

# *“Os Livros Digitais no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações nos hábitos de leitura”*

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Rita Petronilho Eulálio

**Orientador**

Professor Doutor Henrique Teixeira Gil

junho de 2017





# Os livros digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e as suas implicações nos hábitos de leitura

Ana Rita Petronilho Eulálio

## **Orientador**

Professor Doutor Henrique Teixeira Gil

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Henrique Teixeira Gil, do Departamento da Unidade Técnico-científico de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

junho de 2017



## Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutor Manuel Florindo Alves Meirinhos

Professor Coordenador do Departamento De Tecnologia Educativa e Gestão de Informação do Instituto Politécnico de Bragança

Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco



“A escola só será um património de humanidade, e um lugar melhor e mais bonito, quando todos aprendermos com todos” (Sá, 2014).



## **Dedicatória**

À memória do meu querido avô, que não teve a oportunidade de presenciar o culminar desta caminhada.



## Agradecimentos

Em primeiro lugar, um grande obrigada a toda a minha família sem exceção, em especial aos meus pais, obrigada pelo amor, pela motivação, pela muita paciência nos dias mais complicados, pelo apoio. Obrigada pelo modo como me inculcaram a confiança necessária para realizar os meus sonhos. Porque sem vocês nada disto seria possível.

A todas as minhas amigas, em especial à minha incansável amiga Rita, à qual gostaria de expressar toda a minha gratidão e reconhecimento com apreço, por nunca ter duvidado das minhas capacidades. Obrigada pela força transmitida desde o dia em que decidi abraçar este sonho.

Ao Alexandre, pelos momentos de descontração e pelas muitas palavras de incentivo.

Às eternas amigas que conheci nesta cidade, Beatriz e à Cácia por, mesmo longe, continuarem a fazer parte da minha vida.

À Margarida, pela simplicidade, pelas muitas horas de árduo trabalho em conjunto, e por ter vivenciado tudo isto comigo.

Às gémeas, Joana e Inês, pela incalculável e inquebrável amizade.

Ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Manuel Teixeira Gil, pela partilha de saberes e por toda a disponibilidade demonstrada.

À Professora Maria José Infante, por me ter ensinado a magia que há nesta tão nobre profissão.

Ao professor António Pais, pela exigência e pelo rigor impostos em cada semana de trabalho.

Às maravilhosas crianças que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos e que me deram a plena certeza de que não me enganei no caminho que escolhi.

Por fim, a Castelo Branco, a cidade longínqua de onde levo inconfundíveis lembranças.

*“Castelo Branco é comigo, esta hora.*

*Castelo Branco é comigo, comigo e sempre para toda a vida.”*

José Ferreira Monte



## Resumo

O presente Relatório de Estágio foi realizado para o cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Este é o culminar da ação educativa desenvolvida durante as unidades curriculares de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas práticas foram realizadas, respetivamente, no Centro Social Padres Redentoristas, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos, e na Escola Básica Afonso de Paiva, com uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo da investigação é averiguar qual o contributo dos livros digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como averiguar se a sua utilização pode ou não constituir uma motivação para os alunos, no sentido de promover mais e melhores aprendizagens. A questão de investigação que conduziu a intervenção prática foi a seguinte: “Será que os livros digitais podem vir a constituir implicações nos hábitos de leitura nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?”. Partindo desta questão, os objetivos formulados foram: a) Fomentar a utilização das TIC no 1ºCEB visando a promoção da utilização de livros digitais na sala de aula; b) Comparar as aprendizagens e a motivação dos alunos quando é utilizada uma história impressa e uma história em formato digital; c) Averiguar qual o impacto da utilização de livros digitais no incremento de hábitos de leitura.

A investigação realizada assumiu o desenho de investigação-ação sustentado num paradigma qualitativo interpretativo, capaz de compreender e descrever significados. Como técnicas de recolha de dados foram utilizadas as notas de campo, a observação participante, a entrevista semiestruturada à Orientadora Cooperante e a duas professoras do 1ºCEB, o inquérito por questionário aos alunos e os registos fotográficos. Nesta recolha de dados, existiu a participação direta dos alunos da turma, da Orientadora Cooperante e do «Par pedagógico».

A análise dos dados revelou uma motivação expressa pela participação ativa dos alunos ao longo de toda a investigação, tendo, por isso, o uso de livros digitais proporcionado nos alunos mais motivação e empenho. Revelou também que tanto os alunos como a Orientadora Cooperante manifestaram uma opinião consensual no sentido de realçarem a importância dos livros digitais pela capacidade demonstrada em motivar, dado o caráter intuitivo que os mesmos proporcionam, tendo implicado um maior nível de atenção e de compreensão leitora por parte das crianças.

## **Palavras-Chave:**

Tecnologias de Informação e Comunicação. Literatura. Hábitos de Leitura. Livros digitais.

## Abstract

This Internship Report aims to fulfill the requisitions for the attainment of the master's degree by Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. This is the climax of the educative action undertaken during the curricular units of Supervised Practice (PES) in pre-school Education and teaching of the first cycle of basic education, included in the study plan of the master's degree in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education. These practices took place, respectively, in the Centro Social Padres Redentoristas, with a group of children at the ages of 5-6 years old, and in the Escola Básica Afonso de Paiva, with a class of first-year students of the Cycle of basic education.

The goal of this investigation is to ascertain the contribute of digital books in the a study on the first Cycle of basic education, and to determine whether its use represents a motivation for students, in the context of the promotion and improvement of learning skills. The investigative question that led to this practical intervention was the following: "Can digital books lead to implications in the reading habits of children of the first Cycle of basic education?" From this question, we were able to draft some objectives: a) To encourage the usage of ICT in the 1<sup>o</sup>CEB aiming to promote the use of digital books in the classroom; b) To compare students' learning and motivation when a story is printed in relation to when it has a digital format; c) To determine the impact of the usage of digital books on improving reading habits.

This investigation assumed the scheme of investigation-action, sustained by a qualitative interpretative paradigm, which is able to comprehend and describe meaning. As data collection techniques, we used field notes, participant observation, semi-structured interview with the Cooperating Tutor and two 1<sup>o</sup>CEB professors, the students' questionnaire and photographic records. In this data collection, we had the direct participation of the students in the class, the Cooperating Tutor and the «Pedagogic peer».

The data analysis revealed an increase in motivation expressed by the active participation of students along all of the investigation, which means that the usage of digital books instilled more motivation and commitment in the students. It also showed that both the students and the Cooperating Tutor expressed a consensual opinion as to reinforcing the importance of digital books, which was mirrored in the ability to motivate that they demonstrated, given the intuitive nature of the process, which required a higher level of concentration and reading understanding by the children.

## **Keywords:**

Information and Communication Technologies. Literature. Reading Habits. Digital Books.

# Índice geral

|   |     |
|---|-----|
| Introdução .....  | 1   |
| Capítulo I – Contextualização das Práticas Supervisionadas .....                  | 3   |
| 1. Contextualização das Práticas Supervisionadas.....                             | 5   |
| 1.1. A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) .....               | 5   |
| 1.1.1. Caraterização da Instituição .....   | 7   |
| 1.1.2. Localização da Instituição.....  | 9   |
| 1.1.3. Caraterização do edifício .....  | 10  |
| 1.1.4. Caraterização da sala .....  | 12  |
| 1.1.5. Caraterização do grupo de crianças.....                                    | 16  |
| 1.1.6. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar .....                       | 18  |
| 1.1.6.1. A importância das Orientações Curriculares na EPE.....                   | 18  |
| 1.1.6.2. Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar .....      | 19  |
| 1.1.7. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.         | 21  |
| 1.1.7.1. Descrição das atividades e reflexão sobre a prática.....                 | 21  |
| 1.1.8. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar          | 71  |
| 1.2. Contextualização da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 73  |
| 1.3. Caraterização da Instituição .....   | 74  |
| 1.4. Caraterização da sala .....  | 76  |
| 1.5. Caraterização da Turma .....   | 79  |
| 1.6. Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....         | 82  |
| 1.6.1. O Programa de Português.....   | 83  |
| 1.6.2. O Programa de Matemática .....   | 84  |
| 1.6.3. O Programa de Estudo do Meio .....   | 84  |
| 1.6.4. O Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras .....                 | 85  |
| 1.7. Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico .....     | 86  |
| 1.8. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico ..... | 89  |
| 1.8.1. Registos de observação .....   | 89  |
| 1.8.2. Descrição das atividades e reflexão sobre a prática .....                  | 90  |
| 1.8.3. Reflexão global da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.    | 115 |
| Capítulo II – Enquadramento Teórico .....   | 117 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 2.                                      | Acerca da leitura .....  | 119 |
| 2.1.                                    | O Conceito de Leitura .....  | 119 |
| 2.1.1.                                  | A leitura no 1º Ciclo: ler por prazer e ler para obter informação..... | 120 |
| 2.1.2.                                  | O conceito de Leitura Virtual .....                                    | 121 |
| 2.1.3.                                  | O Conceito de Multimédia e a sua importância em contexto educativo.... | 122 |
| 2.2.                                    | As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação .....           | 124 |
| 2.2.1.                                  | O Conceito de TIC.....   | 124 |
| 2.2.2.                                  | As TIC na Educação .....   | 125 |
| 2.2.3.                                  | Projetos Nacionais para a introdução das TIC em contexto educativo ..  | 126 |
| 2.2.4.                                  | A Integração das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico.....                 | 131 |
| 2.2.5.                                  | O Papel do professor na utilização das TIC.....                        | 132 |
| 2.3.                                    | Os livros digitais.....  | 133 |
| 2.3.1.                                  | Conceito de livros digitais .....                                      | 133 |
| Capítulo III – Os Livros Digitais ..... |  | 135 |
| 3.                                      | Os livros digitais do Plano Nacional de Leitura .....                  | 137 |
| 3.1.                                    | O PNL .....  | 137 |
| 3.1.1.                                  | A Biblioteca de livros digitais .....                                  | 137 |
| Capítulo IV – Metodologia.....          |  | 141 |
| 4.                                      | Opções metodológicas e procedimentos.....                              | 142 |
| 4.1.                                    | Justificação e contextualização da investigação .....                  | 142 |
| 4.2.                                    | Questão de investigação e objetivos.....                               | 143 |
| 4.3.                                    | Metodologia Qualitativa – justificação das opções metodológicas.....   | 143 |
| 4.4.                                    | Local de implementação e participantes no estudo .....                 | 148 |
| 4.5.                                    | Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....                       | 149 |
| 4.5.1.                                  | Observação Participante .....  | 150 |
| 4.5.2.                                  | Notas de Campo.....  | 151 |
| 4.5.3.                                  | Meios Audiovisuais.....  | 151 |
| 4.5.4.                                  | O inquérito por questionário .....                                     | 151 |
| 4.5.5.                                  | O inquérito por entrevista.....  | 152 |
| 4.5.6.                                  | Análise de conteúdo .....  | 153 |
| 4.5.7.                                  | Questionários .....  | 154 |
| 4.6                                     | Triangulação de dados .....  | 155 |
| 4.7                                     | Procedimentos éticos .....   | 156 |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo V – Apresentação, análise e tratamento de dados .....   | 157 |
| 5.1. Sessões de intervenção .....  | 159 |
| 5.1.1. 1ª Sessão de intervenção .....  | 161 |
| 5.1.2. 2ª Sessão de intervenção .....  | 166 |
| 5.1.3. 3ª Sessão de intervenção .....  | 168 |
| 5.1.4. 4ª Sessão de intervenção .....  | 171 |
| 5.1.5. 5ª Sessão de intervenção .....  | 174 |
| 5.2. Tratamento e Análise de Dados .....   | 176 |
| 5.2.1. Análise dos inquéritos por questionário aos alunos.....   | 177 |
| 5.2.2. Análise dos inquéritos por entrevistas.....   | 186 |
| 5.2.2.1 Bloco I «Contextualização do estudo e da realização a entrevista» .....                                  | 187 |
| 5.2.2.2 Bloco II «Perfil geral do entrevistado».....   | 187 |
| 5.2.2.3. Bloco III «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais».....     | 190 |
| 5.2.2.4. Bloco IV: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em contexto educativo» ..... | 191 |
| 5.2.2.5. Bloco V: «Os livros digitais» .....   | 192 |
| 5.2.2.6. Bloco VI: «Os livros da biblioteca digital do PNL».....   | 193 |
| 5.2.2.7. Bloco VII: «Agradecimentos e sugestões» .....   | 195 |
| 5.2.2.8. Considerações gerais .....  | 195 |
| Capítulo VI – Reflexão final.....  | 197 |
| 6.1. Principais conclusões da investigação.....  | 199 |
| 6.2. Limitações da investigação .....  | 200 |
| 6.3 Sugestões futuras.....   | 201 |
| Referências Bibliográficas.....  | 203 |
| Legislação Consultada .....  | 210 |
| Apêndices 211  |     |
| Apêndice A – Inquérito por Questionário.....   | 213 |
| Apêndice B – Autorização Parental .....  | 216 |
| Apêndice C – Guião do Inquérito por Entrevista.....  | 217 |
| Apêndice D –Transcrição Entrevista P1 (Orientadora Cooperante) .....   | 221 |
| Apêndice E –Transcrição Entrevista P2 .....  | 225 |
| Apêndice F –Transcrição Entrevista P3 .....  | 229 |

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice G –Análise de Conteúdo do inquérito por entrevista.....           | 233 |
| Anexos.....  | 251 |
| Anexo A – Planificação semanal e planificações diárias (Pré-Escolar) ..... | 253 |
| Anexo B – Matriz da planificação das Unidades Didáticas (1º Ciclo) .....   | 269 |
| Anexo C – Planificação individual (1º Ciclo) .....                         | 275 |
| Anexo E – Guião de aprendizagem de Português (1ª Sessão) .....             | 315 |
| Anexo F – Guião de aprendizagem de Português (2ª Sessão) .....             | 321 |
| Anexo G – Guião de aprendizagem de Português (3ª Sessão) .....             | 325 |
| Anexo H – Guião de aprendizagem de Português (4ª Sessão).....              | 329 |
| Anexo I – Guião de aprendizagem de Português (5ª Sessão) .....             | 333 |

## Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Localização da instituição.....                               | 9  |
| Figura 2 - Ginásio.....  | 10 |
| Figura 3 - Capela.....   | 10 |
| Figura 4 - Refeitório (1º piso).....                                     | 11 |
| Figura 5 - Parque infantil.....  | 11 |
| Figura 6 - Vista geral da sala.....                                      | 13 |
| Figura 7 - Cantinho da leitura.....                                      | 13 |
| Figura 8 - Cantinho da carpintaria.....                                  | 14 |
| Figura 9 - Cantinho dos jogos.....                                       | 14 |
| Figura 10 - Cantinho do cabeleireiro.....                                | 15 |
| Figura 11 - Cantinho da casinha.....                                     | 15 |
| Figura 12 - Cantinho da loja.....  | 15 |
| Figura 13 - Matriz da planificação semanal.....                          | 22 |
| Figura 14 - Matriz da planificação diária.....                           | 23 |
| Figura 15 - Atividade de grafismo - silhueta do coelho.....              | 25 |
| Figura 16 - Crianças a pintarem cascas de ovos.....                      | 25 |
| Figura 17 - Pintura com giz e água açucarada.....                        | 26 |
| Figura 18 - Contagem de estrelinhas.....                                 | 28 |
| Figura 19 - Formação de conjuntos.....                                   | 28 |
| Figuras 20 e 21 - Colagem de estrelinhas (número 9).....                 | 29 |
| Figura 22 - Visita de estudo ao Planetário.....                          | 29 |
| Figura 23 - Puzzle - "Planeta Terra".....                                | 30 |
| Figura 24 - Planetas construídos pelas crianças.....                     | 30 |
| Figura 25 - Crianças a realizarem o cartaz.....                          | 32 |
| Figura 26 - Decoração da porta da sala - dia da Mãe.....                 | 33 |
| Figura 27 - Criança a decorar o postal - "Dia da Mãe".....               | 33 |
| Figura 28 - Trabalhos realizados pelas crianças - "Pintura com sal"..... | 34 |
| Figura 29 - Conversa de fim-de-semana.....                               | 36 |
| Figura 30 - Visualização de um vídeo - Fundo-do-mar.....                 | 36 |
| Figura 31 - Jogo da memória.....   | 37 |
| Figura 32 - Preenchimento do labirinto.....                              | 38 |
| Figura 33 - Exploração da estrela do mar.....                            | 38 |
| Figura 34 - Criança a explorar o búzio.....                              | 39 |
| Figura 35 - Formação de conjuntos - peixes.....                          | 40 |
| Figura 36 - Explicação dos sinais de adição, subtração e igual.....      | 40 |
| Figura 37 - Criança a pintar o tubarão.....                              | 41 |
| Figura 38 - Personagens - teatro de sombras chinesas.....                | 42 |
| Figura 39 - Teatro de sombras realizado pelas crianças.....              | 43 |
| Figura 40 - Mochilas das crianças.....                                   | 44 |
| Figura 41 - Manta especial.....  | 44 |
| Figura 42 - Leitura do poema "O tubarão".....                            | 45 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 43 - tubarão construído com copos de plástico .....                            | 46  |
| Figura 44 – Criança a picotar uma borboleta.....                                      | 48  |
| Figura 45 - Crianças a ouvirem a história através de um rádio .....                   | 49  |
| Figura 46 - Cartaz para o placar exterior da sala .....                               | 49  |
| Figura 47 - quadra do número 10 .....   | 50  |
| Figura 48 - Crianças a agruparem as letras .....                                      | 50  |
| Figura 49 - Formação de conjuntos.....  | 51  |
| Figura 50- Contagem dos elementos de um conjunto .....                                | 51  |
| Figura 51 – Crianças a ordenar os conjuntos.....                                      | 52  |
| Figura 52 - Jogo das somas e subtrações .....   | 52  |
| Figuras 53 e 54 – Crianças a recortarem e a colarem letras no nº 10 .....             | 53  |
| Figura 55 - Trabalhos realizados pelas crianças .....                                 | 53  |
| Figuras 56 e 57 – Construção da história através de um objeto – coração .....         | 54  |
| Figura 58 - Crianças a escolherem o título da história.....                           | 55  |
| Figuras 59 e 60 – Crianças a pintarem as letras da capa do livro .....                | 56  |
| Figura 61 - Criança a pintar as guardas do livro .....                                | 56  |
| Figura 62 - Criança a fazer os desenhos da capa do livro .....                        | 57  |
| Figura 63 - Criança a colar as guardas do livro.....                                  | 57  |
| Figura 64 – Crianças a ouvirem a história do livro realizado .....                    | 58  |
| Figura 65. Crianças com as flores na mão .....  | 59  |
| Figura 66. Orientadora Cooperante a auxiliar as crianças .....                        | 60  |
| Figura 67. Interior da caixa: livro, correntes e moedas .....                         | 61  |
| Figura 68. Crianças a elaborarem um mural sobre o direito das crianças .....          | 62  |
| Figura 69. Mural realizado pelas crianças.....  | 62  |
| Figura 70. Crianças a fazerem uma dramatização da história.....                       | 64  |
| Figura 71. Crianças a pintarem as favas, as massas e as pevides com tinta verde ..... | 66  |
| Figura 72. Poema sobre os Santos Populares .....                                      | 66  |
| Figura 73. Criança a pintar o vaso com guache.....                                    | 67  |
| Figura 74. Criança a realizar o manjerico com esponja .....                           | 68  |
| Figura 75. Alguns manjericos realizados pelas crianças .....                          | 68  |
| Figura 76. Criança a decorar a sardinha a seu gosto .....                             | 69  |
| Figura 77. Sardinhas realizadas pelas crianças .....                                  | 70  |
| Figura 78 - Sala Amarela.....   | 77  |
| Figura 79 - Computador da sala .....  | 78  |
| Figuras 80 e 81 – Armário e Estante da Sala Amarela.....                              | 78  |
| Figura 82 - Cartaz "A nossa turma" .....  | 92  |
| Figura 83 -Apresentação da escola do Óscar .....                                      | 95  |
| Figura 84 - Realização de um jogo .....   | 96  |
| Figura 85 - Jogo de sílabas .....   | 97  |
| Figura 86 - Jogo das sílabas .....  | 98  |
| Figura 87 - Criança a decorar a escola do Óscar.....                                  | 98  |
| Figura 88 - Correção utilizando o PowerPoint.....                                     | 99  |
| Figura 89 - Crianças a observar o exterior da escola.....                             | 100 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 90 - Apresentação da Família da Laura.....   | 102 |
| Figura 91 - Jogo dos ditongos .....   | 103 |
| Figura 92 - Jogo "Quem sou eu?" .....   | 104 |
| Figura 93 - Elemento Integrador - Piano da Petra .....  | 105 |
| Figura 94 - boneca articulada.....  | 106 |
| Figura 95 - O Natal no nosso país .....   | 109 |
| Figura 96 - Sólidos geométricos.....  | 110 |
| Figura 97 - Pintura com código .....  | 112 |
| Figura 98 - Dominó da adição e subtração.....   | 112 |
| Figura 99 - Criança a construir um puzzle .....   | 113 |
| Figura 100 - Atividade do amigo secreto .....   | 114 |
| Figura 101 - Imagem da abertura da Biblioteca de Livros Digitais do PNL .....                           | 138 |
| Figura 102 - Estrelas que indicam a respetiva faixa-etária a que são destinados os livros.....          | 138 |
| Figura 103 - Balões de auxílio .....  | 139 |
| Figura 104 - Visualização do interior de um livro digital da Biblioteca de Livros Digitais do PNL ..... | 140 |
| Figura 105 - Setas de navegação .....   | 140 |
| Figura 106 - Ciclos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989, citado em Coutinho et al., 2009, p. 369).....   | 147 |
| Figura 107 -Triângulo de Lewin (Latorre 2003).....  | 148 |
| Figura 108 - Capa do livro.....   | 162 |
| Figura 109 - Guião de aprendizagem de português.....  | 162 |
| Figuras 110 e 111- Guião de aprendizagem de Português.....  | 163 |
| Figura 112 - Ilustração com cores fortes .....  | 164 |
| Figura 113 -diapositivo composto unicamente por imagem .....  | 165 |
| Figura 114 - Capa do livro.....   | 166 |
| Figura 115 -ilustração a ocupar toda a página.....  | 167 |
| Figuras 116 e 117- Guião de aprendizagem de Português.....  | 167 |
| Figura 118 - Guião de aprendizagem de Português.....  | 169 |
| Figura 119 - Capa do livro.....   | 171 |
| Figura 120 - Ilustração a ocupar a página toda .....  | 172 |
| Figura 121 - Guião de aprendizagem de Português.....  | 173 |
| Figura 122 - Guião de aprendizagem de português.....  | 174 |



## Lista de Quadros

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar ..... | 20  |
| Quadro 2 - Atividades planificadas na semana de 23 a 26 de março .....         | 24  |
| Quadro 3 - Atividades planificadas na semana de 13 a 16 de abril .....         | 27  |
| Quadro 4 - Atividades planificadas na semana de 27 a 30 de abril .....         | 31  |
| Quadro 5 - Atividades planificadas na semana de 11 a 14 de maio .....          | 35  |
| Quadro 6 - Atividades planificadas na semana de 25 a 28 de abril .....         | 47  |
| Quadro 7 - Atividades planificadas na semana de 1 a 4 de junho .....           | 58  |
| Quadro 8 - Atividades planificadas na semana de 15 a 18 de junho .....         | 65  |
| Quadro 9 - Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico  | 88  |
| Quadro 10 - Atividades da semana de 13 a 15 de outubro de 2015 .....           | 91  |
| Quadro 11 - Atividades da semana de 20 a 22 de outubro de 2015 .....           | 94  |
| Quadro 12 - Atividades da semana de 3 a 5 de novembro de 2015 .....            | 101 |
| Quadro 13 - Atividades da semana de 17 a 19 de novembro de 2015 .....          | 105 |
| Quadro 14 - Atividades da semana de 1 a 3 de dezembro de 2015 .....            | 108 |
| Quadro 15 - Atividades da semana de 15 a 17 de dezembro de 2015 .....          | 110 |
| Quadro 16 - Projetos implementados .....                                       | 126 |
| Quadro 17 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....                  | 149 |
| Quadro 18 - Cronograma das sessões de intervenção .....                        | 160 |
| Quadro 19 - Competência leitora .....  | 160 |
| Quadro 20 - Avaliação da compreensão leitora .....                             | 161 |
| Quadro 21 - Avaliação da Compreensão Leitora .....                             | 163 |
| Quadro 22 - Avaliação da Compreensão Leitora .....                             | 168 |
| Quadro 23 - Avaliação da Compreensão Leitora .....                             | 169 |
| Quadro 24 - Avaliação da Compreensão Leitora .....                             | 173 |
| Quadro 25 - Avaliação da Compreensão Leitora .....                             | 175 |



## Lista de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais dos alunos..... | 81  |
| Gráfico 2 - Número de irmãos por aluno.....                  | 81  |
| Gráfico 3 - Grupo I : Questão 1 .....                        | 178 |
| Gráfico 4 - Grupo I : Questão 2 .....                        | 178 |
| Gráfico 5 - Grupo II : Questão 1.....                        | 179 |
| Gráfico 6 - Grupo II : Questão 2.....                        | 179 |
| Gráfico 7 - Grupo II : Questão 3.....                        | 180 |
| Gráfico 8 - Grupo II : Questão 4.....                        | 180 |
| Gráfico 9 - Grupo II : Questão 5.....                        | 181 |
| Gráfico 10 - Grupo II : Questão 6.....                       | 181 |
| Gráfico 11 - Grupo II - Questão 7.....                       | 182 |
| Gráfico 12 - Grupo II - Questão 8.....                       | 182 |
| Gráfico 13 - Grupo II - Questão 9.....                       | 183 |
| Gráfico 14 - Grupo II - Questão 10.....                      | 183 |
| Gráfico 15 - Grupo III : Questão 1 .....                     | 184 |
| Gráfico 16 - Grupo III : Questão 2 .....                     | 185 |
| Gráfico 17 - Grupo III : Questão 3 .....                     | 185 |



## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação

I-A – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

MINERVA- Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES1CEB - Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE - Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

WWW - *World Wide Web*



## Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Para o efeito, o Relatório de Estágio evidencia a implementação das Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico que decorreram, respetivamente, de março a junho de 2015, e entre os meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016. O Relatório de Estágio apresenta também uma componente de investigação sobre um tema bastante atual, sustentado em bibliografia específica e em dados de trabalho prático desenvolvido, relativo à utilização de livros digitais em contexto de sala de aula.

A Prática de Ensino Supervisionada foi sem sombra de dúvida o culminar do nosso percurso de formação académica, pois chegara o momento de colocar em prática os ensinamentos que havíamos adquirido ao longo de todo o percurso académico, relacionando a teoria e a prática no exercício da profissão.

A sociedade atual onde estamos inseridos é cada vez mais pautada pelas tecnologias digitais. Estas fazem parte do nosso quotidiano e, como tal, é fundamental responder aos novos desafios que a sociedade nos coloca, formando cidadãos críticos e capazes de se adaptarem à realidade em que vivem. Neste sentido, a escola deve promover espaços e estratégias que propiciem a utilização de recursos digitais. Atualmente existem novos meios e recursos digitais que assentam na organização das novas aprendizagens, tornando-as mais flexíveis, no que diz respeito à promoção de atividades que originam a formação de novas ideias e formas de promover o processo de ensino e de aprendizagem.

O capítulo I deste Relatório de Estágio apresenta uma descrição e reflexão dos dois momentos da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizados na Educação Pré-Escolar (PSEPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (PES 1ºCEB). Como tal, para cada um deles é apresentada, de um modo geral, a forma como se organizou.

O capítulo II incide na recolha de informação teórica no âmbito da temática da investigação. Ou seja, engloba a vertente referente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a sua contribuição associada ao processo de ensino/aprendizagem, com um destaque para os livros digitais.

No capítulo III é justificada a metodologia adotada para a investigação, a qual foi de natureza qualitativa, referindo os participantes envolvidos na mesma, a questão-problema que a motivou, os objetivos do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

O capítulo IV, referente à recolha, análise e tratamento de dados, pretende dar a conhecer os dados recolhidos durante a investigação realizada e proceder à sua análise

e posterior tratamento. Deste modo, numa primeira fase, analisam-se as várias sessões de intervenção realizadas e, em seguida, os dados recolhidos pelas respostas dos alunos ao inquérito por questionário aplicado e a análise de conteúdo ao inquérito por entrevista implementado.

Por fim, o capítulo V, apresenta uma reflexão final de investigação executada, com destaque para as principais conclusões obtidas com o estudo, as suas limitações e ainda algumas sugestões para investigações futuras.

# **Capítulo I - Contextualização das Práticas Supervisionadas**



Na primeira parte do Relatório de Estágio é apresentada a forma como se desenvolveu toda a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) e a Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (PES1CEB), integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Embora a investigação desenvolvida diga respeito à PES realizada no 1ºCEB, também é importante contextualizar a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Esta prática representou um papel determinante e decorreu no 2º semestre do 1º ano de Mestrado, de março a junho de 2015. A PES1CEB decorreu no 1º semestre do 2º ano de Mestrado entre 21 de setembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016. Ambas as práticas de Ensino Supervisionadas (PES) foram implementadas em «Par Pedagógico». A PSEPE decorreu no Centro Social Padres Redentoristas, na cidade de Castelo Branco e a PES1CEB decorreu no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, também de Castelo Branco.

Estas práticas estruturaram-se em 2 semanas de observação e semanas de implementação lecionadas com intervalo de uma semana, em que duas semanas foram implementadas em «Par Pedagógico» e 5 de forma individual.

Em seguida, serão apresentadas as caracterizações das instituições onde se desenvolveram as PES, através de uma descrição que envolve as seguintes dimensões: caracterização da instituição; caracterização das salas e grupo/turma; atividades implementadas e respetivas reflexões.

## **1. Contextualização das Práticas Supervisionadas**

### **1.1. A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE)**

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) foi iniciada com um período de duas semanas que correspondeu à fase de caracterização do contexto educativo e de observação do trabalho pedagógico da educadora. A finalidade deste período de observação pretendeu que se proporcionassem condições para conhecer as crianças com que iríamos trabalhar durante o decorrer da prática, a instituição e o seu meio envolvente e, ainda, conhecer alguns docentes, psicólogos, terapeutas da fala e funcionários que faziam parte da instituição. Esta fase é considerada como muito importante, tal como é realçado nas indicações do Ministério da Educação:

“Nesta fase destacamos, como particularmente marcante, a observação do trabalho pedagógico da educadora que nos proporcionou conhecer e refletir sobre o valor das estratégias por ela utilizada. Por outro lado, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (ME, 1997, p. 25).

Neste sentido, observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio

em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

O segundo período da PES incluiu a planificação e implementação de atividades lúdicas e didáticas com as crianças, proporcionando desta forma novas aprendizagens que fossem significativas, criativas e, sobretudo, potenciadoras de novos conhecimentos. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, planear o processo educativo, na Educação Pré-Escolar, tendo em conta as características de cada criança, é imprescindível para a criação de um ambiente de aprendizagem que seja motivador e proporcione a aquisição de aprendizagens significativas. Desta forma “(...) cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26).

De acordo com o programa da unidade curricular da PSEPE, com estes dois períodos deviam ser atingidos, ao longo das várias semanas de estágio, os seguintes objetivos:

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

Para além dos objetivos mencionados, com a PSEPE era pretendido desenvolver as seguintes competências:

- Assumir as responsabilidades inerentes ao papel de educador estagiário.
- Promover atitudes de educador reflexivo.
- Refletir sobre os valores, as atitudes e as formas de construção do conhecimento.
- Desenvolver uma atitude crítica, reflexiva e investigativa face à profissão.
- Participar em projetos de educação para a cidadania.
- Estabelecer relações pessoais e interpessoais baseadas no respeito.
- Assumir atitudes de prática colaborativa e de autonomia profissional.
- Ter uma atitude pró-ativa em iniciativas individuais e coletivas de interesse cívico ou social.
- Utilizar corretamente a língua portuguesa para pensar, aprender e comunicar.
- Utilizar meios de expressão e comunicação não-verbais diversificados.
- Aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos à sua prática profissional.

- Articular a teoria com a prática nos domínios científico, didático e pedagógico.
- Dominar, em profundidade, conteúdos e técnicas do currículo.
- Elaborar planificações e implementar experiências educativas adequadas ao desenvolvimento da criança.
- Realizar uma gestão equilibrada de materiais, tempo e espaços.
- Utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Identificar e respeitar as diferenças culturais e individuais das crianças e os seus contextos de inserção.
- Implementar práticas de educação inclusiva.
- Refletir, de forma sistemática, sobre a prática pedagógica e propor estratégias alternativas.

Por fim, é muito importante mencionar que a PSEPE possibilitou desenvolver atividades potenciadoras de novos conhecimentos. Assim, e como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida ou seja, é nesta fase que são criadas as condições necessárias para que as crianças continuem a sua aprendizagem, uma vez que na educação pré-escolar as crianças aprendem a aprender (ME, 1997, p. 17).

### 1.1.1. Caracterização da Instituição

A instituição na qual decorreu a PSEPE foi no Centro Social Padres Redentoristas de Castelo Branco, entre março e junho de 2015.

O Centro Social Padres Redentoristas iniciou a sua atividade em 15 de janeiro de 1979 na cidade de Castelo Branco. Esse início deveu-se ao apelo de muitos pais com filhos em idade escolar e sem local adequado para as crianças poderem permanecer após o horário escolar. Desta forma, este Centro Social tentou dar resposta a estes pais sendo pioneiro na valência de tempos livres. Este projeto teve início em instalações muito modestas, sob a orientação da Irmã Ester Guerra Freitas, com 72 crianças e 4 colaboradoras. Dada a excelente aceitação por parte dos pais e o elevado número de inscrições, as instalações, depressa se tornaram insuficientes.

Após os incansáveis esforços de angariação de fundos – encabeçados pelo dinâmico Pe. José Sanches Pires, Superior da Comunidade dos Padres Redentoristas em Castelo Branco – seria dado início, no Verão de 1980, às obras de um novo imóvel, a instalar no terraço do salão paroquial. Incluindo três amplas salas, escritórios e casas de banho, onde passaria a funcionar a valência da Atividade dos Tempos Livres, contando já com 150 crianças, três professoras e mais cinco elementos do pessoal auxiliar.

Ampliadas as instalações e dado o interesse público e social que representava nesta cidade, em 1981 foram elaborados e aprovados os estatutos e publicados em Diário da República (nº 238-III Série de 16/10/1981). A instituição deixava, assim, de ser uma iniciativa meramente particular para adquirir o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social e de interesse público.

Através do estatuto adquirido e o aumento dos pedidos de inscrição, a Direção acordou fazer um novo aumento das instalações, o que viria a ter execução em 1983, ano em que se construíram mais quatro salas, uma cozinha e um refeitório, entrando em funcionamento duas valências: Jardim de Infância e Atividades dos Tempos Livres, com a frequência de 220 crianças. No final desse mesmo ano, foi adquirido um ginásio pertencente à família Frade Correia, imóvel que era confinante com as instalações do Centro. Em setembro do ano seguinte seria assim inaugurado, por seu turno (e mediante a execução de um projeto de remodelação desse edifício, trabalho generosamente ofertado pelo Engenheiro José António Afonso Calmeiro), um novo espaço com mais quatro novas, amplas e airosas salas. Desta forma o Jardim de Infância – com 100 crianças – ocuparia as instalações sitas no quintal da Comunidade, ao passo que a Atividade dos Tempos Livres – com 200 crianças – passaria a ser desempenhada nas novas instalações. Nessa altura, o número de trabalhadores era já de uma vintena de elementos, correspondendo a 4 Educadores de Infância, 4 Professores Primários e 12 funcionários auxiliares dos diversos serviços.

Dado o aumento do número de inscrições houve necessidade de construir um novo infantário na carenciada área urbana do Bairro do Montalvão, a instâncias do Centro Regional da Segurança Social de Castelo Branco que, através de uma verba subsidiada pelo PIDDAC, patrocinaria a obra a edificar. O terreno para a sua instalação foi cedido pela Câmara Municipal, em virtude dos bons serviços do seu Vice-Presidente, Engenheiro Rui Rodrigues Rapoula, tendo o projeto arquitetónico sido de novo oferecido pelo sobredito Engenheiro J. Calmeiro. O novo infantário, que foi batizado com o sugestivo nome de “O Raposinho”, foi inaugurado em setembro de 1992. Trata-se de uma estrutura modelar, constando de oito salas amplas e airosas, cozinha, refeitório, sala polivalente e de convívio, escritórios, casas de banho e lavandaria.

Face ao trabalho meritório deste Centro Social em prol da comunidade albicastrense foi, a 5 de março de 1993, agraciado com a Medalha de Ouro da cidade de Castelo Branco.

No ano de 1995, Pe. José Sanches Pires que, obteve junto da Direção Geral do Ensino Básico a necessária autorização para fazer entrar em funcionamento, em regime de paralelismo pedagógico, uma nova Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo então 64 crianças, instaladas no edifício que havia sido adquirido à família Frade Correia.

No verão de 1996 surgiu a ideia de contactar a comunidade das Irmãs Dominicanas de Castelo Branco, que tinha à venda o seu grandioso Colégio de Nossa Senhora do Rosário. Decorrido um prolongado processo de negociações, e após obtido o aval do Superior Geral da Congregação Redentorista, Pe. Juan Lasso de la Vega, foi possível adquirir o imóvel em apreço, por acordo celebrado em dezembro de 1996. Durante a segunda metade deste último ano, desenvolver-se-iam no edifício importantes obras de adaptação e remodelação, passando aí a funcionar diversas valências, acusando uma frequência total de 367 crianças (Jardim de Infância, A.T.L., 1.º Ciclo do E.B. e Centro de

Explicações para jovens do 5.º ao 12.º ano de escolaridade). Funcionam ainda no Colégio as classes desportivas de Judo e Educação Física.

Em 1997, após aquisição do grande colégio de Nossa Senhora do Rosário, o Centro Social Padres Redentoristas constava de três dependências, englobava 567 crianças e 43 elementos do pessoal operativo.

Em 2003 era criado um novo equipamento, consubstanciado na inauguração de uma piscina climatizada, ocorrida a 22 de novembro desse ano. Para além de servir os alunos do Centro Social, este equipamento possui ainda um horário de funcionamento extralaboral destinado.

Na atualidade, o Centro Social Padres Redentoristas de Castelo Branco conta com 83 colaboradores efetivos e mais 19 a tempo parcial. Proporciona um alargado leque de valorizações educacionais e de ocupação de tempos livres a um conjunto de 702 crianças, tais como o Ensino do Inglês, o Ensino da Música, a Atividade Física e Desportiva, o Judo, a Informática e a Natação.

Desde o ano de 2007 está em funcionamento uma Escola de Música que ensina, além da formação musical, vários instrumentos.

Atualmente o número de Colaboradores efetivos é de 83 pessoas e mais 19 a tempo parcial.

Este é o endereço do site institucional:

<http://www.cspadresredentoristas.pt/instituicao>.

## 1.1.2. Localização da Instituição

O Centro Social Padres Redentoristas localiza-se na cidade de Castelo Branco, na parte Centro-Sul. Encontra-se rodeado por moradias de habitação própria e é delimitado pela Rua Pedro da Fonseca, Avenida 1º de Maio e Avenida Nuno Álvares (Figura 1). Situa-se praticamente no centro da cidade, com boas acessibilidades (ruas alcatroadas, paragens de autocarros, passadeiras, passeios com rampas e uma boa sinalização).



Figura 1 - Localização da instituição

### 1.1.3. Caraterização do edifício

Após a visita às instalações da instituição e através da informação disponível *online*, no que respeita ao espaço interior, esta instituição é composta por quatro pisos: cave, rés-do-chão, primeiro andar, segundo andar e sótão.

A cave é composta por uma arrecadação de materiais (higiene e limpeza), dois dormitórios do pré-escolar, arrumos do material desportivo, refeitório dos colaboradores, cozinha, ginásio (Figura 2), duas casas de banho, lavandaria, arrumos e despensa.



Figura 2 - Ginásio

No rés-do-chão situa-se a capela (Figura 3), duas copas, bar dos colaboradores, quatro instalações sanitárias (uma delas equipada para pessoas com deficiência físico motora), secretaria, uma arrecadação, escritório, cacifos dos colaboradores, sala com o material de primeiros socorros, quatro salas do pré-escolar, refeitório, biblioteca, duas salas de acolhimento e três salas do 1º Ciclo.

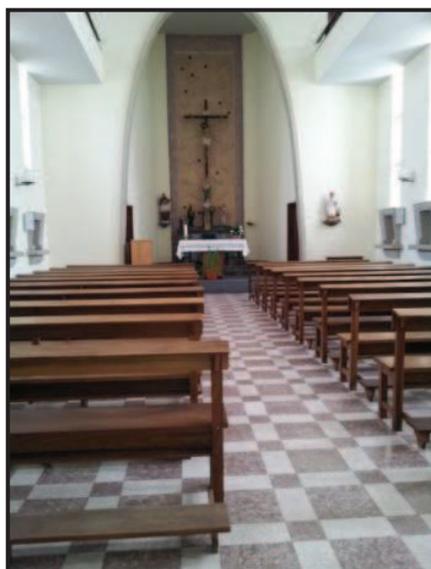
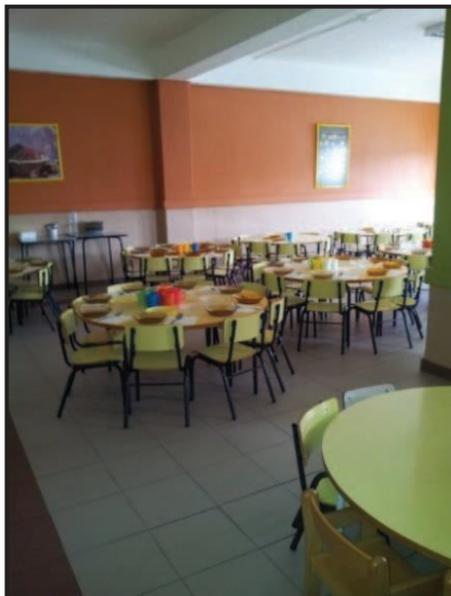


Figura 3 - Capela

No primeiro piso há um berçário (composto por sala, parque e dormitório), duas salas de 1 ano de idade, seis salas de aula do 1º Ciclo, sala de música, sala de trabalhos

manuais, sala de professores, quatro instalações sanitárias, dormitórios, refeitório para as salas do 1 aos 3 anos (Figura 4), sala de arrumos, um parque infantil destinado às crianças da creche, copa e gabinete da direção.



**Figura 4 - Refeitório (1º piso)**

No segundo andar existe uma sala de acolhimento, duas salas dos 2 anos, duas salas dos 3 anos, gabinete de psicologia, uma sala de apoio para o 1º Ciclo, uma sala de reuniões, um parque infantil (Figura 5), um berçário, uma sala para o ensino de inglês, biblioteca, sala de judo, duas salas de arrumos e duas instalações sanitárias.



**Figura 5 - Parque infantil**

No interior da instituição existe, ainda, um elevador que permite a deslocação de crianças com deficiência, desde a cave até ao segundo andar e a sinalização necessária e adequada (saída de emergência, de extintores e de boca-de-incêndio).

O espaço exterior é composto por parque infantil, campo de futebol sintético e pavilhão com piscina coberta.

O Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Assim, as diferentes atividades que se desenvolvem nas instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar, pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interação com a comunidade implicam a existência de ambientes diversificados, quer interiores quer exteriores. Os espaços mínimos a considerar na criação dessas instalações são: salas de atividades; vestiário e instalações sanitárias destinadas às crianças; sala polivalente; espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; gabinete, incluindo espaço para arrecadação de material didático; espaço para arrumar materiais de limpeza; instalações sanitárias de adultos; espaços de jogo ao ar livre (Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto). Tendo em conta a informação apresentada no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto e a informação relativa às instalações do Centro Social Padres Redentoristas, que apresentámos, consideramo-las com os requisitos necessários para o seu bom funcionamento.

#### **1.1.4. Caracterização da sala**

Tal como previsto pelo ME (1997, p. 37): “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” Nas semanas PSEPE observámos toda a organização e disposição dos elementos que compõem a sala de atividades dos «5 anos A» e foi possível verificar que está em conformidade com os normativos legais vigentes. (figura 6).

Quando organizamos o espaço destinado às crianças devemos ter em conta as suas características e necessidades no sentido de desenvolver as suas capacidades. Dessa organização depende o bom funcionamento e o desenrolar das atividades que são realizadas nesse local. O conforto das crianças no seu ambiente de trabalho é muito importante o qual deve ser organizado e harmonioso. As atividades devem ser diversificadas devendo existir, na sala, várias ‘áreas’, isto é, espaços lúdicos que convidam à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas.

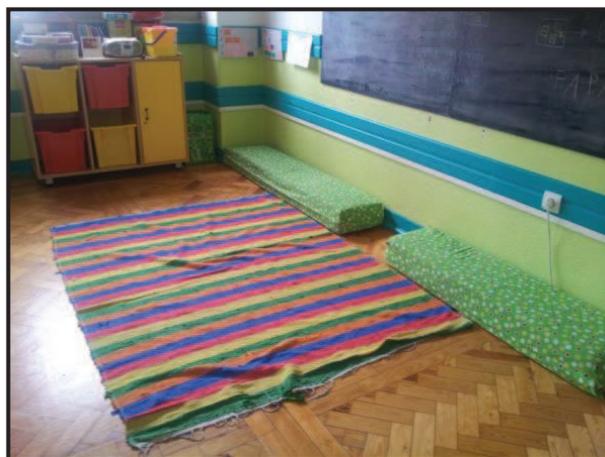
A sala de atividades destinada ao grupo dos «5 anos A», para 24 crianças, está tal como muitas outras, organizada em diversas áreas (cantinhos). Está organizada em seis áreas, que incluem: o cantinho da leitura, o cantinho da carpintaria, o cantinho dos jogos, o cantinho do cabeleireiro, o cantinho da casinha e o cantinho da loja. Possui também várias mesas de atividades e espaços destinados à arrumação de materiais.

Contém prateleiras com jogos e uma estante com livros. Ao longo das paredes da sala encontram-se placares onde se afixam vários trabalhos realizados pelas crianças. Estes trabalhos afixados são constantemente alterados à medida que as crianças realizam novas atividades.



**Figura 6 - Vista geral da sala**

O Cantinho da leitura (figura 7) inclui um grande tapete, duas grandes almofadas e um quadro onde se escrevem canções, poemas, entre outros. Todas as manhãs, após brincarem um pouco no parque exterior, as crianças entram na sala e sentam-se no cantinho da leitura. Aqui, a Orientadora Cooperante fala sobre assuntos como o tempo atmosférico, as estações do ano, as épocas festivas que se aproximam, entre outros temas. Este espaço permite que as crianças acalmem, se concentrem, possam refletir e intervir acerca do tema em discussão e, assim, estabelecerem laços afetivos e construir novos conhecimentos. Como o nome indica, é neste local que as crianças ouvem as histórias, a Orientadora Cooperante lê colocando questões pertinentes relativas às personagens e à ação que é narrada. É, também, neste local que a Orientadora Cooperante apresenta as tarefas a realizar, explicando cada atividade sendo, desta forma, explorada a capacidade de compreensão e expressão de cada criança.



**Figura 7 - Cantinho da leitura**

O cantinho da carpintaria (figura 8) é constituído por uma mesa de carpintaria e vários acessórios onde as crianças encaixam várias peças, fazendo construções e simulando trabalhar numa carpintaria.



**Figura 8** - Cantinho da carpintaria

O cantinho dos jogos (figura 9) é constituído por uma estante que possui, entre outros jogos, puzzles, legos, dominó, entre outros. As crianças retiram o jogo que pretendem e levam-no para as mesas de atividades ou tapete e, no final, voltam a colocá-lo no respetivo lugar.



**Figura 9** - Cantinho dos jogos

O cantinho do cabeleireiro e o cantinho da casinha (Figura 10 e 11) são utilizados para as crianças brincarem, imaginarem e simularem as mais diversas situações. É aqui que brincam ao 'faz de conta'. O cantinho do cabeleireiro possui uma mesa com espelho, um banquinho, frascos de champô, perfumes, acessórios de cabelo e um telefone. O

cantinho da casinha está equipado com uma estante com diversos pratos e copos, uma bancada com fogão, lava-loiça e panela, uma tábua de passar a ferro, um berço, carrinhos e cadeirinhas para os ‘nenucos’, material de limpeza, uma mesa e cadeiras.



Figura 10 - Cantinho do cabeleireiro

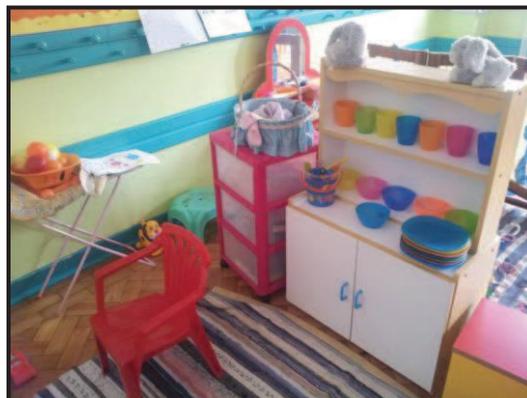


Figura 11 - Cantinho da casinha

O Cantinho da loja (figura 12), é o mais recente da sala. Possui uma máquina registadora, os folhetos dos supermercados, embalagens vazias (numa estante), carrinho de compras, entre outros objetos. Neste local as crianças simulam as idas às compras: umas vendem e outras compram.

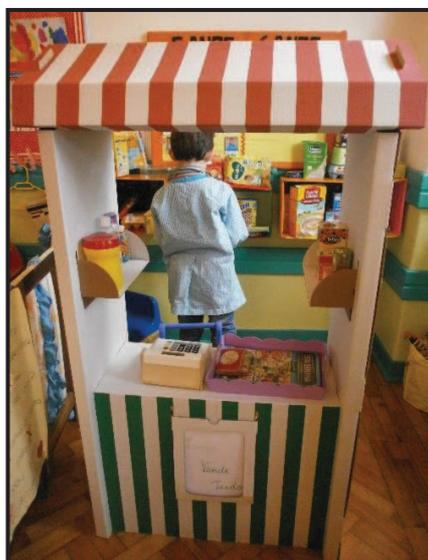


Figura 12 - Cantinho da loja

Na sala encontram-se quatro mesas de atividades: duas circulares (com oito lugares cada uma) e duas retangulares (com seis lugares cada uma). Cada duas mesas são destinadas à realização de atividades específicas ao longo da manhã, as crianças circulam alternadamente pelas mesas para poderem realizar todas as atividades.

Na sala, os aquecedores possuem proteção para a segurança das crianças que é muito importante. Saliento a luz natural na sala de atividades através das três grandes janelas que considero muito importante, do ponto de vista económico e ambiental.

Relativamente ao material, consideramos que a sala tem o material necessário para a realização de todas as atividades.

De acordo com o Despacho Conjunto nº. 268/97 de 25 de agosto, a sala de atividades destina-se ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo. Deve ser concebido de forma a: permitir a utilização e visionamento de meios audiovisuais; permitir o obscurecimento parcial e total; permitir o contacto visual com o exterior através de portas ou janelas; permitir a proteção solar; proporcionar o acesso fácil ao exterior; permitir a fixação de paramentos verticais de expositores e quadros; possuir uma zona de bancada fixa com cuba, ponto de água e esgoto, sempre que possível; localização: contígua a outra (s) sala (s) de atividades; comunicação fácil com os vestiários das crianças; comunicação fácil ou, sempre que possível, direta com o exterior; número de utentes: 20/25, máximo; área/criança: 2 m<sup>2</sup>; pavimento: confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som; paredes: cores claras; devem permitir a fixação de expositores e quadros e garantir um bom isolamento térmico e acústico; aquecimento: conforme as zonas climáticas. Tendo em conta a informação apresentada no Despacho Conjunto nº. 268/97 de 25 de agosto e a informação relativa à sala dos «5 anos A», considera-se que esta está bem organizada e com os requisitos necessários para o seu funcionamento.

### **1.1.5. Caracterização do grupo de crianças**

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa que o educador compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas (Silva et al., 1997). Assim, ao proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ele deve ter em consideração os interesses das mesmas.

O grupo de crianças da sala dos «5 anos A» é constituído por 24 crianças, sendo 14 crianças do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Apesar de pertencerem a uma mesma faixa etária, há ainda uma diferença significativa nas idades de algumas crianças, sendo que algumas completam 6 anos pouco tempo depois de outras terem feito 5 anos. Isto conduz a que haja também uma certa heterogeneidade no desenvolvimento das crianças.

Estas crianças provêm de um nível socioeconómico e cultural médio e o grau académico das famílias varia entre a escolaridade obrigatória e a formação superior. Na sua maioria as famílias trabalham por conta de outrem, embora haja alguns trabalhadores por conta própria. O seu envolvimento na vida escolar das crianças é feito de forma regular. Participam em algumas atividades pedagógicas, colaboram na recolha de materiais que podem ser aproveitados para o trabalho diário com as crianças, fazem notar a sua presença nas festas organizadas pelo Jardim de Infância e são assíduos nas reuniões de pais.

No grupo existe uma criança sinalizada que está a ser acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce. Esta equipa interage com a Educadora Cooperante da sala no que diz respeito às evoluções/regressões feitas pela criança e, em conjunto, são delineadas estratégias de intervenção para ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades.

Nesta idade as crianças começam a gostar mais e a mostrar um maior à vontade em expressar-se. Gostam de ser escutadas, mas, por vezes, mostram uma certa dificuldade em respeitar a vez de falar do outro. Neste grupo há uma grande heterogeneidade na capacidade de expressão e comunicação de cada criança. Algumas mostram possuir já bastante vocabulário ativo, bem como o conhecimento acerca das normas que regem língua e, apenas uma criança mostra ter ainda alguma dificuldade em formar frases coerentes ou em traduzir por palavras aquilo que gosta ou quer.

As crianças possuem laços de amizade que as unem, sendo que é bastante evidente o facto de algumas se identificarem mais com alguns colegas do que com outros. Apesar disto todas gostam umas das outras e ajudam-se, quando necessário. Estas crianças são ainda bastante egocêntricas. São, regra geral, crianças bastante acessíveis, que gostam de conversar, são curiosas e gostam de ter atenção.

Estas crianças são bastante espontâneas, expressando os seus sentimentos de diferentes formas e apresentam uma constante necessidade de serem aceites por parte dos adultos. Existe um espírito de grupo, por exemplo, as crianças apercebem-se de quem está ou não a faltar num determinado dia.

A sua memória, nesta idade, tem uma maior capacidade e conseguem fixar lengalengas, canções, poemas, etc. Começam a conhecer melhor os dias da semana, as diferentes partes do dia, sabem que têm diferentes atividades em diferentes dias da semana e em diferentes momentos do dia, começando a conhecer a sua rotina diária. Mostram-se sempre bastante interessadas em fazer atividades novas que, até ao momento, eram desconhecidas para elas. Gostam de brincar no exterior, de manusear os mais diversos objetos e materiais. São muito curiosas e fazem perguntas constantemente, acerca da vida dos outros, daquilo que os rodeia, do que vêem, etc.

As crianças, de um modo geral estão muito motivadas nas áreas de Expressão Musical e Motora. A Expressão Plástica é a área que mais gostam e que não se cansam de executar. A colagem, a pintura e a realização de trabalhos tridimensionais são as suas atividades preferidas. O grupo mostra ainda muita curiosidade relativamente ao 1º Ciclo. Fazem diversas perguntas sobre como vai funcionar o próximo ano e estão bastante entusiasmados por aprenderem algumas letras e números.

São bastante independentes quando se deslocam à casa de banho e sabem que devem lavar as mãos. Em relação aos jogos, gostam bastante dos jogos tipo puzzle e de jogos de encaixe, mostrando-se muito atentos quando estão a realizar os mesmos. Possuem uma boa capacidade de orientação, sabendo a trajetória que devem seguir para chegar aos locais que habitualmente frequentam como a casa de banho, o refeitório, o parque infantil, a sala de música e a piscina. Também conhecem a

organização e a disposição dos diferentes materiais na sala, indo buscá-los sempre que necessário.

Relativamente às atividades extracurriculares, seis crianças frequentam Inglês (4ª feira – 12h30), duas frequentam Judo (5ª feira – 16h45); 17 crianças frequentam natação (5ª feira – 9h); todas as crianças frequentam ginástica (2ª e 4ª feira – 14h30) e música (3ª e 5ª feira – 14h30). Relativamente à terapia da fala, esta é frequentada por três crianças (6ª feira).

## 1.1.6. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

### 1.1.6.1. A importância das Orientações Curriculares na EPE

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) têm como principal finalidade ser “(...) um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME, 1997, p. 7).

Este documento está organizado em duas partes: na primeira parte, princípios gerais, é apresentado o princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, fundamentos e organização das Orientações Curriculares e orientações gerais para o educador; a segunda parte, intervenção educativa, é constituída pela organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo; continuidade educativa e intencionalidade educativa.

Na introdução, que faz parte da primeira parte deste documento, é referido que as Orientações curriculares se baseiam em fundamentos articulados:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo — o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber — o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças — o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (ME, 1997, p. 14).

Desta forma, “(...) cabe ao educador alargar, intencionalmente, as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (ME, 1997, p. 68). As OCEPE, devido à sua grande importância na definição de linhas orientadoras, são consideradas uma referência para todos os educadores e são destinadas à organização da componente educativa. Este documento não é considerado um programa pois, centra-se em indicações para o

educador e não em previsões de aprendizagens e é diferenciado de currículo dada a sua maior abrangência e generalidade.

### **1.1.6.2. Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

A PSEPE foi realizada em «par pedagógico» e os objetivos a alcançar foram delineados no início da prática pela professora orientadora. Estes objetivos, já enumerados anteriormente, encontravam-se definidos e descritos no programa da unidade curricular. Assim, para alcançar os objetivos delineados foram criadas planificações e foram também desenvolvidas diversas atividades sempre com o intuito de enriquecer as crianças.

Esta PSEPE desenvolveu-se ao longo de 14 semanas, havendo um primeiro período destinado à observação e outros períodos destinados à prática em grupo e, posteriormente, à prática individual. Das 14 semanas de implementação, 3 foram realizadas em «par pedagógico» e as 4 restantes individualmente. Nas semanas de prática individual, um dos elementos do «Par Pedagógico» era responsável pela planificação e respetiva implementação, sendo auxiliada pela colega sempre que fosse necessário.

A PSEPE decorreu de segunda-feira a quinta-feira, durante o período da manhã, das 9h às 12h30.

Em todas as semanas de prática, individual ou em «Par Pedagógico», foi necessário cumprir um conjunto de etapas obrigatórias para todos os alunos:

- Apresentação pela Orientadora Cooperante dos conteúdos a trabalhar ao longo da semana.
- Elaboração das propostas de planificação semanal e respetivas planificações diárias.
- Discussão com a Orientadora Cooperante sobre as várias atividades planificadas pelas alunas de prática e introdução de reajustes nas planificações.
- Implementação das atividades propostas.
- Reflexão com a Orientadora Cooperante acerca das atividades desenvolvidas.
- Reflexão com a Professora Supervisora sobre a semana de implementação.
- Entrega da reflexão semanal à Orientadora Cooperante.

No final da PSEPE foi entregue um dossiê individual. Neste dossiê teria de constar a caracterização do contexto educativo, todos os materiais utilizados ao longo da prática, tais como: planificações em «Par Pedagógico»; planificações individuais; reflexões;

registos fotográficos; anexos; documentos auxiliares à prática. Os dossiês foram entregues previamente à Orientadora Cooperante e, posteriormente, à Professora Supervisora.

A organização de toda a PSEPE, é apresentada no seguinte quadro (quadro 1) indicando os dias de intervenção, a tipologia de intervenção (com explicitação do elemento do «Par Pedagógico» responsável pela execução) e, ainda, discriminando o tema trabalhado em cada semana.

**Quadro 1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

| <b>Dias</b>                           | <b>Conceção e dinamização das atividades</b>  | <b>Tema Integrador</b>          |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <b>Semana 1<br/>9 a 12 de março</b>   | Observação em «Par Pedagógico» / Caraterização do contexto educativo e do trabalho pedagógico da Orientadora Cooperante | _____                           |
| <b>Semana 2<br/>16 a 19 de março</b>  | Observação em «Par Pedagógico» / Caraterização do contexto educativo e do trabalho pedagógico da Orientadora Cooperante | _____                           |
| <b>Semana 3<br/>23 a 26 de março</b>  | Semana de trabalho em grupo   | «A Páscoa»                      |
| <b>Semana 4<br/>13 a 16 de abril</b>  | Semana de trabalho em grupo   | «O Universo»                    |
| <b>Semana 5<br/>22 e 23 de abril</b>  | Semana de trabalho individual «Par Pedagógico»  | «O Universo»                    |
| <b>Semana 6<br/>27 a 30 de abril</b>  | Semana de trabalho em grupo   | «O dia da mãe»                  |
| <b>Semana 7<br/>4 a 7 de maio</b>     | Semana de trabalho individual «Par Pedagógico»  | «Os animais marinhos»           |
| <b>Semana 8<br/>11 a 14 de maio</b>   | Semana de trabalho individual «Investigadora»   | «Os animais marinhos»           |
| <b>Semana 9<br/>18 a 21 de maio</b>   | Semana de trabalho individual «Par Pedagógico»  | «Literatura infantil»           |
| <b>Semana 10<br/>25 a 28 de maio</b>  | Semana de trabalho individual Investigadora   | «Literatura infantil»           |
| <b>Semana 11<br/>2 a 4 de junho</b>   | Semana de trabalho individual Investigadora   | «Os direitos da criança»        |
| <b>Semana 12<br/>9 e 11 de junho</b>  | Semana de trabalho individual «Par Pedagógico»  | «Dia de Portugal»               |
| <b>Semana 13<br/>15 a 18 de junho</b> | Semana de trabalho individual Investigadora   | «Os Santos Populares»           |
| <b>Semana 14<br/>22 a 25 de junho</b> | Semana de trabalho individual «Par Pedagógico»  | «Os Santos Populares e o Verão» |

## 1.1.7. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

### 1.1.7.1. Descrição das atividades e reflexão sobre a prática

A primeira fase da PSEPE, como já foi referido anteriormente, foi destinada exclusivamente à observação e teve a duração de 2 semanas. Nesta fase foi possível observar todo o contexto educativo em que estávamos inseridas e consultar documentos importantes. Assim, nestas semanas, observámos a prática da Orientadora Cooperante, as rotinas das crianças, as atividades desenvolvidas, o grupo, entre outros aspetos bastante relevantes. Esta primeira fase foi crucial pois, permitiu a recolha de informações essenciais e pertinentes para o nosso futuro profissional e, permitiu ainda, conhecer o meio e as crianças que constituíam o grupo com que iríamos trabalhar durante os meses seguintes.

No decorrer de cada dia de prática registámos aspetos que considerávamos mais relevantes, algumas sugestões fornecidas pela Orientadora Cooperante, questões colocadas à mesma e as respetivas respostas e sugestões. No final de cada semana e, através destes registos e dos momentos vivenciados em cada dia, elaborávamos a reflexão semanal em «par pedagógico».

Após duas semanas de observação foi iniciada a PSEPE e a implementação de atividades planificadas pelos elementos do «par pedagógico» que teve uma duração de 12 semanas. Como já foi referido anteriormente, 3 semanas foram implementadas em «Par Pedagógico» e as restantes foram realizadas individualmente. Semanalmente, a Orientadora Cooperante apresentava os conteúdos a trabalhar na semana seguinte e, antes da execução analisava detalhadamente as nossas propostas e opinava sobre as mesmas, dando sempre que necessário, sugestões para que melhorássemos o nosso trabalho. No final de cada manhã, a Orientadora Cooperante dava-nos um *feedback* geral sobre o decorrer das atividades.

É importante salientar que na Instituição onde decorreu toda a PSEPE eram desenvolvidas um conjunto de rotinas diárias que deviam ser respeitadas pela comunidade docente e não docente. Assim, todas as manhãs eram iniciadas com o acolhimento das crianças que se realizava na sala de acolhimento ou no parque exterior de acordo com as condições meteorológicas. Após este primeiro momento, as crianças dirigiam-se para a sala acompanhadas pelas alunas da PSEPE, onde havia uma breve conversa no cantinho da leitura e eram definidas e explicadas as atividades que seriam realizadas no decorrer da manhã. No final das atividades propostas para cada manhã, eram desenvolvidas algumas rotinas, nomeadamente o momento da brincadeira livre, higiene pessoal e o almoço. Esta prática vai ao encontro do recomendado por Santos (2010, p. 10):

Os hábitos de rotina do dia-a-dia implicam, com frequência, acomodações e adaptações entre o que estamos acostumados e o que exigem de nós. Essas reorganizações dos nossos hábitos

e costumes ajudam-nos a tornar a nossa personalidade mais criativa e dinâmica. (...) Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

As atividades desenvolvidas durante toda a PSEPE seguiram uma matriz (planificação) que foi elaborada tendo em conta a relação das diferentes áreas. Esta matriz constitui um instrumento de apoio para os educadores pois, um bom educador deve preparar adequada e cuidadosamente as atividades e os materiais a utilizar. A matriz da planificação adotada na PSEPE respeitou as orientações da Professora Supervisora e as sugestões da Orientadora Cooperante. Assim, durante a PSEPE foram realizadas planificações semanais e planificações diárias. Nas planificações semanais era apresentado o tema geral a ser explorado durante a semana e, sempre que se justificasse, este tema era dividido em subtemas diários.

No que diz respeito à planificação semanal (Figura 13), eram definidas, além do tema semanal, as áreas/domínios, bem como, os conteúdos a trabalhar e os objetivos específicos de aprendizagem que se pretendia que as crianças atingissem.

Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2014/2015  
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

**Plano Semanal (semana)**

Discentes: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Educadora Cooperante: \_\_\_\_\_ Faixa Etária: \_\_\_\_\_  
Professora Supervisora: \_\_\_\_\_ Números de Crianças previsto: \_\_\_\_\_

| Tema: |           |                       |
|-------|-----------|-----------------------|
| Áreas | Conteúdos | Objetivos específicos |
|       |           |                       |

Estudantes: \_\_\_\_\_  
Prof. Cooperante: \_\_\_\_\_  
Prof. Supervisor: \_\_\_\_\_

Figura 13 - Matriz da planificação semanal

Relativamente à matriz da planificação diária (Figura 14), eram especificadas, além do tema, áreas e conteúdos, as atividades a desenvolver, os materiais necessários à sua realização e a descrição das estratégias e metodologias adotadas. Neste espaço, eram descritas as atividades e respetivos procedimentos, a metodologia adotada e a organização da sala.

| Tema: |           |                       |
|-------|-----------|-----------------------|
| Áreas | Conteúdos | Atividades/ Materiais |
|       |           |                       |

| Estratégias |
|-------------|
|             |

Estudantes: \_\_\_\_\_

Prof. Cooperante: \_\_\_\_\_

Prof. Supervisor: \_\_\_\_\_

Figura 14 - Matriz da planificação diária

De seguida, a título ilustrativo e, na impossibilidade de apresentarmos neste documento todas as planificações referentes ao trabalho desenvolvido na PES (constantes do dossiê de Prática), será feita uma breve descrição das semanas de prática e, em anexo (Anexo A) apresentamos uma planificação semanal e as respetivas planificações diárias. Os quadros que serão apresentados diferenciam-se do formato original pois, apenas explicitaremos os dias de intervenção e as atividades planeadas, omitindo assim, os recursos/materiais utilizados, as áreas e conteúdos trabalhados e os objetivos definidos. Estes quadros têm como finalidade facilitar a compreensão das planificações realizadas não se tornando, desta forma, demasiado extenso.

### 1ª semana em par pedagógico – 23 a 26 de março

A primeira semana decorreu, em «Par Pedagógico», de 23 a 26 de março e, o tema sugerido pela Orientadora Cooperante foi a Páscoa. No quadro 2, é apresentada uma pequena síntese das atividades planificadas.

**Quadro 2** - Atividades planificadas na semana de 23 a 26 de março

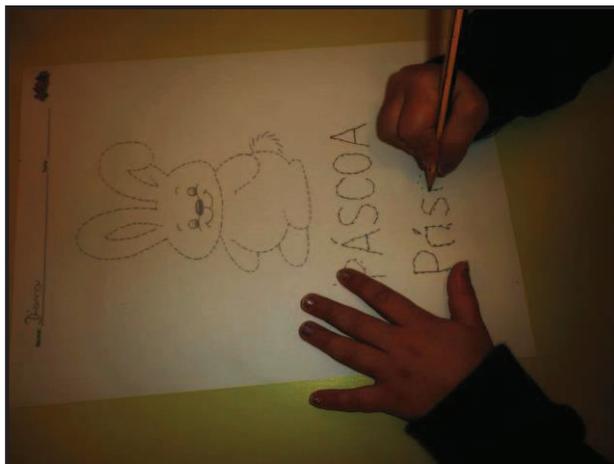
| Dia de implementação | Atividades planificadas   |
|----------------------|---|
| <b>23 de março</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana.</li> <li>- Grafismo e pintura (silhueta de um coelho).</li> <li>- Pintura de ovos de papel para decorar a sala.</li> </ul>                                     |
| <b>24 de março</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e exploração da história “Ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares.</li> <li>- Diálogo sobre a Páscoa.</li> <li>- Colagem e pintura de cascas de ovos na silhueta de um ovo.</li> </ul> |
| <b>25 de março</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo: caça aos ovos e cenouras</li> </ul>  |
| <b>26 de março</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre a Páscoa.</li> <li>- Desenho livre com giz e água com açúcar.</li> </ul>  |

Na primeira semana de implementação e após duas semanas de observação, demos início à tão esperada prática supervisionada. As expectativas e ansiedade eram muitas, como seria de esperar, por, finalmente, ter chegado a hora de colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo dos últimos anos. Foi aqui que a ansiedade e o nervosismo tiveram um lugar relevante. Algo normal, visto ser uma grande responsabilidade educar crianças com características distintas.

Uma vez que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta Instituição se encontravam de férias da Páscoa, a Orientadora Cooperante referiu que esta semana iria ser mais ‘descontraída’ e solicitou-nos a planificação de jogos livres e atividades pouco elaboradas para que as crianças pudessem brincar livremente.

Nesta semana, realizada em grupo, consideramos o apoio do «par pedagógico» fundamental, visto que foi o primeiro contacto com as crianças e o primeiro momento de realização de atividades com as mesmas.

No que respeita às atividades desenvolvidas no primeiro dia, na atividade de grafismo (figura 15) consideramos que a silhueta do coelho não foi bem escolhida, pois as crianças realizaram-na muito rapidamente e sem demonstrar qualquer dificuldade. Em reflexão com a Orientadora Cooperante, chegámos à conclusão que a imagem escolhida deveria ser mais complexa e conter mais pormenores que dificultassem a atividade e a tornassem mais desafiante.



**Figura 15** - Atividade de grafismo - silhueta do coelho

No segundo dia e, no que se refere à atividade de colagem e pintura de cascas de ovos na silhueta de um ovo (Figura 16), foi evidente a curiosidade das crianças pois, nunca tinham realizado alguma atividade com este material. Assim, perceberam que podem dar utilidade a materiais que aparentemente já não são uteis para qualquer tipo de tarefa. Considerámos que as crianças se divertiram muito a partir cascas de ovos sendo extremamente gratificante vê-las felizes.



**Figura 16** -Crianças a pintarem cascas de ovos

Relativamente à caça aos ovos, atividade realizada no terceiro dia, consideramos que são, normalmente, de grande interesse e gosto das crianças pois, são mais 'livres' e requerem algum movimento. As crianças nesta faixa etária apreciam muito os desafios que promovam a descoberta e a competição. Desta forma, esta atividade, realizada no parque exterior correu bem e permitiu às crianças através das pistas dadas por nós e entre corridas e gargalhadas, encontrar os ovos que se encontravam

escondidos. Segundo Piaget (1971), citado por Pinto(2011, p. 3), “(...) ao brincar a criança consegue assimilar o mundo ao seu jeito, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele”.

No último dia, durante a realização da atividade de desenho com giz e água açucarada as crianças estavam bastante entusiasmadas e no nosso entender correu conforme o previsto (Figura 17). Nesta atividade, as crianças mergulhavam a ponta do giz na água açucarada (preparada previamente) e faziam o desenho na folha que lhes foi entregue. Ainda na opinião de Piaget (1973), citado por Oliveira (2014, p. 13) “(...) o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal”. Destacamos que as mesas e as mãos das crianças ficaram ‘pegajosas’, facto que as crianças acharam engraçado não revelando qualquer desagrado.



**Figura 17** - Pintura com giz e água açucarada

Esta semana correu como esperado, no entanto, e como seria expetável, deparámo-nos com algumas dificuldades em captar a atenção das crianças e controlar o comportamento das mesmas.

Nesta semana percebemos desde início a diferença entre planificar e colocar em prática o que planificámos. No ‘terreno’ tudo muda, na medida em que, como educadoras, devemos saber como intervir, como cativar e como moldar as atividades segundo o grupo de crianças em causa. Sendo, esta, uma semana muito desafiadora concluímos que todo o trabalho realizado valeu a pena e que foi muito bom sentir que as crianças aprenderam algo de novo connosco.

Consideramos que o trabalho em «par pedagógico» funcionou muito bem, pois a ajuda mútua facilitou todo o trabalho realizado sendo, igualmente importante, o trabalho colaborativo com a Orientadora Cooperante e a auxiliar. Esta primeira semana de implementação permitiu que percebêssemos a importância da nossa profissão e o facto de ter sido em grupo deu-nos mais confiança e segurança para continuarmos esta etapa.

## **2ª semana em par pedagógico – 13 a 16 de abril**

A segunda semana, em «Par Pedagógico», decorreu de 13 a 16 de abril e o tema sugerido pela Orientadora Cooperante foi “O Universo”. No quadro 3, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 3** - Atividades planificadas na semana de 13 a 16 de abril

| Dia de implementação | Atividades planificadas   |
|----------------------|---|
| <b>13 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana e introdução do tema “O Universo”.</li> <li>- Exploração de um pacote de cereais “Estrelitas”.</li> <li>- Contagem de estrelas e abordagem ao número 9, formação de conjuntos.</li> <li>- Formação de conjuntos com imagens e colagem numa cartolina.</li> <li>- Colagem de estrelas no desenho do número 9.</li> </ul> |
| <b>14 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao planetário da escola Nuno Álvares.</li> </ul>  |
| <b>15 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e exploração da história «O Planeta de Cristal» de Júlio Isidro.</li> <li>- Construção plástica dos planetas do sistema solar (pasta de papel e balão).</li> <li>- Puzzle do planeta Terra.</li> </ul>   |
| <b>16 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema «Universo».</li> <li>- Pintura dos planetas construídos no dia anterior.</li> <li>- Jogo: construção de relações numéricas.</li> <li>- Preenchimento de uma tabela de dupla entrada (formas e cores).</li> </ul>   |

No primeiro dia, todos contaram como foi o fim-de-semana e, para iniciar o tema semanal «O Universo», foi apresentada uma caixa de cereais (estrelitas) que foi explorada pelas crianças. Encontraram dentro da caixa um cartão afirmando, de imediato, ser *a imagem do planeta Terra!* Durante a exploração da caixa as crianças enumeram os vários elementos que a constituíam: estrelas, lua, foguetão, céu, astronauta, planetas, entre outros. Questionámos as crianças relativamente ao significado dos elementos enumerados que, explicámos posteriormente. Aproveitámos o facto de estarem representados na caixa dois planetas (Terra e Saturno) para perguntar às crianças se conheciam mais algum planeta. Ficámos perplexas ao percebermos que a maioria das crianças já conhecia o nome dos 8 planetas existentes no sistema solar. Isto levou-nos a pensar que nunca devemos subestimar o conhecimento das crianças, as quais, por vezes, conseguem surpreender-nos positivamente.

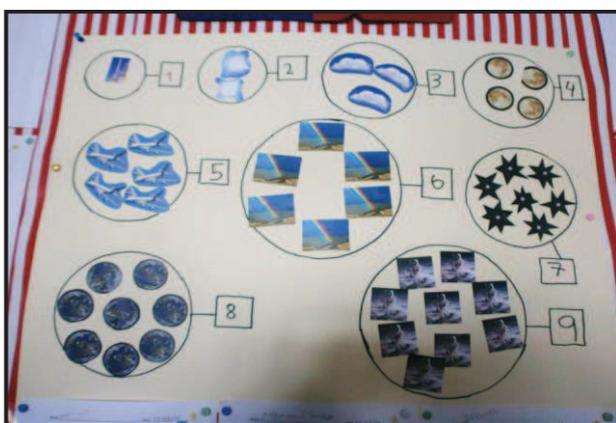
Terminada a exploração da caixa foi iniciada a abordagem ao número «9». Colocámos 9 tigelas alinhadas no centro da roda, formada pelas crianças e solicitámos a colocação de estrelas em cada tigela. Assim, as crianças, selecionadas aleatoriamente, colocaram 1 estrela na primeira caixa, 2 estrelas na segunda caixa, 3 estrelas na terceira caixa e assim sucessivamente até à nona caixa, como solicitado. O «par pedagógico» chamou uma criança de cada vez que contava o número de

estrelitas em voz alta e escrevia o número num papel previamente fornecido (figura 18). O objetivo desta atividade era chegarem à nona tigela, contarem 9 estrelitas e, posteriormente, escreverem e familiarizarem-se com o número «9», uma vez que ainda não o tinham abordado.



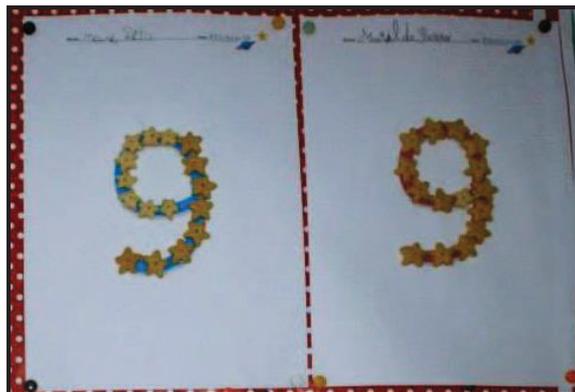
**Figura 18 - Contagem de estrelitas**

No que respeita à atividade da formação dos conjuntos (figura 19), era pretendido que as crianças agrupassem as imagens iguais formando, desta forma os conjuntos (1- foguetão, 2- arco-íris, ...). Avaliamos positivamente esta atividade pois todas as crianças entenderam o que se pretendia no entanto, o primeiro grupo de crianças manifestava maior motivação e empenho que o segundo.



**Figura 19 - Formação de conjuntos**

A atividade seguinte, colagem de estrelitas (figura 20 e 21), no nosso entender, correu muito bem e não suscitou grandes dificuldades. À medida que as crianças iam colando as estrelitas também tiveram oportunidade de as saborear.



**Figuras 20 e 21** - Colagem de estrelinhas (número 9)

No segundo dia, foi realizada uma visita de estudo, ao Planetário do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (figura 22), que considerámos muito enriquecedora. As crianças saíram do seu local de conforto e dirigiram-se a um lugar desconhecido onde tiveram a oportunidade de passar uma manhã diferente e rica em aprendizagens. A visita de estudo, ao constituir uma saída para o exterior, é uma estratégia que estimula significativamente as crianças. As visitas de estudo levam a que as crianças se empenhem na realização de determinadas tarefas dada a componente lúdica envolvente e a relação estabelecida entre o educador e as crianças. Assim, esta estratégia proporciona situações de aprendizagem que favorecem a aquisição de conhecimentos.



**Figura 22** - Visita de estudo ao Planetário

No terceiro dia, foi mostrado às crianças uma cartolina que continha a imagem de cada um dos 8 planetas e foram explicados quais os planetas que se encontravam mais perto e quais os que se encontravam mais longe do sol. De seguida explicámos em que consistiam as atividades a realizar durante a manhã. Assim, na primeira atividade foram construídos planetas com balões e pasta de papel. Enchemos os balões tendo em conta o tamanho das imagens dos planetas apresentadas às crianças. Posteriormente, as crianças foram colando sucessivas tiras de papel de jornal nos balões até estes terem uma consistência favorável. É de realçar o empenho de todas as crianças na construção

dos planetas, pois todas se encontravam entusiasmadas e motivadas para verem o resultado final. Relativamente à atividade do puzzle (figura 23), era pretendido que, através da observação do cartaz, as crianças pintassem, cortassem e construíssem corretamente o puzzle. É importante salientar que esta atividade requeria um elevado nível de concentração levando, a que algumas crianças não realizaram a atividade da forma mais correta associado ao facto de algumas crianças sentirem alguma dificuldade no manuseamento da tesoura. Porém, no geral, a atividade correu dentro das expetativas.

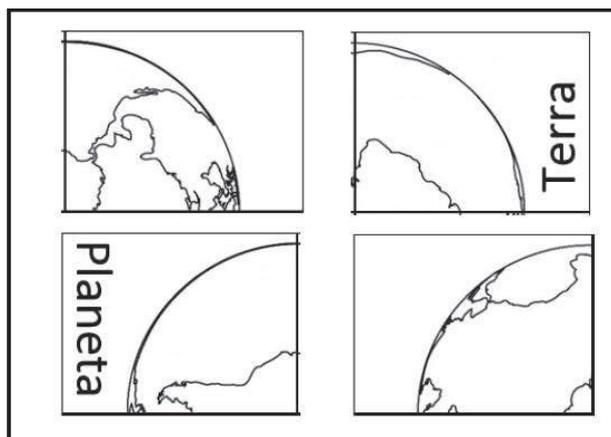


Figura 23 - Puzzle - "Planeta Terra"

É importante referir que, neste dia, pelas 18 horas, tivemos a oportunidade de assistir à reunião de pais, onde a Educadora Cooperante distribuiu as avaliações, referiu os temas que serão abordados e falou ainda sobre as visitas de estudo que tinha programado. Foi muito enriquecedor para nós assistir a esta reunião e, por isso, estamos muito gratas à educadora cooperante por nos ter proporcionado esta experiência.

No último dia, as crianças pintaram os planetas construídos (figura 24). Gostámos muito do resultado final e as crianças mostraram muita satisfação na sua realização sendo evidente o entusiasmo e o empenho demonstrado.



Figura 24 - Planetas construídos pelas crianças

Fazendo uma breve retrospectiva da semana, percebemos mais uma vez a diferença entre planificar e colocar em prática aquilo que idealizamos. Nem sempre é possível realizar as atividades conforme estão inicialmente delineadas, surgem contratempores e, por vezes, o tempo torna-se escasso. Reconhecemos, no entanto, que é um grande desafio pôr em prática as atividades que idealizámos pois, é na prática que percebemos o que funciona, ou não, num determinado contexto. Outra oportunidade fantástica é poder mostrar coisas novas e proporcionar mudança positiva, no nosso dia-a-dia e no das crianças. Na nossa opinião, por mais atividades que façamos, existe sempre algo a melhorar, pois a forma como transmitimos os conteúdos, nunca deve ser estática, mas funcionar em função do grupo de crianças. Como aspeto negativo referimos o tempo previsto para a construção dos planetas que, por ser insuficiente, conduziu ao adiamento da última atividade para a semana seguinte.

Esta semana mostrou-se rica em conhecimentos e aprendizagens e ajudou-nos a perceber que temos que trabalhar sempre, mais e mais, para atingirmos os objetivos que pretendemos, mas, sobretudo, mostrou-nos que o crescimento pessoal e profissional passa por reconhecermos e superarmos as nossas dificuldades.

### **3ª semana em par pedagógico – 27 a 30 de abril**

A terceira semana em «Par Pedagógico» decorreu de 27 a 30 de abril e o tema atribuído pela educadora cooperante foi “O Dia da mãe”. No quadro 4, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 4 - Atividades planificadas na semana de 27 a 30 de abril**

| Dia de implementação | Atividades planificadas   |
|----------------------|---|
| <b>27 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana e introdução do tema “o dia da mãe”.</li> <li>- Leitura e exploração da história “A minha mãe” de Anthony Browne.</li> <li>- Realização do postal do dia da mãe.</li> <li>- Realização de um cartaz para o dia da mãe.</li> </ul> |
| <b>28 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema “o dia da mãe”.</li> <li>- Conclusão do postal iniciado do dia anterior.</li> <li>- Jogo: construção de relações numéricas.</li> </ul>   |
| <b>29 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao trabalho de uma mãe (Centro de Apoio Tecnológico Agro Alimentar de Castelo Branco).</li> </ul>   |
| <b>30 de abril</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre a visita realizada no dia anterior.</li> <li>- Pintura livre com sal.</li> </ul>  |

O tema que nos foi proposto trabalhar nesta semana foi “O dia da Mãe”. Decidimos que esta semana seria a última semana de trabalho em «Par Pedagógico», uma vez que estava planeada uma visita ao local de trabalho de uma mãe e seria uma mais-valia se ambas contribuíssemos para que a visita decorresse da melhor forma possível. Assim

sendo e conforme o cronograma, as restantes semanas serão de implementação individual, na medida em que apenas um dos elementos do par pedagógico está responsável por planificar, implementar e refletir sobre a respetiva prática. No entanto, continuávamos a colaborar em todos os aspetos relacionados com a prática, desde a seleção/construção de materiais e tarefas, à elaboração das planificações e à realização e na orientação das atividades dos alunos.

A semana foi iniciada com a realização de cartazes e da prenda para o dia da mãe. Assim, no primeiro dia, as crianças foram divididas em grupos de forma a que pudessem realizar todas as atividades planificadas para esta manhã (postal e cartazes). No que respeita aos cartazes, foram construídos três, cada um com uma palavra - Mãe/querida/ adoro-te. As crianças, divididas em três grupos, pintaram as letras dos cartazes (Figura 25) e, no final, foi tirada uma fotografia a cada grupo com o respetivo cartaz. Estas fotografias foram impressas e coladas na porta da sala para que fosse visto por todas as mães. Os postais foram realizados pelas crianças com orientação de uma estagiária.



**Figura 25** - Crianças a realizarem o cartaz

Foi muito bom ver o sorriso de contentamento no rosto das crianças ao elaborarem os postais e a surpresa para a mãe (Figura 26). É importante referir que foram as crianças que escolheram as palavras para colocar nos cartazes. Como refere Dewey (2002, citado por Henriques, 2014, p. 17) “as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses”.



**Figura 26** - Decoração da porta da sala - dia da Mãe

No segundo dia, terça-feira, foi lida uma história e terminados os postais (Figura 27), para os quais, cada criança, individualmente, dizia uma frase que era escrita pela estagiária no respetivo postal. No decorrer desta atividade, compreendemos que algumas crianças têm mais facilidade em expressar o que sentem e o que querem dizer à sua mãe do que outras. Todas as frases que foram proferidas pelas crianças, foram especiais, mas houve uma que nos chamou a atenção por ser tão carinhosa, passamos a citar: *a minha mãe é fofinha como as nuvens. Adoro-te mamã.*



**Figura 27** -Criança a decorar o postal - "Dia da Mãe"

Nesse dia fizemos, ainda, a preparação da visita que seria realizada no dia seguinte. Este é um dos momentos importantes da visita de estudo que serve, entre outros aspetos, para familiarizar as crianças com o local que vão visitar. De acordo com Brusi (1992, citado por Oliveira, 2008, p. 21-22) as “actividades realizadas fora da escola favorecem um maior conhecimento do aluno sobre o meio que os rodeia, pois a sua inserção permite que tomem conhecimento da diversidade, complexidade e a multiplicidade de variáveis existentes”.

Assim, explicámos às crianças que seria uma manhã diferente, passada num local diferente e que iríamos conhecer o trabalho de uma mãe.

No terceiro dia, quarta-feira, as crianças visitaram o local de trabalho da mãe de duas das crianças da sala, o Centro de Apoio Tecnológico Agro Alimentar, situado na zona industrial de Castelo Branco. Consideramos que esta foi uma manhã diferente, mas que foi, sem dúvida alguma, rica em aprendizagens.

No último dia, foi realizada pintura com sal. Nesta atividade colocámos em tigelas de plástico sal e misturámos, em cada uma, guaches de cores diferentes. As crianças deveriam fazer, numa folha, um desenho referente ao dia da mãe, colocar cola sobre o desenho e, posteriormente o sal com a cor pretendida. Esta atividade foi muito apreciada pelas crianças e o resultado do seu trabalho foi muito diversificado (Figura 28). Foi, ainda, realizado um cartaz alusivo ao dia da mãe para colocar no placar exterior da sala.



**Figura 28** -Trabalhos realizados pelas crianças - “Pintura com sal”

Concluindo, esta foi mais uma semana rica em aprendizagens. A cada dia que passa apercebemo-nos de que não nos enganámos no caminho que escolhemos.

**1ª semana individual – 11 a 14 de maio**

A primeira semana individual decorreu de 11 a 14 de maio e o tema atribuído pela educadora cooperante foi, “Os Animais Marinhos”. No quadro 5, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 5** - Atividades planificadas na semana de 11 a 14 de maio

| Dia de implementação | Atividades planificadas  |
|----------------------|--|
| <b>11 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana e sobre o tema “Os animais marinhos”.</li> <li>- Reprodução de um vídeo sobre os animais marinhos e identificação dos mesmos.</li> <li>- Realização de um labirinto</li> <li>- Jogo da memória e identificação dos animais marinhos</li> <li>- Exploração tátil e visual de alguns animais marinhos (estrela do mar, búzios, etc.).</li> </ul> |
| <b>12 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de conjuntos, somas e subtrações.</li> <li>- Abordagem aos sinais de adição, subtração e igual.</li> <li>- Identificação dos grandes animais marinhos (foca, golfinho, tubarão, baleia).</li> <li>- Início da construção de um tubarão com copos de plástico.</li> </ul>   |
| <b>13 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro de Sombras – História adaptada do livro: “O Médico do Mar” de Leo Timmers.</li> <li>- Teatro de Sombras por parte das crianças</li> </ul>  |
| <b>14 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema abordado ao longo da semana</li> <li>- Leitura e análise do poema “O Tubarão”</li> <li>- Terminar a construção de um tubarão com copos de plástico</li> </ul>   |

Após três semanas de implementação em grupo, dei início à tão esperada implementação individual. Como seria de esperar, as expectativas e ansiedade eram muitas e o nervosismo estava bem presente. No entanto, assim que comecei a interagir com o grupo, a minha única preocupação passou a ser as crianças que tinha em mãos e o meu principal objetivo prendia-se com o facto de as crianças aprenderem de forma correta o que era pretendido.

A Orientadora Cooperante, sugeriu-me que durante o decorrer desta semana continuasse a abordar o tema da semana anterior “Os Animais Marinhos”, pois seria uma preparação para a visita que as crianças iriam realizar ao oceanário no final da semana.

No primeiro dia, segunda-feira, após o acolhimento das crianças, pedi que estas se sentassem na manta e solicitei a uma criança para marcar o dia no calendário, tal como

fazem todas as manhãs. De seguida, e por se tratar de segunda-feira, todas as crianças tiveram oportunidade de falar sobre o decorrer do seu fim-de-semana (Figura 29).



**Figura 29** - Conversa de fim-de-semana

Posto isto, mostrei ao grupo o meu computador portátil e informei as crianças de que teriam de estar todas com bastante atenção, pois iriam visualizar um vídeo muito bonito sobre o fundo do mar. De seguida, dispus as crianças da forma que considerei mais vantajosa para que todas conseguissem visualizar, sem dificuldade, o vídeo que aparecia no ecrã (Figura 30). No final do vídeo, dei algum tempo às crianças para fazerem algumas observações relativas ao mesmo e depois coloquei a seguinte questão: “Que animais marinhos apareceram no vídeo?”.



**Figura 30** - Visualização de um vídeo - Fundo-do-mar

Para meu espanto, todas as crianças responderam de forma acertada, mencionando o nome dos mais diversos animais marinhos que apareceram ao longo do vídeo. Isto comprova que as crianças adquiriram muito bem os conhecimentos que o meu «Par Pedagógico» lhes tentou transmitir na semana anterior.

Após a visualização e exploração do vídeo, expliquei às crianças que no decorrer da manhã iriam ser realizadas duas atividades. Uma dessas atividades seria o jogo da memória, com imagens de vários animais marinhos e a outra, o preenchimento de um labirinto, cujo objetivo principal seria ajudar o peixe a encontrar o caminho para o aquário. Após a explicação das duas atividades as crianças foram divididas em dois grupos. Um grupo ficou comigo no tapete, a jogar ao jogo da memória e, o segundo grupo, ficou com o meu «Par Pedagógico» a preencher o labirinto.

Relativamente ao jogo da memória (Figura 31) este correu bastante bem, pois todas as crianças se mostraram participativas e empenhadas. Este jogo enquadra-se num 'processo construtivo', tal como propõe Piaget (1978): "da ação ao pensar". Pois desenvolve a observação e a memorização e exige uma grande concentração por parte das crianças para conseguirem memorizar o local em que estava colocada cada imagem, dado que quanto mais pares de imagens conseguissem localizar, mais pontos ganhavam. É de salientar que todas as imagens se reportavam a animais marinhos e, ao longo de todo o jogo, pedi sempre às crianças para referirem qual o nome do animal marinho que teriam de encontrar.



Figura 31 - Jogo da memória

No que diz respeito ao preenchimento do labirinto (Figura 32), saliento que esta foi uma atividade pouco desafiadora para as crianças pois todas elas conseguiram rapidamente encontrar o caminho correto. No entanto, é importante referir que todas as crianças se divertiram bastante durante a realização da mesma. No fim de preencherem o labirinto, todas as crianças tiveram a oportunidade de pintar o peixe e o aquário a seu gosto. Consoante as crianças iam terminando uma atividade passavam para a seguinte, de forma a que todas tivessem oportunidade de realizar as duas atividades.



Figura 32 - Preenchimento do labirinto

No final da manhã, pedi a todas as crianças que se sentassem em roda, na manta e fiz uma pequena encenação informando que no fim-de-semana tinha ido dar um passeio pela praia e que tinha encontrado algo muito interessante. De seguida, mostrei uma caixa às crianças, que se encontrava fechada e disse “- Querem saber o que eu encontrei?. Então vamos abrir a caixa!”. Ao abrir a caixa, retirei uma estrela do mar que lá se encontrava e pedi ao grupo que identificasse este animal marinho. Todas as crianças responderam sem qualquer dificuldade que se tratava de uma Estrela do Mar e colocaram as mais diversas questões “É mesmo verdadeira?” ; “Está viva?”. De seguida respondi às questões colocadas e dei a oportunidade a todas as crianças de tocarem e explorarem a Estrela do Mar (Figura 33).



Figura 33 - Exploração da estrela do mar

Posto isto, retirei três búzios de tamanhos diferentes da caixa e perguntei ao grupo se sabia qual o nome daquele animal marinho, ao que todos responderam, sem dificuldade, que era um búzio. Para meu espanto, uma das crianças referiu que se encostássemos o búzio ao ouvido conseguiríamos ouvir o som do mar. Propus então a todas as crianças que fizessem silêncio e que encostassem cada um dos búzios ao ouvido para ver se conseguiam escutar o som do mar (Figura 34). Segundo Jean Piaget, “O conhecimento não provem, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (citado por Hohmann e Weikart, 2009, p. 19).



Figura 34 - Criança a explorar o búzio

A reacção das crianças foi extraordinária, todas as crianças fizeram o máximo silêncio e ficaram encantadas por conseguirem ouvir o som do mar. Segundo Montessori (s.d): “A curiosidade é um impulso para aprender.” Todas as crianças referiram que no búzio maior se ouvia nitidamente o som do mar e ficaram encantadas com tal facto. Foi muito gratificante para mim, proporcionar este momento a estas crianças, que vivem longe do mar. Na minha opinião, e porque nasci e cresci junto à praia, considero o som do mar, o som mais rico, bonito e tranquilizante que se pode ouvir.

No segundo dia, terça-feira, após o acolhimento das crianças, comecei por mostrar nove aquários feitos em cartolina. Cada um deles continha um número de 1 a 9. De seguida, mostrei às crianças peixes de várias cores, feitos em EVA e perguntei às crianças o que é que elas achavam que iriam fazer com os peixes. Consoante as respostas que foram dadas pelo grupo, referi que deveriam colar em cada aquário, tantos peixes quanto o número que nele estava indicado. Sendo assim, selecionei 9 crianças e, cada uma colou no aquário a quantidade de peixes que se encontrava indicada no mesmo (Figura 35). É de salientar que as contagens eram sempre feitas em voz alta para todo o grupo ouvir.



**Figura 35** - Formação de conjuntos - peixes

Após o preenchimento dos aquários com a quantidade de peixes neles indicada, mostrei ao grupo os sinais de adição, subtração e de igual (Figura 36) em tamanho grande, feitos em cartolina, e solicitei a todas as crianças que identificassem os sinais apresentados. É importante destacar que a maioria das crianças confunde os sinais de subtração e de adição, sendo que, conhecem o sinal de igual. Seguidamente, retirei todos os aquários do flanelógrafo e solicitei a uma criança de cada vez que me dissesse um número de 1 a 9. Consoante o número que foi dito pelas crianças, foi afixado no flanelógrafo o aquário correspondente a esse mesmo número. Solicitei novamente a uma criança para me dizer de novo um número de 1 a 9, cujo aquário correspondente foi afixado no flanelógrafo antecedido do sinal de adição e precedido do sinal de igual, levando assim as crianças a efetuarem a adição. O resultado da adição era escrito num papel pelas próprias crianças e afixado a seguir ao sinal de igual.



**Figura 36** - Explicação dos sinais de adição, subtração e igual

Do mesmo modo, foi repetido o processo anterior mas, desta vez, utilizando o sinal de subtração. Na minha opinião, esta atividade foi muito interessante, pois as crianças realizaram operações de subtração e de adição de uma forma dinâmica e lúdica. E, uma

vez que a matemática é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento do indivíduo e é também uma das áreas que mais insucesso escolar tem manifestado ao longo dos anos nos diferentes níveis de ensino é muito importante que comece a ser explorada desde cedo para que haja uma inversão do panorama atual.

De seguida, surgiu uma conversa com as crianças onde falei sobre quatro grandes animais marinhos (foca, baleia, golfinho e tubarão) e mostrei imagens reais dos mesmos. As crianças não apresentaram qualquer dificuldade em distinguir os quatro animais marinhos e é de salientar que todas andavam muito empenhadas e atentas na aprendizagem deste novo conteúdo. Penso que isso se deve ao entusiasmo que todas sentem em relação à viagem que iriam realizar ao oceanário no final da semana. Segundo, Isac Guimarães de Freitas *“O sorriso de uma criança tem o poder de alegrar corações, pois ele é puro, verdadeiro e sincero”* (citado por Oda, 2014).

Após mostrar imagens dos quatro grandes animais marinhos, perguntei às crianças o que é que ia acontecer de tão especial no final da semana. Todas responderam, com o maior entusiasmo, que no final da semana iriam ao oceanário, dormir com os tubarões. De seguida, mostrei-lhes um tubarão elaborado com copos de plástico e perguntei às crianças se achavam boa ideia fazerem um tubarão igual para levarem para casa. O grupo respondeu todo muito animado que seria uma ótima ideia. Posteriormente, procedi à explicação sobre a construção do tubarão e expliquei que todas teriam de pintar dois copos de plástico e recortar e pintar os moldes das barbatanas que estavam distribuídos em cima da mesa. No final, seria apenas preciso colar os copos um ao outro, as barbatanas, os olhos e os dentes e o tubarão ficaria construído. Após a explicação distribuí 12 crianças alternadamente pelas mesas de atividades e as restantes 12 ficaram a brincar nos cantinhos da leitura e dos jogos. As crianças que se encontravam nas mesas teriam de recortar e pintar as barbatanas com caneta de feltro cinzenta e, de seguida, teriam de pintar os copos de plástico com a tinta cinzenta que se encontrava disposta em cima da mesa (Figura 37).



Figura 37 - Criança a pintar o tubarão

À medida que as crianças iam acabando todas as atividades, poderiam brincar livremente nos diversos cantinhos existentes na sala, onde tinham à sua disposição variados puzzles relativos ao tema, construídos na semana anterior. Pois, durante grande parte da manhã estiveram sentados na manta a resolverem operações de adição e subtração, o que exigiu um grande esforço mental. Segundo a Educadora Cooperante, após a realização de atividades que requerem mais atenção e raciocínio, deve ser dado às crianças algum tempo para estas brincarem livremente.

No final da manhã, foi feita uma reflexão sobre as atividades realizadas e foram mostrados, mais uma vez, os sinais de “mais”, “menos” e “igual”.

No terceiro dia, quarta-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com o acolhimento das crianças no tapete. Uma vez que no dia seguinte se realizaria a viagem ao oceanário, a educadora achou por bem trocar a aula de natação que seria na quinta-feira para a manhã de quarta-feira, de maneira a que as crianças não fossem com a pele tão sensível para a viagem. As crianças que não frequentam a natação realizaram jogos disponíveis na sala e brincaram nos diversos cantinhos. Segundo Piaget (1971) “(...) ao brincar a criança consegue assimilar o mundo ao seu feitio, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele” (citado por Pinto, 2001, p. 3). Após o regresso das restantes crianças, todas se sentaram na manta e eu, comuniquei a todas as crianças que seria uma manhã diferente do habitual, pois iriam ter uma surpresa. Nesse momento, apaguei a luz e, juntamente com o meu par pedagógico apresentei um teatro de sombras chinesas com o título “O médico do Mar” cujas personagens eram: o médico do mar, o cavalo marinho, o tubarão, o polvo e a baleia (Figura 38).



**Figura 38** - Personagens - teatro de sombras chinesas

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2002, p. 61) “(...) «as sombras chinesas» constituem outro suporte para atividades de dramatização” No meu entender, é um suporte muito apelativo, cativando com maior intensidade a atenção das crianças. Esta história falava fundamentalmente de um médico que ajudava todos os animais marinhos que encontrava e que precisassem de ajuda. Um dia, foi o próprio médico a precisar de ajuda, então, todos os animais o tentaram ajudar.

Esta história é muito importante pois transmite a ideia de que devemos sempre ajudar o próximo porque um dia podemos ser nós a precisar de ajuda.

Após a encenação expressiva realizada por mim e pelo meu par pedagógico, acendi a luz e perguntei às crianças se tinham gostado da história. Todas as crianças disseram que sim. De facto, tratava-se de uma história muito bonita e engraçada. De seguida, foi dada a possibilidade às crianças de manusearem as sombras chinesas e foi-lhes explicada a forma como as mesmas foram elaboradas.

Posteriormente, foi mostrada às crianças, uma mala de primeiros socorros contendo objetos relacionados com cada personagem da história. (óculos, ligaduras, pomada, alicate e touca do médico). Ao mostrar a mala de primeiros socorros, perguntei às crianças a que personagem da história pertencia a mesma e, todas as crianças responderam que pertencia ao médico do mar. De seguida, pedi às crianças que identificassem a quem pertencia cada objeto contido na mala e todas as crianças responderam de forma acertada, relacionando corretamente os objetos com as personagens da história, o que só prova que estiveram com bastante atenção. Esta estratégia que eu adotei, foi uma forma diferente de perceber se as crianças perceberam a história sem ter que lhes fazer perguntas diretamente. Considerei este método dinâmico e, ao mesmo tempo, bastante eficaz.

No final da manhã, todas as crianças foram chamadas duas a duas para, com os olhos fechados, retirarem um objeto de dentro da mala de primeiros socorros, relacioná-lo com a respetiva personagem e fazerem uma pequena encenação para o grupo com as sombras chinesas (Figura 39).



**Figura 39** - Teatro de sombras realizado pelas crianças

Na minha opinião esta atividade correu bastante bem e foi muito engraçado ver as dramatizações das crianças e ver a sua imaginação e criatividade a fluir.

No final da manhã, todas as crianças se dirigiram para o refeitório e posteriormente brincaram livremente no parque exterior. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), "(...) o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas

potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” (Ministério da Educação, 1997).

No quarto dia, quinta-feira, todas as crianças se encontravam agitadas e irrequietas, pois tinha finalmente chegado o dia que tanto ansiavam: o dia da viagem ao oceanário onde iriam dormir com os tubarões. Ao chegar à sala de atividades, deparei-me com uma imensidão de mochilas no chão (Figura 40) e crianças a saltar de entusiasmo e alegria. Todas se dirigiam a mim e diziam “É hoje!”; “Já viste a minha mochila? É tão grande!”.



**Figura 40** -Mochilas das crianças

As crianças estavam de facto muito entusiasmadas e, como tal, achei por bem não retirar as mochilas que se encontravam em cima do tapete e, sugeri que fossemos para a biblioteca. Neste dia, substituí a manta habitual onde as crianças se sentam por uma manta especial, uma manta que continha um estampado do fundo do mar (Figura 41).



**Figura 41** - Manta especial

Ao chegarem à biblioteca, as crianças depararam-se com essa manta no chão, colocada lá previamente por mim e algumas disseram “Uau, estamos no oceanário!”. Sugeri a todas as crianças que retirassem os sapatos e, após todas o terem feito deslocaram-se para a manta onde saltaram com imensa alegria. De seguida, pedi a todas as crianças que se sentassem e mostrei-lhes o flanelógrafo, onde estava afixado

um poema elaborado por mim. Inicialmente comecei por perguntar às crianças o que é que estava afixado no flanelógrafo e, para meu espanto, uma das crianças respondeu “É um poema!”. Complementei a ideia da criança dizendo que um poema é um texto muito especial, pois tem frases muito curtas e é todo feito a rimar. De seguida, li expressivamente o poema caricato que escrevi que era totalmente direcionado ao dia em que as crianças se encontravam (Figura 42). O poema falava na viagem ao oceanário e falava de algumas regras que as crianças tinham de ter dentro do oceanário.



Figura 42 - Leitura do poema "O tubarão"

Foi notória a alegria das crianças ao ouvirem o poema e, é de salientar que o poema falava na Educadora Cooperante, o que deixou as crianças muito atentas e curiosas. Segundo Dewey (2002) “(...) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses” (citado por Henriques, 2014, p.17) “. De seguida, repeti em voz alta, verso a verso, com a ajuda das crianças e achei extraordinária a rapidez com que uma criança decorou todo o poema.

Posto isto, e como se tratava de um dia diferente, dei a oportunidade a todas as crianças de irem brincar para o exterior pois nenhuma delas conseguia conter a agitação e entusiasmo em que se encontrava. Segundo Thigpen (2007) “brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo” (Citado por Rosa, 2013, p. 10). Neste contexto, Dowdell, Gray & Malone (2011) afirmam que “(...) para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento)” (citado por Rosa, 2013, p. 10).

No entanto, ia chamando duas crianças de cada vez para concluírem o tubarão iniciado na manhã de terça-feira. O resultado final ficou muito engraçado e todas as crianças ficaram perplexas ao verem o seu tubarão construído (figura 43) . Saliento que a estrutura deste tubarão foi feita com copos de plástico, o que mais uma vez nos faz perceber que com coisas simples que temos em casa podemos construir algo que faça as nossas crianças felizes.



Figura 43 - tubarão construído com copos de plástico

Foi assim que terminei a minha primeira semana de trabalho individual e não podia estar mais grata. Estas crianças são sem dúvida alguma, crianças muito especiais.

### **2ª semana individual – 25 a 28 de maio**

A segunda semana individual decorreu de 25 a 28 de março e o tema sugerido pela Educadora Cooperante foi a Literatura Infantil. No quadro 6, é apresentada uma pequena síntese das atividades planificadas.

**Quadro 6** - Atividades planificadas na semana de 25 a 28 de abril

| Dia de implementação | Atividades planificadas  |
|----------------------|--|
| <b>25 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana e sobre o tema “Literatura Infantil” (tema iniciado na semana anterior pelo par pedagógico)</li> <li>- Construção de um cartaz relativo à “Literatura Infantil”</li> <li>- Jogo “Barra do lenço”</li> </ul>  |
| <b>26 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema “Literatura Infantil”</li> <li>- Leitura e exploração de uma quadra sobre o número 10 para introdução deste número</li> <li>- Contagens até 10</li> <li>- Preenchimento do número 10 com recortes de revistas (letras)</li> <li>- Início da construção de um livro coletivo – elaboração da história</li> </ul> |
| <b>27 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origamis e respetiva pintura</li> <li>- Continuação da construção de um livro coletivo – elaboração das ilustrações da história</li> </ul>  |
| <b>28 de maio</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema abordado durante as duas últimas semanas “Literatura Infantil”</li> <li>- Finalização do livro coletivo – elaboração das capas e guardas do livro</li> </ul>  |

A Orientadora Cooperante, sugeriu que durante o decorrer desta semana, desse continuidade ao tema abordado na semana anterior “Literatura Infantil”, dando especial ênfase às diversas maneiras que existem para contar histórias e dando especial importância às vogais. Esta sugestão por parte da Educadora Cooperante, deveu-se ao facto de no dia 29 e 30 de maio, se realizar a feira do livro organizada pela instituição.

No primeiro dia, segunda-feira, após o acolhimento das crianças, pedi que estas se sentassem na manta e solicitei a uma criança para marcar o dia no calendário, tal como fazem todas as manhãs. De seguida, e por se tratar de segunda-feira, todas as crianças tiveram oportunidade de falar sobre o decorrer do seu fim-de-semana. Posto isto, pedi ao grupo que me relembrasse relativamente ao tema abordado na semana anterior e todas as crianças se recordavam que na semana anterior tínhamos visitado a biblioteca da ESE, tínhamos observado as ilustrações de uma história através do computador e que tínhamos criado fantoches. De seguida, relembrei as crianças que na semana anterior também tinham picotado algumas borboletas para construir um cartaz bonito para colocar na porta da sala e mostrei vários papéis coloridos e com padrões muito caricatos questionando-as: “Acham boa ideia fazer mais borboletas com estes papéis?”; “Não acham que assim o nosso placar vai ficar mais engraçado?”. Todas as crianças concordaram e, após esta sugestão, dividi o grupo. Metade das crianças ficaram na mesa de atividades a picotarem as borboletas (Figura 44) debaixo do olho atento do meu «Par Pedagógico», as restantes dirigiram-se comigo, para a sala de acolhimento para realizarem um jogo sobre vogais.



Figura 44 - Criança a picotar uma borboleta

Posto isto, expliquei as regras do jogo às crianças este jogo conforme expliquei nas estratégias, corresponde ao jogo “barra ao lenço”, no entanto, realizei o jogo com vogais e em vez de “água” e “fogo” utilizei as palavras “biblioteca” e “histórias” por se adequarem mais com o tema que estava a trabalhar.

Na minha opinião este jogo correu bastante bem, todas as crianças perceberam as minhas instruções e, todas elas se divertiram imenso. No meu ponto de vista, os jogos mantêm uma relação estreita com construção do conhecimento e possuem influência como elemento motivador no processo de ensino aprendizagem. Assim, o jogo pode ter tanto uma função lúdica quanto educativa, depende apenas da direção tomada pelo educador. Segundo Velasco (1996) *com o simples prazer, a criança se educa*. É extraordinário quando vejo que as crianças reagem bem às atividades que planifico para elas.

Conforme iam acabando cada atividade, os grupos trocavam de lugar, de forma a ser possível todas as crianças realizarem as duas atividades.

No final da manhã, todas as crianças tiveram oportunidade de se familiarizarem com mais uma maneira de ouvirem histórias. Desta vez, através de um CD reproduzido através de uma aparelhagem. Sugeri às crianças que se deitassem no chão e que relaxassem enquanto ouviam a história (Figura 45).



Figura 45 - Crianças a ouvirem a história através de um rádio

Optei por fazer isto, pois, as crianças à segunda-feira encontram-se sempre bastante agitadas e, ao mesmo tempo, foi uma forma de se familiarizarem com mais uma maneira de ouvirem histórias.

No final da manhã, todas as crianças ajudaram a construir o cartaz com as borboletas que picotaram (Figura 46). Na minha opinião este cartaz é muito bonito e fala por si só. As páginas do livro abertas e as borboletas em seu redor levam-nos a pensar que os livros despertam a nossa imaginação e nos levam onde nós quisermos.



Figura 46 - Cartaz para o placar exterior da sala

No segundo dia, terça-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com as crianças sentadas no tapete e uma delas marcou o dia no calendário. Depois, pedi às crianças que observassem o flanelógrafo, onde estava afixada uma cartolina com uma quadra sobre o número 10. Essa quadra continha vários pictogramas e, como tal, pedi às crianças que a observassem atentamente. De seguida, perguntei às crianças o que é que elas achavam que iríamos falar ao longo da manhã e a maioria das crianças afirmou: “Vamos aprender o número 10!”. Estas crianças são de facto muito perspicazes e, ao observarem a quadra, perceberam que a quadra falava sobre o número 10, pois o

mesmo estava representado em ponto grande. Posto isto, li expressivamente a quadra e, posteriormente, sugeri a todas as crianças que repetissem a quadra comigo. É de salientar que esta caricata quadra foi de fácil reprodução por parte de todas as crianças (Figura 47).



Figura 47 - quadra do número 10

Seguidamente, sugeri às crianças que formassem uma roda na manta e, apresentei-lhes várias letras todas misturadas. De seguida, coloquei 10 caixinhas sobre a manta e mostrei ao grupo uma letra, pedindo a todas as crianças que dissessem de que letra se tratava. Posto isto, pedi a duas crianças para virem ao centro da roda e para juntarem todas as letras que fossem iguais à que eu tinha mostrado (Figura 48), colocando-as na caixa formando, desta forma, conjuntos de letras (Figura 49).



Figura 48 - Crianças a agruparem as letras



Figura 49 - Formação de conjuntos

Posteriormente, repeti todo o processo, mostrando sempre uma letra diferente e sugerindo a duas crianças de cada vez para virem ao centro da roda juntar todas as letras que fossem iguais à letra mostrada por mim. No fim, solicitei a uma criança de cada vez, para contar as letras que cada caixa possuía e escrever o respetivo número num papel fornecido previamente por mim (Figura 50).



Figura 50- Contagem dos elementos de um conjunto

Por fim, sugeri ainda que ordenassem as caixas por ordem crescente, do número 1 ao número 10 (Figura 51).



**Figura 51** – Crianças a ordenar os conjuntos

Seguidamente, expliquei a atividade que seria realizada nas mesas. Essa atividade consistia no recorte de letras de revistas e na sua posterior colagem em cima da silhueta do número 10. Posto isto, metade do grupo ficou a brincar no cantinho dos jogos (Figura 52) e os restantes foram distribuídos pelas mesas de atividades para realizarem a atividade proposta (figura 53 e 54).



**Figura 52** - Jogo das somas e subtrações



Figuras 53 e 54 - Crianças a recortarem e a colarem letras no nº 10

No meu ponto de vista, esta foi uma atividade engraçada. Pois, enquanto as crianças iam recortando letras das revistas iam dizendo em voz alta algumas afirmações muito interessantes: “Vou recortar a letra D do meu nome.”; “Vou recortar a letra B de balão.”; “Vou recortar a letra P de Pai”. Penso que esta foi uma atividade bastante produtiva porque para além de as crianças se terem familiarizado com o número 10, também tiveram oportunidade de reconhecer e identificar várias letras.

No final da manhã, afixei os trabalhos realizados nos placares existentes na sala (Figura 55) e todas as crianças se dirigiram para o refeitório, E, posteriormente, brincaram livremente no parque exterior. Segundo indicações expressas do Ministério da Educação (1997), “Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo.”



Figura 55 - Trabalhos realizados pelas crianças

No terceiro dia, quarta-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com o acolhimento das crianças no tapete. Comecei por pedir às crianças que me relembrassem relativamente ao tema abordado na semana anterior (histórias) e sobre a ida à biblioteca da ESE. E, de seguida, após ouvir algumas respostas, sugeri às crianças construirmos nós, a nossa própria história, todos juntos. As crianças acharam uma ótima ideia e sugeriram a construção de um livro gigante para ficar na sala. Concordei com as crianças e, de seguida, mostrei-lhes um coração feito em tecido e sugeri que cada uma delas agarrasse no coração e dissesse uma frase de forma a construirmos todos juntos, uma história (Figura 56 e 57).



**Figuras 56 e 57** - Construção da história através de um objeto - coração

Segundo alguns autores como Colomer (1994), Cerillo (2001) e Veloso (2003) “(...) a convivência precoce e frequente com livros de qualidade, e em particular com a Literatura Infantil, alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias” (Mergulhão, 2008; citado por Martins, 2011, p. 4). A primeira criança que segurou no coração disse: “Era uma vez uma borboleta que andava a passear num belo jardim”; a segunda criança completou a ideia dizendo: “(...) e encontrou um papagaio com um homem”. Todas as crianças tiveram oportunidade de dizerem as suas sugestões e de expressar as suas opiniões, construindo, deste modo, todas juntas uma história. Eu, fui orientando sempre as crianças nesta atividade e dando algumas sugestões. No entanto, saliento que toda a história foi criada unicamente pelas crianças. Na minha opinião estas crianças tem uma imaginação esplêndida e todas juntas criaram uma história bastante interessante.

Após a criação da história, cada criança fez uma ilustração relativa à mesma. Saliento o empenho alcançável de cada criança. Todas as crianças se empenharam bastante na construção das ilustrações da história e, saliento também a entajada que houve entre todas as crianças. Todas as crianças se ajudaram mutuamente. Foi muito

gratificante ver que as crianças com mais habilidade para o desenho ajudaram as crianças com mais dificuldade.

No final da manhã, sugeri a todas as crianças que se sentassem no tapete e, para meu espanto, uma criança antecipou-se acerca do que eu ia dizer, dizendo “Rita!! A nossa história ainda não tem título!”, respondi de imediato “Pois não. E vocês sabem que todas as histórias têm de ter um título, não sabem? Que título querem dar à história?”. As crianças deram vários palpites assim como: “Os três amigos inseparáveis”; “Amigos para sempre” ; “A amizade é mágica”... de seguida, escrevi no quadro os três títulos com os quais as crianças mais concordavam e pedi às crianças para votarem no título que gostavam mais (Figura 58). O título selecionado pelas crianças foi: “A amizade é mágica”. Nesta manhã, senti um imenso orgulho neste grupo de crianças e, estou certa que a Educadora Cooperante também. Estas crianças são, sem dúvida alguma, crianças muito especiais e muito desenvolvidas intelectualmente para a faixa-etária em que se encontram.



**Figura 58** - Crianças a escolherem o título da história

No final da manhã, todas as crianças se dirigiram para o refeitório e, posteriormente, brincaram livremente no parque exterior.

A manhã de quinta-feira, o dia em que a maioria das crianças frequenta a natação, teve como atividade principal a construção do livro. No dia anterior as crianças construíram uma história e fizeram as respetivas ilustrações e, para o livro ficar completo, faltava apenas fazer a capa, a contracapa e as guardas. Sendo assim, as crianças que não foram à natação, ficaram na sala de atividades a realizar em conjunto a capa do livro. Perguntei às crianças se ainda se recordavam do título que tinham atribuído à história e, todas elas responderam corretamente: “A amizade é mágica”. Posto isto, escrevi naquela que seria a capa do livro, com lápis de grafismo o título e de seguida, sugeri às crianças que utilizassem a técnica que tinham utilizado para o postal do dia do pai. Essa técnica consistia no seguinte: as crianças molhavam um cotonete em guache da cor que pretendiam e, seguidamente, faziam pintinhas por cima das letras já desenhadas (Figura 59 e 60).



Figuras 59 e 60 - Crianças a pintarem as letras da capa do livro

As crianças sugeriram fazer a contracapa e as guardas do livro também com pintinhas de diversas cores e eu concordei (Figura 61).



Figura 61 - Criança a pintar as guardas do livro

Após terem feito pintinhas por cima do título previamente escrito por mim, sugeri às crianças que desenhassem na capa do livro as três personagens da história (Figura 62). Segundo Pereira (s.d.) “O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição do significado se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal” (citado por Correia, 2012, p. 11).



**Figura 62** - Criança a fazer os desenhos da capa do livro

Após a chegada das restantes crianças, solicitei a todas que se sentassem na manta e comecei por mostrar o que os amigos tinham feito durante a manhã. Mostrei a capa do livro, a contracapa e as guardas e perguntei o que faltava para o nosso livro estar completo. Todas as crianças disseram que faltava colar as ilustrações nas páginas do livro. Posto isto, pedi a uma criança, de cada vez, para me auxiliar na colagem das ilustrações e na construção do livro (Figura 63). É muito importante salientar que todas as crianças se entregaram totalmente à construção deste livro e que todas contribuíram ao máximo para que o livro ficasse como tinham idealizado inicialmente. Estas crianças surpreendem-me de dia para dia e o que mais me surpreendeu nestes últimos dois dias foi, sem dúvida, a capacidade de entreaajuda que existe entre estas crianças.



**Figura 63** - Criança a colar as guardas do livro

No final, pedi a todas as crianças que se reunissem no tapete e mostrei o livro já construído tendo lido expressivamente a história criada pelas crianças (Figura 64). Foi muito engraçado ver a reação das crianças ao perceberem que aquele livro e aquela história tinha sido feito unicamente por elas.



Figura 64 - Crianças a ouvirem a história do livro realizado

Finalizando, segundo Deolinda e Isolinda (2003) *“A criança é vista como uma flor que se abre, desde que lhe sejam proporcionadas condições”* (citado por Silva, 2013, p. 6).

### **3ª semana individual – 1 a 4 de junho**

A terceira semana individual decorreu de 1 a 4 de junho e, o tema sugerido pela Orientadora Cooperante foi “Os Direitos das Crianças”. No quadro 7, é apresentada uma pequena síntese das atividades planificadas.

Quadro 7 - Atividades planificadas na semana de 1 a 4 de junho

| Dia de implementação | Atividades planificadas  |
|----------------------|--|
| <b>2 de junho</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa com as crianças sobre o “dia da criança” e introdução do tema “os direitos das crianças”</li> <li>- Leitura expressiva e análise da história “Conhece os teus direitos”, segundo “Declaração dos direitos das crianças”</li> <li>- Pintura coletiva de um mural sobre os direitos das crianças.</li> </ul> |
| <b>3 de junho</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa com as crianças sobre o tema “os direitos das crianças”</li> <li>- Leitura expressiva da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, através de um computador</li> <li>- Pintura de máscaras relativas à história “Meninos de todas as cores”</li> </ul>                                   |

**4 de junho**

- Conversa sobre o tema abordado durante a última semana “Os direitos das crianças”
- Teatro com as máscaras elaboradas pelas crianças, relativo à história “Meninos de todas as cores”

No primeiro dia, segunda-feira, dia 1 de junho, por se tratar do dia da criança e, por indicação da Professora Supervisora, não planejei, visto que as atividades desenvolvidas ao longo do dia seriam inteiramente a cargo dos professores de ginástica da Instituição.

Neste dia, todas as crianças levaram uma flor para a escola, com o intuito de todas as crianças desta mesma instituição construirmos o mural da esperança.

Ao chegarem à sala de atividades, todas as crianças, como é habitual, sentaram-se no tapete. Posto isto, expliquei às crianças que as flores que elas tinham trazido seriam para colocar à entrada da Instituição de forma, a todos juntos, construirmos um mural da esperança. Expliquei ao grupo que as crianças são a esperança dos adultos para que num futuro próximo haja um mundo melhor. Nesta manhã, a sala estava repleta de sorrisos e de flores das mais variadas cores. A educadora cooperante não cabia em si com tanta felicidade e, sugeriu que lhe tirasse uma fotografia no meio dos seus meninos e das flores (Figura 65).



**Figura 65.** Crianças com as flores na mão

De seguida, dirigimo-nos para o exterior do colégio onde esperamos pela nossa vez para colocar as flores. Posto isto, cada criança colocou a sua flor com o auxílio da Orientadora Cooperante (Figura 66). E, por fim, foi tirada uma fotografia de grupo junto ao mural da esperança. Na minha opinião esta ideia do Senhor Padre Sanches foi de louvar. A verdade é que as crianças são tesouros e dádivas inestimáveis de Deus e a nossa missão enquanto adultos é atender competentemente às suas necessidades. As crianças são sem dúvida alguma a esperança de um futuro melhor.



Figura 66. Orientadora Cooperante a auxiliar as crianças

Após a construção do mural da esperança, as crianças dirigiram-se para o campo relvado sintético que se encontra nas traseiras da instituição e realizaram os mais diversos jogos, organizados pelos professores de ginástica. Segundo Miller, Tichota e White (2009):

O tempo que a criança passa a brincar no exterior diminui os níveis de stress uma vez que na natureza a criança pode relaxar, descontraír, ser reflexiva e estar altamente comprometida em imaginar e explorar o meio envolvente, sem que a mobília e o ruído característicos do espaço fechado do contexto de sala o comprometam. Esta diminuição dos níveis de stress ajudam-na a lidar com a adversidade, o que se torna fundamental para ajudar a criança a saber viver na sociedade atual, cada vez mais apressada e sob pressão (citado por Rosa, 2013, p. 11).

Durante a realização dos jogos estive sempre por perto das crianças e auxiliei-as no que foi necessário. Nesta manhã, as crianças mantiveram imenso contacto tanto com as crianças mais novas, como com as crianças mais velhas da instituição: “A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997). No fim, todas as crianças da instituição deram as mãos formando uma roda gigante e cantaram uma canção. Shetter (1989, citado por Perry, 2000) afirma que “(...) a música está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música antes do nascimento” (citado por Veríssimo, 2012, p. 10). No final da manhã, dirigi-me com o grupo de crianças à capela e colocámos uma das flores de uma das crianças do grupo, junto da Nossa Senhora. Por fim, todas as crianças se dirigiram para o refeitório e, posteriormente, brincaram livremente no exterior.

No segundo dia, terça-feira, introduzi o tema da semana – “Os direitos da criança”, através de uma caixa surpresa. Esta caixa encontrava-se forrada em tons de dourado e como tal, fiz algum *suspense* sobre o que a caixa continha no seu interior. Uma das crianças afirmou: “A caixa é de ouro!” A afirmação desta criança foi muito interessante e, como tal, parti dessa afirmação para continuar a fazer *suspense*: “Será que a caixa é de ouro? Realmente tens razão J.P, a caixa parece ser muito valiosa, o que será que tem lá dentro?”. De seguida, comecei por agitar a caixa e pedi às crianças que escutassem

com atenção. A maioria das crianças afirmou de imediato “Tem moedas lá dentro!”. Sugerí então, que abrísssemos a caixa, muito cuidadosamente. Ao abrir a caixa as crianças depararam-se com moedas e correntes douradas (Figura 67), Todas as crianças afirmavam: “Uau”; “Parece um tesouro”. De seguida, todas as crianças do grupo tiveram oportunidade de explorarem o interior da caixa. Algumas crianças afirmaram com imensa convicção “Rita! Está um livro no fundo da caixa!” e eu, fingindo que não sabia de nada, retirei o livro de dentro da caixa e afirmei: “-Ah! Que engraçado! É mesmo um livro! Querem saber como se chama? *O direito das crianças*”. De seguida perguntei às crianças porque é que este livro estava escondido dentro de uma caixa tão valiosa ao que uma criança me respondeu: “ Porque é um tesouro”. Expliquei então às crianças que este livro não era um livro qualquer. Tratava-se de um livro muito valioso que tinha sido escrito por pessoas de todo o mundo a pensar nas crianças. De seguida, li alguns dos direitos das crianças e, à medida que ia lendo, ia sempre dando exemplos e questionando as crianças para perceber se elas tinham compreendido.



**Figura 67.** Interior da caixa: livro, correntes e moedas

No fim, sugeri às crianças a construção de um mural sobre o direito das crianças para colocar no placar da sala. Dirigi-me então, com metade do grupo para o exterior, enquanto a outra metade do grupo ficou na sala, com a auxiliar a realizar uma atividade proposta pela Educadora Cooperante. Nesta manhã, fomos para um sítio diferente, um recanto da instituição que ainda não havíamos presenciado. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “(...) o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Me, 1997, p. 38 e 39). Ao chegar ao recanto, ajudei uma criança de cada vez a descer as escadas, pois tratavam-se de umas escadas íngremes e, posteriormente, todas as crianças vestiram um avental. Posto isto, dei o livro para todas as crianças manusearem e escolherem qual o direito que queriam desenhar. Todas as crianças se empenharam nesta missão coletiva e o resultado final ficou muito interessante. As crianças desenharam todos os direitos aprendidos durante a manhã (Figura 68). No fim, escrevi com lápis de grafismo “Os direitos das crianças” e as crianças contornaram as letras com guache de várias cores.

Saliento o facto, de algumas crianças ainda não saberem como se desenham as letras e, por isso, limitaram-se apenas a contornar por cima do lápis de grafismo.



**Figura 68.** Crianças a elaborarem um mural sobre o direito das crianças

No final da manhã, pedi às crianças para se sentarem na manta e observamos o mural realizado escrevendo por cima de cada desenho o direito correspondente (Figura 69),



**Figura 69.** Mural realizado pelas crianças

Na minha opinião, esta foi uma manhã diferente, por nos termos deslocado para o exterior e foi rica em aprendizagens. É de salientar que na construção do mural, algumas crianças tiraram os sapatos para se sentarem em cima do papel de cenário para ser mais fácil desenhar. Para mim, retirar os sapatos, colocar um avental desenhar ao ar livre e sujar as mãos e a roupa com guaches é o sinónimo claro de Jardim-de-infância.

No terceiro dia, quarta-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com o acolhimento das crianças no tapete. De seguida, comecei por solicitar às crianças que se recordassem do que tinha sido feito na manhã anterior. As crianças afirmaram que tinham construído um mural "muito grande" sobre os direitos das crianças para colocar no placar da sala. Posto isto, pedi às crianças para dizerem alguns dos direitos que tinham aprendido e a maioria das crianças soube responder sem dificuldade. De

seguida, coloquei a seguinte questão “Vocês sabem que as crianças são diferentes por fora mas por dentro são todas iguais?” De seguida, expliquei às crianças que todas elas têm características físicas diferentes, umas são mais altas, outras mais baixas, umas tem a pele mais escura outras a pele mais clara. No momento seguinte, abri o meu computador e mostrei a capa do livro da história que ia ler. Posto isto, comecei por pedir às crianças que observassem a imagem e perguntei-lhes sobre o que é que elas achavam que a história ia falar. As crianças referiram que a imagem apresentava meninos de 4 cores diferentes e expliquei às crianças que o título da história era “Meninos de todas as cores”. De seguida, li de forma expressiva a história e, durante a leitura da mesma, as crianças mantiveram-se sempre atentas. Segundo Mata (2008, p. 79) “(...) ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê”. Na minha opinião, o computador cativa imenso as crianças, pois tratasse de algo novo, algo a que não estão habituadas.

Após a leitura da história, coloquei as mais variadas questões e, seguidamente, sugeri a construção de máscaras. Cada criança teria de recortar a máscara e posteriormente teria de pintar a máscara com a cor que desejasse, uma vez que a história lida falava dos diferentes tipos de pele existentes. Sendo assim, distribuí as crianças pelas mesas de atividades e todas recortaram o molde da máscara distribuído previamente e, por fim, todas as crianças pintaram a máscara da cor que desejaram.

Seguidamente, foram realizados dois jogos. O primeiro jogo foi realizado no exterior, pois, segundo Ginsburg (2007), Thomas & Harding, (2011) “(...) as crianças ao brincar no exterior desenvolvem mais facilmente a sua autonomia, autoestima e confiança nelas próprias, que são competências que serão bastante úteis para que possam enfrentar desafios no futuro” (citado por Rosa, 2013, p. 30).

Inicialmente, comecei por distribuir balões de cor branca, amarela, vermelha e preta. E, de seguida, expliquei que no exterior existiam vários cartões espalhados, com imagens e, o objetivo do jogo, era as crianças encontrarem as imagens correspondentes à cor do balão que possuíam e, posteriormente, colocar as imagens no arco da cor correta.

O segundo jogo consistiu no seguinte: as crianças seguravam num balão de uma determinada cor e tinham de completar frases com nomes de objetos daquela cor. Durante o decorrer do jogo as crianças disseram as mais variadas frases: “A Maria João é amarela como a banana”; “O António é vermelho como o coração.”; “A Inês é branca como as páginas dos livros.”; “O Martim é preto como o quadro”. Na minha opinião, este jogo foi sem dúvida alguma uma mais-valia, pois despertou imenso a imaginação das crianças e alargou consideravelmente o seu vocabulário.

No quarto dia, quinta-feira, o dia em que a maioria das crianças frequenta a natação, teve como atividade principal, a dramatização da história explorada no dia anterior, com as máscaras que as crianças construíram.

Por volta das 10:00h, dirigi-me à piscina para auxiliar as crianças no que elas necessitassem. Gosto muito deste momento e, sempre que posso, tento ir buscar as crianças à piscina. Gosto do momento de cumplicidade que se estabelece entre mim e as crianças quando as ajudo a vestir, a calçar as meias e os sapatos e a pentear e secar os cabelos. Considero este momento, um momento muito importante e é nestes momentos que penso que o papel do educador vai muito além da transmissão de conhecimentos. Um verdadeiro educador cuida, mima, dá beijinhos e elogia as suas crianças.

À medida que as crianças iam chegando à sala, sentavam-se na manta e comiam um pequeno lanche para aconchegar o estômago. De seguida, pedi às crianças que me relembrassem sobre o que tinham feito no dia anterior e, as crianças afirmaram que cada um tinha construído uma máscara e tinha pintado a máscara da cor que desejou. De seguida, sugeri que fossemos para a sala de judo, por se tratar de um espaço amplo, para se proceder à dramatização da história. Segundo Léon Chancerel (1955, citado por Sousa, 2003) os “(...) Jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão” (citado por Almeida, 2012, p. 13).

Todas as crianças dramatizaram a história de uma forma brilhante e a Orientadora Cooperante ficou muito surpreendida com a capacidade de memorização das suas crianças (Figura 70).



**Figura 70.** Crianças a fazerem uma dramatização da história

#### **4ª semana individual – 15 a 18 de junho**

A quarta semana individual decorreu de 15 a 18 de junho e, o tema sugerido pela Orientadora Cooperante foi “Os Santos Populares”. No quadro 8, é apresentada uma pequena síntese das atividades planificadas.

**Quadro 8** - Atividades planificadas na semana de 15 a 18 de junho

| Dia de implementação | Atividades planificadas   |
|----------------------|---|
| <b>15 de junho</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o fim-de-semana e sobre o tema “Santos Populares”</li> <li>- Leitura expressiva e análise do poema “Os Santos Populares”</li> <li>- Pintura de diversos materiais (pevides, massas, etc.)</li> <li>- Construção de um pictograma com imagens relativas ao tema – contagens</li> </ul> |
| <b>16 de junho</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema “Os Santos Populares” – os símbolos dos Santos Populares.</li> <li>- Construção de manjericos com vários materiais através da silhueta de um vaso.</li> </ul>  |
| <b>17 de junho</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de sardinhas com vários materiais através da silhueta de uma sardinha.</li> </ul>   |
| <b>18 de junho</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o tema abordado durante a semana “Os Santos Populares”</li> <li>- Marchas Populares</li> </ul>  |

Após 3 longos meses, eis que surge a última semana de trabalho individual. Nesta semana, ao contrário do que habitualmente acontece, fui eu quem selecionei o tema para o desenrolar de todas as atividades. O tema escolhido por mim e que serviu como ponto de partida para a realização das diversas atividades foi o tema “*Os Santos Populares*”.

No primeiro dia, segunda-feira, as atividades planificadas não foram executadas pois, as crianças estiveram a manhã toda a ensaiar para a festa de final de ano, no parque exterior, juntamente com todas as restantes crianças desta instituição. No entanto, depois de almoço, chamei as crianças à sala e explorei com elas os diversos objetos que estavam dispostos em cima da mesa. Tratavam-se de pevides, favas e massas e, como tal, as crianças acharam bastante estranho pois não estão habituadas a ver estes objetos na sala de atividades. De seguida, sugeri às crianças que pintassem os objetos de cor verde e expliquei que só no dia seguinte é que iriam perceber porque de estarem a pintar aqueles objetos (Figura 71). Posto isto, as crianças dirigiram-se ao parque exterior e brincaram livremente.



Figura 71. Crianças a pintarem as favas, as massas e as pevides com tinta verde

Optei por pedir às crianças que pintassem os objetos neste dia, pois, no dia seguinte seria complicado realizar a atividade com a tinta por secar.

No segundo dia, terça-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com o acolhimento das crianças no tapete e uma das crianças marcou o dia no calendário. De seguida, comecei por mostrar às crianças, um poema afixado no flanelógrafo (Figura 72) com várias imagens alusivas aos Santos Populares, o qual, as crianças observaram com bastante atenção.

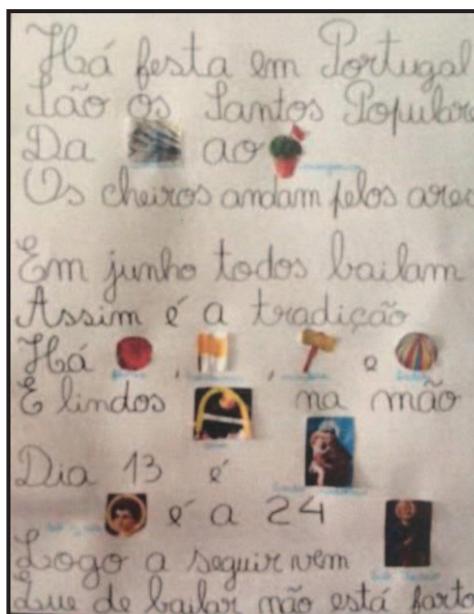


Figura 72. Poema sobre os Santos Populares

Depois, dialoguei com as crianças e coloquei as seguintes questões: “Acham que este poema fala sobre o que?”; “Já repararam que tem bandeiras, manjericos, martelos e sardinhas?”; “Acham boa ideia lermos para saber do que fala?”. De seguida, sugeri às crianças que estivessem com bastante atenção e li expressivamente o poema. Posto isto, repeti o poema mais algumas vezes e pedi às crianças para o repetirem comigo. É de salientar, que existe uma criança no grupo que tem uma enorme facilidade em decorar poemas. Basta ouvir duas ou três vezes que, com a ajuda dos pictogramas,

consegue reproduzir o poema na sua totalidade. De seguida, coloquei várias questões sobre o poema às quais as crianças me responderam corretamente o que só comprova que estiveram com bastante atenção. Expliquei às crianças que os manjericos são plantas características desta altura e que têm um cheirinho muito característico. Expliquei também que as sardinhas são as rainhas das festas populares e que deixam um cheirinho muito bom pelas ruas.

Posteriormente perguntei às crianças o que é que elas haviam feito na manhã anterior e, consoante as respostas dadas pelas crianças, lembrei que no dia anterior estiveram a pintar vários materiais com tinta de cor verde. Seguidamente mostrei às crianças uma folha com um vaso e questionei as crianças: “O que será que vamos fazer com este vaso e com os objetos que ontem pintamos de verde?”. Uma das crianças respondeu espontaneamente que iríamos fazer manjericos. Informei então as crianças de que iríamos realizar manjericos com diferentes materiais para decorar a nossa sala. De seguida, mostrei um saco às crianças e expliquei-lhes que dentro daquele saco existem vários materiais, todos de cor verde e expliquei às crianças que cada uma delas teria de retirar de dentro de um saco, de olhos fechados, um material. O material retirado do saco seria o material com o qual ela tinha de realizar o manjerico. Foi notória a alegria das crianças ao fecharem os olhos e colocarem as mãos dentro do saco. Todas as crianças estavam muito entusiasmadas e ansiosas de saber com qual material é que iriam realizar o manjerico.

Posto isto, distribuí por todas as crianças uma folha com um vaso e solicitei às crianças que pintassem o vaso com a tinta guache castanha que se encontrava disposta nas mesas (Figura 73).



**Figura 73.** Criança a pintar o vaso com guache

Posteriormente e enquanto os vasos secavam, as crianças tiveram oportunidade de brincar nos diversos cantinhos pois, Freud (1908) e Melanie Klein (1932, 1955) “(...) ressaltam a importância do brincar como sendo uma forma de expressão da criança,

no qual ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias” (citado por Lima & Bernardi, s.d, p. 3). Após os vasos terem secado, eram chamadas duas crianças de cada vez para construírem o manjerico com o material que retiraram de dentro do saco (Figura 74).



**Figura 74.** Criança a realizar o manjerico com esponja

Na minha opinião, esta atividade foi muito interessante dado que as crianças utilizaram e manusearam os mais diversos materiais: esponjas, favas, pevides, massas, tecidos, folhas de árvores, rolhas de garrafas, etc. Penso que esta atividade originou trabalhos bastante airosos e mais importante que isso, as crianças puderam constatar que o mesmo objeto pode ser construído com diferentes materiais (recicláveis) (Figura 75). Como indica Arquimedes Santos (1999), “(...) as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (citado por Gesteiro, 2013, p. 1).



**Figura 75.** Alguns manjericos realizados pelas crianças

No terceiro dia, quarta-feira, a manhã foi iniciada, como de costume, com o acolhimento das crianças no tapete. De seguida, comecei por solicitar às crianças que dissessem o que fizeram no dia anterior e, todas responderam que tinham realizado manjericos com os materiais que tinham retirado do saco. De seguida, perguntei às crianças que cheirinho é que corria pelas ruas e quem eram as rainhas da festa. Após ouvir as respostas dadas pelas crianças, complementei as suas ideias dizendo que quem deixava um cheirinho muito bom pelas ruas era a sardinha e que era ela a rainha da festa. Posto isto, sugeri às crianças a construção de diferentes sardinhas para decorar a sala. As crianças disseram que era uma boa ideia e perguntaram como é que se procedia à atividade. Expliquei que cada criança deveria recortar o molde da sardinha que eu lhes ia distribuir e só depois é que poderiam começar a decorar a sardinha com os vários materiais que estavam em cima da mesa. Antes de distribuir as crianças pelas mesas, coloquei a seguinte questão “- O que é que todas as rainhas usam?”, as crianças responderam que todas as rainhas utilizam coroa e, então mostrei-lhes um molde de coroa feito em EVA dourada brilhante que, posteriormente, teriam de recortar e colar na cabeça da sardinha. De seguida, dispus as crianças pelas mesas e cada uma recortou o molde da sardinha e da coroa, tendo a oportunidade de decorar a sardinha a seu gosto com os diferentes materiais existentes (lápiz de cor, caneta de feltro, tecidos, lantejoulas, brilhantes, botões coloridos e corações) (Figura 76).



**Figura 76.** Criança a decorar a sardinha a seu gosto

Na minha opinião, esta atividade correu bastante bem e as crianças mostraram-se todas bastante empenhadas na criação da sua sardinha, principalmente as raparigas que ficaram bastante entusiasmadas com as lantejoulas e corações que havia disponíveis. Na minha opinião, esta foi uma atividade bastante enriquecedora, uma vez que apelou à criatividade de cada criança (Figura 77).



Figura 77. Sardinhas realizadas pelas crianças

### 1.1.8. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A PSEPE é o culminar de vários anos de aprendizagem e torna-se fundamental na evolução e formação do futuro educador. Como tal, foi com um enorme sorriso de agrado que regressámos a esta Instituição e às crianças que deixámos no passado ano letivo, agora mais crescidas, mas sempre com a mesma vontade e força de aprender. Estamos cientes que tivemos bastante sorte em regressar a este grupo e a esta Instituição. Desde início que nos integramos muito bem na Instituição, criámos uma boa relação com a comunidade educativa e com o grupo de crianças. A relação que estabelecemos com a educadora cooperante e com a auxiliar de educação foi uma relação muito agradável e ambas se mostraram sempre disponíveis e interessadas em ajudar no que fosse necessário. Mostraram-se pessoas muito respeitadoras, humildes e educadas, o que só facilitou o nosso papel.

No início tomámos uma postura bastante observadora, para perceber as rotinas da sala, os hábitos, a forma como a Educadora Cooperante e a auxiliar falavam com as crianças, resolviam os seus atritos e as regras que impunham, mas, com o passar dos dias, começamos a ter um maior à vontade e começamos a intervir sempre que considerávamos pertinente.

Consideramos ainda que evoluímos bastante durante este nosso percurso, tanto na relação com o grupo de crianças como na planificação das atividades. Tentámos sempre desenvolver atividades que motivassem as crianças e que fossem ao encontro dos temas que a Educadora Cooperante sugeria. No decorrer da PSEPE compreendemos que é muito importante planear cuidadosamente todas as atividades para que a sua aplicação decorra de forma coerente e harmoniosa.

No que diz respeito ao relacionamento com as crianças, este não poderia ter sido melhor. Conseguimos promover uma excelente afetividade com todo o grupo. Sem dúvida alguma que criámos uma relação muito forte com todas elas. Todas as manhãs éramos recebidas com muito entusiasmo e carinho, e presenteadas com beijinhos, abraços e novidades.

No que concerne à Instituição em si, é de louvar a política organizacional seguida, bem como o extraordinário relacionamento escola/família que diariamente é possível constatar.

Importa ainda realçar as excelentes instalações, com ótimos espaços físicos, dotados de todo o material necessário ao desempenho das atividades promovidas, nas quais se incluem aquelas que são realizadas ao ar livre. Sem dúvida que tudo isto contribuiu para facilitar o nosso desempenho durante a PSEPE.

A nível pessoal, consideramos a PSEPE um momento marcante pela oportunidade de colocar em prática o que aprendemos ao longo de toda a formação e de conviver quatro dias por semana com crianças maravilhosas.

Na nossa opinião, o trabalho com crianças altera e suplanta qualquer expectativa de quem julga conhecê-lo. Ao longo destes quatro meses, vimo-nos confrontadas com talentos escondidos e euforias de perspicácia. Encontrámos carinhos inesperados em olhos que nos encantaram e audácias inocentes capazes de maravilhar a alma. É incrível assistir à metamorfose de uma criança que cresce. De uma criança que procura crescer com toda a alegria, dedicação e paz que só a inocência desta idade possibilita. Estamos bastante honradas pela possibilidade de perspetivar uma vida marcada pelo desabrochar das novas gerações e de nos entregar à educação e formação do futuro da sociedade em que nos inserimos e de participar no processo que faz de uma criança uma pessoa e não mais duvidarei daquilo que somos nem da nossa capacidade de nos entregar à profissão que escolhemos, profissão essa que constrói a humanidade futura.

A empatia que se estabeleceu entre nós e as crianças deu-nos a completa certeza de que não nos enganámos no caminho que escolhemos.

## 1.2. Contextualização da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Para o efeito é apresentada a forma como se desenvolveu toda a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (PES1º CEB), que decorreu de setembro de 2015 a janeiro de 2016 numa turma de 1º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, na Escola Básica Afonso de Paiva.

O ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico implica conhecimentos e competências distintos dos requeridos para a Educação Pré-Escolar e, por esse facto, foi de novo, com algum receio que encarámos a PES1º CEB, importa realçar que durante o decorrer de toda a prática, o papel da orientadora cooperante foi fundamental quer para o desenvolvimento do nosso conhecimento profissional, quer para a promoção de aprendizagens nos alunos.

As duas primeiras semanas de Prática Supervisionada, à semelhança do que aconteceu na PSEPE, corresponderam a um período de observação que foi muito relevante para o conhecimento do meio envolvente, da instituição em si mesma e, sobretudo, da turma com que iríamos trabalhar e desenvolver o projeto de investigação. Estas duas semanas, possibilitaram um breve contacto com o modo de trabalhar da orientadora cooperante, possibilitaram conhecer e refletir sobre as estratégias utilizadas e sobre os recursos disponíveis. A nossa ver, a observação é um período crucial para o decorrer de toda a prática. Segundo Reis (2011, p. 12), “(...) a observação de aulas permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos”.

Após o término das duas semanas de observação, assumimos o papel de professoras estagiárias passando, desta forma, a responsabilizarmo-nos pelo controlo da turma e por todo o processo de ensino-aprendizagem durante o período da PES 1º CEB.

Assim, foram elaboradas pormenorizadamente planificações didáticas tendo em conta os programas curriculares definidos para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram, de igual forma, executadas atividades utilizando diversas estratégias e foram realizadas reflexões individuais e em grupo sobre o decorrer da prática.

### 1.3. Caracterização da Instituição

É extremamente essencial que enquanto futuras docentes saibamos observar cada uma das crianças, observando não só o seu comportamento, mas também o seu desenvolvimento nos diversos domínios. Neste sentido o ME (1997, p. 25) defende que é necessário:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...) para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

É igualmente essencial que saibamos planear cuidadosamente cada aula, considerando as aprendizagens visadas e tendo em conta as características particulares de cada uma das crianças.

Neste sentido, e como já foi referido, as semanas de observação são fulcrais para que possamos recolher informações sobre os alunos e observar toda a ação pedagógica da orientadora cooperante, conhecendo deste modo a maneira como toda a aprendizagem se desenrola.

Nas semanas de observação, era também pretendido que nos tornássemos críticas no que diz respeito ao estudo da instituição, da sala e do meio envolvente.

O estudo do meio envolvente e da instituição em si pode constituir um ponto importante de interesse pedagógico, podendo contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja mais contextualizada. Tornou-se, portanto, fundamental caracterizar todo o espaço envolvente à instituição.

A instituição que nos acolheu e onde decorreu a Prática Supervisionada no 1.º CEB (PES 1º CEB) é sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e situa-se no distrito de Castelo Branco. Esta encontra-se situada numa zona residencial da cidade com elevada densidade populacional cujo meio envolvente está dotado de estruturas de apoio social importantes: o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde, o Instituto Português do Desporto e Juventude, o Quartel dos Bombeiros Voluntários, o Quartel da Guarda Nacional Republicana, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental e o Pavilhão Municipal.

Este estabelecimento de ensino encontra-se em funcionamento desde 1 de outubro de 1972, tendo sido uma das escolas criadas face ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 6 anos (1968). Foi, assim, uma escola pioneira até porque a partir de 1973 integrou também a rede de escolas que iniciaram a experimentação do novo 3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano). Até 1995, esta escola funcionou apenas como escola de 2.º Ciclo, passando a integrar, daí em diante, também o 3.º Ciclo. Mais tarde, já no ano letivo 2006/2007, foram atribuídas duas salas ao 1.º Ciclo, passando a chamar-se Escola Básica Integrada Afonso de Paiva.

O Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva assume-se hoje como um agrupamento vertical, incluindo as seguintes escolas: Escola Básica Afonso de Paiva (escola-sede com 1.º, 2.º e 3.º ciclos), Jardim de Infância de Freixial do Campo, Jardim de Infância Quinta das Violetas, Jardim de Infância do Salgueiro do Campo, Jardim de Infância das Sarzedas, Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância do Castelo, Escola Básica da Mina, Escola Básica das Sarzedas, Escola Básica de Santiago, possuindo ainda dois espaços (escolas do 1.º ciclo já extintas) que funcionam como salas de apoio (Salgueiro do Campo e Freixial do Campo).

No ano letivo de 2010/11 foi inaugurado o novo edifício da escola sede, após progressiva demolição dos pavilhões que constituíam a escola de origem.

Na sede do Agrupamento, em edifício separado construído especificamente para o 1.º ciclo que começou a funcionar no ano letivo 2009/2010, existem quatro salas de aula, uma sala polivalente, uma sala de professores, e ainda instalações sanitárias apropriadas, onde funcionam quatro turmas do 1.º ciclo.

Os serviços de apoio à comunidade são os seguintes: refeitório e bar; Biblioteca Escolar, Serviço de Psicologia e Orientação; Ação Social Escolar; Serviço Social e Núcleo de Educação Especial. Deste último, destacam-se a Unidade de Intervenção Precoce e as Unidades de Autismo e de Surdos.

A carga letiva do primeiro ciclo é de 25 horas semanais, distribuídas equitativamente por cinco dias úteis. A manhã tem início às 9 h e termo às 12 h 30, a tarde com início às 14.00 h termina às 16.00 h. Todas as escolas funcionam em regime normal. Entre as 16 h 30 e as 17 h 30 funcionam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Excecionalmente, por razões ligadas à gestão de espaços, poderão decorrer AEC no início ou no final do período da manhã.

### O Projeto Educativo da instituição

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva foi construído como um instrumento que procura "(...) conquistar, concretizar e gerir a autonomia" (Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, 2014, p. 2), procurando contribuir também para uma maior eficácia de todo o processo educativo. É de realçar que este projeto é desenvolvido em torno de três grandes eixos - integrar realidades distintas, unir para finalidades comuns e formar para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ainda segundo este Projeto, "(...) o perfil do aluno deve definir-se tendo em conta as dimensões educativas (social e pessoal, aquisição de saberes básicos e intelectuais fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável) definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo". O perfil do aluno deve, ainda, definir-se, tendo em conta os seguintes valores: responsabilidade, tolerância, solidariedade, atitude democrática, disciplina, iniciativa e cooperação. O perfil do professor deve ter em conta

três qualidades: qualidade científica e intelectual, qualidade humana, pessoal e ética e qualidade profissional.

Na sua relação com o conhecimento, o professor deve implicar-se na procura de atualização profissional – científica e pedagógica – e de outras áreas do saber, mobilizando-as na formação dos seus alunos. Deve, ainda, demonstrar abertura à inovação e capacidade de análise crítica que lhe permita intervir na transformação do que o rodeia, tanto a nível profissional como pessoal.

Segundo o projeto educativo, o Agrupamento pretende ser “(...) capaz de receber todos os públicos e de se organizar para nele cada um encontrar uma resposta adequada e uma oportunidade, um agrupamento capaz de detetar as diferenças potenciadoras de uma comunidade escolar mais rica, que assente a sua riqueza na diversidade”.

No que refere aos valores do Agrupamento, estes assentam em três grandes áreas: Qualidade, Integração e Cidadania.

Esta informação foi recolhida após a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Afonso Paiva, disponível na página web do mesmo (Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, 2014).

## 1.4. Caraterização da sala

São vários os fatores que determinam a forma como funciona cada grupo/turma e a própria prática educativa do professor, sendo um deles a organização do espaço físico e dos próprios recursos materiais. É na sala que as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo importante que este seja um espaço organizado, cuidado e cativante/estimulante para as mesmas. Na sala os alunos devem ter “(...) oportunidade de realizarem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantem, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p. 23).

A Sala Amarela (Figura 78) é uma sala colorida, alegre e espaçosa, que nos proporciona uma sensação de organização e conforto, existindo espaços para o trabalho em equipa, mas também espaços para um trabalho mais individualizado. Estes últimos espaços são muito importantes para o trabalho individualizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem e que frequentemente necessitam de um apoio. Na sala estão afixados alguns trabalhos desenvolvidos pelas crianças, bem como diverso material didático utilizado pela professora na abordagem dos mais variados temas, sendo frequente as crianças recorrerem à informação destes materiais.



**Figura 78 - Sala Amarela**

A sala dispõe de boa iluminação natural dada a quantidade de janelas que possui (10 janelas), é ventilada e está equipada com sistema de ar condicionado. Tanto o chão como as paredes são laváveis, à semelhança do mobiliário que se revela resistente e adequado à faixa etária das crianças.

A sala dispõe de treze mesas dispostas em «U» (dois US), com a exceção de uma mesa que se encontra à frente do quadro de modo a proporcionar uma melhor visualização para o quadro e para a professora. Esta disposição facilita a deslocação da professora pela sala a fim de controlar e acompanhar melhor o trabalho dos alunos e, favorece, certamente, uma maior interação entre as crianças e também entre as crianças e a professora.

A sala de aula é considerada o principal palco da aprendizagem, sendo necessários uma série de recursos que apoiem essa mesma aprendizagem. Assim, e no que diz respeito ao material didático, a sala encontra-se equipada com um computador (Figura 79) com acesso à internet, vários livros e material de manipulação.

A secretária da professora encontra-se ao fundo da sala, ao lado de uma das janelas. O quadro, de ardósia, situa-se no início da sala de aula e à sua direita encontram-se afixados os calendários mensais, folha de presenças, quadro de tarefas e outras folhas de registo (leite,...). Do outro lado do quadro estão alguns cartazes informativos que são afixados após a exploração dos conteúdos abordados. À entrada da sala, à esquerda, encontra-se uma bancada com armários e, que serve como suporte a uma estante. Os armários têm como função guardar o material dos alunos solicitado, pela professora, no início do ano letivo, alguns materiais didáticos e outro material. Na estante são colocadas folhas brancas, pautadas e quadriculadas para utilização por parte dos alunos e alguns cadernos de fichas dos alunos. Nesta bancada encontram-se os pacotes de leite que são distribuídos aos alunos, pela professora, no intervalo da manhã; o papel higiénico que os alunos utilizam sempre que vão à casa de banho e um lavatório.



**Figura 79** - Computador da sala

Ao fundo da sala encontra-se uma mesa com um computador. Ao lado das mesas, ainda no fundo da sala, encontram-se um armário e uma estante (Figura 80 e 81). A estante que se encontra do lado direito das mesas destina-se à organização dos manuais escolares, livros de fichas e dossiês dos alunos aos quais os mesmos têm acesso. Nesta estante, cada aluno tem um espaço para os seus livros e respetiva fotografia. O armário que está do lado esquerdo tem como função guardar documentos pessoais da professora (ao qual só a professora tem acesso). Junto ao armário existe um caixote do lixo e outro junto ao quadro. Existem, também duas mesas situadas no lado esquerdo da sala, que servem de suporte para alguns trabalhos dos alunos ou para trabalho mais individualizado com alguns alunos.



**Figuras 80 e 81** - Armário e Estante da Sala Amarela

## 1.5. Caracterização da Turma

Segundo Piaget (citado por Lima, 2004, pp. 163-165) o desenvolvimento intelectual processa-se em quatro estádios: estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); estágio das operações concretas (7 aos 11 anos); estágio das operações formais (dos 11 em diante). Cada estágio é um sistema que se distingue, do ponto de vista qualitativo, isto é, cada um tem as suas próprias formas de adaptação. Os estádios de desenvolvimento caracterizam-se por: uma estrutura com características próprias; uma ordem de sucessão constante; uma evolução integrativa, isto é, as novas aquisições são integradas na estrutura anterior, organizando-se agora uma nova estrutura hierárquica superior.

A turma onde se desenrolou toda a PES 1º CEB, atendendo à proposta de Piaget encontra-se no estágio pré-operatório. Neste estágio, a criança interioriza o meio, sendo capaz de o representar mentalmente. O desenvolvimento da representação cria condições para a aquisição da linguagem, pois a capacidade de construir símbolos possibilita a aquisição dos significados sociais existentes no contexto em que a criança vive. Nesse estágio, há um desenvolvimento significativo da linguagem, há um desenvolvimento da função semiótica, no qual as crianças utilizam símbolos para representar a realidade. O egocentrismo está presente nas crianças, estas possuem uma incapacidade de pensar através das consequências de uma ação e de entender noções de lógica; desenvolvem o conceito de conservação, e ainda não desenvolveram a capacidade de manipular informações mentalmente.

A turma de 1º ano era constituída por um total de 26 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, nascidas todas no ano 2009. Ainda assim, e apesar de a diferença de idades ser pouco significativa, existiam diferenças notórias entre as crianças a nível cognitivo, comportamental e físico, bem como ao nível da maturidade. Importa também referir que existiam duas crianças com NEE, uma delas estava sinalizada e a outra em avaliação psicológica.

No seu todo formavam uma turma heterogénea, sobretudo no que se refere aos diferentes ritmos de aprendizagem. Já no que se refere à sua conduta revelavam, de um modo geral, um bom comportamento, mas, em adaptação no que diz respeito às regras definidas.

De um modo geral são um grupo de crianças alegre, dinâmico, divertido, comunicativo e interessado. Tinham uma boa relação com a professora, respeitando-a e com quem gostam de partilhar vivências, esforçando-se por chamar a sua atenção.

Já no que se refere à relação entre as crianças, pareceram manter uma boa relação entre si embora, por vezes, surgissem pequenos conflitos. Partilhavam entre si brincadeiras e vivências e, é de realçar que as raparigas preferiam brincar apenas entre si, acontecendo o mesmo com os rapazes.

No que diz respeito às Áreas Curriculares Disciplinares, as Expressões, pareciam ser aquelas que mais as cativavam e divertiam. No entanto, de um modo geral, pareciam ser alunos aplicados e motivados para a aprendizagem e para a realização das tarefas propostas. No que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares, a turma dispunha de Apoio ao Estudo e Educação para a Cidadania.

Nas duas primeiras semanas de observação pudemos constatar que todos os alunos eram assíduos e pontuais. No que diz respeito à participação, de um modo geral, todos os alunos participavam. Relativamente ao empenho, observámos que quatro alunos não realizavam as tarefas propostas com empenho a não ser com insistência da professora e os restantes alunos executavam as várias atividades com empenho e motivação.

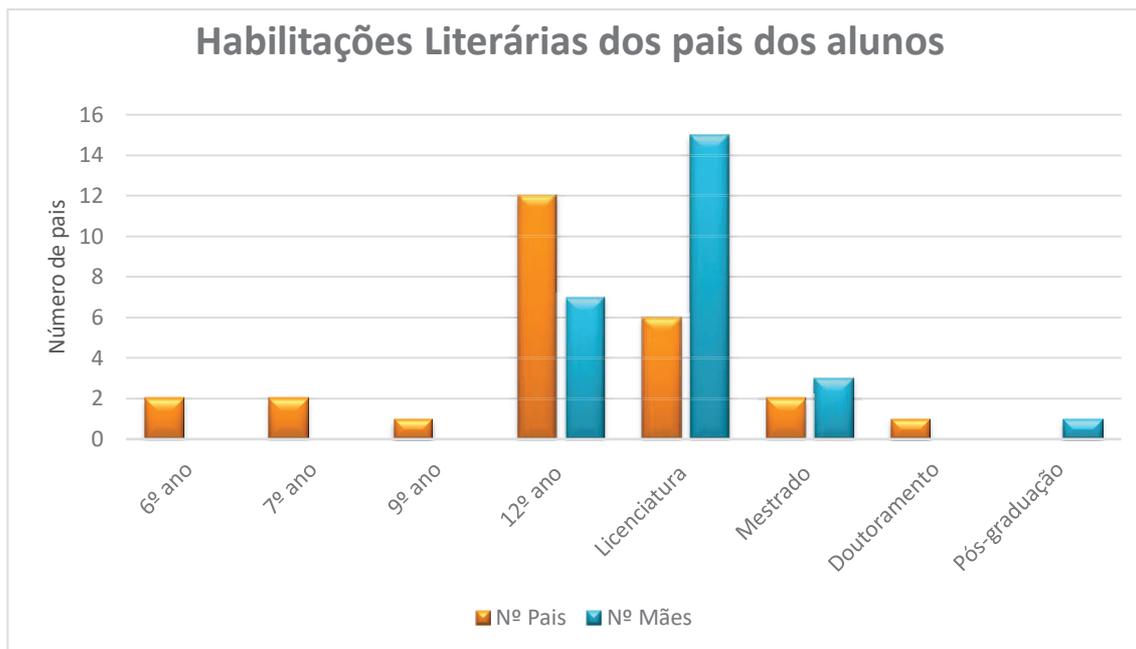
Os alunos eram todos de nacionalidade Portuguesa, mas a naturalidade do grupo varia entre Castelo Branco, Cebolais de Cima, Fundão, Retaxo, Lisboa e Salgueiro do Campo. Todos os alunos eram residentes na zona do estabelecimento de ensino, com a exceção de quatro que viviam, respetivamente, em Salgueiro do Campo (2 crianças), Retaxo e Cebolais de Cima. Todas as crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar pelo menos durante três anos.

Para que conheçamos melhor todas as crianças da turma, torna-se também imprescindível que conheçamos algumas das características do seu agregado familiar, sendo importante analisar aspetos como as habilitações literárias, as profissões dos pais e o número de irmãos.

As famílias das crianças eram todas biparentais e pertenciam, de uma forma generalizada, à chamada classe média. De um modo geral, eram as mães a desempenhar a função de encarregado de educação.

Quanto à situação profissional do pai/mãe, a grande maioria trabalhava por conta de outrem, alguns por conta própria e quatro dos pais desempregados. As profissões dos pais variam, sendo alguns destes enfermeiros, médicos, professores, delegados de informação médica, técnicos farmacêuticos, entre outros.

Já no que se refere às habilitações literárias dos pais/mães estas eram muito diversificadas, como podemos observar pelos gráficos apresentados (Gráfico 1 e 2).



**Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais dos alunos**

Como é possível observar pelo gráfico 1, existe uma grande disparidade ao nível das habilitações literárias dos pais das crianças, sendo de destacar que a maioria tem o 12.º ano de escolaridade ou mais (21 no total), contudo, alguns pais têm habilitações inferiores ao 12.º ano (5 no total). Por sua vez, todas as mães possuem habilitações literárias equivalentes ou superiores ao 12.º ano. Assim, podemos afirmar que as mães possuem habilitações literárias um pouco superiores às dos pais.

Já em relação ao número de irmãos, quinze crianças têm apenas um irmão, havendo no entanto, 7 crianças que não têm irmãos, como podemos observar pelo gráfico 2:



**Gráfico 2 - Número de irmãos por aluno**

É importante salientar que toda a informação apresentada foi recolhida através da observação diária que realizámos nas duas primeiras semanas de observação e do acesso aos inquéritos de caracterização da turma, preenchidos por cada aluno e respetivos encarregados de educação.

## 1.6. Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo de toda a Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi necessário consultar diversos e enriquecedores documentos, dos quais destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986 e os programas de cada uma das áreas curriculares disciplinares (ME, 1986). É extremamente importante, para qualquer professor, possuir conhecimento destes documentos que, constituem um apoio indispensável à prática educativa.

Tal como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986, artigo 2.º):

“(…) todos os portugueses têm direito à educação e à cultura; o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Além dos objetivos gerais mencionados neste documento, no artigo 7º (ME, 1986), são também referenciados os objetivos específicos do Ensino Básico. Desta forma, destacam-se os que se consideram mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.
- Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana de trabalho.
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.

Para além dos documentos acima citados foi ainda consultada a Organização Curricular do Ensino Básico (ME, 2004). Neste documento são apresentados os objetivos gerais do ensino básico; a estrutura curricular do Ensino Básico, os princípios orientadores da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo, as componentes dos Domínios Disciplinares e, ainda os programas do 1.º ciclo.

Relativamente à Estrutura Curricular do Ensino Básico, mais concretamente ao plano curricular do 1º ciclo, são apresentadas as componentes do currículo. Assim, fazem parte do plano curricular dois tipos de áreas: áreas disciplinares obrigatórias (Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras: Plástica, Dramática, Musical e a Expressão Físico-Motora) e as áreas não disciplinares de apoio ao estudo, área de projeto e formação cívica.

Nos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica (ME, 2004, p. 23), terceira parte deste documento é referido que, “(…) o desenvolvimento da educação escolar, ao longo

das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”.

Ao longo da PES 1º CEB e, no que diz respeito à planificação de atividades potenciadoras de novas aprendizagens, foi indispensável recorrer aos documentos acima consignados. Estes documentos foram fundamentais pois foi através deles que foram consultados os conteúdos programáticos a trabalhar nas diversas áreas curriculares e os respetivos objetivos a alcançar.

Posteriormente, serão apresentados, especificamente, os programas das várias áreas curriculares disciplinares.

### **1.6.1. O Programa de Português**

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, aprovadas a 3 de agosto de 2012, têm como objetivo “(...) melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3). Os mesmos autores referem ainda que:

“Com o objetivo de harmonizar o presente Programa, homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, retomam-se neste documento estas metas, introduzindo-se tão só alterações decorrentes da necessidade de algumas correções formais e da incorporação de explicitações incluídas em contributos recebidos durante o período da consulta pública.”

O Programa encontra-se organizado em quatro partes elementares: a primeira diz respeito aos objetivos, a segunda parte faz referência aos programas (organização programática do 1.º Ciclo; organização programática do 2.º Ciclo; organização programática do 3.º Ciclo e uma breve caracterização de cada ciclo), na terceira parte é patenteada a metodologia e, por fim, a avaliação.

No que diz respeito ao programa de Português, este encontra-se dividido em quatro domínios de conteúdos: Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) – Iniciação à Educação Literária (IEL), no 1º e 2º ano, e Gramática (G). Em cada domínio “(...) os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas curriculares com os quais se articulam” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3). Além dos domínios, o Programa de Português encontra-se também organizado por ciclos e anos de escolaridade.

No que se refere às Metas Curriculares (2012, p. 23) pelo Ministério da Educação e Ciência, estas circunscrevem os objetivos a atingir em cada ano fazendo referência “(...) aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos”.

### 1.6.2. O Programa de Matemática

O Programa de Matemática do Ensino Básico é um documento curricular que sofreu alterações, em 2013, que decorreram da publicação das Metas Curriculares em 2012. O Programa e as Metas Curriculares passaram a constituir a partir de 2013 “(...) o normativo legal para a disciplina de matemática no Ensino Básico”, pretendendo-se com os dois documentos harmonizar “(...) os conteúdos programáticos com as Metas Curriculares” (ME, 2013, p. 1). O programa encontra-se estruturado em oito secções: Introdução; Finalidades do Ensino da Matemática; objetivos por ciclo; Conteúdos organizados, em cada ciclo, por domínios; Níveis de Desempenho; Metodologias; Avaliação; Bibliografia.

Relativamente à introdução, é consignado que no ensino da Matemática, designadamente nos primeiros anos, a aprendizagem “(...) deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual” (MEC, 2013, p. 1). Desta forma, é imprescindível que o professor tenha em consideração as características dos seus alunos de modo a respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um.

### 1.6.3. O Programa de Estudo do Meio

O Programa de Estudo do Meio menciona que esta área abrange “(...) conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (ME, 2004, p. 101).

Neste documento é, também, referido que: “O Estudo do Meio está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, 2004, p. 101).

No início do Programa de Estudo do Meio, nos princípios orientadores, pode ler-se o seguinte:

“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (ME, 2004, p. 101).

Considerando os princípios orientadores deste programa e, tal como já foi referenciado a criança quando chega à escola já possui um combinado de experiências no contacto com o meio que a rodeia. Sendo assim, é extremamente importante ter em consideração os conhecimentos que as crianças já detêm para que se possa proceder à aquisição de novas aprendizagens.

O Programa contém um vasto conjunto de objetivos gerais de aprendizagem, que passamos a mencionar:

1. Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.
2. Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico, etc.).
3. Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e atividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.
4. Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
5. Desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.
6. Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
7. Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação, etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
8. Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.
9. Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.
10. Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (ME, 2004, pp. 103 - 104).

O Programa de Estudo do Meio encontra-se ordenado em seis blocos de conteúdos. Os blocos e os conteúdos são apresentados de forma coerente, no entanto o professor não é obrigado a seguir a ordem pela qual estes são ostentados. Pretende-se desta forma que a estrutura deste programa seja aberta e flexível para que assim os professores possam "(...) recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local" (ME, 2004, p. 102).

Os blocos que integram o programa de Estudo do Meio encontram-se divididos pelos quatro anos de escolaridade e são os seguintes: bloco 1 – À descoberta de si mesmo; bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos; bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (ME, 2004).

#### **1.6.4. O Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras**

O programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras encontra-se organizado por: Princípios Orientadores; Blocos de Conteúdo e Texto Introdutório de Bloco de Conteúdo.

De seguida, serão mencionados os diversos blocos de cada uma das diferentes áreas das Expressões.

#### Expressão e Educação Físico-Motora:

- ✓ Bloco 1 – Perícia e Manipulação.
- ✓ Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios.
- ✓ Bloco 3 – Ginástica.
- ✓ Bloco 4 – Jogos.
- ✓ Bloco 5 – Patinagem.
- ✓ Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas (dança).
- ✓ Bloco 7 – Percursos na Natureza.
- ✓ Bloco 8 – Natação (programa opcional).

#### Expressão e Educação Musical:

- ✓ Bloco 1 – Jogos de Exploração.
- ✓ Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical.

#### Expressão e Educação Dramática:

- ✓ Bloco 1 – Jogos de Exploração.
- ✓ Bloco 2 – Jogos Dramáticos.

#### Expressão e Educação Plástica:

- ✓ Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes.
- ✓ Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies.
- ✓ Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. (Ministério da Educação, 2004)

## 1.7. Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES 1º CEB), decorreu ao longo de 15 semanas, durante o período de setembro de 2015 a janeiro de 2016, numa turma de 1.º ano, na Escola Básica Afonso de Paiva. A primeira semana decorreu na ESE tendo sido realizado trabalho específico de integração metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas com o professor supervisor. As duas semanas seguintes foram de contacto com a sede do Agrupamento, a escola, a turma e com a Professora Cooperante. Estas semanas também foram semanas de observação, caracterização da escola, do meio e da turma. Das restantes semanas, duas foram de implementação em «par pedagógico» e, as restantes de implementação individual.

Após as semanas de observação foi iniciada a PES 1º CEB que foi realizada três dias por semana (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) durante cinco horas por dia. Assim, nas terças-feiras e quintas-feiras a prática decorria das 9 h às 12 h 30 e das 14 h às 16

h e nas quartas-feiras das 9 h às 12 h 30, das 14 h às 15 h e das 16 h 30 às 17 h 30. Todos os dias, tanto no período da manhã, como no período da tarde, tínhamos 30 minutos de intervalo, tal como as crianças.

É importante realçar que a primeira semana e a semana anterior à interrupção das atividades letivas do Natal foram semanas de implementação em «par pedagógico». Estas duas semanas foram essenciais permitindo às professoras estagiárias uma ajuda mútua.

Previamente e, para uma boa organização no decorrer de toda a prática, foram-nos facultados pelo professor supervisor alguns documentos: calendário de distribuição da prática; o guião de auto e heteroavaliação; e ainda alguns documentos destinados à orientadora cooperante.

No que diz respeito à matriz de planificação, esta foi-nos cedida pelo professor supervisor e, todos os «pares pedagógicos» teriam de a utilizar e respeitar podendo, no entanto, ser readaptada (Anexo B).

A matriz da planificação didática encontra-se dividida em quatro partes fundamentais. Na primeira parte, encontramos a introdução, o contexto de aplicação, objetivos didáticos gerais, principais características do processo metodológico e de avaliação e rede de tarefas de ensino e aprendizagem. A segunda parte, diz respeito aos elementos de identificação onde consta o nome da orientadora cooperante, o nome das alunas da prática, o nome do professor supervisor, a turma; o nome da unidade temática e a semana de prática correspondente. A terceira parte, corresponde à seleção dos conteúdos; objetivos específicos de aprendizagem; descritores de desempenho por área curricular; atitudes, valores e normas; descrição da avaliação (tipologia, instrumentos e dia de implementação). Na quarta parte, é apresentado o roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem, o que inclui a especificação do tema integrador da unidade didática, do elemento integrador e como é que ele ia funcionar ao longo de toda a unidade; a explicitação do vocabulário específico a trabalhar; o sumário, os recursos a utilizar e o desenvolvimento do percurso de ensino aprendizagem. Neste último ponto, consta a designação da atividade, a respetiva tipologia, finalidade didática, metodologia base, duração prevista e a descrição dos procedimentos de execução. No final de cada planificação encontra-se um espaço destinado à assinatura das alunas estagiárias, da orientadora cooperante e do professor supervisor.

No que diz respeito ao tema integrador, como refere Pais (2010, p. 3) este “(...) é a unidade temática central de conteúdo a partir da qual se desenvolvem as tarefas de ensino aprendizagem”. Por outro lado, o elemento integrador, ainda segundo Pais (2010, p. 8),

(...) pode assumir uma infinidade de formas, dependendo da criatividade e das características de individualidade do professor, das características do ambiente de ensino e aprendizagem a criar, dos objetivos definidos para o processo de ensino e aprendizagem, das características do grupo de alunos e da relação que obrigatoriamente tem de se estabelecer com um contínuo de tarefas de ensino e aprendizagem que se pretende desenvolver.

Durante o decorrer da PES 1º CEB, foi necessário cumprir um conjunto de etapas obrigatórias que, foram previamente definidas para todos os pares pedagógicos. As etapas estabelecidas foram as seguintes:

- Entrega, por parte da professora titular de turma, dos conteúdos a trabalhar em cada uma das áreas curriculares ao longo da semana.
- Apresentação à professora cooperante de turma da planificação didática.
- Implementação das atividades planeadas.
- Reflexão com a professora cooperante acerca da semana de prática.
- Reflexão com o professor supervisor acerca da semana de prática.
- Reflexão com o professor supervisor relativamente à semana de implementação.
- Entrega da reflexão escrita e autoavaliação da semana à professora titular de turma.

De seguida, é apresentado um quadro que demonstra a organização da PES 1º CEB (Quadro 9). No quadro encontram-se os dias de intervenção, o nome da aluna responsável pelas atividades e, ainda os temas abordados em cada semana.

**Quadro 9** - Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

| Dias  | Conceção e dinamização das atividades  | Tema integrador  |
|---|--|--|
| <b>Semana 1</b><br><b>21 a 25 de setembro</b> | ESE - Trabalho específico de integração metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas. Apresentação, contacto com a escola e com a turma.   | _____  |
| <b>Semana 2</b><br><b>29 a 1 outubro</b>      | <b>Semana</b> de contacto com a sede do Agrupamento, a Escola, a Turma e o Orientador Cooperante.<br>Observação, caracterização da escola, do meio e da turma. | _____  |
| <b>Semana 3</b><br><b>6 a 8 outubro</b>       |  |  |
| <b>Semana 4</b><br><b>13 a 15 de outubro</b>  | Semana de implementação em par pedagógico  | “Vamos conhecer a nossa turma”                                   |
| <b>Semana 5</b><br><b>20 a 22 de outubro</b>  | Semana de trabalho individual Investigadora  | “Os diferentes espaços da minha escola”                          |
| <b>Semana 6</b><br><b>27 a 29 de outubro</b>  | Semana de trabalho individual Par pedagógico   | “As regras da minha escola”                                      |
| <b>Semana 7</b><br><b>3 a 5 de novembro</b>   | Semana de trabalho individual Investigadora  | “As características familiares e as modificações do nosso corpo” |
| <b>Semana 8</b><br><b>10 a 12 de novembro</b> | Semana de trabalho individual Par pedagógico   | “O S. Martinho, a tradição e os costumes”                        |
| <b>Semana 9</b><br><b>17 a 19 de novembro</b> | Semana de trabalho individual Investigadora  | “Como é constituído o meu corpo?”                                |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Semana 10</b><br><b>24 a 26 de novembro</b> | Semana de trabalho individual<br>Par Pedagógico | “Aprender matemática e ciências no Horto de Amato Lusitano” |
| <b>Semana 11</b><br><b>1 a 3 de dezembro</b>   | Semana de trabalho individual<br>Investigadora  | “A magia do Natal”  |
| <b>Semana 12</b><br><b>8 a 10 de dezembro</b>  | Semana de trabalho individual<br>Par Pedagógico | “O Natal no mundo”  |
| <b>Semana 13</b><br><b>15 a 17 de dezembro</b> | Semana de implementação em<br>par pedagógica    | “O Natal e as tradições”                                    |
| <b>Semana 14</b><br><b>5 a 7 de janeiro</b>    | Semana de trabalho individual<br>Investigadora  | “Higiene cuidada, vida descansada!”                         |
| <b>Semana 15</b><br><b>12 a 14 de janeiro</b>  | Semana de trabalho individual<br>Par Pedagógico | “Para, olha e aprende!”                                     |

## 1.8. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

### 1.8.1. Registos de observação

As duas primeiras semanas de observação foram fundamentais para conhecer as principais características da turma com que se irá trabalhar. Desta forma, era importante observar, nomeadamente, o modo como funcionava a turma, as rotinas, como trabalhava e se relacionavam os alunos.

Estas duas semanas foram também muito importantes no que diz respeito à observação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora cooperante, uma vez que, seria a partir desta observação que desenvolveríamos as nossas estratégias e a forma de proporcionar novas aprendizagens à turma.

No que diz respeito aos alunos, foi interessante observar a reação que tiveram face à nossa presença, em que predominava a curiosidade.

No seu todo formavam uma turma heterogénea, sobretudo no que se refere aos diferentes ritmos de aprendizagem. Tomámos conhecimento de que havia alunos muito bons ao nível dos conhecimentos e competências, mas também, alunos com muitas dificuldades e com necessidades educativas especiais, o que causava grandes desequilíbrios e dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

Durante os dias de observação os alunos procuravam a nossa ajuda e opinião relativamente às atividades que desenvolviam o que nos fez sentir valorizadas e integradas na turma. A turma, de um modo geral, reagiu positivamente à nossa presença e, podemos referir que fomos muito bem recebidas pelas crianças, orientadora cooperante e toda a comunidade escolar

Nestas duas semanas apoiámos sempre que foi necessário todas as crianças na realização das tarefas propostas pela orientadora cooperante nomeadamente as crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente ao trabalho pedagógico desenvolvido pela orientadora cooperante, podemos referir que foi notória a implementação de variadas estratégias quer para despertar a motivação dos alunos, quer na exploração dos diferentes conteúdos o que poderia facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. Era frequente utilizar o quadro como meio de comunicação e registo de novas aprendizagens o que facilitava uma maior intervenção dos alunos na construção e consolidação de conhecimentos.

Já no que se refere à conduta dos alunos revelaram um bom comportamento, mas em adaptação no que diz respeito às regras definidas. De um modo geral, eram um grupo de crianças alegre, dinâmico, divertido, comunicativo e interessado. A turma trabalhava de forma muito dinâmica, sendo necessário manter os alunos sempre ocupados. Tinham uma boa relação com a orientadora cooperante, respeitando-a e evidenciando o gosto de partilhar vivências e chamar a sua atenção. A partilha de vivências e conhecimentos por parte da professora e alunos contribuirá para experiências mais ricas valorizando assim o que é dito pelos alunos. Tal como refere Freire (1996), citado por Alberici(2005, p. 2), “(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio”. É notório que a orientadora cooperante procurava envolver todos os alunos na resolução das tarefas propostas para que todos se sentissem envolvidos nos desafios propostos na aula.

É importante, ainda, referir a forma como fomos recebidas pela orientadora cooperante que mostrou disponibilidade para nos esclarecer todas as dúvidas e nos ajudar no que fosse necessário.

Ao terminar as duas semanas de observação ficámos com a certeza que ainda havia muito a observar e, sobretudo a aprender. As semanas seguintes foram um desafio para nós, pois colocámos em prática tudo o que aprendemos. Apesar de termos sentido algum receio, demos o nosso melhor.

### **1.8.2. Descrição das atividades e reflexão sobre a prática**

Como já foi mencionado anteriormente, ao longo da PES 1º CEB foram realizadas duas semanas de implementação em «par pedagógico». Assim, nestas duas semanas todo trabalho desenvolvido foi concretizado em conjunto.

A primeira semana em «par pedagógico» preparou-nos para as semanas de prática individual pois permitiu-nos identificar alguns aspetos menos positivos que poderiam ser melhorados futuramente. Na segunda semana de implementação em grupo,

realizada na semana que antecedia a interrupção letiva do Natal, foram realizadas atividades mais livres e de consolidação dos conteúdos já trabalhados.

Durante a PES 1ª CEB, a orientadora cooperante entregava antecipadamente os conteúdos a trabalhar em cada semana. Após o conhecimento dos conteúdos, eram elaboradas as várias unidades didáticas que eram entregues à orientadora cooperante para análise e sugestão de alterações sempre que necessário.

No final de cada semana, era feita, com a orientadora cooperante, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, identificando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

### **Guião de atividades da 1ª semana em par pedagógico**

A primeira semana de implementação decorreu, em par pedagógico, durante os dias 13, 14 e 15 de outubro de 2015. A unidade didática foi denominada por “Vamos conhecer a nossa turma” e, o tema integrador foi a turma. No Quadro 10, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 10** - Atividades da semana de 13 a 15 de outubro de 2015

| <b>Unidade Didática n.º 1 “Vamos conhecer a nossa turma”</b> |   |
|--|---|
| <b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b>        |   |
| <b>Dia de implementação</b>                                  | <b>Atividades planificadas</b>  |
| Terça-feira<br>13 de outubro de<br>2015                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e exploração do elemento integrador</li> <li>- Construção de um cartaz sobre a turma;</li> <li>- Audição e exploração do texto “Óscar”;</li> <li>- Início do estudo da letra “o”;</li> <li>- Realização de atividades que envolvam a divisão silábica, identificação do som “o” no guião do aluno e no manual;</li> <li>- Comparação dos comprimentos das barras de Cuisenaire e utilização dos símbolos “&lt;”, “&gt;” e “=”</li> <li>- Realização de atividades que envolvam as barras de Cuisenaire e os sinais “&gt;”, “&lt;” e “=”.</li> </ul> |
| Quarta-feira<br>14 de outubro de<br>2015                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de uma lista de palavras com o som “o# relacionadas com a turma do Óscar;</li> <li>- Análise de palavras – divisão silábica; identificação das sílabas com o som “o”;</li> <li>- Comparação de quantidades;</li> <li>- Jogo: “O Óscar manda!”</li> </ul>  |
| Quinta-feira<br>15 de outubro de<br>2015                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de consolidação de português e matemática;</li> <li>- Elaboração de um cartaz “comportamentos corretos e incorretos.</li> </ul>   |

Após duas semanas de observação, demos início à tão esperada Prática de Ensino Supervisionada. Foi aqui, que a ansiedade e o nervosismo tiveram um lugar bastante

relevante. Consideramos, porém, normal, visto que é uma enorme responsabilidade educar e ensinar seres humanos, com características distintas.

A primeira semana de implementação teve como tema a turma e teve como elemento integrador um cartaz da turma do “Óscar”. O Óscar é uma personagem do livro “Alfa”, já conhecida pelas crianças. Achámos que faria todo o sentido partir do cartaz da turma do Óscar para posteriormente compararmos a turma do Óscar com a turma onde estamos a estagiar e esse ser o ponto de partida para a realização das atividades planeadas para as diversas áreas curriculares.

No que diz respeito ao português, sentimos algumas dificuldades na exploração dos diferentes sons do “o”, pois apesar de sabermos a explicação, a passagem da mesma para os alunos é sempre complexa. Com a construção do cartaz da turma (Figura 82) era pretendido que todos os alunos conhecessem os colegas, números dos alunos da turma e, ainda, o número de meninos e meninas.



Figura 82 - Cartaz "A nossa turma"

Entendemos ser necessário realçar que nos conteúdos explorados em matemática (úmeros naturais até 5; contagens progressivas e regressivas; ordem natural; os símbolos “<” e “>” e comparação e ordenação de números até 5), foram utilizadas as barras de Cuisenaire. Apesar de nenhuma de nós ter prática na utilização das mesmas como recurso didático, foi-nos demonstrado pela professora cooperante a sua funcionalidade e interesse. “O material Cuisenaire é constituído por várias barras, sem divisão em unidades e com tamanhos diferentes, variando de uma até dez unidades, onde cada tamanho corresponde a uma cor específica” (Boldrin, 2009, p. 4). Para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. Segundo Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009, p. 245) “as barras de Cuisenaire são um material manipulável adequado à aquisição progressiva de competências numéricas. São um apoio (...) necessário para passar ao cálculo mental, para introduzir e praticar as operações matemáticas”. Serrazina (1990, p. 1) afirma que:

investigações têm constatado que os alunos que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados, que os que não o fizeram, pois os alunos são indivíduos ativos que constroem, modificam e integram ideias a interacionar com o mundo físico, os materiais e os seus colegas.

Deste modo, torna-se importante o conhecimento por parte dos professores das potencialidades e limitações da utilização dos materiais manipulativos, de forma a adequar as tarefas e permitir um papel ativo, adequado e reflexivo na construção do saber. Desta forma pretendemos, sempre que possível, utilizar materiais didáticos, tanto na área da matemática como em outras áreas, privilegiando os materiais com os quais as crianças estejam mais familiarizadas, permitindo assim uma melhor aprendizagem.

Já no que diz respeito às expressões, decidimos realizar uma atividade que fosse lúdica mas que envolvesse conteúdos das áreas curriculares de matemática e português (conjuntos de alunos de acordo com o número dito pela estagiária, conjunto de alunos de acordo com o número de sílabas de palavras ditas, comparação do número de elementos de dois conjuntos).

Terminada a primeira semana de implementação consideramos que o facto de termos construído guiões de aprendizagem para os alunos possa ter contribuído fortemente para grande parte do sucesso desta semana. Assim, consideramos que a utilização de guiões é uma mais-valia para os alunos e também para nós, futuras profissionais. Realçamos que o guião foi muito bem aceite pelos alunos, apesar de no primeiro dia os mesmos terem achado um pouco estranha esta nova forma de trabalho. Ao longo da semana, os alunos demonstraram uma adaptação total ao guião e era notória a preocupação em guardar todas as folhas dentro da capa que foi distribuída no início da semana. Verificámos, ainda, uma significativa motivação e curiosidade dos alunos relativamente às atividades que se seguiram e, também, a exploração dos símbolos presentes no guião (pincel, livro, lápis, ...).

Relativamente ao comportamento dos alunos, verificámos que, com o avançar dos dias, este foi-se modificando de forma negativa, sendo necessário chamar constantemente a atenção de vários alunos. É de realçar, ainda, que muitos dos alunos se distraem facilmente, sendo, para isso, necessário uma interação frequente com eles, nomeadamente através de um constante questionamento sobre as atividades que estão a ser desenvolvidas. Assim, consideramos que, este último aspeto ocorre, na sua grande maioria, devido à grande diferença existente entre os alunos ao nível do seu desenvolvimento, originando, deste modo, a necessidade de diferentes períodos de tempo para a realização das várias atividades.

De um modo geral, apesar de toda a ansiedade, consideramos que a semana correu dentro da normalidade e conforme o planeado, pois conseguimos cumprir praticamente a totalidade das atividades propostas nos guiões e sentimos que conseguimos levar os alunos a adquirirem os conteúdos através das atividades propostas por nós.

Fazendo uma breve retrospectiva da semana, percebemos, desde logo, a diferença entre planificar e colocar em prática aquilo que planificamos. No “terreno” tudo muda, na medida em que como professores devemos saber como intervir, como cativar e como moldar as atividades às características das “nossas” crianças. Esta semana foi sem

dúvida bastante desafiadora, mas todo o trabalho valeu a pena, pois sentimos que as crianças aprenderam algo de novo conosco. Tal como afirmam Deolinda e Isolinda (2003, citado por Silva, 2013, p. 6): “A criança é vista como uma flor que se abre, desde que lhe sejam proporcionadas condições.”

### **Guião de atividades da 1ª semana individual**

A primeira semana de implementação individual decorreu durante os dias 20, 21 e 22 de outubro de 2015. A unidade didática foi denominada por “Os diferentes espaços da minha escola.”

No Quadro 11, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

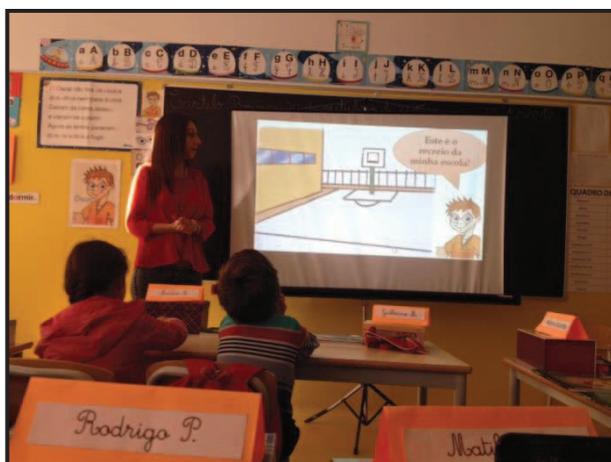
**Quadro 11** - Atividades da semana de 20 a 22 de outubro de 2015

| <b>Unidade Didática n.º 2 “Os diferentes espaços da minha escola”</b> |   |
|---|---|
| <b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b>                 |   |
| <b>Dia de implementação</b>   | <b>Atividades planificadas</b>  |
| Terça-feira<br>20 de outubro de 2015                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e exploração do elemento integrador</li> <li>- Período inicial da manhã: Apresentação e exploração do elemento integrador</li> <li>- Apresentação da escola do Óscar e comparação com a escola dos alunos – divisões da escola e espaço envolvente</li> <li>- Exploração dos valores fonológicos do grafema “o”</li> <li>- Os sinais &lt; , &gt; e = , o conjunto vazio e o número 0 – atividades de consolidação</li> <li>- “A adição” – introdução dos sinais + e =</li> <li>- Realização de atividades propostas no guião de aprendizagem e no manual dos alunos para consolidação dos conteúdos abordados.</li> </ul> |
| Quarta-feira<br>21 de outubro de 2015                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Início do estudo dos ditongos “ou e oi” – valores fonológicos de grafemas e ditongos</li> <li>- Atividades de sistematização para consolidar os conteúdos trabalhados no dia anterior (a adição)</li> <li>- Atividade “Constrói a escola do Óscar” – dobragens e pintura livre</li> </ul>  |
| Quinta-feira<br>22 de outubro de 2015                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática</li> <li>- Representação da escola dos alunos em papel (desenho)</li> <li>- Resolução de exercícios de consolidação de português</li> </ul>  |

Após duas semanas de observação e uma semana de implementação em grupo, dei início à tão esperada implementação individual. Como seria de esperar, o receio de falhar perante a turma ou de não conseguir que adquirissem as aprendizagens propostas fez-se sentir durante o tempo que planeei todas as atividades.

A segunda semana de implementação teve como tema “Os diferentes espaços da minha escola” e teve como elemento integrador um cartaz com a figura do “Óscar”. Achei que faria todo o sentido ser o Óscar a apresentar a sua escola e as partes constituintes da mesma, uma vez que os alunos já estão familiarizados com esta personagem.

No primeiro dia, segunda-feira, tal como planificado, na parte da manhã, lecionei as áreas curriculares de Estudo do Meio e Português e, na parte da tarde lecionei a área curricular de Matemática. Na área de Estudo do Meio, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um PowerPoint, onde o Óscar, apresentava a sua escola e as partes constituintes da mesma (Figura 83). No referido PowerPoint foi apresentado o espaço envolvente da escola do Óscar e, posteriormente, o mesmo foi comparado com o espaço envolvente da escola dos alunos. De seguida, foram apresentadas os vários espaços e os mesmos foram também comparados com os existentes na escola da turma.



**Figura 83** -Apresentação da escola do Óscar

Na área de Português foram apresentadas algumas imagens de frutas (da cantina da escola do Óscar) com o objetivo de trabalhar os valores fonológicos do grafema «o». O objetivo principal desta atividade prendia-se com o facto de os alunos identificarem os diferentes sons do «o» através da audição do nome das frutas. Posteriormente foram realizadas atividades de formação de palavras através da organização de sílabas. No que diz respeito à exploração dos diferentes sons do «o», senti bastante dificuldade pois apesar de saber a explicação, a passagem da mesma para os alunos é sempre complexa, uma vez que nem todos os alunos possuem os mesmos ritmos de aprendizagem.

Na área curricular de Matemática foram introduzidos e explicados o sinal de “mais” e os termos “parcela” e “soma”. Não senti dificuldade na explicação deste conteúdo e constatei que os alunos apreenderam bem a noção dos termos “parcela” e “soma”, o que me deixou muito satisfeita.

No segundo dia, quarta-feira, tal como planificado, na parte da manhã, lecionei as áreas curriculares de Português e Matemática. Na área curricular de Português questionei os alunos sobre as letras já aprendidas para, assim, iniciar a abordagem aos ditongos. Para uma melhor compreensão da parte dos alunos, optei por fazer um jogo

que não estava planejado (Figura 84). Pedi a dois alunos para se dirigirem ao quadro, posicionei-os um em cada ponta do quadro, virados para a turma, e dei-lhes duas folhas. Uma folha tinha a letra «o» e a outra a letra «i». O objetivo era que o aluno com a folha da letra «o» se dirigisse para o outro colega, reproduzindo o som dessa letra. Quando o aluno se encontrava com o colega com a folha «i», ambos tinham que reproduzir a junção das duas letras, ou seja, o ditongo oi. Repeti o mesmo jogo, chamando outros alunos, para a abordagem dos restantes ditongos (iu, ui, ou). Na minha opinião este jogo, sugerido pela professora cooperante, foi muito interessante, uma vez que a maioria das crianças sente imensa dificuldade na leitura dos ditongos e este jogo cativou imenso a atenção das mesmas. Segundo Dewey (2002) “(...) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses” (citado por Henriques, 2014; p. 17)”. No entanto, sei que o caminho a percorrer ainda é longo e tenho a consciência que a maioria das crianças ainda possui muitas dificuldades nos valores fonológicos dos ditongos já aprendidos, por isso, é muito importante continuar a trabalhar com as crianças para que estas dificuldades possam ser ultrapassadas. Posto isto, foram ainda realizados vários exercícios de identificação de ditongos em palavras e frases.



**Figura 84** - Realização de um jogo

No referido PowerPoint foi apresentado o espaço envolvente da escola do Óscar e, posteriormente, o mesmo foi comparado com o espaço envolvente da escola dos alunos. De seguida, foram apresentadas as várias divisões e as mesmas foram também comparadas com as existentes na escola da turma.

Na área de Português foram apresentadas algumas imagens de frutas (da cantina da escola do Óscar) com o objetivo de trabalhar os valores fonológicos do grafema «o». O objetivo principal desta atividade prendia-se com o facto de os alunos identificarem os diferentes sons do «o» através da audição do nome das frutas. Posteriormente foram também realizadas atividades de formação de palavras através da organização de sílabas. No que diz respeito à exploração dos diferentes sons do o, senti bastante dificuldade pois apesar de saber a explicação, a passagem da mesma para os alunos é sempre complexa, uma vez que nem todos os alunos possuem os mesmos ritmos de aprendizagem.

Na área curricular de Matemática foram introduzidos e explicados o sinal de “mais” e os termos “parcela” e “soma”. Não senti dificuldade na explicação deste conteúdo e constatei que os alunos apreenderam bem a noção dos termos “parcela” e “soma”, o que me deixou muito satisfeita.

No segundo dia, quarta-feira, tal como planificado, na parte da manhã, lecionei as áreas curriculares de Português e Matemática. Na área curricular de Português questionei os alunos sobre as letras já aprendidas para, assim, iniciar a abordagem aos ditongos. Para uma melhor compreensão da parte dos alunos, optei por fazer um jogo que não estava planificado (Figura 85).



Figura 85 - Jogo de sílabas

Pedi a dois alunos para se dirigirem ao quadro, posicionei-os um em cada ponta do quadro, virados para a turma, e, dei-lhes duas folhas. Uma folha tinha a letra o e a outra a letra i. O objetivo era que o aluno com a folha da letra o se dirigisse para o outro colega, reproduzindo o som dessa letra. Quando o aluno se encontrava com o colega com a folha i, ambos tinham que reproduzir a junção das duas letras, ou seja, o ditongo oi. Repeti o mesmo jogo, chamando outros alunos, para a abordagem dos restantes ditongos (iu, ui, ou). Na minha opinião este jogo, sugerido pela professora cooperante, foi muito interessante, uma vez que a maioria das crianças sente imensa dificuldade na leitura dos ditongos e este jogo cativou imenso a atenção das mesmas. Segundo Dewey (2002) “(...) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses” (citado por Henriques, 2014, p. 17)”. No entanto, sei que o caminho a percorrer ainda é longo e tenho a consciência que a maioria das crianças ainda possui muitas dificuldades nos valores fonológicos dos ditongos já aprendidos, por isso, é muito importante continuar a trabalhar com as crianças para que estas dificuldades possam ser ultrapassadas. Posto isto, foram ainda realizados vários exercícios de identificação de ditongos em palavras e frases.

Na área curricular de Matemática, foram realizadas atividades de consolidação dos conteúdos já lecionados no dia anterior. Na parte da tarde, em Apoio ao Estudo, tal como havia sido planificado, coloquei no quadro várias imagens e as respetivas

palavras, com ditongos. De seguida, distribuí uma peça de puzzle de cor diferente a cada aluno a qual continha uma sílaba (Figura 86).



Figura 86 - Jogo das sílabas

Os alunos tinham que observar com atenção palavra a palavra e, colocar o dedo no ar, quando a sílaba que faltava nas palavras correspondia à peça de puzzle que eles possuíam. De seguida, e uma vez que todas as palavras continham ditongos, os alunos chamados ao quadro, teriam de identificar com um círculo vermelho a sílaba onde se encontrava o ditongo. Penso que esta atividade foi muito enriquecedora, e cativou o interesse das crianças dado que durante o decorrer da mesma, todas se mantiveram atentas e ansiosas para ver quando chegava a vez de irem colocar a sua peça no quadro. No que diz respeito às Expressões, decidi propor uma atividade de dobragem onde as crianças tiveram a oportunidade de construir a escola do Óscar através de dobragens feitas com uma folha de papel (Figura 87).

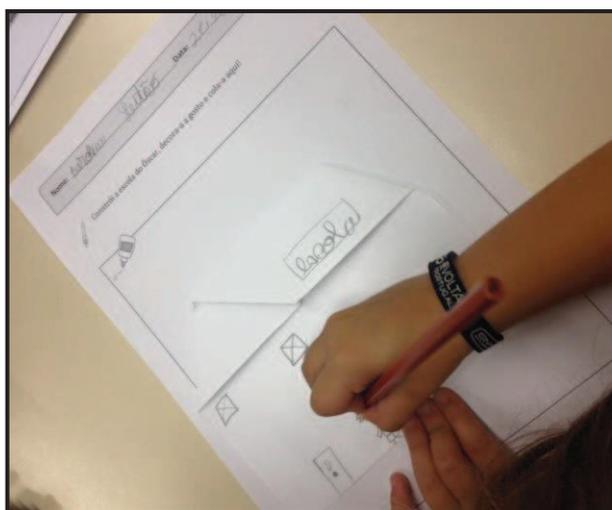


Figura 87 - Criança a decorar a escola do Óscar

No fim da dobragem feita, as crianças tiveram a oportunidade de desenhar e de decorar a escola do Óscar a seu gosto. Na minha opinião, esta atividade correu muito bem e, foi muito interessante ver as maneiras diferentes, como cada criança decorava a sua dobragem. Como afirma Santos (1999), “(...) as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (citado por Gesteiro, 2013, p.1). Na minha opinião é fundamental que sejam realizadas, com as crianças, atividades de expressão plástica pois, segundo Jesus (s.d): “Quantas mais matérias e formas de expressão a criança conheça, mais perfeita é a sua técnica, melhor pode organizar o espaço, as linhas, as formas e as cores e, de forma mais inteligível se expressa para os outros, enriquecendo assim o valor de comunicação da expressão gráfica e a criatividade”. No último dia foram lecionadas as áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português. Assim, na área de Matemática foram realizadas atividades de consolidação dos conteúdos trabalhados nos dias anteriores. É importante realçar, que na correção das atividades, utilizei o PowerPoint (Figura 88).



**Figura 88** - Correção utilizando o PowerPoint

Penso que a utilização das tecnologias digitais é sempre uma mais valia mas, para meu desagrado, só existe um retroprojetor e uma tela nesta escola, o que dificulta a sua utilização. Na área curricular de Estudo do Meio, os alunos tiveram a oportunidade de se deslocarem ao exterior para observarem detalhadamente e com muita atenção as características e o meio envolvente da sua escola (Figura 89).



**Figura 89** - Crianças a observar o exterior da escola

Posteriormente, realizaram um desenho indicando as características que observaram. Posto isto, pedi a um aluno de cada vez para que se dirigisse ao quadro e apresentasse o seu desenho à turma. Já na área curricular de Português as atividades foram também elas de consolidação dos conteúdos já trabalhados.

Fazendo uma breve retrospectiva da semana, penso que a mesma poderia ter corrido bastante melhor no que se refere ao controlo da turma e à planificação das atividades. As atividades por mim desenvolvidas, foram muito monótonas e a turma em questão é muito irrequieta sendo, por isso, muito difícil captar a atenção destas crianças por muito tempo. É por isso necessário fazer um trabalho mais dinâmico daqui para a frente, pois só assim conseguirei captar o interesse e a atenção das crianças. No final da semana, refleti com a professora cooperante e esta mencionou o que correu bem e menos bem no decorrer da semana. As críticas construtivas por parte da professora cooperante são bastante importantes pois fazem com que aprenda com os meus próprios erros e que tente não os tornar a repetir. A única pessoa que não comete erros é aquela que nunca faz coisa alguma. Não devemos ter medo de errar, pois só assim é que aprenderemos a não cometer o mesmo erro duas vezes.

Apesar de terem existido alguns aspetos menos positivos, o facto de sentir que ensinei algo a cada criança já me enche o coração. Sem dúvida alguma que as crianças serão sempre o meu foco primordial ao longo desta caminhada, que ainda agora começou.

### **Guião de atividades da 2ª semana individual**

A segunda semana de implementação individual decorreu durante os dias 3, 4 e 5 de novembro de 2015. A unidade didática foi denominada por “As características familiares e as modificações no nosso corpo”.

No quadro 12, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 12** - Atividades da semana de 3 a 5 de novembro de 2015

| <b>Unidade Didática n.º 4 “As características familiares e as modificações do nosso corpo”</b> |  |
|--|--|
| <b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b>  |  |
| <b>Dia de implementação</b>  | <b>Atividades planificadas</b>   |
| Terça-feira<br>03 de novembro<br>2015  | - Leitura e interpretação da história “Um dia em família”<br>- Exploração oral das características familiares (powerpoint)<br>- “A adição” – atividades de sistematização de conteúdos<br>- Realização das tarefas propostas no guião de aprendizagem e no manual do aluno |
| Quarta-feira<br>04 de novembro de<br>2015  | - Início do estudo dos ditongos “ai, au, ão”<br>- “Vamos adicionar” - atividades de sistematização de conteúdos de matemática<br>- Atividade “Qual é o ditongo?” para consolidação dos conteúdos trabalhados em português<br>- Jogo “Quem é?”                              |
| Quinta-feira<br>05 de novembro de<br>2015  | - Resolução de exercícios de consolidação de matemática<br>- Representação da escola dos alunos em papel (desenho)<br>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática<br>- Jogo “Quem é quem?”<br>- Resolução de exercícios de consolidação de português           |

A quarta semana de implementação teve como tema “As características familiares e as modificações do nosso corpo” e teve como elemento integrador uma história da minha autoria, intitulada: “Um dia diferente”. Esta história relatava um episódio de família vivido num quadro familiar terno e harmonioso. Considerei uma mais valia partir desta história para iniciar o tema, uma vez que podia dar a conhecer às crianças as características físicas das personagens da história e as semelhanças existentes entre as mesmas.

Tal como havia sido planificado, no primeiro dia de implementação, na parte da manhã, foram lecionadas as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio e na parte da tarde foi lecionada a área curricular de Matemática. Na área de Português, é muito importante referir que a história “Um dia em família” foi elaborada por mim. É importante ainda afirmar que todos os alunos estiveram com bastante atenção durante a leitura da história e, no final, responderam corretamente a todas as perguntas que lhes foram colocadas. Foi um sentimento muito satisfatório para mim, ver que as crianças gostaram e compreenderam a história que havia sido escrita por mim. Segundo Mata (2008, p. 79) “[...] ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que que é ler e para que se lê” (citado por Topa, p. 14).

Na área de Estudo do Meio, para explorar o tema em questão, elaborei um PowerPoint para a turma, onde apresentei as personagens da história lida anteriormente. Este PowerPoint, apresentava uma fotografia de cada personagem e

ainda a voz das próprias personagens a apresentarem as suas características físicas (Figura 90). É de realçar que este grupo de crianças, sendo muito irrequieto, esteve muito atento para escutar o que cada personagem tinha para lhes dizer, o que na minha opinião foi uma mais-valia. Desta forma, certamente que aprenderam mais eficazmente as aprendizagens que eu lhes pretendia transmitir.



Figura 90 - Apresentação da Família da Laura

Na parte da tarde, na área de Matemática, foram realizados exercícios de sistematização envolvendo adições cuja soma era inferior a 5, associação de conjuntos aos respetivos cardinais, ordenação de números por ordem crescente e ainda foram resolvidos problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.

No segundo dia, quarta-feira, na parte da manhã, tal como planificado, foram lecionadas as áreas curriculares de Português e Matemática. Comecei a aula de Português pedindo aos alunos que relembassem o nome das personagens da história lida no dia anterior e, de seguida, escrevi o nome das personagens no quadro. Os alunos teriam que associar os sons (ai, au, ão) ao nome das personagens da história. Esta tarefa tinha como principal finalidade iniciar a abordagem dos ditongos (ui, au e ão). De seguida, expliquei que os ditongos (ai, au, ão) se formavam através da leitura da vogal a com as vogais i, u, o, referindo assim que se formavam três sons diferentes. Após a resolução de todos os exercícios propostos no guião do aluno, foi realizado o jogo dos “ditongos coloridos”. Neste jogo, cada aluno tinha três cartões de cores diferentes (amarelo, laranja, verde) e cada cor pertencia a um ditongo (ai, au, ão) sempre que eu reproduzia uma palavra, os alunos tinham que levantar o ditongo (cartão) correspondente à palavra em questão (Figura 91). Na minha opinião, esta atividade correu muito bem, pois na semana anterior, senti que os alunos estavam com bastantes dificuldades na compreensão dos ditongos. Por essa razão, nesta semana, optei por fazer uma atividade mais dinâmica para captar a atenção das crianças a qual, na minha opinião, foi sem dúvida alguma uma grande mais-valia.



Figura 91 - Jogo dos ditongos

Na área curricular de Matemática, foram realizadas atividades de sistematização, tendo sido por isso realizados exercícios de associar o número à quantidade, riscar o que estava a mais, identificar os conjuntos que tinham mais elementos, contagens e registos num gráfico e ainda exercícios envolvendo a comparação dos elementos de dois conjuntos. Na minha opinião, as atividades de Matemática, por mim planificadas, poderiam ter sido mais dinâmicas, pois os alunos estavam constantemente desatentos e, por isso, é importante da minha parte, apostar num maior dinamismo para que consiga cativar a atenção das crianças e para que estas aprendam com mais eficácia os conteúdos propostos.

Na parte da tarde, em Apoio ao Estudo, foi realizado o jogo “Qual é o ditongo?” e foi dada a oportunidade a cada criança de ir ao computador e registar o ditongo que faltava em cada palavra apresentada. Segundo Montessori: “*A curiosidade é um impulso para aprender*”. Em Expressão e Educação Dramática, os alunos tiveram a oportunidade de jogar ao jogo “Quem é?” (Figura 92). Neste jogo, um aluno teria os olhos vendados e, ao aproximar-se de um colega, deveria adivinhar quem era através das suas características físicas (altura, cabelo). Segundo Léon Chancerel (s.d.) os “Jogos Dramáticos são jogos que permitem às crianças exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Eles têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão” (citado por Borges, 2014, p. 25).



**Figura 92** - Jogo "Quem sou eu?"

Após refletir sobre esta semana, acredito, acima de tudo, que são imensos os aspetos que ainda poderei melhorar e que esses mesmos aspetos são, muitas vezes, aprendizagens que ainda se encontram por realizar devido à minha inexperiência como professora. Ao nível da planificação, considero que consegui interligar os diferentes objetivos e as diferentes estratégias, estabelecendo uma relação entre as várias áreas curriculares. No entanto, considero um aspeto a ser melhorado.

Esta foi sem dúvida alguma mais uma semana rica em aprendizagens, onde cometi erros e onde ouvi críticas construtivas que me ajudaram a interiorizar o que é necessário melhorar daqui para a frente. No entanto, estou convicta que com esforço e dedicação conseguirei melhorar muitos destes aspetos. É importante referir que "(...) a formação inicial do professor deve ser só o começo de um processo formativo que se prolonga ao longo de toda a vida profissional" (Mesquita, 2004, p. 16). Estas 26 crianças, são crianças muito especiais e, de dia para dia, sinto que cresço com elas e, de certa forma, são elas que mesmo sendo pequeninas me fazem sentir grande e me dão força para continuar este percurso que ainda agora começou.

### **Guião de atividades da 3ª semana individual**

A terceira semana de implementação individual decorreu durante os dias 17, 18 e 19 de novembro de 2015. A unidade didática foi denominada por "Como é constituído o meu corpo?".

No quadro 13, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

Quadro 13 - Atividades da semana de 17 a 19 de novembro de 2015

| Unidade Didática n.º 6 “Como é constituído o meu corpo?” |  |
|--|--|
| Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem           |  |
| Dia de implementação                                     | Atividades planificadas  |
| Terça-feira<br>17 de novembro<br>2015                    | - “Vamos conhecer a letra P” – início do estudo da letra p<br>- “As partes constituintes do nosso corpo”<br>- Jogo “Quem sou eu?”<br>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática   |
| Quarta-feira<br>18 de novembro de<br>2015                | - Construção do quadro silábico relativo à letra p<br>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática<br>- Jogo “O corpo humano”   |
| Quinta-feira<br>19 de novembro de<br>2015                | - Resolução de exercícios de consolidação de matemática<br>- “As partes que constituem o meu corpo”- atividade de sistematização de conteúdos<br>- Leitura e interpretação do livro digital “A Aranha e Eu”<br>-Resolução de exercícios de consolidação de português |

A sexta semana de implementação teve como tema “Como é constituído o meu corpo?” e teve como elemento integrador um piano, feito por mim, em cartão (Figura 93). Este piano pertencia à personagem Petra e era alusivo ao texto do manual relativo à letra (p). Primeiramente, na área curricular de Português, foi explorado o piano que inicialmente se encontrava tapado com um pano. Após ter destapado o piano, todas as crianças referiram que o mesmo pertencia à Petra, umas das personagens do Manual *Alfa*. De seguida, foi explorado o texto da Petra de forma a introduzir a letra (p). Foram realizadas atividades de contagem de palavras em frases, exercícios de divisão silábica, identificação da letra (p), rodear imagens onde se ouvia o som (p) e ainda procurar numa sopa de letras, palavras com a letra (p).



Figura 93 - Elemento Integrador - Piano da Petra

Na área curricular de Estudo do Meio e, para uma melhor dinamização das atividades, construí uma boneca articulada, a Petra e coloquei a mesma no quadro, para que todos a pudessem observar com atenção (Figura 94). De seguida, explorei com as crianças as várias partes do corpo (cabeça, tronco, membros superiores, membros inferiores). Posteriormente, explorei mais uma vez com as crianças, as diferentes características existentes entre as pessoas (alto/baixo; louro/moreno; criança/jovem/adulto/idoso...) e, de seguida, após realizar as atividades propostas no guião, realizei o jogo: “Quem sou eu?”. Neste jogo, eram lidas pequenas adivinhas que continham características muito próprias e os alunos teriam de adivinhar a quem se referia a adivinha. No final, e de forma a todos visualizarem, retirava de dentro do envelope a fotografia correspondente à pessoa em questão.



**Figura 94** - boneca articulada

Da parte da tarde, lecionei a área de Matemática e comecei por pedir às crianças que observassem com muita atenção o elemento integrador (piano). De seguida, realizei com as crianças contagens progressivas e regressivas utilizando as teclas do piano. Segundo Montessori (s.d.): “*A curiosidade é um impulso para aprender*”. Durante o decorrer da aula, foram ainda realizados exercícios envolvendo adições cuja soma era inferior a 9 e foram explorados, mais uma vez, os termos “parcela” e “soma”.

No segundo dia de implementação, quarta-feira, tal como planificado, na parte da manhã lecionei as áreas curriculares de Português e de Matemática.

Iniciei a aula de Português, pedindo aos alunos que relembassem a letra aprendida no dia anterior. De seguida, li um texto relacionado com a letra (p) e, após a leitura do texto, os alunos foram questionados relativamente ao mesmo. Posto isto, os alunos realizaram as tarefas propostas no guião que consistiam em pintar as letras que a Petra já conhecia, rodear no texto as sílabas com o som (p), copiar as sílabas (pa, pe, pi, po, pu) e ainda, sublinhar, no texto, com cores diferentes, as sílabas pa, pe, pi, po, pu. Na área curricular de Matemática, os alunos realizaram as tarefas propostas no guião onde tinham que resolver situações problemáticas, formação de conjuntos e alguns exercícios envolvendo adições simples. Neste dia, a última página do guião ficou por

realizar, devido à falta de tempo. Sinto que, a gestão do tempo, é ainda um aspeto que tenho que melhorar.

Na parte da tarde, na área de Expressões, foi realizado um jogo de Expressão e Educação Física e Motora. Neste jogo, os alunos teriam de formar uma roda e sentar-se no chão. De seguida, atribuí a cada criança uma parte do corpo. E, sempre que eu mencionava “corpo humano” todos se deveriam levantar imediatamente; quando nomeava só uma parte do corpo, o grupo de crianças que tinha o nome dessa parte do corpo, levantava-se e sentava-se rapidamente. Segundo Piaget (1971) “(...) ao brincar, a criança consegue assimilar o mundo a seu jeito, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele” (citado por Pinto, 2011, p. 3).

No último dia foram lecionadas as áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português. Assim, na área de Matemática, foram realizadas atividades de consolidação dos conteúdos trabalhados nos dias anteriores. Na área curricular de Português, as atividades foram de consolidação e foi lido e explorado o livro “*A aranha e eu*”.

Já na área do Estudo do Meio, os alunos para além de realizarem as tarefas propostas no guião e no livro, tiveram ainda a oportunidade de fazerem uma atividade de recorte e colagem, onde deveriam recortar as partes do corpo e depois colá-las corretamente (cabeça, tronco, membros)

Após refletir sobre a semana e sobre as várias atividades desenvolvidas, considero que houve uma evolução tanto na construção de materiais como na interligação de todas as atividades. Sinto que já consigo captar a atenção da turma, apesar de ser ainda muito difícil mantê-los motivados e atentos durante muito tempo pois, na verdade, esta turma revela um comportamento muito agitado.

No meu ponto de vista, sinto que este estágio me está a fazer crescer enquanto aluna e enquanto pessoa. Já ultrapassei algumas dificuldades que inicialmente julguei não ser capaz e vou continuar a trabalhar sempre mais e mais para alcançar o meu objetivo.

Concluindo, esta foi mais uma semana rica em aprendizagens. De dia para dia apercebo-me que não me enganei no caminho que escolhi e estou cada vez mais feliz pela decisão que tomei há 4 anos atrás quando decidi ingressar no ensino superior, na área da Educação.

#### **Guião de atividades da 4ª semana individual**

A quarta semana de implementação individual decorreu durante os dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2015. A unidade didática foi denominada por “A magia do Natal”.

No Quadro 14, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 14** - Atividades da semana de 1 a 3 de dezembro de 2015

| <b>Unidade Didática n.º 8 “A magia do Natal”</b>      |  |
|---|--|
| <b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b> |  |
| <b>Dia de implementação</b>                           | <b>Atividades planejadas</b>   |
| Terça-feira<br>01 de dezembro de<br>2015              | - Leitura e interpretação do livro digital “Uma prenda de Natal”<br>- Atividade “O Natal” – costumes e tradições do Natal<br>- A subtração<br>- Resolução das tarefas propostas no guião de aprendizagem e manual do aluno |
| Quarta-feira<br>02 de dezembro de<br>2015             | - Início do estudo da letra “L”<br>- “Os sólidos e as figuras geométricas” – exploração de objetos alusivos ao natal<br>- Construção de um esquiador utilizando alguns materiais recicláveis                               |
| Quinta-feira<br>03 de dezembro de<br>2015             | - Resolução de exercícios de consolidação de matemática<br>- “O Natal” – visualização de um PowerPoint relativo aos três Reis Magos<br>- Conclusão da exploração do livro em formato digital “Uma prenda de Natal”         |

A oitava semana de implementação teve como tema “A magia do Natal” e teve como elemento integrador uma obra literária, apresentada em formato digital, intitulada: “Uma prenda de Natal”.

Primeiramente, na área curricular de Português, foi explorada uma parte do livro “Uma prenda de Natal”. Neste livro, eram abordados os seguintes aspetos: tempo que se fazia sentir nesta altura do ano (Natal), a estação do ano (o inverno) e a tradição dos presentes de Natal, entre outros aspetos. Após ter lido expressivamente uma parte do livro, questionei as crianças sobre o mesmo. De seguida, para verificar se as crianças compreenderam o que viram e ouviram, responderam às perguntas inseridas no guião, assinalando com X, as imagens que correspondiam às perguntas.

De seguida, para verificar se as crianças compreenderam o que viram e ouviram, responderam às perguntas inseridas no guião, assinalando com X, as imagens que correspondiam às perguntas. Depois, afixei no quadro, um poema da Luana de forma a introduzir a letra (l) e foram realizadas atividades de contagem de palavras em frases, exercícios de divisão silábica, identificação da letra (l) e ainda de rodear imagens onde se ouvia o som (l). Na área curricular de Estudo do Meio, através de um PowerPoint, expliquei os costumes e tradições do Natal, dizendo em que dia se celebrava, qual o prato típico desta noite, quais as sobremesas e falei ainda sobre o presépio e a árvore de Natal (Figura 95).



Figura 95 - O Natal no nosso país

Durante este diálogo, foi realizada uma chuva de ideias, onde os alunos tiveram todos a oportunidade de falar e de contar as suas peripécias natalícias. Foi muito engraçado ver o entusiasmo com que todas falavam sobre o Natal e a felicidade bem presente nos seus rostos. No final, todos os alunos pintaram um desenho a seu gosto. É bastante notória a dificuldade que algumas crianças ainda apresentam ao pintar e, por isso, penso que é muito importante praticar a pintura.

Na parte da tarde, na área curricular de Matemática, foram realizadas as tarefas propostas no guião que consistiam na realização de problemas contendo elementos natalícios, envolvendo a subtração.

No segundo dia, quarta-feira, a manhã foi iniciada com Português. Comecei por ativar o conhecimento prévio das crianças, através de algumas questões sobre o livro utilizado no dia anterior. De seguida, li expressivamente mais um excerto do livro “Uma prenda de Natal”. Posto isto, afixei no quadro um cartaz com o texto da Luana e fiz a sua leitura e exploração oral. A turma repetiu comigo e em voz alta, verso a verso, todo o poema. Achei extraordinária a rapidez com que todas as crianças decoraram este poema. Após a leitura e exploração do poema, os alunos realizaram as tarefas propostas no guião e no manual e de seguida, foi ainda construído, no quadro, o quadro silábico (la, le, li, ... lou, lei, lão...). O último exercício proposto no guião (formação de palavras através da manipulação de sílabas de forma a legendar as imagens apresentadas) não foi realizado devido ao facto de se ter perdido muito tempo na exploração do quadro silábico. Pois, há ainda alunos que sentem muita dificuldade na leitura do mesmo. Na área curricular de matemática, foram apresentados vários objetos natalícios (Figura 96) de forma a ativar o conhecimento prévio dos alunos e verificar o que estes já sabiam sobre os conteúdos a abordar (figuras e sólidos geométricos). De seguida, explorei cada objeto identificando a forma geométrica das faces e a que sólido correspondia cada um dos objetos. Penso que, o facto de ter trazido objetos natalícios foi uma mais-valia na medida em que consegui captar a atenção das crianças para a aprendizagem deste novo conteúdo.



Figura 96 - Sólidos geométricos

### **Guião de atividades da 3ª semana individual**

A quinta semana de implementação individual decorreu durante os dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2015. A unidade didática foi denominada por “Natal e as tradições”.

No quadro 15, apresentamos a síntese das atividades planificadas.

**Quadro 15** - Atividades da semana de 15 a 17 de dezembro de 2015

| <b>Unidade Didática n.º 10 “Natal e as tradições”</b> |   |
|---|---|
| <b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b> |   |
| <b>Dia de implementação</b>                           | <b>Atividades planificadas</b>  |
| Terça-feira<br>15 de dezembro de<br>2015              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e exploração da primeira parte da história “Natal nas asas do arco-íris”</li> <li>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática</li> <li>- Construção de um postal de Natal</li> <li>- Ensaios para a Festa de Natal</li> </ul>  |
| Quarta-feira<br>16 de dezembro de<br>2015             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dominó da adição e da subtração”</li> <li>- Resolução de exercícios de consolidação de matemática</li> <li>- Leitura e exploração da última parte da história “Natal nas asas do arco-íris”</li> <li>- Puzzle de palavras</li> <li>- Conclusão da construção dos postais de Natal</li> <li>- Ensaios para a Festa de Natal</li> </ul> |
| Quinta-feira<br>17 de dezembro de<br>2015             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradições de Natal da Escola</li> <li>- Festa de Natal</li> </ul>  |

Esta semana incidiu no tema do Natal e tentámos proporcionar uma menor quantidade de atividades aos alunos. Estas atividades foram ao encontro das tradições desta quadra, nomeadamente a construção de um postal, ensaios para a festa de natal, jogos (dominó e puzzle de palavras), entre outras atividades.

Nesta semana fizemos sempre referência à simbologia do Natal, realçando a importância dos afetos e não dos bens materiais. Assim, a citação que é mencionada de seguida faz referência à solidariedade e à paz que deve existir nesta quadra natalícia.

Segundo Andrea Ramal (2005, p. 1):

(...) o papel do professor é crucial. Um mestre não se impõe pela força, mas pelo afeto, pela competência e pelo testemunho. Educar é um ato amoroso. Na escola que forma em valores de solidariedade e paz, as pessoas educam-se umas às outras, companheiras na aventura de aprender. No entanto, há alturas em que determinados valores e crenças devem prevalecer no dia-a-dia da criança.

No primeiro dia, terça-feira, iniciámos a manhã com a área curricular de português com a leitura e exploração da primeira parte da história “Natal nas asas do arco-íris” que, nesta semana, foi o elemento integrador. Nesta história uma fada fica curiosa quando sabe da existência de uma cidade cinzenta e questiona-se: “Porque teria perdido a cor?”; “Como seriam os seus habitantes?”; “As crianças seriam felizes?”. Após a leitura e exploração oral da história, foram realizadas algumas tarefas no guião do aluno. Assim, faziam parte do guião questões sobre a história, tarefas de contagem de palavras da frase; identificação da letra (l), ordenação de sílabas, leitura de palavras, entre outras.

Neste dia, as atividades de matemática foram de sistematização dos conteúdos trabalhados nas semanas anteriores. Assim, foram realizadas várias tarefas no guião de aprendizagem: realização de várias operações matemáticas para obterem um código para pintarem um desenho relacionado com o Natal (Figura 97); desenho de presentes do lado esquerdo e do lado direito de uma árvore; completar sequências; resolver operações matemáticas tendo em conta o código apresentado (com figuras geométricas), completar operações matemáticas e ligar aos respetivos conjuntos (envolvendo figuras geométricas); identificação de figuras geométricas e pintar com as cores indicadas; registo numa tabela a quantidade de cada figura geométrica identificada na tarefa anterior; identificar as superfícies planas e não planas em sólidos geométricos. Com estas atividades verificámos que os alunos realizaram as tarefas sem dificuldades o que nos permitiu concluir que as aprendizagens foram realizadas. Durante a tarde os alunos iniciaram a construção de um postal com cápsulas de café e puderam participar nos ensaios para a festa de natal (que se realizaria no dia 17 de dezembro). A construção do postal correu bem e, os alunos perceberam que, através de materiais já utilizados, se podem fazer trabalhos diferentes.

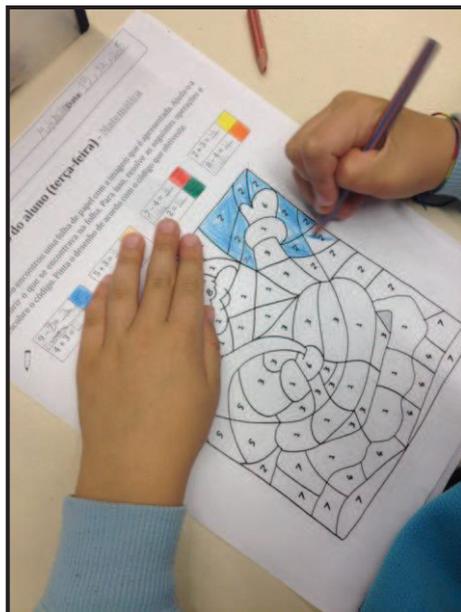


Figura 97 - Pintura com código

No segundo dia, quarta-feira, foram realizadas atividades das áreas curriculares de português e matemática e terminaram o postal de natal. Na área curricular de matemática, além das atividades realizadas no guião do aluno que envolviam os conteúdos problemas de um passo envolvendo a adição e a subtração, composição e decomposição de números até 9, foi realizado um dominó da adição e subtração (Figura 98). Neste jogo, cada aluno tinha uma peça que continha um conjunto de imagens e uma operação matemática. Os alunos após a realização da operação verificavam se tinham a peça que se seguia no dominó (figura 3). Este jogo motivou bastante os alunos e pudemos concluir que através de jogos podem ser realizadas aprendizagens significativas. Assim, segundo Volpato (2002) o jogo deve ser visto como “(...) possibilidade de ser mediador de aprendizagens e propulsor de desenvolvimento no ensino formal” (citado por Duque, 2013, p. 29).



Figura 98 - Dominó da adição e subtração

Na área de português, foi concluída a leitura e exploração da história “Natal nas asas do arco-íris”, realizadas atividades de sistematização de conteúdos no guião de aprendizagem e, ainda, realizado um puzzle de palavras. Neste jogo, tal como no de matemática, cada aluno tinha uma peça de um puzzle. Através de imagens colocadas antecipadamente no quadro, os alunos deveriam, através das peças, legendar as figuras (Figura 99). Neste jogo foi, também, notória a motivação e empenho dos alunos para a realização da atividade. Durante a tarde, tal como no dia anterior, os alunos terminaram a construção do postal e participaram nos ensaios para a festa de natal. No final do dia, os alunos participaram num pequeno teatro realizado no auditório da escola.



Figura 99 - Criança a construir um puzzle

No último dia, quinta-feira, a manhã foi iniciada com uma atividade de Natal. Nesta atividade os alunos retiravam da árvore de natal um papel com o nome de um colega e deveriam fazer um desenho para esse colega. No final, após todos os desenhos realizados, os alunos apresentavam o desenho e entregavam ao colega (Figura 100). Nesta manhã pudemos também participar numa das atividades de Natal desenvolvidas pela escola: “Cacau quente com filhós”. Assim, juntamente com os nossos alunos e também com os restantes alunos do 1.º Ciclo pudemos usufruir de um momento de partilha e de convívio, o qual nos lembrou a todos o verdadeiro significado do Natal. Depois do intervalo foi realizado, no pavilhão o ensaio final para a festa de natal que se realizaria na tarde deste dia.



Figura 100 - Atividade do amigo secreto

### **1.8.3. Reflexão global da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática Supervisionada é o culminar de vários anos de aprendizagem e torna-se fundamental na evolução do futuro professor, por isso, consideramos fundamental refletir sobre todo o trabalho desenvolvido.

A longo deste percurso, foram muitas as dúvidas e as incertezas sentidas, muito trabalho, muito esforço, muito empenho e muita dedicação.

Neste período descobrimos a importância de planear cuidadosamente todas as atividades para que, a sua aplicação, decorresse de forma coerente e harmoniosa.

A Prática Profissional foi iniciada com alguma insegurança que foi melhorando no decorrer dos dias. Esta insegurança deveu-se, sobretudo, ao facto deste estágio ser realizado numa turma de 1.º ano que consideramos ser um ano intrincado no que respeita ao ensino da leitura e da escrita.

Decorridos estes meses consideramos ter havido uma melhoria gradual relativamente às planificações, ao método de lecionar e de gestão do tempo das atividades.

Consideramos que este período foi uma experiência única; mostrou-nos a grande diferença entre a teoria e a prática e contribuiu significativamente para o nosso crescimento profissional e sobretudo pessoal.

A prática profissional permitiu-nos, ainda, uma visão mais clara do futuro profissional, colocámos em prática, ainda, os nossos valores éticos e morais e percebemos que não há prática possível sem a envolvência e a troca de sentimentos e afetos. É bastante gratificante poder transmitir às nossas crianças novos conhecimentos e novos valores e poder participar no seu crescimento

Agradecemos o apoio da escola, da orientadora cooperante, dos alunos e do professor supervisor, foram muito importantes neste percurso.

Deste estágio ficam as memórias do tempo partilhado, os sorrisos, os abraços, as confidências, e, sobretudo a saudade de um tempo que acabou.

“A escola só será um património de humanidade, e um lugar melhor e mais bonito, quando todos aprendermos com todos” (Sá, 2014).



# **Capítulo II - Enquadramento Teórico**



## 2. Acerca da leitura

### 2.1. O Conceito de Leitura

O ser humano adquire, ao longo dos anos, o ato de ler. A leitura vem, a pouco e pouco, contribuir para a formação de leitores hábeis a reconhecer as subtilezas, pormenores, entoações, expressões e particularidades de cada texto lido. A leitura é uma atividade inesgotável a partir do momento em que as letras se convertem em sons, pois, ler significa “(...) ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2001, p. 51). No entender de Sim-Sim (2001, p. 51), “(...) a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina”.

O leitor deve entender-se como alguém que constrói significado, pois a compreensão da leitura é uma tarefa que exige a mobilização de estratégias cognitivas específicas, de modo a permitir a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema que se vai ler; a ativação do conteúdo da leitura baseado nesse conhecimento prévio; a organização da informação nova, estabelecendo sempre uma ligação com o conhecimento que já se tem sobre o tema, sem nunca esquecer que esta deve ser questionada e sintetizada para se construir uma representação mental do que foi lido. Mialaret (1976) vem reforçar esta ideia ao afirmar que “(...) saber ler corresponde a ser capaz de extrair o ‘miolo substantífico’ contido na mensagem escrita e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade” (citado por Fernandes, 2012, p. 5).

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, (ME, 2009, p 16):

(...) a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como uma actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, (ME, 2009: 16) “(...) a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como uma actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”. Assim, podemos afirmar que a leitura é uma atividade de cariz linguístico, pelo que quanto maior for o conhecimento oral que os alunos tenham da língua, ao nível da estrutura sintática, conhecimento de vocábulos e complexidade frásica, maior será a sua capacidade de compreender o que lê.

Quando se fala de leitura e na formação de bons leitores é imprescindível não esquecer o papel predominante que a escola desempenha no incentivo que faz para que os seus alunos leiam. Pois, para além de ter o objetivo de formar leitores, trabalha constantemente com a leitura e esta é importante para todas as áreas do saber. Deste modo, podemos afirmar que a leitura é um processo complexo que envolve vários processos interligados e são esses processos que formam bons ou maus leitores, sem nunca esquecer que a leitura é essencial para a formação de sujeitos ativos, participativos e com espírito crítico.

### **2.1.1. A leitura no 1º Ciclo: ler por prazer e ler para obter informação**

O ato de ler é um ato complexo que exige a aquisição de diferenciadas competências, desde a decifração, à atribuição de significado ao que se lê, relacionando-o com o conhecimento que já possuímos da realidade que nos rodeia. Estes pressupostos são também defendidos por Silva (2011) ao afirmar que “(...) a leitura é reconhecidamente uma actividade complexa que, apresenta-se usualmente como individual, requer esforço, perseverança e força de vontade” (citado por Fernandes, 2012, p. 7).

Além do mais, para Mialaret (1976), ler é:

(...) compreender, julgar, mas corresponde também a apreciar do ponto de vista estético. Por outras palavras: não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e a alegria que ela lhes pode proporcionar” (citado por Fernandes, 2012, p. 7).

Deste modo, o autor desperta-nos ainda para um outro aspeto de extrema importância: torna-se essencial inculcar, principalmente nos mais novos, o gosto pela leitura, proporcionando-lhes atividades de leitura que sejam repletas de prazer e, ao mesmo tempo, permitam a construção de aprendizagens significativas.

Desta forma, compete à escola desenvolver, nos seus alunos, o interesse pelo livro, proporcionando-lhes momentos de envolvimento efetivo e afetivo com o livro, ao mesmo tempo que se propõem a criar nos seus alunos hábitos de leitura, sendo este um processo “(...) continuado que começa no seio familiar das crianças, aperfeiçoando-se na escola” (Ramos, 2010, citado por Fernandes, 2012, p. 7). Cabe, ainda, ao docente dar o seu contributo para a criação destes hábitos de leitura, desempenhando o papel de mediador, que lê, elege e aconselha os alunos, tendo em atenção a seleção dos textos de acordo com o interesse dos seus alunos e de acordo com as suas vivências e características pessoais, pois só assim se consegue motivar um aluno para a leitura.

Na opinião de Silva (2011, p. 24),

(...) encorajar a criança a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens como por ex. exclusão social, pobreza, pouco prazer na leitura, baixos índices literários (citado por Fernandes, 2012, p. 7).

Neste sentido, a escola e o professor devem proporcionar às crianças e aos jovens experiências de leitura que “(...) despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos de leitores e através deles o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005; citado por Fernandes, 2012, p. 7).

Na nossa opinião, é estritamente necessário inculcar nos alunos o gosto pela leitura, motivando-os a ler por gosto e não por obrigação. Deve-se procurar encontrar textos e estratégias que permitam, ao mesmo tempo, que o aluno leia com prazer e obtenha a informação que se pretende que seja inculcada. Se isto se verificar, os alunos irão conseguir mais facilmente adquirir os conhecimentos que se pretendem, ao mesmo tempo que estes não encaram a leitura como uma obrigação, mas sim como algo proveitoso que lhes permite uma maior motivação e, conseqüentemente, a aquisição de aprendizagens mais significativas.

### 2.1.2. O conceito de Leitura Virtual

A leitura é uma atividade indispensável ao nosso quotidiano. Diariamente, somos confrontados com diversas situações que implicam a leitura. Nos supermercados, cafés, aeroportos e até nas vias públicas. Existe em todo o lado alguma coisa que tenhamos que ler e cada vez mais a informação é disponibilizada através de ecrãs. Todos nós sabemos que já existiram distintos suportes de leitura desde os papiros, à argila e, posteriormente, o papel. Atualmente, surge um novo suporte que permite a leitura: o computador. Assim, na opinião de Melão (2010) “(...) educar para a comunicação plasmada pela tecnologia ou comunicar para educar para a “tecnoliteracia” afiguram-se enquanto desafios actuais lançados ao educador do século XXI”, pois, cada vez mais tem vindo a perpetuar-se a necessidade de educar em e com tecnologias” (citado por Fernandes, 2012, p. 18).

Após o aparecimento do computador e de toda a tecnologia a ele aliada tem-se assistido a uma desvalorização do livro como o conhecemos, como é afirmado por Furtado (2000):

(...) o desenvolvimento e a rápida expansão das tecnologias de informação e comunicação e a passagem para uma sociedade de informação, digital ou em rede, em que a internet e a World Wide Web assumem uma especial importância, têm levantado diversas questões sobre a natureza e função do livro tal como tradicionalmente o temos conhecido e mesmo sobre o seu eventual desaparecimento (citado por Fernandes, 2012, p. 18).

Deste modo, tem vindo a surgir o conceito de leitura virtual, que faz cada vez mais parte do quotidiano das populações. Para Mendes (2000), o texto eletrónico é “(...) um mosaico de todos os discursos possíveis. O seu suporte eletrónico e digital permite a maior diversidade de leituras, quer ao nível dos materiais (texto, imagem, som, vídeo, construções diacrónicas e sincrónicas), quer das interpretações” (citado por Fernandes, 2012, p. 18). Esta situação só se torna possível porque o texto eletrónico permite a produção de narrativas com a capacidade de juntar imagem, texto e som num único

produto “literário”. Na mesma linha de pensamento, Melão (2010, citado por Fernandes, 2012, p. 18) afirma que “(...) a leitura digital abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual aspectos de índole verbal e não verbal têm um papel preponderante”, com o objetivo de criar uma mensagem única, singular a partir de mensagens múltiplas em diferentes suportes.

No mesmo sentido, Mendes (2000) vem reforçar esta ideia ao definir que o texto eletrónico, enquanto conceito constitui:

uma alternativa a uma linearidade rígida e autoritativa dos textos – e dos seus discursos – convencionais. Pelo meio da leitura (...) o leitor, co-participante da construção do texto, tem à sua disposição um grande número de opções. A partir delas é-lhe possível sair do bloco textual que lia e selecionar novos espaços de escrita e de leitura. Em tempo imediato e simultâneo (citado por Fernandes, 2012, p. 18).

Na opinião de Santos (2005), a leitura virtual:

(...) tem a vantagem de tornar a pesquisa da informação muito mais rápida e fácil, quer por palavra, quer por expressão e, concretamente através do hipertexto, de permitir a ligação imediata a textos relacionados. Além disso, possibilita um acesso mais cómodo a um número cada vez maior de leitores, diminui em grande escala problemas relativos à arrumação do material impresso, à sua deterioração e até à fragilidade do ambiente (citado por Fernandes, 2012, p. 24).

Em suma, a leitura virtual surge como uma nova forma de leitura, sem se sobrepor à leitura tradicional, pois cada suporte de leitura tem o seu espaço e as suas próprias finalidades, bem como as suas vantagens e desvantagens.

### **2.1.3. O Conceito de Multimédia e a sua importância em contexto educativo**

O termo multimédia surgiu, de acordo com Carvalho (2002) “(...) no final da década de 50 e numa primeira fase reporta-se a apresentações, sessões ou cursos (...) em que se tira partido de mais de um formato, não implicando numa fase inicial a utilização do computador” (citado por Carvalho, 2002, p. 246-247).

Posteriormente, com o avanço tecnológico e com a introdução do computador na formação quotidiana, surgiu a necessidade de alargar o conceito de multimédia, o qual passa a integrar documentos em suporte informático. Para Carvalho (2002, p. 248) “(...) a interactividade dá ao utilizador poder e controlo sobre o documento, resposta imediata do sistema, possibilidade de navegar ao ritmo pessoal e acesso a parte da informação de cada vez, podendo suscitar curiosidade e descoberta”. Na opinião de Macmillan (2002), citado por Spínola (2009, p. 36) a interatividade pressupõe um processo de surgimento de vários pontos de vista entre os utilizadores dos suportes multimédia, o que leva a uma maior atenção ao sujeito e promove uma lógica colaborativa. Na mesma linha de pensamento, Hannessy et al (2007), citados por Spínola (2009) sugerem que a interatividade agrega uma abordagem que enfatiza a

cognição partilhada, o trabalho de reconstrução das ideias a transmitir e os aspetos que envolvem as necessidades sociais e emocionais dos alunos.

De acordo com Ribeiro (2004, p. 7) multimédia designa-se como “(...) a área relacionada com a combinação, controlada por computador, de texto, gráficos, imagens paradas e em movimento, animações, sons e qualquer outro meio pelo qual a informação passa a ser representada, armazenada, transmitida e processada sob a forma digital” (citado por Vieira, 2010, p. 22). Quer isto dizer que a informação é distribuída sob diferentes formas, tais como: texto, imagem, apresentações interativas em “slideshow” (PowerPoint), vídeo e som.

Segundo Dereck e Miller (2001), o ato de ensinar e aprender torna-se mais flexível e interativo ao usar suportes multimédia, pois “(...) tem a vantagem de possibilitar que o professor mantenha uma posição de espaço de sala de aula que lhe permita conduzir a aprendizagem de modo efetivo” (citado por Fernandes, 2012, p. 24).

O nível de participação dos alunos pode afetar o processo de ensino e motivá-los para a aquisição de novos conhecimentos, pois a motivação dos alunos pode ser proporcionada pelo número de modalidades de aprendizagem utilizadas pelo professor e também pela qualidade dos recursos. Desta forma, Beeland (2002, citado por Fernandes, 2012, p. 24) afirma que a aprendizagem com suporte multimédia interativo pode ser categorizada em duas modalidades:

1. **Aprendizagem visual:** assente na utilização de texto e imagem e na animação vídeo;
2. **Aprendizagem auditiva:** as atividades que envolvem audição abrangem palavras pronunciadas oralmente, discursos e poemas. A audição de sons e músicas também é considerada.

No entanto, não podemos esquecer que compete ao professor adotar uma atitude mais interativa no ato de ensinar, de modo a ir ao encontro das diferentes capacidades da turma. Neste registo, o professor deve apostar na elaboração de aulas inovadoras, dinâmicas, recorrendo a suportes multimédia que permitam a apresentação de imagens, sons, vídeos e animações que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Spínola (2009, p. 32), o recurso à imagens e objetos “(...) atenua significativamente o esforço de descodificação e, conseqüentemente, possibilita uma maior concentração no essencial da mensagem. Deste modo, o tempo despendido na assimilação do conteúdo é reduzido, o que provoca uma maior impressão sobre a mente, e facilita a concentração”.

## 2.2. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

### 2.2.1. O Conceito de TIC

Atualmente, vivemos numa sociedade de globalização, onde cada vez mais ouvimos falar na importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo Gil (2014, p. 89): “Estamos (...) imersos numa sociedade cada vez mais digital onde qualquer serviço requer que o cidadão utilize plataformas ou dispositivos digitais (...)”. Como se pode constatar, as TIC estão presentes em muitas das ações diárias, promovendo a existência de uma verdadeira sociedade do conhecimento e da informação. As TIC têm promovido grandes alterações na sociedade, mudando de forma radical o nosso quotidiano, a forma como nos relacionamos e comunicamos com as outras pessoas, a cultura, o mercado, a economia e a educação.

As TIC invadiram praticamente todas as áreas de atividade, muitas vezes sem que os cidadãos se apercebessem da extensão da sua penetração nos aspetos mais comuns da vida em sociedade. Assim, podemos dizer que estas fazem parte do nosso quotidiano e podemos encontrá-las tanto nas escolas, como no emprego, em casa, e em locais de lazer. Neste contexto, as TIC constituem uma ferramenta de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar.

Deste modo, torna-se extremamente importante definir o conceito de Tecnologia e de Tecnologia de Informação e Comunicação.

Damáσιο (2007) define o conceito de tecnologia como o conjunto de: “(...) artefactos ou dispositivos que incorporam um vasto número de práticas no seu uso e desenvolvimento e que se organizam de acordo com lógicas sociais e organizacionais específicas. A tecnologia combina elementos tecnológicos com práticas e formas de organização social” (citado por Fernandes, 2012, p. 10). Significa isto, que a tecnologia não existe por si só, ou seja, necessita de uma organização social de acordo com uma lógica e necessita de ser utilizada pelos indivíduos que estão inseridos na sociedade. No entanto, um determinado artefacto ou dispositivo tem um vasto leque de práticas possíveis, que cada indivíduo utiliza de acordo com as suas necessidades e com a sua organização social. Assim, considera-se que as TIC são a manifestação tecnológica que tem maior relevância para a nossa organização social, pois permite, quer individual quer coletivamente “(...) coligir, processar e partilhar um conjunto de crenças e valores que facilitam a criação de sentidos partilhados que sedimentam a nossa organização social” (Damásio, 2007; citado por Fernandes, 2012, p. 10).

Ainda, na opinião de Miranda (2007), as TIC referem-se “(...) à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na internet a mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte

expressão” (citado por Fernandes, 2012, p. 10). Deste modo, as TIC vieram desafiar as concepções tradicionais de tempo e espaço, uma vez que permitem o acesso instantâneo à informação, possibilitando a comunicação a baixos custos e a partir de qualquer ponto do globo, o que permite que estejamos presentes em qualquer lugar sem termos necessariamente de nos deslocar fisicamente.

### 2.2.2. As TIC na Educação

Atualmente, fala-se muito na integração das TIC na educação e do papel determinante que têm no processo de ensino e aprendizagem. Porém, já no ano de 1998 que Skilbeck partilhava desta preocupação ao defender que “(...) as Tecnologias de Informação e Comunicação têm uma contribuição muito importante a dar para a implementação de uma educação geral e especializada desde a pré-escola até à terceira idade, que é, no fundo o objectivo do ensino para toda a vida” (citado por Fernandes, 2012, p. 10).

As mudanças que se têm vindo a verificar em contexto educativo são paralelas às mudanças nas TIC (Damásio, 2007). Os media assumem, progressivamente, um papel ativo na aquisição de variados tipos de saber. Neste sentido, Ponte (s.d.) refere que “(...) terá de haver mudanças profundas (...) mas não deixará de haver escola (p. 1). Na opinião de Miranda (2000), o objetivo da escola passará por “(...) cultivar uma atitude informada, racional e crítica, analisando as possibilidades e limites dos computadores e dos programas existentes, sabendo ainda como os utilizar” (citado por Cardoso, 2013, p. 6).

Na área da educação, as TIC são cada vez mais mencionadas como uma ferramenta essencial de apoio às comunidades aprendentes quer para os professores quer para os alunos. Tal como é afirmado por Miranda (1997, p. 85), “(...) já ninguém questiona a necessidade de introduzir as novas tecnologias da informação na escola, e isso desde os níveis mais elementares. São consideradas ferramentas que potenciam a vontade de aprender e meios essenciais para ter acesso à informação e promover a aprendizagem.”

As TIC podem proporcionar novos contextos educativos que dão a possibilidade de colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem favorecendo a sua autonomia e criando diferentes ambientes de trabalho, possibilitando a exploração de situações que de outra forma seriam pouco prováveis de ocorrer. Neste sentido, de acordo com o nº 2 do artº 1º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o sistema educativo é considerado como “(...): o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

As TIC são hoje consideradas pela Direção-Geral da Educação (2011) uma ferramenta essencial e imprescindível, para o percurso educativo criando, desta forma, uma área específica:

A área de recursos e tecnologias educativas é, no âmbito desta Direção-Geral, da responsabilidade da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) que tem como principais objetivos propor modos e modalidades de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino bem como definir orientações para uma utilização pedagógica e didática racional, eficaz e eficiente das infraestruturas, equipamentos e recursos educativos à disposição dos estabelecimentos de ensino e de educação (s/p).

### 2.2.3. Projetos Nacionais para a introdução das TIC em contexto educativo

Integrar as TIC na escola significa utilizá-las de forma natural, tanto por parte dos docentes como por parte dos alunos, tal como acontece com todos os outros recursos utilizados habitualmente (lápiz, manuais, guiões, etc.). É de salientar que esta integração não aparece de uma forma “deliberada” por parte do professor, mas surge como consequência da presente sociedade digital, onde os mais novos, os verdadeiros nativos digitais, são os principais admiradores (Prensky, 2001).

A introdução das TIC no sistema educativo português surgiu na década de 80, década em que o Governo começou a desenvolver os primeiros projetos com o objetivo da introdução ou melhoria de acesso às TIC nas escolas e nas famílias.

No seguinte quadro, podemos verificar os principais projetos implementados.

**Quadro 16** - Projetos implementados

| <b>Indicação</b>              | <b>Data</b>          | <b>Entidades Responsáveis</b>                                       |
|-------------------------------|----------------------|---|
| Projeto MINERVA               | 1985 - 1994          | Ministério da Educação  |
| Programa Nónio-Século XXI     | 1996 - 2002          | Ministério da Educação  |
| Programa Internet @EB1        | 1997 - 2002          | Ministério da Ciência e Tecnologias; Escolas Superiores de Educação |
| Plano Tecnológico da Educação | 2007 - 2011          | Ministério da Educação  |
| Iniciativa e-Escolinha        | 2008 - 2011          | Ministério das Obras Públicas Transportes e Comunicações            |
| ERTE                          | 15 setembro 2015/... | Equipa multidisciplinar da Direção Geral de Educação (DGE)          |

Após a análise do quadro 16 verificamos que o projeto MINERVA, foi o projeto que perdurou durante mais tempo (9 anos) e, por sua vez, o projeto Tecnológico da Educação foi o projeto com uma duração mais curta, mas que abrangeu um maior número de população, desde alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário até aos professores. Observamos ainda que o principal responsável pelo desenvolvimento tecnológico de todas as iniciativas e projetos foi o Ministério da Educação.

### Projeto MINERVA

Este projeto teve como objetivo fulcral introduzir as Novas Tecnologias no ensino em Portugal, o projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), foi a primeira iniciativa nacional financiada pelo Ministério da Educação. Este projeto prestou apoio a um conjunto de escolas de vários níveis de ensino (Pereira & Pereira, 2011). Este projeto foi criado pelo Despacho nº 2006/ME/85 de 31 de outubro.

Para este projeto foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Equipar as escolas com equipamentos informáticos;
- b) Formar os professores e formadores de professores;
- c) Desenvolver *softwares* educativos;
- d) Promover a investigação acerca das TIC nos ciclos básico e secundário do ensino;
- e) Potenciar as TIC como instrumento de valorização dos espaços escolares e professores;
- f) Promover o ensino das TIC como forma de inserção para a vida ativa. (citado por Barreto, s.d.)

Este projeto desenvolveu-se ao longo de 3 etapas. Na primeira etapa, ocorreu a denominada “fase-piloto” (1985-1988). Nesta fase, foram constituídas equipas de dinamização do projeto, lançadas as infraestruturas necessárias, reconhecidos os pontos fundamentais e operacionais do sistema de ensino e definidos critérios e conceitos.

De acordo com Ponte (1994, p.7):

Dois anos depois do seu lançamento, a coordenação começa a ter dificuldade em responder a todas as questões que se colocam na actividade corrente do projecto e equaciona a passagem a um novo período, em que se estabeleça uma maior articulação com as estruturas do Ministério da Educação.

A fase posterior, foi denominada de fase “operacional do projecto” (1988-1992). Neste período, assistiu-se ao aumento de escolas participativas no projeto, começando

a ganhar maior destaque. Por fim, a terceira fase (1992-1994) corresponde ao término do projeto e a fase de conclusões e reflexão.

Do balanço deste projeto foi possível retirar que:

(...) como recomendação central a necessidade de se entender a tecnologias como meio facilitador e potenciador de processos de ensino e aprendizagem e de se concretizar uma estratégia integrada de introdução das tecnologias de informação e comunicação na educação com incidência científica e pedagógica (despacho nº232/96; citado por Vieira, 2008, p. 32).

### Nónio- Século XXI

Este projeto, segundo Barreto (2013) iniciou-se em 1996 sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Este projeto resultava do projeto MINERVA e possuía os seguintes objetivos:

- a) equipar as escolas Básicas e Secundárias com recursos multimédia;
- b) formar docentes;
- c) incentivar a criação de softwares educativos
- d) difundir informação e cooperação a nível internacional.

Este projeto esteve em vigor durante um período de 6 anos. No seu término, e de acordo com Barreto (2013) durante o projeto existiram constrangimentos no que toca à formação e implementação de apoio, verificando-se défices de equipamentos, dificuldades na resolução de problemas técnicos e dificuldades de inserção das TIC no currículo. Apesar dos constrangimentos este projeto obteve um reconhecido impacto nas comunidades educativas através do envolvimento destas com outras instituições de ensino (Pires, 2009). Atualmente, existem ainda em funcionamento alguns centros de competência Nónio que resultaram deste projeto: Universidade do Minho, Porto, Viseu, Coimbra e Évora. Estes centros são coordenados pela Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação que tem como objetivo primordial, dar continuidade à atividade do Programa Nónio Séc. XXI.

### Programa Internet@EB1

O programa Internet@EB1 foi implementado nas escolas em 1997 e previa "(...) incentivar a ligação à Internet para fins educativos e a produção de conteúdos científicos e tecnológicos." (Barreto, 2013, 7)

Agregado a este projeto surgiram outros programas de apoio que corresponderam à Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (UARTE). Esta unidade desenvolvia atividades e propunha conteúdos no seu website (citado por Guerra, 2011).

### Plano Tecnológico da Educação

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi desenvolvido em cooperação entre o Parque Escolar e a equipa do Ministério da Educação.

De acordo com Pereira e Pereira (2011) o PTE é caracterizado como sendo o maior programa que promoveu a modernização tecnológica das escolas portuguesas. Este projeto foi desenvolvido a partir do ano de 2007 através da Resolução do Conselho de Ministros que aprovou o Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro):

“O reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objectivo da política educativa do XVII Governo Constitucional. É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era. Ao longo da última década, a escola acolheu diversos projectos de infra-estruturação informática, beneficiou das primeiras iniciativas de generalização do acesso à Internet e viu nascer uma nova disciplina TIC obrigatória. Por outro lado, a escola tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias. Ao ser o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses, a escola incentiva, por essa via, a difusão das TIC junto das famílias portuguesas. Com a Estratégia de Lisboa, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, o Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, o XVII Governo Constitucional assume um compromisso: o da modernização tecnológica das escolas. 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” (Pereira & Pereira, 2011, p. 162)

O PTE pretendia transformar as escolas num espaço modernizado oferecendo aos alunos um espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem barreiras, certificando as competências TIC de professores, alunos e funcionários e preparando as crianças e os jovens para a sociedade do conhecimento (Portal Escolar, 2016). Neste processo triplicaram o número de computadores ligados à internet, comparando com o ano de 2005. As escolas públicas estavam equipadas com 1 computador por cada 5 alunos, um projetor por cada sala e um quadro interativo por cada 3 salas de aula (Pereira & Pereira, 2013).

Ainda de acordo com Pereira & Pereira (2011, p. 163), a principal ambição deste plano era: “(...) colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010”.

Deste projeto é importante referir as iniciativas adjacentes que proporcionaram a facilitação ao acesso a computadores portáteis. Estas iniciativas foram conhecidas por: ‘e-escolas’, ‘e-escolinha’, ‘e-professor’ e ‘e-oportunidades’.

### Iniciativa e-Escolinha

A Iniciativa e-Escolinha foi desenvolvida no âmbito do PTE, no ano de 2008 e teve por objetivo e, de acordo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009, citada por Pereira & Pereira (2011, p. 163): “(...) assegurar o acesso universal dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e dos respectivos professores a meios informáticos”.

De acordo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009:

Uma vez que as iniciativas criadas na anterior legislatura, no âmbito do Plano Tecnológico, lograram importantes resultados, o XVIII Governo Constitucional pretende renovar a ambição do Plano Tecnológico da Educação e avançar na inovação, na tecnologia e na sociedade do conhecimento. Assim, com o objectivo de concretizar uma efectiva utilização de computadores portáteis em contexto de aprendizagem, nomeadamente em sala de aula, é fundamental continuar a iniciativa e.escolinhas e assegurar o acesso universal pelos novos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e pelos respectivos professores.

Este objetivo concretizou-se no 'Magalhães'. O 'Magalhães' foi um computador portátil desenvolvido exclusivamente para crianças entre os 6 e os 11 anos de idade, resistente à água e ao choque, desenvolvido pela Intel e, mais tarde, adaptado como forma de comercialização noutros países. O seu nome constituiu uma forma de homenagear o navegador português Fernão Magalhães que deu a volta ao mundo no século XVI e metaforicamente relacionado com a ideia de ajudar as crianças a navegar no oceano do conhecimento (Pereira & Pereira, 2011). Estes computadores foram distribuídos com base nas posses económicas dos agregados familiares. Estas medidas vieram criar condições para que todas as crianças tivessem acesso a um computador portátil com ligação à internet.

#### *ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas)*

Esta foi a iniciativa mais recente no âmbito da integração das TIC no currículo nacional. Denominada Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) foi da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar da Direção Geral de Educação (DGE), que visa os seguintes objetivos:

- a) propor modos e modalidades de integração nos currículos e programas componentes de utilização efetiva das TIC em todos os níveis de educação e ensino;
- b) promover a investigação e divulgar estudos sobre a utilização das TIC no meio escolar;
- c) propor orientações de utilização pedagógica e didática de recursos;
- d) desenvolver, criar, acompanhar e avaliar iniciativas inovadoras que promovam o sucesso educativo, contemplando a utilização das TIC;
- e) conceber, desenvolver, certificar, gerir, divulgar e ampliar recursos educativos digitais;
- f) contribuir para a definição de termos de referência à formação de educadores e professores.

## 2.2.4. A Integração das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As TIC ostentam diversos contributos positivos no processo de ensino-aprendizagem, neste contexto, tal como afirma Ramos (2007), as TIC poderão representar: “(...) um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtivistas visto ser um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo” (citado por Pequeneza, 2013, p. 16) Segundo Ozmon e Craver (2004) “(...) a verdade é feita (ou construída), e não descoberta ou desencoberta” (citado por Pequeneza, 2013, p. 16). Ainda segundo os mesmos autores, o objetivo do construtivismo é o crescimento de aprendizes ativos por meio da construção e da reorganização de estruturas cognitivas. Também Jonassen (2000, citado por Ferreira, 2009, p. 21) refere que as TIC podem ajudar os alunos na aprendizagem e faz apelo à sua participação ativa nesse processo, pois o aluno é um elemento ativo que age e constrói a sua aprendizagem.

Para que as TIC possam ser integradas e utilizadas da melhor forma possível na prática educativa e para que a sua utilização tenha resultados positivos na aprendizagem dos alunos há a necessidade de que os docentes possuam capacidades e competências suficientes para assim poderem ensinar e promover aprendizagens. Neste sentido, Miranda (2007) refere que “(...) é importante considerar que a aprendizagem é o processo reconstrutivo, cumulativo, orientado para determinados objectos, situada e colaborativa” (citado por Ferreira, 2009, p. 21).

As principais funções que as TIC podem desempenhar no 1º ciclo do ensino básico podem ser agrupadas em três domínios, de acordo com a opinião de Silva (2004), como instrumento ou ferramenta de apoio à criação e apresentação de trabalhos dos alunos:

- i) como recurso didático, no sentido em que podem constituir-se como auxiliares, nomeadamente, através da utilização de jogos e/ou exercícios que desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas;
- ii) como fonte de informação;
- iii) como desenvolvimento ao apoio à distância.

O currículo nacional do ensino básico assume a importância estratégica de que se reveste a integração curricular das TIC. Nas competências gerais podemos verificar essas mesmas preocupações:

“1- Mobilizar saberes (...) tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

2- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber (...) tecnológico para se expressar (...)” (ME, 2001, p.15)

Na operacionalização transversal da segunda competência geral, o documento já refere o uso expresso das TIC: “Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens.”

O Decreto-Lei 6/2001, no qual se enquadra este processo, esclarece no seu preâmbulo que a utilização das TIC constitui uma formação transdisciplinar de carácter instrumental, não se reduzindo à aquisição de saberes na área das tecnologias, pelo que os professores devem promover a sua utilização de modo integrado e em articulação com as diferentes áreas curriculares e não devem ser usadas, simplesmente, para reforçar as formas de trabalho anteriores.

Deste modo, as TIC têm uma presença inequívoca na ação pedagógica em todas as disciplinas e áreas disciplinares. O art.º 3.º do Decreto-Lei 6/2001, explicita os princípios orientadores do currículo, consagra a «valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso às tecnologias de informação e comunicação».

Neste sentido, Belchior e outros (1993, citado por Silva, 2004, p. 27-28), apresentam um conjunto de objetivos gerais da utilização das TIC na educação específicos para o 1º Ciclo que são:

- i) Comunicar ideias e informações através do processador de texto;
- ii) Manusear informação pesquisando, selecionando, analisando e interpretando dados;
- iii) Efetuar investigações matemáticas ou explorar representações de situações reais ou imaginárias baseadas no computador;
- iv) Explorar as TIC tendo em vista o desenvolvimento de aspectos criativos e estéticos;
- v) Projetar, fazer, medir e controlar no ambiente físico, utilizando várias ferramentas, materiais, sensores, interruptores e computadores, na ciência, matemática, artes e estudos ambientais;
- vi) Identificar algumas consequências das TIC na sociedade e nos indivíduos(...)

Estes objetivos devem ser desenvolvidos: “(...) numa sequência progressiva de aprendizagem ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a acção perspetivando o acesso à cultura tecnológica” (ME, 2001, p. 191).

### **2.2.5. O Papel do professor na utilização das TIC**

As tecnologias podem tornar-se um excelente aliado no que concerne ao processo de ensino aprendizagem, isto se os professores aprenderam a utilizar a tecnologia no contexto da sua escola, da sua turma e de acordo com objetivos e conteúdos adequados a cada nível de escolaridade. Desta forma, é essencial fazer perceber aos professores, que as tecnologias, para além de instrumentos promotores de experiências educativas junto dos alunos, são também meios de comunicação e de cooperação entre os profissionais constituindo-se, portanto, como um instrumento precioso para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Como é referido por Paquay (2001), a prática do professor é vista como uma prática autónoma de articulação do processo ensino/aprendizagem numa determinada situação e de interações em explicações partilhadas. Na concretização deste objetivo, emergem intensos e dinâmicos processos de comunicação (Paquay 2001).

Compete ao professor encontrar a melhor forma de potenciar o uso das tecnologias a acompanhar o processo de ensino/aprendizagem ou, como nos refere Costa (2003), “(...) o seu próprio desenvolvimento profissional, mas sobretudo para poderem utilizá-las com os seus alunos, proporcionando-lhes situações de ensino/aprendizagem inovadoras, mais interessantes e mais próximas da realidade envolvente” (citado por Cancela, 2012, p. 15)”

Será pertinente que os professores possam assumir um papel fundamental no desenvolvimento das competências transversais dos alunos, ao estimularem o uso das TIC e ao impulsionar entre eles a construção de relações interpessoais. Como nos refere Amante: (2007): “Efetivamente, não se trata de ensinar as crianças a usar as TIC, mas, antes de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional” (citado por Cancela, 2012, p. 15).

Em suma, concerne, ao professor, avaliar o potencial pedagógico e didático que as TIC possuem num processo ensino/aprendizagem. Devem selecionar-se as TIC apropriadas e adequadas à turma, para tornar as aprendizagens mais significativas. Assim sendo, o professor necessita de obter formação necessária para avaliar as potencialidades didáticas dos materiais multimédia que pretenda utilizar na sala de aula.

## **2.3. Os livros digitais**

### **2.3.1. Conceito de livros digitais**

No que diz respeito aos livros digitais são várias as designações associadas. Segundo Lau (2008, citado por Chhanda, 2011), os livros digitais:

podem ser utilizados em vários formatos dos quais destaca os computadores, ou qualquer dispositivo móvel, em plataformas eletrónicas específicas, através da web browser, bem como no formato CD-ROM, DVD-ROM, em ficheiros portáteis (PDF), podendo ainda ser descarregados de páginas da internet. Este tipo de material permite a sua visualização em qualquer lugar e pode ser usado repetidamente, tantas vezes quantas a criança quiser (citado por Santos, 2012, p. 30).

Estes livros distinguem-se entre si pelas suas características interativas, sendo que, no mínimo, incluem a leitura oral da história, juntamente com outros efeitos visuais e sonoros.

De acordo com Chen, Ferdig, e Wood (2005), “os livros digitais são versões eletrônicas das histórias tradicionais que integram animações, música, som e ligações a outros meios interativos, que podem existir no ambiente fechado do formato CD-ROM ou através da internet, ambos com características interativas que possibilitam reler partes do texto, ver animações e receber feedback visual e auditivo” (citado por Santos, 2012, p. 30).

Segundo Grimshaw (2007, citado por Chau, 2008), “as características multimídia dos livros digitais ajudam as crianças a melhorarem as suas competências de compreensão da leitura, facilitam a descodificação de novas palavras e da própria pronúncia, através da audição e da locução”. Também Korat e Shamir (2004) afirmam que “estes efeitos multimídia são um estímulo ao desenvolvimento da literacia, provocando gosto e diversão nas crianças através da exploração/ativação dos ícones” (citado por Santos, 2012, p. 33).

Os livros digitais são, sem sombra de dúvida, uma ferramenta multifacetada, com várias possibilidades de animações interativas, em alguns casos com uma estrutura/apresentação muito próxima dos livros tradicionais impressos, que possibilitam o avanço e recuo da leitura através do *click* nas setas, ou nos ícones colocados nos limites das folhas/écran.

O modelo de leitura proporcionado pelos Livros Digitais, em voz alta, fluente e expressiva, (Labbo & Kuhn, 2000) estimula processos cognitivos e de orientação (McKenna, 1998, citada por Labbo & Kuhn, 2000) que focalizam a atenção das crianças nas palavras e frases, à medida que elas vão sendo realçadas com efeito luminoso, durante a leitura (citado por Santos, 2012, p. 32). Desta forma e, de acordo com Chu (1995, citado por Labbo & Kuhn, 2000) a compreensão e reconhecimento das palavras são favorecidos, ao mesmo tempo que são estimuladas competências superiores do pensamento que conduzem à capacidade de tirar conclusões ou de fazer inferências (citado por Santos, 2012, p. 32).

# Capítulo III - Os Livros Digitais



## **3. Os livros digitais do Plano Nacional de Leitura**

### **3.1. O PNL**

O Plano Nacional de Leitura (PNL) é, como o próprio nome indica, um projeto político de âmbito nacional, que surgiu em junho de 2006, através da ação articulada entre o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, com enquadramento legal no Despacho Conjunto nº 1081/2005 de dezembro (GEPE, 2007).

O PNL surgiu após dados que apontavam Portugal como um dos países da União Europeia com níveis mais baixos em termos de literacia na população em geral, pelo que se apoiou num conjunto de estudos a fim de definir objetivos e operacionalizar metas a alcançar, de forma faseada (GEPE, 2007).

Dada a ambição do objetivo maior ser o de elevar os níveis de literacia dos portugueses para um patamar próximo dos restantes países europeus, ao longo de 10 anos, repartidos por 2 fases de 5 anos cada, o PNL elegeu como principal população alvo as crianças e alunos dos primeiros níveis de educação e ensino. Esta opção, baseou-se em "(...) estudos que demonstravam ser indispensável a aquisição de competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam e se transformam em obstáculos dificilmente ultrapassáveis" (Plano Nacional de Leitura, 2009, p. 9).

#### **3.1.1. A Biblioteca de livros digitais**

Em 2009, no seu terceiro ano de existência, o PNL criou a Biblioteca de Livros Digitais em parceria com o CITI (Centro de Investigação para Tecnologias Interativas) da Universidade Nova de Lisboa, com o objetivo de "(...) apoiar o desenvolvimento da leitura e estimular o prazer de ler" (Plano Nacional de Leitura, 2009, p. 41). Ao longo desse ano letivo foram criados 23 livros digitais, para crianças e jovens entre os 3 aos 16 anos, cujos direitos foram concedidos gratuitamente ao PNL pelos autores e editores, sendo que desses, 13 eram originais, concebidos especificamente para este efeito, sem terem a correspondente edição impressa, e os restantes 10 adaptados de versões impressas já existentes, estando distribuídos pelos seguintes grupos/classes: 3/6 anos, 7/10 anos e 14/16 anos (Plano Nacional de Leitura, 2009).

Na abertura da biblioteca podemos visualizar um conjunto de capas de livros idênticas às das versões impressas, numa fila horizontal, que se vai deslocando, de forma permanente, para a direita e depois para a esquerda, colocando um livro de cada vez em destaque no ecrã (Figura 101).

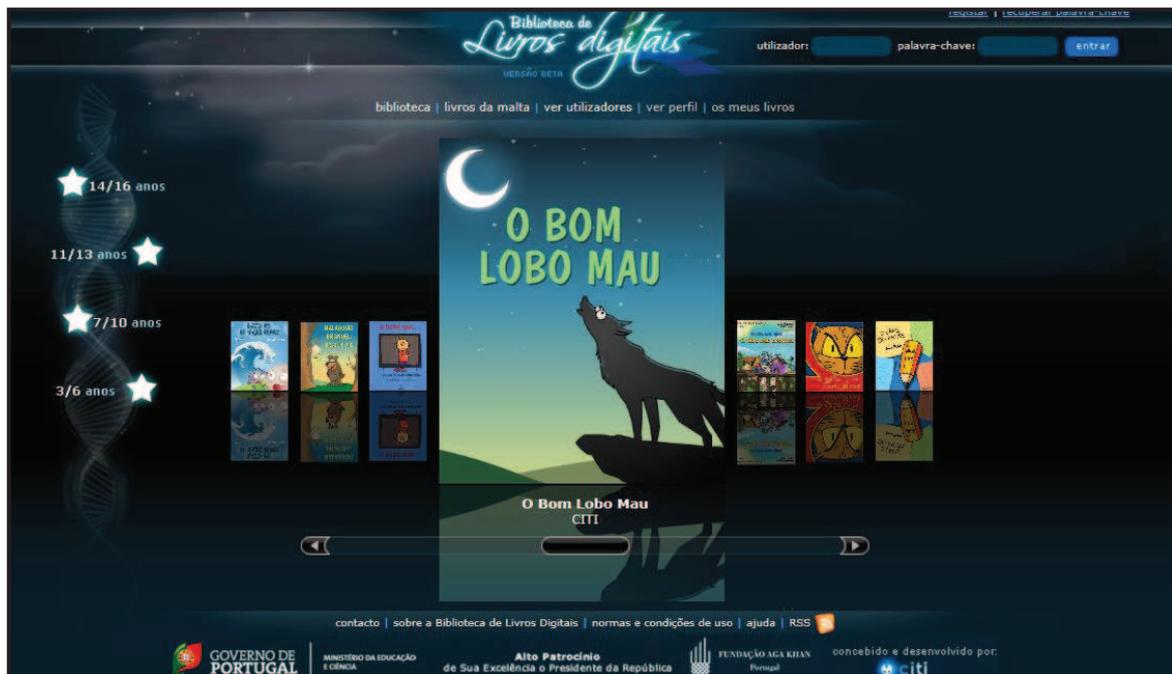


Figura 101 - Imagem da abertura da Biblioteca de Livros Digitais do PNL

Do lado esquerdo do ecrã é visível uma barra com quatro estrelas (Figura 102) assinalando as respetivas classes etárias pelas quais estão separados os livros, e através das quais se acede ao grupo clicando na estrela correspondente. Uma barra horizontal situada abaixo da fila de livros permite avançar ou recuar para os livros pretendidos. Clicar na capa do livro pretendido ativa o início da visualização desse livro.



Figura 102 - Estrelas que indicam a respetiva faixa-etária a que são destinados os livros

A ativação dos livros digitais é feita através do clique sobre a capa do livro, o que o traz para o primeiro plano de forma isolada dos restantes. Todos os livros podem ser lidos/visualizados em silêncio, ou acionando o modo de leitura oral através do ícone colocado ao fundo de cada página, com a inscrição "Ler+ Giro", realçado com um efeito cintilante permanente. Quando é escolhida esta opção numa página, todo o texto desaparece, mantendo-se apenas as imagens, reaparecendo depois gradualmente à medida que é feita a narração oral. Clicando novamente em "Ler+ Giro" reinicia-se a leitura do texto, nessa mesma página. Esta função é ativada em cada página e a interrupção da narração só é feita através da mudança de página. Se for acionado o botão "Ler+ Giro" da página oposta (presente no mesmo ecrã que disponibiliza duas páginas em simultâneo) enquanto a narração está a decorrer, os sons sobrepõem-se impedindo a compreensão.

No espaço superior do ecrã existe uma barra (Figura 103), acima da capa do livro, com cinco botões que permitem o retorno à biblioteca (ao conjunto de livros), explicação sobre o funcionamento dos botões de navegação (representado por um ponto de interrogação), um botão para mais zoom e outro para menos zoom, e ainda um com a imagem de um envelope e uma seta a simbolizar o envio do livro depois de inserida uma história num espaço próprio para o efeito, no final do livro.



Figura 103 - Balões de auxílio

*Características genéricas dos livros digitais* (Figura 104):

- Leitura silenciosa
- Narração da história- acionada no ícone "**Ler+ Giro**"
- Versão áudio da história, em "**História contada**", no final.
- Proposta para a construção de uma história, no final, normalmente feito pela personagem principal da história.



Figura 104 - Visualização do interior de um livro digital da Biblioteca de Livros Digitais do PNL

Numa outra barra, no plano inferior do *ecrã* (Figura 105), situam-se as setas de navegação para o livro (a seta para a esquerda que serve para andar para as páginas anteriores e a seta para a direita que serve para avançar, existindo mais duas, uma em cada extremo da barra que permite voltar ao princípio e outra para ir direto ao final do livro), com mais dois botões centrais, um deles com o número da página em que o livro se situa e outro com "abrir página", esta com uma função pouco clara, nem sempre a produzir o efeito de voltar atrás, página a página, de forma rápida. A passagem das páginas pode ser feita através das setas, ou clicando nos cantos inferiores e superiores do livro, direito e esquerdo. A mudança da página produz um efeito sonoro a representar o movimento de deslocação, aparecendo em cada *ecrã* duas folhas do livro, lado a lado.



Figura 105 - Setas de navegação

Neste importante recurso digital também mora o sonho e a fantasia que são apanágio do livro impresso. O acesso às obras que se perfilam no *ecrã* lançando um convite à leitura é muito simples, não exigindo conhecimentos aprofundados de cariz tecnológico. Por um lado, existe um claro investimento na aproximação a uma experiência de leitura com o livro enquanto objeto manuseado, pois temos oportunidade de ver e ouvir o passar das páginas, podendo antecipar o prazer da leitura por descoberta. Por outro lado, a leitura digital abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual aspetos de índole verbal e não verbal apresentam um papel predominante.

Assim, como afirmam Macedo e Soeiro (2009) "(...) a palavra das histórias comunica e expressa situações, expõe personagens, desenha espaços, procura definições de

tempo em jogos de linguagem que pretendem dizer algo” (citado por Melão, 2010, p. 82). A interação com o livro digital permite ao leitor ou aprendiz leitor levar a cabo processos de descodificação da mensagem, os quais, ultrapassando as fronteiras da palavra, poderão favorecer a compreensão da estrutura narrativa. Este recurso digital ao privilegiar um contexto multimédia faz com que se torne mais apelativo pelo facto de tornar mais dinâmica e mais flexível a leitura. Por outro lado, este tipo de recurso multimédia é um recurso que as crianças muito apreciam. Contudo, apesar de os livros digitais poderem constituir uma forma de estimular a leitura e criar as bases associadas a hábitos de leitura é importante que essa estimulação seja feita ao nível dos livros impressos.

## Capítulo IV - Metodologia

Após terem sido apresentados e caracterizados os espaços onde decorreram as implementações, seguindo-se-lhe um enquadramento teórico acerca do tema desta investigação, neste capítulo, é apresentada a metodologia seguida durante todo o processo de investigação. Esta investigação assumiu o desenho de investigação-ação sustentado num paradigma qualitativo interpretativo, capaz de compreender e descrever significados.

O objetivo principal desta investigação foi averiguar qual o contributo dos livros digitais no 1.º CEB e averiguar se a sua utilização pode ou não, constituir uma motivação para os alunos no sentido de promover mais e melhores aprendizagens.

## **4. Opções metodológicas e procedimentos**

### **4.1. Justificação e contextualização da investigação**

A investigação “Os livros digitais no 1.º CEB e o seu contributo no incremento de hábitos de leitura”, como já foi referido, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e foi desenvolvida na Prática Supervisionada no 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano de escolaridade.

A escolha deste tema de investigação deveu-se ao facto de, desde cedo, sentir grande preferência por literatura, ao mesmo tempo que sempre me senti fascinada pelas tecnologias digitais. Considerei que, fazendo o cruzamento das duas, poderia vir a elaborar um estudo interessante que, aplicado à realidade do 1.º CEB, poderia vir a incrementar no público-alvo bons hábitos de leitura.

Senti necessidade de investigar o contributo dos livros digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e averiguar se a sua utilização pode ou não, constituir uma motivação para os alunos.

## 4.2. Questão de investigação e objetivos

O meu interesse centra-se fundamentalmente em saber de que forma esta ferramenta pedagógica, colocada ao dispor dos alunos, servirá como uma mais-valia na promoção de hábitos de leitura.

O objetivo da investigação, pretende averiguar qual o contributo dos livros digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e averiguar se a sua utilização pode ou não, constituir uma motivação para os alunos no sentido de promover mais e melhores aprendizagens.

A questão de investigação que conduziu a intervenção prática foi a seguinte *“Será que os livros digitais podem vir a constituir implicações nos hábitos de leitura nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?”*.

Partindo desta questão, os objetivos formulados foram os seguintes:

- a) Fomentar a utilização das TIC no 1ºCEB visando a promoção da utilização de livros digitais na sala de aula;
- b) Comparar as aprendizagens e a motivação dos alunos quando é utilizada uma história impressa e uma história em formato digital.
- c) Averiguar qual o impacto da utilização de livros digitais no incremento de hábitos de leitura.

## 4.3. Metodologia Qualitativa - justificação das opções metodológicas

Ao longo das últimas décadas tem-se assistido a uma transformação das sociedades, que hoje se assumem como sociedades do conhecimento. Com isto, o professor, deve desenvolver práticas reflexivas e investigativas que permitam a sua atualização/formação permanente. Na investigação em educação o paradigma mais dominante tem sido o quantitativo, dado que utiliza, de forma sistemática, processos de medida, métodos experimentais, análises estatísticas de dados, modelos matemáticos que permitem testar hipóteses de forma a descrever situações educacionais.

No entanto, com o passar dos anos, os investigadores aperceberam-se das limitações deste método, surgindo assim a investigação qualitativa e os seus métodos que lhe estão associados.

A opção metodológica utilizada, incide num paradigma qualitativo interpretativo, capaz de compreender e descrever significados, baseando-se na Investigação-Ação. Segundo Ponte (2008), o termo “investigar” pode adotar diversos sentidos, sendo considerado cada vez mais útil e devendo estar presente nas escolas. Neste contexto, Fortin (2003) refere que a investigação é um processo que possibilita estudar fenómenos com o objetivo de encontrar respostas para determinadas questões. Este processo deve ser sistemático e rigoroso, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos.

Existem dois grandes paradigmas da investigação que apresentam características muito particulares: paradigma de caráter quantitativo e paradigma de caráter qualitativo. A investigação quantitativa é caracterizada por recorrer a variáveis medíveis e evitar a subjetividade optando por definir atempadamente um desenho pré-estabelecido, de cariz experimental. A investigação qualitativa aceita múltiplas realidades, nomeadamente a realidade dos participantes, recorre à subjetividade utilizando um desenho emergente e requer, ainda, que o investigador esteja presente durante o estudo, para que ele próprio recolha os dados (Bogdan & Biklen, 1994). Estes paradigmas divergem, ainda, ao nível da precisão, verificação, explicação, raciocínio, etc.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que no contexto da investigação em educação torna-se mais coerente a opção por uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo. Esta centra-se numa perspetiva de mudança e os objetivos relacionam-se com tomadas de decisão práticas e com implementação de inovações ou melhorias. Esta investigação é, predominantemente, de natureza qualitativa e pretende contribuir para a construção de novos conhecimentos e para a melhoria da própria prática pedagógica. Segundo Merriam (1991, citado por Heitor, 2013), numa investigação qualitativa o essencial é a descrição e a explicação de um dado fenómeno, neste caso, do fenómeno educativo que procuramos descrever e interpretar.

Já de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 12-14), uma investigação qualitativa assume as seguintes características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- É descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. significado é de importância vital.

Por outro lado, Baptista e Sousa (2011, p. 56-57) caracterizam a investigação qualitativa tendo em conta os seguintes aspetos:

- Apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados, pelo que a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade e do seu conhecimento;
- O investigador tem que mostrar uma grande sensibilidade face ao contexto onde está a realizar a investigação;
- A investigação qualitativa é indutiva – o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados;
- A investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade;
- O significado tem uma grande importância – o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos conhecimentos, às palavras e aos objetos;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados;
- A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, é uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem de ser profunda e rigorosa.

A investigação qualitativa é muito ampla e contempla uma grande variedade de desenhos investigativos, nomeadamente o estudo de caso ou a Investigação-Ação (I-A). Optámos por desenvolver uma I-A pois, como foi referido anteriormente, na escolha do tipo de investigação deve-se ter em conta as questões levantadas e os objetivos definidos.

A I-A deve estar orientada por um plano de investigação e um plano de ação para obtenção de resultados nas duas vertentes, como apontam Baptista e Sousa (2011):

☒ Ação – Para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa.

☒ Investigação – No sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, acerca de um fenómeno ou problema concreto.

Enquanto desenho investigativo, a I-A permite dar resposta a um problema social, real e específico vivido ou sentido pelo investigador, colocando-se em ação os resultados da investigação para melhorar a prática profissional num processo cíclico,

reflexivo e crítico no qual o grupo alvo de estudo aceita as mudanças envolvendo-se de forma ativa em todo o processo. Desta forma, todos os intervenientes devem ter conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem alcançar sendo, assim, corresponsáveis na resolução ou mudança do problema identificado (Simões, 1990).

Assim, Baptista e Sousa (2011) afirmam que para se concretizar um processo de I-A é necessário seguir quatro fases:

- Diagnosticar o problema.
- Construir o plano de ação.
- Propor um plano de ação.
- Refletir, interpretar e integrar os resultados.

A I-A é caracterizada pelo facto de ter um carácter essencialmente prático e aplicado, regendo-se pela necessidade de resolver problemas reais. Assim, Hugon e Seibel (1988) afirmam que “(...) há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da acção” (Barbier, 1996, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 361).

Segundo Latorre (2003), a metodologia da I-A é a que mais se aproxima do meio educativo e é encarada como a metodologia do professor como investigador que dá, essencialmente, importância à prática, tornando-a o seu “elemento chave”. É imprescindível ter em conta que a prática educativa está diretamente relacionada ao conceito de reflexão, sendo muito importante para a compreensão dessa união.

Coutinho *et al.* (2009) destacam as seguintes características da I-A:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber –Skerritt, 1988).

- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada (Coutinho, 2005).

- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática, (Cortesão, 1998);

- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992).

- Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Stephen Kemmis (1988, citado em Coutinho *et al.*, 2009), tendo em consideração o modelo de Lewin, concebeu um esquema representativo dos ciclos em que se desenvolve a I-A, sendo este modelo direcionado concretamente para o contexto educativo. Este modelo integra quatro etapas: a planificação (desenvolvimento do plano de ação), ação (implementação do plano elaborado), observação (os resultados da ação que são recolhidos através da observação) e reflexão (análise dos dados obtidos de forma a refletir sobre os mesmos, originando, posteriormente, um novo ciclo). Ao estabelecer-se uma ligação entre as quatro etapas, de forma autorreflexiva, será originada uma nova espiral de ciclos, de modo a contribuir para a resolução de problemas e simultaneamente para a compreensão das práticas educativas.

De seguida e, para melhor compreensão deste ciclo, é apresentada uma figura ilustrativa do mesmo (Figura 106).

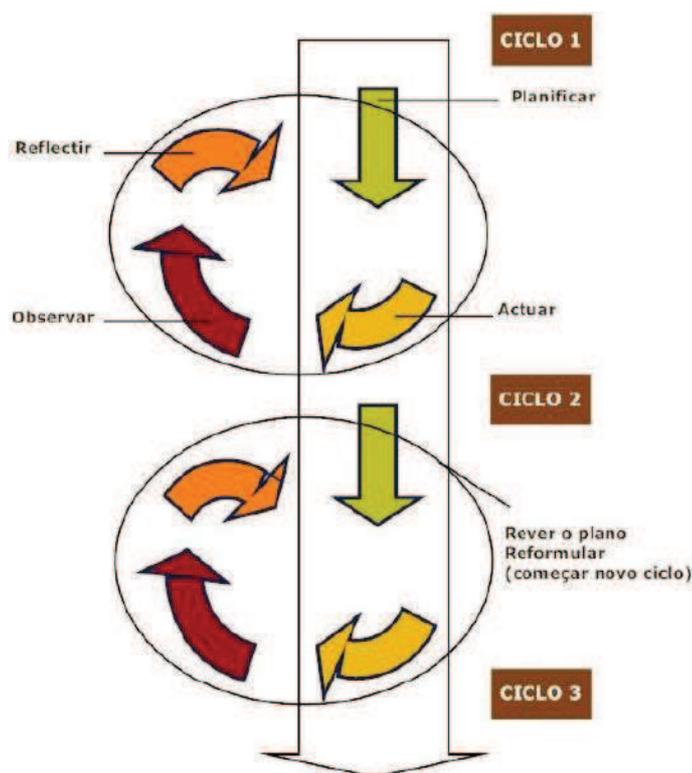


Figura 106 - Ciclos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989, citado em Coutinho et al., 2009, p. 369)

Coutinho *et al.* (2009, p. 360) referem que a investigação-ação:

(...) pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos

posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

No que concerne à nossa investigação, apenas foi desenvolvido um ciclo de investigação-ação. Este facto deve-se ao condicionamento do tempo da Prática Supervisionada.

Máximo-Esteves (2008) afirma que é na sala de aula que encontramos o terreno ideal para desenvolver projetos de investigação-ação, pois é aí que se registam as interações educativas/diárias. Assim, e segundo Latorre (2003), podemos considerar como objetivos da investigação-ação: melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa; articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação; aproximar-nos da realidade, veiculando a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da investigação (Figura 107).



Figura 107 -Triângulo de Lewin (Latorre 2003)

A Investigação-Ação pressupõe a constante mudança, um trabalho reflexivo e construtivo, seja do professor ou dos alunos. Assim, para concluir, este método aproxima os intervenientes no processo educativo no mesmo propósito: o desenvolvimento – profissional e académico no que respeita, respetivamente, a professores e alunos.

Segundo Coutinho *et al.* (2009, pp. 375-376),

(...) a Investigação-Ação reconhece a necessidade de utilizar as categorias interpretativas dos profissionais da educação; ajuda a identificar as interpretações ideológicas distorcidas abrindo caminho para a sua clarificação e, conseqüentemente, para uma pedagogia independente e livre; aborda as problemáticas sociais no sentido de identificar possíveis situações de injustiça, oferecendo aos professores explicações teóricas que as tornem mais criticamente conscientes e capazes de remediar essas situações.

#### 4.4. Local de implementação e participantes no estudo

Como anteriormente já foi referido, a investigação que aqui descrevemos, está enquadrada na Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico e foi realizada na sala amarela da Escola Básica Afonso de Paiva de Castelo Branco, numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma era constituída por vinte e seis alunos, 14 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A professora titular de turma e o grupo de alunos foram muito importantes na realização do estudo; a professora porque conhecia bem as crianças, as suas capacidades e dificuldades e os alunos por serem os atores principais na nossa formação profissional. Todos eles, cada um de sua forma, enriqueceram muito o nosso trabalho.

#### 4.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para qualquer investigação, é essencial ter em conta as formas de recolha da informação e dados da investigação. Deste modo, o professor investigador tem que recolher informação sobre a sua própria ação ou intervenção para analisar os efeitos da sua prática letiva. A tentativa e esforço em aperfeiçoar os aspetos em estudo permitem reduzir e simplificar todo o processo facilitando, deste modo, a fase de reflexão (Latorre, 2003).

Segundo Latorre (2003), a I-A possui três categorias centrais no que diz respeito às técnicas de recolha de dados, sendo elas:

- ✓ Técnicas baseadas na observação – o investigador observa diretamente o fenómeno em estudo (observação participante, notas de campo, ...).
- ✓ Técnicas baseadas na conversação – centram-se na perspetiva dos participantes e em técnicas centradas na conversação (questionário, entrevista e grupos de discussão).
- ✓ Análise de documentos – centram-se também na perspetiva do investigador e implica uma análise de documentos escritos que se utilizam como fonte de informação (documentos oficiais, documentos pessoais, diários ...).
- ✓ Meios audiovisuais – são utilizados pelo professor investigador para registar informação selecionada previamente (fotografia, gravação em vídeo, gravação áudio).

Para a presente investigação foram adotadas como técnicas de recolha de dados, técnicas baseadas na observação (observação participante, notas de campo e registo fotográfico), na conversação (entrevista semiestruturada à professora cooperante e aos professores titulares de turma), na análise de documentos produzidos pelos alunos (questionário de opinião e avaliação, guiões do aluno, ...) e meios audiovisuais (fotografia e gravação áudio).

No quadro 17 são apresentadas as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

**Quadro 17** - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

| Técnicas                     | Instrumentos  |
|------------------------------|---|
| Observação                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Observação participante</li> <li>•Notas de campo</li> </ul>   |
| Instrumentos de investigação | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Entrevista semiestruturada à Orientadora Cooperante e a dois professores do 1º CEB</li> <li>•Inquérito por questionário aos alunos</li> </ul> |

|                    |                                |
|--------------------|--------------------------------|
| Análise documental | •Guiões do aluno               |
| Meios audiovisuais | •Fotografia<br>•Gravação áudio |

De seguida, explicitarei pormenorizadamente cada um dos instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente.

#### 4.5.1. Observação Participante

Segundo Ketele e Roegiers (1993, pp. 22-23) “(...) observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”.

Para Máximo-Esteves (2008, p. 87): “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, permitindo compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 106) existem vários tipos de observação que se podem distinguir tendo em conta o envolvimento do observador no campo do objeto em estudo. Assim, estes autores classificam a observação da seguinte forma: Observação não-participante, observação participante despercebida pelos observados e observação participante propriamente dita.

Ao longo da investigação foi utilizada para a compreensão e análise do contexto e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade, a observação participante, como técnica de recolha de informação. Nesta investigação, o observador participou diretamente com o grupo que estava a ser estudado tendo sido observadas atitudes, comportamentos dos alunos, participação dos alunos nas atividades propostas, entre outros. Assim, tendo em conta os objetivos da investigação considero que a observação participante é uma técnica importante para a recolha de dados

Carmo e Ferreira (1998, p. 107) sugerem a observação participante pois, “(...) em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permite um bom posto de observação”. Ainda neste contexto, Fortin (2003, p. 241) afirma que a observação participante “(...) visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante”.

Por fim, é através desta técnica (observação participante) que o professor investigador tem um papel ativo, dentro da sala de aula.

#### 4.5.2. Notas de Campo

As notas de campo são essenciais numa investigação deste tipo, pois proporcionam ao observador registar dados que recolhe durante a sua investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Estes autores defendem, ainda, que nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.

Como refere Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), “(...) as notas de campo incluem registos focalizados do contexto, das pessoas (retratos) efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008), as notas de campo podem ser anotadas no momento em que ocorrem as observações (como aconteceu durante a leitura dos livros digitais ou no momento após a sua ocorrência (na realização do guião do aluno) e também associada aos restantes momentos que ocorreram na sala de aula durante o período em que decorreu a investigação.

Neste estudo, as notas de campo foram utilizadas como registo das intervenções dos alunos relativamente à utilização dos livros digitais.

#### 4.5.3. Meios Audiovisuais

De acordo com Latorre (2003, p. 80) os meios audiovisuais são técnicas utilizadas pelos professores/investigadores para registar informação selecionada ou focalizada previamente.

Latorre (2003, p. 81) afirma que a fotografia é uma técnica de obtenção de informação cada vez mais utilizada em Investigação-Ação. É, ainda, referido pelo mesmo autor, que as fotografias servem para evidenciar mudanças ao longo do tempo, mostrar a participação dos alunos numa atividade, entre outros.

Durante a prática foram registados os momentos que consideramos pertinentes para a ilustração das atividades realizadas.

As gravações áudio foram utilizadas na entrevista aos professores titulares e permitiram captar a interação verbal e registar o conteúdo da entrevista com precisão.

#### 4.5.4. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi, também, um instrumento de recolha de dados utilizado na nossa investigação. O questionário é uma técnica de investigação constituída por um conjunto de questões que são apresentadas por escrito. Como

refere Barbosa (2012: 84): “O questionário deverá ser efetuado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador.”

Segundo Almeida e Pinto (1995, citados por Barbosa, 2012), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador.

No questionário, as questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, segundo Barbosa (2012) estas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

No início, tornou-se relevante conhecer as opiniões dos alunos relativamente ao uso do computador. Foi elaborado um pré-questionário que foi validado pelo método dos juízes ao incluir especialistas em TIC e no 1º CEB. Após a sua avaliação, foi elaborado o questionário, já validado, junto dos alunos. O preenchimento do mesmo foi realizado em contexto de sala de aula, de forma individual. Este pode encontrar-se para consulta (Apêndice A).

#### **4.5.5. O inquérito por entrevista**

O inquérito por entrevista diferencia-se do inquérito por questionário, referido anteriormente, por um lado, pelo facto de ser realizado oralmente e, por outro, pela relação direta que se estabelece entre o entrevistado e o entrevistador. De acordo com Coutinho et al (2009), o inquérito por entrevista é visto como sendo um complemento da observação participante, permitindo a recolha de dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos dos entrevistados expondo o seu ponto de vista e permitindo dessa forma a interpretação de significados por parte do entrevistador. Manifestando uma opinião idêntica à de Coutinho et al (2009), Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Por outro lado, e à semelhança do que ocorreu nesta investigação, Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que “(...) nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (p. 134).

Neste estudo foi utilizada a entrevista de tipo semiestruturada. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), neste tipo de entrevista:

“O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. Ocorre numa só sessão, não ultrapassando, regra geral, mais de quarenta e cinco

minutos. É mais controlada do que a entrevista em profundidade, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (p. 96)

É ainda importante referir que nas entrevistas semiestruturadas se torna necessário que o entrevistador seja o investigador, uma vez que existe uma maior necessidade de domínio do tema. Contudo, existem aspetos comuns a todo o tipo de entrevistas que não devem de ser descurados: o entrevistador não deve influenciar o desenrolar da entrevista, deixando-se dominar pela sua opinião pessoal, não se afastando dos objetivos essenciais da investigação. Para que a realização de uma entrevista tenha em vista o seu sucesso é fundamental que o entrevistado se sinta suficientemente integrado e num ambiente confortável, permitindo que o mesmo partilhe livremente as suas opiniões, dando-lhe a conhecer os objetivos da entrevista. Por fim, mas não menos importante, é essencial que o guião orientador da entrevista (neste caso da entrevista semiestruturada) seja dominado na íntegra pelo entrevistador/investigador, não esquecendo de utilizar uma linguagem cuidada, explícita e simples.

Neste sentido, e tal como já foi referido anteriormente, na investigação em causa foi utilizada a entrevista semiestruturada. A realização da mesma teve como entrevistadas a Orientadora Cooperante da PES1CEB, e outras duas professoras do 1º CEB. O guião orientador da entrevista (Apêndice C) contém seis blocos: Bloco I - Contextualização do estudo e da realização da entrevista; Bloco II - Perfil geral do entrevistado; Bloco III - Utilização das TIC em termos pessoais; Bloco IV - Utilização das TIC em contexto educativo; Bloco V - Os livros digitais; Bloco VI - Os livros da biblioteca digital do PNL; Bloco VII - Agradecimentos e sugestões.

O objetivo da utilização deste instrumento foi o de recolher opiniões relacionadas com o uso das TIC, especificamente em contexto educativo e destacando a utilização e a potencial importância dos livros digitais. A entrevista foi realizada no interior da Escola Básica Afonso de Paiva em Castelo Branco e em momentos posteriores à finalização da PES1CEB. O seu registo foi feito com recurso a um gravador áudio, com o consentimento prévio da entrevistada, o que facilitou imenso a transcrição da mesma, mantendo especial cuidado na preservação da fiabilidade das respostas dadas. Numa fase posterior, procedeu-se à análise de conteúdo da entrevista.

#### **4.5.6. Análise de conteúdo**

As entrevistas semiestruturadas realizadas às três professoras da Escola Básica Afonso de Paiva foram, como já foi referido anteriormente, registadas em formato áudio com recurso a um gravador. Através da utilização deste método de gravação, foi possível ouvir as entrevistas quantas vezes necessárias para proceder à sua transcrição fiel. Esta etapa de investigação foi fundamental para a concretização da análise de conteúdo das entrevistas que se apresenta mais à frente na presente investigação. Mais se informa, a fim de se acautelar aspetos de ordem ética e sigilosa, as professoras foram codificadas de P1 a P3.

Landry (2003), refere que o desenho de investigação de uma análise de conteúdo se organiza em torno de cinco polos sequenciais:

- a determinação dos objetivos da análise de conteúdo;
- a pré-análise (operacionalização dos objetivos);
- a análise do material estudado;
- a avaliação da fiabilidade e da validade dos dados (é realizada após a análise de todos os textos é necessário verificar-se se existe estabilidade dos dados, reprodutibilidade, exatidão, validade relativa à natureza dos dados e validade relativa aos resultados);
- a análise e interpretação dos resultados (após o investigador ter à sua disposição dados fiáveis e válidos, pode então deduzir inferências e propor interpretações).

No mesmo sentido, Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), definiu análise de conteúdo como “(...) uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. Stone (1966), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), apresenta outra definição referente ao mesmo conceito em causa afirmando que se trata de “(...) uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”.

Para o efeito, foram construídos quadros correspondentes a cada categoria que foi identificada durante o processo de análise de conteúdo, tendo-se feito a respetiva afetação das diferentes unidades de registo correspondentes a cada uma das entrevistas. Em cada um desses quadros são apresentadas as respetivas inferências que correspondem a uma síntese/análise crítica relativa às unidades de registo que foram apuradas para cada subcategoria.

#### 4.5.7. Questionários

O questionário por inquérito foi, também, um instrumento de recolha de dados utilizado na nossa investigação. O questionário é uma técnica de investigação constituída por um conjunto de questões que são apresentadas por escrito. Como refere Barbosa (2012, p. 84): “O questionário deverá ser efetuado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador.”

Segundo Almeida e Pinto (1995, citados por Barbosa, 2012), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador.

No questionário, as questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, segundo Barbosa (2012) estas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

No início, tornou-se relevante conhecer as opiniões dos alunos relativamente ao uso do computador. Foi elaborado um pré-questionário que foi validado pelo método dos juízes ao incluir especialistas em TIC e no 1º CEB. Após a sua avaliação, foi elaborado o questionário, já validado, junto dos alunos. O preenchimento do mesmo foi realizado em contexto de sala de aula, de forma individual. Este pode encontrar-se para consulta (Apêndice A).

#### 4.6 Triangulação de dados

A recolha de dados realizada suscitou a necessidade de se estabelecer uma triangulação de dados. Esta necessidade surgiu da possibilidade de olhar para a investigação a partir de várias recolhas de dados, tornando-a mais fiável e credível. Neste sentido, Stake (2005), citado por Craveiro (2007), refere que nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais estratégias de triangulação de dados aumentando a credibilidade do estudo.

O termo ‘triangulação’ começa a ser construído através de Campbell & Fiske (1959) na área da psicologia. De acordo com Duarte (2009, p. 11), “(...) Campbell e Fiske defendiam que estas matrizes deveriam funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação”. Contudo, é Denzin (1989) que amplia e abre o leque acerca de vários conceitos de triangulação relatando quatro tipos diferentes de triangulação, entre os quais está a triangulação de dados. Denzin (1989) defende a triangulação de dados como a recolha de dados de diferentes fontes.

No entanto, a triangulação não surge somente associada à validade e credibilidade pois, de acordo Duarte (2008), ao citar Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005), são dois dos autores que referem que “(...) a ‘triangulação’ não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo” (citado por Gongga, 2013, p. 92).

Neste sentido, durante a presente investigação apresentada recorreu-se à triangulação dos dados recolhidos através de notas de campo, dos inquéritos por questionário realizados aos alunos e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores titulares de turma.

## 4.7 Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos são extremamente importantes no que concerne ao desenvolvimento de uma investigação uma vez que são eles que nos permitem alcançar as respostas às questões formuladas inicialmente. Como é defendido por Bogdan & Biklen (1994): “Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.”

Durante todo o desenvolvimento da prática, foram estes os princípios defendidos e seguidos com rigor: os questionários foram aplicados de forma anónima e foi pedido consentimento aos encarregados de educação/pais para a realização da investigação com os seus educandos com o compromisso de se manter o anonimato dos mesmos.

# **Capítulo V - Apresentação, análise e tratamento de dados**



No presente capítulo será feita a apresentação, análise e tratamento dos dados recolhidos ao longo das sessões de implementação, realizadas no âmbito da PSE1CEB.

Este capítulo encontra-se dividido por partes, na primeira parte existem reflexões individuais de cada sessão de implementação de livros digitais. Nestas reflexões, surgem, não só as reflexões resultantes de notas de campo e da observação participante, como também reflexões do «Par Pedagógico» e da Orientadora Cooperante.

Seguidamente realizar-se-á a análise dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário aos alunos e ainda a análise de conteúdo das entrevistas realizadas à Orientadora Cooperante e a dois professores do 1ºCEB.

No início da PSE1CEB teve-se em atenção dar a conhecer a investigação aos encarregados de educação por meio de uma informação escrita pedindo a sua autorização para a participação das crianças na investigação (Apêndice B).

## 5.1. Sessões de intervenção

A investigação levada a cabo na PSE1CEB pretendeu analisar de que forma os livros digitais podem ser uma mais-valia na promoção de hábitos de leitura em crianças do 1ºCEB. Dado que a turma onde foi realizado o estudo, era uma turma de 1º ano, muito dificultou a nossa intervenção, pois, estas crianças, à exceção de uma, ainda não possuíam competência leitora. Importa realçar, que ao longo das sessões, os livros apresentados não corresponderam aos livros disponíveis na biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura, uma vez que era necessário que a temática do livro correspondesse à Unidade Didática a implementar e, para nossa insatisfação, a biblioteca do PNL não dispõe de livros relacionados com as temáticas que foram abordadas. Convém esclarecer que os livros digitais aplicados nas sessões de intervenção, não continham uma versão multimédia (som, imagem e animação).

É, ainda, importante referir que houve uma alternância na utilização do suporte de leitura. Deste modo, na primeira, segunda e terceira sessão de intervenção foi utilizado um livro em suporte digital (PowerPoint), na quarta e quinta sessão foi utilizado um livro em suporte papel (impresso). Com esta alternância pretendeu-se fazer uma comparação entre os dois suportes, de modo a verificar qual o que mais motivava os alunos e lhes proporcionava uma melhor aprendizagem, podendo, desta forma comparar os resultados obtidos, através da observação, nas sessões implementadas. E, deste modo, poder inferir quais os níveis de motivação para o incremento de hábitos de leitura.

No quadro 18 é apresentado o cronograma das sessões de intervenção.

**Quadro 18** - Cronograma das sessões de intervenção

| Sessões   | Data                     |   | Titulo da Unidade Didática           | Livro Digital                      |
|-----------|--------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| 1ª Sessão | 9ª<br>Semana<br>PSEPE    | 3ª semana de<br>implementação<br>individual | “Como é constituído<br>o meu corpo?” | “A aranha e eu”                    |
|           | 17 a 19 de novembro 2015 |   |                                      |                                    |
| 2ª Sessão | 11ª<br>Semana<br>PSEPE   | 4ª semana de<br>implementação<br>individual | “A magia do Natal”                   | “Uma prenda de Natal”              |
|           | 1 de dezembro de 2015    |   |                                      |                                    |
| 3ª Sessão | 11ª<br>Semana<br>PSEPE   | 4ª semana de<br>implementação<br>individual | “A magia do Natal”                   | “Uma prenda de Natal”              |
|           | 2 de dezembro de 2015    |   |                                      |                                    |
| 4ª sessão | 14ª<br>Semana            | 6ª semana de<br>implementação<br>individual | “Tradições<br>Natalícias”            | “O Natal nas asas do<br>arco-íris” |
|           | 16 de dezembro de 2015   |   |                                      |                                    |
| 5ª sessão | 14ª<br>Semana            | 6ª semana de<br>implementação<br>individual | “Tradições<br>Natalícias”            | “O Natal nas asas do<br>arco-íris” |
|           | 17 de dezembro de 2015   |   |                                      |                                    |

Neste sentido, para cada uma das sessões de intervenção, é feita a apresentação global das atividades a desenvolver e, seguidamente, é realizada uma reflexão dessa intervenção que assenta nas observações participantes, notas de campo, e opiniões da «Educatriz Cooperante» e do «Par Pedagógico».

### Avaliação inicial da compreensão leitora

Tendo esta investigação sido realizada no 1º período, numa turma de 1º ano, importa salientar que apenas uma criança possuía competências no domínio da leitura, ou seja, apenas uma criança sabia ler, como se pode verificar pelo quadro 19.

**Quadro 19** - Competência leitora

|                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alunos              | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
| Competência Leitora |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

É importante avaliar se os alunos compreendem o que lhes é lido, por isso, foi avaliada a compreensão leitora (Quadro 20). Esta avaliação foi realizada após a leitura em voz alta, por parte da investigadora de um texto do manual e a realização de questões relativas ao mesmo. Assim, verificou-se que a maioria dos alunos compreende o texto na totalidade, e que são ainda capazes de fazer o reconto oral do texto e de produzir frases corretas oralmente.

**Quadro 20** - Avaliação da compreensão leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas   |
|---|-----|-----|---|
| Compreendem o texto                       | x   |     | O aluno “S” e o aluno “G” revelam algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto.   |
| São capazes de recontar o texto oralmente | x   |     | O aluno “A” não conseguiu realizar o reconto da história, uma vez que esteve desatento durante toda a leitura. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto. |
| Constroem frases oralmente corretas       | x   |     | Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.   |

### 5.1.1. 1ª Sessão de intervenção

A 1ª sessão de intervenção decorreu na 9ª semana de PSE1CEB e correspondeu à 3ª semana de implementação individual.

A Unidade Didática desta semana (Anexo C), teve como título: “Como é constituído o meu corpo?” e ocorreu de 17 a 19 de novembro de 2015.

Nesta sessão, após todo o grupo se encontrar preparado para iniciar a tarde de trabalho, procedemos à distribuição do guião do aluno e posteriormente à projeção da capa do livro (Figura 108), de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos. As hipóteses levantadas pelos alunos foram registadas pela investigadora no quadro. Após esta atividade, iniciamos a atividade de leitura digital. Nesta sessão, o livro digital utilizado, não pertencia à biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura, uma vez, que o livro a abordar não fazia parte da mesma. Era intenção utilizar-se um livro digital em formato multimédia, mas essa possibilidade não foi possível na presente investigação por questões que ultrapassaram a investigadora. Por essa razão, o livro foi apresentado em formato PowerPoint. O PowerPoint era composto por vinte e três diapositivos, em que cada diapositivo correspondia a duas páginas do livro. Os principais efeitos que

este possuía eram na transição entre diapositivos (desfolhar a página), sendo este efeito aplicado a todos os diapositivos.



Figura 108 - Capa do livro

O texto foi lido em voz alta pela investigadora e, terminada a leitura, foi realizado um diálogo com os alunos e foram colocadas algumas questões (“Como era a aranha?” ; “Quando é que ela saltou?”; “De onde é que ela saltou?” ... entre outras).

De seguida, os alunos procederam à resolução do guião de aprendizagem (Figura 109, 110 e 111- anexo E), de modo a verificar se compreenderam a história. Os resultados obtidos foram registados na (Quadro 21) após terem sido discutidos entre a investigadora, a Orientadora Cooperante e o «Par Pedagógico».

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Guião do aluno (quinta-feira) - Português**

**Guião de Leitura**

Ouve com atenção a leitura da história "A aranha e eu".

- Como era a aranha?
- Quando é que ela saltou?
- De onde é que ela saltou?
- Onde aterrou a aranha?

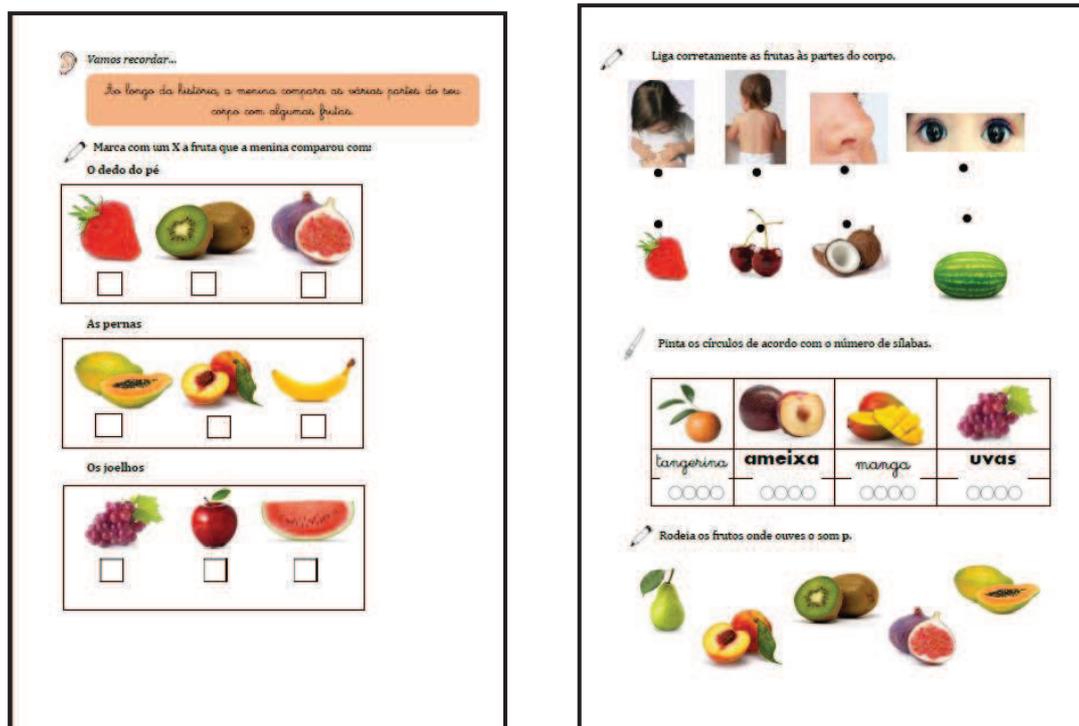
Qual o inseto presente na história? Marca com X.

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Risca os frutos que não fazem parte da história.

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Figura 109 - Guião de aprendizagem de português



Figuras 110 e 111- Guião de aprendizagem de Português

Quadro 21 - Avaliação da Compreensão Leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas   |
|---|-----|-----|---|
| Compreendem o texto                       | X   |     | O aluno “S” e o aluno “G” ainda revelam algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto.   |
| São capazes de recontar o texto oralmente | X   |     | O aluno “A” conseguiu realizar o reconto da história, uma vez que esteve atento. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto. |
| Constroem frases oralmente corretas       | X   |     | Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.   |

No final da sessão, a investigadora corrigiu os guiões de aprendizagem, de modo a verificar se os alunos compreenderam a história. Desta forma, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu responder corretamente a todas as questões, incluindo os alunos com mais dificuldades, à exceção dos alunos “S” e “G” que ainda necessitam de alguma ajuda para responder a questões de interpretação.

É importante salientar que nenhum aluno sabe ler, à exceção do aluno “L”, por isso, podemos afirmar que as ilustrações são uma mais valia para completar a história e

permitir que os alunos associem o texto, lido pela investigadora, às imagens. No entanto, o visionamento das ilustrações com tanto pormenor só foi possível através da projeção, ou seja, da utilização do computador.

Torna-se ainda importante referir o caso dos alunos com mais dificuldades. Neste dia os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados com este suporte de leitura. Conseguiram acompanhar os colegas no reconto e participar de forma ativa na atividade. De referir que o aluno “A” só se conseguiu concentrar quando foi colocado em frente ao monitor do computador e lhe foi concedida a tarefa de carregar numa tecla para passar os diapositivos (páginas do livro). A estratégia adotada foi bem-sucedida, uma vez que implicava que o aluno estivesse concentrado na leitura, encontrando-se motivado, tendo referido que gostava muito da atividade.

Aluno : *“As imagens são tão grandes! Conseguimos ver melhor do que nos livros”*

Um outro fator que influenciou positivamente a motivação dos alunos para este tipo de leitura foram as cores das ilustrações. Os diapositivos eram marcados por cores fortes como o verde e o laranja (Figura 112) o que também contribuiu para despertar a atenção dos alunos. Relativamente à distribuição do texto pelos diapositivos, como verificamos também pela Figura 112, resume-se a duas, três linhas por diapositivo. Existem ainda alguns diapositivos que não têm texto, ou seja, são compostos unicamente por imagem, sendo esta imagem um complemento do texto do diapositivo anterior (Figura 113).



Figura 112 - Ilustração com cores fortes



Figura 113 -diapositivo composto unicamente por imagem

É ainda importante referir que a Orientadora Cooperante de turma ficou surpreendida com os resultados dos alunos com mais dificuldade e com o entusiasmo que demonstraram durante a leitura realizada por parte da investigadora.

Orientadora Cooperante: *“A atividade correu bem! Os alunos estavam motivados e atentos e isso refletiu-se na compreensão que fizeram da história, principalmente os alunos com mais dificuldades. Fiquei surpreendida pela positiva.”*

Par pedagógico: *“A atividade correu muito bem! Tinha receio que eles se distraíssem por ser em formato digital e pensei que iriam destabilizar, mas acabei por ficar surpreendida e percebi que o facto de se utilizar o computador na sala de aula é logo uma forma de motivar os alunos e de se conseguir que eles estejam mais atentos”.*

Apesar destes alunos ainda demonstrarem dificuldade na leitura, dado que se encontravam no processo de aquisição destas competências, a observação dos seus comportamentos permitiu inferir que será fácil inculcar, desde já, princípios que levem à aquisição de hábitos de leitura.

Neste contexto, é importante refletir sobre a opção metodológica desta investigação onde se assumiu uma investigação-ação, a qual prevê o ciclo contínuo de investigação-ação-reflexão que venha a promover vias e aperfeiçoamentos nas práticas. Relativamente a esta questão, tendo por base uma reflexão crítica associada às notas de campo provenientes da observação participante e dos comentários/reflexões da Orientadora Cooperante e do «Par Pedagógico», permitiram inferir, qual ou quais as introduções a realizar.

Nesta primeira sessão de intervenção, para além dos resultados já apresentados é acrescentado agora um novo facto. Sentiu-se que os alunos mostraram ‘euforia’ em estar junto do computador. Apesar desta proximidade não ter, em princípio, qualquer

influencia direta na atividade a desenvolver, entendeu-se que pelo facto da motivação e do envolvimento dos alunos ser maior, que na sessão seguinte eles ficassem sentados mais próximos do computador. Esta vontade parece resultar de um “fascínio pela máquina – computador”, pois, o projetor-vídeo e o computador encontravam-se posicionados numa zona central da sala, dispostos numa mesa dos alunos. Este facto fez com que alguns alunos estivessem ao lado do projetor e computador, o que promoveu alguma ‘inveja’ nos restantes alunos.

### 5.1.2. 2ª Sessão de intervenção

A 2ª sessão de intervenção decorreu a 1 de dezembro na 11ª semana de PSE1CEB e correspondeu à 4ª semana de implementação individual. A Unidade Didática desta semana, teve como título: “A magia do Natal!”.

Nesta sessão, após o grupo se encontrar preparado para iniciar a manhã de trabalho, procedemos à apresentação do elemento integrador, que nesta semana, foi um livro digital intitulado “Uma prenda de Natal” de Uma M. Christina Butler que tinha como finalidade mostrar aos alunos a magia do Natal. Neste livro, eram abordados muitos aspetos, tais como: tempo atmosférico que se faz sentir nesta altura do ano, e alguns aspetos imprescindíveis como a amizade e a solidariedade. Iniciámos a sessão, projetando, como habitual, a capa do livro (Figura 114), de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, demos início à leitura digital da história até à página 15.



Figura 114 - Capa do livro

O livro contém 30 páginas, em que todas elas contêm texto. Relativamente à distribuição do texto pelas páginas, resume-se a quatro ou cinco frases curtas por página, sendo dada especial atenção à ilustração que ocupa toda a página (Figura 115).



Figura 115 -ilustração a ocupar toda a página

O texto foi lido em voz alta pela investigadora e, terminada a leitura, foi realizado um diálogo com os alunos, onde foram colocadas algumas questões (“Qual é o nome da personagem principal da história?” ; “O que caiu subitamente do céu?” ... entre outras). De seguida, os alunos procederam à resolução do guião para realizarem atividades de compreensão da leitura (Figura 116 e 117–Anexo F). Os resultados obtidos neste dia foram registados no (Quadro 22) após terem sido discutidos entre a investigadora, a Orientadora Cooperante e o «par pedagógico».

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Guião do aluno (terça-feira) - Português**

Luana é uma menina que gosta muito de ler. Todos os dias lê um pouco de um livro. Como estamos quase no Natal, ela começou a ler o livro "Uma prenda de Natal".

Ouve com atenção a história "Uma prenda de Natal".

*Uma prenda de Natal*  
 - Porque é que o Ouriço acordou da sua sono profunda?  
 - O que observamos pela ar?

O que é que caiu subitamente do céu? Marca com X.

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ainda te recordas do que estava dentro do embrulho? Marca com X.

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em que estação do ano se passa a história? Pinta a opção correta.

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |

Depois de perceber que o gorro de lã não lhe servia, o Ouriço teve o bonito gesto de o oferecer a um amigo. Que amigo foi esse? Liga o embrulho à opção correta.

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |

Ouve com atenção o seguinte poema:

*Laranja, laranja, laranja, limão, à lua a Luana lê a lição. Laranja, laranja, laranja limão.*

Repete o poema batendo palmas por cada palavra e rodeia a letra destacada a vermelho.

Figuras 116 e 117- Guião de aprendizagem de Português

**Quadro 22** - Avaliação da Compreensão Leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas  |
|---|-----|-----|--|
| Compreendem o texto                       | x   |     | O aluno “S” e o aluno “G” voltam a revelar algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto.   |
| São capazes de recontar o texto oralmente | x   |     | O aluno “A” conseguiu mais uma vez realizar o reconto da história, uma vez que esteve atento. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto. |
| Constroem frases oralmente corretas       | x   |     | Todos os alunos à exceção do aluno “G” são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.   |

Tal como se verificou na sessão anterior os alunos continuaram a mostrar interesse na audição da história onde, para além do conteúdo da mesma, o suporte digital mostrou ser uma mais valia por ser mais atraente, devido à qualidade gráfica das ilustrações. Em termos comportamentais os alunos mantiveram-se atentos e teceram alguns comentários que mostraram a curiosidade no que diz respeito ao desenvolvimento do enredo da história. Convém acrescentar que esta história, foi concluída na sessão seguinte.

### 5.1.3. 3ª Sessão de intervenção

A 3ª sessão de intervenção decorreu no dia 2 de dezembro de 2015 na 11ª semana de PSE1CEB e correspondeu à 4ª semana de implementação individual. A Unidade Didática desta semana, teve como título: “A magia do Natal!”.

A sessão teve início, coma leitura em voz alta, por parte da investigadora, da história em formato digital, iniciada no dia anterior “Uma prenda de Natal” de Uma M. Christina Butler. Após o término da leitura, foi realizado um diálogo com os alunos, onde foram colocadas algumas questões (“Qual a personagem principal da história?” ; “Quantas personagens tinha a história?” ... entre outras). De seguida, os alunos procederam, como habitual, à resolução do guião (Figura 118) para realizarem atividades de compreensão da leitura (Anexo G). Os resultados obtidos neste dia foram registados no (Quadro 23) após terem sido discutidos entre a investigadora, a professora titular de turma e o par pedagógico.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Guião do aluno (quinta-feira) - Português**

*Vamos recordar ...*

Queres descobrir como termina a história *Uma prenda de Natal*?  
Então escuta com muita atenção e delicia-te com esta lindíssima história natalícia!

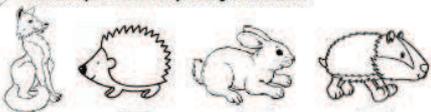
- Qual a mensagem principal da história?  
- É para ti, o que é o Natal?



Quantas personagens tem a história? Pinta a opção correta.

5    6    4    9    3

Ordena o aparecimento das personagens na história.



Pinta a personagem com a qual se inicia e termina a história.

Figura 118 - Guião de aprendizagem de Português

Quadro 23 - Avaliação da Compreensão Leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas  |
|---|-----|-----|--|
| Compreendem o texto                       | X   |     | O aluno "S" e o aluno "G" voltam a revelar algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto.   |
| São capazes de recontar o texto oralmente | X   |     | O aluno "A" conseguiu mais uma vez realizar o reconto da história, uma vez que esteve atento. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto. |
| Constroem frases oralmente corretas       | X   |     | Todos os alunos à exceção do aluno "G" são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.   |

Nesta sessão, foi notório, mais uma vez, o entusiasmo de todos os alunos. Alguns alunos no primeiro dia, teceram comentários tais como:

*"Nunca mais é amanhã para sabermos o que vai acontecer ao gorro!"*;

*"Será que o coelho gostou da prenda? Eu acho que não."*

Neste particular, atendendo ao facto de ser já o terceiro momento formal da investigação na utilização de um recurso digital associado à leitura, os resultados observados foram coerentes no sentido de se poder verificar que a utilização deste recurso foi adequado. De facto, sentiu-se que os alunos manifestavam uma atenção consistente nesta atividade onde o recurso digital foi muito apreciado por eles. No mesmo sentido, a Orientadora Cooperante e o «Par Pedagógico» foram unânimes em referir que a utilização do recurso digital fez a diferença ao se aperceberem que os alunos estavam concentrados na história, mais do que em anteriores ocasiões onde o recurso digital não foi utilizado.

Uma outra situação que se tornou recorrente incidiu no facto dos alunos solicitarem, com bastante frequência, que a investigadora voltasse algumas vezes para trás e outras vezes mais para a frente na navegação do livro digital. Os alunos alegavam sentir dúvidas em questões associadas à história. Em todos estes casos a investigadora acedeu a essas solicitações tendo sido dada oportunidade para se repetir partes da leitura, complementar com outro vocabulário o sentido de algumas passagens/frases da história. Por esta razão, foram criados momentos de diálogo com os alunos que, quase sempre, implicavam uma outra navegação complementar. Ou seja, o livro era desfolhado de trás para a frente e vice-versa. Estes episódios levam a inferir que, apesar de muito limitado e básica a animação, os alunos desfrutavam-na bastante. Este aspeto na opinião da investigadora e que também foi corroborado pela Orientadora Cooperante e pelo «Par Pedagógico», levam a crer que a função multimédia seria ainda mais apreciada o que levaria a um maior envolvimento dos alunos nas atividades implementadas. A título de exemplo, apresentam-se algumas das observações dos alunos:

*“- É fixe ver o livro a mexer!”*

*“- Professora pode voltar para trás.... Não vá para a frente...”*

É importante referir que os alunos tinham compreendido a história à primeira e que este foi um pretexto para eles usufruírem do formato ‘multimédia’.

Neste ponto, lembrando o episódio ocorrido na sessão anterior em relação à proximidade dos alunos junto do projetor e computador, tinha-se previsto tal como enunciado anteriormente, que a disposição dos alunos fosse feita de forma a que estivessem mais próximos destes equipamentos. No entanto, tal não foi necessário porque foi feita a instalação no teto do projetor, ficando agora o computador situado na secretária da investigadora. Desta forma, os equipamentos ficaram ‘praticamente’ equidistantes de todos os alunos, pelo que deixou de existir essa ‘euforia’.

#### 5.1.4. 4ª Sessão de intervenção

A 4ª sessão de intervenção decorreu no dia 15 de dezembro de 2015, na 14ª semana de PSE1CEB e correspondeu à 2ª semana de implementação em grupo. A Unidade Didática desta semana, teve como título: “O Natal e as tradições!”.

É importante realçar que nas duas sessões de intervenção seguintes foi utilizado um livro impresso de forma a que no final se possa comparar os dois tipos de recursos: papel e digital.

Após o grupo se encontrar preparado para iniciar a manhã de trabalho, procedemos à apresentação do elemento integrador, que nesta semana, foi um livro impresso de Alice Cardoso, intitulado “O Natal nas asas do arco-íris”. A investigadora iniciou a sessão, projetando, a capa do livro (Figura 119) para uma melhor visualização e de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

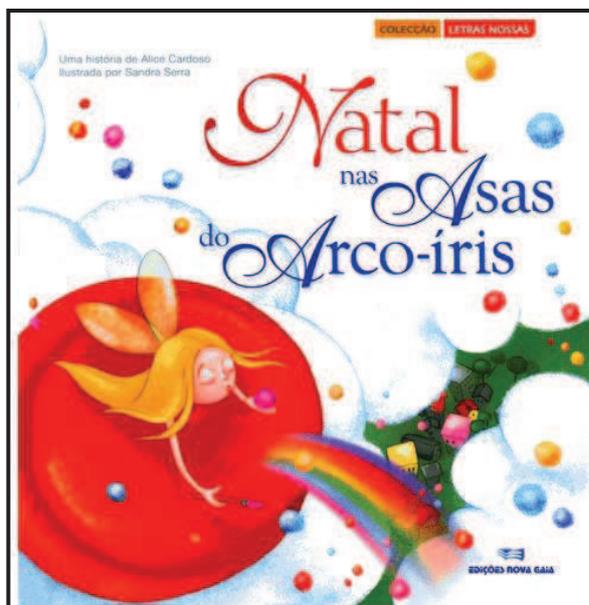


Figura 119 - Capa do livro

Posteriormente, demos início à leitura da história até à página 13. É conveniente mencionar que só havia um exemplar e que este foi apresentado pela investigadora a toda a turma. Por esta razão, os alunos que estavam sentados mais perto da investigadora, tinham uma maior facilidade em acompanhar e visualizar o texto e as ilustrações. À medida que ia lendo, a investigadora ia mostrando as ilustrações do livro. O livro era composto por vinte e quatro páginas, em que todas elas continham texto. Relativamente à distribuição do texto pelas páginas, resumiam-se a duas ou três frases por página, sendo dada especial atenção à ilustração que ocupava toda a página (Figura 120).

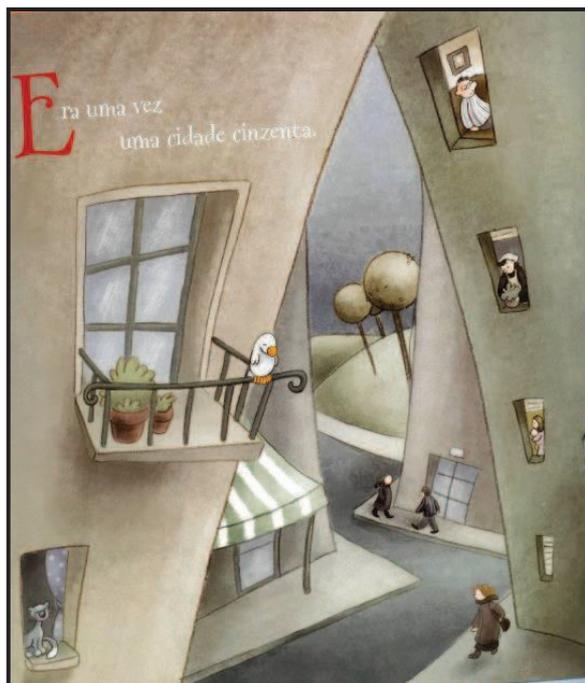


Figura 120 - Ilustração a ocupar a página toda

Durante esta atividade foi possível ouvir os alunos a dizer:

*“Eu não consigo ver!”*

*“O que é aquilo? Não vejo!”*

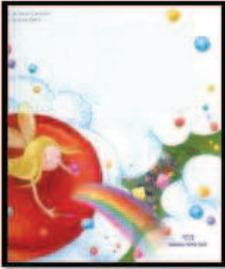
Relativamente aos comentários feitos pelos alunos destaca-se o problema associado à acessibilidade. Tal situação, já foi anteriormente referenciada o que contrasta, em absoluto, com as sessões anteriores onde foi feita a exploração de livros em formato digital.

Terminada a leitura da história, foi realizado um diálogo com os alunos e foram colocadas algumas questões (“Qual é o nome da personagem principal?” ; “O que é que o Jerónimo não compreendia?” ; “ O que fazia o Jerónimo sentado no peitoril da janela?”). De seguida, os alunos procederam à realização de atividades de compreensão da leitura propostas no guião (Figura 121 - Anexo H), de modo a verificar se os alunos compreenderam a história. Os resultados obtidos foram registados no (Quadro 24) após terem sido discutidos entre a investigadora, a Orientadora Cooperante e o «Par Pedagógico».

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Guião do aluno (terça-feira) - Português**

 Observa com muita atenção a capa do livro.



- O que vês?  
- Qual será o tema da história?

 Ouve com atenção a leitura da história "Natal nas Asas do Arco-íris".

 Assinala com X a resposta correta.

Onde se passa a história?

| numa aldeia   | numa vila   | numa cidade  |
|---|---|--|
|  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |

 De que cor era a cidade?  
Escolhe o lápis de cor que corresponde à cor da cidade e pinta corretamente.

 \_\_\_\_\_

1

Figura 121 - Guião de aprendizagem de Português

Quadro 24 - Avaliação da Compreensão Leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas   |
|---|-----|-----|---|
| Compreendem o texto                       | x   |     | O aluno "S" e o aluno "G" ainda revelam algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto. |
| São capazes de recontar o texto oralmente |     | X   | A maioria dos alunos revelou dificuldades ao realizar o reconto da história.  |
| Constroem frases oralmente corretas       | x   |     | Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.                                   |

Da leitura dos dados correspondentes ao quadro 24, realça-se o facto dos alunos não terem conseguido recontar oralmente a história. Tal situação é oposta à que ocorreu nas sessões onde foram utilizados os livros em suporte digital (ver quadro 23). Pode-se afirmar que a complexidade de vocabulário e dos conteúdos destas diferentes histórias semelhantes tendo apenas sido diferente o suporte utilizado. Do mesmo modo, a Orientadora Cooperante e o «Par Pedagógico» tal como a investigadora

teceram comentários semelhantes tendo interpretado este insucesso dos alunos relativamente ao reconto pela dificuldade manifestada no acesso e na visualização do livro.

### 5.1.5. 5ª Sessão de intervenção

A quinta sessão de intervenção decorreu no dia 15 de dezembro de 2015, na 14ª semana de PSE1CEB e correspondeu à 2ª semana de implementação em grupo. A Unidade Didática desta semana, teve como título: “O Natal e as tradições!”

Após grupo se encontrar preparado para iniciar a manhã de trabalho, procedemos à leitura da última parte da história “O Natal nas Asas do Arco-íris” de Alice Cardodo que tinha sido iniciada no dia anterior.

Terminada a leitura da história, foi realizado um diálogo com os alunos e foram colocadas algumas questões (“O que fez a fada Ariel?”; “Com que som se confundiam os assobios?”; “O que é que as fadas iam fazer com os desejos que sabiam dos meninos?”).

De seguida, e como habitual, os alunos procederam à realização de atividades de compreensão da leitura propostas no guião (Figura 122 - Anexo I), de modo a verificar se os alunos compreenderam a história. Os resultados obtidos foram registados no (Quadro 25) após terem sido discutidos entre a investigadora, a Orientadora Cooperante e o «Par Pedagógico».

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

➤ Como se chamava o menino que vivia na cidadezinha?  
O menino chamava-se \_\_\_\_\_

Assinala com X as respostas corretas.  
➤ Que festividade importante se aproximava?

|   |  |
|---|--|
| Páscoa<br><br><input type="checkbox"/> | Natal<br><br><input type="checkbox"/> |
|---|--|

➤ O que é que o ferretinho observava sentado no peitoril da janela?

|  |  |  |
|--|--|--|
| Os pássaros<br><br><input type="checkbox"/> | As nuvens<br><br><input type="checkbox"/> | O arco-íris<br><br><input type="checkbox"/> |
|--|--|--|

➤ Quem era Ariel?

|   |   |   |
|---|---|---|
| Uma rapariga<br><br><input type="checkbox"/> | Uma princesa<br><br><input type="checkbox"/> | Uma fada<br><br><input type="checkbox"/> |
|---|---|---|

Figura 122 - Guião de aprendizagem de português

**Quadro 25** - Avaliação da Compreensão Leitora

| Compreensão leitora                       | Sim | Não | Notas   |
|---|-----|-----|---|
| Compreendem o texto                       | x   |     | O aluno “S” e o aluno “G” ainda revelam algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto. |
| São capazes de recontar o texto oralmente |     | X   | A maioria dos alunos revelou dificuldades ao realizar o reconto da história,  |
| Constroem frases oralmente corretas       | x   |     | Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.                                   |

Após realizada uma reflexão com a Orientadora Cooperante, chegamos à conclusão que nestes dois dias os alunos não atingiram os objetivos pretendidos, uma vez que na sua maioria, revelaram dificuldades em recontar oralmente a história e em responder corretamente às questões propostas no guião de aprendizagem. A adesão dos alunos a este tipo de leitura foi pouco notória, tendo-se verificado o desinteresse dos alunos e a desmotivação, não só dos alunos com mais dificuldades, como também dos restantes. Além disso, gerou-se uma certa instabilidade porque nem todos os conseguiram visualizar as ilustrações o que causou algum ruído de fundo e levou a que comesçassem a dispersar a sua atenção. Os alunos não se mostraram atentos e houve muitos períodos de desatenção. No entanto, esta atividade serviu sobretudo para fazer uma comparação entre os dois suportes de leitura (impresso e digital) e, foi notório que o suporte influenciou os resultados obtidos. Para o efeito, o facto de tornar acessível o livro é obviamente fundamental. Contudo, a maior facilidade no acesso ao suporte em formato digital aliado ao impacto visual do mesmo (maior dimensão e ilustrações mais cativantes) e, pelo facto de se usar o computador, fez com que a atenção e o entusiasmo dos alunos fosse decisivo. Apesar de anteriormente já se ter abordado a valência multimédia esta ainda poderia vir a constituir uma motivação acessória.

Neste âmbito são referidos alguns comentários da Orientadora Cooperante e do «Par Pedagógico»:

*Orientadora Cooperante: “Quando comparamos as sessões onde se utilizou o formato digital e o formato impresso não restam dúvidas de que o digital ganhou... eles estavam mais motivados... mais envolvidos.. o que eles queriam era que o livro digital mexe-se e isso fez com que se repetissem alguns partes da história... fez com que eles falassem mais sobre a história e por isso foi fácil fazerem o reconto. Com o livro impresso, foi o oposto... o problema do acesso ao livro e de não se usar o computador”*

*Par Pedagógico: “Os alunos preferem mesmo a leitura em suporte digital. Hoje verificou-se que não foram só os alunos com mais dificuldades que tiveram problemas em realizar as atividades, mas também os alunos que não revelam dificuldades. Eu considero que o facto de não conseguirem ver bem as ilustrações também ajudou a que não estivessem tão atentos”.*

Um dos objetivos associados às sessões de intervenção era o de incrementar hábitos de leitura junto dos alunos. Tendo em consideração o facto de serem alunos do 1º ano e de esta investigação se ter desenrolado numa fase em que estes alunos estavam a adquirir competências para a leitura e escrita (os alunos encontravam-se a aprender as letras, havendo apenas um aluno que sabia ler – ver quadro 19) os resultados obtidos não permitem ter uma ideia clara e objetiva sobre esta questão. Contudo, dado o entusiasmo manifestado e a vontade e atenção demonstradas é de antever que sejam propiciados hábitos de leitura pelo facto de se poder afirmar que as atividades desenvolvidas (sobretudo naquelas em que foi utilizado o recurso digital) foram de carácter prazeroso. Apesar de algumas reticências pode-se inferir ainda que, com algumas reservas, os hábitos de leitura possam vir a ser facilitados se estes alunos forem estimulados a ler livros digitais em formato multimédia. No entanto, é importante referir-se a importância de também ser estimulada a leitura em suporte impresso.

## 5.2. Tratamento e Análise de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é o processo de procura e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados. Este processo tem como finalidade aumentar a compreensão dos materiais e de apresentar aos outros o que foi encontrado. A análise implica trabalhar os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobrir o que é importante e o que deve ser aprendido e decidir o que vai ser transmitido aos outros.

Tendo em conta que a nossa investigação é de carácter qualitativo, para realizar a análise dos dados foi necessário recorrer à análise de conteúdo dos registos obtidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas (as notas de campo; registos dos alunos; registo fotográfico; questionário aos alunos e entrevista semiestruturada à professora cooperante e aos professores titulares de turma).

É, ainda, imprescindível ter em consideração a validade e fiabilidade das informações recolhidas durante a investigação. De acordo com Ketele e Roegiers (1999, p. 81):

A validade é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informações) e o que se faz realmente enquanto a fiabilidade é uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes, quer numa mesma pessoa em momentos diferentes, quer por uma nova pessoa em relação a um protocolo definido, etc.

Para que a análise de conteúdo se torne possível é necessário proceder à construção de categorias, subcategorias e indicadores de análise (Bogdan & Biklen, 1994). Após definir os aspetos acima mencionados é importante ter em consideração a triangulação de dados que, segundo Coutinho (2008, p. 9):

(...) consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

Denzin (1978, citado por Abdalla, Azevedo, Gonzalez & Oliveira, 2013) identificou quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria, e triangulação metodológica. A primeira significa recolher dados em diferentes períodos e de diferentes fontes para obter uma descrição mais precisa dos fenómenos. A triangulação do investigador refere-se, portanto, ao uso de diversos observadores para estudar a mesma questão de pesquisa ou a mesma estrutura, presumindo que observadores diferentes possam ter perspetivas, reflexões e análises diferentes. A utilização de vários observadores no mesmo estudo permite obter múltiplas observações no campo e também discussões de pontos de vista, contribuindo para a redução de possíveis enviesamentos. A triangulação de teoria refere-se à possibilidade de o observador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um mesmo conjunto de dados. Por fim, a triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenómeno.

### 5.2.1. Análise dos inquéritos por questionário aos alunos

Neste subcapítulo da análise e tratamento de dados são analisados os dados recolhidos pelos inquéritos por questionário realizados aos alunos do 1º ano da sala amarela da Escola Básica Afonso de Paiva. Os questionários foram aplicados às 26 crianças e entregues preenchidos à investigadora.

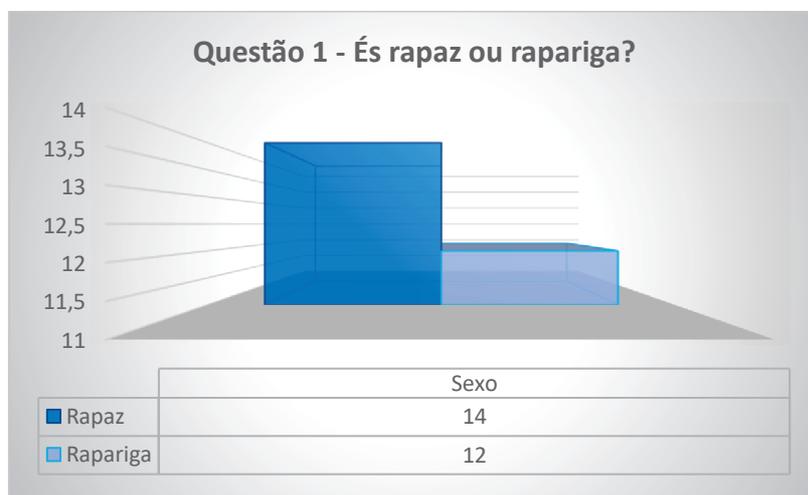
Este inquérito por questionário tinha como principal objetivo recolher informação acerca das competências digitais dos alunos.

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

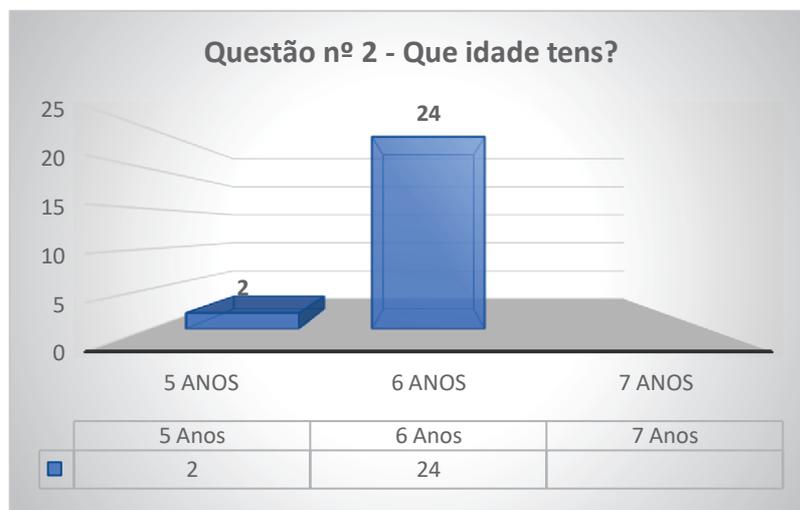
- **Grupo I: «A tua identificação»**

O primeiro grupo do questionário aplicado aos alunos participantes na investigação contemplou a recolha de informações relacionadas com a idade e o sexo. No entanto, importa ressaltar que esses dados apenas serviram para facilitar a perceção da possibilidade de existir uma relação efetiva de causa-efeito entre o conhecimento que

os alunos tinham previamente acerca das TIC. No decorrer da presente investigação essa informação foi sempre sujeita a uma codificação, para que os procedimentos éticos e legais inerentes à investigação não fossem, de forma alguma, postos em causa.



**Gráfico 3 - Grupo I : Questão 1**

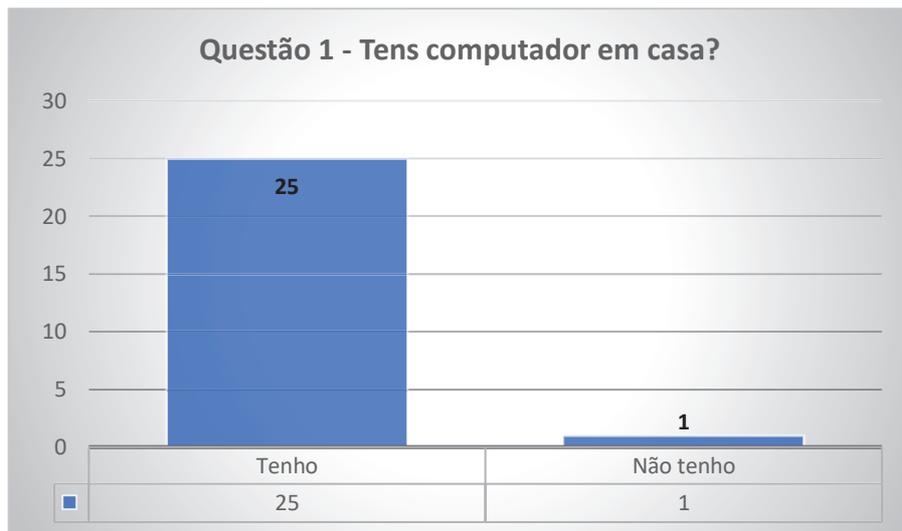


**Gráfico 4 - Grupo I : Questão 2**

Como tal, passando ao estudo dos dados recolhidos pelas respostas dos alunos ao inquérito por questionário aplicado, este permitiu verificar que 2 alunos tinham 5 anos e 24 alunos tinham 6 anos de idade. No que diz respeito à variável género, como é possível observar no Gráfico 3, dos 26 alunos que deram resposta ao questionário, 54% eram alunos do sexo masculino e 46% do sexo feminino. O grupo tinha assim na sua composição aproximadamente o mesmo número de rapazes e de raparigas, não sendo a diferença expressiva.

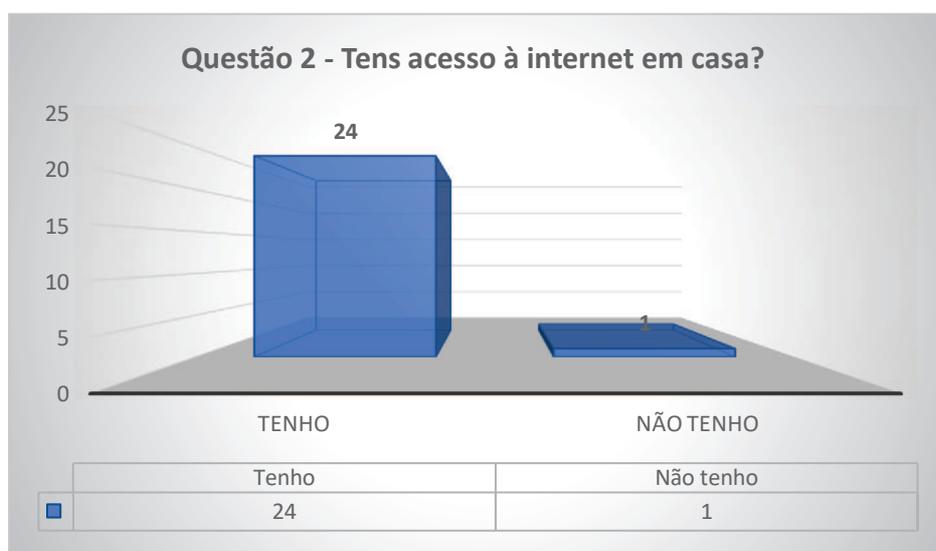
• **Grupo II: «Utilização do computador em casa»**

Este bloco pretendia, de forma mais pormenorizada, apurar até que ponto os alunos fazem uso do computador e, em caso afirmativo, qual a periodicidade com que tal acontece, se costumam estar sozinhos ou acompanhados por alguém e quais as atividades que realizam com mais frequência no mesmo.



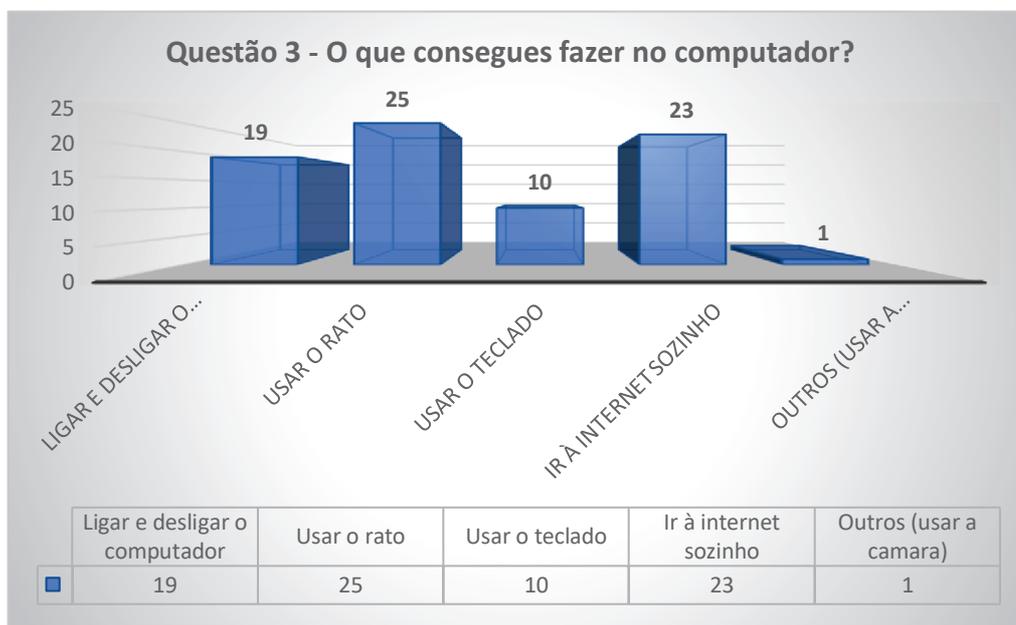
**Gráfico 5 - Grupo II : Questão 1**

Como se pode observar no Gráfico 5, dos 26 alunos, apenas 1 aluno não tem computador em casa.



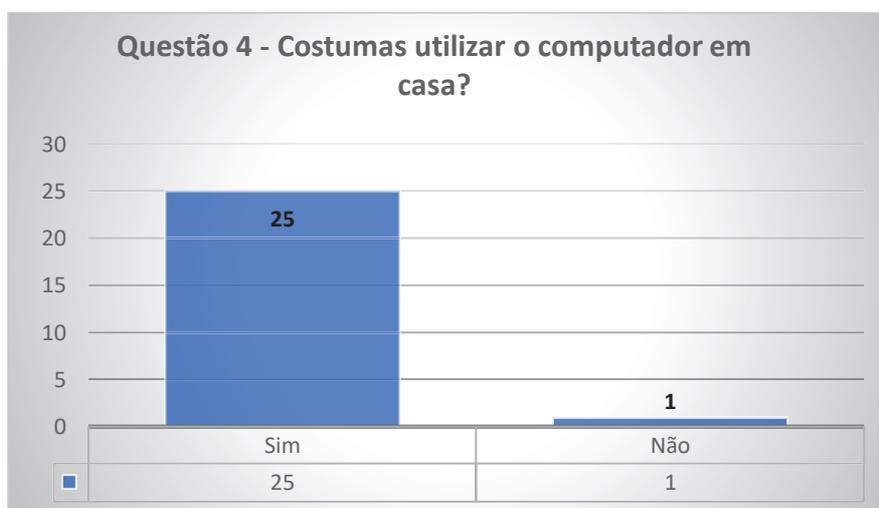
**Gráfico 6 - Grupo II : Questão 2**

Tendo em conta, os dados recolhidos anteriormente, não foi com grande surpresa que o mesmo se verificou relativamente ao acesso à internet, onde apenas 1 único aluno referiu não ter acesso à mesma.



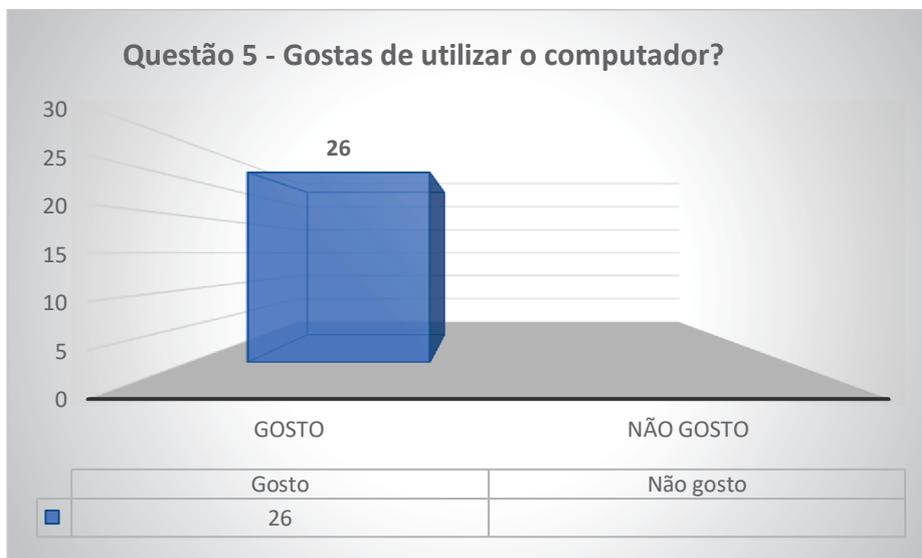
**Gráfico 7 - Grupo II : Questão 3**

O Gráfico 7 ilustra as competências digitais destes alunos. Em termos globais pode-se verificar que já há uma grande autonomia na utilização do computador. Destaca-se a facilidade de utilização do rato (96%) e na utilização da internet (88%). No entanto, há ainda um número significativo que ainda não consegue ligar e desligar o computador de forma autónoma. Uma vez mais, dada a idade destes alunos a utilização do teclado ainda é um pouco incipiente (38%). Apesar de ser apenas um aluno que referiu saber utilizar a camara pode constituir um perigo se essa utilização não for devidamente vigiada.



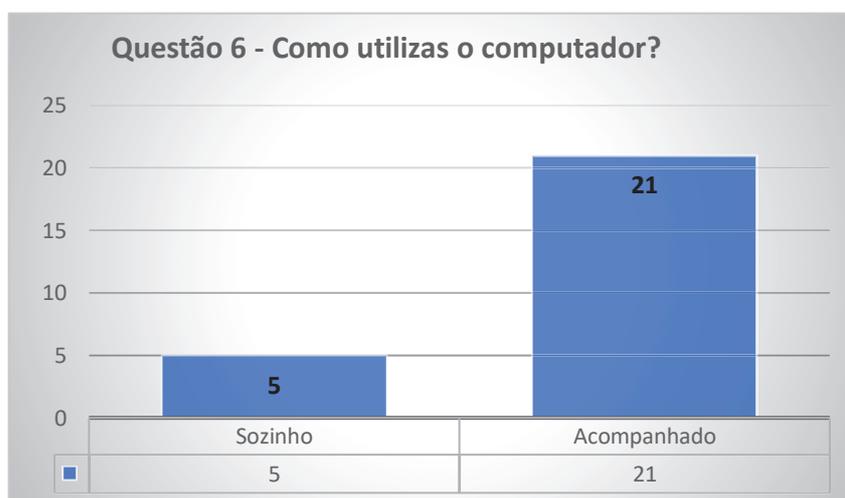
**Gráfico 8 - Grupo II : Questão 4**

No mesmo sentido, os resultados obtidos no Gráfico 7 são coerentes com os anteriores pois 25 crianças responderam que utilizam o computador em casa e apenas uma respondeu que não.



**Gráfico 9 - Grupo II : Questão 5**

Relativamente à questão número 5 todos os alunos, sem exceção, referiram gostar de utilizar o computador.



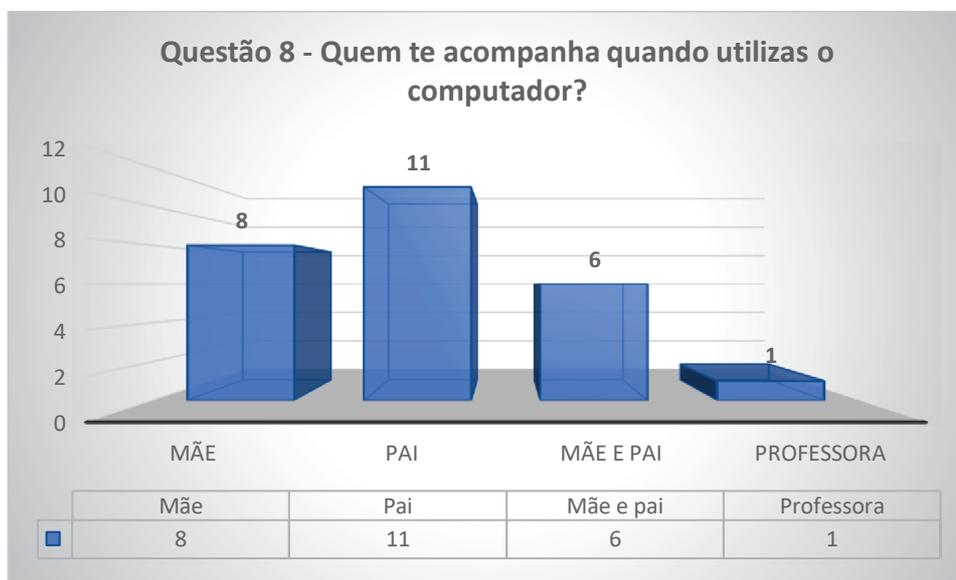
**Gráfico 10 - Grupo II : Questão 6**

Relativamente à forma como utilizam o computador, o Gráfico 11 permite concluir que grande parte dos alunos (81%) costumam estar acompanhados quando o utilizam e apenas (19%) o utilizam de forma autónoma. Apesar de ser uma percentagem mínima de crianças a utilizarem o computador sozinhas, é importante referir que poderão existir alguns perigos nesta utilização 'solitária' tendo em conta potenciais perigos inerentes à utilização da Internet.



**Gráfico 11 - Grupo II - Questão 7**

Os dados obtidos no Gráfico 10 ilustram de forma bastante clara que as principais utilizações do computador comportam atividades lúdicas (77% jogar) e atividades de lazer (ver filmes e ouvir musica). Contudo, apesar de não ser muito significativa a utilização do computador associada à leitura dos livros digitais (12%) pode constituir uma base estimulante para que desenvolvam futuros hábitos de leitura.



**Gráfico 12 - Grupo II - Questão 8**

O Gráfico 12 reporta o tipo de acompanhamento que é efetuado nas atividades onde se destaca a presença do pai e da mãe.

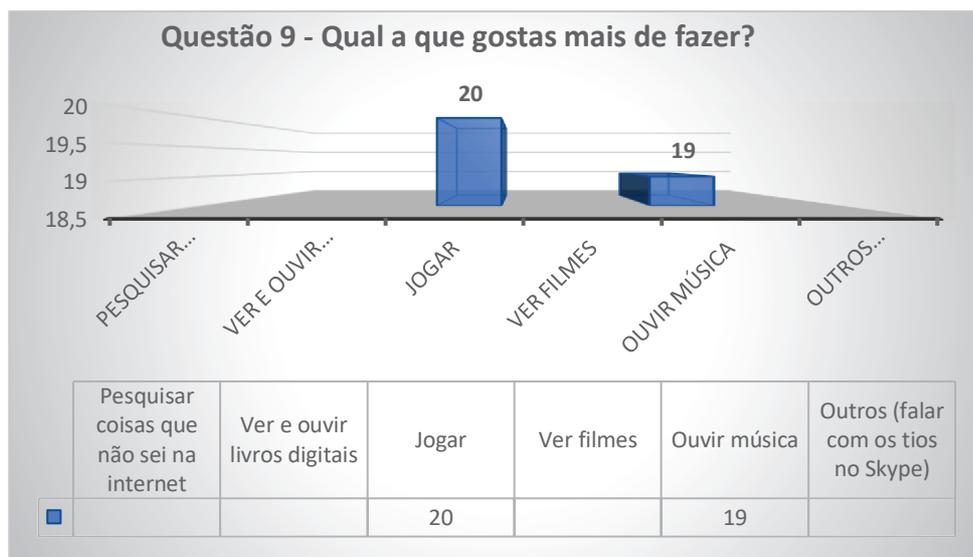


Gráfico 13 - Grupo II - Questão 9

Com o objetivo de se aferir qual a verdadeira apetência nas utilizações do computador há um empate nessas preferências entre as atividades lúdicas e a atividade de lazer associada à audição de músicas. Tendo em conta o facto deste questionário envolver crianças com 5 e 6 anos de idade não são surpreendentes as suas preferências. No entanto, é importante que os pais e os professores comecem a associar a utilização do computador para outros fins que não sejam apenas lúdicos e de lazer. Para o efeito, este será um momento que poderá ser considerado o mais adequado para se introduzirem novos hábitos e novas rotinas na utilização do computador. Quer-se com isto afirmar que as atividades associadas ao processo de ensino e de aprendizagem devem ser estimuladas pelo professor e também pelos pais.

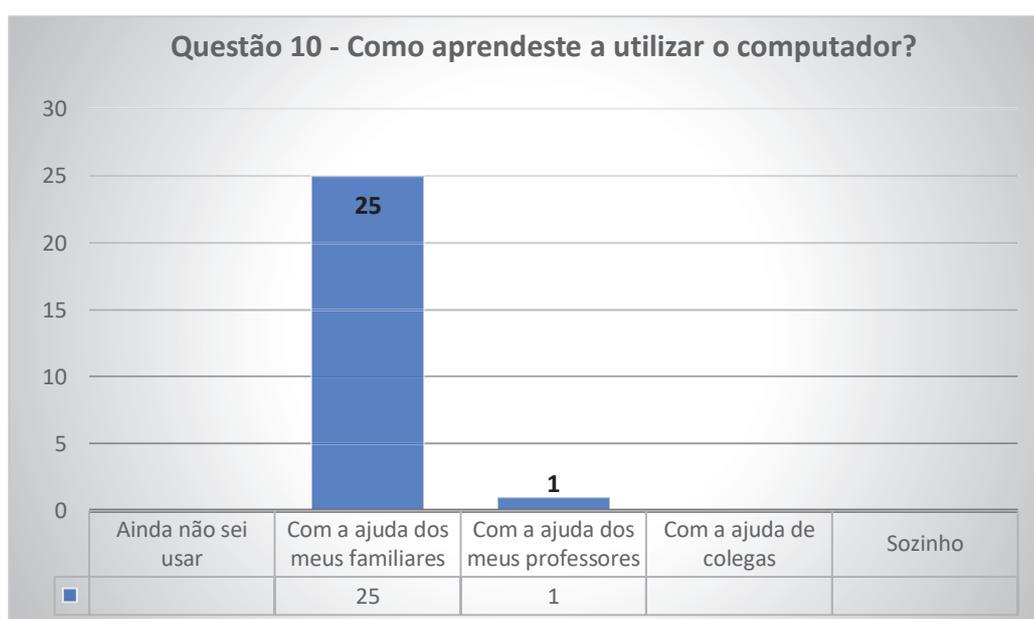
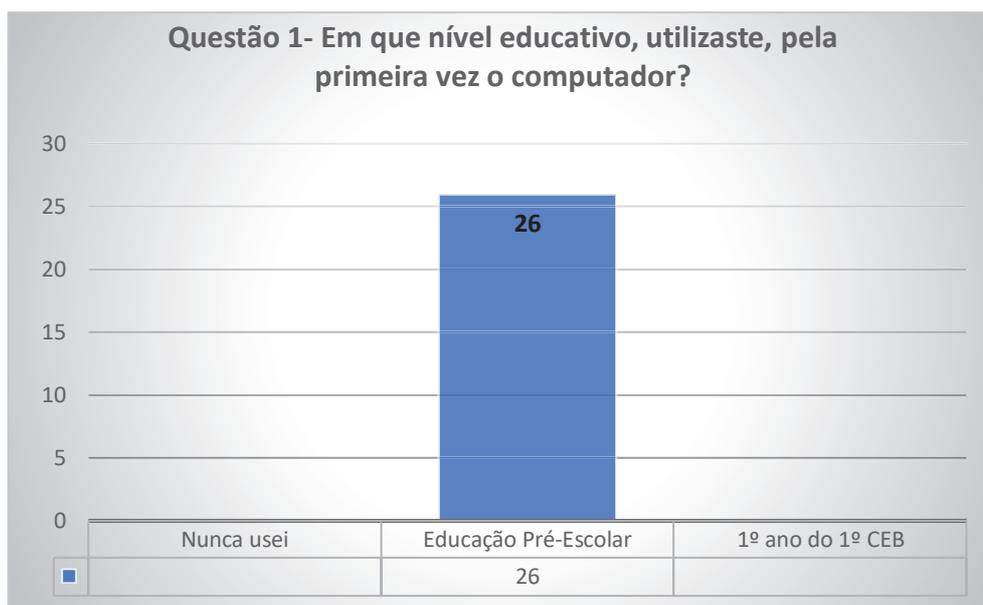


Gráfico 14 - Grupo II - Questão 10

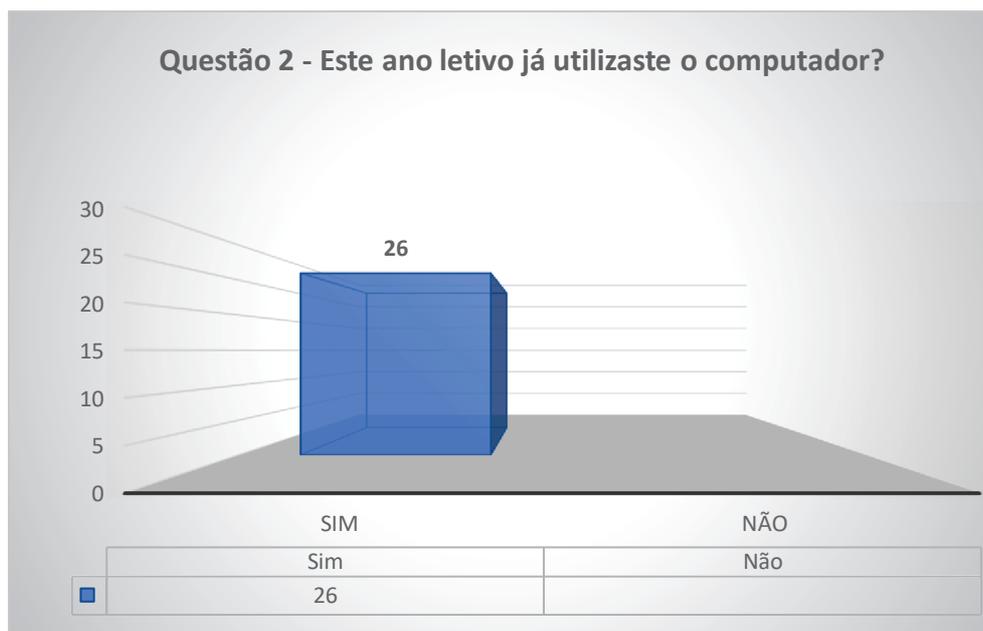
O Gráfico 14 mostra que todos aprenderam a utilizar o computador com a ajuda de familiares exceto um aluno, que referiu ter aprendido com a ajuda dos seus professores.

• **Grupo III: «Utilização do computador na sala de aula»**



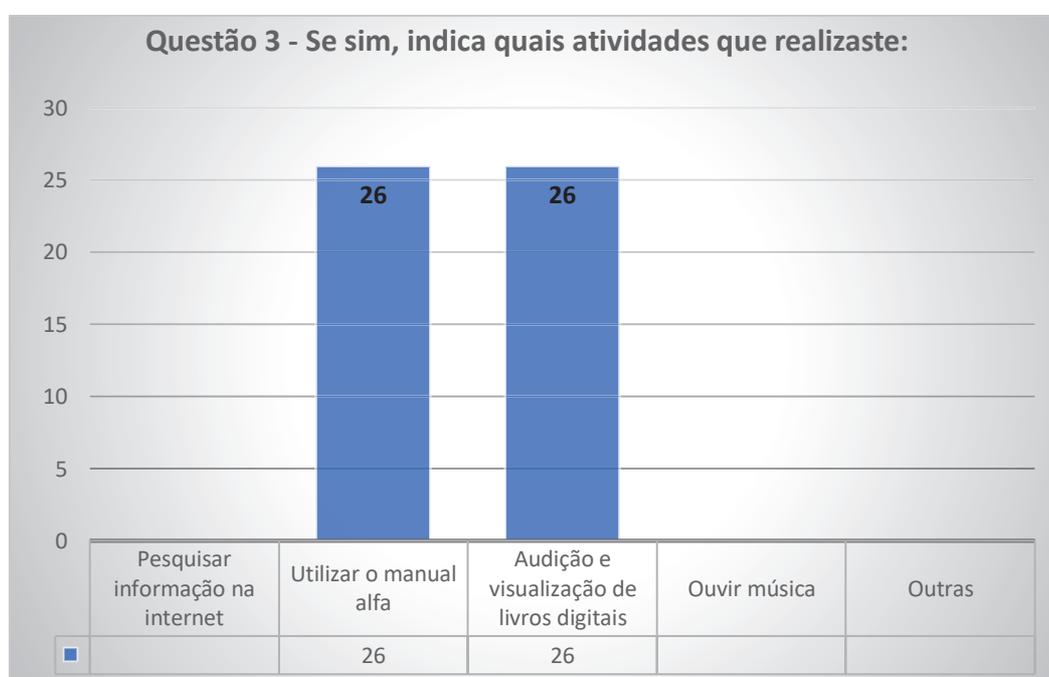
**Gráfico 15 - Grupo III : Questão 1**

Os dados evidenciados no Gráfico 15 mostram ter havido uma exposição ao computador, por todos os alunos, ao nível da educação pré-escolar. Esta evidencia é bastante promissora porque antevê a possibilidade de se criarem rotinas que associem a ‘escola’ às atividades associadas ao processo de ensino e aprendizagem.



**Gráfico 16 - Grupo III : Questão 2**

Ao nível do 1ºCEB, no local onde foi realizada a PES1CEB, a utilização do computador foi feita para além das atividades que envolveram esta investigação.



**Gráfico 17 - Grupo III : Questão 3**

Quando questionados em relação ao tipo de atividades que efetuaram pode-se verificar pelo gráfico x que estas se reportaram à utilização do manual ALFA e à audição e visualização de livros digitais que correspondeu às sessões de intervenção.

Em suma, de todos os dados recolhidos através do inquérito por questionário junto dos alunos, pode afirmar-se que o computador já constitui uma ferramenta que é por eles utilizada de uma forma que se antevê cada vez mais autónoma. No entanto, estes dados mostram ainda que a utilização do computador está muito confinada a valências que incluem os jogos e atividades de lazer. Por essa razão, apesar de também se ter verificado que há um contacto na utilização formal em contexto de sala de atividades e de sala de aula já deveriam existir mais indícios que evidenciassem uma utilização mais ‘escolarizada’.

### **5.2.2. Análise dos inquéritos por entrevistas**

A presente investigação teve nas entrevistas semiestruturadas realizadas mais um importante instrumento de recolha de dados. Como tal, foi elaborado previamente um guião de entrevista (Apêndice C) que, depois de devidamente analisado, foi aplicado pela investigadora a três professoras que lecionavam a turmas do 1º CEB na Escola Básica Afonso de Paiva. Uma das professoras em causa foi a Orientadora Cooperante da PES1CEB.

As três entrevistas que são agora alvo de análise foram realizadas posteriormente à conclusão da PES1CEB, em momentos que se ajustaram, da melhor forma possível, aos compromissos profissionais e pessoais das entrevistadas e da própria investigadora/entrevistadora. O tempo dispensado para a realização de cada entrevista foi variável e ajustado às necessidades da mesma.

Todos os procedimentos éticos e legais foram salvaguardados e, tendo estes aspetos em conta, foi possível efetivar o registo das entrevistas em formato áudio com recurso à utilização de um gravador. Numa fase posterior, as entrevistas realizadas foram ouvidas o número de vezes suficiente para poderem ser realizadas as suas transcrições com o máximo rigor (Apêndice D, E, F). Assim sendo, houve a possibilidade de concretizar a análise de conteúdo das mesmas (Apêndice G) que é dada a conhecer de uma forma sucinta no presente subcapítulo. A análise de conteúdo em causa será feita por blocos e questão a questão, não tendo contado com o auxílio de qualquer programa informático para o efeito.

### 5.2.2.1 Bloco I «Contextualização do estudo e da realização a entrevista»

O Bloco I pretendia contextualizar as professoras entrevistadas relativamente à investigação em questão e à realização da própria entrevista. Numa fase inicial a investigadora/entrevistadora apresentou-se e deu a conhecer às entrevistadas do que se tratava a investigação em questão. Ainda no seguimento desta intervenção, a investigadora salientou a importância do contributo das entrevistadas para o pleno desenrolar da investigação, comprometendo-se no cumprimento de todos os procedimentos éticos e legais inerentes, solicitando no início a autorização para registar as entrevistas, com recurso a um gravador áudio.

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

### 5.2.2.2 Bloco II «Perfil geral do entrevistado»

O Bloco II, correspondente ao perfil geral do entrevistado, procurou recolher dados relacionados com os seguintes aspetos: formação académica inicial de cada uma das professoras entrevistadas participantes no estudo; o ano em que terminaram a sua formação académica inicial; os níveis de ensino em que já lecionaram; o número de anos de serviço que já possuem. Ao mesmo tempo, explorou também a frequência de disciplinas frequentadas relacionadas com as TIC na sua formação académica (qual/ais e que conteúdos), bem como, a realização de formações contínuas nesse âmbito (qual/ais, que conteúdos, que objetivos, vantagens e desvantagens/limitações).

Deste modo e, após a análise de conteúdo das entrevistas, pode afirmar-se que na subcategoria «Formação inicial do entrevistado» todos os entrevistados revelaram uma formação semelhante, que se concretizou na Escola do Magistério Primário:

*“(...) foi o magistério primário.” (P1)*

*“(...) foi o magistério primário.”(P2)*

*“(...) foi o magistério primário.” (P3)*

Quando se procurou saber em que ano terminaram essa formação académica inicial, a análise de conteúdo concretizada deu a conhecer que os anos de formação dos entrevistados apresentam datas bastante próximas. Após estes dados podemos concluir que os entrevistados envolvidos possuem uma grande experiência profissional:

*“Em 1980.” (P1)*

*“Em 1981.” (P2)*

*“Foi em 1982.” (P3)*

Em seguida, os docentes participantes na investigação, esclareceram a entrevistadora quanto ao facto de sempre terem lecionado no 1ºCEB. Todos os entrevistados referem ter lecionado apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que vem corroborar as expectativas relacionadas com um conhecimento aprofundado no 1º CEB:

*“Sim.” (P1)*

*“Sim.” (P2)*

*“Sim.” (P3)*

Na quarta questão deste segundo bloco, que corresponde à subcategoria «Anos de serviço », resultaram as seguintes respostas:

*“Tenho trinta e cinco anos de serviço.” (P1)*

*“Tenho trinta e quatro.” (P2)*

*“Tenho trinta e três.” (P3)*

A inferência que pode ser feita dos registos obtidos é que todas as entrevistadas ultrapassam já os trinta anos de serviço e, por isso, revelam já muita experiência profissional, concretizada em três décadas de serviço.

No que diz respeito à subcategoria «Formação inicial e/ou continua em TIC» todos as entrevistadas frequentaram uma disciplina relacionada com as TIC. No entanto, é importante realçar que essa formação foi adquirida ao longo da sua formação contínua especializada e contextualizada para fins educativos. Esta realidade aparece clarificada da seguinte forma:

*“Sim (...); “há uns anos realizei administração e gestão escolar, havia uma disciplina de informática e TIC aplicada à educação.” (P1)*

*“Sim... (P2)*

*“Sim, sim! Quando fiz complementos tive uma cadeira que se chamava mesmo “As TIC na educação.” (P3)*

Relativamente à subcategoria «Formação continua em TIC», corresponde à questão “Já frequentou alguma formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?», todas as professoras entrevistadas responderem de forma positiva.

*“Sim... já fiz algumas.” (P1)*

*“Sim... já fiz algumas” (P2)*

*“Já.” (P3)*

Assim sendo, questionou-se especificamente que tipo de formação realizaram as entrevistadas P1, P2 e P3. Neste domínio, há formações específicas em Word e Excel e há outras formações também referenciadas, que tiveram o seu âmbito de ação numa

forma mais alargada e mais generalista, mas sempre com um foco em contextos de ensino e de aprendizagem:

*“Já realizei formações sobre o Excel (...); “(...) a TIC como um recurso em sala de aula (...); “(...) Internet e as formas de explorar de forma educativa (...)” (P1)*

*“(...)no início quando começaram a aparecer os computadores na escola eu tirei uma formação (...); “(...) tirei uma formação onde aprendi algumas bases de como trabalhar com o computador, que era um bicho de 7 cabeças na altura” (...); “Uns anos mais tarde, tirei uma formação direcionada com o Word e outra com o Excel.” (P2)*

*“Fiz uma formação para aprender a trabalhar com o Magalhães (...); (P3)*

Todas as entrevistadas conferem grande importância à formação contínua já realizada e apontam-lhe inúmeras vantagens. Contudo, não foi possível clarificarem-se vantagens objetivas, mas há um sentimento generalizado da grande importância das TIC, não apenas para efeitos profissionais mas igualmente para efeitos pessoais:

*“Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis tanto a nível pessoal como a nível profissional.” (P1)*

*“Sim, sem dúvida... caso contrário não me teria inscrito”; “(...) São sem dúvida uma mais valia.” (P2)*

*“Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis porque não tinha qualquer formação inicial para trabalhar com as TIC.” (P3)*

No que diz respeito à subcategoria «Limitações para a utilização das TIC em contexto de sala de aula», as professoras entrevistadas P1 e P3, atribuem, contrariamente à enumeração das vantagens, pouca importância. As entrevistadas enfatizam dois aspetos: a limitação de tempo e os recursos/apetrechamento digital nas escolas.

*“Existem sempre limitações porque o tempo é sempre muito escasso. Nem sempre conseguimos trabalhar em sala de aula aquilo que aprendemos nas formações.” (P1)*

*“Não encontro desvantagens, só vantagens... estas formações foram sem dúvida uma mais valia.” (P2)*

*“Não, não encontro desvantagens. Todas estas formações serviram para aprender algo novo e a formação é sempre importante, principalmente em áreas com as quais ainda não familiarizamos.”(P3)*

### 5.2.2.3. Bloco III «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais»

No caso concreto do Bloco III, pretendia recolher opiniões acerca da utilização que as professoras entrevistadas fazem das TIC nas suas rotinas pessoais (tipo de atividades que executam e frequência com que tal acontece) e, conseqüentemente, qual o grau de importância que lhe conferem (exemplos positivos e negativos).

A primeira subcategoria apresentada, «*Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no dia-a-dia*», obteve os seguintes relatos por parte das três entrevistadas:

*“Sem ser para uso profissional (...) em assuntos relacionados com a escola, não costumo utilizar as TIC para fins pessoais.” (P1)*

*“Costumo utilizar o computador todos os dias (...) mesmo que seja para coisas simples” (P2)*

*“Sim, diariamente. Regra geral, programo as minhas aulas através do computador. Mas também faço uso pessoal das TIC, para consultar o meu Facebook e as notícias diárias (...)” (P3)*

A sua análise atenta levou a investigadora a concluir que todas as entrevistadas fazem uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em termos pessoais. A atividade mais apontada como sendo executada com recurso às TIC foram aquelas que dizem respeito à consulta do correio eletrónico e do Facebook. Todavia, é importante não esquecer que o entrevistado P2 conota a utilização que faz das TIC como imprescindível. Esta ilação pode ser comprovada através dos 3 registos seguintes:

*“Sem ser para uso profissional costumo utilizar para consultar o meu e-mail e o facebook.” (P1)*

*“Costumo utilizar o computador todos os dias mesmo que seja para coisas simples.” (P2)*

*“Sim, diariamente. Regra geral, programo as minhas aulas através do computador. Mas também faço uso pessoal das TIC para consultar o meu Facebook e ver notícias diárias.” (P3)*

Todas as entrevistadas fazem uso das TIC em termos pessoais numa periodicidade diária:

*“(...) quase todos os dias.” (P1)*

*“(...) costumo utilizar o computador todos os dias (...)” (P2)*

*“(...) sim, diariamente.” (P3)*

A última subcategoria «Importância concedida às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)» fez com que a investigadora reconhecesse que todas as entrevistadas reconhecem as TIC como proveitosas e importantes.

*“Alguma... é certo que facilitam imenso o nosso dia a dia.” (P1)*

*“Sem sombra de dúvida. As TIC facilitam bastante o nosso trabalho e é certo que os alunos se sentem bastante motivados aquando a utilização do computador.” (P2)*

*“Sim, porque considero que elas tornam tudo muito mais apelativo.” (P3)*

Todos os entrevistados referem fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em termos pessoais. A atividade mais apontada como sendo executada com recurso às TIC foram aquelas que dizem respeito à consulta do correio eletrónico. Todavia, é importante não esquecer que o entrevistado P2 conota a utilização que faz das TIC como diária.

Um outro dado a reter é que todos os entrevistados fazem uso das TIC em termos pessoais numa periodicidade diária. Em termos globais, os dados apurados a partir das opiniões dos entrevistados, podem levar a inferir que as TIC são já uma ferramenta de suporte essencial para estes professores, com fins profissionais.

#### **5.2.2.4. Bloco IV: «Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em contexto educativo»**

O quarto bloco presente no guião orientador das entrevistas, pretendeu indagar até que ponto as docentes participantes na investigação fazem uso das TIC em contexto educativo (em que medida e exemplos, na exploração de que área(s) disciplinar(es) e com que frequência), assim como quais as suas opiniões em relação a essa mesma utilização (vantagens e desvantagens).

Numa análise atenta das opiniões proferidas pelas entrevistadas à subcategoria «Utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem», conclui-se que todas têm por hábito utilizar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem.

*“Sempre que existe algum recurso educativo que seja uma mais valia, dentro daquilo que eu quero explorar, costumo fazer uso dele, normalmente, quando considero que existe uma matéria mais maçadora para os alunos faço uso de um vídeo ou elaboro um powerpoint de forma a cativar a atenção dos meus alunos.” (P1)*

*“(...) na minha opinião só acarreta vantagens(...)sou completamente a favor das TIC de forma moderada no processo de ensino e de aprendizagem” (P2)*

*“(...) em relação a vantagens e, pela experiência que tenho, noto que os alunos se sentem muito motivados quando trabalhamos através do computador, quer para a matemática, quer para o português, quer para o estudo do meio” (P3)*

Através de uma análise das opiniões proferidas pelos entrevistados, leva a concluir que todos os entrevistados têm por hábito utilizar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem para motivar, principalmente, aquando a lecionação de conteúdos mais ‘maçadores’. Quer isto dizer que as TIC podem constituir um elemento adequado para gerar motivação mas as TIC devem ultrapassar esta ‘mera’ forma de utilização e serem ferramentas que possam promover novos e diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

### 5.2.2.5. Bloco V: «Os livros digitais»

Na subcategoria «Utilização de livros digitais» pretendeu apurar a utilização de *livros digitais* na sala de aula e, foi apurado que todas as entrevistadas recorrem à utilização dos mesmos.

*“Sim, costume (...) considero que são muito importantes para o desenvolvimento da interpretação oral. Sempre que posso, utilizo uma história da biblioteca digital no PNL.” (P1)*

*“Sim, costume (...) na minha opinião estes livros tem a vantagem de toda a turma conseguir visualizar bastante bem, o que não acontece com os livros impressos.” (P2)*

*“Sim, costume. Algumas vezes e quando existe disponível em livro digital a história que pretendo trabalhar. ” (P3)*

No que diz respeito à questão «E utiliza-os com que objetivo?», foram apuradas as seguintes respostas:

*“Utilizo-os sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais aborrecida. Utilizo-os com o intuito de lhes inculcar o gosto por histórias.” (P1)*

*“Utilizo sobretudo para inculcar nos meus alunos o gosto pela leitura.” (P2)*

*“Utilizo sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais complicada.” (P3)*

Todos os entrevistados referem recorrer à utilização de livros digitais. Talvez esta postura tenha a ver com o facto da utilização destes recursos ir ao encontro das necessidades dos alunos, quer em termos de motivação, quer em termos de aprendizagem.

Na enumeração das características dos livros digitais que mais atraem as crianças, as respostas foram consensuais:

*“(...) é essencialmente que tenham imagens atraentes e um texto compreensível... que seja um texto fácil de perceber. (...) ou então que tenham uma linguagem rebuscada que eles tenham a necessidade de procurar o que é que quer dizer.” (P1)*

*“(...) é essencialmente que tenham imagens atraentes e com cores garridas.” (P2)*

*“(...) é essencialmente que tenham imagens atraentes.” (P3)*

Todos os entrevistados destacam aspetos essenciais e comuns relativamente às características que um *livro digital* deve de ter para ser considerado de boa qualidade: deve apresentar imagens atraentes e com cores fortes. No entanto, quer nesta questão quer na anterior, os professores não foram suficientemente claros em relação às reais potencialidades que estes recursos podem possuir ao potenciarem novas abordagens à leitura e, em termos globais, a todos os processos que envolvem a escrita, a interpretação, a oralidade...

#### **5.2.2.6. Bloco VI: «Os livros da biblioteca digital do PNL»**

O Bloco VI dividiu-se em duas secções: A e B. A secção A, destinou-se à resposta de todas as entrevistadas (P1, P2 e P3) e a secção B apenas contou com a opinião da Orientadora Cooperante da PES1CEB (entrevistada P1). Começando a análise pela secção A, relativa à subcategoria «A biblioteca digital do PNL», todas as entrevistadas responderam positivamente à questão «Conhece a biblioteca digital do PNL?».

*“Sim. Perfeitamente.” (P1)*

*“Sim, conheço...” (P2)*

*“Sim, sim...” (P3)*

No que diz respeito à sua maior desvantagem todas as docentes destacam aspetos comuns:

*“(...) é sem duvida o facto de ter poucos livros disponíveis.” (P1)*

*“(...) é o facto de nem sempre ter disponível o livro que pretendo trabalhar.” (P2)*

*“(...) é o facto de nem sempre haver a história que quero trabalhar.” (P3)*

Todas as entrevistadas referiram conhecer a biblioteca digital do PNL e apontam desvantagens semelhantes que consistem no facto da biblioteca digital nem sempre ter disponível o livro que pretendem trabalhar. Aliás, na presente investigação esta foi uma das limitações/obstáculos encontrados e que, de certa forma, foi também imposta pelas opções da Orientadora Cooperante. Contudo, poderão ser sempre equacionadas outras abordagens que permitam a utilização e rentabilização dos livros já existentes e disponíveis no âmbito do PNL.

Questionadas relativamente às competências que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização dos livros digitais as opiniões foram as seguintes:

*“Essencialmente a concentração. O ser capaz de ouvir, o esperar a vez para poder falar.” (P1)*

*“Essencialmente a concentração.” (P2)*

*“Principalmente a curiosidade.” (P3)*

As entrevistadas apontam que as principais competências que estarão a ser estimuladas nas crianças aquando a utilização deste recurso são a concentração e a curiosidade.

No que diz respeito à questão «Considera que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros em papel?», foram apuradas as seguintes respostas:

*“Não!! (...) Eu acho que os livros em papel... estão ali. Eles sabem que não podem rasgar.. Eu sou adepta dos livros em papel. O tocar... como é que eu vou arrumar na prateleira o livro.. está ali à mão. Eu dificilmente consigo abdicar de um livro em suporte” (P1)*

*“Não! Para mim, seria terrível que isso acontecesse. Gosto essencialmente de sentir o cheiro dos livros.” (P2)*

*“Na minha opinião, não” (...) “ Eu acho que estes livros são uma mais valia para estimular a curiosidade nas crianças.” (P3)*

Os entrevistados consideram que os livros digitais, apesar de serem muito importantes para a concentração e motivação dos alunos, não poderão ser substitutos dos livros em papel. É necessário que haja um equilíbrio entre ambos.

Na última questão «Então na globalidade, a sua opinião, quanto aos Livros digitais, é positiva?» as respostas apresentadas foram todas positivas, como podemos verificar:

*“Muito(...)” (P1)*

*“Muito.” (P2)*

*“Sim.” (P3)*

Todos os entrevistados consideram que os livros digitais são positivos no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. No entanto, à semelhança de respostas anteriores não se conseguiu ir um pouco mais além, perceber de que forma podem ser utilizados estes recursos digitais, que estratégias, que contextos... há uma sensação de haver uma consensualidade à qual poderá faltar uma maior profundidade e análise crítica.

A secção B, que finalizou o Bloco VI, apenas contou com as respostas da Orientadora Cooperante da PES1CEB (entrevistada P1). De uma forma sucinta, com a secção em causa a investigadora pretendia conhecer a opinião da docente relativamente às vantagens, desvantagens/limitações na utilização de livros digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A investigadora procurava também sugestões/propostas para utilizações futuras de Livros Digitais na sala de aula.

A entrevistada P1 considera a existência de vantagens na utilização dos Livros *Digitais* no processo de ensino e de aprendizagem, como podemos verificar:

“Sem duvida! Para mim o aspeto mais positivo foi o facto de os alunos poderem ver as ilustrações com bastante nitidez. E, é certo, que tudo o que seja sofisticado e tecnológico os vai atrair mais.” (P1)

Terminando, a entrevistada P1 não apresentou propostas para a utilização futura de Livros Digitais na sala de aula.

#### **5.2.2.7. Bloco VII: «Agradecimentos e sugestões»**

O sétimo e último bloco presente no guião orientador dos inquéritos por entrevista contemplou um agradecimento às entrevistadas P1, P2 e P3 pela sua participação na investigação. Paralelamente, solicitou-se a cada uma das entrevistadas a sua perspetiva acerca do desenrolar da entrevista e da pertinência da investigação, tal como a exploração de sugestões que pudessem contribuir para a sua melhoria.

#### **5.2.2.8. Considerações gerais**

De uma forma geral todas as professoras entrevistadas P1, P2 e P3 evidenciaram pontos de vista semelhantes em relação à utilização das TIC. No que diz respeito às suas opiniões relativamente aos Livros Digitais, as entrevistadas P1, P2 e P3 referiram que os são bastante uteis no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

Todas as entrevistadas apontaram como necessário, fundamental e indispensável a pertinência da realização de formações contínuas no âmbito das TIC, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Relativamente às sessões de intervenção com a utilização dos Livros Digitais em contexto educativo durante a PES1CEB, na opinião da Orientadora Cooperante foram destacadas vantagens como o facto de os alunos estarem mais motivados, até mesmo os que demonstravam uma distração constante.

Em termos globais, as opiniões recolhidas nas entrevistas permitem afirmar que há um sentimento positivo das professoras relativamente à importância da utilização dos Livros Digitais no processo de ensino aprendizagem, por entenderem que os alunos se sentem mais motivados e mais envolvidos.



# Capítulo VI - Reflexão final



Como forma de conclusão, o presente capítulo pretende apresentar uma reflexão final de toda a investigação desenvolvida, incidindo nas principais conclusões obtidas nesta investigação, nas limitações identificadas e, por fim, a apresentação de sugestões temáticas para investigações futuras na área das tecnologias digitais em contexto didático.

## 6.1. Principais conclusões da investigação

A ideia subjacente à atual «Sociedade de Informação» está inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia. No mundo globalizado em que vivemos hoje, onde o desenvolvimento depende do acesso a meios de informação, comunicação e conhecimento, é condição fundamental existir a possibilidade de todos os cidadãos terem acesso a meios tecnológicos que lhes permitam a comunicação fácil e rápida no seu dia-a-dia, quer seja para fins pessoais, profissionais ou até mesmo somente para lazer. A utilização das TIC na escola, têm vindo a pouco e pouco a tornar-se indispensável no quotidiano dos docentes e dos alunos, nomeadamente na promoção das práticas educativas. Com efeito, os novos recursos tecnológicos trouxeram consigo novas formas de comunicar, de adquirir informação e, como consequência, transformaram o próprio processo de ensino e de aprendizagem. A introdução do computador na sala de aula serve, simultaneamente, como instrumento de apoio ao trabalho do docente e como meio fundamental para preparar os alunos para uma nova sociedade, a chamada sociedade digital. Neste sentido, a formação específica no âmbito das TIC revela-se fundamental, de forma a ajudar os professores num maior conhecimento acerca das potencialidades dos recursos das TIC, bem como, na adoção de estratégias para a inserção dos mesmos em contexto de sala de aula.

A presente investigação pretendeu averiguar qual o contributo dos livros digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e averiguar se a sua utilização pode ou não, constituir uma motivação para os alunos no sentido de promover mais e melhores aprendizagens. Como tal, a questão-problema que norteou o estudo foi a seguinte: “Será que os livros digitais podem vir a constituir implicações nos hábitos de leitura nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?”. Partindo desta questão, os objetivos formulados foram: a) Fomentar a utilização das TIC no 1ºCEB visando a promoção da utilização de livros digitais na sala de aula; b) Comparar as aprendizagens e a motivação dos alunos quando é utilizada uma história impressa e uma história em formato digital; c) Averiguar qual o impacto da utilização de livros digitais no incremento de hábitos de leitura.

Para o efeito, pretendeu-se obter um conjunto de dados que permitissem atingir os objetivos previamente propostos. Assim sendo, começou-se por analisar os dados ao nível das intervenções realizadas, tendo em conta todo o aspeto processual das mesmas através dos dados recolhidos juntos dos alunos, do «Par Pedagógico» e da

Orientadora Cooperante. A necessidade de uma triangulação dos dados incluiu ainda as opiniões recolhidas dos alunos através do inquérito por questionário e a perspetiva das professoras através da recolha de opiniões em entrevistas semiestruturadas. Relativamente aos dados obtidos através dos questionários dos alunos, em termos globais, uma grande maioria possuía computador, fazendo uma utilização frequente do mesmo e, por isso, apresentam já um bom domínio das TIC. Tendo em conta, o facto de serem nativos digitais, as TIC fazem parte das suas rotinas diárias e, deste modo, a escola deve ser considerada com uma parte dessas rotinas. Verificou-se uma vontade de os alunos utilizarem de forma mais extensiva e sistemática as TIC em contexto sala de aula. No que diz respeito à observação participante, de acordo com o ponto de vista da investigadora, do «Par Pedagógico» e da Orientadora Cooperante, corroboram esta opinião dos alunos, tendo-se verificando que os níveis de motivação crescem quando as TIC são utilizadas em contexto de sala de aula. A mobilização dos alunos para as atividades é feita sem esforço e de forma natural, onde se percebe que a inclusão das tecnologias faz parte do seu quotidiano. Os Livros Digitais possuem um grande potencial que pode marcar a diferença, no processo de ensino aprendizagem, na medida em que motivam as crianças e, por conseguinte, tornam a leitura mais prazerosa. Consideramos que esta motivação tem origem nos efeitos ‘multimédia’ que os livros digitais oferecem. Durante as sessões de intervenção foi possível verificar que as crianças deliraram com a pouca animação que os livros apresentados continham, o que nos leva a crer que se os livros contivessem uma função multimédia, seriam ainda mais apreciados. Em termos globais e, para finalizar, pode concluir-se que os Livros Digitais quando bem utilizados, podem ser efetivamente um recurso educativo repleto de potencialidades. É muito importante que os professores despertem nos alunos o gosto pela leitura, porque ler é fascinante, é desvendar segredos, é estimular pensamentos, é transformar idéias. O simples ato de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando assim, sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma mais vantajosa. Ler na era digital, implica e implicará sempre, o rever de práticas em contexto educativo, conducentes a uma colaboração por parte de todos os Educadores e Professores do 1º CEB que partilham a importante responsabilidade de educar para a literacia.

## 6.2. Limitações da investigação

A presente investigação teve um conjunto de limitações que condicionaram, em parte, a sua plena implementação. Em primeiro lugar, importa salientar o facto de sermos investigadores principiantes e inexperientes. No entanto, apesar da falta de experiência, foi sempre realizado um esforço no sentido de contornar as situações problemáticas que iam surgindo dentro do paradigma de investigação-ação, de forma

a não por em causa a boa qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. A escassez de tempo disponibilizado para a realização da PES1CEB consistiu também uma limitação, associada aos constrangimentos normais das planificações associadas a determinados conteúdos, sob a orientação da Orientadora Cooperante que me restringiram na minha ação. Tal facto, não permitiu que se pudessem ter utilizado livros digitais em formato multimédia como era a minha intenção e que veio, de certa forma, limitar a exploração dos mesmos e respetivas implicações ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

### **6.3 Sugestões futuras**

No sentido de se continuar a aprofundar e implementar a utilização das TIC em contexto educativo, devem-se continuar a fazer investigações que privilegiem a utilização dos recursos digitais.

Presentemente, têm surgido diferentes aplicações digitais (apps) que podem ser associadas a atividades de leitura. Por exemplo, a aplicação digital QRCode pode ser utilizada na 'catagolação' de livros ao se associar ao código gerado um texto que inclua o resumo do livro, as personagens, palavras-chave, temática...

Uma outra vertente que pode constituir investigações futuras pode estar associada a contextos não formais de forma a se poder utilizar e usufruir das redes wi-fi que cada vez são mais omnipresentes.



## Referências Bibliográficas

- Abdalla, M., Azevedo, C., Gonzalez, R., & Oliveira, L. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília: EnEPQ. Acedido a 20 de março, em [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf).
- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. (2014). *Projeto Educativo*. Castelo Branco: Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. Acedido a 29 de setembro de 2015, em <http://www.afonsopaiva.pt/>.
- Alberici, S. (2005). *Comportamentos de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Acedido a 10 de abril de 2016, em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103036/223218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alemida, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Açores: Universidade dos Açores-Departamento de Ciências da Educação. Acedido a 23 de abril de 2017, em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>.
- Aparício, R. (2013). *Quadros interativos no ensino das ciências: "Um Caminho a Percorrer"*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Acedido a 20 de junho de 2016 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8470/1/ulfpie043376\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8470/1/ulfpie043376_tm.pdf).
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário - Um estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido a 18 de março de 2016, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>.
- Barreto, M. (2013). *Valorize a sua Marca no Facebook*. Lisboa: Bnomics.
- Barreto, M. (s.d.). *A formação de professores e a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: ISEL. Acedido a 23 de maio de 2017, em:.
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boldrin, M. (2009). *Barrinhas de Cuisenaire: introdução à construção dos fatos fundamentais da adição*. São Paulo. Acedido a 20 de outubro de 2015, em

- <https://pedagogiafmu.files.wordpress.com/2010/09/barrinhas-de-cuisenaire-introducao-a-construcao-dos-fatos-fundamentais-da-adicao1.pdf>.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões. Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino*. (Relatório de Estágio). Açores: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação. Acedido a 26 de abril de 2015 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência .
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Málaga: Universidade de Málaga. Acedido a 20 de outubro de 2015, em <http://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>.
- Cancela, J. (2013). *O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos*. Lisboa: Universidade de Lisboa-Instituto de Educação. Acedido a 15 de março de 2017, em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8253/1/ulfpie043263\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8253/1/ulfpie043263_tm.pdf).
- Cardoso, E. (2013). *A Utilização das TICE/Computador numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Castelo Branco : Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Acedido a 12 de maio de 2017, em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1998/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%202013~-%202.pdf>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Carvalho, A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 245-268. Acedido a 22 de maio de 2017, em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/gptem/grupos-de-pesquisa/pdf/2014/2014-2/carvalho\\_multimedia.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/gptem/grupos-de-pesquisa/pdf/2014/2014-2/carvalho_multimedia.pdf).
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos*. Beja : Instituto Politécnico de Beja. Acedido a 21 de março de 2017, em: <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3965/1/Estudo%20-%20A%20importancia%20atribuida%20ao%20desenho%20infantil%20pelos%20adultos.pdf>.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, pp. 5-15. nº 12 (1). Acedido a 15 de abril de 2016, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015\\_ART01\\_Coutinho%5brev\\_OK%5d.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379. Acedido a 30 de março de 2016, em

- [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).
- Craveiro. (2007). *Metodologia de Investigação - A Investigação e a sua Metodologia*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido a 23 de fevereiro de 2017, em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Damásio, M. (2007). *Tecnologia e educação: as tecnologias de informação e comunicação no processo educativo*. Lisboa: Nova Veja.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. (s.d.). Definição dos requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Diário da República, II, Série B, n.º78.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: Centro de Investigação e estudos de Sociologia. Acedido a 28 de Junho de 2016 em [http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).
- Duque, R. (2013). *A Importância do Lúdico no Processo de Alfabetização de Crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Nova Xavantina: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Acedido a 3 de junho de 2017, em: [http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia\\_20131029173901.pdf](http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20131029173901.pdf).
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, R. (2012). *O Contributo das TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico: Software de apresentação eletrónica*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido a 20 de Fevereiro de 2017, em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1612/1/Vers%C3%A3o%20final%20tese.pdf>.
- Ferreira, S. (2009). *O uso de software educativo em ambientes de aprendizagem. Um estudo de caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Minho: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança. Acedido em 2 de abril de 2017, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11013/1/tese.pdf>.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Furtado, J. (2002). *Enciclopédia e Hipertexto. Livro e leitura no novo ambiente digital*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Departamento de Educação. Acedido em 25 de junho de 2016 em <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/>.
- GEPE, G. (2007). *Plano Nacional de Leitura - Relatório*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gesteiro, M. (2013). *A valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido a 23 de maio de 2015, em

- [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta\\_Gesteiro%20OIP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta_Gesteiro%20OIP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf).
- Gil, H. (9 e 10 de Maio de 2014). As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: um novo espaço e uma nova oportunidade. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp. 89-95. Acedido a 10 de maio de 2017, em: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2371/1/Conferencia\\_Henrique\\_Gil.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2371/1/Conferencia_Henrique_Gil.pdf).
- Gonga, Z. (2013). *E-Learning: os problemas da qualidade da programação, pedagogia e usabilidade da interface com o utilizador*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa. Acedido a 23 de maio de 2017, em: [http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/544/1/mcc\\_zenida\\_gonga\\_dissertacao.pdf](http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/544/1/mcc_zenida_gonga_dissertacao.pdf).
- Guerra, L. (2011). *As implicações do PTE nas escolas do concelho de Vinhais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 7 de maio de 2017, em: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2932/1/msc\\_ljapguerra.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2932/1/msc_ljapguerra.pdf).
- Heitor, A. (2013). *Relatório de Estágio - Aprender para além da escola... à descoberta da Matemática e das Ciências nas plantas do Horto de Amato Lusitano!* (Relatório de Estágio não publicado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Henriques, A. (2014). *Relatório da Prática Profissional Supervisionada - A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais*. (Relatório de Estágio não publicado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Acedido a 2 de maio de 2015, em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3963>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, D. (s.d.). *Expressão Plástica*. Acedido a 14 de maio de 2014, em: <https://ticposgraduacao.wordpress.com/a-importancia-das-expressoes/expressao-plastica-2/>.
- Ketela, & Roegiers. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observações; de questionários; de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción*. Barcelona: Edições Graó.
- Lima, D. (2004). *O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios, segundo Piaget*. Minho: Universidade do Minho. Acedido a 29 de março de 2016, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>.
- Lima, J., & Bernardi, A. (s.d.). *O Brincar como um Recurso Terapêutico para Crianças em Saúde Mental*. Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). Acedido a 2 de maio de 2017, em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Jennifer-Haranda-Colombo-Antunes-de-Lima.pdf>.
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da Literatura Infánil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre : Escola Superior de Educação de Portalegre. Acedido em 3 de abril

- de 2017, em:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3640/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20L%C3%BAcia%20Martins.pdf>.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da Escrita. Textos de Apio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Máximo-Esteves , L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto : Porto Editora .
- Melão, D. (2010). *Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)*. *Exedra, N.º3*. Viseu: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu. Acedido a 2 de maio de 2017, em: [http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao\\_pp\\_75-90.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf).
- Ministério da Educação. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237- I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Direção Geral da Educação* . Obtido de Recursos e Tecnologias Educativas: <http://www.dge.mec.pt/recursos-e-tecnologias-educativas>
- Ministério da Educação e da Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda , G. (1997). As novas tecnologias e a inovação de práticas educativas. *Leituras. Inovação. N.º1*, pp. 85-92. Lisboa: Revista da Biblioteca Nacional.
- Miranda , G. (s.d.). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3*, pp. 31-43.
- Oda , M. (2014). *Luan em Curitiba, Campanha de Pablo*. Acedido a 14 de maio de 2015, em: <http://angelluansantana.blogspot.pt/2014/10/luan-em-curitiba-campanha-de-pablo.html>.
- Oliveira, M. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. (Dissertação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido a 2 de maio de 2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Manuela%20Teixeira.pdf>.
- Oliveira, R. (2014). *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba. Acedido a 30 de março de 2015, em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891laiskrucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>.

- Pais, A. (2010). Elementos de integração didática e ensino da gramática. *Exedra - Revista científica*, pp. 293 - 320. Acedido a 4 de março de 2016, em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/14-292-320-ANTONIO-PAIS.pdf>.
- Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa*. In *Encontros de didáctica*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Pequenez, T. (2013). *Uma aplicação de Software Educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Castelo Branco : Instituto Politécnico de Castelo Branco-Escola Superior de Castelo Branco. Acedido a 2 de maio de 2017, em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1984/1/completo%20cd.pdf>.
- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pinto, A. (2011). A Brincadeira de Faz-de-conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões. *Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 3ª edição. Acedido a 30 de março de 2015, em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/7479/6871>.
- Plano Nacional de Leitura. (2009). *Relatório de Actividades*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura-ME. Acedido a 10 de junho de 2017, em: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio\\_4\\_ano.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio_4_ano.pdf).
- Ponte, J. (1994). *O Projecto MINERVA - Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. DEPEGEF. Acedido a 25 de maio de 2017, em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/tecnicos/94-Ponte\\_MINERVA-PT\\_.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/tecnicos/94-Ponte_MINERVA-PT_.pdf).
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, PNA, 2 (4),153-180. Acedido a 5 de março de 2016, em [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf).
- Ponte, J. (s.d.). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 2 de junho de 2017, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf).
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. University Press. Acedido a 10 de maio de 2017, em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Ramal, A. (2005). *Ensinar solidariedade e paz*. Acedido a 10 de Julho de 2016, em: [http://amaivos.uol.com.br/amaivos2015/?pg=noticias&cod\\_canal=35&cod\\_noticia=5496](http://amaivos.uol.com.br/amaivos2015/?pg=noticias&cod_canal=35&cod_noticia=5496).

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Concelho Científico para a avaliação de Professores. Acedido a 10 de abril de 2016, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf).
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Acedido a 25 de maio de 2015, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese%20-%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf>.
- Sá, E. (2014). *Hoje não vou à escola!* Alfragide: Lua de Papel.
- Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância - Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Acedido a 10 de fevereiro de 2016, em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18201>.
- Serrazina, M. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Revista Educação e Matemática*, pp. 1, nº13. Acedido a 4 de abril de 2016, em [http://www.apm.pt/files/\\_EM13\\_pp01\\_4d6bd9e8e8334.pdf](http://www.apm.pt/files/_EM13_pp01_4d6bd9e8e8334.pdf).
- Silva, A. (2004). *Ensinar e Aprender com as tecnologias. Um estudo sobre as atitudes, formação condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Cabeceiras de Basto*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia. Acedido a 10 de abril de 2017, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%2520-%2520Ensinar%2520e%2520Aprender%2520com%2520as%2520TIC.pdf>.
- Silva, A. (2013). *A importância de Brincar com a Matemática no Ensino Pré-Escolar (Um Estudo de Caso)*. Lisboa: Escola Superior João de Deus. Acedido a 28 de março de 2015, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4717/1/AnaSilva.pdf>.
- Silva, I. (2015 ). *O Lúdico na Educação Infantil. IV Colóquio Internacional - Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação* . Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Acedido a 16 de Junho de 2016 em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA5\\_ID369\\_05052015140831.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA5_ID369_05052015140831.pdf).
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. XXIV, pp. 39-51.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, nº2, pp. 51-64. Acedido a 23 de março de 2016, em: [http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/abz\\_indices/000704\\_FE.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf).
- Spínola, T. (2009). *A utilização do quadro interactivo nultimédia em contexto de ensino e aprendizagem: impacte do projecto "o quadro interactivo multimédia na RAM"*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 27 de maio de 2017, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1399/1/2010000106.pdf>.
- Topa, P. (2012). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido a 8 de maio de 2015, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7638/1/Relat%C3%B3rio%203.pdf>.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Beja: Instituto Politécnico de Beja. Acedido a 4 de maio de 2017, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3915/4/Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Vieira, P. (2008). *As TIC no apio à gestão escolar e na interação com a comunidade*. Lisboa : Universidade Aberta. Acedido a 23 de abril de 2017, em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1323/1/Dissertacao\\_Paula\\_Vieira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1323/1/Dissertacao_Paula_Vieira.pdf).

## Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Ministério da Solidariedade e de Segurança Social: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 241/2001: (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro: Define e regulamenta os princípios orientadores para a gestão curricular.
- Diário do Governo, n.º141 de 27 de junho de 1886.

# Apêndices



## Apêndice A - Inquérito por Questionário

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca das competências digitais dos alunos da turma A do 1º ano do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

Este instrumento de recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, de modo a possibilitar a produção do Relatório de Estágio com componente de investigação.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

**Responde, por favor, às questões com atenção, e assiná-la a tua resposta um X.**

#### **Grupo I - Identificação**

1. Que idade tens?

•5 anos

•6 anos

•7 anos

2. Tu és:

•rapaz

•rapariga

#### **Grupo II - Utilização do computador em casa**

1. Tens computador em casa?

•tenho

•não tenho

2. Tens acesso à internet em tua casa?

•tenho

•não tenho

3. O que consegues fazer sozinho no computador?

- Ligar e desligar o computador
- Usar o rato
- Usar o teclado
- Ir à internet sozinho
- Outras  Quais? \_\_\_\_\_

4. Costumas utilizar o computador em casa?

- sim
- não

5. Gostas de utilizar o computador?

- gosto
- não gosto

6. Como utilizas o computador?

- sozinho
- acompanhado

Se respondeste acompanhado, na questão anterior, indica quem te acompanha:

\_\_\_\_\_

7. Se tens computador em casa, para que é que o costumavas utilizar? (podes assinalar mais do que uma opção)

- a. Pesquisar coisas que não sei na internet
- b. Ver Livros digitais
- c. Jogar
- d. Ver filmes
- e. Ouvir música
- f. Outros  Quais? \_\_\_\_\_

8. Das opções apresentadas em cima, qual a que gostas mais de fazer?

\_\_\_\_\_

9. Como aprendeste a utilizar o computador?

- Ainda não sei usar
- Com a ajuda dos meus familiares
- Com a ajuda dos meus professores
- Com a ajuda de colegas
- Sozinho

### **Grupo III** - Utilização do computador na sala de aula

1. Em que nível educativo, utilizaste, pela primeira vez o computador?

- Nunca usei
- Educação Pré-Escolar
- 1º ano do 1º CEB

2. Este ano letivo já foi utilizado o computador na sala de aula?

- Sim
- Não

3. Se sim, indica quais atividades foram realizadas:

- Pesquisar informação na internet
- Utilizar o manual alfa
- Ver livros digitais
- Ouvir música
- Outra  Qual? \_\_\_\_\_

Obrigada por colaborares !



## Apêndice B - Autorização Parental

### Autorização Parental

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco encontro-me a estagiar na Escola Básica Afonso de Paiva na turma do seu educando. Neste momento, estou a desenvolver uma investigação-ação intitulada “Os livros digitais no 1º CEB e o seu contributo no incremento de hábitos de leitura”.

Para complementar e melhorar a minha investigação-ação irei pedir a colaboração de todos os encarregados de educação, com a autorização para a recolha de fotografias dos seus educandos, bem como a colaboração dos pais para autorizarem o seu educando a preencher um questionário acerca da utilização do computador por parte das crianças. Informo que as fotografias serão trabalhadas apenas no âmbito escolar, com o único propósito de enriquecer o trabalho, não sendo publicadas em qualquer local além do meu relatório final de investigação.

Para este efeito solicito a autorização do(a) encarregado(a) de educação de cada criança.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Ana Rita Petronilho Eulálio

Castelo Branco, 27 de outubro de 2015

-----

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/não autorizo (*riscar a opção que não interessa*) a recolha e utilização de fotografias nas quais conste o meu educando assim como o preenchimento de um inquérito por questionário.

O(A) Encarregado(a) de Educação:

---

Castelo Branco, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

## Apêndice C - Guião do Inquérito por Entrevista

## Guião do inquérito por entrevista

| Blocos  | Objetivos Específicos  | Questões  | Sub-questões |
|---|--|---|--------------|
| <p><b>Bloco I</b></p> <p>Contextualização do estudo e da realização da entrevista</p> | <p>Identificar o investigador.</p> <p>Contextualizar o entrevistado acerca do propósito e dos objetivos da investigação</p> <p>Garantir o cumprimento dos princípios éticos pelos quais a investigação se rege.</p> <p>Propor ao entrevistado a gravação da entrevista e o consentimento do seu registo áudio.</p> | <p>Apresentação do investigador.</p> <p>Contextualização da questão-problema e dos objetivos da investigação.</p> <p>Realçar a importância do contributo do entrevistado para a realização da investigação.</p> <p>Comprometimento com a efetiva aplicação de todos os princípios éticos da investigação.</p> <p>Obtenção de autorização para efetivar a gravação da entrevista.</p> <p>Identificação confidencial e sujeita a uma codificação.</p> |              |
| <p><b>Bloco II</b></p> <p>Perfil geral do entrevistado</p>                            | <p>Conhecer a formação académica e a experiência profissional do entrevistado.</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua formação académica inicial?</li> <li>2. Em que ano terminou a sua formação académica inicial?</li> <li>3. Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?</li> <li>4. Quantos anos de serviço possui?</li> </ol>   |              |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><b>Bloco II</b></p> <p>Perfil geral do entrevistado (continuação)</p>   |  | <p>5. No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC?</p> <p>6. Já frequentou alguma formação continua no âmbito das TIC?</p>   | <p>5.1. Qual(ais)? Que conteúdos?</p> <p>6.1. Qual(ais)?</p> <p>6.2. Que conteúdos? Que objetivos práticos?</p> <p>6.3. Vantagens.</p> <p>6.4. Desvantagens e limitações.</p> |
| <p><b>Bloco III</b></p> <p>Utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais.</p> | <p>Conhecer a utilização que o entrevistado faz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas suas rotinas pessoais.</p>   | <p>7. Costuma utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no seu dia-a-dia?</p> <p>8. Qual o grau de importância que confere às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?</p>  | <p>7.1. Utiliza para que tipo de atividades?</p> <p>7.2. Com que Frequência</p> <p>8.1. Exemplos: positivos, negativos.</p>   |
| <p><b>Bloco IV</b></p> <p>Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo.</p>  | <p>Identificar qual o tipo de utilização que o entrevistado faz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado em relação à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem: vantagens e desvantagens.</p> | <p>9 - Costuma utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem?</p> <p>10 - Qual a sua opinião acerca da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem?</p> | <p>9.1. Em que medida? Exemplos.</p> <p>9.2. Em que área(s) disciplinar(es)?</p> <p>9.3. Com que frequência?</p> <p>10.1. Vantagens?</p> <p>10.2. Desvantagens?</p>           |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Bloco V</b></p> <p>Os livros digitais</p>                      | <p>Conhecer a opinião da Orientadora Cooperante em relação ao uso de Livros Digitais</p>             | <p>11- Costuma recorrer à utilização de livros digitais? Em que circunstâncias?</p> <p>12- Considera que são um instrumento pedagógico prático para utilizar no dia-a-dia?</p> <p>13- Quais as características dos livros digitais que mais atraem as crianças?</p>   | <p>12.1- E com que objetivo os utiliza?</p> <p>13.1- Enumere as características.</p> |
| <p><b>Bloco VI</b></p> <p>Os livros da biblioteca digital do PNL</p> | <p>Conhecer a opinião da Orientadora Cooperante em relação à biblioteca de livros digital do PNL</p> | <p>14- Conhece a biblioteca de livros digital do Plano Nacional de Leitura?</p> <p>15- Qual a sua maior desvantagem?</p> <p>16- Quais as funções dos livros da biblioteca do PNL que as crianças têm mais tendência para ativar?</p> <p>17- Quais são as competências que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização dos livros digitais?</p> <p>18- Considera que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros em papel?</p> <p>19- Há mais algum aspeto que se recorde que valha a pena ser referido?</p> | <p>16.1- Enumere-as.</p> <p>19.1- Qual?</p>  |



## Apêndice D -Transcrição Entrevista P1 (Orientadora Cooperante)

### Transcrição Entrevista P1 (Orientadora Cooperante)

#### Bloco I -Contextualização do estudo e da realização da entrevista

**Investigadora** - Antes de mais, Bom Dia! Chamo-me Ana Rita Eulálio e encontro-me a realizar uma investigação intitulada «Os livros digitais no 1ºCEB e as suas implicações nos hábitos de leitura»

Comprometo-me com a aplicação de todos os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade, bem como garanto que a sua identificação será sujeita a uma codificação.

Pretendo agora, para podermos iniciar a entrevista, obter a autorização para a sua gravação áudio.

**Professor 1** – Sim, eu autorizo.

#### Bloco II -Perfil geral do entrevistado

**I** - Obrigado. Vamos começar no bloco I que diz respeito ao perfil geral do entrevistado. Como tal eu pretendo perceber qual a sua formação académica inicial?

**P1** - *A minha formação académica inicial foi o magistério primário.*

**I** - E em que ano terminou essa mesma formação académica?

**P1** - *Em 1980.*

**I** - Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?

**P1** - *Sim.*

**I** - E quantos anos de serviço é que tem?

**P1** - *Tenho trinta e seis anos de serviço.*

#### Bloco III - Utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais.

**I** - No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC?

**P1** - *Sim, quando há uns anos realizei administração e gestão escolar, havia uma disciplina de informática e TIC aplicada à educação.*

**I** - E já frequentou alguma formação contínua nesse âmbito (das TIC)?

**P1** - *Sim, já fiz algumas*

**I** - Pode especificar um pouco melhor em que é que consistiram esses cursos e quais os objetivos essenciais dos mesmos?

**P1** - *Já realizei formações sobre o Excel, sobre as TIC como um recurso importante a utilizar em sala de aula e ainda algumas formações que me ensinaram um pouco a explorar a internet de forma educativa.*

I - Considera que essas formações que realizou lhe foram uteis? Porque?

P1 – *Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis tanto a nível profissional como a nível pessoal.*

I - Encontra desvantagens e limitações em toda a formação que já realizou?

P1 – *Existem sempre limitações porque o tempo é sempre muito escasso. Nem sempre conseguimos trabalhar em sala de aula aquilo que aprendemos nas formações. Mas de qualquer maneira, também existem muitas vantagens.*

#### **Bloco IV - Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo.**

I - Passando agora ao bloco que diz respeito à utilização das TIC em termos pessoais, costuma fazer uso delas no seu dia-a-dia para que atividades e com que frequência?

P1 – *Quase todos os dias... Sem ser para uso profissional, costumo utilizar para consultar o meu e-mail e o Facebook.*

I - Confere muita importância às Tecnologias de Informação e de Comunicação?

P1 – *Alguma. É certo que facilitam imenso o nosso dia a dia.*

I – Em relação à utilização que faz das TIC enquanto profissional. Em que situações específicas utiliza as TIC no processo de ensino e de aprendizagem?

P1 - *Eu faço uso delas para preparar aulas, utilizo o Excel para fazer a avaliação dos alunos. Tento sempre utilizar as TIC para que os alunos aprendam com mais inovação, porque sei que eles vão estar mais entusiasmados ao utilizar este recurso.*

I - Qual a sua opinião em relação às TIC no processo de ensino e de aprendizagem? Considera que acarretam vantagens, desvantagens e porquê?

P1 – *Sempre que existe algum recurso educativo que seja uma mais valia, dentro daquilo que eu quero explorar, costumo fazer uso dele. Normalmente, quando considero que existe uma matéria mais maçadora para eles, fazer uso de um vídeo ou elaboro um powerpoint de forma a cativar a atenção dos meus alunos.*

#### **Bloco V -Os livros digitais**

I – E em relação aos livros em digitais. Costuma recorrer a eles? Em que circunstâncias?

P1 - *Sim, costumo. Considero que são muito importantes para o desenvolvimento da interpretação oral. Sempre que posso, utilizo uma história da biblioteca digital do PNL.*

I -Considera que são um instrumento pedagógico prático para utilizar no dia-a-dia?

P1 – *Considero (movimento afirmativo, convicto, com a cabeça)*

I – E utiliza-os com que objetivo(s)?

P1 – *Utilizo-os sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais aborrecida. Utilizo-os com o intuito de lhes incutir o gosto por histórias.*

I – Na sua opinião, quais as características dos livros digitais que mais atraem a utilização por parte das crianças?

P1 – *Na minha opinião, é essencialmente que tenham imagens atraentes e um texto compreensível. Que seja um texto fácil de perceber. Ou então que tenham uma linguagem rebuscada que eles tenham necessidade de procurar o que é que quer dizer.*

## **Bloco VI – Os livros da Biblioteca Digital do PNL**

**I** – Em relação à biblioteca digital do PNL, conhece?

**P1** – *Sim. Perfeitamente.*

**I** – Qual a sua maior desvantagem?

**P1** – *Na minha opinião é sem dúvida o facto de ter poucos livros disponíveis.*

**I** – E em relação às funções dos livros da biblioteca digital do PNL, quais são aquelas que as crianças têm mais tendência para escolher, ativar?

**P1** – *Têm mais tendência...! Agora já não me recordo muito bem. Por exemplo, em relação às crianças do 1º ano, aquilo que nós mais fazemos é... aparece o livro e depois contamos a história. E depois gostavam de ser eles próprios a virar a página e a contar a história.*

**I** – Contar a história por aquilo que conheciam dela... porque existe aquela possibilidade de clicarem em “Ler + giro” que tem a leitura por um narrador...

**P1** – *Mas nós isso nunca utilizávamos. Porque na verdade prefiro ser eu a ler. Gosto muito de ler histórias.*

**I** – E que competências considera que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização de um Livro Digital?

**P1** – *Essencialmente a concentração. O ser capaz de ouvir, o esperar a vez para poder falar.*

**I** – Acha que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros de papel?

**P1** – *Não!!*

**I** – Então que papel acha que desempenham?

**P1** – *Eu acho que os livros em papel... estão ali. Eles sabem que não podem rasgar.. Eu sou adepta dos livros em papel. O tocar... como é que eu vou arrumar na prateleira o livro.. está ali à mão. Eu dificilmente consigo abdicar de um livro em suporte papel.*

**I** – Há mais algum aspeto que se recorde que valha a pena referir e que não tenha sido referido, relativamente ao Livros Digitais?

**P1** – *Que me recorde de momento, não.*

**I** – Então na globalidade, a sua opinião, quanto aos Livros digitais, é positiva?

**P1** – *Muito. Correu tudo muito bem e não retive nada que corresse menos bem. Portanto, se não retive é porque não ocorreu senão eu lembrar-me-ia, com certeza.*

**I** – Agora, uma vez que foi cooperante e analisando concretamente as práticas que foram desenvolvidas durante este período de estágio, gostava de saber se encontrou vantagens nas mesmas e, se considerou que a utilização de Livros Digitais trouxeram ou não vantagens no processo de ensino e de aprendizagem.

**P1** – *Sem duvida! Para mim o aspeto mais positivo foi o facto de os alunos poderem ver as ilustrações com bastante nitidez. E, é certo, que tudo o que seja sofisticado e tecnológico os vai atrair mais.*

**I** – Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidades. Queria solicitar a sua opinião acerca do que achou do desenrolar da entrevista e da pertinência do estudo. Considera que a entrevista foi favorável ou sentiu algum tipo de pressão? Conseguiu dar a sua opinião livremente?

**P1** – *Na minha honesta opinião, correu tudo bem e não me senti pressionada em nada. Na nossa profissão temos de estar sempre recetivas a toda a inovação quer ela venha de fora, quer ela venha de dentro da própria escola.*

**I** – Foi um prazer enorme realizar esta entrevista! Muito obrigada! Quero ainda acordar consigo que a presente entrevista será transcrita e assim que tal acontece ser-lhe-á dada a conhecer para que possa ler e analisar com atenção e chegar à conclusão que realmente o seu contributo fundamental para a realização deste estudo.

## Apêndice E -Transcrição Entrevista P2

### Transcrição Entrevista P2

#### Bloco I -Contextualização do estudo e da realização da entrevista

**Investigadora** - Antes de mais, Bom Dia! Chamo-me Ana Rita Eulálio e encontro-me a realizar uma investigação intitulada «Os livros digitais no 1ºCEB e as suas implicações nos hábitos de leitura»

Comprometo-me com a aplicação de todos os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade, bem como garanto que a sua identificação será sujeita a uma codificação.

Pretendo agora, para podermos iniciar a entrevista, obter a autorização para a sua gravação áudio.

**Professor 2** - Sim, eu autorizo.

#### Bloco II -Perfil geral do entrevistado

**I** - Obrigado. Vamos começar no bloco I que diz respeito ao perfil geral do entrevistado. Como tal eu pretendo perceber qual a sua formação académica inicial?

**P2** - *A minha formação académica inicial foi o magistério primário.*

**I** - E em que ano terminou essa mesma formação académica?

**P2** - *Em 1981.*

**I** - Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?

**P2** - *Sim.*

**I** - E quantos anos de serviço é que tem?

**P2** - *Tenho trinta e quatro.*

#### Bloco III - Utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais.

**I** - No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC?

**P2** - *Sim. Há uns anos atrás, tive oportunidade de realizar uma formação para aprender a trabalhar com o Magalhães e outra sobre o uso pedagógico do Excel.*

**I** - E já frequentou alguma formação contínua nesse âmbito (das TIC)?

**P2** - *Sim, já fiz algumas*

**I** - Pode especificar um pouco melhor em que é que consistiram esses cursos e quais os objetivos essenciais dos mesmos?

**P2** - *No início, quando começaram a aparecer os computadores nas escolas, eu tirei uma formação onde aprendi algumas bases de como trabalhar com o computador, que era um “bicho de 7 cabeças na altura”. Uns anos mais tarde, tirei uma formação direcionada para o Word e outra em Excel.*

**I** - Considera que essas formações que realizou lhe foram uteis? Porque?

**P2** - *Sim, sem dúvida. Caso contrário não me teria inscrito. (risos)*

**I** - Encontra desvantagens e limitações em toda a formação que já realizou?

**P2** - *Não encontro desvantagens, só encontro vantagens. Estas formações foram sem duvida uma mais valia.*

#### **Bloco IV - Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo.**

**I** - Passando agora ao bloco que diz respeito à utilização das TIC em termos pessoais, costuma fazer uso delas no seu dia-a-dia para que atividades e com que frequência?

**P2** - *Costumo utilizar o computador todos os dias mesmo que seja para coisa simples.*

**I** - Confere muita importância às Tecnologias de Informação e de Comunicação?

**P2** - *Sem sombra de dúvida. As TIC facilitam bastante o nosso trabalho e é certo que os alunos se sentem bastante mais motivados aquando da utilização do computador.*

**I** - Em relação à utilização que faz das TIC enquanto profissional. Em que situações específicas utiliza as TIC no processo de ensino e de aprendizagem?

**P2** - *Sempre que leciono uma nova temática sinto a necessidade de ter algo motivador para cativar os alunos, e, por normal, costumo sempre projetar as coisas.*

**I** - Qual a sua opinião em relação às TIC no processo de ensino e de aprendizagem? Considera que acarretam vantagens, desvantagens e porquê?

**P2** - *Na minha opinião só acarreta vantagens. Sou completamente a favor das TIC de forma moderada no processo de ensino e de aprendizagem.*

#### **Bloco V -Os livros digitais**

**I** – E em relação aos livros digitais. Costuma recorrer a eles? Em que circunstâncias?

**P2** - *Sim, costume. Na minha opinião estes livros tem a vantagem de toda a turma conseguir visualizar bastante bem, o que não acontece com os livros impressos.*

**I** - Considera que são um instrumento pedagógico prático para utilizar no dia-a-dia?

**P2** – *Considero, sim. E as crianças gostam, sentem-se motivadas e curiosas!*

**I** – E utiliza-os com que objetivo(s)?

**P2** – *Utilizo-os com o objetivo de incutir nos meus alunos o gosto pela leitura.*

**I** – Na sua opinião, quais as características dos livros digitais que mais atraem a utilização por parte das crianças?

**P2** – *Na minha opinião, é essencialmente que tenham imagens atraentes e com cores garridas.*

### **Bloco VI – Os livros da Biblioteca Digital do PNL**

**I** – Em relação à biblioteca digital do PNL, conhece?

**P2** – *Sim, conheço.*

**I** – Qual a sua maior desvantagem?

**P2** – *O facto de nem sempre ter disponível o livro que pretendo trabalhar.*

**I** – E em relação às funções dos livros da biblioteca digital do PNL, quais são aquelas que as crianças têm mais tendência para escolher, ativar?

**P2** – *Agora não me recordo. (risos) Acho que gostam de tudo em geral!*

**I** – E que competências considera que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização de um Livro Digital?

**P2** – *Essencialmente a concentração.*

**I** – Acha que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros de papel?

**P2** – *Não! Para mim, seria terrível que isso acontecesse. Gosto essencialmente de sentir o cheiro dos livros.*

**I** – Há mais algum aspeto que se recorde que valha a pena referir e que não tenha sido referido, relativamente ao Livros Digitais?

**P2** – *Que me recorde de momento, não.*

**I** – Então na globalidade, a sua opinião, quanto aos Livros digitais, é positiva?

**P2 – Muito.**

**I –** Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidades. Queria solicitar a sua opinião acerca do que achou do desenrolar da entrevista e da pertinência do estudo. Considera que a entrevista foi favorável ou sentiu algum tipo de pressão? Conseguiu dar a sua opinião livremente?

**P2 –** *Correu tudo muito bem e não me senti pressionada em nada.*

**I –**Foi um prazer enorme realizar esta entrevista! Muito obrigada!

Quero ainda acordar consigo que a presente entrevista será transcrita e assim que tal acontece ser-lhe-á dada a conhecer para que possa ler e analisar com atenção e chegar à conclusão que realmente o seu contributo fundamental para a realização deste estudo.

## Apêndice F -Transcrição Entrevista P3

### Transcrição Entrevista P3

#### Bloco I -Contextualização do estudo e da realização da entrevista

**Investigadora** - Antes de mais, Bom Tarde! Chamo-me Ana Rita Eulálio e encontro-me a realizar uma investigação intitulada «Os livros digitais no 1ºCEB e as suas implicações nos hábitos de leitura»

Comprometo-me com a aplicação de todos os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade, bem como garanto que a sua identificação será sujeita a uma codificação.

Pretendo agora, para podermos iniciar a entrevista, obter a autorização para a sua gravação áudio.

**Professor 3** – Boa tarde! É claro que sim.

#### Bloco II -Perfil geral do entrevistado

**I** - Obrigado. Vamos começar no bloco I que diz respeito ao perfil geral do entrevistado. Como tal eu pretendo perceber qual a sua formação académica inicial?

**P3** - *A minha formação académica inicial foi o magistério primário.*

**I** - E em que ano terminou essa mesma formação académica?

**P3** - *Em 1982.*

**I** - Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?

**P3** - *Sim.*

**I** - E quantos anos de serviço é que tem?

**P3** - *Tenho trinta e três.*

#### Bloco III - Utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) em termos pessoais.

**I** - No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as TIC?

**P3** - *Sim, sim. Quando fiz os complementos tive uma cadeira que se chamava mesmo “As TIC na educação”.*

**I** - E já frequentou alguma formação contínua nesse âmbito (das TIC)?

**P3** – *Já.*

**I** - Pode especificar um pouco melhor em que é que consistiram esses cursos e quais os objetivos essenciais dos mesmos?

**P3** - *Já realizei uma formação para aprender a trabalhar com o Magalhães e uma outra para aprender a trabalhar com o Excel em contexto educativo.*

**I** - Considera que essas formações que realizou lhe foram uteis? Porque?

**P3** – *Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis porque não tinha qualquer formação inicial para trabalhar com as TIC, portanto o que aprendi foi à minha custa porque o Estado nunca nos permitiu ter este tipo de formações.*

**I** - Encontra desvantagens e limitações em toda a formação que já realizou?

**P3** – *Não, não encontro desvantagens. Todas estas formações serviram para aprender algo novo e a formação é sempre importante, principalmente em áreas com as quais ainda não nos familiarizámos.*

#### **Bloco IV - Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo.**

**I** - Passando agora ao bloco que diz respeito à utilização das TIC em termos pessoais, costuma fazer uso delas no seu dia-a-dia para que atividades e com que frequência?

**P3** – *Sim, diariamente. Regra geral, programo as minhas aulas através do computador. Mas também faço uso pessoal das TIC, para consultar o meu Facebook e as notícias diárias.*

**I** - Confere muita importância às Tecnologias de Informação e de Comunicação?

**P3** – *Sim. Porque considero que elas tornam tudo muito mais apelativo.*

**I** – Em relação à utilização que faz das TIC enquanto profissional. Em que situações específicas utiliza as TIC no processo de ensino e de aprendizagem?

**P3** - *Eu faço uso delas para preparar aulas. E também utilizo bastante os manuais em formato digital, para projetar para todos os alunos verem.*

**I** - Qual a sua opinião em relação às TIC no processo de ensino e de aprendizagem? Considera que acarretam vantagens, desvantagens e porquê?

**P3**- *Em relação a vantagens e, pela experiência que tenho, noto que os alunos se sentem muito motivados quando trabalhamos através do computador, quer para a*

matemática quer para o português, quer para o estudo do meio.

### **Bloco V -Os livros digitais**

**I** – E em relação aos livros digitais. Costuma recorrer a eles? Em que circunstâncias?

**P3** - *Sim, costume. Algumas vezes e quando existe disponível em livro digital a história que pretendo trabalhar.*

**I** - Considera que são um instrumento pedagógico prático para utilizar no dia-a-dia?

**P3** - *Considero, sim.*

**I** – E utiliza-os com que objetivo(s)?

**P3** - *Utilizo-os sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais complicada.*

**I** – Na sua opinião, quais as características dos livros digitais que mais atraem a utilização por parte das crianças?

**P3** - *Na minha opinião, é essencialmente que tenham imagens atraentes.*

### **Bloco VI – Os livros da Biblioteca Digital do PNL**

**I** – Em relação à biblioteca digital do PNL, conhece?

**P3** - *Sim, sim.*

**I** – Qual a sua maior desvantagem?

**P3** - *Na minha opinião é sem dúvida o facto de nem sempre ter disponível a história que eu pretendo trabalhar.*

**I** – E em relação às funções dos livros da biblioteca digital do PNL, quais são aquelas que as crianças têm mais tendência para escolher, ativar?

**P3** - *Para ser sincera não me recordo muito bem. Mas as crianças, regra geral, gostam muito destes livros.*

**I** – E que competências considera que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização de um Livro Digital?

**P3** - *Principalmente a curiosidade.*

**I** – Acha que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros de papel?

**P3** - *Na minha opinião, não!*

**I** – Então que papel acha que desempenham?

**P3** – *Eu acho que estes livros são uma mais valia para estimular a curiosidade nas crianças.*

**I** – Há mais algum aspeto que se recorde que valha a pena referir e que não tenha sido referido, relativamente ao Livros Digitais?

**P3** – *Penso que não...*

**I** – Então na globalidade, a sua opinião, quanto aos Livros digitais, é positiva?

**P3** – *Sim.*

**I** – Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidades. Queria solicitar a sua opinião acerca do que achou do desenrolar da entrevista e da pertinência do estudo. Considera que a entrevista foi favorável ou sentiu algum tipo de pressão? Conseguiu dar a sua opinião livremente?

**P3** – *Não me senti pressionada em nada e a entrevista foi muito agradável.*

**I** – Foi um prazer enorme realizar esta entrevista! Muito obrigada!

Quero ainda acordar consigo que a presente entrevista será transcrita e assim que tal acontece ser-lhe-á dada a conhecer para que possa ler e analisar com atenção e chegar à conclusão que realmente o seu contributo fundamental para a realização deste estudo.

## Apêndice G -Análise de Conteúdo do inquérito por entrevista

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise                          | Unidades de Registo/Indicadores                        |
|---|--|--|
| <p align="center"><b>Bloco II -</b><br/>Perfil geral do entrevistado</p>  | <p>1- Qual a sua formação académica inicial?</p> | <p><b>P1</b> - "(...) foi o magistério primário."</p>  |
|   |  | <p><b>P2</b> - "(...) foi o magistério primário"."</p> |
|   |  | <p><b>P3</b> - "(...) foi o magistério primário."</p>  |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados revelaram uma formação semelhante, que se concretizou no Magistério Primário.</p> |  |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|--|---|----------------------------------|
| <p><b>Bloco II -</b><br/>Perfil geral do entrevistado (continuação)</p>  | <p>2- Em que ano terminou a sua formação académica inicial?</p> | <p><b>P1</b> - “Em 1980”</p>     |
|  |   | <p><b>P2</b> - “Em 1981”</p>     |
|  |   | <p><b>P3</b> - “Foi em 1982”</p> |
| <p><b>Inferências:</b> A inferência que pode ser feita dos registos obtidos é que todas as entrevistadas ultrapassam já os trinta anos de serviço e, por isso, revelam já muita experiência profissional, concretizada em três décadas de serviço.</p> |   |                                  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise                                 | Unidades de Registo/Indicadores |
|--|---|---------------------------------|
| <p><b>Bloco II -</b><br/>Perfil geral do entrevistado (continuação)</p>  | <p>3- Sempre lecionou no 1º Ciclo do Ensino Básico?</p> | <p>P1 - "Sim."</p>              |
|  |   | <p>P2 - "Sim."</p>              |
|  |   | <p>P3 - "Sim."</p>              |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados lecionaram sempre no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que vem corroborar a expetativas relacionadas com um conhecimento aprofundado no 1º CEB.</p> |   |                                 |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise                   | Unidades de Registo/Indicadores                                  |
|--|---|--|
| <p><b>Bloco II -</b><br/>Perfil geral do entrevistado<br/>(continuação)</p>  | <p>4- Quantos anos de serviço possui?</p> | <p><b>P1</b> - “Tenho trinta e cinco anos de serviço.”</p>       |
|  |   | <p><b>P2</b> - “Tenho trinta e quatro anos de serviço (...)”</p> |
|  |   | <p><b>P3</b> - “Tenho trinta e três.”</p>                        |
| <p><b>Inferências:</b> A inferência que pode ser feita dos registos obtidos é que todas as entrevistadas ultrapassam já os trinta anos de serviço e, por isso, revelam já muita experiência profissional, concretizada em três décadas de serviço.</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores  |
|--|--|--|
| <p><b>Bloco II -</b><br/>Perfil geral do entrevistado<br/>(continuação)</p>  | <p>5- No seu currículo académico frequentou alguma disciplina relacionada com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?</p> | <p><b>P1</b> - <i>Sim (...); “há uns anos realizei administração e gestão escolar, havia uma disciplina de informática e TIC aplicada à educação.”</i></p> |
|  |  | <p><b>P2</b> - <i>“Sim(...)”</i></p>   |
|  |  | <p><b>P3</b> - <i>“Sim, sim! Quando fiz complementos tive uma cadeira que se chamava mesmo “As TIC na educação.”</i></p>                                   |
| <p><b>Inferências:</b> No que diz respeito ao currículo académico todas as entrevistadas frequentaram uma disciplina relacionada com as TIC.. No entanto, é importante realçar que essa formação foi adquirida ao longo da sua formação contínua especializada e contextualizada para fins educativos. Esta realidade aparece clarificada da seguinte forma.</p> |  |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores   |
|--|--|---|
| <p><b>Bloco II -</b></p> <p>Perfil geral do entrevistado (continuação)</p> | <p>6- Já frequentou alguma formação contínua no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?</p> | <p><b>P1</b> - <i>“Sim... já fiz algumas.”</i></p>  |
|  |  | <p><b>P2</b> - <i>“Sim... já fiz algumas.”</i></p>  |
|  |  | <p><b>P3</b> - <i>“Já.”</i></p>   |
|  | <p><b>6.1-</b> Qual(ais) ? Que conteúdos?</p>  | <p><b>P1</b> - <i>“Já realizei formações sobre o Excel (...); “(...) a TIC como um recurso em sala de aula (...); “(...) Internet e as formas de explorar de forma educativa (...)”</i></p>   |
|  |  | <p><b>P2</b> - <i>“(...)no início quando começaram a aparecer os computadores na escola eu tirei uma formação (...); “(...) tirei uma formação onde aprendi algumas bases de como trabalhar com o computador, que era um bicho de 7 cabeças na altura” (...); “Uns anos mais tarde, tirei uma formação direcionada com o Word e outra com o Excel.”</i></p> |
|  |  | <p><b>P3</b> - <i>“Fiz uma formação para aprender a trabalhar com o Magalhães (...)”</i></p>  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise                 | Unidades de Registo/Indicadores  |
|---|---|--|
| <p><b>Bloco II -</b></p> <p>Perfil geral do entrevistado (continuação)</p>  | <p><b>6.2-</b> Encontrou vantagens?</p> | <p><b>P1</b> - <i>“Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis tanto a nível pessoal como a nível profissional.”</i></p>   |
|   |   | <p><b>P2</b> - <i>“Sim, sem dúvida... caso contrário não me teria inscrito” ;“(…) São sem duvida uma mais valia”</i></p>   |
|   |   | <p><b>P3</b> - <i>“Sim, sem dúvida. Foram-me muito uteis porque não tinha qualquer formação inicial para trabalhar com as TIC”</i></p>   |
|   |   | <p><b>6.1-</b> Desvantagens e limitações</p>   |
|   |   | <p><b>P2</b> - <i>“Não encontro desvantagens, só vantagens... estas formações foram sem dúvida uma mais valia.”</i></p>  |
|   |   | <p><b>P3</b> - <i>“Não, não encontro desvantagens. Todas estas formações serviram para aprender algo novo e a formação é sempre importante, principalmente em áreas com as quais ainda não familiarizamos”</i></p> |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados já realizaram formações contínuas no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação, enumerando no mínimo três formações em âmbitos diferentes. Neste domínio, há formações específicas em Word e Excel e há outras formações referenciadas que tiveram o seu âmbito de ação numa forma mais alargada e mais generalista, mas sempre com um foco em contextos de ensino e de aprendizagem.</p> |   |  |

Todos os entrevistados conferem grande importância à formação contínua já realizada e apontam-lhe inúmeras vantagens, atribuindo contrariamente pouca importância na enumeração de desvantagens. Contudo, não foi possível clarificar-se vantagens objetivas, mas há um sentimento generalizado da grande importância das TIC, não apenas para efeitos profissionais, mas igualmente para efeitos pessoais.

No geral, apontam que as formações lhes forneceram bases mais sólidas, uma vez que na maioria, os entrevistados anteriormente às formações não tinham qualquer domínio nas TIC.

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores   |
|--|--|---|
| <p align="center"><b>Bloco III –</b></p> <p>Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em termos pessoais.</p> | <p>7- Costuma utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no seu dia-a-dia?</p> | <p><b>P1</b> - “Sem ser para uso profissional (...) em assuntos relacionados com a escola, não costumo utilizar as TIC para fins pessoais.”</p>   |
|  |  | <p><b>P2</b> - “Costumo utilizar o computador todos os dias (...) mesmo que seja para coisas simples”</p>   |
|  |  | <p><b>P3</b> – “Sim, diariamente. Regra geral, programo as minhas aulas através do computador. Mas também faço uso pessoal das TIC, para consultar o meu Facebook e as notícias diárias (...)”</p>  |
|  | <p>7.1- Utiliza para que tipo de atividades?</p>   | <p><b>P1</b> - “Sem ser para uso profissional costumo utilizar para consultar o meu e-mail e o facebook.”</p>   |
|  |  | <p><b>P2</b> -“(...) Costumo utilizar o computador todos os dias mesmo que seja para coisas simples.”</p>   |
|  |  | <p><b>P3</b> - “(...) Sim, diariamente. Regra geral, programo as minhas aulas através do computador. Mas também faço uso pessoal das TIC para consultar o meu Facebook e ver notícias diárias.”</p> |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|---|---|--|
| <p><b>Bloco III -</b></p> <p>Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em termos pessoais.</p>   | <p>7.2- Com que frequência?</p>   | <p><b>P1</b> - “(...) quase todos os dias”</p>   |
|   |   | <p><b>P2</b> - “(...) costumo utilizar o computador todos os dias (...)”</p>   |
|   |   | <p><b>P3</b> - “(...) sim, diariamente.”</p>   |
|   | <p>8- Qual o grau de importância que confere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?</p> | <p><b>P1</b> - “Alguma... é certo que facilitam imenso o nosso dia a dia.”</p>   |
|   |   | <p><b>P2</b> - “(...) Sem sombra de dúvida. As TIC facilitam bastante o nosso trabalho e é certo que os alunos se sentem bastante motivados aquando a utilização do computador.”</p> |
|   |   | <p><b>P3</b> - “Acho que as tecnologias tornam tudo mais motivante (...)”</p>  |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados referem fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em termos pessoais. A atividade mais apontada como sendo executada com recurso às TIC foram aquelas que dizem respeito à consulta do correio eletrónico. Todavia, é importante não esquecer que o entrevistado P2 conota a utilização que faz das TIC como diária.</p> <p>Todos os entrevistados fazem uso das TIC em termos pessoais numa periodicidade diária. Em termos globais, os dados apurados a partir das opiniões dos entrevistados, podem levar a inferir que as TIC são já uma ferramenta de suporte essencial para estes professores, com fins profissionais.</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|--|---|--|
| <p><b>Bloco IV –</b></p> <p>Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em contexto educativo.</p>  | <p><b>9.</b> Costuma utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem?</p>  | <p><b>P1</b> – “Eu faço uso delas para preparar aulas, utilizo o Excel para fazer a avaliação dos alunos. Tento sempre utilizar as TIC para que os alunos aprendam com mais inovação, porque sei que eles vão estar mais entusiasmados ao utilizar este recurso.”</p>  |
|  |   | <p><b>P2</b> – “ Sempre que leciono uma nova temática sinto a necessidade de ter algo motivador para cativar os alunos, e, por normal, costumo sempre projetar as coisas”</p>  |
|  |   | <p><b>P3</b> - “ Eu faço uso delas para preparar aulas. E também utilizo bastante os manuais em formato digital, para projetar para todos os alunos verem.”</p>  |
|  | <p><b>10.</b> Qual o grau de importância que confere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem? Considera que acarretam vantagens? E desvantagens?</p> | <p><b>P1</b> - “Sempre que existe algum recurso educativo que seja uma mais valia, dentro daquilo que eu quero explorar, costumo fazer uso dele, normalmente, quando considero que existe uma matéria mais maçadora para os alunos faço uso de um vídeo ou elaboro um powerpoint de forma a cativar a atenção dos meus alunos”</p> |
|  |   | <p><b>P2</b> – “(...) na minha opinião só acarreta vantagens(...)sou completamente a favor das TIC de forma moderada no processo de ensino e de aprendizagem”</p>  |
|  |   | <p><b>P3</b> - “em relação a vantagens e, pela experiencia que tenho, noto que os alunos se sentem muito motivados quando trabalhamos através do computador, quer para a matemática, quer para o português, quer para o estudo do meio”</p>  |
| <p><b>Inferências:</b> Através de uma análise das opiniões proferidas pelos entrevistados, leva a concluir que todos os entrevistados têm por hábito utilizar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem para motivar, principalmente, aquando a lecionação de conteúdos mais ‘maçadores’.</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores   |
|--|--|---|
| <p><b>Bloco V –</b></p> <p>Utilização dos livros digitais</p>  | <p><b>11.</b> Costuma recorrer à utilização de livros digitais? Com que frequência?</p>  | <p><b>P1</b> - “Sim, costumo. (...) considero que são muito importantes para o desenvolvimento da interpretação oral. Sempre que posso, utilizo uma história da biblioteca digital no PNL”</p>  |
|  |  | <p><b>P2</b> - “Sim, costumo. (...) na minha opinião estes livros tem a vantagem de toda a turma conseguir visualizar bastante bem, o que não acontece com os livros impressos.”</p>            |
|  |  | <p><b>P3</b> - “Sim, costumo. Algumas vezes e quando existe disponível em livro digital a história que pretendo trabalhar”</p>  |
|  | <p><b>12.</b> Considera que são um instrumento pedagógico prático para utilizar no dia a dia? E utiliza-os com que objetivo?</p> | <p><b>P1</b> - “Considero(...) Utilizo-os sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais aborrecida (...). Utilizo-os com o intuito de lhes inculcar o gosto por histórias.”</p> |
|  |  | <p><b>P2</b> - “ Considero, sim. E as crianças gostam, sentem-se motivadas e curiosas!” (...) “Utilizo-os com o objetivo de inculcar nos meus alunos o gosto pela leitura.”</p>                 |
|  |  | <p><b>P3</b> - “Considero, sim” (...) “ Utilizo-os sempre que pretendo trabalhar uma história que considero mais complicada”</p>  |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados referem recorrer à utilização de livros digitais. Talvez esta postura tenha a ver com o facto da utilização destes recursos ir ao encontro das necessidades dos alunos, quer em termos de motivação, quer em termos de aprendizagem.</p> |  |   |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|---|---|--|
| <p><b>Bloco VI -</b><br/>Utilização dos livros digitais</p>   | <p><b>13.</b> Quais as características dos livros digitais que mais atraem as crianças?</p> | <p><b>P1</b> - (...) é essencialmente que tenham imagens atraentes e um texto compreensível. Que seja um texto fácil de perceber. Ou então que tenham uma linguagem rebuscada que eles tenham necessidade de procurar o que é que quer dizer.”</p> |
|   |   | <p><b>P2</b> - “(...) é essencialmente que tenham imagens atraentes e com cores garridas.”</p>   |
|   |   | <p><b>P3</b> - “(...) é essencialmente que tenham imagens atraentes.”</p>  |
| <p><b>Inferências:</b> : Todos os entrevistados destacam aspetos essenciais e comuns relativamente às características que um <i>livro digital</i> deve ter para ser considerado de boa qualidade: deve apresentar imagens atraentes e com cores fortes.</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|---|---|--|
| <p align="center"><b>Bloco VI-</b></p> <p>Os livros da biblioteca digital do PNL</p>  | <p align="center"><b>14.</b> Conhece a biblioteca de livros digital do Plano Nacional de Leitura?</p> | <p><b>P1</b> - “ Sim. Perfeitamente.”</p>  |
|   |   | <p><b>P2</b> - “Sim, conheço...”</p>   |
|   |   | <p><b>P3</b> - “Sim, sim...”</p>   |
|   | <p align="center"><b>15.</b> Qual a sua maior desvantagem?</p>  | <p><b>P1</b> - “Na minha opinião é sem dúvida o facto de ter poucos livros disponíveis”</p>                        |
|   |   | <p><b>P2</b> - “ O facto de nem sempre ter disponível o livro que pretendo trabalhar”</p>                          |
|   |   | <p><b>P3</b> - “ (...) é sem dúvida o facto de nem sempre ter disponível a historia que eu pretendo trabalhar”</p> |
| <p><b>Inferências:</b> Todos os entrevistados referiram conhecer a biblioteca digital do PNL. É importante referir que todos os entrevistados apontam desvantagens semelhantes que consistem no facto da biblioteca digital nem sempre ter disponível</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|--|---|--|
| <p align="center"><b>Bloco VI-</b></p> <p>Os livros da biblioteca digital do PNL</p>   | <p><b>16.</b> Quais as funções dos livros da biblioteca do PNL que as crianças têm mais tendência para ativar?</p>                    | <p><b>P1</b> - “ (...) Por exemplo, em relação às crianças do 1º ano, aquilo que nós mais fazemos é... aparece o livro e depois contamos a história. E depois gostavam de ser eles próprios a virar a página e a contar a história.”</p> |
|  |   | <p><b>P2</b> - “(...) Acho que gostam de tudo em geral!”</p>   |
|  |   | <p><b>P3</b> - “(...) não me recordo muito bem (...) Mas as crianças, regra geral, gostam muito destes livros.”</p>  |
|  | <p><b>17.</b> Quais são as competências que estarão a ser mais estimuladas nas crianças aquando a utilização dos livros digitais?</p> | <p><b>P1</b> - Essencialmente a concentração. O ser capaz de ouvir, o esperar a vez para poder falar.</p>  |
|  |   | <p><b>P2</b> - “Essencialmente a concentração.”</p>  |
|  |   | <p><b>P3</b> - “Principalmente a curiosidade.”</p>   |
| <p><b>Inferências:</b> As entrevistadas apontam que as principais competências que estarão a ser estimuladas nas crianças aquando a utilização deste recurso são a concentração e a curiosidade.</p> |   |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise   | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores  |
|--|--|--|
| <p><b>Bloco VI-</b></p> <p>Os livros da biblioteca digital do PNL</p> <p>Secção A</p>  | <p><b>18.</b> Considera que os livros digitais poderiam, de alguma forma, ser uma alternativa, ou substitutos dos livros em papel?</p> | <p><b>P1</b> - <i>“Não!! (...) Eu acho que os livros em papel... estão ali. Eles sabem que não podem rasgar.. Eu sou adepta dos livros em papel. O tocar... como é que eu vou arrumar na prateleira o livro.. está ali à mão. Eu dificilmente consigo abdicar de um livro em suporte papel.”</i></p> |
|  |  | <p><b>P2</b> - <i>“ Não! Para mim, seria terrível que isso acontecesse. Gosto essencialmente de sentir o cheiro dos livros.”</i></p>   |
|  |  | <p><b>P3</b> - <i>“(...) Na minha opinião, não” (...) “ Eu acho que estes livros são uma mais valia para estimular a curiosidade nas crianças.”</i></p>  |
|  | <p><b>19.</b> Há mais algum aspeto que se recorde que valha a pena ser referido?</p>   | <p><b>P1</b> - <i>“Que me recorde de momento, não.”</i></p>  |
|  |  | <p><b>P2</b> - <i>“Que me recorde de momento, não.”</i></p>  |
|  |  | <p><b>P3</b> - <i>“Penso que não...”</i></p>   |
| <p><b>Inferências:</b> Os entrevistados consideram que os livros digitais, apesar de serem muito importantes para a concentração e motivação dos alunos, não poderão ser substitutos dos livros em papel. É necessário que haja um equilíbrio entre ambos.</p> |  |  |

## Análise de Conteúdo - Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise  | Unidades de Registo/Indicadores        |
|---|--|--|
| <p><b>Bloco VI-</b></p> <p>Os livros da biblioteca digital do PNL</p> <p>Secção A</p>   | <p><b>20.</b> Na globalidade, a sua opinião, quanto aos livros digitais, é positiva?</p> | <p><b>P1</b> - “(...) Muito (...)”</p> |
|   |  | <p><b>P2</b> - “Muito”</p>             |
|   |  | <p><b>P3</b> - “Sim”</p>               |
| <p><b>Inferências:</b> Os entrevistados consideram que os livros digitais são positivos no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem.</p> |  |  |

## Análise de Conteúdo – Entrevistas

| Categoria em Análise  | Subcategoria em Análise   | Unidades de Registo/Indicadores  |
|---|---|--|
| <p><b>Bloco VII-</b><br/>Agradecimentos e sugestões</p> <p>Secção B</p> <p><b><u>Exclusivo P1</u></b></p>   | <p><b>20.</b> “ Uma vez que foi cooperante e analisando concretamente as práticas que foram desenvolvidas durante este período de estágio, gostava de saber se encontrou vantagens nas mesmas e, se considerou que a utilização de Livros Digitais trouxeram ou não vantagens no processo de ensino e de aprendizagem.”</p> | <p><b>P1</b> – “Sem duvida! Para mim o aspeto mais positivo foi o facto de os alunos poderem ver as ilustrações com bastante nitidez. E, é certo, que tudo o que seja sofisticado e tecnológico os vai atrair mais.”</p> |
| <p><b>Inferências:</b> A professora P1, Orientadora Cooperante, demonstrou que correu tudo bem e que considera a utilização de livros digitais e de tudo o que envolva as tecnologias digitais uma mais valia para o processo de ensino e aprendizagem.</p> |   |  |

# Anexos



## **Anexo A - Planificação semanal e planificações diárias (Pré-Escolar)**





Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2014/2015  
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar



## Plano Semanal (2 a 4 de junho de 2015)

**Discente:** Ana Eulálio

**Local:** Centro Social Padres Redentoristas

**Cooperante:** Educadora Ana Raquel Augusto

**Faixa Etária:** 5/6 anos

**Professora Supervisora:** Professora Maria José Infante

**Números de Crianças previsto:** 24

| Tema: “Os direitos da criança”                     |  |  |
|--|--|--|
| Áreas  | Conteúdos  | Objetivos específicos  |
| - Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de mensagens orais;</li> <li>- Diferentes situações de comunicação;</li> <li>- Diálogo e interesse em comunicar;</li> <li>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar; discriminação e associação de sons;</li> <li>- Enriquecimento do vocabulário relativo aos direitos da criança;</li> <li>- Construção de frases simples e complexas;</li> <li>- Discriminação fonética: associação de fonemas a grafismos;</li> <li>- Histórias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o diálogo;</li> <li>- Apropriar-se, progressivamente, das funções da linguagem;</li> <li>- Adequar a sua comunicação a situações diversas;</li> <li>- Transmitir mensagens ou recados/Fazer perguntas para obter informação;</li> <li>- Articular palavras de forma clara;</li> <li>- Saber escutar;</li> <li>- Alargar o vocabulário (relativo aos direitos da criança);</li> <li>- Construir frases simples e complexas;</li> <li>- Descodificar diferentes códigos simbólicos;</li> <li>- Formação de frases utilizando o vocabulário, a estrutura linguística e a entoação adequadas.</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   |   |
| - Área de Expressão e Comunicação – Abordagem à Escrita | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminação visual e organização espaço-temporal: Perceção visual;</li> <li>- Familiarização com o código escrito;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a discriminação visual de formas, tamanhos e cores;</li> <li>- Desenvolver a constância percetivo-visual, a perceção figura-fundo e a orientação espacial;</li> </ul>  |
| Área de Formação Pessoal e Social                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> <li>- Os direitos da criança</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos;</li> <li>- Promover atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes;</li> <li>- Desenvolver a iniciativa e a tomada de decisões em atividades usuais</li> <li>- Promover atitudes e valores que permitam que as crianças se tornem cidadãs conscientes</li> <li>- Reconhecer que as crianças têm direitos;</li> <li>- Identificar os direitos das crianças.</li> </ul>                                    |
| Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração, descoberta e utilização de diferentes materiais</li> <li>- Contacto com diferentes formas de manifestação artística</li> <li>- Desenvolvimento do sentido estético, da imaginação e das várias possibilidades de expressão</li> <li>- <u>Pintura</u>: a cor, os materiais e a expressão;</li> <li>- Construções: construção e composição (mural, máscara)</li> <li>- Controle da motricidade fina;</li> <li>- Desenvolvimento da criatividade</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a criatividade</li> <li>- Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem do material.</li> <li>- Experimentar as possibilidades expressivas da cor e aplicá-las à produção de obras plásticas.</li> <li>- Estruturar o espaço gráfico e exprimir-se plasticamente por meio da cor.</li> <li>- Conhecer as características e possibilidades dos diversos materiais, utensílios e suportes das várias técnicas, assim como dos seus modos de utilização e conservação.</li> </ul> |



|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | - Desenvolver a motricidade na utilização das diferentes técnicas artísticas  |
| Área de Expressão e Comunicação – Matemática            | -Conjuntos: identificação das propriedades dos objetos | - Identificar e nomear propriedades dos objetos – a cor<br>- Identificar objetos e associá-los a uma determinada cor.   |
| - Área de Expressão e Comunicação – Expressão Dramática | - Teatro com máscaras                                  | - Expressar sentimentos, desejos e ideias por meio do corpo;<br>- Usar máscaras como elementos facilitadores da expressão de sentimentos e desejos;<br>- Elaborar representações de teatro, usando para isso o próprio corpo e elementos do quotidiano;<br>- Desenvolver a capacidade de expressão verbal, interação com o outro, através de pequenos diálogos;<br>- Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal; |

Estudante: \_\_\_\_\_

Prof. Cooperante: \_\_\_\_\_

Prof. Supervisor: \_\_\_\_\_



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2014/2015  
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar



## Plano Diário (2 de junho de 2015)

**Discente:** Ana Eulálio

**Local:** Centro Social Padres Redentoristas

**Cooperante:** Educadora Ana Raquel Augusto

**Faixa Etária:** 5/6 anos

**Professora Supervisora:** Professora Maria José Infante

**Números de Crianças previsto:** 24

| Tema: "Os direitos da criança"                     |  |   |
|--|--|---|
| Áreas  | Conteúdos  | Atividades/ Materiais   |
| - Área de Formação Pessoal e Social                | - <u>Educação para os valores:</u> capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.   | <b>Atividade:</b><br>-Acolhimento;<br>- Brincadeiras nos cantinhos;<br>-Rotina de higiene;<br>-Almoço.            |
| - Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral | - Compreensão de mensagens orais;<br>- Diferentes situações de comunicação;<br>- Diálogo e interesse em comunicar;<br>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar;<br>- Enriquecimento do vocabulário relativo aos direitos da criança (direitos, ...)<br>- Construção frases simples e complexas. | <b>Atividade:</b> Conversa com as crianças sobre o "dia da criança" e introdução do tema "os direitos da criança" |



|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>- Área de Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do sentido estético, da imaginação e das várias possibilidades de expressão</li> <li>- Pintura: a cor e os materiais;</li> <li>- Controle da motricidade fina;</li> <li>- Construções: construção e composição (mural);</li> <li>- Desenvolvimento da criatividade.</li> <br/> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> <li>- Os direitos da criança</li> </ul> | <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de cenário</li> <li>- Pincéis</li> <li>- Guaches</li> </ul> |
|--|---|--|

### Estratégias

A manhã é iniciada com o acolhimento das crianças. A aluna estagiária começa por pedir às crianças para se sentarem na manta. Uma criança deverá marcar o dia da semana no calendário.

A aluna estagiária começa por dialogar com as crianças sobre o dia anterior, o dia da criança.

De seguida, a aluna estagiária introduz o tema da semana, através de uma caixa surpresa. A caixa apresentada estará forrada em tons de ouro. Deste modo, a aluna faz algum suspense sobre o que a caixa contém e de seguida, sugere às crianças que abram a caixa. Ao abrirem a caixa, as crianças vão deparar-se com várias correntes, moedas, e por fim um livro.

Posto isto, a aluna estagiária deverá dizer às crianças que se trata de um livro muito importante, pois é um livro que contém os direitos das crianças e foi pensado por muitas pessoas de vários países.

Seguidamente, a estagiária lê expressivamente alguns dos direitos das crianças e, no fim coloca algumas questões.

Após a exploração do livro, a estagiária sugere a construção de um mural coletivo sobre os direitos das crianças e sugere também que o mesmo seja realizado ao ar livre.

Serão formados dois grupos. Metade das crianças ficará a brincar nos diversos cantinhos existentes na sala e as restantes dirigir-se-ão ao exterior onde elaborarão um mural com guaches. Antes de ser iniciado o mural será dado um tempo a cada grupo para a realização do mesmo. Assim, quando o tempo terminar, as crianças trocarão de lugar de forma a todas as crianças participarem na construção do mural.

Higiene e ida para o refeitório. Brincadeiras livres no parque exterior.



Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
 Ano Letivo: 2014/2015  
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar



## Plano Diário (3 de junho de 2015)

**Discente:** Ana Eulálio

**Local:** Centro Social Padres Redentoristas

**Cooperante:** Educadora Ana Raquel Augusto

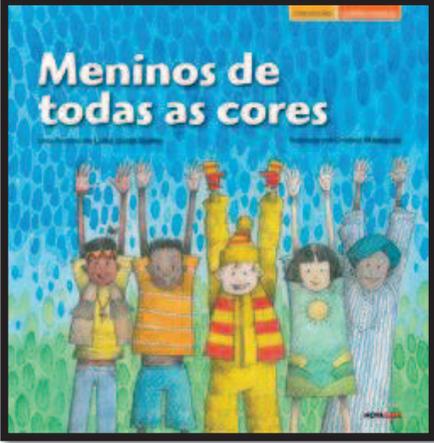
**Faixa Etária:** 5/6 anos

**Professora Supervisora:** Professora Maria José Infante

**Números de Crianças previsto:** 24

| Tema: "Os direitos da criança"                     |  |  |
|--|--|--|
| Áreas  | Conteúdos  | Atividades/ Materiais  |
| - Área de Formação Pessoal e Social                | - <u>Educação para os valores</u> : capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.                    | <b>Atividade:</b><br>-Acolhimento;<br>- Brincadeiras nos cantinhos;<br>-Rotina de higiene;<br>-Almoço. |
| - Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral | - Compreensão de mensagens orais;<br>- Diferentes situações de comunicação;<br>- Diálogo e interesse em comunicar;<br>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar; | <b>Atividade:</b> Conversa com as crianças sobre o tema "os direitos da criança"                       |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>- Área de Formação Pessoal e Social</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecimento do vocabulário relativo aos direitos da criança (direitos, ...)</li> <li>- Construção frases simples e complexas.</li> <br/> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> <li>- Os direitos da criança</li> </ul>  |  |
| <p>- Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral</p><br><p>- Área de Expressão e Comunicação – Abordagem à Escrita</p><br><p>- Área de Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de mensagens orais</li> <li>- Diferentes situações de comunicação;</li> <li>- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;</li> <br/> <li>- Enriquecimento do vocabulário (os direitos da criança)</li> <li>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar; discriminação e associação de sons;</li> <li>- História</li> <br/> <li>- Discriminação visual e organização espaço-temporal: Perceção visual</li> <li>- Familiarização como código escrito</li> <br/> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> </ul> | <p><b>Atividade:</b> Leitura expressiva e análise da história “Meninos de todas as cores” de Luisa Ducla Soares</p><br><p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Meninos de todas as cores”</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |   |
| <p>- Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração, descoberta e utilização de diferentes materiais</li> <li>- Contacto com diferentes formas de manifestação artística</li> <li>- Desenvolvimento do sentido estético, da imaginação e das várias possibilidades de expressão</li> <li>- Pintura: a cor e os materiais;</li> <li>- Controle da motricidade fina;</li> <li>- Construções: construção e composição (máscara);</li> <li>- Desenvolvimento da criatividade.</li> <br/> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> <li>- Os direitos da criança</li> </ul> | <p><b>Atividade:</b> Pintura de máscaras relativas à história “Meninos de todas as cores”</p> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Máscaras</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Pau de madeira</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>- Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral</p> <p>- Área de Expressão e Comunicação – Matemática</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes situações de comunicação;</li> <li>- Diálogo e interesse em comunicar;</li> <li>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar;</li> <li>- Enriquecimento do vocabulário</li> <li>- Construção frases simples e complexas.</li> <br/> <li>- Identificação das propriedades dos objetos – a cor</li> <br/> <li>- <u>Educação para os valores</u>: capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.</li> </ul> | <p><b>Atividade:</b> Jogo</p> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balões coloridos</li> <li>- Cartões com imagens de vários materiais/objetos (açúcar, cerejas,...)</li> </ul> |
|--|--|---|

| <b>Estratégias</b>  |
|---|
| <p>A manhã é iniciada com o acolhimento das crianças. A aluna estagiária começa por pedir às crianças para se sentarem na manta. Uma criança deverá marcar o dia da semana no calendário.</p> <p>A estagiária, começa por solicitar às crianças que digam o que fizeram no dia anterior. Conforme as respostas que as crianças forem dando, a aluna estagiária, relembra que na manhã anterior, construíram um mural muito bonito sobre os direitos das crianças para colocar no placar da sala.</p> <p>De seguida, a estagiária relembra as crianças de que todas elas são diferentes por fora, mas por dentro são todas iguais.</p> <p>Posto isto, a estagiária questiona quais as diferenças físicas que distinguem umas crianças de outras. Conforme as respostas que forem dadas pelas crianças, a aluna estagiária refere que existem diferenças na cor de cabelo, na forma dos olhos, na cor de pele, etc.</p> <p>Seguidamente a estagiária lê de forma expressiva a história “Meninos de todas as cores”. No final da história serão colocadas algumas questões às crianças.</p> <p>De seguida, a estagiária sugere a construção de máscaras relativas à história explorada anteriormente. Cada criança devesse recortar a máscara e posteriormente pintar à máscara da cor que quiser, uma vez que a história lida fala das diferentes cores de pele existentes.</p> <p>Posteriormente serão realizados dois jogos. No primeiro jogo, realizado no parque exterior, serão distribuídos balões, um a cada criança, com as cores: branco, preto, amarelo e vermelho. De seguida, a estagiária explicará que no parque exterior há vários cartões, com imagens, que as crianças devem procurar e colocar num arco que corresponde às diferentes cores. Assim, se a criança tiver um balão</p> |

vermelho, esta deve procurar um cartão com a representação de um objeto vermelho e, posteriormente colocar o cartão no arco correspondente. Posto isto, no segundo jogo, as crianças deverão completar frases com nomes de objetos (ex: A Maria é branca como a ....)

À medida que as crianças forem acabando as atividades poderão brincar livremente nos cantinhos existentes na sala.

No final da manhã será feita uma reflexão.

Higiene e ida para o refeitório.

Brincadeiras livres no parque exterior.

Estudante: \_\_\_\_\_

Prof. Cooperante: \_\_\_\_\_

Prof. Supervisor: \_\_\_\_\_

Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
 Ano Letivo: 2014/2015  
Unidade Curricular: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

## Plano Diário (4 de junho de 2015)

**Discente:** Ana Eulálio

**Local:** Centro Social Padres Redentoristas

**Cooperante:** Educadora Ana Raquel Augusto

**Faixa Etária:** 5/6 anos

**Professora Supervisora:** Professora Maria José Infante

**Números de Crianças previsto:** 24

| Tema: “Os direitos da criança”  |  |   |
|---|--|---|
| Áreas   | Conteúdos  | Atividades/ Materiais   |
| - Área de Formação Pessoal e Social   | - <u>Educação para os valores:</u> capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.   | <b>Atividade:</b><br>-Acolhimento;<br>-Rotina de higiene;<br>-Almoço.                       |
| - Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral<br><br>Área de Formação Pessoal e Social | - Compreensão de mensagens orais;<br>- Diferentes situações de comunicação;<br>- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;<br>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar;<br>- Enriquecimento do vocabulário relativo aos direitos da criança<br>- Construção de frases simples e complexas.<br><br>- <u>Educação para os valores:</u> capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia. | <b>Atividade:</b> Conversa sobre o tema abordado durante a semana “Os direitos da criança”. |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | - Os direitos da criança.   |   |
| - Área de Expressão e Comunicação – Expressão Plástica  | - Compreensão de mensagens orais;<br>- Diferentes situações de comunicação;<br>- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;<br>- Sensibilização aos sons: aprender a dar atenção e a escutar;<br>- Enriquecimento do vocabulário relativo aos direitos da criança;<br>- Construção de frases simples e complexas. | <b>Atividade:</b> Teatro com máscaras relativo à história “meninos de todas as cores” |
| - Área de Expressão e Comunicação – Expressão Dramática | - Teatro com máscaras.  | <b>Material:</b>  |
| - Área de Formação Pessoal e Social                     | - <u>Educação para os valores:</u> capacidade individual de ir assumindo responsabilidades e de partilha do poder; compreensão e aceitação de regras; autonomia.  | - Folhas de papel brancas (A4)<br>- Lápis de cor<br>- Guaches                         |

### Estratégias

A manhã é iniciada com o acolhimento das crianças. A aluna estagiária começa por pedir às crianças para se sentarem na manta (neste dia, até às 10:15 h estarão poucas crianças na sala – as restantes estarão na natação).

Uma criança deverá marcar o dia da semana no calendário.

As crianças que não frequentam a natação realizarão jogos disponíveis na sala e brincarão nos diversos cantinhos.

Após o regresso das restantes crianças, estas deverão sentar-se na manta e, a estagiária começa por relembrar as crianças que no dia anterior, cada uma realizou uma máscara. Posto isto, a estagiária sugere às crianças que em grupos de dois, façam uma pequena dramatização com as suas máscaras. Esta dramatização será realizada no exterior.

Brincadeiras livres nos cantinhos existentes na sala.

Higiene e ida para o refeitório.

Brincadeiras livres no parque exterior.



## **Anexo B - Matriz da planificação das Unidades Didáticas (1º Ciclo)**





Unidade Didática Nº  
(Título)

Autora:

Data de implementação:

Ano de implementação:

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015/2016

|   |
|---|
| <b>Introdução</b>   |
|   |
| <b>Contexto de Aplicação</b>  |
|   |
| <b>Objetivos didáticos gerais</b>   |
|   |
| <b>Principais características do processo metodológico e de avaliação</b> |
|   |
| <b>Rede de tarefas de ensino e aprendizagem</b>                           |
|   |

| PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA<br>GUIÃO DE ATIVIDADES                  |           |                       |                           |                            |           |
|---|-----------|-----------------------|---------------------------|----------------------------|-----------|
| <b>Elementos de identificação</b>                             |           |                       |                           |                            |           |
| Orientador(a) Cooperante:                                     |           |                       |                           |                            |           |
| Estudantes de Prática Supervisionada:                         |           |                       |                           |                            |           |
| Professor Supervisor:   |           |                       |                           |                            |           |
| Turma:  |           |                       |                           |                            |           |
| Unidade temática:   |           |                       |                           |                            |           |
| Semana de   |           |                       |                           |                            |           |
| Seleção do conteúdo programático                              |           |                       |                           |                            |           |
| Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares |           |                       |                           |                            |           |
| Estudo do Meio  |           |                       |                           |                            |           |
| Blocos  | Conteúdos | Objetivos específicos | Descritores de desempenho | Atitudes, valores e normas | Avaliação |
|   |           |                       |                           |                            |           |

| Matemática                    |           |                       |                           |                            |           |
|-------------------------------|-----------|-----------------------|---------------------------|----------------------------|-----------|
| Domínios / Subdomínios        | Conteúdos | Metas Curriculares    |                           | Atitudes, valores e normas | Avaliação |
|                               |           | Objetivos             | Descritores de desempenho |                            |           |
|                               |           |                       |                           |                            |           |
| Português                     |           |                       |                           |                            |           |
| Domínios / Subdomínios        | Conteúdos | Metas Curriculares    |                           | Atitudes, valores e normas | Avaliação |
|                               |           | Objetivos             | Descritores de desempenho |                            |           |
|                               |           |                       |                           |                            |           |
| Expressão e Educação Plástica |           |                       |                           |                            |           |
| Blocos                        | Conteúdos | Objetivos específicos | Descritores de desempenho | Atitudes, valores e normas | Avaliação |
|                               |           |                       |                           |                            |           |

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2015/2016

| Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem<br>Guião de aula   |                            |
|---|----------------------------|
| Data  | Responsável pela execução: |
| <b>Tema integrador:</b><br><br><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b><br><br><b>Elemento integrador:</b> | <b>Recursos:</b>           |
| SUMARIO   |                            |
| Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:   |                            |
| Designação da atividade   | Procedimentos de execução  |



## **Anexo C - Planificação individual (1º Ciclo)**





Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação



AFONSO DE PAIVA  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
CASTELO BRANCO

## Unidade Didática Nº 6 "Como é constituído o meu corpo?"

Autora: Ana Rita Eulália

Data de implementação: 17, 18 e 19 de novembro de 2015

Ano de implementação: 1º ano



## Introdução

A unidade didática, intitulada “Como é constituído o meu corpo?”, foi planificada para a turma do 1º ano da sala 2AP da Escola Básica Afonso de Paiva e será implementada nos dias 17, 18 e 19 de novembro. Para desenvolver o meu trabalho corretamente é necessário retratar o contexto de aplicação, objetivos didáticos gerais e ainda as principais características do processo metodológico e de avaliação.

No que diz respeito ao contexto de aplicação, é fundamental que sejam retratadas as características da turma e, ainda os pré-requisitos a ter em conta.

Por fim, apresentarei a matriz da planificação da unidade didática, na qual constará a sequenciação, integração e seleção das tarefas propostas, tendo em conta o tema e o elemento integrador, os conteúdos, os objetivos e as metas das áreas curriculares e, ainda, o roteiro do percurso de ensino-aprendizagem.

## Contexto de aplicação

A Unidade Didática, “Como é constituído o meu corpo?”, é destinada à turma 2AP do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, sendo esta um grupo misto constituído por 26 alunos.

Os alunos desta turma têm idades compreendidas entre os 5-6 anos e são participativos, comunicativos e curiosos. Este grupo possui características heterogéneas apresentando diferentes níveis de desempenho e de aprendizagem. Apesar de serem crianças muito participativas e interessadas, mostrando-se sempre dispostas a adquirir novos conhecimentos, o ritmo de aprendizagem não é idêntico em todos os alunos, sendo esta diferença mais evidente nas áreas de Português e Matemática.

As crianças mostram, na sua maioria, entusiasmo e interesse com conteúdos da área curricular do estudo do meio tendo curiosidade em compreender a realidade e os fenómenos envolventes.

Nesta unidade didática será utilizada uma metodologia de ensino-aprendizagem interativa pois, pretendo fazer com que os alunos aprendam os conteúdos de uma forma eficaz e com fácil assimilação. Para propiciar uma aprendizagem que faça sentido para o aluno é importante contextualizar informações com simulações reais do quotidiano. Assim, é necessário ter em consideração que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem. Os diferentes alunos alcançam o mesmo nível de motivação no processo de aprendizagem ao possibilitar que o ensino seja direcionado conforme o

ritmo e as individualidades de cada aluno. Outra metodologia que irei utilizar, nesta unidade didática, é a metodologia por descoberta orientada. Esta implica que todos os alunos participem ativamente em todas as atividades para que possam construir o seu próprio conhecimento em que o papel do professor será de orientador.

Na elaboração de uma unidade didática deve ter-se em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, aquilo que eles já sabem sobre um determinado conteúdo para que lhe possam ser transmitidos novos conteúdos. Assim, pretendo que os alunos ativem conhecimentos prévios acerca dos conteúdos que serão abordados.

Nesta Unidade Didática, com as atividades planificadas, pretendo que todos os alunos reconheçam e identifiquem todas as partes do seu corpo e sejam capazes de comparar as suas características com as dos seus colegas.

Relativamente à área de Estudo do Meio e, no que se refere aos pré – requisitos, os alunos já devem ser capazes de identificar características familiares, reconhecer modificações do seu corpo e reconhecer a sua identidade sexual

Na área de Português, os alunos já devem ter desenvolvida a consciência fonémica, consciência silábica, consciência de palavras e, devem reconhecer as vogais já aprendidas (i, u, o, a, e) e os ditongos (ou, oi, ui, iu, au, ai, ão).

Na área da Matemática, os alunos já devem associar o número à quantidade, reconhecer os números até 9, conhecer a ordem dos números até 9, os sinais <, >, =, já devem fazer adições de números até 9, reconhecer o sinal + e identificar as parcelas e a soma de uma adição.

Relativamente à Expressão e Educação Físico Motora, os alunos já devem ser capazes de realizar jogos motores através de orientações dadas.

Dada a curiosidade, por parte dos alunos, pelos fenómenos do meio envolvente, pretendo, com esta unidade didática, que os alunos sejam construtores do próprio conhecimento. Assim, o meu papel será de orientadora ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nesta unidade didática irei valorizar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a determinados conteúdos de modo a obter aprendizagens significativas e optarei por estratégias e metodologias diversificadas para que se proporcionem essas aprendizagens.

## Objetivos didáticos gerais

No que diz respeito aos objetivos didáticos, estes estão definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Programa do 1º ciclo:

- Orientar as crianças na utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) assumindo uma atitude de pesquisa e de experimentação.
- Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes;
- Reconhecer as regras a ter na escola e os seus direitos e deveres;
- Identificar elementos básicos do meio escolar envolvente;
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida;
- Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos;
- Saber esperar pela sua vez para falar e respeitar o tempo de palavra dos colegas;
- Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados;
- Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros;
- Partilhar conhecimentos e procedimentos com os colegas, enriquecendo a experiência pessoal e do grupo;
- Cooperar com os colegas na realização das atividades, compreendendo e aplicando as regras da turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.
- Explicar e confrontar as suas ideias com as dos colegas, justificar as suas opiniões e descrever processos utilizados na realização de atividade.

## Principais características do processo metodológico e de avaliação

Do ponto de vista didatológico, a proposta que apresento parte da unidade temática: À descoberta de si mesmo – o seu corpo (Estudo do Meio) e utiliza como elemento de integração didática um piano feito de material reciclado. Integra conteúdos das áreas curriculares disciplinares: Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão e Educação Físico-Motora.

O elemento integrador foi escolhido tendo em conta a ligação que os alunos têm com as personagens dos manuais adotados pela escola e, ainda de acordo com os conteúdos a abordar. Desta forma, o elemento integrador está diretamente relacionado com a área curricular de Português uma vez que será o ponto de partida para a aprendizagem da uma nova letra (p) e está associado ao texto que será lido e explorado (texto da Petra). Na área de estudo do meio, o elemento integrador está associado às partes do corpo que são utilizadas para tocar piano e, na área da matemática está associado às contagens progressivas e regressivas (teclas). No que se refere ao tema integrador, este parte da área curricular de estudo do meio (reconhecer partes constituintes do seu corpo) e relaciona-se com todas as áreas curriculares.

Relativamente à área de Estudo do Meio, as atividades foram planificadas para dois dias (três horas) e o conteúdo a abordar é “o seu corpo” tendo como objetivo fundamental “reconhecer partes constituintes do seu corpo”. Para abordar este conteúdo serão apresentadas as partes do corpo através de uma boneca articulada. As atividades propostas têm como finalidade reconhecer as partes constituintes do seu corpo. Nesta área curricular é importante realçar que os alunos já devem reconhecer algumas partes do corpo.

Na área de Português as atividades foram planificadas para três dias (cinco horas). Os principais conteúdos a abordar, nesta área, são: consciência fonológica e habilidades fonémicas; perceção e discriminação fonéticas; consciência silábica; sensibilidade fonológica, consciência fonémica, alfabeto (letra p), letra maiúscula, letra minúscula, vocabulário: alargamento e adequação. Para abordar estes conteúdos serão realizados vários exercícios propostos no manual e no guião do aluno (divisão silábica, desenho da letra p – maiúsculo e minúsculo, identificação de palavras numa frase, entre outros) e explorada a história “a aranha e eu”. No que diz respeito à letra que será introduzida pela primeira vez, alguns alunos já a reconhecem.

Na área da Matemática as atividades foram planificadas para três dias (cinco horas). Os principais conteúdos a abordar, nesta área, são: correspondências um a um e comparação dos elementos de elementos de dois conjuntos; contagens progressivas e regressivas; contar até nove objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida; os símbolos <, > e =; comparação e ordenação de números até 9; saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1; efetuar adições envolvendo números naturais até 9, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; utilizar corretamente os símbolos «+» e os termos «parcela» e «soma»; resolução de problemas de um passo que envolvam situações de juntar ou acrescentar. Para abordagem dos conteúdos referidos serão feitos vários exercícios com imagens no quadro, serão utilizadas as barras de Cuisenaire para melhor compreensão dos exercícios, serão usados as barras em cartolina para os alunos poderem manipular durante a realização dos exercícios (no quadro) e, por fim serão realizados os exercícios propostos no guião e no livro. Os alunos já fazem adições cuja soma é inferior a 9 pois, foi um conteúdo abordado na semana anterior.

Relativamente às Expressões, será trabalhada a Expressão e Educação Físico-Motora e, a atividade foi planificada para um dia (uma hora). Esta atividade, intitulada por “Corpo Humano” tem como objetivo relembrar os nomes das várias partes do corpo assim como exercitar a memória e a concentração dos alunos.

A avaliação deve ser um instrumento no qual se possa identificar e analisar a evolução e o rendimento do aluno, confirmando a construção do conhecimento. Não deve ser utilizada apenas para informar os pais do que foi aprendido ou não pelo aluno. A atribuição de notas aos alunos, normalmente, serve apenas para classificar os alunos em aprovados e reprovados e não para avaliar o nível de desenvolvimento. Deste modo, existem algumas modalidades de avaliação, que podem ser aplicadas na instituição escolar: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa.

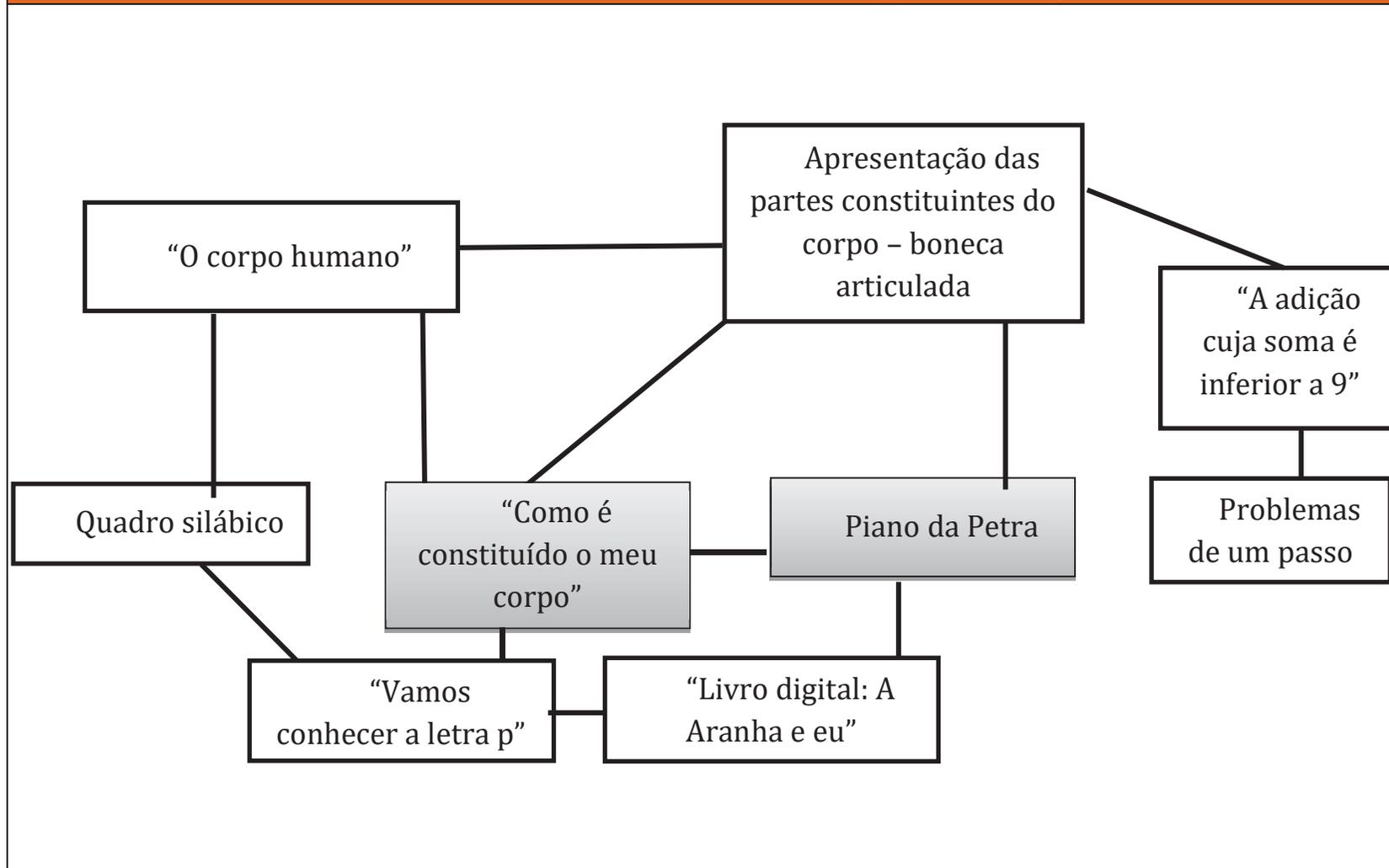
A avaliação diagnóstica deve acontecer no início de cada ciclo ou ano letivo de forma a detetar os erros e planificar as atividades que serão realizadas. Avaliação formativa tem como objetivo informar o professor e aluno sobre os resultados da aprendizagem, durante as atividades escolares. A avaliação sumativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. A avaliação sumativa inclui: a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e a avaliação sumativa externa que é da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais.

Na presente unidade didática, irei avaliar os alunos através da avaliação diagnóstica e formativa. Relativamente à avaliação diagnóstica verificaremos o domínio dos pré-requisitos de forma a detetar dificuldades e planificar atividades de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e, partir desses para abordar novos conteúdos.

A avaliação formativa, nesta unidade didática, permitirá informar o professor e os alunos sobre os resultados das aprendizagens. Assim, o aluno, à medida que avança, terá conhecimento das aprendizagens realizadas e não realizadas.

Nesta unidade didática utilizarei, para avaliação dos alunos, os guiões do aluno e a observação direta.

## Rede de tarefas de ensino e aprendizagem



## PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA

### GUIÃO DE ATIVIDADES

#### Elementos de identificação

**Orientador(a) Cooperante:** Professora Teresa Valadares

**Estudantes de Prática Supervisionada:** Ana Rita Eulálio

**Professor Supervisor:** Professor António Pais

**Turma:** 2AP-1

**Unidade temática:** “Como é constituído o meu corpo?”

**Semana de** 17 a 19 de novembro de 2015

| Seleção do conteúdo programático                              |                    |   |  |  |  |
|---|--------------------|---|--|--|--|
| Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares |                    |   |  |  |  |
| Estudo do Meio  |                    |   |  |  |  |
| Blocos  | Conteúdos          | Objetivos específicos   | Descritores de desempenho  | Atitudes, valores e normas   | Avaliação  |
| <b>Bloco 1 - À Descoberta de si mesmo</b>                     | O seu corpo (C1B1) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros).</li> <li>- Representar o seu corpo (desenhos, pinturas, modelagem...).</li> <li>- Comparar-se com os outros: com os colegas da</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno reconhece as partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros);</li> <li>- O aluno representa o seu corpo (desenhos);</li> <li>- O aluno compara-se com os seus colegas (mais novo/mais velho, mais alto/mais baixo, louro/moreno).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar com atenção a informação transmitida</li> <li>- Intervir aquando a sua vez               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar-se nas atividades propostas</li> <li>- Respeitar a sua vez para falar.</li> <li>- Participar de forma coerente e ativa</li> <li>- Respeitar as opiniões dos colegas.</li> <li>- Respeitar as regras da sala.</li> <li>- Realizar as tarefas com interesse</li> </ul> </li> </ul> | <p>Avaliação diagnóstica para avaliar os pré-requisitos e o conhecimento prévio. Esta será realizada através de uma conversa com os alunos na qual estes têm de reconhecer as principais regras da escola.</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião (guião de estudo do</p> |

|                                  |   | escola (mais novo/mais velho, mais alto/mais baixo, louro/moreno). |                                    |                                     | meio) e por observação direta (C1B1)<br>Atividade 2 (terça-feira)<br><br>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião resolução dos exercícios do livro e por observação direta.<br>Atividade 3 (quinta-feira) (C1B1) |
|----------------------------------|---|--|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <b>Matemática</b>                |   |  |                                    |                                     |   |
| Domínios /Subdomínios            | Conteúdos                               | Metas Curriculares   |                                    | Atitudes, valores e normas          | Avaliação   |
|                                  |   | Objetivos  | Descritores de desempenho          |                                     |   |
| <b>Números e Operações (N01)</b> | - Correspondências um a um e comparação |  | - Saber de memória a sequência dos | - Manifestar interesse por aprender | Avaliação diagnóstica para avaliar os pré-  |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
| <p><b>- Números Naturais</b></p> <p><b>- Sistema de numeração decimal</b></p> <p><b>- Adição</b></p> | <p>dos elementos de elementos de dois conjuntos; (C1N01)</p> <p>- Contagens até 9 objetos; (C2NO)</p> <p>- Números naturais até 9; contagens progressivas e regressivas; (C3N01)</p> <p>- Ordem natural; os símbolos «&gt;, &gt; e =»; comparação e ordenação de números até 9. (C4N01)</p> <p>- Adições cuja soma seja inferior a 9 por cálculo mental, métodos informais; (C5N01)</p> <p>- Os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma»; (C6N01)</p> | <p>- Contar até 9</p> <p>- Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <p>- Adicionar números naturais</p> | <p>nomes dos números naturais até nove e utilizar corretamente os números do sistema decimal para os representar;</p> <p>- Contar até 9 objetos</p> <p>- Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 9.</p> <p>- Ler e representar qualquer número natural até 9;</p> <p>- Comparar números naturais até 9 tirando partido do valor posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos «&lt;», «&gt;» e «=».</p> | <p>- Escutar com atenção a informação transmitida</p> <p>- Intervir aquando a sua vez</p> <p>- Aplicar-se nas atividades propostas</p> <p>- Respeitar a sua vez para falar.</p> <p>- Participar de forma coerente e ativa</p> <p>- Respeitar as opiniões dos colegas.</p> <p>- Respeitar as regras da sala.</p> <p>- Realizar as tarefas com interesse</p> | <p>requisitos e o conhecimento prévio. Esta será realizada através de uma conversa com os alunos e através do elemento integrador.</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião dos exercícios do livro e, através de observação direta. (C1N01), (C2N01), (C3N01), (C4N01), (C5N01), (C6N01), (C7N01), (C8N01) - Atividade 4 (terça-feira)</p> |
|--|--|--|---|--|--|

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  | <p>- Composição e Decomposição de números até 9 em somas; (C7N01)</p> <p>- Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar (C8N01)</p> |  | <p>- Saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1.</p> <p>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 9, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p>- Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma».</p> <p>- Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número.</p> <p>- Adicionar fluentemente dois números de um algarismo.</p> <p>- Decompor um número natural até 9 em somas,</p> | <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião (guião de matemática), resolução dos exercícios do livro e, através de observação direta.<br/>(C1N01), (C2N01), (C3N01), (C4N01), (C5N01), (C6N01), (C7N01), (C8N01)</p> <p>Atividade 3 (quarta-feira)</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião, resolução dos</p> |
|--|---|--|--|---|

|                           |           |                    |                              |                               | exercícios do livro propostos no guião e, através de observação direta. (guião de matemática )<br>(C1N01),<br>(C2N01),<br>(C3N01),<br>(C4N01),<br>(C5N01),<br>(C6N01),<br>(C7N01),<br>(C8N01)<br>Atividade 2<br>(quinta-feira) |
|---------------------------|-----------|--------------------|------------------------------|-------------------------------|--|
| <b>Português</b>          |           |                    |                              |                               |  |
| Domínios /<br>Subdomínios | Conteúdos | Metas Curriculares |                              | Atitudes, valores e<br>normas | Avaliação  |
|                           |           | Objetivos          | Descritores de<br>desempenho |                               |  |

|                       |  |  |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|--|--|
| <b>Oralidade (01)</b> | <p><b>Interação discursiva</b><br/>-Princípio de cortesia (C101)<br/>- Resposta, pergunta, pedido (C201)</p> <p><b>Compreensão e expressão:</b><br/>-Articulação, entoação e ritmo (C301)<br/>-Vocabulário: alargamento e adequação (C401)<br/>-Informação essencial (C501)<br/>- Frase (C601)<br/>- Expressão de ideias e sentimentos. (C701)</p> | <p>-Respeitar regras da interação discursiva.</p>  | <p>- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.<br/>- Respeitar o princípio de cortesia</p>  | <p>- Escutar com atenção a informação transmitida<br/>- Intervir aquando a sua vez<br/>- Aplicar-se nas atividades propostas<br/>- Demonstrar interesse para adquirir novos conhecimentos<br/>- Gosto pela aprendizagem de novos conteúdos<br/>- Respeitar as sugestões dos colegas;</p> | <p>Avaliação diagnóstica para avaliar os pré-requisitos e o conhecimento prévio. Esta será realizada através de uma conversa com os alunos e através do elemento integrador.</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião, resolução dos exercícios do livro propostos no guião e, através de observação direta. (guião de português) (C101), (C201). (C301). (C401), (C501),</p> |
|                       |  | <p>-Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.<br/>-Produzir um discurso oral com correção.</p> | <p>- Reconhecer padrões de entoação e ritmo (perguntas, afirmações, ...)<br/>- Falar de forma audível.<br/>- Articular corretamente palavras.<br/>- Identificar palavras desconhecidas;<br/>-Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;<br/>-Construir frases com graus de complexidade crescente</p> | <p>- Desenvolver a consciência</p>   |  |

|                                     |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <p><b>Leitura escrita (LE1)</b></p> | <p><b>Consciência fonológica e habilidades fonémicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção e discriminação fonéticas (C1LE1)</li> <li>- Consciência silábica (C2LE1)</li> <li>- Sensibilidade fonológica (C3LE1)</li> <li>- Consciência fonémica (C4LE1)</li> </ul> <p><b>Alfabeto e grafemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabeto (letra p) (C5LE1)</li> <li>- Letra maiúscula, letra minúscula (C6LE1)</li> </ul> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; (C7LE1)</li> </ul> <p><b>Compreensão de texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentidos do texto: sequência de</li> </ul> | <p>fonológica e operar com fonemas.</p> <p>- Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <p>- Apropriar-se de novos vocábulos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas.</li> <li>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</li> <li>- Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa</li> <li>- Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema</li> <li>- Nomear a totalidade das vogais já aprendidas (i, u, o) e pronunciar os respetivos</li> </ul> |  | <p>(C6O1), (C7O1), (C1LE1), (C2LE1), (C3LE1), (C4LE1), (C5LE1), (C6LE1), (C7LE1), (C8LE1), (C9LE1), (C1IEL1)</p> <p>Atividade 3 (terça-feira)</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião, resolução dos exercícios do livro propostos no guião e, através de observação</p> |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|

|  |  |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|
|  | <p>acontecimentos; assunto; intenções e emoções de personagens (C8LE1)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento da ortografia</li> <li>- Compreender o essencial dos textos escutados</li> </ul> | <p>segmentos fônicos (realização dos valores fonológicos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras aprendidas (i, u, o)</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo</li> <li>- Escrever corretamente silabas em situação de ditado</li> <li>- Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram</li> <li>- Elaborar frases simples</li> </ul> |  | <p>direta. (guião de português) (C101), (C201). (C301). (C401), (C501), (C601), (C1LE1), (C2LE1), (C3LE1), (C4LE1), (C5LE1), (C6LE1), (C7LE1), (C8LE1)</p> <p>Atividade 2 (quarta-feira)</p> <p>Avaliação formativa: através do preenchimento do guião, resolução dos exercícios do livro propostos</p> |
|--|--|--|---|--|---|

|   |                  |                              |                                  |                                   |   |
|---|------------------|------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---|
|   |                  |                              |                                  |                                   | no guião e, através de observação direta. (guião de português ) (C101), (C201). (C301). (C401), (C501), (C601), (C1LE1), (C2LE1), (C3LE1), (C4LE1), (C5LE1), (C6LE1), (C7LE1), (C8LE1) Atividade 4 (quinta-feira) |
| <b>Expressão e Educação Físico-Motora</b> |                  |                              |                                  |                                   |   |
| <b>Blocos</b>                             | <b>Conteúdos</b> | <b>Objetivos específicos</b> | <b>Descritores de desempenho</b> | <b>Atitudes, valores e normas</b> | <b>Avaliação</b>  |

|  |                                     |   |   |  |  |
|--|-------------------------------------|---|---|--|--|
| <p><b>B 4 – Jogos</b></p>  | <p>- Jogos de movimento (C1EFM)</p> | <p>- Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais com oportunidade e correção.</p> | <p>- O aluno pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p> | <p>- Escutar com atenção as orientações da atividade;<br/>                 - Realizar a tarefa proposta com empenho<br/>                 - Intervir quando chegar a sua vez<br/>                 - Esperar pela sua vez para a realização da atividade</p> | <p>Avaliação formativa: através da observação direta - cumpre as regras; realiza a atividade corretamente.</p> <p>Atividade 4 (quinta-feira) (C1EFM)</p> |
| <p><b>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem</b><br/> <b>Guião de aula</b></p> |                                     |   |   |  |  |
| <p>Terça-Feira 17 de novembro de 2015</p>  |                                     |   | <p><b>Responsável pela execução:</b><br/>                 Ana Rita Eulálio</p>  |  |  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Tema integrador:</b> “Como é constituído o meu corpo?”</p> <p><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> consoantes, sílabas, adição, mais, igual, parcela, soma, frase, decomposição, corpo.</p>  | <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuais das áreas curriculares (português, estudo do meio e matemática)</li> <li>- Piano (elemento integrador)</li> <li>- Boneca articulada (estudo do meio)</li> <li>- Guiões do aluno</li> <li>- Imagens ilustrativas - várias atividades (matemática, português e estudo do meio)</li> <li>- Cartão com a letra p (maiúscula, minúscula, imprensa e manuscrita)</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Lápis de grafite</li> </ul> |
| <p><b>Elemento integrador:</b> Piano da Petra</p> <p>O Piano da Petra servirá como elemento integrador estando relacionado com o tema da unidade didática “Como é constituído o meu corpo?”.</p> <p>Durante a unidade didática o piano será o ponto partida para as atividades das diferentes áreas curricular e fará a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam sobre este, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos selecionados.</p> <p>Na área curricular de Português, este será o ponto de partida para a aprendizagem de uma nova letra (p) que está diretamente relacionada com a personagem Petra.</p> <p>Na área curricular de Estudo do Meio o elemento integrador está relacionado com as partes do corpo que são utilizadas para tocar piano.</p> <p>Na área curricular de Matemática, as atividades estão relacionadas com o elemento que servirá para fazer contagens através das teclas.</p> |  |

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| <p><b>SUMÁRIO</b></p> <p>Apresentação do elemento integrador.</p> <p>Abordagem ao grafema p através da leitura e exploração do texto da Petra com a finalidade didática de trabalhar/consolidar os conteúdos: C101, C201, C301, C401, C501, C601, C701, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1. Preenchimento do guião de aprendizagem de Português.</p> <p>Apresentação de uma boneca articulada com as várias partes do corpo. Realização do jogo “Quem sou eu?” com a finalidade didática de trabalhar/consolidar o conteúdo: C1B1. Realização do guião de Estudo do Meio.</p> <p>Realização de exercícios e de problemas envolvendo a adição com a finalidade didática de trabalhar/ consolidar os conteúdos: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01; C6N01, C7N01; C8N01 Preenchimento do guião de matemática.</p> |  |
| <p><b>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</b></p>  |  |
|  |  |

| Designação da atividade   | Procedimentos de execução  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>• Período da manhã</b></p> <p>1. <u>Período inicial da manhã</u></p><br><p>2. <u>“Vamos conhecer a letra P”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C101, C201, C301, C401, C501, C601, C701, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1.</p> <p>As atitudes, normas e valores para esta atividade são: - Escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; demonstrar interesse para adquirir novos conhecimentos; gosto pela aprendizagem de novos conteúdos; respeitar as sugestões dos colegas.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do guião e dos exercícios do livro). Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do livro, será feito trabalho orientado.</p> <p>Através das atividades realizadas (no guião e no livro) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação diagnóstica e formativa. A duração prevista é de 90 minutos.</p> | <p>1.1. Distribuição das tarefas pelos alunos (distribuição do leite, marcação de presenças, ...)</p> <p>1.2. Marcação das presenças e almoços.</p> <p>1.3. Exploração e debate acerca do elemento integrador que estará sempre à vista do grupo, durante o decorrer de todas as atividades.</p><br><p>2.1. Inicialmente apresentarei o elemento integrador e explicarei que irão aprender uma nova letra e, para isso, terão de estar com muita atenção durante a realização de todas as atividades.</p> <p>2.2. Audição e reprodução da música referente à letra p como motivação para o seu estudo.</p> <p>2.3. Audição do texto do manual duas vezes de forma a iniciar o estudo da letra p.</p> <p>2.4. o cartaz com o texto no quadro, fará a sua leitura e a exploração oral com o grupo.</p> <p>2.5. A turma, com ajuda da aluna estagiária, reproduz o texto ouvido.</p> <p>2.6. A compreensão do texto será feita através de perguntas colocadas aos alunos, identificando o tema, o assunto e as personagens (“Qual é o nome da menina de que fala o texto?”; “que instrumento toca a Petra?”; entre outras...)</p> |

2.7. Para melhor visualização da letra será afixado no quadro um cartão com a letra p (manuscrita, imprensa, maiúscula e minúscula).

2.8. A aluna estagiária distribui o guião do aluno para iniciar as atividades propostas (guião de português – anexo 1)

2.9. Identificação no texto das palavras com o som p. Após esta atividade será apresentada no quadro, uma frase do texto com a letra **p** assinalada a vermelho para exploração detalhada (“Coça o pé, o pulso, a perna, busca a pulga com a lanterna.”). Os alunos farão contagem das palavras da frase. Nas palavras com a letra p (Petra, pulga, piano, pé) serão afixadas imagens representativas e, será feita a divisão silábica das palavras assinaladas anteriormente. Os alunos chamados aleatoriamente devem colocar círculos vermelhos por baixo das silabas identificadas.

2.10. Realização, por parte dos alunos, das atividades propostas no guião: contagem das palavras da frase; exercícios de divisão silábica das palavras “Petra”, “pulga”, “piano” e “pé” e identificação da letra p; procurar palavras com a letra p numa sopa de letras; identificação de palavras onde se ouve o som p; desenho da letra p e exercícios do livro (página 30 e 31). As atividades propostas no guião têm como finalidade consolidar os conteúdos: percepção e discriminação fonéticas; consciência silábica; sensibilidade fonológica; consciência

3. “As partes constituintes do nosso corpo!”

Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1B1.

As atitudes, normas e valores para esta atividade são: escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; respeitar a sua vez para falar; participar de forma coerente e ativa; respeitar as opiniões dos colegas; respeitar as regras da sala; realizar as tarefas com interesse.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos (apresentação do elemento integrador, apresentação das características do corpo) e individual noutros (realização dos exercícios propostos no guião).

Através das atividades realizadas (no guião e da realização do jogo) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação diagnóstica e formativa. A duração prevista é de 90 minutos.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Guião do aluno (terça-feira) - Estudo do Meio**

Observa com muita atenção a Petra que se encontra exposta no quadro.

Quais são as partes do corpo que a Petra utiliza para tocar piano?

Liga corretamente

- As mãos impulsionam para a frente as rodas motoras.
- Os movimentos para abrigar os olhos.
- As mãos impulsionam para os lados os braços motoros.
- Servem para contrair e relaxar.

Vamos aprender!

- Tal como a Petra, todos nós temos cabeça, tronco e membros, mas cada um de nós tem características diferentes.
- Uns são mais altos e outros mais baixos. Uns têm cabelo escuro e outros, claro. A cor dos olhos também varia.
- Uns são bebés, outros crianças, jovens, adultos e outros idosos.

Assinala com X as características da Petra

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Petra                    |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/> |

Risca as opções incorretas

- É alto / baixo.
- É grande / pequeno.
- É criança / adulto / idoso.

Na nossa sala também temos todos características diferentes. Ouve as regras com muita atenção e joga ao jogo "Quem sou eu?"

Diversão e aprendizagem!

- **Período da tarde**

fonémica; Alfabeto (letra p); letra maiúscula, letra minúscula; palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.

- 2.11. Os exercícios serão resolvidos pelos alunos com a minha orientação e corrigidos coletivamente no quadro. Os alunos serão solicitados para ajudarem o colega que está a realizar o exercício no quadro quando for necessário. Através da resolução dos exercícios no quadro, a estagiária verifica se as aprendizagens foram realizadas.
  - 2.12. Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.
  - 2.13. A aluna estagiária verifica se todos os alunos fazem a sua correção no guião do aluno.
- 3.1. Através do elemento integrador (piano), para ativação do conhecimento prévio, serão colocadas algumas questões sobre a personagem para verificar o conhecimento que os alunos já têm sobre os conteúdos a abordar.
  - 3.2. Será afixada, no quadro, uma boneca articulada "Petra", para que todos a possam observar e para exploração das várias partes do corpo.
  - 3.3. Distribuição do guião aos alunos (guião de estudo do meio - anexo 1)
  - 3.4. Resolução dos exercícios propostos no guião: associar partes do corpo a respetivas funções no piano.



|  |  |
|--|--|
|  | <p>pedido aos alunos que observem com muita atenção o elemento integrador (piano).</p> <p>4.2. Distribuirei o guião do aluno para iniciar as atividades propostas (guião de matemática – anexo 1)</p> <p>4.3. Iniciarei a atividade pedindo aos alunos que façam a contagem das teclas brancas e posteriormente das teclas pretas do piano. Esta atividade tem como finalidade consolidar os conteúdos: adições com números até 9.</p> <p>4.4. Realização, por parte dos alunos, das atividades propostas no guião – exercícios envolvendo adições . Os alunos realizam os exercícios propostos no guião com a finalidade de consolidar os conteúdos contagens até 9 objetos (C1NO1); números naturais até 9 (C2NO1); adições cuja soma seja inferior a 9 por cálculo mental, métodos informais (C3NO1); os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma» (C4NO1).</p> <p>4.5. Os exercícios serão resolvidos pelos alunos no guião e, posteriormente corrigidos pelos alunos no quadro. Os alunos serão solicitados para ajudarem o colega que está a realizar o exercício no quadro quando for necessário. Através da resolução dos exercícios no quadro, a estagiária verifica se as aprendizagens foram realizadas.</p> <p>4.6. Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.</p> <p>4.7. A aluna estagiária verifica se todos os alunos fazem a sua correção no guião do aluno.</p> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
|   |   |
| <p>Quarta-feira-Feira 18 de outubro de 2015</p>   | <p><b>Responsável pela execução:</b><br/>Ana Rita Eulálio</p>   |
| <p><b>Tema integrador:</b> “Como é constituído o meu corpo?”<br/><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> consoantes, sílabas, adição, mais, igual, parcela, soma, frase, decomposição, corpo.</p>   | <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuais área curriculares (português e matemática)</li> <li>- Piano da Petra (elemento integrador)</li> <li>- Guiões do aluno</li> <li>- Imagens ilustrativas - várias atividades (matemática, português)</li> <li>- Barras em cartolina (matemática)</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Lápis de grafite</li> </ul> |
| <p><b>Elemento integrador:</b> Piano da Petra</p> <p>O Piano da Petra servirá como elemento integrador estando relacionado com o tema da unidade didática “Como é constituído o meu corpo?”.</p> <p>Durante a unidade didática o piano será o ponto partida para as atividades das diferentes áreas curricularese fará a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam sobre este, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos selecionados.</p> |   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Na área curricular de Português o elemento integrador está relacionado com as atividades propostas. Na área curricular de Matemática, as atividades estão relacionadas com o elemento integrador que servirá para fazer contagens através das teclas.</p>  |   |
| <p><b>SUMÁRIO</b></p> <p>Realização das atividades de rotina (distribuição das tarefas, marcação de presenças e almoços).</p> <p>Atividade de abordagem didática de português com a finalidade de trabalhar/ consolidar os conteúdos: C101, C201, C301, C401, C501, C601, C701, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1.</p> <p>Atividades de sistematização de matemática com a finalidade de trabalhar/consolidar os conteúdos: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01; C6N01, C7N01; C8N01.</p> <p>Atividades de ampliação e reforço para consolidação dos conteúdos já lecionados a matemática: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01; C6N01</p> <p>Atividade de Expressão e Educação Físico-Motora “Corpo humano”: C1EEFM.</p> |   |
| <p><b>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</b></p>   |   |
| <p style="text-align: center;"><b>Designação da atividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Período da manhã</b></li> </ul> <p>1. <u>Período inicial da manhã</u></p>   | <p style="text-align: center;"><b>Procedimentos de execução</b></p> <p>1.1. Distribuição das tarefas pelos alunos (distribuição do leite, marcação de presenças, ...)</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>2. <u>“Quadro silábico”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1O1, C2O1, C3O1, C4O1, C5O1, C6O1, C7O1, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1.</p> <p>As atitudes, normas e valores para esta atividade são: - Escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; demonstrar interesse para adquirir novos conhecimentos; gosto pela aprendizagem de novos conteúdos; respeitar as sugestões dos colegas.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do guião e dos exercícios do livro).</p> <p>Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do livro, será feito trabalho orientado.</p> <p>Através das atividades realizadas (no guião e no livro) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 90 minutos.</p> | <p>1.2. Marcação das presenças e almoços.</p> <p>1.3. Debate acerca do elemento integrador, recordar alguns aspetos referidos no dia anterior.</p> <p>1.4. Observação do elemento integrador através do cartaz afixado na sala.</p> <p>1.5. Cada aluno terá no guião uma imagem do elemento integrador.</p><br><p>2.1. Iniciarei a aula recordando o que foi trabalhado no dia anterior de forma a ativar o conhecimento prévio e verificar os conhecimentos que os alunos têm relativamente aos conteúdos a abordar.</p> <p>2.2. Será afixado no quadro o cartão com a letra p (manuscrita, imprensa, maiúscula e minúscula) para melhor visualização por parte dos alunos.</p> <p>2.3. Distribuição do guião do aluno para iniciar as atividades propostas. (guião de português – Anexo 1)</p> <p>2.4. A aluna estagiária questiona os alunos relativamente à letra trabalhada no dia anterior e fará a leitura de um pequeno texto relacionado com a letra p. Após a leitura do texto os alunos serão questionados relativamente ao que acabaram de ouvir.</p> |
|---|---|



### 3. “Vamos adicionar!”

Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01; C6N01; C7N01; C8N01.

- 2.5. Os alunos realizam as tarefas propostas no guião: pintar as letras que a Petra já conhece, rodear no texto as sílabas com o som p, copiar sílabas (pa, pe, pi, po, pu), sublinhar, no texto, com cores diferentes as sílabas pa, pe, pi, po, pu.
- 2.6. Realização, por parte dos alunos, das atividades propostas no manual (página 32 e 33).
- 2.7. Os alunos começam por fazer o desenho da letra P e, posteriormente será construído um quadro silábico que será afixado na parede da sala e completado, pelos alunos, no manual.
- 2.8. Os exercícios serão resolvidos pelos alunos com a minha orientação e corrigidos coletivamente no quadro. Os alunos serão solicitados para ajudarem o colega que está a realizar o exercício no quadro quando for necessário. Através da resolução dos exercícios no quadro, a estagiária verifica se as aprendizagens foram realizadas.
- 2.9. Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.
- 2.10. A aluna estagiária verifica se todos os alunos fazem a correção no guião do aluno.

As atitudes, normas e valores para esta atividade são: manifestar interesse por aprender; escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; respeitar a sua vez para falar; participar de forma coerente e ativa; respeitar as opiniões dos colegas; respeitar as regras da sala.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do guião e nos exercícios do livro).

Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do livro, será feito trabalho orientado.

Através das atividades realizadas (no guião e no livro) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 90 minutos.

- **Período da tarde**

#### 4. “O corpo humano”

Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1EFM.

As atitudes, normas e valores para esta atividade são: escutar com atenção as orientações da atividade; realizar a tarefa proposta com empenho, intervir quando chegar a sua vez; esperar pela sua vez para a realização da atividade.

- 3.1. Ativação do conhecimento prévio, através do elemento integrador, relativamente aos conteúdos a sistematizar (contagens até 9 objetos (C1N01); números naturais até 9 (C2N01); ordem natural; os símbolos “<” e “>”; comparação e ordenação de números até 9 (C3N01), adições cuja soma seja inferior a 9 por cálculo mental, métodos informais (C4N01); os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma» (C5N01)).
- 3.2. Distribuirei o guião do aluno para iniciar as atividades propostas (guião de matemática – anexo 2)
- 3.3. Realização, por parte dos alunos, das atividades propostas no guião – associar o número à quantidade; identificar que conjunto tem mais elementos; ordenar os números por ordem crescente; exercícios envolvendo a comparação dos elementos de dois conjuntos; exercício de compreensão – situações

|  |  |
|--|--|
| <p>O trabalho será realizado em grande grupo.<br/>Através das atividade realizada o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 60 minutos.</p> | <p>problemáticas; formação de conjuntos; exercícios envolvendo adições simples).</p> <p>3.4. Os exercícios serão resolvidos pelos alunos e corrigidos coletivamente através de um PowerPoint.</p> <p>3.5. Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.</p> <p>3.6. A aluna estagiária verifica se todos os alunos fazem a sua correção no guião do aluno.</p><br><p>4.1. Diálogo com os alunos com a finalidade de ativar os conhecimentos prévios e verificar o que os alunos sabem sobre o que aprenderam em estudo do meio (partes do corpo).</p> <p>4.2. Explicação das regras do jogo. Os alunos formam uma roda, sentados em cadeiras. A estagiária designa nomes das partes do corpo a cada aluno. Por exemplo 5 são pernas, 5 braços, 5 cabeças, etc. Sempre que a estagiária disser corpo humano todos se devem levantar e sentar-se rapidamente. Quando nomear só uma parte, o grupo que tem o nome dessa parte do corpo levanta-se e senta-se rapidamente.</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>4.3. No final será feita uma reflexão sobre o decorrer da atividade.</p>   |
| <p>Quinta-Feira 19 de novembro de 2015</p>   | <p><b>Responsável pela execução</b><br/>Ana Rita Eulálio</p>  |
| <p><b>Tema integrador:</b> “Como é constituído o meu corpo?”<br/><b>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:</b> consoantes, sílabas, adição, mais, igual, parcela, soma, frase, decomposição, corpo.</p>  | <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuais das várias áreas curriculares (português, matemática e estudo do meio)</li> <li>- Piano da Petra (elemento integrador)</li> <li>- Livro “A aranha e eu”</li> <li>- Guiões de aprendizagem do aluno</li> <li>- Imagens ilustrativas - várias atividades (matemática, português e estudo do meio)</li> <li>- Barras em cartolina (matemática)</li> <li>- Cartão com a letra p (maiúscula, minúscula, imprensa e manuscrita)</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Lápis de grafite</li> </ul> |
| <p><b>Elemento integrador:</b> Piano da Petra</p> <p>O Piano da Petra servirá como elemento integrador estando relacionado com o tema da unidade didática “Como é constituído o meu corpo?”.</p> <p>Durante a unidade didática o piano será o ponto partida para as atividades das diferentes áreas curricularese fará a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam sobre este, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos selecionados.</p> <p>Na área curricularde Estudo do Meio o elemento integrador está relacionado com as partes do corpo que são utilizadas para tocar piano. Na</p> |   |

|   |   |
|---|---|
| <p>área curricular de Português e na área de Matemática as atividades estão relacionadas com o elemento integrador que estará presente em todas as atividades.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boneca articulada (Petra)</li> <li>- Cola</li> </ul> |
| <p><b>SUMÁRIO</b></p> <p>Realização das atividades de rotina (distribuição das tarefas, marcação de presenças e almoços).<br/>         Resolução de exercícios de matemática para consolidação dos conteúdos abordados: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01, C6N01, C7N01; C8N01<br/>         As partes constituintes do corpo: C1B1<br/>         Leitura e exploração da história “A aranha e eu” com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C101, C201, C301, C401, C501, C601, C701, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1.</p> |   |
| <p><b>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</b></p>   |   |
| <p style="text-align: center;"><b>Designação da atividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Período da manhã</b></li> <li>1. <u>Período inicial da manhã</u></li> </ul>   | <p style="text-align: center;"><b>Procedimentos de execução</b></p>                           |

|   |  |
|---|--|
| <p>2. <u>“Resolução de exercícios de consolidação - Matemática”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1N01, C2N01, C3N01, C4N01, C5N01, C6N01, C7N01; C8N01. Atividade de revisão.</p> <p>As atitudes, normas e valores para esta atividade são: manifestar interesse por aprender; escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; respeitar a sua vez para falar; participar de forma coerente e ativa; respeitar as opiniões dos colegas; respeitar as regras da sala.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo na correção dos exercícios e individual no preenchimento do guião e na realização dos exercícios do livro).</p> | <p>1.1 Distribuição das tarefas pelos alunos (distribuição do leite, marcação de presenças, ...)</p> <p>1.2 Marcação das presenças e almoços.</p> <p>1.3 Debate acerca do elemento integrador, recordar alguns aspetos referidos no dia anterior.</p> <p>1.4 Observação do elemento integrador através do cartaz afixado na sala.</p> <p>1.5 Cada aluno terá no guião uma imagem do elemento integrador.</p> <p>2.1 A aluna estagiária começa por distribuir os guiões aos alunos e explicando o objetivo e a finalidade das atividades. É feita neste momento uma revisão de conteúdos.</p> <p>2.2 Cada aluno, individualmente, deverá resolver os exercícios propostos no guião sendo estes relacionados com os conteúdos abordados nos dias anteriores.</p> <p>2.3 No primeiro exercício do guião os alunos deverão resolver o desafio proposto, ligando todos os números iguais de forma a descobrir a imagem que se encontra escondida (teia de aranha). Esta imagem servirá de ponto de partida para a história que será abordada na disciplina de Português “A Aranha e Eu”</p> |
|---|--|

Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do livro, será feito trabalho orientado.

Através das atividades realizadas (no guião e no livro) verificarei se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 90 minutos.

### 3. “As partes que constituem o meu corpo!”

Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C1B1. Atividade de revisão.

As atitudes, normas e valores para esta atividade são: escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; respeitar a sua vez para falar; participar de forma coerente e ativa; respeitar as opiniões dos colegas; respeitar as regras da sala; realizar as tarefas com interesse.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros.

Através das atividades realizadas (no guião e no livro) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 90 minutos.

2.4 Após a realização dos exercícios, por parte dos alunos, será feita a correção no quadro, sendo os alunos escolhidos aleatoriamente.

2.5 Os alunos serão solicitados para ajudarem o colega que está a realizar o exercício no quadro quando for necessário. Através da resolução dos exercícios no quadro, a estagiária verifica se as aprendizagens foram realizadas.

2.6 Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião (guião de matemática – Anexo 3)

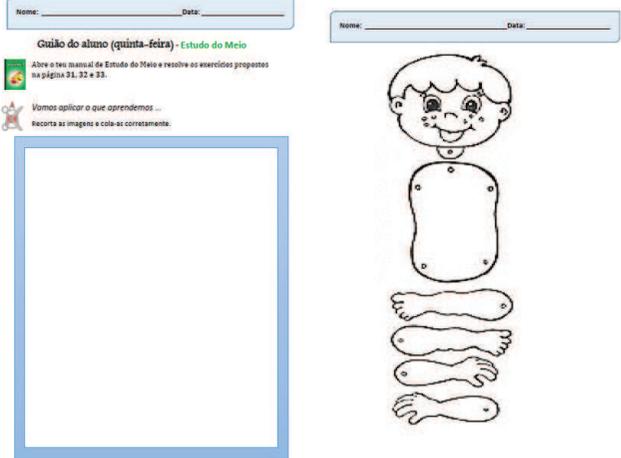
2.7 A aluna estagiária verifica se todos os alunos fazem a sua correção no guião do aluno.

3.1 Através do elemento integrador (piano da Petra), serão colocadas algumas questões sobre o que aprenderam na terça-feira com a finalidade de relembrar os alunos relativamente aos conteúdos já abordados.

3.2 De seguida, distribuirei o guião de aprendizagem aos alunos (guião de estudo do meio – Anexo 3).

3.3 Revisão dos conteúdos abordados na terça-feira (partes que constituem o seu corpo) para posterior resolução dos exercícios propostos no guião e no manual.

3.4 Após este diálogo, os alunos serão chamados realizam as atividades propostas no manual (página 31, 32 e 33)

|  |  |
|--|--|
|  <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Período da tarde</b></li></ul> <p>4. <u>“A Aranha e eu”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar/trabalhar os conteúdos: C101, C201, C301, C401, C501, C601, C701, C1LE1, C2LE1, C3LE1, C4LE1, C5LE1, C6LE1, C7LE1, C8LE1. Atividade de revisão.</p> <p>As atitudes, normas e valores para esta atividade são: - Escutar com atenção a informação transmitida; intervir aquando a sua vez; aplicar-se nas atividades propostas; demonstrar interesse para</p> | <p>3.5 Realização das tarefas propostas no guião – atividade de recorte e colagem. Os alunos devem recortar as partes dos corpo e devem colá-las corretamente (cabeça, tronco e membros).</p> <p>3.6 Os exercícios serão resolvidos pelos alunos com a minha orientação e corrigidos coletivamente no quadro. Através da resolução dos exercícios no quadro, a estagiária verifica se as aprendizagens foram realizadas.</p> <p>3.7 Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.</p> <p>3.8 Por fim, verificarei se todos os alunos fazem a correção no guião do aluno.</p> |
|--|--|

adquirir novos conhecimentos; gosto pela aprendizagem de novos conteúdos; respeitar as sugestões dos colegas.

O trabalho será realizado em grande grupo na correção dos exercícios e individual durante a resolução dos exercícios - preenchimento do guião e nos exercícios do livro.

Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do livro, será feito trabalho orientado.

Através das atividades realizadas (no guião e no livro de fichas) o professor verificará se os alunos compreenderam os conteúdos lecionados – avaliação formativa. A duração prevista é de 120 minutos.

- 4.1. Começarei por apresentar a capa de um livro (A aranha e eu) e questionarei os alunos relativamente ao que acham ser o assunto do livro de forma a ativar os conhecimentos prévios dos alunos e verificar o conhecimento que os mesmos já possuem sobre os conteúdos a abordar.
- 4.2. Distribuição dos guiões aos alunos (guião de português – Anexo 3)
- 4.3. Leitura da história “A aranha e eu” aos alunos e no final será feita a exploração da mesma através de algumas questões (“Como era a aranha?”; “Quando é que ela saltou?”; “De onde é que ela saltou?”; entre outras). A história será projetada para melhor visualização dos alunos.
- 4.4. Realização dos exercícios propostos no guião de aprendizagem: questões sobre a história; exercícios de divisão silábica e identificação da letra p; completar palavras com as sílabas corretas (pa, pe, pi, po, pu); ler e copiar uma frase.
- 4.5. Após a realização dos exercícios, por parte dos alunos, será feita a correção no quadro, sendo os alunos escolhidos aleatoriamente.
- 4.6. Os alunos serão solicitados para ajudarem o colega que está a realizar o exercício no quadro quando for necessário. Através da resolução dos exercícios no

|  |  |
|--|--|
|  | <p>quadro, a verificarei se as aprendizagens foram realizadas.</p> <p>4.7. Cada aluno deve corrigir o seu próprio trabalho no guião.</p> <p>4.8. Por fim, verificarei se todos os alunos fazem a sua correção no guião do aluno.</p> |
|--|--|

A Orientadora Cooperante:  
O Professor Supervisor:  
As estudantes de PS:



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## **Anexo E - Guião de aprendizagem de Português (1ª Sessão)**



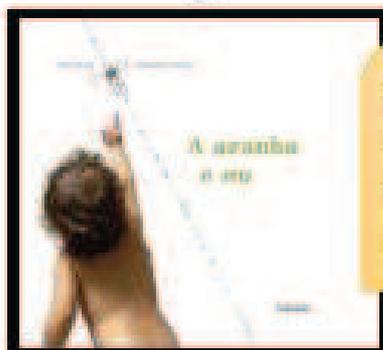
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## Guião do aluno (quinta-feira) - Português

### Guião de Leitura



Ouve com atenção a leitura da história "A aranha e eu".



- Como era a aranha?
- Quando é que ela saltou?
- De onde é que ela saltou?
- Onde aterrou a aranha?



Qual o inseto presente na história? Marca com X.



Risca os frutos que não fazem parte da história.





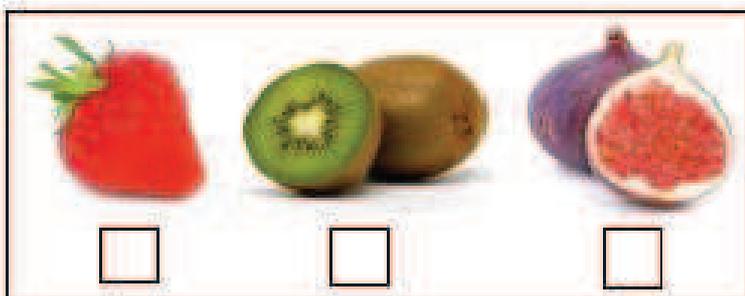
Vamos recordar...

No longo da história, a menina compara as várias partes do seu corpo com algumas frutas.

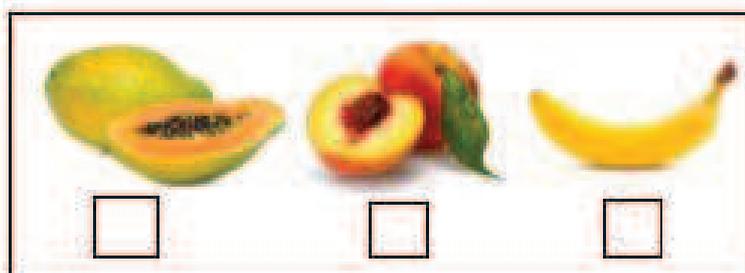


Marca com um X a fruta que a menina comparou com:

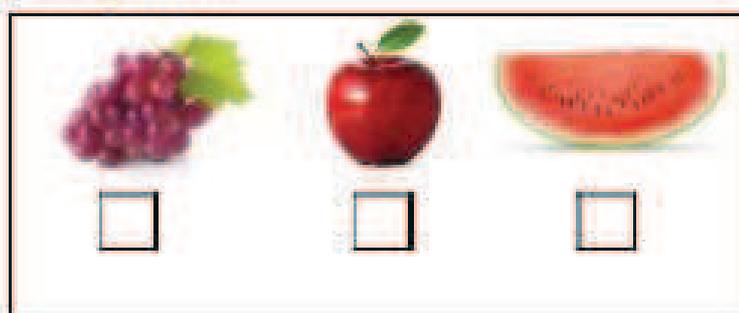
O dedo do pé



As pernas



Os joelhos





Liga corretamente as frutas às partes do corpo.



Pinta os círculos de acordo com o número de sílabas.

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| tangerina   | <b>ameixa</b>   | manga  | <b>uvas</b>   |
| ○○○○  | ○○○○  | ○○○○   | ○○○○  |



Rodeia os frutos onde ouves o som p.





Pinta os círculos de acordo com o número de sílabas. Assinala com **p** a sílaba em que ouves o som p.

|                 |                    |                 |                   |
|-----------------|--------------------|-----------------|-------------------|
| pêssego<br>○○○○ | apito<br>○○○○      | peleco<br>○○○○  | capitão<br>○○○○   |
| sapato<br>○○○○  | carpete<br>○○○○    | Polónia<br>○○○○ | Petra<br>○○○○     |
| plano<br>○○○○   | computador<br>○○○○ | perna<br>○○○○   | centopeia<br>○○○○ |



Completa as palavras com as sílabas em falta.



diós \_ ro



\_ dim



\_ paia



cor \_



\_ le

pa  
pe  
pi  
po  
pu



Lê e copia a frase.



O pai da Petra põe a papaia na mesa.

## **Anexo F - Guião de aprendizagem de Português (2ª Sessão)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

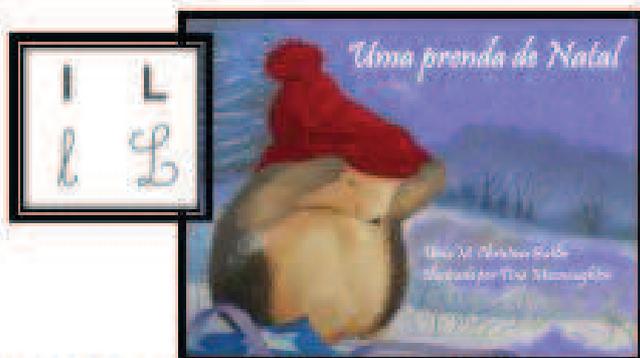
### Guião do aluno (terça-feira) - Português



Luana é uma menina que gosta muito de ler. Todos os dias lê um pouco de um livro. Como estamos quase no Natal, ela começou a ler o livro "Uma prenda de Natal".



Ouve com atenção a história "Uma prenda de Natal".



- Porque é que o Oniça acordou do seu sono profundo?  
- O que aconteceu pela ar?



O que é que caiu subitamente do céu? Marca com X.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  |



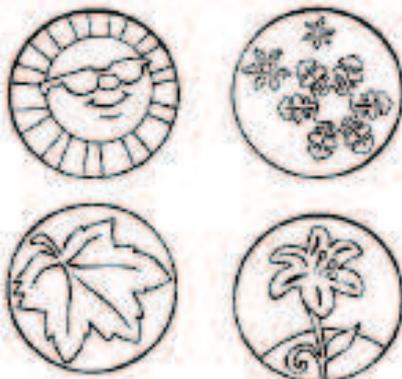
Ainda te recordas do que estava dentro do embrulho? Marca com X.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  |

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



Em que estação do ano se passa a história? Pinta a opção correta.



Depois de perceber que o gorro de lã não lhe servia, o Ouriço teve o bonito gesto de o oferecer a um amigo. Que amigo foi esse?

Liga o embrulho à opção correta.



Ouve com atenção o seguinte poema:

Laranja, laranja, laranja, limão, à lua a Luana lê  
a lição. Laranja, laranja, laranja limão.



Repete o poema batendo palmas por cada palavra e rodeia a letra destacada a vermelho.

## **Anexo G - Guião de aprendizagem de Português (3ª Sessão)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Guião do aluno (quinta-feira) - **Português**

#### Vamos recordar ...



Queres descobrir como termina a história *Uma prenda de Natal*?

Então escuta com muita atenção e delicia-te com esta lindíssima história natalícia!

- Qual a mensagem principal da história?
- E para ti, o que é o Natal?



Quantas personagens tem a história? Pinta a opção correta.

5

6

4

9

3



Ordena o aparecimento das personagens na história.



Pinta a personagem com a qual se inicia e termina a história.



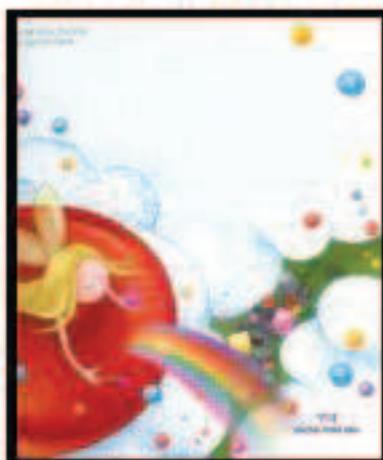
## **Anexo H - Guião de aprendizagem de Português (4ª Sessão)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Guião do aluno (terça-feira) - Português

 Observa com muita atenção a capa do livro.



- O que vês?  
- Qual será o tema da história?

 Ouve com atenção a leitura da história "Natal nas Asas do Arco-íris".

 Assinala com X a resposta correta.

Onde se passa a história?

| numa aldeia   | numa vila   | numa cidade  |
|---|---|--|
|  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |

 De que cor era a cidade?

Escolhe o lápis de cor que corresponde à cor da cidade e pinta corretamente.



\_\_\_\_\_



## **Anexo I - Guião de aprendizagem de Português (5ª Sessão)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

 Como se chamava o menino que vivia na cidade cinzenta?

O menino chamava-se \_\_\_\_\_



Assinala com X as respostas corretas.

 Que festividade importante se aproximava?

| Páscoa  | Natal   |
|---|---|
|  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  |

 O que é que o Jerónimo observava sentado no peitoril da janela?

| Os pássaros   | As núvens   | O arco-íris  |
|---|---|--|
|  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |

 Quem era Ariela?

| Uma rainha  | Uma princesa  | Uma fada   |
|---|---|--|
|  |  |  |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |

