

Também os momentos de observação das aulas de Português da Professora Mónica Lopes foram essenciais ao longo da PES. Reis (2011:25) afirma que

“O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção de metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática de dados considerados relevantes”.

No nosso caso, definimos assistir semanalmente às aulas de Português do 7.º B e do 8.º A. Observámos aspetos como a organização da sala, o discurso da Professora orientadora, a sua relação e interação com as diferentes turmas, as atividades educativas realizadas e, muito em particular, a forma como utilizava o QIM e o seu consequente impacto na turma. Ao longo destes momentos de observação, utilizámos diferentes instrumentos de registo, alguns de campo aberto, outros de campo focado. A título de exemplo, anexamos uma grelha de campo aberto de uma aula observada com a turma do 8.º A (Anexo 3) e outra, por considerarmos particularmente relevante, de campo focado na utilização do QIM (Anexo 4). Através desta última grelha pudemos observar que a Professora orientadora utilizava com frequência o QIM para realizar atividades interativas, recorrendo a plataformas de RED ou para projetar vídeos, aceder à internet, consultar dicionários online, entre outros, e constatámos que nesses momentos as diferentes turmas se mostravam particularmente silenciosas, concentradas nas atividades que realizavam, observando-se um aumento da participação dos discentes.

A observação das aulas de Português ao longo da PES foi origem de vários diálogos muito enriquecedores com a Professora orientadora, levando-nos a refletir sobre os objetivos de cada aula, as diferentes abordagens dos conteúdos lecionados, as estratégias educativas e, entre outros, a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.

### **III. 5. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS**

Ao longo da PES foram avaliadas duas aulas de Português de 90 minutos e uma de 45 minutos na turma do 7.º A, quatro aulas de 90 minutos e quatro de 45 minutos na turma do 7.º B e, finalmente, duas aulas de 90 minutos na turma do 8.º A. Todas estas aulas foram planificadas com a pretensão de, em determinados momentos, utilizar o QIM, mas sem nunca ambicionar centrá-las do início ao fim nesta ferramenta.

Nem sempre é fácil transmitir o potencial do QIM no contexto de sala de aula, uma vez que muitas das atividades nele realizados são tarefas que poderíamos realizar com um simples projetor. Porém, sublinhamos a importância de, com um QIM, o docente ter ao alcance de um dedo todas as funcionalidades de um computador, sem nunca se ver obrigado a perder a fluidez de movimentos e do seu discurso diante da

turma, articulando as distintas tarefas a realizar através do toque no ecrã. Pela diversidade das atividades realizadas com recurso ao QIM ao longo destas aulas, optámos por apresentar aqui a forma como utilizámos esta tecnologia no decorrer de uma unidade didática dedicada ao estudo da poesia.

### **III. 5. 1. Unidade didática: Poesia Portuguesa do século XX**

A presente unidade didática foi concebida para os alunos das duas turmas do 7.º ano, do corrente ano letivo de 2013/14 deste estabelecimento.

Dava-se, neste momento, início ao 3.º Período, no qual trabalharíamos poesia portuguesa do século XX. Consultámos, antes de mais, o documento oficial *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2012), que estabelecem como objetivo o estudo de, pelo menos, dezasseis poemas, de dez diferentes autores. De um ponto de vista prático, económico e ecológico, considerámos relevante tirar o maior partido do material já disponível no manual adotado – *P7*, de Ana Santiago e Sofia Paixão, - pelo que o mesmo seria utilizado e explorado ao longo da unidade didática que aqui se apresenta. Cruzámos, então, a informação fornecida nas *Metas Curriculares* com os conteúdos disponíveis no manual (autores e poemas) e, de entre as opções apresentadas, seleccionámos os autores e poemas que desejávamos lecionar. Estabelecido, pois, este *corpus textual*, e ainda antes de conceber a unidade didática que os trabalharia, pareceu-nos incontornável analisar os objetivos de aprendizagem relativos à Educação Literária no 7.º ano de Ensino Básico (Buescu, *et al.*, 2012), em particular os referentes à poesia, dos quais destacamos os seguintes:

- “Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático)”(idem:53-4);
- “Explicitar o sentido global do texto” (idem:53-3);
- “Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando” (idem 53-2);
- “Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes)” (idem:53-5);

- “Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasma e hipérbole” (idem:53-6);
- “Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido” (idem:54-4);
- “Fazer leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos” (idem:54-2);

Em consonância, também, com os objetivos patentes no *Guião de implementação do programa de Português, Leitura* (2011:60), pretendia-se com esta unidade

“que os alunos conheçam poemas sobre temas diversificados de forma a poderem escolher autonomamente aqueles com que mais se identificam ou que mais gostam de ler; percebam que o texto poético pode assumir diferentes intenções, entre as quais o divertimento e o riso, mas também a crítica ou o apelo à acção; conheçam estratégias de análise da estrutura e do vocabulário do texto para o poderem compreender melhor; aprendam a dar a sua opinião acerca do que lêem; complementem o que leram com outros textos, do mesmo autor, ou de outros, no sentido de apreciarem a poesia e de se sentirem à vontade para falar sobre ela.”

Ao longo desta unidade, para além de pretender atender a todos os objetivos a que nos conduziram os já referidos documentos orientadores, procurámos, ainda, trabalhar as diferentes competências – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática – de forma variada e equilibrada. Neste âmbito, várias atividades foram realizadas com recurso ao QIM, com vista a estimular a participação dos alunos e a proporcionar um maior envolvimento dos alunos com a poesia, através da utilização de recursos tecnológicos que lhes eram familiares e com os quais se identificavam. Porém, se no início da PES optámos por criar os nossos próprios recursos educativos digitais, como pudemos, aliás, observar na proposta de realização de uma oficina gramatical com recurso ao QIM desenvolvida no capítulo III. 5. 1., rapidamente nos apercebemos que a criação desses materiais levava muito tempo e que, acima de tudo, não alcançavam nunca o mesmo aspeto gráfico, apelativo e atrativo, ou as mesmas funções interativas que encontrámos nos recursos das plataformas educativas digitais. Concluímos que,

estando esses materiais concebidos pelas editoras de acordo com os programas e matérias a estudar nas escolas, não havia razões para perder tanto tempo criando algo que já estava disponível e com uma qualidade profissional, ao nível do grafismo e programação, que não nos sentíamos capazes de igualar. Deste modo, os materiais que em seguida apresentamos e que foram parte íntegra dos nossos planos de aula, são, na sua grande maioria, oriundos da *Escola Virtual*.

Esta unidade didática teve como projeto final a composição de um *blog* que funcionaria como uma antologia poética das duas turmas do 7.º ano, isto é, uma suma da informação relacionada com os poetas estudados e as suas obras, disponível em formato digital. Em conjunto com os alunos, chamámos-lhe *bloguesia*, por se tratar de um *blog* de poesia e o resultado final poderá ser consultado em <http://bloguesia.jimdo.com>. Com este projeto pretendia-se que os alunos do 7.º ano:

- trabalhassem em grupos, distribuindo tarefas entre si, colaborando e mostrando capacidade de cooperação e entreajuda;
- conhecessem distintos poetas e respetivos poemas da literatura portuguesa referentes ao séc. XX;
- escrevessem a biobibliografia de um poeta, pesquisando e publicando num *blog* informação cuidadosamente selecionada sobre o autor que lhes foi destinado (foi atribuído um poeta distinto a cada grupo);
- publicassem no *blog* o(s) poema(s) estudado(s) em aula do poeta que lhes foi atribuído.
- escrevessem um breve comentário de um dos poemas estudados em aula desse mesmo autor (cerca de 100 palavras);
- seleccionassem outro poema do mesmo autor, publicando-o e justificando a escolha do grupo num comentário com cerca de 50 palavras (texto de opinião);
- complementassem o trabalho efetuado com fotografias relacionadas, citações favoritas, vídeos biográficos, vídeos ou ficheiros áudio de leituras expressivas, poemas musicados, entre outros.

Optámos por reunir todos os trabalhos em formato *blog*, pela forma como a maioria dos alunos estão familiarizados com este tipo de plataformas eletrónicas; por se tratar de um formato apelativo que motivou e envolveu os alunos; por ser fácil

armazenar uma grande quantidade de informação e dispô-la em diferentes formatos, não só conteúdos textuais, como também imagens, vídeos, esquemas cronológicos, entre muitos outros (dispondo de um número muito alargado de ferramentas que podem servir a criatividade dos estudantes); por ser fácil de apresentar em aula, utilizando o QIM; e, finalmente, por constituir uma plataforma que poderá perdurar no tempo, ser visitada por todos os alunos e/ou por outros membros da comunidade educativa sempre que assim o desejarem.

Numa primeira aula (Anexo 5), os grupos foram sorteados através de uma atividade que pretendeu, desde logo, fazer uma abordagem de toda a obra a estudar ao longo desta unidade. Deste modo, fizemos passar pelas mesas pequenos poemas cujas estrofes ou versos estavam divididos por pequenos cartões e cada aluno deveria escolher um, sem ver, ao acaso. A alguns alunos calhou o título do poema com a sua primeira estrofe, outros obtiveram apenas uma estrofe sem qualquer título ou referência e, finalmente, alguns obtiveram uma estrofe final com o nome do autor e a obra de onde se retirava esse poema.

Explicámos, então, que havíamos recortado vários poemas em partes, que estavam agora espalhadas por toda a turma. Solicitámos a um aluno que retirara uma estrofe com um título, que viesse frente à turma ler a sua parte. Os restantes alunos deveriam estar atentos para ver se a parte que lhes calhara poderia, eventualmente, ser a continuação do que escutavam, reconhecendo o tema, uma estrutura frásica, um recurso estilístico, como por exemplo, uma anáfora. Embora receássemos que a tarefa fosse complicada, foi com muito gosto que observámos os alunos reconhecerem a que poemas pertenciam as suas partes. Uma vez que se tratava de vários poemas, dos diferentes poetas a estudar, os elementos foram-se, assim, unindo em pequenos grupos, de forma sorteada, e o poeta atribuído a cada grupo foi o autor do poema que lhes calhara.

Importa realçar que, com esta atividade, ao tentar fazer corresponder e ligar as diferentes partes destes poemas, os alunos estavam já a tomar consciência, ainda que de forma lúdica, que cada poema tratava um tema; que alguns versos são, recorrentemente, repetidos no mesmo poema; que, também frequentemente, alguns poemas recorrem à anáfora, repetindo palavras no início de cada verso; e que puderam, muitas vezes, compreender a que parte pertencia o seu poema através da rima.

Trabalhadas aqui de forma prática, todas estas características formais da poesia seriam, em seguida, abordadas e trabalhadas.

Formados os grupos, reservou-se, assim, um tempo da primeira aula desta unidade didática para criar o *blog*, recorrendo ao QIM. Os alunos da turma do 7.º A puderam criar o blog em conjunto no quadro interativo, sob a nossa orientação, criando uma imagem apelativa e pessoal, na qual constaram as imagens de todos os poetas que iriam estudar ao longo da unidade didática (Ilustração 8).

A cada imagem destes autores foram anexados, à medida que eram apresentados durante algumas semanas, os trabalhos dos diversos grupos, sendo que, no final desta unidade didática, a Antologia Poética do 7.º ano estava completa. Perante a ideia de criarem um *blog*, os alunos mostraram-se muito entusiasmados e isso permitiu envolvê-los e responsabilizá-los pelos trabalhos que deveriam realizar. Também o facto de poderem apresentar os conteúdos em formato digital foi muito motivador, já que assim puderam exibir vídeos (muitos alunos apresentaram leituras expressivas de poemas dos autores em análise do programa *Um poema por semana*, da RTP1, que apresenta poemas lidos por atores conhecidos do público), poemas musicados por artistas da atualidade (como foi o caso do poema de Alexandre O’Neill, “A Gaivota”, cantado pelo grupo *The Gift*) e, entre outros, imagens com versos favoritos dos poetas estudados e imagens retiradas de programas da atualidade como é o caso do *Pinterest*. Optar pela realização de um *blog* teve, assim, essa intenção de envolver os alunos com um formato com o qual se pudessem identificar e otimizar as potencialidades do QIM, incluindo no momento da apresentação destes trabalhos. Simplesmente acedendo ao *blog* diante da turma, os alunos puderam controlar todas as ferramentas e recursos que haviam previamente preparado para as suas apresentações através da função tátil do QIM, articular imagens e vídeos, biografias e poemas, entre outros, sem nunca se verem obrigados a sair do *blog* para navegarem por outras páginas *web* ou documentos.

Informa-nos o *Programa de Português do Ensino Básico* que “Em relação à poesia, no 7.º ano recuperam-se conhecimentos relacionados com processos repetitivos (rima, refrão) e exploram-se situações de reacção pessoal aos textos ouvidos e lidos (expressão de sentimentos, de opiniões, de evocações)”. De uma forma geral, podemos considerar que a poesia é um tópico difícil de lecionar a alunos no início da adolescência, neste caso, na sua grande maioria com doze anos, pela imaturidade típica dos indivíduos

desta faixa etária. Sentimos que foi um enorme desafio tornar a leitura de poemas em algo apelativo para estudantes com estas idades mas, mais uma vez, consideramos que o QIM foi um aliado muito útil para que a poesia fosse recebida e tratada de forma positiva e apelativa. Assim sendo, para abordar as características formais da poesia, recorreremos a fragmentos de uma sequência didática disponível na plataforma da *Escola Virtual*, denominada “Características do texto poético”, cujo plano de aula se encontra em anexo (Anexo 6).

Inicialmente, os alunos assistiram a um vídeo desta sequência didática que explicava, recorrendo a imagens e palavras-chave, o conceito de Sujeito Poético. Tal como vimos no capítulo I. 3. *Vantagens da utilização do QIM em contexto educativo*, Bell (2002) identificava a presença das imagens, cores e a interatividade como principais vantagens do quadro interativo. No nosso caso, observámos, pois, que assimilar conceitos através destes vídeos foi uma forma de concentrar os alunos. Isto não significa que os alunos aprendam apenas através dos vídeos e que a presença do docente seja dispensável, mas a nossa experiência demonstrou-nos que a visualização de um vídeo que condense conceitos é uma forma apelativa de concentrar a turma, já que esta respondia com particular atenção nestes momentos. Foi raro o momento em que, estando a ser projetado um vídeo, os alunos se demonstrassem dispersos ou que se escutasse algum ruído de fundo. Terminada a projeção, os alunos colocaram muitas vezes questões relativas ao conteúdo estudado, mostrando-se interessados. Na sequência do vídeo projetado, os estudantes realizaram, então, exercícios relacionados com os conceitos apresentados, deixando de parte o teor abstrato adjacente a um conceito, para passar a trabalhar questões práticas, com poemas em concreto.

Outros conceitos como o de *versos e estrofes, tipos de rima e esquema rimático* foram trabalhados com exercícios interativos (Ilustrações 9, 10 e 11), explorando alguns dos poemas que formavam parte desta unidade didática. De forma a cativar os alunos, partimos sempre da prática desses exercícios para então registar os conceitos, utilizando, para tal, o quadro branco, disposto ao lado do QIM. Os alunos registaram nos seus cadernos diários a teoria relativa aos exercícios que eles próprios realizaram. Acreditamos que fazê-los deparar-se com a vertente prática antes de fornecer a teoria permitiu criar uma oportunidade para que estes discentes se questionassem, se defrontassem com as problemáticas concretas que cada conceito poderia colocar,

esclarecessem dúvidas e, finalmente, assimilassem a matéria através do registo teórico desses conceitos e da prática persistente de exercícios semelhantes, como foi o caso, por exemplo, da aprendizagem da contagem métrica dos versos. Durante a realização das diversas tarefas interativas propostas, os alunos demonstraram, sem exceção, vontade de participar, pedindo para ir ao quadro, mesmo quando ainda não sabiam a que questões teriam de responder e se sabiam, ou não, as respostas. Isto levou-nos a reconhecer o impacto do QIM nos alunos, demonstrando que o simples facto de poderem interagir com a matéria, através de exercícios de ligação, de escolha múltipla, completando frases, questões de verdadeiro ou falso, cativou e aumentou o desejo de participação dos alunos, ao mesmo tempo que os envolveu e interessou quando chegada a parte teórica de sistematização dos conceitos desenvolvidos.

Tratados, assim, estes conceitos, partimos para a leitura do poema “Ser poeta”, de Florbela Espanca, que os alunos teriam já lido uma primeira vez em casa, agora com o objetivo de identificar questões relacionadas com a temática e com as estruturas externa e interna. Utilizando, mais uma vez, uma sequência de aprendizagem da *Escola Virtual*, denominada “A força das palavras”, o poema surgia projetado no QIM, juntamente com um ficheiro áudio, onde a turma pôde escutar a versão musicada pelos *Trovante* deste poema, aliando distintos efeitos (visual, auditivo e tátil) num só recurso. Os exercícios interativos que se seguiram estavam concebidos de forma a orientar os estudantes na leitura deste poema. Tratando-se, pois, de alunos do primeiro nível do 3.º Ciclo, é importante que a interpretação e análise de um poema não seja uma atividade demasiado aberta, uma vez que alunos deste nível estão ainda a começar a desenvolver essa capacidade de analisar o abstrato. Se os confrontarmos com uma atividade de interpretação de campo aberto, será expectável que os estudantes sintam maior dificuldade em compreender o texto poético e que, conseqüentemente, criem alguma resistência. Por outro lado, através deste tipo de tarefas de leitura orientada, os alunos foram capazes de reconhecer caminhos e compreender que tipo de informação lhes era solicitada. Os exercícios interativos funcionaram como pistas para chegar a metas distintas, de forma faseada e progressiva, tratando questões relativas ao tema, à forma do poema e aos recursos expressivos, resultando numa melhor compreensão da mensagem do poema. Para além disso, o facto de ser possível verificar automaticamente

a correção das respostas, pareceu surtir nos alunos um efeito muito positivo, tratando-se de uma abordagem mais lúdica.

O modo como se desenvolveu o resto desta unidade didática baseou-se, muitas vezes, no modelo acima descrito. Ao recordar e relatar a concretização desta unidade didática, consideramos que o QIM teve uma substancial presença, em particular pelo seu contributo para que a poesia fosse trabalhada de forma lúdica, permitindo-nos criar inúmeros momentos de intertextualidade, associando poesia e música, e abordando temáticas inerentes à cultura portuguesa, como foi o caso dos vários poemas interpretados por Amália Rodrigues, trabalhados através de atividades interativas semelhantes às aqui descritas. Foi possível, assim, alcançar os objetivos propostos pelo programa, embora, em muitas ocasiões, tenhamos recorrido a outros formatos de aprendizagem, não menos importantes, como foi o caso de momentos de produção escrita ou de leitura expressiva dos poemas estudados, tarefas durante as quais pouco recorreremos ao QIM.

Acreditamos, pois, numa utilização equilibrada desta tecnologia e concluímos que a realização de atividades interativas contribuiu para estimular os alunos a participar e captou o seu interesse para uma matéria como a poesia que, à partida, nos pareceu poder ser fonte de resistência.

### **III. 6. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE ESPANHOL**

Há uns anos atrás, se nos colocássemos à porta de uma sala de professores ao soar o toque para as aulas, poderíamos fazer esse exercício divertido de relacionar cada professor com a disciplina que ensina. Seguramente, aquele que saísse carregando uma pilha de manuais, uma aparelhagem portátil e uns quantos CD seria um professor de língua estrangeira. A existência do QIM veio alterar essa imagem. Enquanto professores de espanhol língua estrangeira, a nossa experiência com esta ferramenta ao longo da PES foi extremamente positiva, pela versatilidade de atividades que nos permitiu efetuar e, acima de tudo, pela agilidade que nos viabilizou, aumentando o ritmo das aulas, eliminando momentos “mortos”, funcionando como peça agilizadora não só das atividades realizadas propriamente ditas, como dos momentos de passagem entre cada

uma dessas tarefas. Vejamos, em seguida, situações e atividades em que o QIM nos foi particularmente útil e eficaz.

Durante o ano letivo da PES, a Professora orientadora Victoria Pérez assistiu a duas aulas de espanhol do 7.ºB com a duração de 90 minutos cada. Ao planificar estas duas aulas procurámos abordar práticas letivas distintas entre si, já que na primeira nos apoiámos maioritariamente na utilização do QIM, enquanto na segunda desenvolvemos trabalhos de grupo e demos destaque à interação oral. Deste modo, demonstraremos a forma como introduzimos o QIM na planificação das aulas e acrescentaremos, ainda, outra atividade realizada ao longo do ano. Ao descrever as atividades interativas realizadas, o nosso objetivo é ilustrar a forma como o QIM poderá ser ferramenta de trabalho de distintas competências ao longo de uma aula de espanhol. Ressaltamos que todas as aulas foram dadas em língua castelhana, recorrendo apenas muito raramente ao Português, nomeadamente em casos de comparação de estruturas das duas línguas, como veremos em III.6.3. Relativamente aos discentes, procurámos que se expressassem também em espanhol, porém, por se tratar de uma turma de nível inicial, nem sempre alcançámos esse objetivo.

### **III. 6. 1. Unidade didáctica: *Día a Día***

Ao longo desta unidade didáctica pretendia-se que a turma trabalhasse o tema do dia a dia, explorando a área temática e sociocultural relacionada com as rotinas. Ambicionava-se que, no final desta unidade, os alunos fossem capazes de redigir um pequeno texto no qual descrevessem um dia das suas vidas.

Como vimos em I.4., no que diz respeito aos materiais interativos nem sempre é fácil criar os nossos próprios exercícios. Por outro lado, as editoras criaram RED de excelente qualidade gráfica, pelo que quisemos ver como seria explorar todas as atividades propostas ao longo desta unidade do manual adotado *¡Ahora Español 1!*. Na primeira aula dedicada a esta temática (Anexo 7), tal como fizemos no início de todas as unidades, solicitámos ao grupo que folheasse o manual, procurando identificar o tema que iríamos abordar. Rapidamente começaram a partilhar as suas ideias, utilizando o vocabulário que sobressaía das páginas visualizadas: “las horas”, “el día a día”, “los días

de la semana”. Explicámos, então, qual seria a tarefa final que os alunos realizariam e demos início ao estudo dos conteúdos necessários para tal.

Antes de mais, embora todos os alunos tivessem o manual, projetámos a versão digital no QIM. Esta é uma das funcionalidades do quadro que mais representam uma vantagem para o professor de língua estrangeira. Ao abrir esta versão do manual não foi necessário recorrer a mais nenhum dispositivo ou plataforma para desenvolver os exercícios propostos. Cada uma das páginas apresenta links interativos para outras funcionalidades adjacentes. Se considerarmos a seguinte ilustração, podemos observar vários botões amarelos, com distintos símbolos (vídeos, áudios, *flashcards*, jogos e correções).

**UNIDAD 4**  
**DÍA A DÍA**

**¡ASÍ SE HABLA!**

**A ¿QUÉ HACES HABITUALMENTE?**

1. Observa las imágenes y escribe debajo de cada una las actividades que Pablo hace cada día. Usa las expresiones de la página 51.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

1.  a. Va al gimnasio.  g. Se despierta.  
 b. Cena.  h. Vuelve a casa.  
 c. Se levanta.  i. Come.  
 d. Ve la tele.  j. Se acuesta.  
 e. Se ducha.  k. Estudia.  
 f. Va al instituto.  l. Desayuna.

2. Escucha el diálogo y marca la hora correcta.

a. Pablo se despierta a las  7:00  7:30.  
 b. Pablo se levanta a las  7:10  7:15.  
 c. Pablo se ducha a las  7:25  7:35.  
 d. Pablo desayuna a las  7:40  7:45.  
 e. Coge el autobús a las  8:15  8:25.

3. Escucha la segunda parte y di si Pablo llega a tiempo al instituto.

Pablo llega al instituto

Através de um simples clique, saltámos do manual para a visualização de um pequeno filme em que um jovem descrevia um dia da sua vida. Em seguida, acedendo a outra funcionalidade, expusemos um conjunto de *flashcards* com imagens de atividades quotidianas: um jovem a tomar duche, uma jovem a levantar-se da cama, um rapaz a vestir-se, outro a tomar o pequeno-almoço, entre outros. De imediato, quando questionados, vários alunos foram capazes de relacionar verbos que haviam escutado no vídeo, com as imagens que agora visualizavam. Assim, ainda que sem a capacidade de conjugar os verbos corretamente, começaram a surgir termos como “me despierto” ou “me ducho”. De facto, uma vez que o vídeo que acabavam de ver era relatado na

primeira pessoa, nenhum aluno foi capaz de agora ver imagens de outra pessoa e aplicar o pronome pessoal adequado, dizendo “se despierta” ou “se ducha”. Deste modo, partimos para a realização de um exercício em que o objetivo era fazer corresponder as imagens do quotidiano de um jovem a frases já construídas, essas sim, conjugadas na terceira pessoa do singular. Em seguida, introduzimos o conteúdo das horas, de forma a que os alunos pudessem expressar frases simples como “me despierto a las siete”. Para tal, recorreremos mais uma vez a uma das funcionalidades da versão digital do manual, colocando dois exercícios orais que os alunos deveriam escutar, respondendo a questões patentes no livro. Na hora de corrigir, o QIM também teve um lugar. Mais uma vez, sem nunca sair da versão e-manual, foi possível chamar alternadamente alunos ao quadro para responderem a estes exercícios através de funções interativas. Esta funcionalidade do QIM eliminou a necessidade de registar a correção de tarefas no quadro branco, agilizando esse processo, uma vez que o suporte onde o exercício é realizado é idêntico ao do manual dos alunos, mais colorido, apelativo e, acima de tudo, interativo, fatores apontados como principais vantagens do QIM em I.3. Ao concluir a realização destes exercícios, o manual acionou um dispositivo que automaticamente verificou todas as respostas. Uma vez que todas estavam corretas, de imediato soou uma voz em castelhano com uma mensagem de reforço positivo: “¡Genial! ¡Ahora ya sabes preguntar y decir la hora!”.

Pouco a pouco, ao longo desta aula, os alunos começavam a conhecer vocabulário e verbos essenciais para expressarem o seu quotidiano. Importa referir que a versão interativa do manual oferece uma maior variedade de exercícios do que aqueles patentes nas versões em papel quer do aluno, quer do professor. Assim sendo, foi possível trabalhar no QIM outras atividades que reviam conteúdos pertinentes à temática, como foi o caso dos dias da semana, marcadores temporais, ou simplesmente, reforçar conteúdos como o da aprendizagem das horas.

Partindo de uma sugestão de tarefa do e-manual, deixámos de parte por instantes esta tecnologia e solicitámos aos discentes que trabalhassem em pares, entrevistando o companheiro acerca das suas rotinas. No final, os alunos deviam apresentar um típico dia de escola do colega, atividade que os levou a utilizar a terceira pessoa do singular, construindo frases como, por exemplo, “por la mañana, mi compañero se despierta a las siete, se levanta y desayuna”. Ao terminar as

apresentações, concluímos a aula pedindo-lhes, como habitualmente, que fossem eles a sumariar a lição, levando-os a rever todos os conteúdos abordados.

Ao longo desta aula constatámos a enorme utilidade dos e-manuais quando explorados com recurso ao QIM, uma vez que agilizou o decorrer das tarefas, acelerou o seu ritmo, especialmente no que diz respeito aos momentos de correção, permitiu-nos recorrer a distintos formatos, como os vídeos e as imagens, sem necessidade de nos dividirmos por diferentes aparelhos ou programas.

### **III. 6. 2. Unidade didática: *La casa***

Ao planear a unidade didática que trabalharia a temática da casa, optámos por utilizar o manual o menos possível, o que conduziu, conseqüentemente, a uma menor utilização do QIM, já que não dispúnhamos de muitas atividades interativas que trabalhassem o tema. Ainda assim, aproveitámos alguns recursos do manual interativo e, no final, introduzimos uma atividade distinta com recurso ao QIM que, mais adiante, apresentaremos.

No início desta aula (Anexo 8), criando um efeito de surpresa, os alunos entraram e encontraram um grande volume coberto por um lençol em cima de uma mesa situada diante de toda a turma. Curiosos, os alunos questionavam o que seria e alguns procuravam espreitar. Antes de revelar esse objeto, demos início às atividades projetando no QIM um vídeo animado que mostrava um funcionário da área das mudanças que, enquanto ia trazendo móveis para uma nova casa, perguntava em que lugar poderia colocá-los. Interagindo com a dona da casa, esta explicava-lhe que poderia colocar “la cama en la habitación”, “el sofá en el salón”, etc. Uma vez terminado, perguntámos ao grupo qual seria o tema que iríamos trabalhar. Sem grandes dúvidas, a opinião foi unânime e correta: as partes da casa e os objetos. Questionámos, em seguida, o que estaria, então, escondido em cima daquela mesa. Perspicazes, mas ainda um pouco desconfiados, alguns alunos sugeriram: “¿una casa?”. Destapámos o nosso objeto-mistério e a turma deparou-se com uma grande casa de bonecas, cheia de miniaturas de móveis.

Em primeiro lugar, solicitámos aos discentes que legendassem, numa imagem, as partes de uma casa, com a ajuda de uma tabela (Ilustração 12). Em seguida, pedimos-lhes que identificassem na casa de bonecas real cada uma dessas partes. Distribuímos,

então, pela turma pequenos cartões com nomes de objetos que ali poderiam encontrar e cada um, individualmente, teve de relacionar o vocábulo que lhe calhara com o objeto que nomeava. Acreditamos que poderem ver e segurar os objetos cujo nome aprendiam foi um fator estimulante para a aprendizagem desse vocabulário. Em seguida, os alunos realizaram exercícios de oralidade (através da função interativa do e-manual anteriormente descrita), nos quais trabalharam conteúdos como os números ordinais e os casos de apócope, aprendendo a assinalar os diferentes pisos de uma casa ou edifício.

Agora que estavam lançadas as bases para comunicar acerca deste tema, abrimos espaço para um momento de expressão oral, no qual solicitámos aos discentes que descrevessem a sua casa ou, simplesmente, o seu quarto. Ao realizar esta tarefa, muitos alunos construíram frases coladas às estruturas do português como “mi habitación **tiene** una cama” ou “el sofá **es** al lado de la mesilla”. Aproveitámos, assim, para introduzir o conteúdo seguinte, com objetivo de ensinar e distinguir os usos de “hay” e “está” através da leitura de um pequeno texto e da observação das estruturas desses verbos no texto (Anexo 9).

Com a pretensão de assimilar e aplicar os conteúdos obtidos até ao momento e ao mesmo tempo trabalhar a expressão escrita, demos lugar a uma atividade em pequenos grupos. O objetivo final deste trabalho era decorar uma divisão da casa de bonecas, agora totalmente despojada de mobiliário, com os objetos correspondentes. Sorteados os grupos e as divisões que caberia a cada um decorar, os alunos tiveram, em primeiro lugar, de realizar uma ficha de trabalho, (Anexo 10) na qual desenharam uma planta da sua divisão, distribuindo os móveis a seu gosto. Em seguida, redigiram um texto descritivo desse desenho. Ao realizar esta ficha de trabalho, os alunos foram capazes de construir frases em que aplicaram corretamente o vocabulário aprendido, os verbos *haber* y *estar* e ainda os marcadores espaciais. Por fim, reunimos a turma em torno da casa de bonecas e demos início a um jogo com base no trabalho realizado pelos diversos grupos. Neste jogo, o grupo que havia decorado, por exemplo, a sala, entregava a sua ficha de trabalho a dois membros de outro grupo à escolha. Esses alunos recebiam o desenho que o grupo dos colegas fizera, ocultando-o dos restantes membros do seu grupo, com objetivo de levá-los a decorar a divisão da casa de bonecas de acordo com a planta que tinham em mãos, apenas através da interação oral. O resultado deste jogo foi muito positivo, uma vez que os alunos se viram obrigados a comunicar em espanhol e

mostraram ter adquirido muitos conhecimentos ao longo de uma só aula. A grande maioria dos alunos foi capaz de construir frases como “en esta división hay cuatro sillas y una mesa”, “la mesa está al lado de la nevera”, etc. Enquanto recebiam essas indicações, os colegas tiveram dúvidas e viram-se obrigados a interagir com questões como “¿dónde?”, “¿al lado o delante? E por aí adiante. O grupo que foi capaz de fazer a réplica mais exata do desenho e em menos tempo foi o vencedor. Durante toda esta atividade os alunos foram avaliados através de uma grelha (Anexo 12). Finalmente, na aula seguinte, solicitámos aos alunos que preenchessem uma ficha de autoavaliação (Anexo 13) relativamente às tarefas realizadas na aula anterior, o que lhes permitiu repensar e tomar consciência dos conteúdos abordados.

Para finalizar esta unidade, com o intuito de trabalhar conteúdos socioculturais, solicitámos a um aluno que, através do QIM, pesquisasse e acesse a uma visita virtual à Casa Milà, disponível na internet<sup>9</sup>. Muitos alunos desconheciam a vida e obra de Antoni Gaudí, pelo que, através de uma pesquisa realizada na internet e do diálogo entre docente e alunos que haviam já estado em contacto com a obra deste arquiteto, todos puderam conhecer o seu trabalho. A visita virtual foi um momento em que o quadro interativo mostrou, novamente, o seu impacto. A internet permite-nos, atualmente, realizar atividades como esta, em que sem sair da sala de aula viajamos, por exemplo, a Barcelona, para conhecer museus e monumentos. Com o simples toque de um dedo, os alunos circularam pela Casa Milà, conhecendo quase todo o seu interior. Um mapa interativo assinalava as várias zonas possíveis de visitar, nas quais a turma identificou, de imediato, o vocabulário que acabavam de estudar. Entusiasmados, os discentes quiseram conhecer as diferentes divisões desta casa. A possibilidade de fazer uma visita virtual, aliada à grande dimensão do ecrã do quadro interativo, permitiu-nos a todos, discentes e docentes, imaginar que estávamos, efetivamente, dentro desta casa, o que criou um grande impacto e cativou o interesse dos estudantes.

### **III. 6. 3. Uma aula preparada no *Software SmartBoard***

Ao longo das unidades didáticas acima descritas, tivemos já a oportunidade de apresentar várias das atividades realizadas com recurso ao QIM nas aulas de espanhol.

---

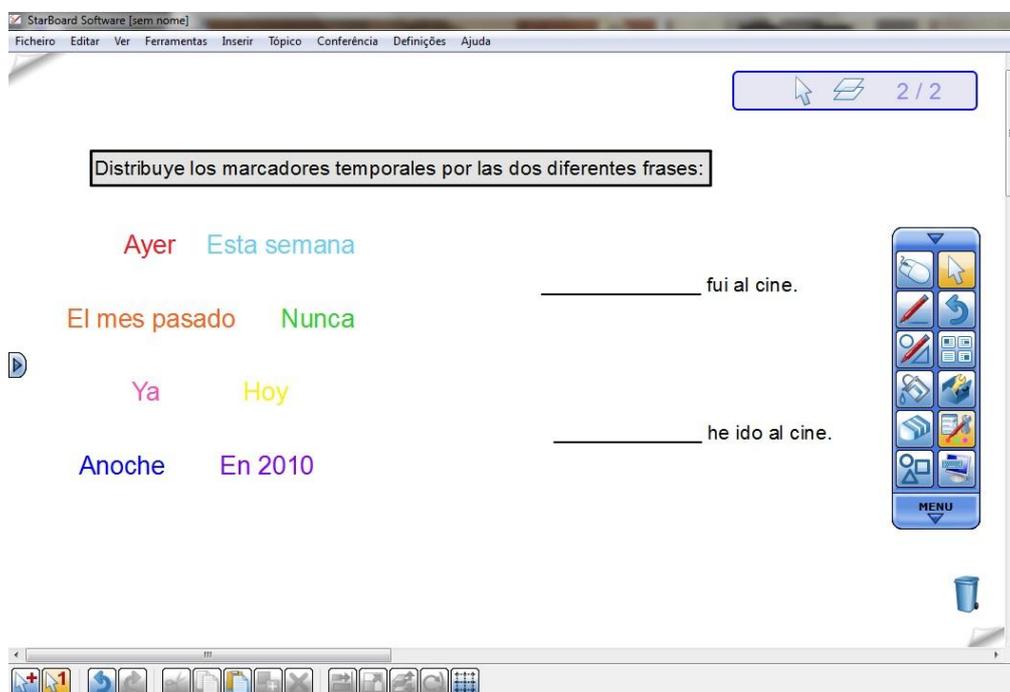
<sup>9</sup> Disponível em <http://www.lapedrera.com>

Resta-nos, pois, mencionar as possibilidades que nos ofereceu o programa de *software* que acompanha esta ferramenta, possível de instalar em qualquer computador, de forma a que pudéssemos preparar aulas. Embora os materiais aqui criados não tivessem a mesma qualidade daqueles disponibilizados pelas editoras, o *software SmartBoard* acabou por ser uma ferramenta que nos permitiu ter, em casa, o quadro branco, em formato digital. Assim sendo, em seguida apresentamos uma aula realizada com o 7.º A (Anexo 14), na qual explorámos a temática das férias e atividades de ócio contadas no passado, pelo que abordámos, também, conteúdos gramaticais como a distinção entre o uso do *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto*.

Prestes a finalizar o ano letivo, havíamos já ensinado, separadamente, estes dois tempos verbais do passado, porém, desejávamos agora ensinar a distinção dos seus usos. A nossa experiência do ano letivo anterior levou-nos a intuir que este seria um dos conteúdos gramaticais do programa do 7.º ano mais difíceis de abordar, uma vez que colocaria muitas dúvidas aos estudantes, por não ter uma correspondência direta na língua portuguesa. Deste modo, sabendo já de antemão que seria necessário tomar algum tempo para lecionar este conteúdo, preparámos, através do *software SmartBoard* do QIM, aquilo que escreveríamos no quadro. Importa explicar que este programa funciona como um quadro branco digital, com um espaço ilimitado para escrever, em que o professor pode fazer alternar as páginas escritas com um simples movimento de arrasto, no qual estão otimizadas muitas das funcionalidades do QIM enumeradas em I.1. Neste espaço é possível utilizar distintas canetas e cores, sublinhar, criar botões ou formas geométricas, introduzir imagens ou documentos, e, entre outros, movimentar o texto redigido dentro da folha branca digital. Pareceu-nos, então, que muitas destas funcionalidades poderiam ajudar a explicar de forma mais visual a distinção dos usos destes dois tempos do passado, bem como recorrer a exemplos com os quais os alunos pudessem, de imediato, interagir. No entanto, se por um lado este *software* poderia trazer todas estas vantagens, considerámos, por outro lado, que nos tomaria muito do nosso tempo de aula maximizar todas essas funcionalidades em tempo real. Nesse sentido, preparámos algum do conteúdo dessas páginas antes da lição e completámo-lo no seu decorrer.

Quisemos, antes de mais, que os alunos se deparassem com a problemática da questão, pelo que redigimos uma frase em português – “Fui ao cinema” - e pedimos-lhe

que a traduzissem para espanhol. Com muita facilidade, a turma sugeriu a seguinte tradução: “Fui al cine”. Em seguida, escrevemos no quadro a frase - “He ido al cine” - e pedimos-lhes que agora a traduzissem para português. Desta vez, houve algum silêncio na sala e algumas vozes responderam: “Fui ao cinema” e acrescentaram “Mas é igual!”. De facto, os alunos compreendiam agora a possibilidade de traduzir a frase portuguesa “Fui ao cinema” para as frases espanholas “fui al cine” e “he ido al cine”. Qual seria então a diferença? Interessados em resolver o problema, apresentámos a segunda página da nossa aula, onde estavam visíveis as duas possíveis traduções que a turma havia sugerido, acompanhadas de um conjunto de marcadores temporais, como podemos ver na seguinte imagem.



Embora tenhamos aproveitado este momento para definir os distintos usos dos dois pretéritos em estudo, foi com a realização do exercício acima ilustrado que os alunos melhor compreenderam as suas diferenças. Chamando-os ao quadro, os alunos arrastaram um por um os marcadores temporais, fazendo-os corresponder às formas verbais corretas.

Urgia, em seguida, praticar e consolidar estes conhecimentos recentes, pelo que dedicámos o restante tempo da aula à realização de pequenos exercícios orais e escritos, através dos quais, entre outros, os alunos relataram atividades realizadas na semana anterior e na semana decorrente, associando os marcadores temporais aos distintos tempos verbais.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste ano letivo, durante o qual utilizámos o QIM com elevada frequência, a nossa experiência levou-nos a concluir que a grande mais-valia dessa ferramenta é a sua capacidade de cativar e motivar os alunos. Porém, quando se começa a tornar um hábito utilizá-lo na realização das mesmas atividades de sempre, esvai-se pouco a pouco o chamado efeito-novidade e muitos alunos começam a revelar novamente desinteresse. Tal não acontece quando chamados a interagir diretamente no quadro, isto é, quando chamados a ser utilizadores ativos do quadro interativo, demonstrando, nesse caso, um interesse permanente. No nosso parecer, isto significa que os alunos não estão fartos de estar na escola, nem de aprender, mas sim que querem ser agentes ativos do seu próprio conhecimento, através de recursos que são, afinal, uma constante do seu dia a dia: o acesso à internet, a utilização de dispositivos interativos, a partilha imediata de experiências, entre outros que caracterizam as mais recentes gerações.

Conscientes desta realidade, projetos emergentes trabalham já com tecnologias mais recentes, algumas delas compatíveis com o QIM, que, aliás, ampliam as suas potencialidades, como é o caso do uso dos *tablets*. Ao longo deste trabalho, tomámos consciência destes projetos e compreendemos que, por comparação à utilização do QIM, promovem um ensino mais personalizado, flexível e independente, uma vez que neles todos os estudantes têm acesso à *Web* a qualquer instante, procurando informações sem necessidade de recorrer constantemente ao professor, podendo também criar os seus trabalhos através de diferentes formatos, fazendo apresentações com recurso a inúmeras aplicações, entre outras atividades. Concluímos, pois, que esse será o caminho e o futuro da escola, no qual as novas tecnologias ganham destaque não pelo brilho da novidade, mas sim por constituírem ferramentas que permitem colocar o aluno no centro da sua própria aprendizagem, no qual o papel do docente é lançar desafios, estimular e conduzir a curiosidade dos estudantes, fazendo-os levantar questões e orientando-os na busca de respostas. Com essa inversão de papéis, os alunos serão também professores dos seus pares, cativando-os com as suas descobertas e com os modelos selecionados para o modo de expor as respostas que vão encontrando, podendo recorrer a aplicações, vídeos, músicas, *notebook* ou qualquer outro

formato que o mundo tecnológico, hoje em dia, nos oferece e que são, atualmente, parte integrante da realidade e linguagem destes estudantes.

Quando pensamos em disciplinas como Ciências, Geografia ou História, entre outras, a prática deste modelo invertido, atualmente denominado *flipped classroom*, parece-nos ser evidente, muito viável e atrativa. Consideramos que, de futuro, urge pensar de que forma o uso de *tablets* poderá ser aplicado às aulas de Português e Espanhol, com o objetivo específico de tornar os alunos mais independentes, curiosos e agentes da sua própria aprendizagem, sempre sob a orientação atenta dos professores.

Em suma, este trabalho levou-nos a considerar que não basta equipar as escolas com tecnologias inovadoras, sendo necessário, também, adaptar as próprias práticas pedagógicas ao ritmo e linguagem da sociedade atual, tirando partido dos recursos que dela advêm. De facto, como vimos, as vantagens do QIM são diversas, porém o seu verdadeiro valor não reside na ferramenta em si, mas sim no que permite ao docente conceber, criar e viabilizar aos seus alunos através dela. Para tal, urge pensar o QIM não como um fim, mas sim como um meio para mudar a relação ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e, acima de tudo, estimular nos alunos o desejo de aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, P. M. B. (2008). *Impacte dos quadros interativos nas práticas docentes: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte

Bannister, D. (2010). Guidelines for effective school/classroom use of interactive whiteboards – The EuSCRIBE PROJECT. Bruxelas: European Schoolnet

BECTA (2004). *Getting the most from your interactive whiteboard – A guide for primary schools*, British Educational Communications and Technology Agency. Reino Unido: BECTA

Bell, M. A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons!, *The Teachers.net Gazette*, 3(1)

Disponível em <http://www.teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>, consultado a 16.06.2014

Buescu, M.H., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGCI

Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research Development* 42(2), 21-29

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. C. Reis (org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 149-165

Costa, J., Cabral, C. C., Santiago, A. e Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins *et al.* (orgs.) *Para a didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177

Duarte, I. (2008). *PNEP – O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa

Esteves, J. e Lencastre, J. A. (2013). Criação de recursos didáticos para quadros interativos multimédia. B. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, *et al.* (orgs.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação e Universidade do Minho

Fernandes, J. M. C. F. (2013). *O quadro interativo no ensino do Português: dos recursos aos discursos*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Departamento de Comunicação e Arte

Ferreira, P. M. P. G. (2009). *Quadros interativos: novas ferramentas, novas pedagogias, novas aprendizagens*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Tecnologia Educativa

Glover, D. e Miller, D. (2001). Running with technology: the impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of information technology for teacher education*, 10 (3), 257-276

Instituto Cervantes (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD-Anaya

Jones, A. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teacher. BECTA

Marques, J., Silva, B. e Pombo, T. (2013). Investigação sobre quadros interativos multimédia em Portugal e Espanha: contributos para a sua sistematização

georreferenciada. B. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, *et al.* (orgs.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação e Universidade do Minho

Ortiz, M. J. (2012). La PDI como herramienta optimizadora para la clase de ELE: potencialidades y creación de recursos didácticos. R. Bueno, A. Castiñeiras e A. Valbuena (orgs.) *Actas de las V Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Máncherster*. Mánchester: Instituto Cervantes

Pedroso, J. V. (2013). *Portugal. Country Report on ICT in Education*. Bruxelas: European Schoolnet

Pereira, A. S. C. A. P. (2008). *Integração dos quadros interativos multimédia em contexto educativo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores: Lisboa

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, Diário da República, 1.ª série, n.º 180 – 18 de Setembro de 2007, Anexo I

Sampaio, P. A. S. R. e Coutinho, C. P. (2013). *Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir de pesquisas da área*. Braga: Universidade do Minho

Santiago, A. e Paixão, S. (2013). *Manual P7 – Português*. Texto Editora: Lisboa

Santos, M. I. L. F. (2006). *A Escola Virtual na aprendizagem e no ensino da matemática: um estudo de caso no 12º ano*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Tecnologia Educativa

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., e Veloso, R. (2009). *Leitura. Guia de Implementação do Programa*. Lisboa: DGCI

Smith, H. J. *et al.* (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* 21, 91-101

Spínola, T. M. G. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem. Impacte do projecto "O Quadro interactivo multimédia na RAM"*, Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte

## ILUSTRAÇÕES

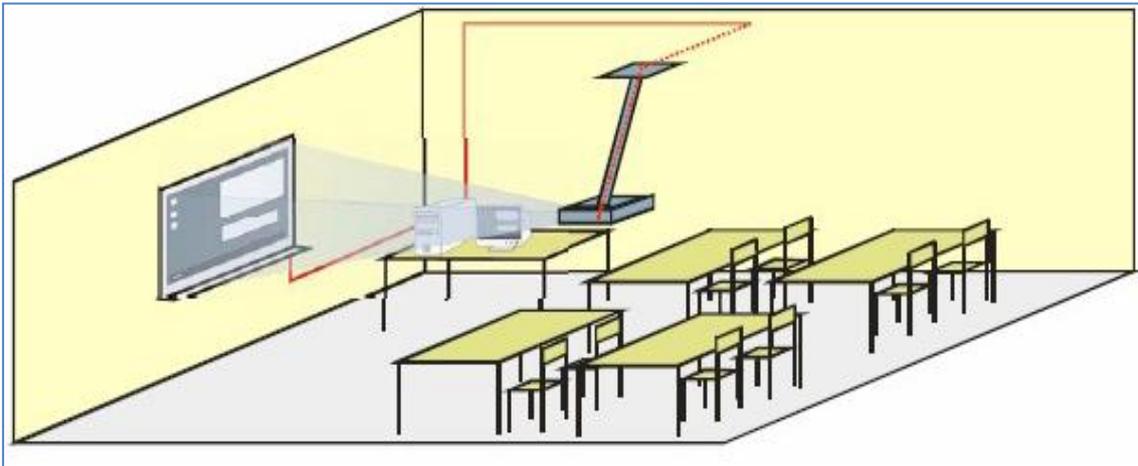


Ilustração 1 – Disposição dos componentes de um quadro interativo multimídia.

Ilustração 2 – Primeiro exercício interativo realizado no QIM

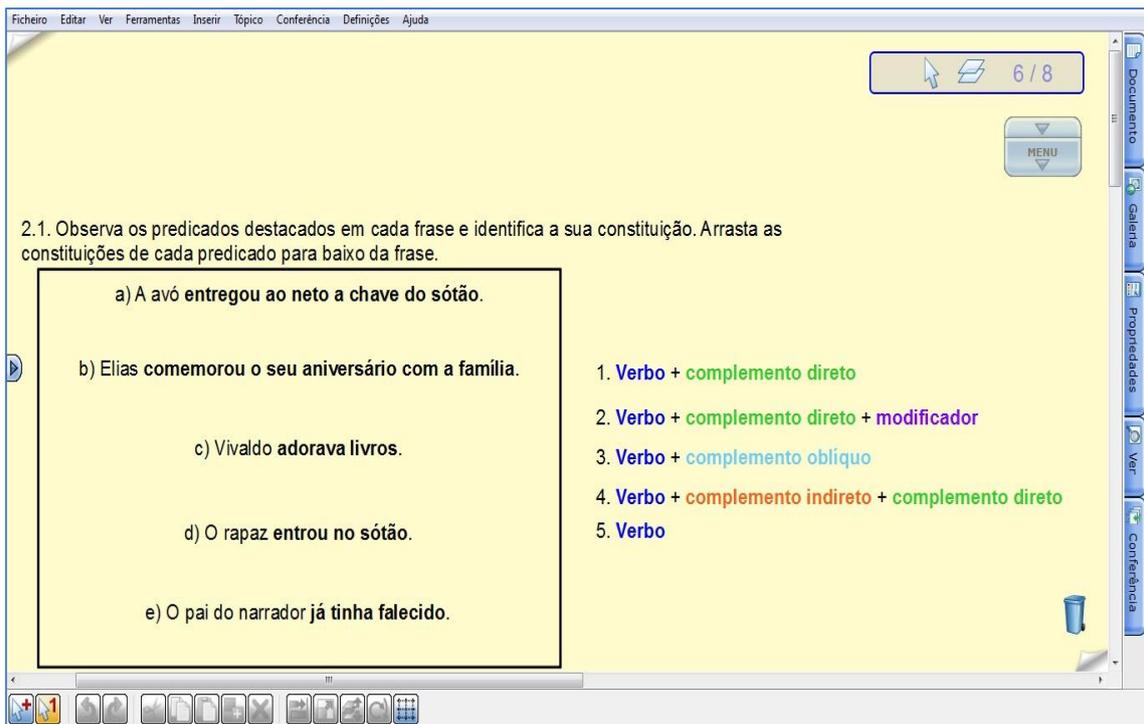


Ilustração 3 – Indicação do terceiro exercício interativo no QIM

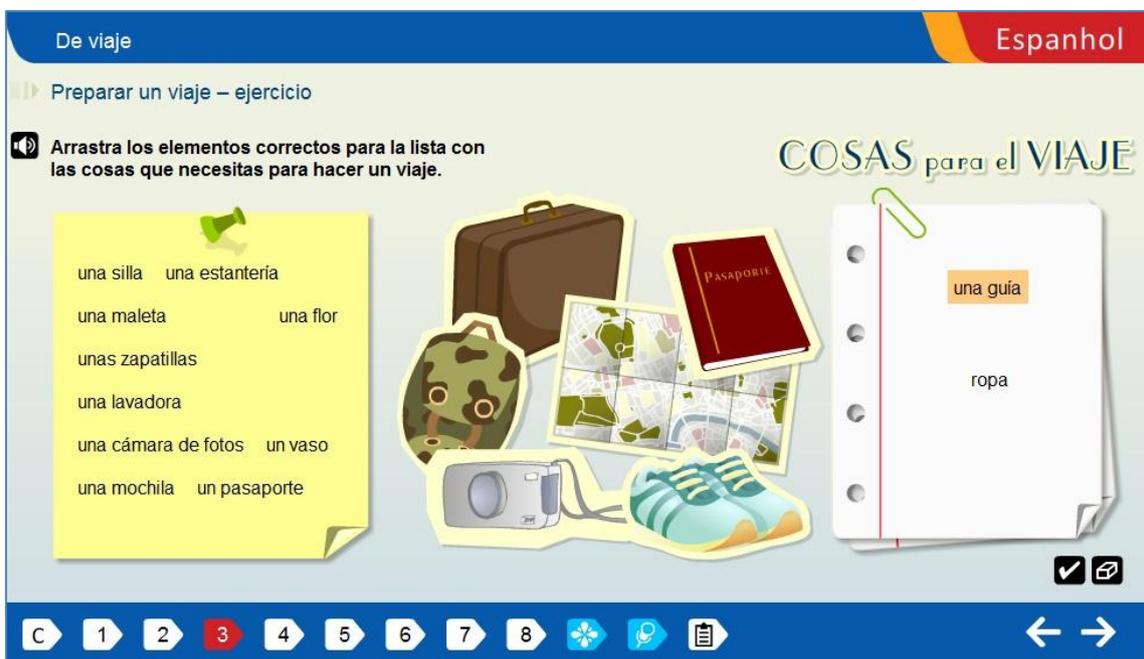


Ilustração 2 – Exercício interativo com função de arrastar e largar (vocabulário)

De viaje Espanhol

Cultura: las tapas

**Coloca las palabras en los lugares correctos.**

### Las tapas

En España, en muchos lugares, cuando vas a un  y pides una bebida, el camarero te sirve algo de comida. Esa comida normalmente no se . Eso es lo que llamamos tapas. Las tapas no son un plato concreto, y pueden ser cualquier tipo de comida, siempre que sea una cantidad .

El origen de las tapas es muy . Se llaman tapas porque, antiguamente, se ponía un  de pan encima de la  o la copa de vino para que no entrasen .



pequeña  
 antiguo  
  
 moscas  
 botella  
 trozo

✓ ✎

C 1 2 3 4 5 6 7 8 🌸 🗨️ 📄 ⬅️ ➡️

Ilustração 5 - Exercício interativo de preenchimento com função de arrastar e largar (conteúdos socioculturais)

De viaje Espanhol

**Pronunciación**

Escucha el original y graba tu versión. Ayuda



Bueno, chicos, sabéis que tenemos que organizar el viaje de fin de curso.

Tenéis que elegir el lugar, la fecha, el medio de transporte y todo lo que creáis necesario.

Propongo que hagáis una búsqueda en Internet para ver las ciudades del sur de España que queréis visitar.

C 1 2 3 4 5 6 7 8 🌸 🗨️ 📄 ⬅️ ➡️

Ilustração 6 – Exercício interativo de oralidade (gravação de voz)

De viaje Espanhol

## resultados

Al final de esta clase deberás ser capaz de... ↓

2	El viaje de fin de curso	<div style="width: 75%;"><div style="width: 75%;"></div></div>	75 %
3	Preparar un viaje	<div style="width: 57%;"><div style="width: 57%;"></div></div>	57 %
4	La señalización	<div style="width: 30%;"><div style="width: 30%;"></div></div>	30 %
5	Los medios de transporte	<div style="width: 85%;"><div style="width: 85%;"></div></div>	85 %
6	Los medios de transporte	<div style="width: 33%;"><div style="width: 33%;"></div></div>	33 %
7	¿Dónde coges los medios de transporte?	<div style="width: 100%;"><div style="width: 100%;"></div></div>	100 %
8	Indicadores de localización espacial	<div style="width: 54%;"><div style="width: 54%;"></div></div>	54 %

Reiniciar toda la clase Total  62 %

C
1
2
3
4
5
6
7
8
🔄
📄
📄
←
→

Ilustração 7 – Resultados de uma sequência de aprendizagem interativa3

# Bloguesia

## Antología Poética 7ºano

Ilustração 8 – Blog de Antologia Poética do 7.º A e B

 **Completa a tabela, selecionando o esquema rimático presente nas estrofes.**

Estrofes	Esquema rimático
Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz, que grande felicidade! Ser veloz é ser feliz. <sup>1</sup>	<input type="text"/> ▾ <input type="text"/> ▾
Numa certa conta havia um zero dado à poesia que tinha um sonho secreto: fugir para o alfabeto. <sup>2</sup>	<input type="text"/> ▾ <input type="text"/> ▾
Borboleta, borboleta, flor do ar, onde vais, que me não levas? Onde vais tu, Leonoreta? <sup>3</sup>	<input type="text"/> ▾ <input type="text"/> ▾

<sup>1</sup> "Para ir à Lua", de Cecília Meireles  
<sup>2</sup> "A triste história do zero poeta", de Manuel António Pina  
<sup>3</sup> "Canção de Leonoreta", de Eugénio de Andrade

9 / 12     

Ilustração 9 – Exercício interativo sobre o esquema rimático

A força das palavras  
**Ser poeta, de Florbela Espanca: expressividade**      << 9 10 11 12 >>  

Florbela Espanca foi uma das primeiras mulheres em Portugal a frequentar um curso universitário. Esta poetisa foi um génio ímpar no seu tempo e o seu poema "Ser poeta" é fonte de inspiração para muitos autores.

---

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior  
Do que os homens! Morder como quem beija!  
É ser mendigo e dar como quem seja  
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

É ter de mil desejos o esplendor  
E não saber sequer que se deseja!  
É ter cá dentro um astro que flameja,  
É ter garras e asas de condor!

É ter fome, é ter sede de Infinito!  
Por elmo, as manhãs de oiro e de cetim...  
É condensar o mundo num só grito!

E é amar-te, assim, perdidamente...  
É seres alma e sangue e vida em mim  
E dizê-lo cantando a toda a gente!

"Ser poeta", de Florbela Espanca

 **Completa as frases, selecionando as opções corretas.**

Na tentativa de definir "poeta", o sujeito poético apresenta várias hipóteses que completam a expressão "Ser poeta é...". Assim, o poema é construído tendo como base um recurso expressivo, a  ▾.

Ao apresentar uma listagem de definições para "poeta" cria-se uma  ▾.

A  ▾ também está presente neste poema, uma vez que no início dos versos se verifica a utilização repetitiva da palavra "É...".

11 / 16     

Ilustração 10 – Exercício interativo de análise temática do poema "Ser poeta", de Florbela Espanca

A força das palavras  
**Ser poeta, de Florbela Espanca: métrica**      << 13 14 15 16 >>

O poeta não é só aquele que escreve versos, é muito mais do que isso... Achas que para ser poeta é necessário ter um dom especial? Ou todos teremos, dentro de nós, algo de poeta?

---

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior  
 Do que os homens! Morder como quem beija!  
 É ser mendigo e dar como quem seja  
 Rei do reino de Aquém e de Além Dor!

"Ser poeta", de [Florbela Espanca](#)

**Atenta no verso "É ser mendigo e dar como quem seja". Assinala a divisão em sílabas métricas correta.**

É | ser | men | di | go | e | dar | co | mo | quem | se | ja  
 É | ser | men | di | go e | dar | co | mo | quem | seja  
 É | ser | men | di | go | e | dar | co | mo | quem | seja

---

**Completa os espaços em branco.**

O verso "É ser mendigo e dar como quem seja" tem  sílabas gramaticais  
 e  sílabas métricas.  
 De acordo com a sua métrica, este verso designa-se .

A métrica

14 / 16     

Ilustração 11 – Exercícios interativos sobre a métrica

**1** Observa la casa de la imagen y escribe los nombres de las partes de la casa. Usa las palabras de la lista.

**Ahora actividades** p. 60

cocina  
 garaje  
 recibidor  
 salón  
 jardín  
 habitación  
 buhardilla  
 balcón  
 cuarto de baño

1. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_  
 4. \_\_\_\_\_ 9. \_\_\_\_\_  
 5. \_\_\_\_\_

Ilustração 12 – Exercício de legendagem a partir de lista de vocabulário

## ANEXOS

### Anexo 1 – Folheto de informação técnica do StarBoard (QIM)

**HITACHI**  
Inspire the Next

StarBoard FX-79E1/89WE1

# QUADRO INTERATIVO



### Tecnologia interativa acessível, para escolas e empresas.

Os quadros interativos StarBoard FX-79E1 e 89WE1 levam a tecnologia tátil para a sala de aula ou sala de reuniões. Estes modelos combinam a simplicidade no design, com a solidez e a mais recente tecnologia interativa. As características tácteis e multitoque fazem dos quadros interativos StarBoard FX-79E1 e 89WE1 intuitivos para qualquer utilizador. A sua grande superfície proporciona uma área confortável, contribuindo para melhorar o trabalho em grupo.

#### Tecnologia da ponta do dedo



Use o dedo, um apontador ou qualquer outro objeto para escrever e explorar atividades, páginas da internet ou conteúdos multimédia.

#### Escrita simultânea



Graças à tecnologia de escrita simultânea, dois utilizadores podem escrever e trabalhar simultaneamente em toda a superfície do quadro.

#### Funcionalidades multitoque



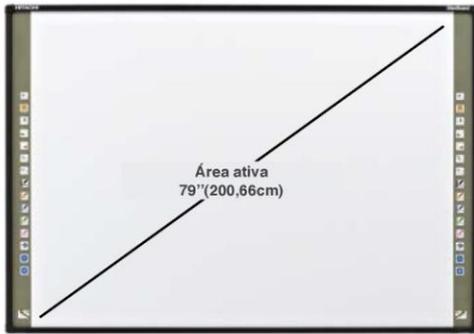
Controle o quadro interativo com naturalidade, usando gestos e as suas mãos. Escreva com o dedo, utilize dois dedos para apagar, ampliar e diminuir. Efetue Scroll com o punho.

#### Acesso rápido às funcionalidades mais usadas

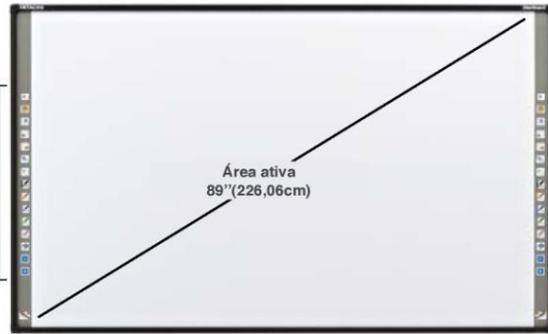


Existem nos dois lados do quadro, teclas coloridas e bem visíveis de acesso rápido, que facilitam o acesso a funções pré-configuradas e que são reconfiguráveis.

## StarBoard FX-79E1



## StarBoard FX-89WE1



15 teclas de acesso rápido em cada lado

### Acessórios



Caneta extensível (incluída)

### Aspetos relevantes do software incluído

- Suporta diferentes SO: Windows, Mac, Linux;
- Inclui software de teleconferência de dados digitais;
- Reconhecimento de caligrafia;
- Variedade de tintas digitais;
- Exportação das anotações para vários formatos de ficheiros;
- Acesso direto à Internet, e busca de imagens do Google;
- Importação de ficheiros do Microsoft Office®;
- Integra o formato CFF (formato comum dos fabricantes de quadros interativos), para facilitar a partilha de conteúdos educativos pré-preparados;
- Barra de ferramentas editável e flutuante.

### Aspetos relevantes do Hardware dos quadros

- Use o dedo ou qualquer objeto para controlar o quadro;
- Área de trabalho grande;
- Inputs simultâneos, para trabalho em conjunto;
- Funcionalidades multi-toque para utilização intuitiva;
- Permite o uso de íman na superfície;
- 15 teclas de acesso rápido a funções pré-configuradas;
- Leve, com superfície de aço;
- Melhorado sistema de fixação à parede para simplicidade na montagem;
- O quadro inclui apontador;
- O quadro inclui o Starboard Software.

## Especificações FX-79E1/89WE1

### No. do modelo

FX-79E1: AH00329  
FX-83E1: AH00319  
FX-89WE1: AH00332

### Input

Detetor de sombras por raios de infravermelhos

### Interface com o computador

USB 1.1, USB 2.0

### Tamanho do ecrã (mm)

FX-79E1: 1,633 (L) x 1,225 (A)  
FX-83E1: 1,797 (L) x 1,123 (A)  
FX-89WE1: 1,960 (L) x 1,225 (A)

### Quadro/material da superfície

Polyester de alta densidade (núcleo),  
aço (superfície)

### Especificações para utilização

+5 – +35 °C, 20 – 80% de humidade, sem condensação.

### Dimensões (mm)

FX-79E1: 1,852 x 1,281 x 35  
FX-83E1: 1,950 x 1,190 x 35  
FX-89WE1: 2,179 x 1,282 x 35

### Peso

FX-79E1: aprox. 22 kg  
FX-83E1: aprox. 21 kg  
FX-89WE1: aprox. 24 kg

### Certificados

FCC Class B, CE, VCCI Class A

### Garantia

3 anos (com o registo on-line do produto)

### Requisitos do sistema

CPU: Intel Pentium 4 1.8GHz ou superior  
RAM: 1GB ou mais  
HDD: 600MB ou mais  
Profundidade de cor do Display Color: 32bits ou superior

### Sistemas operativos

Windows OS: Windows XP, Windows Vista(32bit), 7(32/64bit) (recomendado o último service pack) (Tablet PC Edition e Server Edition não suportados)  
Mac OS: Mac OS 10.5/10.6/10.7  
Linux OS: Ubuntu 10.04/11.04, openSUSE 11.2

### Hitachi Solutions Europe S.A.S. Interactive Media Solutions Division

4, avenue Bertie Albrecht  
75008 Paris, France  
Tel: +33 (0)153 827 600  
Fax: +33 (0)153 827 619  
Email: starboard@hitachisolutions-eu.com

### Hitachi Solutions Europe Ltd. Interactive Media Solutions Division

City Tower, 40 Basinghall Street,  
London EC2V 5DE, United Kingdom  
Tel: +44 (0)207 246 6868  
Fax: +44 (0)207 246 6860  
Email: starboard@hitachisolutions-eu.com

### Hitachi Solutions Europe AG Interactive Media Solutions Division

Kurfürstendamm 22,  
D-10719 Berlin, Germany  
Tel: +49 (0)30 8877 2600  
Fax: +49 (0)30 8877 2610  
Email: starboard@hitachisolutions-eu.com

www.hitachisolutions-eu.com

Distribuidor/Revendedor



Hitachi stabilește  
"Environmental Vision 2025"  
www.hitachi.com/environment/

# StarBoard

## Anexo 2 – Oficina Gramatical

### Como distinguimos as funções sintáticas que integram o predicado?

1. O grupo nominal cujos constituintes concordam com o verbo, em pessoa e número, tem a função sintática de **sujeito**. O grupo verbal tem a função sintática de **predicado**.

Divide as frases nesses dois grupos principais: grupo nominal / função de sujeito e grupo verbal / função de predicado.

- a) «Eu nadava no seu útero [...]»
- b) «O meu pai só pensava em livros.»
- c) «O meu pai amava a literatura acima de tudo.»
- d) «O rés do chão não serve à literatura.»

1.1. Os grupos verbais contêm apenas o verbo?

2. O predicado é constituído pelo verbo e pode ter outros grupos com diferentes funções sintáticas. Associa cada função sintática à sua caracterização.

a) Complemento direto	1. Grupo preposicional que pode ser substituído pelos pronomes pessoais <i>lhe, lhes</i> e que constitui a resposta à questão <i>a quem?</i>
b) Complemento indireto	2. Grupo preposicional ou adverbial que <b>não</b> é pedido pelo verbo e que é um elemento acessório.
c) Complemento oblíquo	3. Grupo nominal que pode ser substituído pelos pronomes pessoais <i>o, a, os, as</i> e que constitui a resposta às questões <i>o quê?</i> ou <i>quem?</i>
d) Modificador	4. Grupo preposicional ou adverbial, pedido pelo verbo e que <b>não</b> pode ser substituído pelos pronomes <i>lhe, lhes</i> .

- 2.1. Observa os predicados destacados em cada frase e identifica a sua constituição, associando-os ao item correto.

a) A avó <b>entregou ao neto a chave do sótão.</b>	1. Verbo + complemento direto
b) Elias <b>comemorou o seu aniversário com a família.</b>	2. Verbo + complemento direto + modificador
c) Vivaldo <b>adorava livros.</b>	3. Verbo + complemento oblíquo
d) O rapaz <b>entrou no sótão.</b>	4. Verbo + complemento indireto + complemento direto
e) O pai do narrador <b>já tinha falecido.</b>	5. Verbo

### Anexo 3 – Grelha de observação de aulas de campo aberto

#### GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO ABERTO

Prof: Mónica Lopes		Ano: 8.º	N.º de alunos: 20
Data:		Turma: A	Sala: 8.º A
TEMPO	AÇÕES DO PROFESSOR OBSERVADO	REAÇÕES DOS ALUNOS	
13:45	Chega à porta da sala de aula e solicita aos alunos que cumpram a formatura exigida.	Muito agitados, conversam, empurram-se, mas vão constituindo a formatura.	
13:50	Entra na sala e deixa que os alunos a sigam. Solicita-lhes que retirem o material para a disciplina de Português e que seja esse o único material em cima da mesa.	Alguma agitação, muito ruído. Organizam as secretárias e colocam o material solicitado.	
13:52	Regista as faltas de material que observa ou que alguns alunos assumem.	Levantam o braço aqueles que não trouxeram todo o material.	
13:55	Apela ao silêncio, abre a lição, numerando-a e datando-a, com recurso ao quadro branco. Dá um minuto para que os alunos registem.	Registam a lição no caderno diário.	
13:56	Pergunta quem não fez os t.p.c. e toma nota, circulando pela sala, entre as várias carteiras, de modo a verificar os cadernos dos alunos.	Levantam o braço aqueles que não fizeram os t.p.c. A turma demonstra-se mais calma.	
14:00	Recorre ao QIM para projetar um PowerPoint com a correção dos t.p.c.	Algum ruído de fundo, enquanto a professora se dirige ao computador para projetar o PowerPoint.	
14:02	Lê a 1.ª questão do t.p.c. (manual) e pergunta quem quer responder.	Alguns alunos levantam o braço, os restantes estão em silêncio.	
Das 14:03 às 14:13	Lê, uma a uma, as questões dos t.p.c., alternadas com as respostas dos alunos, que escuta atentamente, fazendo oralmente as correções necessárias. Projeta as respostas corretas no PowerPoint, apelando aos alunos que não tinham a resposta correta ou que não tinham feito os t.p.c. que as passem para o caderno diário.	Alunos que tinham respostas erradas, corrigem. Alunos que não tinham feito os t.p.c. copiam as respostas do QIM.  Restantes alunos conversam baixinho entre si nesses momentos.	
14:14	Recorda, de forma resumida, a leitura realizada na aula anterior da obra <i>A Ilha Encantada (A Tempestade</i> , de W. Shakespeare), adaptação de Hélia Correia.	Alguns alunos intervêm espontaneamente, completando o resumo da parte lida da obra que a professora faz. Ouve-se um ruído de fundo dos restantes alunos.	
14:17	Apela ao silêncio. Ameaça colocar um aluno perturbador fora da sala se continuar a incomodar.	A turma cai em profundo silêncio.	
14:18	Solicita aos alunos que abram a obra no próximo capítulo a ler.	Algum ruído enquanto vários alunos retiram a obra das mochilas.	
14:20	Questiona quem quer ler.	Nenhum aluno se oferece. Seis alunos perguntam se podem juntar-se a outros, por se terem esquecido de trazer a obra.	
14:21	Recorre à internet e projeta no QIM em versão PDF a obra a ler, de modo a que todos os alunos sigam a leitura.	Alguns alunos protestam que está muita luz na sala e que não conseguem visualizar bem o quadro.	

14:22	Fecha as persianas.	Eleva-se um forte ruído de fundo.
14:23	Eleva a voz, apelando ao silêncio e solicita a um aluno que dê início à leitura do capítulo .	A turma cai novamente em silêncio e acompanha a leitura.
14:24	Pede a outro aluno que continue a leitura.	Mantém-se o silêncio.
14:26	Solicita, novamente, a outro aluno que siga a leitura.	Mantém-se o silêncio.
14:28	Solicita a mais um aluno que leia.	O aluno que deveria ler relembra a professora que a aula deste dia terá apenas 45 minutos e que o tempo está a terminar.
14:29	Informa a turma que deverão terminar a leitura desse capítulo em casa e que fará questões sobre ele no início da aula seguinte. Regista o sumário no quadro branco.	Alguns alunos registam o sumário. Outros criam bastante agitação e ruído.
14:30	O professor que lecionará a aula seguinte bate à porta e entra.	Alunos levantam-se para cumprimentar o professor.
14:31	Despede-se dos alunos e sai.	

## Anexo 4 – Grelha de observação de aulas de campo focado: utilização do QIM

### GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: UTILIZAÇÃO DO QUADRO INTERATIVO MULTIMÉDIA (QIM)

Prof: Mónica Lopes	Ano: 7.º	N.º de alunos: 18	
Data:	Turma: B	Sala: 7.º B	
Utiliza o QIM para:	Não	Sim	OBSERVAÇÕES
Registar a abertura da lição	X		Utiliza quadro branco
Registar dados com a escrita inteligente	X		Utiliza quadro branco
Projetar vídeos		X	Acede ao vídeo através do computador e não do ecrã digital
Escrever sobre o vídeo projetado	X		
Projetar ficheiros		X	Acede aos ficheiros através do computador e não do ecrã digital
Projetar o e-manual interativo	X		Acede ao e-manual através do computador e não do ecrã digital, mas maneja o manual através do ecrã interativo
Aceder à internet		X	Acede à internet através do computador e não do ecrã digital, mas navega na internet através do ecrã interativo
Realizar atividades em plataformas de recursos interativos (ex. Escola Virtual, Aula Digital, etc)		X	Acede às plataformas através do computador e não do ecrã digital, mas percorre as atividades através do ecrã interativo
Projetar imagens que se adequam aos conteúdos debatidos em aula	X		
Regressar, sempre que necessário, a conteúdos já escritos ou projetados no QIM anteriormente durante esta aula (organização de páginas)		X	
Gravar todos os conteúdos registados no QIM durante a aula	X		
Enviar os conteúdos gravados da aula para os alunos via email	X		
Registar o sumário	X		Utiliza o quadro branco
Outro:			
* Projetar um ficheiro com uma grelha de avaliação do comportamento		X	No início da aula a Professora projetou esta grelha na qual constavam os nomes dos alunos. Aqueles que demonstrassem comportamentos inapropriados veriam uma cruz diante do seu nome e teriam de cumprir uma medida de correção (ex.: perder um intervalo).

\* Campo adicionado durante a observação da aula

## Anexo 5 - Plano de Aula de Português

**PLANO DE AULA N.º 156 E 157**

**TURMA: 7.º A**

**DATA: 22 de abril**

**TEMPO: 90'**

**SUMÁRIO:** Apresentação e conceção do projeto de trabalho: Antologia Poética do 7.º ano.

Constituição dos grupos e atribuição de autores: atividade de leitura expressiva e descoberta de poemas e seus autores.

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Literária</li> <li>• Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia textual: Poesia</li> <li>• Poetas de literatura portuguesa do séc. XX</li> </ul>
ATIVIDADES	MINUTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura da lição.</li> <li>• Apresentação do projeto Antologia Poética:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do blog e breve explicação do seu funcionamento.</li> <li>- Objetivos dos trabalhos e sua constituição.</li> </ul> </li> <li>• Planificação e organização do projeto: atividade de constituição dos grupos e distribuição dos poetas a trabalhar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de partes de poemas.</li> <li>- Leitura expressiva de cada uma das partes dos poemas, correspondência e identificação dos respetivos autores.</li> </ul> </li> <li>• Constituição, em grande grupo, do <i>blog</i>.</li> <li>• Registo do sumário.</li> </ul>	5'
	15'
	10'
	5'
	25'
	25'
	5'
RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação sobre projeto de trabalho</li> <li>• Cartões com poemas divididos</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Internet (Blog: <a href="http://bloguesia.jimdo.com">bloguesia.jimdo.com</a>)</li> <li>• Quadro interativo multimédia (QIM)</li> <li>• Quadro branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> </ul>
TRABALHO PARA CASA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do poema: “Ser Poeta”, de Florbela Espanca</li> </ul>	

## Anexo 6 - Plano de Aula de Português

**PLANO DE AULA N.º 158 E 159**

**TURMA: 7.º A**

**DATA: 23 de abril**

**TEMPO: 90'**

**SUMÁRIO:** As características formais da poesia: sujeito poético, verso, estrofe, rima e métrica.

Apresentação da vida e obra de Florbela Espanca.

Leitura e interpretação do poema “Ser poeta”.

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Literária</li> <li>• Leitura</li> <li>• Oralidade</li> <li>• Gramática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia textual: poesia</li> <li>• Conceito: sujeito poético vs. autor.</li> <li>• Estrutura formal da poesia: verso, estrofe, rima e esquema rimático, rima soante e toante.</li> <li>• Gramática: sílaba gramatical e sílaba métrica.</li> <li>• Recursos expressivos: anáfora, metáfora, enumeração e comparação.</li> <li>• Florbela Espanca, “Ser Poeta”</li> </ul>
ATIVIDADES	MINUTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura da lição.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de parte da sequência didática da Escola Virtual: “Características do texto poético”:</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do vídeo: “Sujeito Poético ” + Exercício pp. 3 e 4 + Registo de teoria.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do vídeo: “Versos e estrofes” + Exercício p. 6 + Registo de teoria.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do vídeo: “Rima e esquema rimático” + Exercícios pp. 8 e 9 (Rima soante e toante / Esquema rimático) + Registo de teoria.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do vídeo: “Métrica” + Exercício p. 11 + Registo de teoria.</li> </ul>	15'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da vida e obra de Florbela Espanca através de “Bloguesia”.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do poema “Ser Poeta”, de Florbela Espanca e breve discussão do tema.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da estrutura formal do poema em conjunto (n.º de versos, tipos de estrofes e tipo de rima).</li> </ul>	6'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de parte da sequência didática: “A força das palavras” da Escola Virtual:</li> </ul>	3'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o mesmo poema, musicado pelos Trovante.</li> </ul>	3'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assinalar o refrão.</li> </ul>	3'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os recursos expressivos.</li> </ul>	3'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir o poeta, segundo o sujeito poético.</li> </ul>	3'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a métrica do poema.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo do sumário.</li> </ul>	5'
RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual P7</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro digital interativo</li> <li>• Internet (Blog e Escola Virtual: Sequência de aprendizagem “Características do texto poético” e “A força das palavras”)</li> <li>• Quadro branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> </ul>

## Anexo 7 - Plano de Aula de Espanhol

### UNIDADE 4 – Día a día

**Breve contextualización:** Se da inicio en esta clase de 90 minutos a la unidad 4, cuyo tema es el día a día. Como tarea final, se propone que, al final de esta unidad, los alumnos sean capaces de redactar un pequeño texto contando su día a día.

#### PLAN DE CLASE 1 Y 2 DE LA UNIDAD 4 – DÍA A DÍA

<b>Instituto</b>	Colégio Senhora da Boa Nova
------------------	-----------------------------

Lección nº	Fecha	Clase	Duración	Profesor
28 y 29	15 de noviembre de 2013	7º B	90 minutos	Maria Homem de Mello

<b>Contenidos</b>	Unidad 4: Actividades diarias. Actividades de comprensión y expresión oral.
-------------------	---

<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir imágenes relacionadas con las actividades de la cotidianidad</li> <li>- Preguntar la hora</li> <li>- Decir la hora</li> <li>- Identificar los verbos relacionados con las comidas: desayunar, comer, merendar y cenar.</li> <li>- Escuchar texto e identificar las horas</li> <li>- Preguntar y decir horarios</li> <li>- Comprender textos orales y escritos</li> <li>- Interaccionar en situaciones sencillas</li> </ul>

<b>Contenidos temáticos/socioculturales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades diarias</li> <li>- Las horas de las comidas</li> </ul>	<b>Contenidos funcionales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir/identificar actividades diarias</li> <li>- Preguntar / decir la hora</li> </ul>
<b>Contenidos léxicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades diarias</li> <li>- Partes del día</li> <li>- La hora</li> <li>- Los días de la semana</li> <li>- Las comidas (verbos)</li> </ul>	<b>Contenidos gramaticales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogativos</li> <li>- Verbos pronominales</li> <li>- Verbos con cambio vocálico</li> <li>- Exprimir frecuencia</li> </ul>

<b>Materiales / recursos:</b> Manual – pp. 50, 51, 52 y 53; Fotocopias; Pizarra; Pizarra Digital Interactiva; Ordenador; Proyector; e-book (manual interactivo).
--

<b>Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</li> <li>- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula</li> </ul>

<b>Procedimiento</b>	<b>Tiempo</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludar a los alumnos y registrar el número de la clase;</li> <li>2. Hojear la unidad 4 con los alumnos y ver qué es lo que van a aprender;</li> </ol>	15'

3. Indicación de la tarea final: «Cuenta un día en tu vida» e identificación de los contenidos de aprendizaje necesarios para su realización;	
4. Relacionar actividades con imágenes (ej. 1 – p. 51);	
5. Escuchar diálogos: identificar la hora (ej.2, 3 – p. 51);	
6. Hacer ejercicios interactivos: las horas (pizarra digital) – registrar en el cuaderno diario;	35'
7. Audición de diálogos: completar relojes (ej.1 – p. 52);	
8. Completar un cuadro con expresiones utilizadas para situar temporalmente los acontecimientos (ej.3) – sistematizar contenidos;	
9. Trabajo en parejas de interacción oral: preguntar / decir hábitos diarios (ej.4);	
10. Trabajo en parejas de interacción oral: realizar una entrevista a un/a compañero/a sobre su día a día (ej.5); presentación de los resultados de la entrevista (ej. 6) usando las expresiones de frecuencia;	20' + 15'
11. Registro de los deberes.	
12. Registrar el sumario con los alumnos: repaso de las actividades hechas en la presente clase y de los contenidos aprendidos.	5'

#### Deberes – Trabajos de consolidación

Ahora actividades – Deberes: Páginas 24 y 25

### Anexo 8 - Plano de Aula de Espanhol

PLAN DE CLASE 1 Y 2 DE LA UNIDAD 10 – LA CASA					
<b>Instituto</b>	Colégio Senhora da Boa Nova				
<b>Clase n.º</b>	<b>Fecha</b>	<b>Clase</b>	<b>Duración</b>	<b>Profesora en prácticas</b>	<b>Prof. Orientadora</b>
91 y 92	16.05.2014	7º B	90 minutos	Maria Homem de Mello	Victoria Pérez

<b>Contenidos</b>	Unidad 10: La casa
-------------------	--------------------

<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar y escuchar para identificar el vocabulario de la casa.</li> <li>- Identificar las partes y los objetos de la casa.</li> <li>- Aprender los numerales ordinales.</li> <li>- Comprender textos escritos.</li> <li>- Distinguir los usos de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>.</li> <li>- Localizar en el espacio.</li> <li>- Escribir un pequeño texto.</li> <li>- Interaccionar oralmente para identificar muebles y objetos y localizar en el espacio.</li> </ul>

<b>Contenidos funcionales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir una casa</li> <li>- Localizar en el espacio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las partes de la casa</li> <li>- Pisos / Plantas</li> <li>- Los muebles y objetos de la casa</li> </ul>

<b>Contenidos gramaticales</b> - <i>Haber / Estar</i> - Marcadores espaciales - Los numerales ordinales	
--	--

**Materiales / recursos:** Manual Ahora Español; Fotocopias; Pizarra; Pizarra Digital; Ordenador; Proyector; e-book (manual interactivo Ahora Español); Internet; Casa de muñecas y sus muebles.

**Evaluación**  
- Tabla de heteroevaluación de la actividad en pequeños grupos “¡A decorar la casa!”  
- Evaluación, posterior a la clase, de las producciones escritas por los diferentes grupos.  
- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos  
- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula

<b>Procedimiento</b>	<b>Tiempo</b>
1. Saludar a los alumnos y registrar el número de la clase;	5'
2. Visualizar el vídeo “La mudanza” para introducir el tema.	10'
3. Rellenar la lista de las partes de la casa (ej. 1, pág. 122, de “¡Ahora Español!”).	10'
4. Distribuir el vocabulario de los muebles por todos los alumnos, para que cada uno identifique a que mueble de la casa de muñecas corresponde.	10'
5. Escuchar y rellenar con los pisos derecho e izquierdo.(ej. 1, pág.128, de “¡Ahora Español!”).	5'
6. Rellenar con los numerales ordinales (ej. 2, pág. 128, de “¡Ahora Español!”).	5'
7. Proporcionar un momento de expresión oral, preguntándoles a los alumnos cómo es su casa, en qué piso viven, qué objetos hay en su dormitorio, etc.	10'
8. Leer el texto “Paco cuéntanos cómo es su dormitorio” y realizar, en conjunto, la propuesta de actividades en las que se diferencian los usos de “hay” y “está(n)” para hablar de la casa.	15'
9. Formar cinco grupos de tres y cuatro alumnos y explicar la actividad “¡A decorar la casa!”: - Actividad en grupo, en la que se trabajará la expresión escrita. - Actividad en grupo, en la que se trabajará la interacción oral.	25'
10. Marcar los deberes y registrar el sumario.	5'

**Deberes – Trabajos de consolidación**  
Ficha de trabajo sobre los contenidos trabajados en clase

## Anexo 9 – Ficha de trabajo “¿Hay o está?”

### ¿HAY O ESTÁ?

#### 1. Lee el siguiente texto.

Paco cuéntanos cómo es su dormitorio:

Mi dormitorio es muy amplio. En una de las paredes hay un cuadro muy grande y colorido. La mesilla de noche está a la derecha de la cama y **junto al** balcón hay dos sillones. El espejo de pie está a la izquierda de la cama, **entre** la cama y el armario. También hay una gran alfombra marrón.

#### 2. Con la ayuda del texto, completa la teoría y coge ejemplos para justificar tus respuestas.

Para **hablar de la existencia de algo** se utiliza el verbo \_\_\_\_\_:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Para **localizar en el espacio** se utiliza el verbo \_\_\_\_\_:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### 3. A las palabras en negrita les llamamos marcadores espaciales, porque nos ayudan a saber dónde están las cosas. Coge los ejemplos del texto:

---

---

---

---

¡Muy bien! Pero hay más **marcadores espaciales**. Por ejemplo:

Al lado de

Dentro de ≠ Fuera de

Encima de ≠ Debajo de

Delante de ≠ Detrás de

Cerca de ≠ Lejos de

Contra (algo)

**Anexo 10 – Ficha de trabalho e tarefa de grupos**

**ACTIVIDAD: ¡A DECORAR LA CASA!**

¡Buenas noticias! Vosotros habéis sido contratados para decorar esta maravillosa casa. A cada grupo de decoradores le toca una parte diferente de la casa. Con el material que recibáis, dibujad vuestra parte de la casa, disponiendo los muebles como vosotros queráis.

Después de dibujar, escribid un listado de los muebles que habéis usado y un pequeño texto como el que acabas de estudiar, describiendo esa parte de la casa. ¡Es fácil! Seguid las instrucciones de abajo.

Parte de la casa: \_\_\_\_\_

¿Qué muebles hay en esta parte de la casa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**En un breve texto como el que estudiasteis sobre el dormitorio de Paco, describid la parte de la casa que habéis dibujado, localizando los muebles en el espacio:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

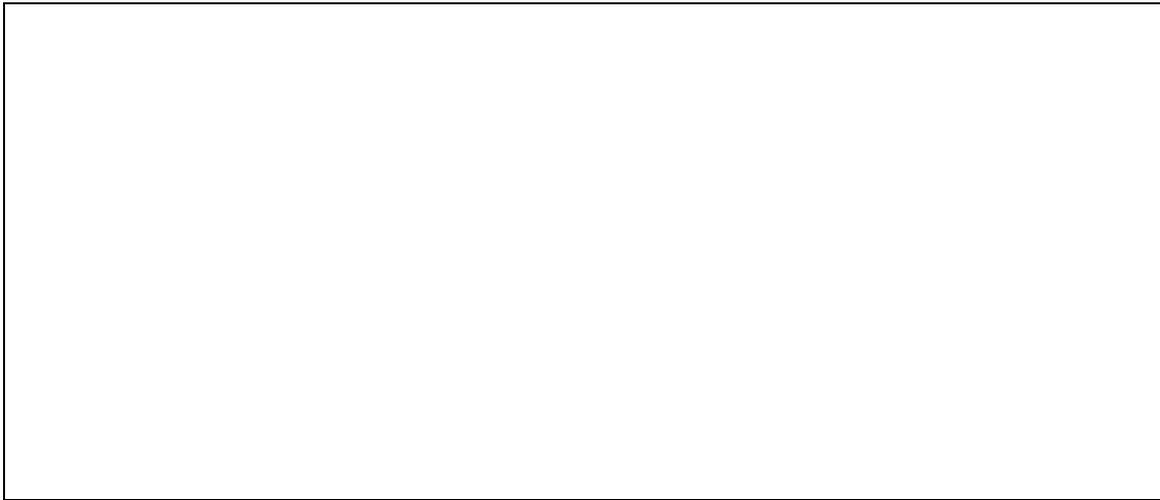
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DIBUJO:**



**PARTE DE LA CASA:** \_\_\_\_\_

**PISO EN QUE SE ENCUENTRA:** \_\_\_\_\_

<p>En esta parte de la casa <b>hay</b>...</p> <p>Ese mueble <b>está</b>...</p> <p>Esos muebles <b>están</b>...</p>	<p>A la izquierda (de) ≠ A la derecha</p> <p>Al lado (de)</p> <p>Entre</p> <p>Dentro de ≠ Fuera de</p> <p>Encima ≠ Debajo</p> <p>Delante de ≠ Detrás de</p> <p>Cerca de ≠ Lejos de</p>
--	--

## Anexo 11 – Plano de Aula da Unidade *La Casa*

PLAN DE CLASE 3 DE LA UNIDAD 10 – LA CASA					
<b>Instituto</b>	Colégio Senhora da Boa Nova				
<b>Clase n.º</b>	<b>Fecha</b>	<b>Clase</b>	<b>Duración</b>	<b>Profesora en prácticas</b>	<b>Profesora Orientadora</b>
93	20.05.2014	7º B	45 minutos	Maria Homem de Mello	Victoria Pérez
<b>Contenidos</b>	Unidad 10: La casa				

### Objetivos

- Identificar las partes y los objetos de la casa.
- Distinguir los usos de los verbos *haber* y *estar*.
- Localizar en el espacio.
- Conocer a Antoni Gaudí y su obra, en particular “La Pedrera”.

### Contenidos funcionales

- Describir una casa
- Localizar en el espacio

### Contenidos léxicos

- Las partes de la casa
- Pisos / Plantas
- Los muebles y objetos de la casa

### Contenidos gramaticales

- *Haber / Estar*
- Marcadores espaciales
- Los numerales ordinales

### Contenidos socioculturales

- Antoni Gaudí
- La Pedrera (Casa Milà)

**Materiales / recursos:** Manual Ahora Español; Fotocopias; Pizarra; Pizarra Digital; Ordenador; Proyector; e-book (manual interactivo Ahora Español); Internet;

### Evaluación

- Tabla de autoevaluación de la actividad “¡A decorar la casa!”
- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos
- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula

Procedimiento	Tiempo
1. Saludar a los alumnos y registrar el número de la clase;	5'
2. Autoevaluación de la actividad.	15'
3. Visitar virtualmente “La Pedrera” (Casa Milà), refiriendo quién fue Antoni Gaudí.	20'
4. Marcar los deberes y registrar el sumario.	5'
<b>Deberes – Trabajos de consolidación:</b>	
Ficha de trabajo sobre los contenidos trabajados en clase	

Anexo 12 – Tabela de heteroavaliação de trabalhos de grupo

TABLA DE HETEROEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD “¡A DECORAR LA CASA!”

<b>EL GRUPO 1:</b>	<b>CS</b>	<b>MV</b>	<b>R</b>
Comprende los objetivos de la tarea			
Identifica los muebles de la casa			
Escribe un texto utilizando el verbo <i>haber</i> para decir qué hay en la división			
Escribe un texto utilizando el verbo <i>estar</i> para localizar en el espacio			
Utiliza correctamente los marcadores temporales			
<b>EN ESTE GRUPO:</b>			
Todos los alumnos trabajan con esfuerzo y motivación.			
Todos los miembros se respetan mutuamente, aceptando las ideas de los demás			
<b>Alumnos n.º:</b>			

**CS: Casi Siempre | MV: Muchas veces | R: Raramente**

Anexo 13 – Autoavaliação de trabalho realizado em aula

# Sra Boa Nôva

Colégio

NOMBRE \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_

AUTOEVALUACIÓN			
A lo largo de esta actividad fui capaz de:	☺	☹	☹
Identificar las partes de la casa.			
Identificar los muebles y objetos de la casa.			
Identificar los marcadores espaciales.			
Comprender la diferencia de los usos de los verbos <i>haber</i> y <i>estar</i> .			
Escribir, con la ayuda de mis compañeros, utilizando el verbo <i>haber</i> para decir lo que existe en un espacio.			
Escribir, con la ayuda de mis compañeros, utilizando el verbo <i>estar</i> para localizar en el espacio.			
Escuchar a mis compañeros y comprender sus indicaciones.			
Expresarme oralmente, dando indicaciones con los marcadores espaciales, utilizando el verbo <i>haber</i> y el verbo <i>estar</i> .			
Trabajar en grupo, participando activamente y respetando las ideas y opiniones de mis compañeros.			

☺ - Muy Bien | ☹ - Bien | ☹ - No tan bien, pero voy a repasar estos contenidos

### Anexo 14 – Plano de aula da unidade *De vacaciones*

PLAN DE CLASE 3 DE LA UNIDAD 11 – DE VACACIONES					
<b>Instituto</b>	Colégio Senhora da Boa Nova				
<b>Clase n.º</b>	<b>Fecha</b>	<b>Clase</b>	<b>Duración</b>	<b>Profesora en prácticas</b>	<b>Prof. Orientadora</b>
97	03.06.2014	7º A	45 minutos	Maria Homem de Mello	
<b>Contenidos</b>	Unidad 11: De Vacaciones				
<b>Objetivos</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de viajes o actividades de ocio</li> <li>- Contar en el pasado</li> <li>- Comprender textos escritos.</li> <li>- Localizar en el espacio.</li> <li>- Interaccionar oralmente</li> </ul>					
<b>Contenidos funcionales</b>			<b>Contenidos léxicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir acciones pasadas</li> <li>- Localizar en el espacio</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paisajes, lugares de vacaciones, ciudades, playas, montaña.</li> <li>- Clima</li> <li>- Ciudades</li> </ul>		
<b>Contenidos gramaticales</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito Indefinido</li> <li>- Pretérito Perfecto</li> <li>- Marcadores temporales</li> </ul>					
<b>Materiales / recursos:</b> Manual Ahora Español; Pizarra; Pizarra Digital; Ordenador; Proyector; e-book (manual interactivo Ahora Español); Internet;					
<b>Evaluación</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</li> <li>- Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula</li> </ul>					
<b>Procedimiento</b>					<b>Tiempo</b>
1. Saludar a los alumnos y registrar el número de la clase;					5'
2. Lectura de una postal (relato de una estadía en un camping);					10'
3. Subrayar las formas verbales en el pasado y dividir las por dos columnas "Este fin de semana" y "Ayer".					10'
4. Explicación y registro de contenidos gramaticales en la Pizarra Digital.					5'
5. Realización de ejercicios interactivos: los marcadores temporales.					5'
6. Lectura de otra postal: ejercicio de elección entre el <i>Pretérito perfecto</i> y el <i>Pretérito Indefinido</i> .					10'
7. Realización de una breve producción escrita individual: contestar a la postal contando acciones de "la semana pasada" y de "esta semana".					5'
8. Marcar los deberes y registrar el sumario.					

**Deberes – Trabajos de consolidación del cuaderno de actividades**