



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1^o e 2^o CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Aprender português com recurso às tecnologias digitais – um
estudo com alunos do 5.^o ano

Francisca da Rosa Marques



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Francisca da Rosa Marques

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Aprender português com recurso às tecnologias digitais – um
estudo com alunos do 5.º ano

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Gabriela Barbosa

Fevereiro de 2022

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste relatório nem sempre foi um processo fácil. Houve muitos momentos que me senti desmotivada e foi o apoio daqueles que me rodeiam que me permitiu chegar até ao fim. Estas pessoas foram aquelas que estiveram sempre do meu lado e que porventura sempre me mostraram que seria capaz.

Em primeiro lugar, gostava de agradecer à minha orientada, a Professora Doutora Gabriela Barbosa, por tudo o que me inculuiu, pelo tanto que me fez crescer, por toda a sua disponibilidade e carisma. Sempre recordarei o seu trabalho com muito profissionalismo e admiração.

Em segundo lugar, gostava também de deixar um voto de agradecimento ao coordenador de curso, Professor Doutor Gonçalo Marques por todo o apoio e colaboração durante este período tão importante da nossa formação.

Não poderia deixar de mencionar os restantes docentes que passaram pelo meu percurso académico e que de alguma forma deixaram a sua marca na minha vida. Queria deixar um agradecimento especial à Professora Doutora Fátima Pereira e à Professora Doutora Joana Nunes, por terem sido incansáveis no meu processo de transferência e por fazerem tudo o que podiam para que eu pudesse ficar nesta cidade que me fez viver anos de muita felicidade.

Ao meu irmão Ruben, com quem partilhei os momentos de maior felicidade e também as mais tristes lamúrias. Nunca duvidou de que seria capaz e sempre esteve do meu lado quando mais precisei. A distância sempre serão meros quilómetros entre nós.

Um forte e especial agradecimento ao meu pai e à minha mãe. Sem eles nada disto seria possível, sou imensamente grata por todos os valores que me inculiram e por serem a minha fonte de inspiração. Jamais esquecerei todos os esforços que fizeram por mim e por acreditarem nos meus sonhos tanto quanto eu. Isto também é vosso!

Um último agradecimento ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, principalmente à Escola Superior de Educação por me ter acolhido e acompanhado durante estes felizes quatro anos.

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Educação de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e no 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal. A prática foi desenvolvida no 2.º Ciclo, no distrito de Braga, numa turma do 5.º ano de escolaridade, ao longo de quinze semanas. O estudo encontra-se dividido em três partes, a primeira destinada à caracterização dos contextos educativos, nos quais decorreram as intervenções didáticas, e à descrição do que foi realizado nas diferentes áreas curriculares. A segunda parte diz respeito ao estudo de investigação realizado no 2.º CEB no âmbito da disciplina de Português; e a última parte dedicada à reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada. O estudo desenvolveu-se em torno da problemática da integração dos recursos educativos digitais nas aulas de Português, tentando perceber de que forma podem ser utilizados para desenhar cenários de aprendizagem estimulantes para desenvolver competências a nível dos quatro domínios da língua portuguesa. Adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa de cariz interpretativo, e recolheram-se dados por questionários, observação direta e revisão de literatura. A análise dos dados permitiu concluir que a integração dos RED em sala de aula torna o processo de ensino aprendizagem mais rico, funcionando nos distintos domínios da disciplina de Português. Os professores devem conhecer as características implícitas dos diferentes RED, no sentido de selecionar de modo efetivamente pedagógico-didático os mais convenientes aos objetivos de aprendizagens para as suas práticas pedagógicas. Ao longo do período de implementação, registou-se um maior entusiasmo dos alunos na participação das tarefas que implicava usar RED assim como um nível de entendimento mais sustentado dos conteúdos. O quadro teórico Technologic Pedagogical Content Knowledge (TPACK) interpreta-se como um referencial essencial para a compreensão do conhecimento do professor na planificação e uso proficiente dos RED na aula de Português.

Palavras-chave: Recursos educativos digitais; Ensino de português; Technologic Pedagogical Content Knowledge

ABSTRAT

The present study was developed within the scope of the curriculum of Supervised Teaching Practice (PES II), integrated in the Master's Degree of Primary Education Course of Portuguese Language, History & Geography. The practice was developed in the fifth and sixth year students' school over fifteen weeks. The study was divided into three distinguish parts. The first one was aimed to characterizing the educational context in which didactic interventions took place and describes what was carried out in the different curricular areas. The second part concerns the study in the fifth and six year students' school at the Portuguese subject. The third part was dedicated to the final reflection of the Supervised Teaching Practice. Trying to understanding the proper integration of digital educational resources (RED) in Portuguese classes, the study was carried out whose investigation grew back from a question: "How can RED be used to design stimulating learning scenarios to develop competences at the level of the four skills domains?; supported by three research questions: 1) What knowledge should teachers master in order to integrate RED in the portuguese classroom?; 2) What conceptions and practices do students show about using RED in the Portuguese subject?; 3) How do students react when challenge to participate in RED activities? Data analysis obtained the following insights: RED in the classroom makes the teaching-learning process richer and works in the different domains of Portuguese subject. In this way, teachers must know the implicit characteristics of the different RED, so teachers can choose the ones they think the most convenient for their pedagogical practices. Through the implementation period, students were more enthusiastic about participating in this kind of activities which was synonymous with a thorough selection of RED supported by the intersection understanding of lots of implicit knowledge in theoretical framework Technologic Pedagogical Content Knowledge (TPACK).

Keywords: Digital educational resources; Learning scenarios, integration; pedagogical practices; Technologic Pedagogical Content Knowledge.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRAT	7
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS	14
ÍNDICE DE TABELAS	14
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	15
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
CAPÍTULO I - A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO	4
Caraterização do contexto educativo no 1.º CEB.....	5
Percurso da Intervenção Educativa.....	10
Síntese	18
CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO	20
Caraterização do contexto educativo do 2.º CEB.....	20
Percurso da Intervenção Educativa.....	24
Síntese	31
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	33
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	35
Contextualização e pertinência no trabalho de investigação	35
Objetivos e questões de investigação.....	37
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
Recursos Educativos Digitais	39
Recursos Educativos Digitais nas escola portuguesas.....	40
Contributos do referencial TPACK.....	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	48
Opções metodológicas	48
Participantes.....	49
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	50
Percurso da investigação	52
Procedimento da análise de dados	55
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	58
Análise do questionário inicial	58
Análise dos questionários intercalares	60

Análise do questionário final.....	67
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	69
Síntese de estudo	69
Conclusões do estudo	69
Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	72
PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES	73
Reflexão Global da PES.....	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	83
Anexo 1 – Planificação do 1.º CEB.....	85
Anexo 2 – Planificação de Português do 5.º ano do 2.º CEB.....	96
Anexo 3 – Planificação de HGP do 5.º ano do 2.º CEB	104
Anexo 4 – Questionário Inicial	115
Anexo 5 – Questionário Final	117
Anexo 6 – Questionário Intercalar	118
Anexo 7 – Kahoot (Família de Palavras).....	119
Anexo 8 – Quiz <i>Quem sabe?</i>	122
Anexo 9 – Wordwal (Palavras simples e palavras complexas).....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organização da sala de aula (1.º Ciclo).....	9
Figura 2. Tabela Motivacional.....	12
Figura 3. Atividade do desenvolvimento da imaginação.....	12
Figura 5. Bingo das frações.....	13
Figura 4. Jogo das tabuadas.....	13
Figura 6. Comboio: Evolução dos meios de comunicação.....	14
Figura 7. Construção circuito elétrico.....	14
Figura 8. Construção de poster referente às três dinastias.....	14
Figura 9. Construção da árvore de valores (Natal).....	16
<i>Figura 10. Decoração de Natal.....</i>	<i>16</i>
Figura 11. Lembranças para a família.....	17
Figura 12. Árvore de Natal com materiais reutilizados.....	17
Figura 13. Lembranças de Natal.....	17
Figura 14. Catálogo Digital.....	17
Figura 15. Cartuxos de castanhas.....	18
Figura 16. Organização da sala de aula (2.º Ciclo - Português).....	23
Figura 17. Organização da sala de aula (2.º Ciclo - HGP).....	23
Figura 18. Nuvem de palavras construídas pelos alunos.....	26
Figura 19. Atividade de pós-leitura.....	26
Figura 20. Desafio Imagina(-te).....	26
Figura 22. Atividade motivacional (Dado Mágico).....	27
Figura 21. Exemplo de tarefa proposta no Dado Mágico.....	27
Figura 24. Exemplo do que contia a caderneta.....	28
Figura 23. Atividade motivacional – Caderneta do Conhecimento.....	28
Figura 25. Peddy Paper - posto 1.....	29
Figura 26. Peddy Paper - posto 2.....	29
Figura 27. Construção das biografias.....	29
Figura 28. Exposição: Viagens Marítimas no século XV e XVI.....	30
Figura 29. Projeto Ovos de Raia e Tubarão.....	31
Figura 30. Projeto Violência de Género.....	31
Figura 31. Aluna a entrevistar o escritor João Manuel Ribeiro.....	31
Figura 32. Atividade publicada na página do Agrupamento.....	31

Figura 33. Quadro teórico TPACK (Koehler et al., 2009, p.396).....	44
Figura 34. O desenrolar de uma investigação qualitativa segundo Coutinho (2006).....	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. RED utilizados na 1. ^a semana.	61
Gráfico 2. RED utilizados na 2. ^a semana.	62
Gráfico 3. RED utilizados na 3. ^a semana.	64
Gráfico 4. RED utilizados na 4. ^a semana.	65

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1. Carga horária semanal da turma.</i>	<i>7</i>
<i>Tabela 2. Horário semanal da turma.</i>	<i>7</i>
<i>Tabela 3. Número de horas semanais da disciplina de PORT e HGP.</i>	<i>22</i>
<i>Tabela 4. Recolha de dados para a investigação.</i>	<i>52</i>
<i>Tabela 5. Planeamento das intervenções.</i>	<i>54</i>
<i>Tabela 6. Definição de categorias alusivas ao questionário inicial.</i>	<i>55</i>
<i>Tabela 7. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (1.^a semana).</i>	<i>55</i>
<i>Tabela 8. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (2.^a semana).</i>	<i>55</i>
<i>Tabela 9. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (3.^a semana).</i>	<i>56</i>
<i>Tabela 10. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (4.^a semana).</i>	<i>56</i>
<i>Tabela 11. Definição de categorias alusivas ao questionário final.</i>	<i>56</i>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada
CEB – Ciclo do Ensino Básico
INE – Instituto Nacional de Estatística
JI – Jardim de Infância
MAT – Área disciplinar de Matemática
PORT – Área disciplinar de Português
EM – Área disciplinar de Estudo do Meio
INF – Área disciplinar de Informática
EXP – Área disciplinar de Expressões
ING – Área disciplinar de Inglês
ICE – Intervenção em Contexto Educativo
PEI - Programa Educativo Individual
PNL – Plano Nacional de Leitura
HGP – História e Geografia de Portugal
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
RED – Recursos Educativos Digitais
TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledg

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada inserida no plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O relatório é caracterizado por ser um projeto individual de intervenção devidamente fundamentado e organizado em três partes distintas: Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada; Parte II – Trabalho de Investigação e Parte III – Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada.

A primeira parte tenciona descrever os contextos educativos nas quais decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, encontrando-se dividida em dois capítulos. Estes capítulos contêm a caracterização do contexto educativo, assim como os meios locais inseridos e os respetivos agrupamentos de que fazem parte as escolas e as turmas envolvidas nesta dinâmica. À posteriori, são descritos de uma forma mais pormenorizada o percurso da intervenção didáticas em todas as áreas curriculares lecionadas nos dois ciclos de ensino, nomeadamente Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressão Plásticas e Expressão Físico-Motoras no 1.º CEB e, Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Já a segunda parte do relatório é dedicada ao trabalho de investigação desenvolvido no 2.º CEB, cujo objetivo geral era compreender de que forma é que os recursos educativos digitais (RED) podem ser utilizados no desenho de cenários de aprendizagem estimulantes para desenvolver competências a nível dos quatro domínios, encontra-se dividida em cinco capítulos. O capítulo I, designado *Introdução*, refere a pertinência do estudo como também o problema e as questões de investigação. De seguida, no capítulo II é desenvolvida a *Fundamentação Teórica*, que suporta a problemática gerada nesta investigação, baseada em diversos estudos análogos, sustentados por autores de referência. Ainda neste capítulo, encontram-se subdivididos tópicos cruciais para o enquadramento do estudo, como os recursos educativos digitais e os contributos do referencial TPACK. O capítulo III diz respeito à *Metodologia de Investigação*, na qual é apresentado o plano metodológico selecionado, a análise dos participantes que fizeram parte do estudo assim como os instrumentos de recolha e análise dos dados. Mais tarde, encontramos o capítulo IV, denominado por *Análise e Interpretação dos Dados*, no qual são expostas as dinâmicas realizadas com a utilização das RED, mas também se discutem os principais resultados obtidos através da recolha de dados anteriormente realizada. Para terminar a segunda parte do

presente relatório, surge o capítulo V as *Conclusões*, neste pretende-se dar respostas às questões de investigação inicialmente elaboradas para a concretização deste estudo. Nesta fase, reflete-se também sobre as limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras.

Na terceira e última parte do relatório é apresentada a Reflexão Global da PES, em que se reflete sobre o trabalho desenvolvido e o seu contributo profissional e pessoal, salientando os pontos mais positivos e negativos desta experiência. A apreciação global da PES vem encerrar o presente trabalho de investigação.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A primeira parte do presente relatório aborda essencialmente os contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, mais especificamente as características dos contextos e o percurso da intervenção educativa nos dois ciclos do Ensino Básico. Desta forma, apresenta-se dividida em dois capítulos: Capítulo I – Intervenção em contexto educativo no 1.º CEB e Capítulo II – Intervenção em contexto educativo no 2.º CEB.

CAPÍTULO I - A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO

Caraterização do contexto educativo no 1.º CEB

No presente capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 1.º Ciclo do Ensino básico, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º semestre. Deste modo, são descritos os vários fatores desta localidade, progredindo de uma caraterização macro (município) à caracterização micro (contexto escolar), evidenciando as condições que a população pode usufruir no seu quotidiano. Seguidamente são caraterizados, detalhadamente, os alunos conhecidos durante o estágio, mencionando os seus pontos fortes e fracos nas várias áreas curriculares em que a turma se encontra envolvida.

O Meio Local

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES, no 1.º semestre, situa-se no distrito de Braga, numa freguesia rural do concelho de Barcelos. A escola integra duas turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e um grupo de Educação Pré-Escolar.

Esta freguesia é caraterizada pela presença de uma agricultura exclusivamente de subsistência, uma vez que as famílias se encontram em grande parte a trabalhar na cidade e arredores. Há, no entanto, algumas explorações pecuárias de razoável dimensão.

Relativamente às atividades económicas, podemos destacar a agricultura no setor primário, verifica-se também que vários habitantes optaram pelo trabalho operário quer na freguesia, quer na cidade. Já no setor terciário, existem empresários com negócios pequenos, como minimercados, cafés e restaurantes. Na comunidade existem vários recursos que estão acessíveis para cooperar com a escola, são eles: a Junta de Freguesia e o Centro Social de Durrães.

No que respeita a festividades, realiza-se, anualmente, a Festa de S. Lourenço a 9 e 10 de agosto. Esta festa, tal como muitas romarias desta zona do Minho, atrai muitas pessoas à freguesia. Acresce que a população desta freguesia é muito ativa, promovendo muitas atividades de lazer durante o ano e levando vida e animação à freguesia.

O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Fragoso, cuja sede é E.B. 1,2,3 de Fragoso, entrou em funcionamento no ano letivo de 1999/2000. O Agrupamento dista entre quinze a vinte e cinco quilómetros de vários núcleos urbanos (Barcelos, Esposende, Viana do Castelo e Ponte de Lima).

Nos dias de hoje, o presente Agrupamento é formado pelos jardins de infância de Aldreu, Balugães, Durrães, Fragoso e Palme, pelas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico de Aldreu, Balugães, Durrães, Palme e Tregosa e pela Escola E.B. 1,2,3 de Fragoso.

O Projeto Educativo do Agrupamento e o seu contrato de autonomia têm como aposta principal garantir um serviço público de educação eficaz e de qualidade e criar condições para a promoção do sucesso escolar, com o intuito de melhorar a qualidade do percurso educativo e dos resultados escolares, no que diz respeito à avaliação externa e interna.

A Escola

A PES realizou-se numa escola, como mencionado anteriormente pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso. O edifício é constituído por dois pisos: um piso térreo para a educação pré-escolar (20 crianças) e um piso superior dedicado ao ensino do 1.º CEB (24 crianças). No piso superior existem duas salas: uma sala para cada turma do 1.º CEB (1.º e 2.º anos (12 alunos); 3.º e 4.º anos (12 alunos)). A presente escola dispõe ainda, de uma sala polivalente, onde os alunos costumam ficar quando no exterior está a chover. Assim sendo, os espaços são partilhados por todas as turmas, como o recreio, a sala polivalente. Os recursos materiais que ambos partilham são os materiais de Educação Física. A cantina deste estabelecimento de ensino é localizada separadamente do edifício principal, sendo necessário as crianças saírem da escola para irem almoçar.

Como recursos humanos, a escola tem uma educadora de infância, dois professores titulares de turma no 1.º CEB. Semanalmente, deslocam-se à escola uma terapeuta da fala, uma psicóloga e uma professora coadjuvante que dão apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste grupo de pessoal docente, faz ainda parte uma professora coadjuvante de Matemática.

No que respeita ao pessoal não docente, esta escola conta com uma assistente operacional e uma auxiliar que dão apoio à educadora na sala de atividades, uma assistente operacional que dá apoio mais permanente ao 1.º CEB. O centro social da freguesia é responsável pelo transporte de todos os alunos da escola.

Sala de aula e rotinas

O grupo onde decorreram as intervenções pertence a uma turma mista, de 3.º e 4.º ano de escolaridade. A distribuição semanal de componente letiva do currículo era da competência do Professor Titular de Turma, tendo em conta a seguinte carga horária:

Área Curricular	Carga horária
Português	8 horas
Matemática	7,5 horas
Estudo do Meio	3 horas
Expressões	3 horas
Inglês	2 horas
Apoio ao Estudo	1,5 horas
Informática	1 hora
Educação Moral Religiosa	1 hora

Fonte: Plano de turma 2020/2021 do Professor

Tabela 1. Carga horária semanal da turma.

Contudo, a turma em questão tinha disponível, como mero orientador, um horário semanal com a respetiva distribuição da carga horária:

Tempo	segunda-feira		terça-feira		quarta-feira		quinta-feira		sexta-feira	
	3.ºano	4.ºano	3.ºano	4.ºano	3.ºano	4.ºano	3.ºano	4.ºano	3.ºano	4.ºano
9h – 10h30m	MAT	MAT	PORT	PORT	MAT	MAT	PORT	ING	MAT	MAT
Intervalo										
11h – 12h	MAT	MAT	PORT	PORT	MAT	MAT	ING	PORT	INF	INF
Almoço										
13h30m - 14h30m	EXP	PORT	EMR	EMR	PORT	PORT	EM	EM	EXP	EXP
14h30m – 15h30m	ING	PORT	EM	EM	PORT	PORT	EXP	EXP	EXP	EXP
Intervalo										
16h – 17h		ING						EXP		

Fonte: Plano de turma 2020/2021 do Professor

Tabela 2. Horário semanal da turma.

No que diz respeito ao horário da turma (Tabela 2), é de referir que os alunos entravam todos os dias às 9h, sendo que os alunos do 4.º ano ficava dois dias da semana até mais tarde

na escola, devido à disciplina de Inglês e de Expressões. O intervalo da manhã era entre as 10h30m e as 11h, a hora do almoço era entre as 12h e as 13h30m e o intervalo da tarde era entre as 15h30m e as 16h. Como apresentado pela lei, as disciplinas de Matemática e de Português continham uma carga horária superior relativamente às Expressões e ao Estudo do Meio. Na segunda e sexta-feira, os alunos de ambos os anos de escolaridade tinham aula de Inglês com uma professora da área, que se deslocava duas vezes por semana à sala para trabalhar com os alunos os conteúdos da disciplina. Na sexta-feira, das 11h às 12h, os alunos tinham aula de informática com um professor da área, que também se deslocavam à escola uma vez por semana.

Relativamente às diferentes disciplinas atribuídas, estas tinham finalidades distintas. No Apoio ao Estudo, os alunos concretizavam exercícios, existindo momentos de prática e de esclarecimento de dúvidas referentes aos conteúdos abordados.

A sala de aula, onde decorreu a intervenção educativa, apresenta condições benéficas para a prática de ensino. Esta situava-se no primeiro piso, como a sala de aula do 1.º e 2.º ano, dispondo ainda de uma sala de apoio, utilizada maioritariamente pela psicóloga. Também é importante referir que a sala é ampla, favorável à circulação de alunos e do professor, com grande luminosidade devido à existência de grandes janelas, o que possibilitava também a circulação de ar.

Para além das características do espaço físico da sala, este disponha de placards de cortiça para expor os trabalhos dos alunos, um lavatório que permitia a higienização dos alunos e vários armários que eram utilizados para a arrumação de materiais (cartolinas, folhas, lápis, marcadores) e para se guardarem os portefólios e os processos dos alunos. Na sala estavam também afixados nos placards de cortiça vários papéis que serviam para os alunos registarem os lanches e o consumo do leite fornecido pela escola. Durante a entrega dos leites, o professor juntamente com os alunos, classificava o lanche de cada um a respeito da alimentação saudável, de acordo com os critérios definidos por uma equipa do Agrupamento (Cor verde- totalmente saudável; Cor amarela – exagerou num condimento; Cor Vermelha – alimentos não saudáveis)

As mesas encontravam-se exposta na sala de aula da forma como se observa na Figura 3. Cada aluno disponha de uma caixa, onde guardava os materiais de escrita, como lápis, canetas, borracha, tesoura, etc, sendo que quando não estavam a ser utilizadas eram arrumadas no espaço definido como Arrumações. A mesa do professor titular encontrava-se por trás das mesas dos alunos, no canto esquerdo.

Esta também dispunha das respetivas mesas e cadeiras, mas também de diversos materiais fundamentais como dois quadros de giz, um computador, uma banca composta por um lavatório, uma sala de arrumos. Todos estes elementos possibilitavam a concretização de

diferenciadas atividades nas áreas de ensino, permitindo existir diversidade e dinâmica no seu decorrer.

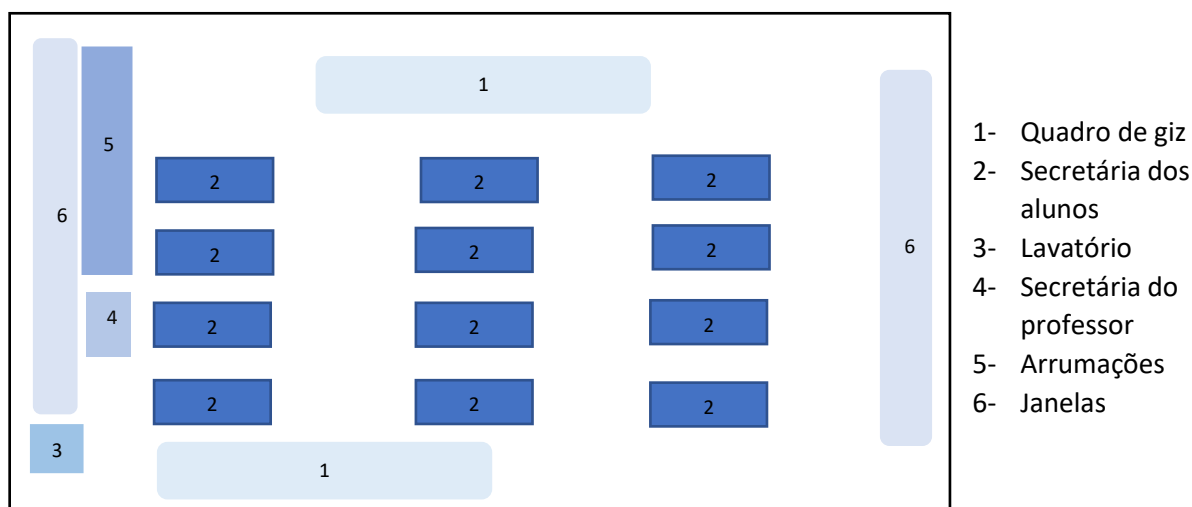


Figura 1. Organização da sala de aula (1.º Ciclo).

A organização do espaço da sala encontrava-se estruturada em duas partes consoante os dois anos de escolaridade. Cada ano, tem ao seu dispor um quadro de giz, ficando os alunos do 4.º ano de costas voltadas para os alunos do 3.º ano. Contudo, a sala dispunha de zonas favoráveis à concretização de outras atividades, como uma zona de quadros de cortiça para exposição de trabalhos, uma zona de janelas para obter luminosidade e circulação de ar, uma zona de banca com um lavatório e armários para a arrumação de trabalhos e materiais.

A turma

O grupo onde decorreram as intervenções é composto por 12 alunos, oito crianças de nove anos, três crianças de dez anos e uma criança de doze anos, sendo sete crianças do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os alunos envolvidos neste grupo são caracterizados por serem muito ativos, com capacidade de atenção e concentração em desenvolvimento, interessadas, bastantes participativas quando motivadas. No geral, são um grupo de alunos assíduos e pontuais. Estas crianças, aparentemente, vivem num ambiente familiar estável, na maioria habitam com os pais e irmãos na mesma casa.

Este grupo para além de representar dois anos de escolaridade distintos, conta ainda com uma aluna, que usufruiu de Medidas Adicionais com Adaptações Curriculares Significativas (3ª mediada da escala e mais restritiva, porque impõe alterações ao currículo usufruindo a aluna de um Programa Educativo Individual (PEI). De modo a manter a participação da aluna nas diversas aulas, foram necessárias alterações e muitas das vezes construções de materiais

personalizados e equivalentes ao ensino de aprendizagem que esta mesma necessita. Para além de dificuldades a nível da aprendizagem, a aluna sofre ainda de uma doença de vômito exacerbado e, quando se sente pressionada, ou realiza maior esforço físico, não consegue controlar o vômito. Esta problemática acaba por ser um entrave às aprendizagens, porque quando os episódios de vômito acontecem ela perde o foco nas tarefas, fica mais debilitada e demora a retomar o trabalho.

Todavia, os alunos dispunham de diversificados atributos como a participação ativa e empenho na concretização das atividades, entre outros aspetos que foram verificados ao longo das sessões.

Percurso da Intervenção Educativa

O percurso da intervenção educativa no primeiro contexto da PES decorreu de 12 de outubro a 20 de janeiro de 2021, sendo realizado em conjunto com o par pedagógico.

A primeira parte da Intervenção em Contexto Educativo (ICE) divide-se em duas etapas. A primeira etapa conta com três semanas destinadas à observação do contexto educativo, tendo existido intervenções concedidas pelo professor cooperante, o que possibilitou, consequentemente, analisar o público-alvo e as suas capacidades, dificuldades e atributos para posteriormente refletir sobre a concretização das planificações. Após estas semanas, seguiu-se uma outra etapa, a das regências, que foram divididas com o par pedagógico, sendo supervisionadas diversas implementações. O planeamento e concretização de cada sessão foi trabalhada em conjunto com o par pedagógico, existindo cooperação e entreajuda em todo o processo, incluindo na execução dos estudos. Assim sendo, a segunda etapa diz respeito às onze semanas de regência, mais especificamente, a sete semanas de três dias e quatro semanas de cinco dias. Devido à situação pandémica em que vivemos, a programação e organização destas semanas sofreram alterações, pelo que não foi possível concretizar as onze semanas de regência.

No que concerne às regências, estas foram novamente divididas por par pedagógico, sendo que em cada semana, um elemento do grupo ficava responsável pelas mesmas. Para cada uma das semanas, o professor cooperante fornecia, previamente, os conteúdos que pretendia que fossem abordados nas diversas áreas curriculares. As planificações (Anexo 1) propostas pelo par pedagógico eram analisadas pelo professor cooperante e ainda pelos professores supervisores. Assim sendo, eram propostas melhorias, ajustes tendo sempre em atenção as necessidades educativas da turma.

Uma vez mais, devido à situação pandémica, não houve a possibilidade do deslocamento dos professores supervisores aos estágios, pelo que a aula a ser observada pelos

mesmos, era gravada e publicada na plataforma Youtube. Os vídeos publicados eram de acesso privado, uma vez que só eram visíveis aos professores a quem fosse enviado o link.

Na preparação e planeamento de todas as implementações, o par pedagógico recorreu a documentos orientadores para a sua elaboração, tais como os Programas e Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais e ainda aos documentos disponibilizados pelos professores supervisores de cada área disciplinar. Para completar, foram ainda disponibilizados pela editora, os manuais escolares referentes aos dois anos em questão, assim como materiais para auxiliar na leção dos conteúdos.

Áreas de Intervenção

O par pedagógico, ficou responsável por planificar e implementar diversas áreas disciplinares, como Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Para todas as áreas disciplinares, foram criados e construídos materiais para serem utilizados no início de cada sessão, como forma de motivar os alunos para a aula e seus respetivos conteúdos. Ao longo das sessões, e ainda antes de serem exposto novos conteúdos, houve o cuidado em saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre as diversas temáticas. Para além do diálogo, sempre presente, a utilização de elementos palpáveis e materiais exploratórios permitiu que os alunos se envolvessem nas temáticas, compreendendo, a maior parte das vezes, a necessidade destes conhecimentos para o seu dia-a-dia. Observou-se que a utilização destes materiais pelos alunos, na concretização de exercícios práticos e teóricos, revelou ser muito importante para a compreensão e clarificação de diversas temáticas.

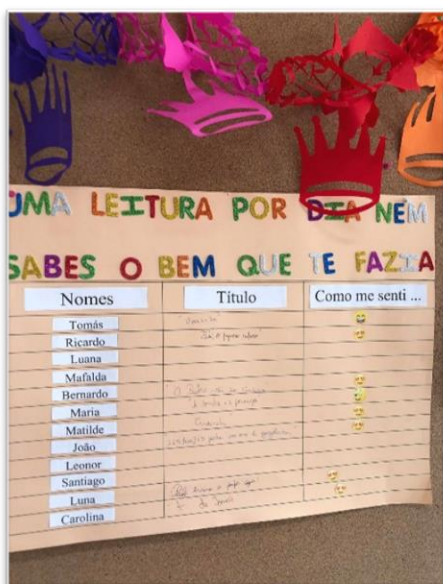
Embora estejamos perante várias áreas curriculares, foi mantida uma relação e articulação entre os conteúdos lecionados em cada uma destas, respeitando assim a interdisciplinaridade como uma estratégia do ensino aprendizagem.

Português

Na área curricular de Português, foram explorados todos os domínios existentes no programa: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, destinados ao 3.º e 4.º ano de escolaridade. Para além de serem trabalhados todos os domínios, as tarefas elaboradas tinham por base a abordagem dos conteúdos dirigidos aos anos de escolaridade em questão e a existência de interdisciplinaridade. Os conteúdos lecionados passaram pela abordagem de obras literárias presentes no Plano Nacional de Leitura (PNL), tais como *O Medo e o Escuro* de Mia Couto, *O Beijo da Palavrinha* de Mia Couto e *A Noite de Natal* de Sophia de Mello Breyner. Para além destas obras literárias, ainda foram explorados diferentes tipos de textos como texto

narrativo, texto poético, texto dramático, lendas, receitas e carta. Associado à exploração de diferentes tipos de textos, deu-se um grande valor às diferentes etapas da leitura, pré-leitura, leitura e pós-leitura, consideradas pelo grupo de trabalho, fundamentais para a envolvimento dos alunos nos mesmos. Para além disto, nas aulas de observação sentiu-se a necessidade de desconstruir práticas antigas, mais concretamente no que diz respeito à construção de textos. Para tal, foram proporcionados diferentes tipos de atividades, que permitissem que os alunos usassem a sua imaginação (Figura 3), mas que ao mesmo tempo não se encontrassem no vazio, impedindo-os de avançar. No término deste contexto, o par pedagógico denotou uma evolução muito significativa, propondo ao professor cooperante a continuação deste processo de produção escrita.

Para acompanhar as atividades que iam sendo propostas ao longo das aulas, o par pedagógico formulou uma tarefa semanal relacionada com a promoção da leitura e o conhecimento de diversos tipos de textos. Para a realização da tarefa mencionada, era selecionado um aluno por semana, que por sua vez tinha a responsabilidade de selecionar um livro, notícia, texto que fosse do seu agrado e que lesse para a turma, nos primeiros dez minutos da aula. Posto isto, havia um tempo para os alunos ouvintes se exprimirem acerca do que foi lido. Esta tarefa conta com uma tabela motivacional, intitulada por *Uma Leitura por dia, nem sabes o bem que te fazia*, que servia para os alunos registarem o título do que lerem e ainda avaliar a sua prestação através de diferentes emojis. A presente atividade despertou muito interesse à turma, contando com a participação de todos os alunos.



Nomes	Título	Como me senti ...
Tomás		😊
Ricardo		😊
Luana		😊
Mafalda		😊
Bernardo		😊
Maria		😊
Matilde		😊
Jodo		😊
Leonor		😊
Santiago		😊
Lana		😊
Carolina		😊

Figura 2. Tabela Motivacional.



Figura 3. Atividade do desenvolvimento da imaginação.

Matemática

Na área curricular de Matemática, os domínios abordados passaram pelos domínios Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Através dos domínios mencionados, foram trabalhados diversos conteúdos, como frações, arredondamentos, multiplicação, resolução de problemas, adição e subtração, divisão inteira, números racionais não negativos, figuras geométricas, medida, representação de dados e gráficos. Para explorar cada conteúdo, o par pedagógico criou atividades interessantes e desafiadoras, que por sua vez tivessem significado para os alunos, de maneira a estarem relacionadas com as vivências dos mesmos. Desta forma, os alunos conseguiam compreender a utilidade da matemática assim como, a necessidade da utilização desta mesma em situações do quotidiano. Unida a esta perspetiva, está a observação, manipulação e reflexão de materiais que, são fundamentais para a compreensão dos diversos conteúdos, como por exemplo, os blocos lógicos e o material multibase.

O par pedagógico recorreu maioritariamente ao jogo, não só como atividade motivacional, mas também como forma de consolidar os conteúdos abordados na própria aula ou em anteriores. Deste modo, o grupo de trabalho defende que através de uma educação ativa é possível encontrar no jogo e nas atividades lúdicas, uma forma de comunicação no processo de ensino e aprendizagem:

“A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividade, autoexpressão e participação social às crianças” (Froebel, 1782-1852).



Figura 5. Jogo das tabuadas.



Figura 4. Bingo das frações.

Estudo do Meio

Na área curricular de Estudo do Meio, foram abordados diferentes Blocos, sendo estes, bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, bloco 3 – À descoberta do ambiente natural e bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços. Tendo em conta, as características da turma do presente contexto, na maioria das aulas foram lecionados conteúdos distintos a cada ano de escolaridade. Assim sendo, com os alunos do 3.º ano de escolaridade, foram trabalhados conteúdos como aspetos físicos do meio local, os meios de transporte e comunicação. Nas restantes áreas disciplinares, o par pedagógico desenvolveu materiais que vinham a acompanhar a leção dos mesmos.



Figura 6. Comboio: Evolução dos meios de comunicação.

Já aos alunos do 4.º ano, foram lecionados assuntos acerca da História do Portugal, como os primeiros povos e as primeiras dinastias.

Para além disto, foram também realizadas experiências laboratoriais, relacionadas com a temática da eletricidade e do magnetismo, onde participaram todos os elementos da turma. Este tipo de atividades experimentais, é uma forma dinâmica de transmitir conhecimentos, tidas como muito sucesso pelos alunos.



Figura 7. Construção circuito elétrico



Figura 8. Construção de poster referente às três dinastias.

Expressões

Na área curricular de Expressões, foram exploradas especificamente a Físico-motora, a Plástica e a Musical.

No que concerne à Expressão Físico-motora, foram explorados alguns blocos presentes no programa, tais como bloco 1 – perícia e manipulação, bloco 2 – deslocamentos e equilíbrios e bloco 4 – jogos. Não sendo uma área lecionada com frequência pelo professor cooperante, os alunos demonstraram sempre interesse e animação para realizar as mesmas. Ao longo das semanas, procurou-se diversificar as atividades, criando dinâmicas diferenciadas de modo a manter a motivação dos alunos. Sendo uma escola carente de matérias para a prática da atividade física, o par pedagógico tentou colmatar esta lacuna, recorrer a exercícios em que não fossem necessários materiais, ou até mesmo reutilizar materiais recicláveis, tais como garrafas de plásticos e pacotes de leite.

Por sua vez, a vertente Musical foi explorada ao nível da organização de um musical de Natal. Com a interpretação da letra da música criou-se uma sequência de movimentos para o acompanhamento da mesma. Contou ainda, com uma apresentação publicamente desta atividade lúdica, sendo o público-alvo os alunos e docentes da escola.

No que concerne à Expressão Plástica, foram explorados essencialmente dois blocos, o bloco 2 – descoberta e organização progressiva de superfícies e o bloco 3 – exploração de técnicas diversas de expressão. A maioria das atividades concretizantes inseriam-se nas temáticas relativas à época do ano, como por exemplo o Natal (Figura 9), ou a temáticas que estavam a ser exploradas em outras áreas disciplinares.

Para além de serem decorados os espaços comuns da escola, as professoras estagiárias recorreram às aulas dedicadas à Expressão Plástica para decorar também a sala de aula. Para tal, foi construído com os alunos uma árvore de Natal de valores, como é visível na figura 9. Em cada linha da árvore estavam apresentados valores, tais como, bondade, igualdade, união e fé. Esta construção proporcionou um debate com a turma, de forma a conhecer cada um dos valores e aqueles que mais fazia sentido para os alunos.



Figura 9. Construção da árvore de valores (Natal).



Figura 10. Decoração de Natal.

Após as implementações foram concretizadas reflexões pessoais sobre a aula gravada, sendo que o professor cooperante apresentava no mesmo documento apreciações sobre esta mesma aula. Estes documentos eram analisados pelos professores supervisores responsáveis da semana em questão, ainda antes de conterem a apreciação do professor cooperantes, e finalmente era entregue uma versão final completa. Estas reflexões foram cruciais para melhorias futuras, sendo a melhor forma de realizar considerações e mudanças em relação a dinâmicas elaboradas e abordagens de conteúdos. Ao refletirmos sobre a aula, estamos a tomar consciência do que foi feito ou que ficou por fazer. O facto de as aulas serem gravadas torna-se uma vantagem, na medida em que podemos, em qualquer momento, visualizar a nossa prestação.

Envolvimento em atividades da escola

No que concerne ao envolvimento com a comunidade educativa, o par pedagógico teve oportunidade de participar em alguns projetos no contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Natal

Dentro das diversas iniciativas, destaca-se a decoração e atividades de Natal. Nas últimas semanas do primeiro período, foram realizadas atividades relacionadas com a época natalícia, como foi o caso da construção de uma árvore de Natal com materiais recicláveis (Figura 8), a confeção de bolachas para a família dos alunos e ainda a decoração de uma bola para ser colocada na árvore de cada um dos alunos, nos seus respetivos lares (Figura 9). A última semana, foi essencialmente dedicada a atividades plásticas que fizeram parte da decoração da escola.



Figura 11. Lembranças para a família.



Figura 12. Árvore de Natal com materiais reutilizados.

Impedidos de realizar as típicas festas de Natal, tão frequentes desta época, foi proporcionado pelo par pedagógico, em conjunto com o professor cooperante, a criação de um musical. O musical contou com o público-alvo os restantes alunos e professores da escola, tendo sido concretizado com muito sucesso.

Ainda referente à época natalícia, o grupo de trabalho construiu um catálogo de valores (Figura 14), a ser utilizado aquando da escrita da carta ao Pai Natal. Este tinha como finalidade consciencializar os alunos para a existência do consumismo e simultaneamente sensibilizar para o que realmente acham necessário para as suas vidas, tais como saúde, amor, amizade. Na criação do catálogo, o grupo pedagógico teve como objetivo a integração de toda a comunidade escolar, fazendo parte dos elementos ilustrativos, imagens de todos os alunos, professores e auxiliares da ação educativa. Por ter um impacto tão grande, o catálogo ganhou um formato digital tendo sido enviado para as famílias de todos os alunos da escola.

Para além das atividades, o par pedagógico preparou pequenas lembranças entregues aos alunos.



Figura 13. Lembranças de Natal.



Figura 14. Catálogo Digital.

Outras festividades

Embora a época natalícia disponha de uma atenção especial, o par pedagógico teve a oportunidade de desenvolver atividades comemorativas, alusivas ao Halloween, ao São

Martinho (Figura 15) e ao Dia dos Reis. Estas atividades foram aprovadas pelo professor cooperante, sendo maioritariamente acompanhadas pelas restantes turmas da escola.



Figura 15. Cartuxos de castanhas

Síntese

Ao longo de todo o percurso de intervenção educativa, o professor cooperante manteve-se sempre recetivo a novas ideias de dinâmicas educativas, de atividades pedagógicas e de envolvimento nas sessões planeadas, sugerindo alternativas de melhoria e prestando auxílio em todas as etapas. A boa relação entre o par pedagógico e o professor cooperante, permitiu que houvesse sempre um clima favorável à aprendizagem, sempre com o rigor e adaptação necessária tendo em conta as necessidades de cada um dos alunos.

Toda a comunidade escolar que estava inserida na presente PES é acolheu o par de estágio de uma forma muito positiva, envolvendo-se em atividades e tarefas relacionadas com a escola e com o agrupamento. Mais uma vez, a boa relação entre todos, foi uma mais-valia para uma trajetória com sucesso.

Através desta prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível contactar com outras realidades, em que por vezes achamos que não estamos preparados. A fácil adaptação permitiu que o par pedagógico arranjasse alternativas igualmente boas para trabalhar. Esta nova vivência, permitiu acarrear nova experiência, mantendo sempre a exigência e rigor nas implementações apresentadas. Embora esta se caracterize por ser uma prática trabalhosa, podemos concluir que foi enriquecedora a todos os níveis.

CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO

Caraterização do contexto educativo do 2.º CEB

No presente capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 2.º ciclo do Ensino básico, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º semestre. Desta forma, estão presentes vários aspetos relativos à caracterização do contexto educativo, nomeadamente, a descrição do meio local, do agrupamento e das turmas. Por fim, será apresentada a caraterização do percurso educativo, onde serão mencionadas as principais áreas de intervenção que foram abordadas, assim como aulas regência realizadas nessas mesmas áreas disciplinares.

O meio Local

A PES referente ao 2.º semestre desenvolveu-se em dois contextos educativos distintos, situados no distrito de Braga, concelho de Esposende. Ambas as escolas integram alunos do 2.º e 3.º ciclo.

O concelho de Esposende pertence à reunião norte, Província do Minho, na foz do rio Cávado. É limitado a norte pelo município de Viana do Castelo, a leste pelo de Barcelos, a sul pelo da Póvoa de Varzim e a oeste pelo Oceano Atlântico. O município de Esposende está subdividido em 9 freguesias e abrange uma área de 95,4 km².

Sendo o segundo concelho mais pequeno do distrito de Braga, habitam nele 34 625 habitantes, número registado pelo Censos 2011. Por sua vez, é o único concelho do distrito de Braga banhado pelo Oceano Atlântico.

No que diz respeito às atividades económicas destas freguesias, destacam-se essencialmente a agricultura, indústria têxtil e ainda o pequeno comércio. Estando estas localizadas numa região costeira, são também desenvolvidas atividades marítimas, como por exemplo a extração salineira.

O Agrupamento

As duas escolas onde decorreu a segunda parte da PES, pertencem ao mesmo agrupamento. Assim sendo, ambas as escolas estão inseridas num agrupamento de escolas públicas de Esposende. Constituído na época de 2010, fazem parte do agrupamento dez estabelecimentos que abrangem diferentes níveis de ensino tais como, Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e ainda 3.º Ciclo, nas diversas freguesias do concelho.

De acordo com os dados consultado no Projeto Educativo 2018/2021, frequentam o agrupamento cerca de mil duzentos e noventa e um alunos. Deste total, oito frequentam a

Unidade de Ensino Estruturado do Espectro do Autismo na Escola Básica de Forjães e 6 na Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (UAE) na Escola Básica António Rodrigues Sampaio. O agrupamento conta ainda com alunos de diversas nacionalidades, mais especificamente seis brasileiro, dois cabo-verdianos, um espanhol, um mexicano e um francês.

O agrupamento em causa aposta na qualidade e o sucesso educativo como o ponto fulcral da ação pedagógica, implicando a diversificação das atividades, a valorização do trabalho na sala de aula, a melhoria dos resultados escolares e o trabalho cooperativo entre docentes.

As Escolas

Como já mencionado anteriormente, a PES do segundo semestre ocorreu em duas escolas distintas, embora pertencem ao mesmo agrupamento.

Assim sendo, a escola onde decorreram as aulas de regência da disciplina de Português, representa a Sede do agrupamento, que por sua vez abrange dois ciclos, nomeadamente o 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico. É caracterizada por ser uma escola ampla agrupada por blocos/edifícios, sendo cada um deles destinado aos diferentes níveis de ensino. O edifício central é dividido em dois pisos, sendo o inferior ocupado pelos serviços administrativos, receção, sala de isolamento, sala de professores e seu respetivo bar, direção, auditório, cantina, reprografia e uma sala de convívio destinada aos alunos. Já no piso superior podemos encontrar salas de aula, a biblioteca escolar, laboratórios, sala de apoio à psicologia e ainda espaços destinados a arrumações. A escola em causa conta ainda um campo polidesportivo disponível para a prática de atividade física e também entretenimento durante o intervalo dos alunos e um pavilhão gimnodesportivo utilizado para as aulas de Educação Físico-Motora.

Já a escola onde decorreram as aulas de regência de História e Geografia de Portugal (HGP), é constituída por vários edifícios destinados aos diversos ciclos tais como, Pré-escola, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo. O primeiro edifício encontramos a receção, os serviços administrativos e os respetivos gabinetes da direção, a biblioteca escolar, o polivalente dividido no espaço da cantina e do bar e ainda a sala dos professores. O acesso aos restantes edifícios é acompanhado por coberturas que permite a deslocação entre os mesmos, sempre que as condições atmosféricas não estejam favoráveis. Tal como a escola abordada anteriormente, também esta dispõe de espaços propícios à prática de atividades físicas.

As Turmas

Nos tópicos que se seguem, são caracterizadas as duas turmas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta caracterização diz respeito a duas turmas onde as professoras estagiárias fizeram a sua intervenção. Ambas as turmas se apresentam no 5.º ano de escolaridade. Em uma das turmas a intervenção decorreu ao nível da disciplina de Português e em outra turma a intervenção decorreu na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Na tabela abaixo a ser consultado, está representada a carga horária semanal das duas disciplinas em causa, definida no Decreto-lei 139/2012.

Disciplina	Carga horária
Português	4 horas
História e Geografia de Portugal	2,5horas

Fonte: Plano de turma 2020/2021 do Professor

Tabela 3. Número de horas semanais da disciplina de PORT e HGP

Turma de Português

A turma onde foi lecionada a área disciplinar de Português era composta por dezasseis alunos, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

De um modo geral, tratava-se de uma turma heterogénea de elevado rendimento escolar, muito participativa e empenhada nas dinâmicas de sala de aula. Faz parte da turma uma aluna que apresenta dislexia usufruindo assim das medidas universais, com adaptações no processo de avaliação, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018. Tendo em conta as dificuldades da aluna, o grupo de estágio procurou dar auxílio sempre que necessário, lendo com a aluna os enunciados das tarefas propostas assim como, disponibilizando mais tempo para a concretização das mesmas. A aluna beneficiava também de Coadjuvação em contexto de sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal.

No que concerne à organização da sala de aula, cada aluno disponha de uma secretária só para si (Figura 15), mantendo os seus lugares nas diferentes disciplinas. O espaço de trabalho é suficientemente amplo, iluminado e organizado sendo propício ao bem-estar dos alunos.

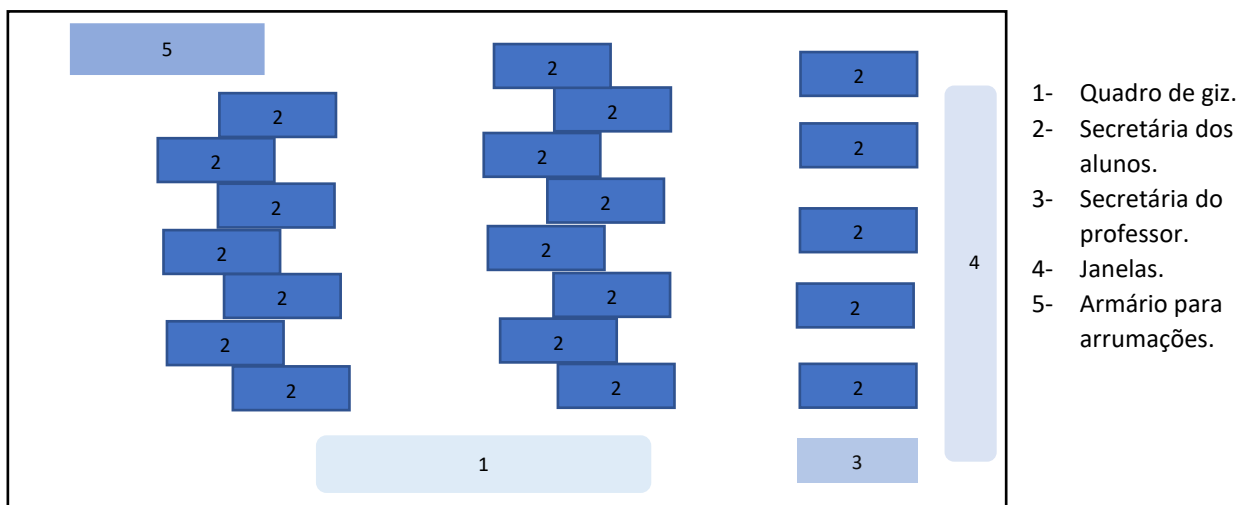


Figura 16. Organização da sala de aula (2.º Ciclo - Português)

Os alunos demonstraram desde o primeiro dia, grande satisfação com a presença das estagiária, mostrando-se motivados e empenhados nas propostas apresentadas pelas mesmas.

Turma de História e Geografia de Portugal

A turma onde foi lecionada a disciplina de História e Geografia de Portugal era composta por quinze alunos, cinco do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

De forma genérica, tratava-se de uma turma agitada, faladora e pouco motivada nas aulas. Embora os alunos estivessem dispersos de forma intencional pela sala de aula (Figura 16), as conversas entre pares eram difíceis de se evitar.

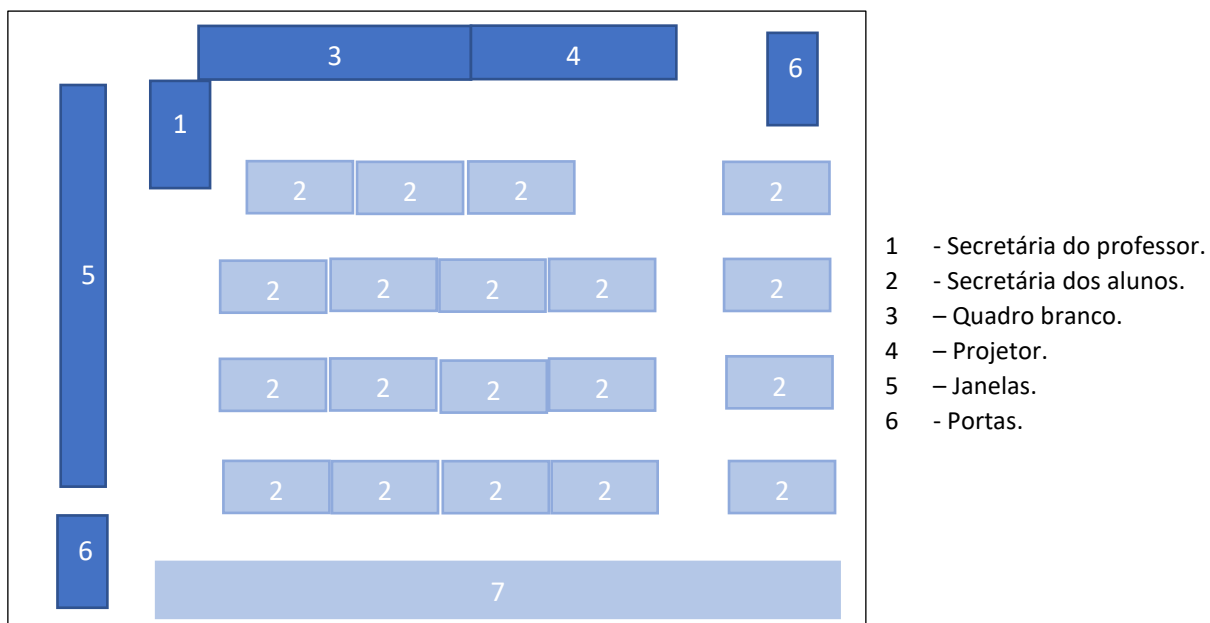


Figura 17. Organização da sala de aula (2.º Ciclo - HGP)

Logo nas primeiras aulas denotou-se globalmente dificuldades a nível da leitura, da escrita e da aquisição de técnicas de estudo. Para além disto, dois dos alunos da turma integram o decreto-Lei 54/2018, sendo que um dos alunos apresenta Perturbações Específicas de Aprendizagem, mais especificamente dislexia e discalculia. Já o outro aluno sofre de espinha bífida oculta, tendo dificuldade ao nível da aprendizagem, quer ao nível cognitivo como também ao nível da motricidade. O relatório de Avaliação psicológica refere que o aluno apresenta um desenvolvimento global equivalente ao que é esperado para uma criança de quatro anos de idade. A parte disto, trata-se de alunos empenhados mesmo não conseguindo realizar as tarefas propostas de forma autónoma. Ambos os alunos ocupavam os lugares das mesas da frente, para que deste modo estivessem mais perto do professor para lhes prestar o apoio necessário.

Apesar de a turma apresentar tais características, a maioria dos alunos manifestavam interesse pela disciplina e grande satisfação por terem consigo professoras estagiárias com métodos de trabalho inovadores.

Percurso da Intervenção Educativa

O percurso da intervenção educativa no segundo contexto da PES decorreu de 12 de abril a 24 de junho de 2021, sendo realizado em conjunto com o par pedagógico.

A primeira parte da ICE divide-se em duas etapas, em igualdade com o ocorrido no primeiro semestre. A primeira etapa conta com três semanas destinadas à observação do contexto educativo. O período de observação das aulas decorreu durante três semanas. Este período foi crucial para que o grupo de estágio tivesse a possibilidade de conhecer o contexto do 2.º ciclo, assim como o funcionamento da escola e a sua organização. Através da observação foi possível conhecer os métodos de trabalhos de ambos os professores cooperantes e ainda a abordagem destes com os seus alunos.

Embora estas semanas sejam muito importantes para o trabalho que vem a ser desenvolvido, não é suficiente para conhecer os interesses e as dificuldades de cada aluno em particular, contudo foi possível perceber quais as dinâmicas de aula mais benéficas a cada uma das turmas. Durante este período, o grupo de estágio constatou que se tratava de duas turmas bastante distintas, pelo que se tornou necessário definir novas estratégias, abordagens e adaptar os recursos para cada uma delas.

Em simultâneo com a observação, as professoras estagiárias tiveram a oportunidade de iniciar a planificação das aulas, quer as correspondente à área disciplinar de português, quer da

área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Deste modo, ressalva-se o papel fundamental que desempenharam os professores cooperantes na medida de orientarem o trabalho a ser desenvolvido, mostrando disponibilidade em ajudar no que fosse necessário.

Posteriormente às semanas de observação, seguiram-se as semanas de regência. Enquanto uma das professoras lecionava a disciplina de História e Geografia de Portugal, durante quatro semanas consecutivas, a colega lecionava a disciplina de Português durante o mesmo período. Terminadas as quatro semanas, o par de estágio trocava de área.

O planeamento das atividades de aula eram formais e minuciosos, tendo em conta o nível de organização prévia do trabalho, os materiais a desenvolver e não menos importante a experiência do professor. Embora as planificações apresentem uma estrutura pré-definida, interessa apenas que estas sirvam uma boa execução de aula, sendo previamente visualizadas quer pelos professores cooperantes, quer pelos professores supervisores.

Embora fosse lecionada uma área de cada vez e não em simultâneo, as professoras estagiárias apresentavam semanalmente reflexões referentes às suas aulas de regência e referentes também às aulas do par de estágio. Nessas mesmas reflexões eram apresentados os pontos fracos e fortes da semana, assim como a perspectiva de remediação para futuras aulas.

Planificação de Português

As planificações de Português (Anexo 2) foram elaboradas, de acordo com os documentos orientadores Programa e Metas Curriculares e com as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade, na qual foram abrangidos os seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

No que diz respeito ao domínio da Oralidade, desenvolveram-se atividades significativas onde se pretendia desenvolver capacidades quer ao nível da compreensão oral, quer ao nível da expressão oral. As propostas de atividades passaram pela audição de textos e atividades associadas ao texto ouvido; realização de debates sobre a dinâmica apresentada nos diversos textos; declamação de poemas. A realização de inferências esteve sempre presente ao longo da exploração dos textos.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, durante as quatro semanas de regência, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a obra literária *O Pássaro da Cabeça*, de Manuel António Pina. Para uma melhor exploração da obra foram realizadas atividades durante as diferentes fases da leitura, ou seja, pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Logo na primeira aula e antes de se dar início à leitura do primeiro poema da aula, a professora estagiária procurou fazer uma exploração a partir dos conhecimentos prévios dos alunos

incidido nas características do texto poético. Para tal, começou por propor a construção de uma nuvem de palavras, que resultou no trabalho apresentado na figura 17.

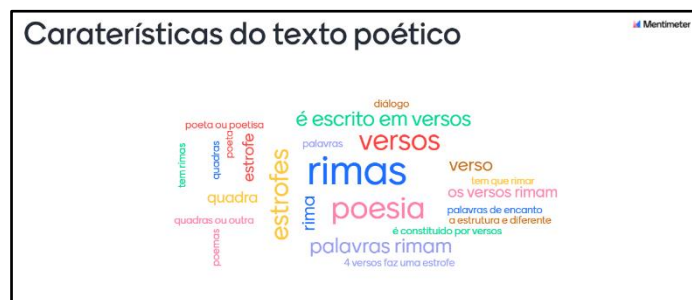


Figura 18. Nuvem de palavras construídas pelos alunos

Após o esclarecimento aos alunos a cerca das palavras representadas, foi apresentado aos alunos um guião de leitura, que consistia na audição da autobiografia de Manuel António Pina.

Já referente aos momentos de pós-leitura foram realizadas atividades como dar continuidade ao poema, desenvolverem um pequeno texto onde expressassem emoções sentidas aquando da leitura, recorrer às ideias apresentadas no texto para apresentarem as suas. As atividades propostas incidiriam também sobre questões de interpretação sobre os poemas lidos, assim como atividades que implicassem a análise formal dos poemas.

Desta forma, foi possível criar materiais tais como os que estão patentes na figura 19 e 20. O cartaz referente à figura 19 diz respeito à atividade de pós-leitura relacionada com o poema *A Ana quer*, da obra anteriormente mencionada. Já o trabalho representado na figura 20 está relacionado com o poema *Coisas que não há que há* desta mesma obra literária.

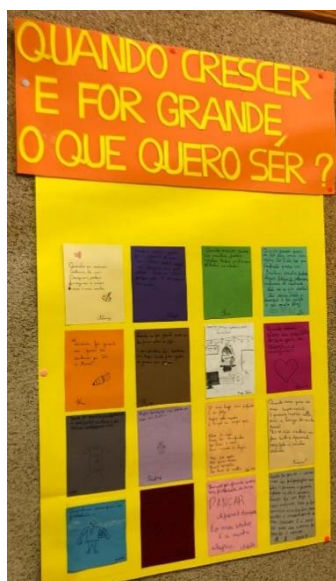


Figura 19. Atividade de pós-leitura

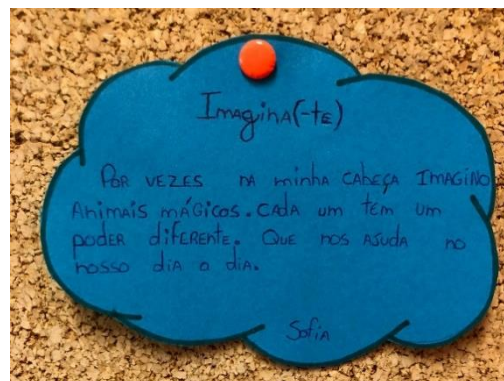


Figura 20. Desafio Imagina(-te)

No que concerne ao domínio da Gramática foram recordados e introduzidos conteúdos, tais como a família de palavras, sílaba métricas e sílabas gramaticais e ainda a formação de palavras. Sendo alguns deles conteúdos de revisão, a professora estagiária procurou adotar estratégias mais dinâmicas, recorrendo maioritariamente a jogos didáticos onde estava explícito o uso de tecnologia.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita foi abordada, como já mencionada a obra *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina. Os alunos tiveram ainda a possibilidade de rever um outro tipo de texto, a entrevista.

Mais concretamente referente à leitura, o par pedagógico desenvolveu uma atividade motivacional que fez parte das aulas de regência de ambas as estagiárias. Esta atividade rotineira intitulada *Uma magia semanal, é uma ideia genial!* consistia em lançarem o dado que podemos observar na figura 21. Cada fase do dado propunha uma atividade como por exemplo *Caça aos ouvintes* consistia em os alunos selecionarem um livro ou um excerto narrativo, para procederem à leitura do mesmo a outras pessoas. O objetivo era “caçarem” o máximo de ouvintes possível, sendo que quem ouvia a história tinha de assinar a grelha que o aluno levava consigo para realizar este desafio. Uma outra proposta era os alunos lerem um livro ou um excerto, selecionarem três momentos da história e realizarem três ilustrações, como a que está visível na figura 22. Já na sala de aula, os alunos apresentavam o trabalho desenvolvido à restante turma, assim como explicavam as fases do seu trabalho.



Figura 22. Atividade motivacional (Dado Mágico)



Figura 21. Exemplo de tarefa proposta no Dado Mágico

Para além de motivar os alunos, esta atividade permitiu alargar o seu campo de conhecimento, despertando os seus interesses por outros géneros de leitura. Torna-se pertinente mencionar que todos os alunos tiveram a oportunidade de participar.

Planificação de História e Geografia de Portugal

As planificações de História e Geografia de Portugal (Anexo 3) foram elaboradas, de acordo com os documentos orientadores Programa e Metas Curriculares e com as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade. Todas as planificações elaboradas centraram-se no domínio *Portugal do século XIII ao XVI*, onde se abordaram os seguintes subdomínios: *conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares*; *conhecer os rumos da expansão quatrocentista* e *conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares*.

Inserido nos conteúdos mencionados anteriormente, o grupo de estágio desenvolveu uma atividade motivacional direcionada também aos alunos onde foi lecionada a disciplina de História e Geografia de Portugal, tendo em conta os conteúdos programáticos. Esta atividade intitulada *Caderneta do Conhecimento* (Figura 23) tinha como principal objetivo os alunos colecionarem as personagens históricas que marcaram o período da expansão portuguesa. À medida da lecionação dos conteúdos, a professora estagiária disponibilizava o retrato de diversas personalidades que os alunos tinham de fazer corresponder à sua correta legenda, como é visível na figura 24.

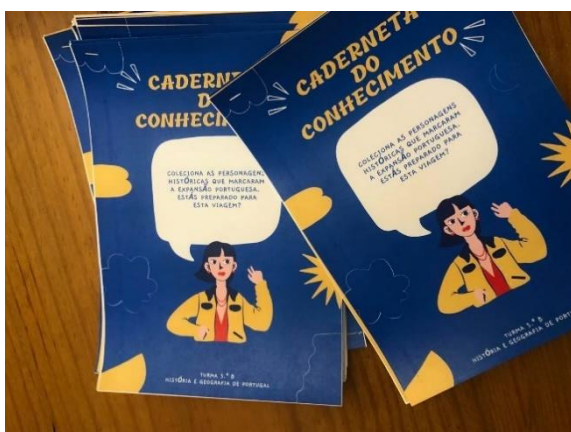


Figura 24. Atividade motivacional – *Caderneta do Conhecimento*.

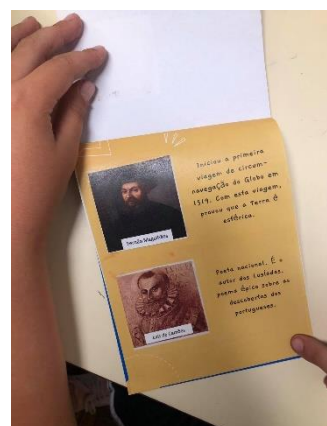


Figura 23. Exemplo do que contém a *caderneta*.

Para a abordagem dos subdomínios procurou-se oferecer aos alunos um conjunto de experiências, no sentido de proporcionar situações em contexto mais alargados e diversificados que o contexto específico da aula tradicional de História. Nesta medida desenvolveram-se atividades abertas ao desenvolvimento de competências específicas tais como o tratamento de informação e utilização de fontes através de documentos, imagens, vídeos e mapas; a compreensão história de forma a os alunos se situarem a nível temporal e espacial quer ao nível da sua contextualização.

Uma das sessões mais apreciadas pelos alunos foi a realização de um Peddy Paper pelos espaços da escola. Esta atividade estava inteiramente relacionada com os conteúdos programáticos, representando uma estratégia pedagógica para a consolidação dos conhecimentos. Nas figuras 25 e 26 são visíveis alguns momentos desta atividade.



Figura 25. Peddy Paper - posto 1



Figura 26. Peddy Paper - posto 2

Ao longo das semanas de regência de ambas as professoras estagiárias foram desenvolvendo materiais que, mais tarde fizeram parte de uma exposição. Esta exposição permitiu que fossem desenvolvidas diferentes formas de comunicação escrita na produção de biografias (Figura 27) de notáveis nomes reconhecidos deste período histórico.



Figura 27. Construção das biografias

A exposição juntou ainda um conjunto de caravelas construídas pelos alunos na disciplina de Educação Tecnológica, com recurso a materiais recicláveis. Desta forma, a exposição procurou materializar aquilo que foi o processo de estudo deste tema, destacando os aspetos sociais, culturais e civilizacionais de uma grande aventura humana. Na figura 28, é visível

o resultado na exposição, afixada na biblioteca escolar a ser visível por toda a comunidade educativa.



Figura 28. Exposição: Viagens Marítimas no século XV e XVI

Envolvimento da comunidade educativa

No que concerne ao envolvimento com a comunidade educativa, o par pedagógico teve oportunidade de participar em alguns projetos no contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Para além da participação das professoras estagiárias nas disciplinas anteriormente mencionadas, estas apoiaram ainda a professora cooperante, onde foram lecionadas as aulas da disciplina de Português, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

A grande parte dos projetos foram desenvolvidos no âmbito da área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento, sendo pretinente destacar alguns deles, entre os quais, a sensibilização para o Dia Internacional da Trissomia 21, o Dia Mundial da Terra, o Dia Internacional do Espectro do Autismo. Realizou-se também a apresentação do PADDE #Selfie_eu, onde os alunos foram inquiridos através de um formulário digital. Nas imagens 29 e 30, são visíveis alguns dos projetos publicados no site do agrupamento.



Figura 29. Projeto Ovos de Raia e Tubarão.



Figura 30. Projeto Violência de Género.

O grupo pedagógico juntamente com a professora cooperante, proporcionou aos alunos uma videoconferência com o escritor João Manuel Ribeiro, intitulada *A Poesia vem à Escola*. A preparação para este evento ocorreu durante as aulas de português, onde os alunos puderam formalizar a entrevista com o auxílio das professoras estagiárias. Como forma de surpreender o escritor, os alunos da turma gravaram um vídeo onde recitavam um poema de uma das suas obras literárias. Na figura 31, podemos observar um momento da entrevista. Esta atividade foi igualmente publicada no website do agrupamento. (Figura 32).



Figura 31. Aluna a entrevistar o escritor João Manuel Ribeiro



Figura 32. Atividade publicada na página do Agrupamento

A Poesia vem à escola, resultou como esperado tendo sido um momento de intensa aprendizagem para além de prazerosa para todos os elementos que nela participaram.

Síntese

Ao longo do percurso educativo vivenciado no último semestre do ano letivo, revelou-se claramente um crescimento não só a nível pessoal como também a nível profissional. Os contextos encontrados nas duas instituições de ensino onde o par pedagógico trabalhou permitiram de alguma forma ganhar experiência para aquele que será o futuro destas jovens professoras estagiárias.

Já no período de observação, o grupo de estágio constatou grandes diferenças entre os dois ciclos do Ensino Básico, onde a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu. Neste último, detetou-se um maior nível de complexidade tendo em conta a exigência e a importância da preparação dos recursos de forma em que estes fossem completamente ricos a nível pedagógico e intencionalidade educativa. Embora o trabalho elaborado tenha sido de caráter individual, as docentes estagiárias cooperaram sempre entre si, ambicionando que tudo corresse da melhor maneira.

Na generalidade, esta experiência representou algo muito importante como experiência para o futuro, estando o par pedagógico grato a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

A segunda parte deste relatório expõe o trabalho investigativo realizado ao redor da temática definida. Deste modo, encontra-se organizado em cinco capítulos, tais como: Capítulo I – Introdução, Capítulo II – Fundamentação Teórica, Capítulo III – Metodologia de Investigação, Capítulo IV – Análise e Interpretação dos dados e Capítulo V – Conclusões.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No presente capítulo será exposto o enquadramento do estudo em causa, sendo referida a pertinência do mesmo, a definição do problema e os objetivos da investigação.

Contextualização e pertinência no trabalho de investigação

O presente estudo de investigação desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada com uma turma do 5.º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, numa escola localizada no concelho de Esposende.

As tecnologias digitais transformaram todos os setores de nossas sociedades, incluindo a educação, sendo reconhecidas na literatura como um meio de enorme potencial para melhorar e facilitar o ensino e a aprendizagem (Barbosa & Pereira, 2017). Os estudantes que chegam hoje às escolas são nascidos e criados neste mundo digital e, enquanto tal, interagem com as tecnologias (Prensky, 2011) tendo uma habilidade natural ou quase umbilical para interagir com as tecnologias digitais, dando a ideia de que elas são como que extensões de si próprios. Esta realidade caracteriza e influencia a política educativa, desde logo ao nível das metodologias de ensino e dos recursos educativos presentes nas salas de aula da atualidade.

Em Portugal, ao nível da política educativa houve sempre iniciativas de apelo e introdução das tecnologias digitais na escola. A título de exemplo, pela dimensão que teve na altura, referimos o designado Plano Tecnológico da Educação (PTE) com um impacto muito forte ao nível da infraestruturização tecnológica das escolas. Aprovado na Resolução de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro de 2007, o PTE visava o apetrechamento informático das escolas; o desenvolvimento de conteúdos educativos digitais; e o investimento na formação de professores em TIC. Contributo complementar para este ambiente foi o Sistema de Formação e de Certificação de competências TIC para professores, criado pelo ministério da educação e regulado pela Portaria nº 731/2009, de 7 de julho de 2009. Como expõe Barbosa e Pereira (2010), “este programa veio valorizar os docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, proporcionando-lhes a aquisição de conhecimento tecnológico e o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais no sentido efetivo da integração das TIC nas práticas de sala de aula (p.93). Desde então a tecnologia digital foi sendo introduzida nas práticas escolares, nem sempre de modo sustentado e informado, nem sempre de modo coerente e enquadrado pelo conhecimento científico e didático de cada área curricular. Todavia os professores foram tendo acesso cada vez mais facilitado a uma diversidade de *software* e recursos educativos digitais disponibilizados por

instituições públicas e comunitárias, de forma aberta na internet, sobretudo ao nível de aplicações de utilização livre, e por empresas maioritariamente do setor comercial. Neste patamar é importante referir o papel e ação desenvolvida pela indústria editorial especializada na produção de materiais escolares. Com efeito, atenta à evolução tecnológica que se operou nas escolas, as editoras recriam-se e desenvolvem novos serviços, produtos, recursos e materiais educativos digitais, que distribuem aos docentes através de plataformas digitais, mediante o seu registo prévio, e / ou através da adoção de determinado projeto editorial (Barbosa & Pereira, 2010). No momento presente na consequência do período de pandemia vivido pelo país e pelas alterações às modalidades de ensino, nomeadamente o ensino remoto, assistimos a novas ações políticas educativas ao nível do desenvolvimento tecnológico e digital das escolas. Assim, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 aprova o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, que tem entre várias ações um **Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD)**. O PCDD assenta no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018) e em Portugal é desenvolvido através de várias iniciativas, que pretendem garantir o desenvolvimento das competências digitais necessárias ao ensino e aprendizagem neste novo contexto digital, destacando-se um conjunto de oficinas de formação contínua desencadeadas pela Direção-Geral da Educação (DGE) e concretizadas de modo articulado com os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE).

Face ao exposto em cima fica claramente identificada a pertinência da temática das tecnologias digitais no contexto educativo quer no plano das ações dos professores quer no plano das aprendizagens dos alunos. É neste contexto que enquadrámos o estudo que vamos desenvolver, circunscrevendo-o, a uma área curricular em particular.

Dado este estudo se realizar no âmbito das PES em contexto do 2.º ciclo, nas disciplinas de História e Português no 5.º ano de escolaridade, decidimos restringir o estudo apenas à disciplina de Português referente aos quatro domínios patentes nos documentos orientadores: Oralidade; Educação Literária; Leitura e Escrita e Gramática.

Porquê a aula de Português? Pela singularidade desta disciplina relativamente a todas as outras. Esta é uma disciplina fundamental nas aprendizagens dos alunos quer enquanto objeto de ensino quer como instrumento para aceder a todas as áreas do saber. Um domínio proficiente da língua portuguesa e das diversas multiliteracias daí decorrentes permite que o aluno desenvolva competências críticas, comunicativas para atuar de modo interventivo e consciente na sociedade. Neste sentido, acreditamos que ao professor se coloca o desafio de criar espaços de aprendizagens estimulantes para que os alunos desenvolvam de modo construtivo, interativo e criativo aprendizagens significativas e adaptadas às suas realidades (Barbosa, 2016).

Chegados aqui assumimos que o uso de recursos educativos digitais (RED) na aula de Português assume um lugar de relevo no assumir de uma prática consentânea com as motivações dos alunos, com os programas e referentes de aprendizagem para este domínio curricular e finalmente com a agenda definida no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, assumimos também como condição fundamental a necessidade de os professores estarem na posse de conhecimentos e ferramentas que os capacitem para o uso efetivo dos RED.

Objetivos e questões de investigação

Em face do enquadramento apresentado no ponto anterior, que evidencia a importância dos RED nas aprendizagens dos estudantes, definimos para este estudo o seguinte problema: “De que forma é que os RED podem ser utilizados para desenhar cenários de aprendizagem estimulantes para desenvolver competências a nível dos quatro domínios? Com o propósito de orientar o estudo de investigação, este problema desdobra-se nas seguintes questões de investigação:

Q1 - Que conhecimentos devem os professores dominar para a integração de RED na aula de Português?

Q2 - Que conceções e práticas revelam os alunos sobre a utilização de RED nas aulas e de modo particular na disciplina de Português?

Q3 - Como reagem os alunos quando desafiados a participar em atividades desencadeados por RED?

No decorrer deste capítulo será apresentada a fundamentação teórica alusiva ao assunto que motivou a realização do presente estudo. Deste modo, focar-nos-emos em vários tópicos que se assumem como fundamentais para o estudo em questão: em primeiro lugar pensar no que já sabemos sobre os recursos educativos digitais; em segundo lugar compreender o referencial intitulado TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e por último analisar as competências e formação dos docentes sobre o uso dos RED de forma a serem colocados em prática.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo será exposto o enquadramento do estudo em causa, sendo referida a pertinência do mesmo, a definição do problema e os objetivos da investigação.

Recursos Educativos Digitais

Os Recursos Educativos Digitais – RED - são ferramentas suportadas por dispositivos eletrónicos, como computadores, tablets e telemóveis com objetivos educacionais. A utilização dos RED vai possibilitar que o professor dos dias de hoje consiga direcionar a sua forma de ensino às expectativas da Geração Z, os ditos “nativos digitais” do século XXI.

Propomos, para além de um conceito mais abrangente de recurso educativo digital já referido e entendido como uma entidade digital desenhada e criada com finalidades educativas, um conceito mais específico destinado a identificar os recursos potencialmente inovadores, na convicção de que tal poderá ser útil aos professores e educadores, mas também a diretores e gestores escolares, responsáveis pelas políticas de aquisição de instituições educativas e decisores de políticas educativas. (Ramos et al., p. 19)

Perante isto, a qualidade do ensino tem vindo a ser enriquecida através da introdução de áreas tecnológicas no currículo dos alunos. Para tal, a escola tem sido equipada com uma variedade de ferramentas que beneficiam não só os alunos, mas também os professores. Os autores Gil e Ribeiro (2008) referem ainda que os potenciais contributos que as utilizações complementares de um recurso em formato digital podem contribuir para melhorar a motivação e o envolvimento dos alunos no sentido de promoverem mais e melhores aprendizagens.

Os RED contribuem, assim, para a criação de novas oportunidades de aprendizagem, ricas, diversificadas e ajustadas ao contexto curricular. Com estes recursos, os professores tornam o ensino mais flexível, mais variado e mais personalizado, cujo objetivo é o de ajudar os alunos a serem os construtores do seu próprio conhecimento, a desenvolverem as suas estratégias de aprendizagem, numa atitude reflexiva sobre o que estão a aprender, favorecendo a autonomia dos alunos (Costa, Peralta & Viseu, 2008).

Ao longo da utilização deste tipo de recursos, o papel do professor torna-se crucial na medida em que este é responsável por conceber condições propícias, no processo de ensino/aprendizagem, que sejam adequadas e que façam cumprir o que está delineado nos documentos orientadores como o programa e as metas curriculares do ensino. Já Calverley

(2003) recorda-nos que um bom recurso para a aprendizagem é aquele que se adapta à finalidade, ou seja, aos seus objetivos educativos. Contudo é também influenciado pelas características pedagógicas inerentes ao recurso e pelos aspetos técnicos que influenciam a forma como é utilizado em contexto educativo.

Para Ramos, Teodoro & Ferreira (2010), os RED têm que servir especificamente ao processo ensino e aprendizagem. Podem ser considerados recursos educativos digitais um jogo educativo, um programa informático de modelação ou simulação, um vídeo, um programa tutorial ou de exercício prático ou recursos mais simples na sua dimensão de desenvolvimento como um blogue, uma página web, ou uma apresentação eletrónica multimídia, etc. desde que armazenados em suporte digital. (p.13) Embora estes recursos nos apresentem múltiplas funcionalidades é fundamental que estes estejam aliados à implementação de estratégias de natureza integradora que possibilitem o desenvolvimento de competências de natureza transversal, como o pensamento crítico e o uso ético da informação.

Os mesmos autores, reiteram que o conceito de RED deve também ser entendido como algo mais específico destinado a identificar os recursos potencialmente inovadores, não só úteis aos professores e educadores, mas também a diretores e gestores escolares, responsáveis pelas políticas de aquisição de instituições educativas e decisores de políticas educativas.

É assim necessário que os RED apresentem qualidade e um conjunto de características capazes de dar resposta aos critérios definidos no processo de avaliação dos mesmos, para que deste modo os professores sintam confiança aquando da sua utilização na sala de aula.

Recursos Educativos Digitais nas escolas portuguesas

Após termos conhecimento do entendimento que é dado pela teoria sobre o que são recursos educativos digitais, torna-se preponderante fazermos uma abordagem à implementação destes mesmos nas escolas portuguesas.

Já na resolução de Ministros n.º 137/2007, foi aprovado o Plano Tecnológico da Educação – PTE – que, permitiu equipar as escolas e as salas de aula com dispositivos tecnológicos, um aumento da velocidade de ligação à internet e a construção de redes de áreas locais estruturadas e eficientes, quadros interativos e ainda computadores. Barbosa (2016) afirma ainda que o PTE promoveu também o desenvolvimento de conteúdos digitais e investiu na formação de professores em Tecnologias de informação e comunicação (TIC). Assim sendo, logo em 2007 é dado um boom relativamente à utilização de recursos educativos digitais em sala de aula, promovidos pela distribuição de computadores portáteis designados como *Magalhães*, a crianças com idades compreendidas em os seis e os dez anos.

O PTE tornou-se um meio essencial para modernizar a escola, que através dos seus equipamentos permitiu criar condições físicas favoráveis ao sucesso escolar dos alunos e à consolidação do papel das TIC nesta nova era.

Um outro contributo essencial a ser mencionado foi o Sistema de Formação e de Certificação de competências TIC para professores, criado pelo ministério da educação e regulado pela Portaria nº 731/2009, de 7 de julho de 2009. Como referem Barbosa e Pereira (2010), este programa veio dar oportunidade aos docentes em exercício de funções nos estabelecimentos de ensino, para a aquisição de conhecimento tecnológico e o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais no sentido efetivo da integração das TIC nas práticas de sala de aula.

A partir de dada altura, as tecnologias expandiram-se para determinadas áreas, nomeadamente na educação. Neste sentido, o Ministério da Educação foi ao longo dos anos tomando iniciativas diversas para equipamento, formação de professores e criação de infraestruturas tecnológicas nas escolas. Uma delas surge imediatamente no Plano Tecnológico de 2007 e desde aí de alguma forma foi havendo algum desenvolvimento e sustentabilidade ao nível daquilo que era a formação dos professores e a ideia de que as tecnologias tinham chegado às escolas. Nem sempre esta ideia foi muito visível na sala de aula. Alguns professores aderiram mais facilmente à integração dos recursos educativos tecnológicos nas suas aulas do que outros. Para além dos professores perceberem a importância do uso tecnológico, era também necessário a existência de uma grande diversidade de conteúdos já preparados. Uma coisa são as tecnologias, como ferramentas, outra coisa são os conteúdos, pois não podemos considerar que os professores são fazedores de conteúdos. Durante este período, a utilização de RED em sala de aula dependia muito da motivação de cada um dos professores. Mas o que é facto é que as editoras começam a criar um leque de recursos que acompanhavam os próprios manuais.

Todavia quando se chega a 2020, a população estudantil é confrontada com uma situação que até então nunca tinha acontecido. Os recursos que existiam nas escolas para as aulas presenciais não deram resposta àquilo que foi a exigência da pandemia, isto é, não eram suficientes e não se fizeram chegar aos alunos em casa e aulas não presenciais, ou seja, aulas síncronas. Esta situação da pandemia veio trazer de facto exigências novas e mostrar a falta de equipamentos necessários para dar resposta a tais necessidades. Por um lado, aqui já não se tratava apenas da vontade do professor em recorrer ou não a recursos digitais, mas sim a obrigatoriedade de a utilizar. Estes trouxeram evidências claras de que as competências e as condições para este tipo de ensino não estavam preparadas. Não era apenas o facto de os professores não saberem utilizar tecnologias, era a tecnologia ser adequada e haver ou não haver condições para o seu uso. Atualmente ainda existem alunos que não têm acesso à

internet, nem têm à sua disposição instrumentos de trabalho tecnológicos como por exemplo computador ou tablet.

Efetivamente, não afetou apenas os professores, mas sim a escola, a população estudantil, a família que suporta estes alunos. Ainda assim, houve uma resposta extraordinária, os professores conseguiram não parar as aulas e em poucos dias alterar o seu modo sistema de ensino por completo, tendo consciência de todas as dificuldades e não sendo um sistema perfeito. Desta forma, é necessário agarrar no que ainda se aprende desta experiência causada por uma Pandemia tão inesperada e como Alves e Palmeirão (2021) defendem usufruir do esforço que permitiu que professores e alunos encontrassem maneiras de aprender e ensinar remotamente para evidenciar o potencial para aumentar a eficácia pedagógica de professores e escolas - mesmo considerando perdas possíveis de aprendizagem.

De alguma forma, há a sensação por aquilo que é a análise de alguns textos publicados, de natureza jornalística, que houve um *boom* na sequência da própria pandemia. Este *boom* volta a surgir quando o ensino presencial ficou condicionado dando lugar a aulas online. Embora este segundo *boom* não tenha ocorrido por causas positivas, a pandemia trouxe um conceito novo de aula, as aulas em casa em sistema online.

Já as editoras têm assumido um papel preponderante desde logo pela oferta e disponibilidade dos recursos, quer às escolas como aos próprios professores a partir do momento que eles adotam os manuais. Assim sendo, o pessoal docente tem ao ser dispor recursos associados ao manual e também recursos associados à editora, tais como a *Escola Virtual* e *Aula Digital*. Nestas plataformas estão disponíveis planificações, tarefas, fichas e testes interativos, permitindo também a criação de salas por onde são distribuídos os alunos com o intuito de desenvolverem trabalhos em grupo. Por sua vez, as editoras disponibilizam também recursos direcionados aos alunos através da compra dos manuais escolares. Desta forma, os autores Gil e Ribeiro (2008) defendem que:

Os RED vêm tornar mais flexíveis as orientações contidas no manual escolar em suporte papel, pelo facto de conter documentos em diferentes suportes (texto, áudio e animações) que se concretizam numa apresentação multimédia. Neste sentido, a utilização dos RED deve ser encarada como um instrumento dinâmico e flexível. Essa flexibilidade é notória na medida em que se podem conjugar os múltiplos conteúdos do manual com diversas funcionalidades interativas criadas para apoiar o ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula. (p.43)

A utilização de RED em sala de aula tem evidenciado uma “modernização” de práticas pedagógicas, uma vez que, a partir desta mudança e inovação do ensino, os alunos passam a

ser construtores do seu próprio conhecimento, e os professores passam a ser os criadores de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e motivadores.

Recursos Educativos Digitais nas aulas de português

Com enfoque à área curricular de português, vários são os webs sites destinados à disponibilização de RED. Como mencionado no tópico anterior, as editoras são as principais criadoras e fornecedoras de recursos digitais direcionadas aos professores e aos alunos. Não nos restringindo às editoras, torna-se crucial mencionar o Plano Nacional de Leitura – PNL – iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, que tem como principal objetivo aumentar os níveis de literacia dos portugueses, desde a infância até à idade adulta. Para tal, abriga um conjunto de estratégias determinadas à promoção do desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, assim como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura que, podem ser consultadas através do site [//www.planacionaldeleitura.gov.pt/](http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/). No respetivo site é possível encontrar uma lista de obras literárias destinadas a várias faixas etárias. Já direcionado aos RED, conta com livros digitais ou ebooks, jogos, concursos, projetos de promoção de leitura desenvolvidos pelas escolas, entre outros conteúdos.

Outro site onde podemos encontrar mais conteúdos deste género e com o mesmo objetivo que o PNL, é o Cata Livros (www.catalivros.org), idealizado pela Fundação Calouste Gulbenkian e Casa da Leitura, ou ainda o mais recente <https://www.leme.gov.pt/>. Os seus utilizadores podem encontrar diversos ebooks, sendo que alguns destes são narrados, jogos, atividades e informações acerca dos autores dos livros, entre muitas outras propostas e sugestões.

Contributos do referencial TPACK

Os autores Mishra, Koehler e Harris apresentam o conhecimento que os professores precisam de ter para se fazer uma efetiva integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o Technological Pedagogical Content Knowlegde (TPACK). Chai, Koh e Tsai (2013) referem que TPACK é o tipo de conhecimento integrador e transformador de que os professores precisam para o uso eficaz de recursos digitais.

TPACK consiste de 7 domínios específicos:

- (I) Conhecimento do Conteúdo (CK),
- (II) Conhecimento Pedagógico (PK),
- (III) Conhecimento Tecnológico (TK),
- (IV) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK),
- (V) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK),
- (VI) Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK),
- (VII) Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPCK).

Todas esses domínios devem ser considerados dentro de um contexto particular.

Este conhecimento dá ênfase à interseção das tecnologias, do conteúdo e da pedagogia, de modo a produzir um ensino eficaz. Na figura 33, é apresentado o quadro teórico desenvolvido por estes mesmos autores:

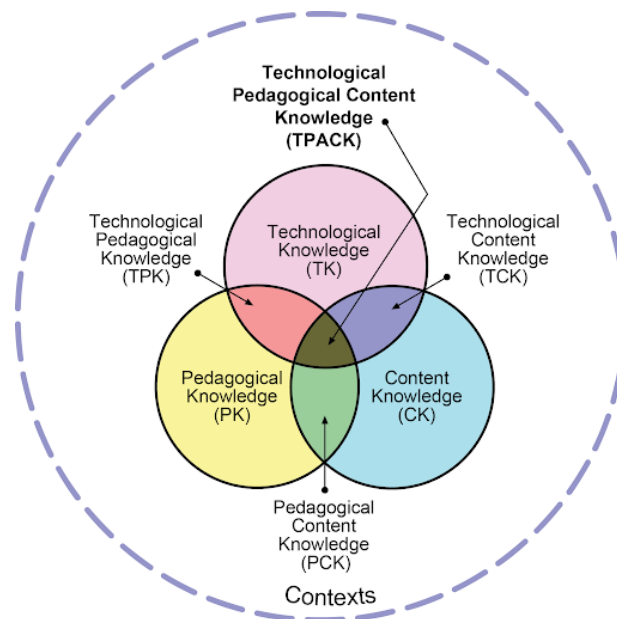


Figura 33. Quadro teórico TPACK (Koehler et al., 2009, p.396)

Na visualização do quadro teórico são observáveis três tipos de conhecimentos: Technological Knowledge (TK) ou conhecimento tecnológico, Pedagogical Knowledge (PK) ou conhecimento pedagógico e Content Knowledge (CK) ou conhecimento do conteúdo. Estes três interseccionam-se entre si, resultando ainda em outros conhecimentos, tais como *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) ou conhecimento pedagógico do conteúdo; *Technological*

Pedagogical Knowlegde (TPK) ou conhecimento tecnológico pedagógico; *Technological Content Knowledge* (TCK) ou conhecimento tecnológico do conteúdo.

De uma forma explícita, o conhecimento pedagógico diz respeito ao conhecimento que os professores possuem relativamente aos processos, práticas e métodos de ensino, fazendo parte deste mesmo conhecer o modo como os alunos constroem o seu próprio conhecimento, as estratégias utilizadas na gestão da sala de aula, a planificação das aulas, a avaliação dos alunos e por último a compreensão das teorias de aprendizagem cognitivas, sociais e desenvolvimento da aprendizagem aplicadas ao público em causa.

Por sua vez, o conhecimento do conteúdo refere-se ao conhecimento que os professores usufruem sobre os conteúdos da matéria. Mishra, Koehler e Harris (2009) atentam ser o conhecimento de conceitos, teorias, ideias, evidências e provas, práticas que desenvolvem determinado conteúdo.

Já o conhecimento tecnológico, para além de estar em constante evolução, é algo que foi adicionado ao saber do professor enquanto agente e transmissor do conhecimento. Para usufruir de tal conhecimento, é necessário que os professores se mantenham constantemente atualizados, de forma a acompanharem a evolução de novas tecnologias.

Como é visível na figura 33, o conhecimento pedagógico de conteúdo refere uma interseção da pedagogia e do conhecimento do conteúdo. Segundo Shulman este conhecimento ocorre durante os momentos em que o professor adota os métodos e técnicas pedagógicas como forma de transmissão dos conteúdos, baseado nos conhecimentos prévios dos alunos. Já Melo (2016) defende que é fundamental que o professor seja flexível na maneira como expõe os conteúdos para que permita os alunos pensarem e expressarem os seus conhecimentos de maneiras distintas, sendo assim essencial para o processo escolar.

O conhecimento tecnológico de conteúdo relaciona a tecnologia e o conteúdo. No caso de o professor apresentar conhecimentos tecnológicos e um bom domínio do currículo, torna-se possível que este seja capaz de criar e desenvolver os seus próprios recursos com o intuito de ser desenvolvidos em sala de aula. Para tal, é necessário que este saiba quais as tecnologias ou ferramentas digitais mais adequadas para explorar determinado conteúdo, da mesma forma que deve saber analisá-las de forma a verificar as que podem limitar a abordagem desse mesmo conteúdo.

Segundo Melo (2016), o conhecimento tecnológico pedagógico é o conhecimento que os professores devem assumir para conhecer as possibilidades e limitações pedagógicas,

aquando da utilização das tecnologias, assim como devem utilizar as tecnologias segundo um contexto próprio para a aprendizagem. No entendimento de Barbosa (2016), o TPK para além de procurar realizar situações de aprendizagem, permite também compreender o modo como o uso de determinadas ferramentas pode motivar os alunos para as diversas atividades, essencialmente estratégias de trabalho colaborativo e aprendizagens em interações a pares.

A existência de recursos, de plataforma e programas, é importante, mas o uso da qualidade pedagógica que o professor faz dos recursos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia de investigação adotada e expostas as opções metodológicas que nortearam o trabalho de investigação.

Opções metodológicas

A investigação em Educação cresce da importância de problematizar e compreender situações em contexto educativo, e por estas razões deve contribuir para a construção e sistematização do conhecimento educativo. Guy Berger (1992) defende que o trabalho de investigação pode ser encarado de duas formas distintas:

Por um lado, ele pode ser encarado essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais. Mas, por outro lado, ele pode ser definido como um trabalho de investigação na sua forma positiva, isto é, como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso. (p. 45)

Independentemente da forma como é encarada uma investigação, é fundamental definir um paradigma, como um sistema ou modelo conceitual, para que se possa orientar o desenvolvimento das pesquisas. Para Pacheco (1993 citado em Coutinho, 2014) um paradigma traduz “um compromisso teórico e metodológico preciso, e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à conceção do conhecimento” (p.9). Desta forma, investigar em Educação transforma-se no recolher, analisar e interpretar os dados para compreender, descrever, prever ou controlar algum fenómeno educativo dentro do seu contexto (Mertens, 1997).

Assim sendo, neste estudo foi adotado um paradigma de investigação de natureza qualitativo e interpretativo, dado ser o que se considerou mais adequado ao problema em estudo. Este paradigma tem como propósito interpretar e compreender os fenómenos sobre determinado ponto de vista ou situação com base na investigação, num dado contexto (Coutinho, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Mertens, 1997).

Tendo por base as questões e objetivos delineados, a metodologia qualitativa manifesta-se ser a mais adequada, uma vez que os dados foram recolhidos do ambiente específico da sala de aula, através da observação direta e indireta e de outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, permitindo assim obter uma vasta quantidade de informação para posteriormente analisar e encontrar respostas às questões levantadas.

Através do quadro teórico apresentado na figura 33, conhecemos a visão de Coutinho (2005) para aquilo que deve ser o desenrolar de uma investigação qualitativa. Todos os passos têm a sua própria relevância, sendo necessário concretizá-los minuciosamente, concedendo-lhes a sua devida importância:

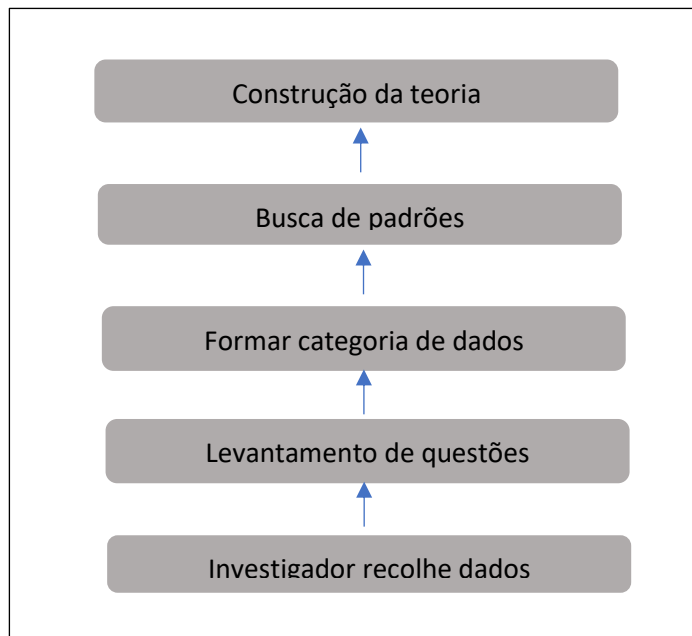


Figura 34. O desenrolar de uma investigação qualitativa segundo Coutinho (2006)

No âmbito das opções metodológicas, são também definidos os instrumentos e técnicas para a recolha dos dados assim como os procedimentos para a respetiva análise e interpretação. Destas opções falaremos mais à frente. Apresentaremos no ponto seguinte a caracterização dos participantes deste estudo.

Participantes

A implementação da sequência didática referente ao uso de recursos digitais utilizados nas aulas de português, ocorreu numa das escolas situadas no distrito de Braga, concelho de Esposende, numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo de escolaridade. A turma era constituída por dezasseis alunos, sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

A nível dos interesses da turma, era notória a preferência dos alunos maioritariamente pelas áreas curriculares de Português, Ciências e Educação Visual. Embora a disciplina de Português fosse a preferida de uma grande parte da turma, identificaram-se algumas dificuldades que recaíam principalmente ao nível da interpretação ou compreensão do texto e ao nível do conhecimento dos conteúdos gramaticais.

O ensino não presencial ocorrido no período anterior, embora tivesse apresentado inúmeras desvantagens como são por nós todos conhecidas, permitiu que as práticas de ensino aprendizagem mobilizassem recursos digitais e os fizessem acessíveis a todos. Na descrição dos participantes, a investigadora considera pretinente mencionar que os alunos estavam familiarizados com alguns recursos educativos digitais, que passaram a fazer parte das suas rotinas, tais como, a utilização da plataforma educativa da Escola Virtual. Neste espaço digital eram disponibilizados vários conteúdos e atividades, muitos com caráter lúdico e criativo. Um outro instrumento de trabalho familiarizado pela turma era a aplicação Google Forms, fornecida pela Google. O Google Forms é um serviço gratuito e permite a criação de questionários, nas aulas eram usados para trabalhar textos, fazer avaliações e outras tarefas. Tendo em conta esta informação, foi possível observar um interesse constante da turma quando estes recursos educativos digitais eram mantidos em sala de aula, em ensino presencial.

Embora a turma apresentasse algumas dificuldades, como as que foram mencionadas anteriormente, mantinham maioritariamente o mesmo ritmo de trabalho, sendo autónomos nas tarefas solicitadas pela professora.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados surgem da necessidade de procurar informações quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação, assim como para melhorar desempenhos ou até formar ou resolver um problema. Através destas, é possível a recolha de informação de indivíduos, comunidades, contextos e variáveis.

Os diversos procedimentos que podem ser utilizados diferenciam-se pelo objetivo delineado e também pelo contexto em que se situam. Desta forma, Ketele e Roegiers (1993) esclarecem que um mesmo procedimento poderá esconder realidades totalmente diferentes, situando-se no quadro de uma ação definida de maneira mais ou menos precisa, apresentar um caráter unilateral ou multilateral, assim como necessitar de garantias de validade mais ou menos estreitas.

Tendo em conta as informações apresentadas anteriormente, o papel do investigador torna-se crucial ao ser capaz de selecionar, de entre a diversidade de instrumentos e técnicas de recolha de dados, aqueles que melhor se adequam ao seu objeto de estudo e investigação.

Focando na problemática desenvolvida ao longo deste estudo, os instrumentos de recolha de dados passam pela observação direta e indireta dos participantes, os registos fotográficos e ainda o emprego diário de questionários. Na existência de vários tipos de

questionários, os aplicados, neste caso específico foram os de inquérito, em que se tornou essencial focar a pertinência dos objetivos que estes apresentavam.

Ainda antes de iniciar a intervenção pedagógica com os alunos do estudo, foi aplicado ao grupo um primeiro questionário, intitulado *como inicial* (Anexo 4). Este questionário contou com dez perguntas, sendo que estava dividido em duas partes. A primeira parte dizia respeito a informações biográficas dos participantes. Já a segunda parte, é referente a informações sobre o uso de recursos digitais nas aulas de Português. No término das quatro semanas de intervenção, os alunos voltaram a responder a um questionário estruturado definido *como o final* (Anexo 5). Este era nada mais nada menos, com uma repetição das questões patentes na segunda parte do questionário inicial. Desta forma a investigador pretendia perceber se existiu alguma mudança nas opiniões dadas pelos alunos e também compreender a evolução dos mesmos. Os questionários foram cuidadosamente construídos, de forma organizada e coerente. Segundo Carmo e Ferreira (1998), o investigador deve ter particular cuidado, no que diz respeito aos canais de comunicação selecionados e também às técnicas utilizadas de forma a evitar a recusa ao fornecimento de respostas e ao esforço para garantir a sua fiabilidade.

No sentido de encontrar respostas à questão de investigação *Como reagem os alunos quando desafiados a participar em atividades desencadeados por RED?*, eram submetidos ao fim de cada semana, questionários intercalares através da plataforma Google Forms. A partir da aplicação destes questionários pretendeu-se conhecer as preferências dos alunos sobre os RED implementados em cada uma das semanas, referentes aos diversos domínios da área curricular de português e o porquê de os terem selecionado. A presente etapa será alvo de uma reflexão cuidada, cujos resultados serão transpostos para a análise descrita e comparativa relativamente ao estudo em causa.

Observação direta e indireta dos participantes na integração dos recursos digitais

Como mencionado anteriormente, uma das técnicas utilizadas em investigação educacional para a recolha de dados é a observação. Para Beslay (1969), a observação trata-se de um procedimento pedagógico que consiste em colocar o aluno em contacto com os objetivos que vão, pela perceção direta, permitir a apreensão imediata dos dados.

Neste caso específico, a observação teve um papel fundamental na análise e reflexão da integração dos recursos educativos digitais em sala de aula, tendo como principal enfoque os comportamentos e atitudes dos alunos nos momentos de exploração dos recursos, como também consciencializar a investigadora sobre as conceções e reações dos alunos relativamente

à inovação inserida na sala de aula através da tecnologia. Todas as informações que foram sendo captadas através da observação contribuíram para uma melhor análise da recolha de dados alistada à investigação em questão.

Percursos da investigação

Tendo por base os objetivos e questões de investigação, foram elaboradas sequências didáticas, definidas e planeadas sequencialmente para quatro semanas de intervenção pedagógica. As sequências didáticas foram desenvolvidas de forma a fazerem parte de três fases distintas: diagnóstico, intervenção e aferição das aprendizagens.

Como forma de adquirir dados remetentes a cada uma das três fases acima referenciadas, foram submetidos inquéritos por questionários, organizados da seguinte forma:

Recolha de dados para investigação		
Diagnóstico	Questionário Inicial	
Intervenção	1.ª Semana de Intervenção	Questionário intercalar
	2.ª Semana de Intervenção	Questionário intercalar
	3.ª Semana de Intervenção	Questionário intercalar
	4.ª Semana de Intervenção	Questionário intercalar
Aferição	Questionário Final	

Tabela 4. Recolha de dados para a investigação

A fase designada de diagnóstico, contou com a aplicação de um primeiro inquérito por questionário aos alunos participantes de forma a aferir os conhecimentos e conhecer as ideias prévias dos mesmos, relativamente a diversas questões relacionadas com a temática dos recursos digitais nas aulas de português.

Já o período de intervenção contou com a aplicação de um conjunto diversificado de recursos educativos digitais integrados nos quatro domínios da área curricular de português: Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária e Gramática. Estes recursos foram devidamente

planeados tendo por base o modelo teórico TPACK, considerado no quadro deste estudo como base teórica para sustentar a intervenção. Ainda na fase de planeamento das intervenções educativas foi estruturado um quadro onde são apresentados os recursos educativos digitais, assim como o domínio em que se encontram inseridos e o objetivo pedagógico de cada um deles.

Semana de intervenção	Domínio	Recurso Educativo Digital	Objetivo Pedagógico
1.ª Semana	Oralidade	ClassDojo	Seleção aleatória de um aluno para apresentar um trabalho de oralidade.
	Educação Literária	Mentimeter	Construção de uma nuvem de palavras referente às ideias prévias sobre o texto poético.
	Escrita	PowerPoint	Apresentação das características do texto poético.
	Oralidade	Vídeo – Aula Digital	Vídeo apresentado pela cantora Marisa Liz, referente às características do texto poético.
	Oralidade	Áudio do poema “Era uma Vez” de Manuel António Pina.	Audição e compreensão do poema.
	Oralidade/Escrita	Áudio da autobiografia de Manuel António Pina	Audição e tarefa escrita através de um áudio.
2.ª Semana	Oralidade	ClassDojo	Seleção aleatória de um aluno para apresentar um trabalho de oralidade.
	Escrita	PowerPoint sobre entrevista.	Recordar elementos da entrevista. Desenvolver uma entrevista.
	Leitura e Escrita	QRCode para aceder a informações sobre Manuel António Pina.	Acesso a informação para desenvolver um texto escrito.

3.ª Semana	Oralidade	ClassDojo	Seleção aleatória de um aluno para apresentar um trabalho de oralidade.
	Oralidade	Audição do poema “Era uma vez” De Manuel António Pina.	Audição e compreensão do poema.
	Gramática	Kahoot sobre família de palavras	Quiz relativo ao conteúdo gramatical.
	Gramática	PowerPoint sobre a linguagem figurada presente nos textos poéticos.	Introdução da linguagem figurada.
	Escrita	Youtube, música de Miguel Araújo	Construção de um texto a partir da história contada na música escutada.
	Gramática	PowerPoint sobre a sílaba gramatical e a sílaba métrica.	Introdução do conteúdo gramatical.
4.ª Semana	Oralidade	ClassDojo	Seleção aleatória de um aluno para apresentar um trabalho de oralidade.
	Oralidade	Vídeo “O pássaro da cabeça” Youtube	Audição do poema.
	Gramática	Vídeo Escola Virtual (palavras simples e palavras complexas)	Visualização de um vídeo interativo.
	Gramática	Wordwall (palavras derivadas)	Aplicação dos conhecimentos relativamente ao conteúdo gramatical.
	Gramática/Educação Literária	Quiz “Quem sabe?”	Revisão geral sobre os conteúdos lecionados através de um jogo.

Tabela 5. Planeamento das intervenções.

Procedimento da análise de dados

Na presente fase e tendo em conta o procedimento de análise dos dados que foram recolhidos para o estudo, tornou-se necessária a definição de um conjunto de categorias tendo consciência da natureza dos dados e as respostas que pretendíamos encontrar. Tendo sido as categorias definidas por base os dados em bruto, a investigadora define assim categorias para os diferentes inquéritos: questionário inicial; questionário intercalar (1.ª Semana); questionário intercalar (2.ª Semana); questionário intercalar (3.ª Semana); questionário intercalar (4.ª Semana) e por último o questionário final. (No anexo 5 é possível visualizar o formato do questionário intercalar.)

Segue em estrutura de quadro a organização das categorias definidas para a análise dos dados:

A – Questionário Inicial	
Categorias	Designação das Categorias
A I	Relação com os RED
A II	Opinião sobre a utilização dos RED em sala de aula
A III	Utilização dos RED nas aulas de Português
A IV	Motivação
A V	Sugestões de atividades

Tabela 6. Definição de categorias alusivas ao questionário inicial.

B – Questionário Intercalar (1.ª semana)	
Categorias	Designação das Categorias
B I	RED mais apreciados pelos alunos
B II	Justificação da seleção do RED

Tabela 7. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (1.ª semana).

C – Questionário Intercalar (2.ª semana)	
Categorias	Designação das Categorias
C I	RED mais apreciados pelos alunos
C II	Justificação da seleção do RED

Tabela 8. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (2.ª semana).

D – Questionário Intercalar (3.ª semana)	
Categorias	Designação das Categorias
D I	RED mais apreciados pelos alunos
D II	Justificação da seleção do RED

Tabela 9. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (3.ª semana).

E – Questionário Intercalar (4.ª semana)	
Categorias	Designação das Categorias
E I	RED mais apreciados pelos alunos
E II	Justificação da seleção do RED

Tabela 10. Definição de categorias alusivas ao questionário intercalar (4.ª semana).

F – Questionário Final	
Categorias	Designação das Categorias
F I	Frequência com que utilizam RED nas aulas de Português
F II	Motivação
F III	Momentos onde se recorreram aos RED
F IV	Opinião

Tabela 11. Definição de categorias alusivas ao questionário final.

No capítulo de se segue, são interpretadas as informações patentes a cada uma das categorias anteriormente mencionadas, assim como é realizada uma reflexão que nos permitirá responder às questões de investigação.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procederemos à apresentação dos dados recolhidos e respetiva análise, interpretação e reflexão dos mesmos, no sentido de responder às questões que nos propusemos estudar. A estrutura para esta apresentação decorre de cada instrumento de recolha de dados usado e respetivas categorias de análise definidas.

Análise do questionário inicial

A categoria A I diz respeito à relação que os alunos têm com os recursos educativos digitais. Esta categoria inclui as primeiras quatro questões do questionário, a saber:

1. *A partir de que idade começaste a ter contacto com as tecnologias?*
2. *Tens computador em casa ou outros equipamentos tecnológicos com acesso à internet?*
 - 2.1. *Se sim, com que frequência os utilizas?*
 - 2.2. *Com que finalidade utilizadas esses equipamentos?*

Feita uma análise qualitativa de todas as respostas, percebe-se que a maioria da turma começou a ter contacto com as tecnologias a partir do cinco/seis anos, período que associamos com a entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico. Ainda assim, o contacto com as tecnologias pode estar também enquadrado no ambiente familiar, uma vez que todos os alunos dispõem de computador ou outro tipo de equipamento tecnológico com acesso à internet, nas suas habitações.

A propriedade e o fácil acesso a diferentes tipos de dispositivos explicam que dez dos alunos da turma afirmem utilizar “todos os dias” e seis os usem “de vez em quando”. Tratando-se de um uso dito frequente, há necessidade de saber a finalidade de utilização destes meios tecnológicos. Uma grande parte dos alunos da turma selecionou mais do que uma das opções, sendo as mais escolhidas “procurar informação para trabalhos de pesquisa”; “aceder ao e-mail” e ainda “fazer e participar em jogos”. Percebe-se, assim, que as razões pelas quais usam equipamento e recursos tecnológicos passa por divertimento e lazer, casos dos jogos, mas também para a realização de tarefas escolares propostas pelos docentes da turma.

Já a segunda categoria de análise, procura conhecer a opinião dos alunos aquando da utilização dos RED, de modo particular na sala de aula. Nesta categoria estavam incluídas as seguintes questões do questionário:

Qual a tua opinião sobre a utilização de recursos digitais em sala de aula?

3. Quais as disciplinas em que menos são utilizados os recursos digitais?
4. Qual ou quais as disciplinas em que são utilizados mais recursos digitais?
 - 4.1. Nas aulas que utiliza tecnologias, que tipo de atividades costumam fazer?

Os dados revelam que de uma maneira geral todos os alunos têm vontade e querem ter a oportunidade de explorar com mais frequência os RED em sala de aula. Defendem ainda que, a introdução das dinâmicas associadas ao uso de recursos digitais nas aulas é benéfica para eles, uma vez que se sentem mais motivados e envolvidos nos assuntos que estão a ser tratados, refere um entrevistado: “*enquanto os alunos estão a aprender, usando tecnologias, pode ajudá-los a gostar mais de aprender*”. A conjugação entre o aprender e o se divertir é uma mais-valia para o aluno, estimula-o e deixa-o mais envolvido, sendo claramente importante que a aprendizagem tenha um aspeto de lúdico e caráter de jogo.

Uma vez tida a opinião dos alunos, tornou-se necessário ter conhecimento das áreas disciplinares com que os alunos têm mais oportunidade ou não de interagir com as tecnologias em sala de aula. Como era de esperar, as disciplinas em que os alunos menos utilizam os recursos digitais (pergunta número quatro) são aquelas que têm uma natureza mais prática, como, por exemplo, Educação Física, Educação Visual e Educação Tecnológica. Já as disciplinas indicadas pelos alunos como sendo aquelas a que mais recorrem a recursos digitais (pergunta número quatro) foram as Tecnologias de Informação e Comunicação, Oficina do Mundo, Português e Ciências Naturais.

Iniciando a exploração do Bloco II intitulado “Informações sobre o uso de recursos digitais nas aulas de Português”, segue-se a terceira categoria de análise do questionário inicial. Como mencionado anteriormente, a análise das seguintes categorias são exclusivamente referente às aulas da disciplina de português, em especial à sua utilização:

5. Com que frequência são utilizados recursos digitais nas aulas de Português?
 - 5.1. Se seleccionaste *Todas as aulas* ou *Às vezes*, explica quais os recursos que são utilizados e para que servem?

Relativamente à primeira questão da presente categoria, deparamo-nos com uma divisão da turma no que concerne às suas respostas. Nove alunos da turma seleciona a opção “às vezes” e os restantes mencionam “todas as aulas”. A inconsistência das respostas pode resultar com o entendimento do conceito “às vezes” e todas as aulas”, uma vez que os alunos podem entender os *às vezes* como episodicamente, mas em todas as aulas, e outros entendem que “Todas as aulas” é usar sempre, independentemente de ser episodicamente ou não.

Embora a sua utilização seja mais frequente ou não, consideramos importante saber que tipo de atividades os alunos costumavam realizar. Os recursos e aplicações mais referidos pelos alunos foram o Classroom, com a finalidade de responderem a questionários (dez respostas obtidas), e os recursos alocados na plataforma da Escola Virtual, nesta última, para a visualização de vídeos, realizações de exercícios interativos para treino e consolidação dos conteúdos lecionados. Através destas respostas deduzimos que o leque de recursos educativos digitais conhecidos e utilizados pelos alunos em aula é ainda muito limitado.

Partindo para a categoria de análise A IV, procura-se entender a motivação dos alunos:

6. Sentes-te mais motivado para aprender com o uso de tecnologias?

A opção mais selecionada foi a “Sim”, registada por catorze alunos, existindo apenas dois que registaram a opção “É indiferente”. Esta é uma conceção esperada pela investigadora, com efeito, percebe-se até pela observação das aulas que os alunos ficam sempre muito entusiasmados quando se recorre a práticas que envolvem a utilização de recursos educativos digitais.

Para dar como terminada a análise do questionário inicial, passamos a conhecer os gostos e sugestões de atividades futuras que os alunos gostavam de realizar:

9. Gostarias de utilizar recursos educativos digitais nas aulas de Português?

9.1. Se selecionaste *Sim* na resposta anterior, deixa algumas sugestões do que gostavas que fosse realizado?

Embora na questão anterior (7.) dois dos alunos se sentissem indiferentes no que se concerne à motivação em aprender com o uso das tecnologias, todos eles afirmam positivamente que gostariam de utilizar RED nas aulas de português, sendo as atividades mais sugeridas aquelas que realizam através do “Quiz e Kahoot”.

Análise dos questionários intercalares

Questionário intercalar da 1.ª semana

Tendo em conta as categorias definidas no primeiro questionário intercalar (Anexo 6), as respostas formuladas pelos alunos relativamente à primeira questão foram:

Questão 1: Quais os recursos educativos digitais utilizados que mais gostaste?

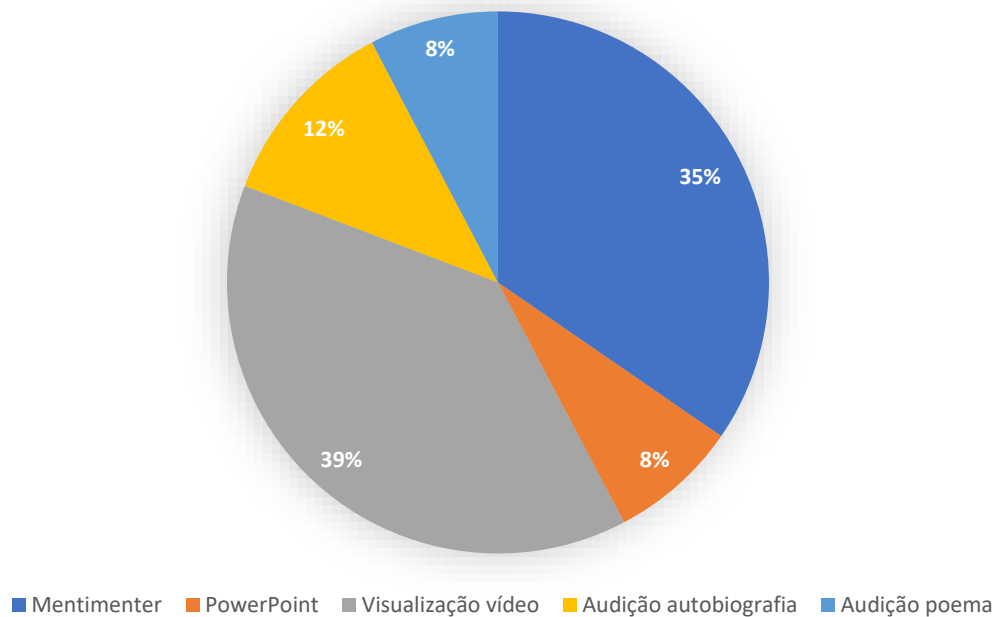


Gráfico 1. RED utilizados na 1.ª semana.

Através da análise do gráfico X, podemos constatar que as preferências dos alunos se dirigiram essencialmente a duas das atividades: a construção de uma nuvem de palavras através do RED Mentimeter e também a visualização do vídeo referente às características do texto poético protagonizado pela cantora e compositora Mariza Liz.

Fazendo uma primeira abordagem do primeiro recurso mencionado, o aplicativo Mentimeter foi criado por uma empresa, em que a sua principal utilidade é criar apresentações com feedback em tempo real. Esta ferramenta virtual oferece recursos interativos, como a nuvem de palavras utilizada e também questionários, que são compartilhados via internet com o público-alvo.

Já o segundo recurso selecionado pelos alunos está disponível na plataforma digital intitulada Aula digital. Esta plataforma de ensino é assegurada pela editora Leya, que disponibiliza conteúdos das disciplinas, do 1.º ao 12.º ano. No leque desses conteúdos podemos encontrar vídeos, animações, laboratórios virtuais, apresentações, testes interativos, jogos, entre muitos outros. O acesso a estes materiais é fornecido no caso de os alunos terem recebido livros desta mesma editora e também aos professores.

Questão 2: Com base na pergunta anterior, justifica o porquê de teres selecionado tais recursos educativos digitais.

“Eu acho que o Mentimeter é muito divertido e torna a aula mais engraçada.”

“Porque é muito interessante e interativo.”

“Porque é interativo e ajuda muito no ensino.”

“Gostei muito de ver uma famosa portuguesa a ensinar crianças por vídeo.”

“Porque ajudou-me a perceber melhor o que era um texto poético.”

“Eu gostei muito da audição da autobiografia de Manuel António Pina porque acho muito interessante conhecer a vida dos escritores.”

A seleção destas seis respostas veio ajudar a investigadora a justificar as escolhas dos alunos. Desta forma, constatamos que a escolha da seleção dos dois RED mencionados anteriormente é justificável por se tratar essencialmente de atividades de aprendizagem que envolvem os alunos de forma prazerosa na aula.

Questionário intercalar da 2.ª semana

As respostas recolhidas do questionário intercalar referente à 2.ª semana, resultaram no gráfico representado abaixo:

Questão 1: Quais os recursos educativos digitais utilizados que mais gostaste?

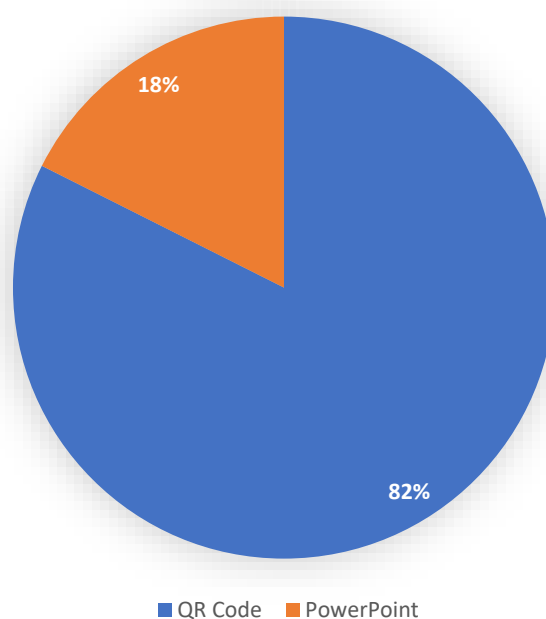


Gráfico 2. RED utilizados na 2.ª semana.

Através da análise do gráfico, fica clara a preferência dos alunos relativamente à exploração do RED – QR Code. Embora o código de barras, imagem do recurso, lhes fosse familiar, nunca tinham recorrido a tal para desenvolver uma atividade educativa. Pedagogicamente, o RED foi utilizado no sentido de encaminhar os alunos para um endereço URI, pré-definido pela investigadora, de forma a garantir a segurança virtual dos intervenientes, mas também com o intuito de relevar sites com informações mais completas sobre o assunto em causa.

Questão 2: Com base na pergunta anterior, justifica o porquê de teres selecionado tais recursos educativos digitais.

“Porque nos ajudou a descobrir mais sobre o autor.”

“Porque nos leva a um site muito importante para nós aprendermos sobre o respetivo escritor.”

“Porque não sabia o que era e é muito fácil de utilizar.”

“Porque eu sabia que se podia fazer.”

“Porque temos acesso digital através do QR Code, das informações sobre o escritor. É uma forma diferente e motivadora de aprendermos.”

Tendo em conta que a questão dois é de carácter aberto, onde os alunos expõem as suas opiniões, a investigadora, à semelhança do questionário anterior, selecionou aquelas que seriam mais pertinentes à sua investigação. Através destas mesmas, podemos com clareza justificar a escolha do RED que recebeu maior número de votos, assim como comprovar que os alunos perceberam não só o objetivo da atividade, como também a funcionalidade do recurso. A exploração dos recursos suscitou o interesse do grupo quer porque estava a ser utilizado pela primeira vez e quer por terem realizado a presente atividade através dos seus próprios telemóveis.

Questionário intercalar da 3.ª semana

Questão 1: Quais os recursos educativos digitais utilizados que mais gostaste?

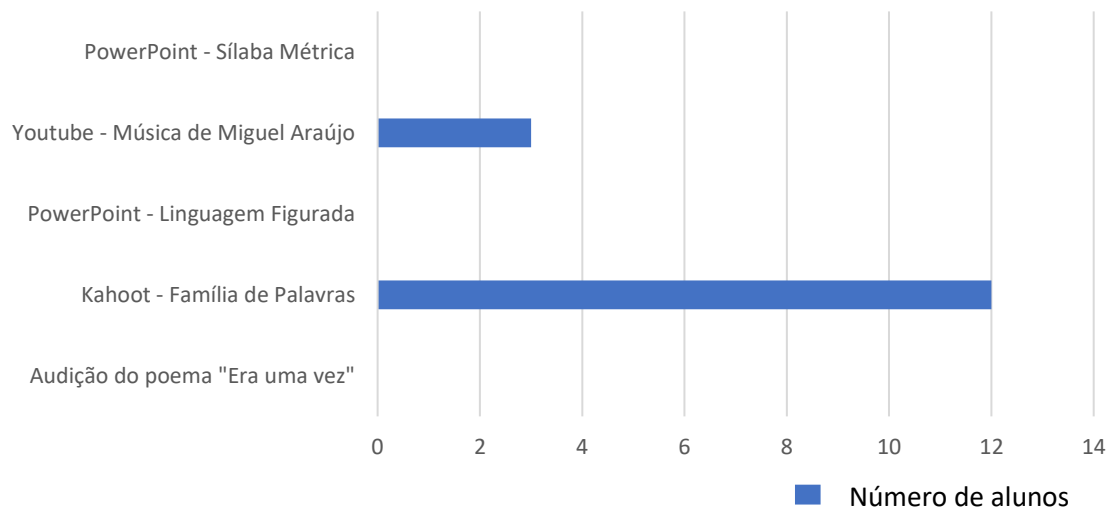


Gráfico 3. RED utilizados na 3.ª semana

Perante a visualização da análise do primeiro gráfico, podemos observar que a preferência da maioria da turma se revela para o RED Kahoot. Para melhor compreendermos esta escolha, chega a ser necessário apenas saber de que se trata. O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos didáticos, usada como tecnologia educacional em instituições de ensino. Este carácter de jogo é sempre muito apreciado pelos alunos, uma vez que se sentem motivados. Esta opinião é também fundamentada por Moratori (2003) quando defende que o jogo é um vínculo facilitador de aprendizagens que muitas vezes os alunos sentem dificuldade em assimilar. Diz-nos ainda, que através da implementação deste tipo de recursos o aluno “desenvolve a capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação”. No anexo 7 pode ser consultada a aparência e dinâmica em que foi apresentado o jogo.

Questão 2: Com base na pergunta anterior, justifica o porquê de teres selecionado tais recursos educativos digitais.

“Como o Kahoot é um jogo, eu senti-me motivada e também aprendi.”

“Achei interessante, divertido e diferente do comum.”

“Porque aprendo de uma forma educativa e divertida.”

“Porque foi divertido e lembrei o que é uma família de palavras.”

Como podemos constatar, as respostas dos alunos vêm ao encontro do objetivo da atividade.

Questionário intercalar da 4.ª semana

Questão 1: Quais os recursos educativos digitais utilizados que mais gostaste?

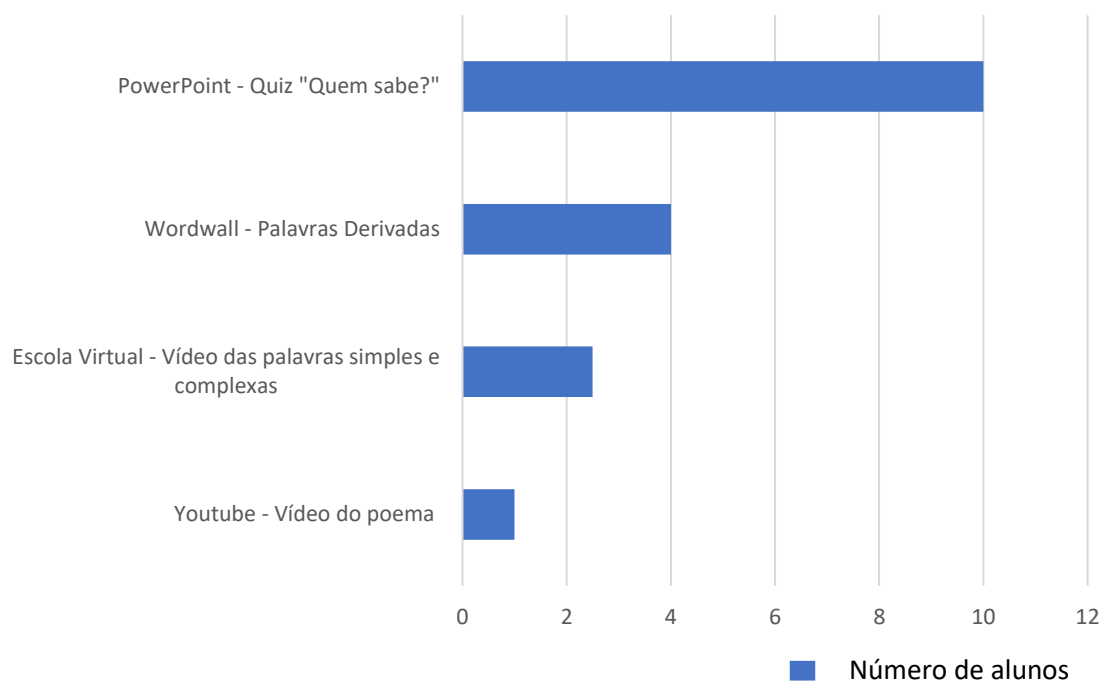


Gráfico 4. RED utilizados na 4.ª semana

Através da análise do gráfico acima representado, observamos que a turma está mais dividida relativamente à escolha dos RED que mais gostaram. O primeiro recurso que surge no gráfico e também o mais votado se trata de um PowerPoint desenvolvido pela professora estagiária em formato de jogo. Durante o desenvolvimento do recurso, houve vários cuidados a ter em conta, desde a formulação das questões de forma clarificada, à realização de diferentes opções de resposta. Apresentava também cores e sons para que se tornasse o mais parecido possível a um jogo. A estrutura do presente PowerPoint pode ser consultada no anexo 8.

Já o recurso denominado por Wordwall trata-se de uma plataforma interativa que apresenta uma diversidade de jogos que podem ser usados pelos professores para abordar diversos tipos de conteúdo. Pode ser utilizado para rever conteúdo, consolidar conhecimentos, entre muitas outras funcionalidades. É igualmente muito atrativo, devido a todos os efeitos que podem ser adquiridos. Apresenta já, jogos publicados por outras pessoas, mas também podem ser criados de raiz consoante o que foi pretendido pelo utilizador.

Os restantes RED, expostos no gráfico, surgiram no desenvolvimento de distintas atividades, tem sido cuidadosamente visualizado e selecionado para que dessem resposta aos objetivos de aprendizagem. O vídeo relativamente ao conteúdo gramatical *As palavras simples e complexas* pode ser acedido através do login na plataforma digital Escola Virtual, fazendo parte dos recursos disponíveis na área de português, no quinto ano de escolaridade. O vídeo sobre um poema da obra literária *O pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina, pode ser facilmente encontrado através do motor de pesquisa da plataforma Youtube.

Relativamente à segunda questão patente no questionário intercalar, são apresentadas algumas das respostas selecionadas pela investigadora.

Questão 2: Com base na pergunta anterior, justifica o porquê de teres selecionado tais recursos educativos digitais.

“Porque em vez de fazermos exercícios escritos, fizemos um Quiz que foi mais divertido.”

“Com o Quiz podemos saber se estivemos atentos à matéria que foi dada e é uma forma divertida de responder às questões.”

“Porque achei interessante a atividade.”

“Porque divertido ter uma forma diferente de aprender.”

A partir da primeira resposta, podemos efetivamente compreender o porquê de o PowerPoint em formato de Quiz ser o RED mais selecionado pelos alunos. Quando comparado a uma ficha de trabalho que poderiam estar a fazer individualmente, em silêncio, nos seus lugares, esta opção torna-se muito mais interessante e divertido para os alunos. Embora a nível da organização, o recurso apresentasse um número específico de questões em que fosse possível cada aluno responder a pelo menos uma destas de forma individual, foi também desenvolvido pela turma, um debate em volta do que era questionado, havendo uma interajuda entre os participantes. Para além disso, sempre que um aluno selecionava uma resposta tinha a oportunidade de saber se esta estava ou não correta e, no caso de não estar podia repetir o processo. Esta particularidade do jogo, permitia ao aluno e também ao professor ter consciência dos conteúdos que deveriam ser revistos e aprofundados.

Comparativamente ao recurso Wordwall (Anexo 9), a seleção foi muito menor que o anterior. No ponto de vista da investigadora este recursos apresentam muita qualidade e funcionalidade e efetivamente poderão não ter sido utilizado da forma mais clara possível. O

tempo disponibilizado para responder a cada uma das questões tornou-se escasso, para o número de opções que os alunos tinham de ler e interpretar.

Os recursos menos selecionados já são conhecidos e utilizados mais recorrentemente pelos alunos, quer nas aulas de português como nas restantes disciplinas, como também em casa para resolução de tarefas e trabalhos.

Análise do questionário final

Tendo em conta que uma parte das questões apresentadas no questionário inicial, se repete no questionário final, é possível fazer uma comparação entre as respostas dadas pelos alunos, com o objetivo de se tirarem conclusões sobre o trabalho desenvolvido durante as semanas de intervenção da Prática de Ensino Supervisionada.

Comparativamente aos dados registados no questionário inicial, especificamente na categoria Alll - utilização de tecnologia em sala de aula, doze alunos da turma passam a selecionar a opção “Todas as aulas”, enquanto apenas quatro alunos selecionam a opção “Às vezes”. Analisando os dados provenientes das duas categorias, podemos constatar que a frequência da utilização de recursos digitais nas aulas de Português foi muito maior comparativamente àquilo que acontecia habitualmente com a professora cooperante da turma.

O mesmo acontece quando perguntamos sobre a diversidade de recursos utilizados e a sua funcionalidade. Entanto anteriormente os alunos apenas mencionaram o Classroom e a Escola Virtual, após estas semanas o leque de recursos aplicados é muito maior, destacando-se Quizzes, PowerPoint, Mentimeter, ClassDojo e ainda o Wordwall. Todos os RED mencionados têm um cariz educativo e foram desenvolvidos na concretização de atividades inseridas em todos os domínios curriculares da disciplina de português.

Também alusivo à motivação os dados são diferentes. Na categoria FII – Motivação, 16 alunos mencionaram que se sentiam motivados em aprender com o uso de RED, contrariamente, ao que tinha acontecido no questionário inicial. Acredita-se que esta motivação se deve ao facto de os alunos terem tido a oportunidade de conhecer uma diversidade de RED que, anteriormente lhes era desconhecida. Esta ideia comprova-se quando passamos a analisar os momentos/situações onde foram utilizados recursos digitais durante as quatro semanas. Analisando os dados concretos, referentes à categoria FIII – Momentos em que se decorreram aos RED, foram selecionadas pelos alunos uma maior panóplia de tarefas onde foram utilizados recursos tecnológicos, ou seja, quinze alunos da turma selecionaram a opção “Em atividades de gramática”, catorze alunos selecionaram “responder a questionário”, doze “ouvir textos”.

Quando se procura saber a opinião dos alunos (categoria FIV) sobre o uso de RED em sala de aula, dezasseis anos, ou seja, todos os alunos da turma mencionam ter gostado desta experiência. Sendo também pedidas algumas sugestões futuras do que gostariam que fosse feito, os alunos destacam essencialmente os RED que dizem respeito a Quizzes e a Kahoots. Com estas respostas podemos detetar a preferência dos alunos para os jogos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Síntese de estudo

O presente capítulo destina-se à apresentação das conclusões do estudo, com o objetivo de dar resposta à questão-problema e às questões de investigação que nortearam todo o percurso investigativo. São, também, mencionadas algumas limitações do estudo, assim como algumas considerações finais e recomendações para uma intervenção futura.

Conclusões do estudo

Terminada a análise e interpretação dos dados deste estudo, chega a hora de dar resposta às questões de investigação que estão na natureza do desenvolvimento deste trabalho. Como ponto de partida começamos por definir as questões que iriam nortear toda a investigação e que estavam na base da nossa problemática. Assim apresentaram-se com a seguinte descrição: i) Que conhecimentos devem os professores saber gerir para a integração de RED na aula de Português; ii) Que conceções e práticas revelam os alunos sobre a utilização de RED nas aulas e de modo particular na disciplina de Português?; e iii) Como reagem os alunos quando desafiados a participar em atividades desencadeados por RED?.

Que conhecimentos devem os professores saber gerir para a integração de RED na aula de Português?

Relativamente a esta primeira questão de investigação, procuramos encontrar respostas na revisão de literatura que fizemos. Particularmente, foi importante conhecer os variados conhecimentos implícitos que o professor deve deter, estando estes apresentados no quadro teórico TPACK, que é o caso do conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do contexto para que desta forma a integração da tecnologia alcance os seus objetivos e seja infalível no processo de ensino aprendizagem (Koehler et al., 2009).

Para saber gerir a integração dos RED na sala de aula, tornou-se necessário conhecer as funcionalidades de todos os recursos, a utilização deles em termos de objetivos pedagógicos e didáticos da aula, se o intuito é trabalhar a sistematização de conteúdos, avaliar, introduzir ou até estimular. Para completar este pensamento, Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) defendem que:

Um aspeto fundamental para a integração das tecnologias na escola é igualmente um melhor uso educativo dos recursos digitais existentes ajudando os professores a adquirir

competências na seleção criteriosa dos recursos em função do modelo de aprendizagem e do valor acrescentado decorrente do uso do recurso para os alunos. Neste sentido, seria fundamental promover a formação contínua dos professores, a avaliação das propostas de trabalho educativo desenvolvidas bem como a investigação acerca do impacto destas propostas, na escola. (p. 60)

Assim sendo, é fundamental que o docente seja capaz de acompanhar as inovações atuais, implicando a participação de programas de formação que enriqueçam o seu currículo e que os permita desenvolver conhecimento sobre a integração da tecnologia na promoção de aprendizagens em sala de aula. Segundo Barbosa e Melo (2016), é fundamental reconhecer que o conhecimento tecnológico se assume enquanto saber associado ao domínio do conteúdo disciplinar e da prática pedagógica.

Que conceções e práticas revelam os alunos sobre a utilização de RED nas aulas e de modo particular na disciplina de Português?

Relativamente à segunda questão de investigação, a resposta está efetivamente clara aquando da análise do questionário inicial e do questionário final. Perante os dados obtidos e apresentados no capítulo referente à análise dos dados, concluímos que, embora a maioria dos alunos já tivesse interesse em desenvolver atividades com recurso aos RED, esta veio aumentar assim que estes passaram a fazer parte integrante e planeada das aulas de português.

A realização de atividades que consideravam habituais e que por norma nem sempre do agrado dos alunos passaram a ser vistas como uma forma mais estimulante e enriquecedora da aprendizagem. Manifestaram ao longo das aulas, um grande à-vontade dos alunos nos momentos de exploração dos recursos, sendo preferência dos alunos todos aqueles que fossem similares a jogos, em que houvesse uma conjugação de sons, cores e informação destacada e apresentada de forma clarificada. Embora não fizesse parte da rotina escolar dos alunos a utilização de uma diversidade tão distintas de RED, os alunos revelaram prática e um bom manuseamento devido ao uso da tecnologia que fazem fora do contexto escolar, muitas das vezes na ocupação dos seus tempos livres. Não podemos deixar de mencionar Pontes (1991), que já na data referente afirma que a utilização do computador como ferramenta de trabalho proporciona contextos de aprendizagem ricos e estimulantes. Este envolvimento dos professores pode e deve ser estimulado por um empenho geral da escola, através dos seus órgãos de gestão e coordenação pedagógica.

Desta forma, espera-se que as escolas que possuem equipamentos tecnológicos sejam capazes de potenciar novas práticas pedagógicas, não só como forma de acompanhar as

inovações que vão surgindo ao longo dos tempos, como também proporcionar aos alunos novas experiências, procurando dar respostas às suas necessidades e alcançar o sucesso escolar.

Como reagem os alunos quando desafiados a participar em atividades desencadeados por RED?

A terceira e última questão de investigação, pode ser respondida não só pelas respostas recolhidas dos questionários intercalares, mas também pela observação direta e indireta da investigadora durante a aplicação das RED nas suas aulas. Os RED, embora fossem utilizados inteiramente com objetivos educativos, permitiram de uma forma muito agradável envolver os todos os alunos da turma, até mesmo aqueles que em vários momentos se demonstravam desinteressados pela área curricular. Esta envolvimento permitiu captar a atenção da turma, contribuindo para a participação de todos no desenvolvimento das dinâmicas de aula, orientando o processo de ensino aprendizagem. Os dados obtidos nos questionários aplicados ao fim de cada semana de intervenção refletem num maior interesse e gosto pela disciplina.

Aquando da realização das planificações das sequências didáticas, tornou-se essencial ter consciência dos conhecimentos prévios dos alunos, os objetivos que se pretendiam alcançar e a forma como poderiam ser avaliados. Quando o nosso desejo é utilizar tecnologia em sala de aula, é necessário perceber que meios a escola usufruiu para suportar tais atividades. Para além disso, é necessário o professor apresentar um conhecimento acrescido sobre os RED, dominá-lo e prepará-lo antecipadamente para o caso de surgir algum imprevisto, como naturalmente falhar o acesso à internet. É durante esta fase que se compreende a relevância do quadro teórico TPACK, que como Melo (2016) refere, contém o princípio de que o professor é detentor de vários conhecimentos, e que, ao misturá-los de forma equilibrada, resulta numa combinação eficaz para integrar efetivamente RED. Posto isto, a professora estagiária procurou maioritariamente recorrer a RED que cativassem distintivamente os alunos da turma e que em simultâneo dessem resposta aos objetivos da prática educativa. Como está refletido na análise dos questionário intercalares, as preferências dos alunos remeteram para os recursos que tinham uma apresentação em formato de jogo, como o Kahoot ou o Quiz *Quem sabe?*.

Em suma, e tendo em conta o cerne do problema que envolveu o presente trabalho de investigação, podemos concluir que é possível desenvolver cenários de aprendizagens através dos RED inseridos nos distintos domínios do português, tais como na Leitura e Escrita, Oralidade, Educação Literária e Gramática. Sendo o professor o agente responsável pela planificação, apresentação e transmissão de conhecimentos, é também sua responsabilidade manter-se atualizado, procurar conhecer o maior número de recursos educativos digitais possíveis e as funcionalidades para que, com maior facilidade, seja capaz de as integrar na sala de aula.

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

No desenvolvimento desta investigação foram detetadas algumas limitações, o que explica a necessidade de desenvolver o seguinte tópico. Uma das principais limitações sentidas ao longo da PES foi claramente a gestão do tempo. Tendo consciência da carga horária semanal correspondente à disciplina de Português, e tendo em conta a variedade de recursos educativos digitais utilizados durante as aulas, teria sido muito mais vantajoso para os alunos poderem explorar estes mesmos de uma forma mais livre, com o objetivo de entenderem as suas funcionalidades, dominarem as suas regras de utilização para que tudo se tornasse mais simples em futuras utilizações. Como o tempo não permitia que isto acontecesse, a partir do momento em que era apresentado o RED, todo o tempo disponível era dedicado à atividade prevista. Alinhavado à mesma limitação, mais tempo seria sinónimo de maior apoio aos alunos, quer nas falhas que ocorriam nos dispositivos digitais, quer na execução das tarefas propostas.

Como recomendações para futuras investigações, seria muito interessante do ponto de vista da investigadora, aplicar o mesmo estudo a outros anos de escolaridade, nomeadamente diferentes ciclos do Ensino Básico. A isto seria ainda pertinente aplicar uma maior variedade de RED, comparativamente ao que foi apresentado neste estudo. Se com os alunos em que foi aplicada esta investigação se sentiu uma grande motivação e interesse, coloca-se a questão de perceber se as mesmas conclusões se encontrariam com alunos de idade superior ou se eventualmente se registavam respostas de teor diferente.

A pesquisa em torno do uso dos RED ainda é muito limitada, sobretudo na área de disciplinar de Português.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Na terceira e última parte é apresentada uma reflexão global do percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Neste sentido, reflete-se sobre a experiência, as aprendizagens e alguns contratempos ocorridos durante este período. Por sua vez, é também realizada uma reflexão ao nível dos contributos adquiridos quer a nível da formação profissional como na formação pessoal.

REFLEXÃO GLOBAL DA PES

A presente reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada é nada mais nada menos do que um culminar de cinco anos passados a desenhar um projeto de vida. Nada do que for escrito aqui poderá demonstrar todas as emoções e momentos vividos e que tanto foram necessários para chegar a esta fase tão desejada.

Recordo vivamente do término do secundário e toda a inquietação causada pelo período de espera para ter conhecimento das colocações. Desde tenra idade que fui muito decidida sobre o que queria para mim e quais seriam as minhas escolhas. Partilhava os meus sonhos com quem me rodeava, com aqueles que até hoje caminham ao meu lado.

A licenciatura abriu novos caminhos, mostrou novas ideias e ensinou um mundo que estava por descobrir. Estes três anos foram preponderantes no que toca a uma preparação intensa de toda a teoria e de nos abrir um leque de todos os passos que poderíamos dar a seguir. As unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP) I e II possibilitaram a experiência de vários contextos do pré-escolar até ao 2.º ciclo do Ensino Básico. Nestes contextos nós pudemos contactar com aquele que seria o nosso futuro dia a dia, experienciar situações que só na prática acontecem e que vão muito além daquilo que é estudado na teoria. Assim como Chaves (2002) defende, trata-se de uma

prática acompanhada, interativa, reflexiva e colaborativa que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo.

Chaves (2002), p. 71

Dada por terminada a licenciatura, mais um objetivo concluído e um outro a ser lançado, o de me tornar mestre, optando sem sombra de dúvidas pelo Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Não nos esquecendo do que ficou para trás, o Mestrado foi sem dúvida o melhor destes cinco anos. Durante estes dois anos, trabalhamos efetivamente para aquilo em que nos queríamos formar, desenvolvendo práticas nas áreas de ensino em que iremos futuramente lecionar. A responsabilidade depositada nos alunos que estão a exercer uma PES é muito acrescida, pois, para além de estarmos a representar a nossa Instituição, estamos também a representar todos os docentes que passaram no nosso percurso académico e que ao longo dos tempos foram alimentando o nosso conhecimento. Já para não falar da responsabilidade de dirigir uma aula e de ser a nossa vez de transmitir tudo aquilo que os alunos precisam saber, da forma mais clara e eficaz que conseguirmos.

Embora a intervenção em contexto educativo tenha ocorrido em dois ciclos distintos, mantinha a mesma ordem de planeamento, ou seja, iniciávamos um período de observação, estruturávamos planificações com os conteúdos a serem lecionados, realizamos reflexões relativamente a essas mesmas intervenções, da nossa prática e da do par pedagógico. Semanalmente contávamos com a presença dos professores orientadores que assistiam a aulas previamente definidas com o mestrando. Embora recebêssemos o feedback diário dos professores cooperantes da turma, recebíamos também uma apreciação mais especializada dos professores orientadores aquando da supervisão.

Mantendo esta organização, o planeamento da intervenção didática permitiu que a professora estagiária se preparasse efetivamente para as aulas que viria a assumir, debruçando-se nos conteúdos a serem lecionando conseguindo prever dúvidas e questões que poderiam vir a surgir ao logo da sua intervenção. Apesar de ser um processo demorado e de exigir sem sombra de dúvidas muita criatividade, permitiu que houvesse uma maior confiança e preparação para o que viria a ser realizado. Com esta experiência, aprendemos também que a planificação não deve ser algo rígido que devemos seguir à regra, mas sim como Braga (2004, p. 54) refere que deve ser “assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta”.

Em ambos os ciclos procurou-se atrair a atenção dos alunos, fazendo com que se sentissem motivados, sendo necessário para tal desenvolver atividades desafiantes e distintas daquelas que realizavam habitualmente. Juntamente com o par pedagógico foram desenvolvidas tarefas rotineiras como por exemplo no primeiro ciclo desenvolveu-se o quadro motivacional “Uma leitura por dia, não sabes o bem que te fazia” e no segundo ciclo a atividade semanal “O Dado Mágico”. Embora fossem atividades com um cariz motivacional, todas elas apresentavam um cariz educativo, com objetivos pedagógicos inseridos nos documentos orientadores correspondentes a cada um dos anos de escolaridade.

Como mencionado anteriormente, eram realizadas semanalmente reflexões sobre as práticas em contexto educativo. É necessário revelar como esta dimensão reflexiva se demonstrou fundamental neste processo. Através destas repensamos nas nossas ações e posturas, como encaminhamos a aula que tínhamos planificado e ainda se realmente tínhamos efetuado as melhores opções metodológicas e cumprido com todos os objetivos delineados. Ao longo da execução destes documentos reflexivos podemos constatar um crescimento a nível do desenvolvimento pessoal e profissional que nos tornou mais conscientes do nosso trabalho e dos parâmetros que realmente eram essenciais alterar ou melhorar, não só para qualificar a nossa aptidão, mas também para dar resposta às necessidades dos alunos.

Em síntese, o estágio desenvolvido no 1.º CEB marcou de uma forma muito surpreendente o início desta experiência. Para além da responsabilidade de assumir uma turma, esta era ainda constituída por dois anos de escolaridade distintos, alunos do terceiro e quarto ano. Quando esta informação foi transmitida ao grupo de estágio, sentimo-nos preocupadas com toda a logística e organização que iria ser necessária para que o nosso trabalho fosse bem feito. Precisamos de ter consciência de que esta é uma realidade do ensino em Portugal e que tínhamos de agarrar esta oportunidade de desenvolver o maior conhecimento e estratégias possíveis, pois futuramente iremos encontrar turmas com estas mesmas características. O suporte do professor cooperante e as diretrizes facultadas por todos os professores orientadores, permitiram que, tanto eu, como a minha colega, dessemos o nosso melhor.

Hoje, conseguimos recordar os nossos primeiros passos como futuras professoras e sentir satisfação por todos os momentos agradáveis e felizes que pudemos passar com aqueles alunos, professores e funcionários que ficaram eternamente guardados na nossa memória.

Rapidamente o estágio no 1.º ciclo acabou, e o grupo pedagógico preparava-se para trabalhar no 2.º ciclo, numa turma do 5.º ano de escolaridade e para dar início ao desenvolvimento do projeto de investigação patente na presente dissertação. Muitas mudanças foram sentidas nesta fase. Enquanto anteriormente trabalhávamos diariamente com o mesmo grupo de alunos, na mesma instituição, desta vez tínhamos de dividir o nosso horário por duas escolas e duas turmas distintas, uma onde lecionávamos na área curricular de Português e a outra na área curricular de História e Geografia de Portugal. Apesar de estas escolas pertencerem ao mesmo agrupamento, elas eram distantes uma da outra, pelo que duas vezes por semana tínhamos de fazer esta deslocação. Mais alterações se fizeram sentir, como na realização das planificações que passaram a adotar um esquema distinto, na gestão do tempo de aula passou a ser mais primoroso sendo que trabalhávamos agora com alunos mais velhos e que por isso exigiam outro tipo de apresentação e postura da nossa parte.

Embora veja em mim alguma preferência pelo 2.º CEB, as experiências tidas com as duas turmas foram muito distintas e peculiares. Os comportamentos e os níveis de aprendizagem apresentados pela turma na qual era lecionado HGP dificultaram em muitos aspetos as nossas intervenções. Ainda que estivéssemos perante grupos de alunos tão diversificados, procuramos em pé de igualdade, transmitir aos alunos a nova pedagogia do professor como sendo incentivador e orientador da aprendizagem, sendo nosso objetivo proporcionar a determinação e autonomia de serem os alunos a construir o seu próprio conhecimento.

Em conclusão, não posso deixar de salientar a importância deste período da PES, como um ano desafiante, conquistador e enriquecedor que fez com que terminássemos a nossa formação da melhor maneira possível. Todos os contactos que criamos e mantemos até hoje

ficaram gravados na memória. Hoje, mais do que nunca, olho para o professor como alguém que merece ser respeitado e enaltecido pelo trabalho que faz todos os dias e por ser capaz de ver em todas as crianças que por si passam, o futuro.

REFERÊNCIAS

Referências

- Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso - Página inicial. (n.d.). Retrieved February 6, 2021, from <https://www.avef.pt/>
- Barbosa, G. & Pereira, J. (2017). *(Qual) A integração dos recursos educativos digitais na aula de Português (?)*. *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL*. pp. 92-101. Instituto da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/44992>
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A., & M, A. (2011). *Aprendizagem medida por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas*. Braga, Universidade do Minho.
- Costa, F, Viana, J. & Cruz, E. (2011). Recursos educativos para uma aprendizagem autónoma e significativa. Algumas características essenciais. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade da Coruña.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.) (2008). *As TIC na Educação em Portugal*. Concepções e Práticas. Porto Editora.
- Costa, F., Rodriguez, C. Cruz, E. & Fradão, S. (2012) *Repensar as TIC na educação*. Santillana, Carnaxide. Portugal (pp. 61-72)
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Gil, H., & Ribeiro, J.(2016). *Contributos da utilização dos Recursos Educativos Digitais no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. (pp 41-43)
- Gonçalves, A. (2018). *Contributos dos recursos educativos digitais para promover a aprendizagem interdisciplinar: um estudo com o recurso digitais La Vouivre no ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). *Instructional Planning Activity Types as Vehicles for CurriculumBased TPACK Development*. *Research highlights in technology and teacher education* 143 (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education.

Koehler, M., Mishra, P., & Harris, J. (2009). *Teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed*. JRTE, 41(4) (pp. 393-416).

ME (2015). *Programa e Metas Curriculares Português Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

ME. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ME-DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal - 5º ano do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Melo, D. (2016). *A integração de recursos digitais no ensino da gramática*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo, Portugal.

Mishra, P., & Koehler, M. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, (pp. 1- 16).

Município de Esposende. Retrieved April 7, 2021, from <https://www.municipio.esposende.pt/pages/134>

Portal do INE. (n.d.). Retrieved February 6, 2021, from https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Boadilla del Monte: CESMA

Prieto, L (2014). *Educación literaria en contextos tecnologizados*. Revista d'innovació educativa, 13 (pp. 23-32)

Proença, S. (2014). *Perspetivas de Qualidade sobre Recursos Educativos Digitais*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal

Ramos, J. L., Teodoro, V. D., Fernandes, J. P., Ferreira, M. F., & Chagas, I. (2010). *Portal das Escolas: Recursos Educativos Digitais para Portugal*. Estudo estratégico. Lisboa: GEPE/Ministério da educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137 (2007). *Diário da República, Série I — n.º 180*

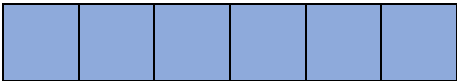
Resolução do Conselho de Ministros n.º 78(2020). *Diário da República, Série I – n.º 30*

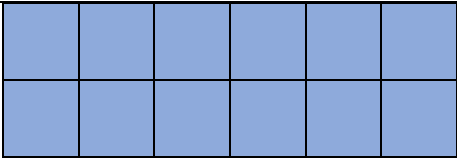
Schulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. Obtido de <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DO 1.º CEB

Mestrandas: Alexandra e <u>Francisca</u>		Ano/Turma: 3.º e 4.º ano	Dia da semana: Segunda-feira	Data: 9 de novembro de 2020	Período: 1.º
Área disciplinar: Matemática			Tempo: 9h às 11:30h		
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação	
Números e Operações Multiplicação	Multiplicar números naturais. Tabuada do 6.	<p style="text-align: center;">Organização</p> <p>Na presente aula, os dois anos de escolaridade trabalham separadamente. O 3.º ano explora a temática da <i>Multiplicação</i> e os dos <i>Múltiplos de um número</i>. Com os alunos do 4.º ano, são introduzidas as <i>Frações Equivalentes</i>.</p> <p style="text-align: center;">Plano de aula 3.º ano</p> <p>A aula inicia-se com a exploração da tabuada do 6. Embora lecionada no ano anterior e dos alunos já terem adquirido conhecimentos sobre a mesma, consideramos pertinente relembrar e sintetizar, para que de seguida se introduza a tabuada do 7. Para tal, é apresentada a tabuada, dividida por partes, em papel quadriculado. Com este material, pretende-se que os alunos explorem a sequência e progressão dos fatores, conhecendo o produto dos mesmos.</p>	Papel quadriculado		

<p>Multiplicação de números naturais.</p>		<p>O papel quadriculado é apresentado e explorado da seguinte estratégia:</p>  <p>Professora estagiária: Turma, tendo em conta que estamos a trabalhar a tabuada do 6, o que esta representado nestes quadrados?</p> <p>Aluno: Estão representados seis quadrados.</p> <p>Professora estagiária: Muito bem. Então, visto que apenas temos uma barra de seis quadrículas, vamos representá-la por 6 colunas vezes uma linha, ou seja 6×1. Que nome se dá ao 6 e ao 1, quando se trata de uma multiplicação?</p> <p>É perspetivado que os alunos não saibam responder. A professora explica que, neste exemplo 6 e 1 são fatores e que ao resultado dá-se o nome de produto. Assim sendo, é também explicado aos alunos que a troca dos fatores, resulta no mesmo produto, como por exemplo $6 \times 1 = 6$, da mesma forma que $1 \times 6 = 6$.</p> <p>Assim sendo, é previsto que os alunos identifiquem o produto resultante dos dois fatores (6×1). É adicionada uma nova barra:</p>	<p>(grandes dimensões).</p>	<p>Identifica o que está representado na barra.</p> <p>Compreende o que são os fatores e o produto.</p> <p>Percebe que a troca dos fatores resulta no mesmo produto.</p>
---	--	--	-----------------------------	--

		 <p>Professora estagiária: Dado que, uma barra de seis quadrículas, representa 6×1, quanto vale esta em que foi adicionada uma barra?</p> <p>Aluno: Estas duas barras, podem representar 6×2.</p> <p>Professora estagiária: E qual é o produto de 6×2? Como me podem confirmar?</p> <p>Aluno: O produto é 12 e podemos confirmar contando o número de quadrículas.</p> <p>Professora estagiária: Correto, mas podem descobrir fazendo uma multiplicação. Multiplicamos o número de quadrículas de cada coluna, pelo número de quadrículas de cada linha.</p> <p>O exercício continua até serem introduzidas 10 barras, que por sua vez representa 6×10.</p>		<p>Participa, tendo em atenção as regras de sala de aula.</p> <p>Associa o número de quadrículas ao produto de determinados fatores.</p>
--	--	---	--	--

	<p>Tabuada do 7.</p>	<p>Visto que esta tarefa foi realizada em grande grupo, é agora entregue a cada aluno, um novo papel quadriculado. Desta vez, pretende-se que colem no caderno e que façam a associação anterior autonomamente, com a tabuada do 7.</p> <p>O exercício anterior mantém-se no quadro, como referência à nova tarefa proposta.</p> <p>Sendo uma tarefa de trabalho autónomo, aguarda-se que todos os alunos terminem de a fazer e corrija-se o mesmo no quadro, utilizando o material em grandes dimensões. Durante a realização da mesma, a professora estagiária percorre o lugar dos alunos, ajudando no que é necessário.</p> <p>Posto isto e não havendo dúvidas a cerca da tabuada do 7, é realizado um jogo, intitulado <i>Quebra-cabeças da Tabuada do 7</i> (Anexo 1). A cada aluno é entregue um saco com a multiplicação dos fatores e com o produto dos mesmos. Estando estes todos baralhados, os alunos têm de colar sucessivamente os fatores (7x1, 7x2, 7x3, 7x4, 7x5, 7x6, 7x7, 7x8, 7x9, 7x10) no caderno, encontrando o produto correspondente aos seus fatores. No saco estão incluídos produtos que não coincidem com a tabuada do 7, para que o aluno consiga distinguir os produtos corretos dos incorretos.</p>	<p>Papel quadriculado (pequenas dimensões).</p> <p>(Anexo 1) – Quebra-cabeças da Tabuada do 7.</p>	<p>Cumpra a tarefa proposta, tendo por base o exemplo anterior.</p> <p>Corresponde corretamente o produto à multiplicação dos respetivos fatores.</p>
--	----------------------	---	--	---

		<p>Enquanto os alunos realizam a tarefa, a professora estagiária dá apoio individualmente.</p> <p>Terminada a tarefa, dá-se início às rotinas dos alunos, por volta das 10h25min.</p> <p>Faz-se a entrega do leite, sendo ainda atribuída através de cores a classificação do seu lanche a respeito da alimentação saudável, de acordo com as atividades definidas por uma equipa do Agrupamento.</p> <p>Cada um autonomamente identifica a cor a que representa o seu lanche ou seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Cor verde- Totalmente saudável · Cor Amarela- Exagerou num condimento, como por exemplo bolachas; · Cor vermelha- Alimentos não saudáveis, como por exemplo chocolate, batatas fritas e chouriço. 		
		<p>Às 11 horas, os alunos retomam à sala de aula.</p> <p>Desta vez, abrem o livro de ficha e resolvem a ficha n.º 22 (Anexo 2).</p> <p>Quando todos os alunos terminarem, é feita a correção da mesma no quadro, sendo que a professora estagiária define quais os alunos que a vão resolver.</p>	(Anexo 2) – Ficha de trabalho (livro de fichas).	<p>Resolve corretamente a ficha de trabalho.</p> <p>Identifica a temática abordada, lembrando as</p>

<p>Medir com Frações</p>	<p>Fixar um segmento de reta como unidade e identificar uma fração (sendo e números naturais) como um número, igual à medida do comprimento de um segmento de reta obtido por justaposição retilínea, extremo a extremo, de segmentos de reta com comprimentos iguais medindo.</p>	<p>Para terminar a aula, a professora estagiária questiona os alunos sobre a temática desenvolvida, quais as tarefas realizadas e se ainda têm dúvidas sobre determinado assunto.</p> <p style="text-align: center;">Plano de aula 4.º ano</p> <p>A aula inicia-se com a proposta de realização de uma ficha de trabalho, do livro de fichas (Anexo 3), dando margem à professora estagiária para iniciar os conteúdos da multiplicação com os alunos do 3.º ano.</p> <p>Terminada a resolução da ficha, a mesma é corrigida pelos alunos, no quadro.</p> <p>Num segundo momento, é construída uma reta numérica no chão da sala de aula. Em conjunto com os alunos, é colado no chão um segmento de reta entre 0 e 1, dividido em quatro partes iguais. Cada aluno retira de um saco um cartão identificativo de uma fração ($1/4$, $2/4$, $3/4$ e $4/4$) e coloca-se na reta na posição correta, fazendo a leitura da fração representada. Deste modo, introduzimos o conceito de fração na reta numérica.</p> <p>Posto isto, são retirados os paus que dividem a reta em quatro partes iguais e, são colocados cinco que do mesmo modo devem estar divididos de igual forma. Novamente, cada aluno retira um cartão com a fração</p>	<p>(Anexo 3) – Ficha de trabalho (livro de fichas).</p> <p>Material de construção (reta numérica)</p> <p>Paus.</p>	<p>tarefas realizadas na aula.</p> <p>Reconhece as suas dificuldades.</p> <p>Resolve corretamente a ficha de trabalho.</p> <p>Colabora na construção da reta numérica.</p> <p>Faz a leitura correta das frações representadas.</p> <p>Posiciona-se no local respetivo à sua fração.</p>
--------------------------	--	--	---	---

	<p>Representar números racionais não negativos na forma de fração, estabelecer relações entre as diferentes representações e utilizá-los em diferentes contextos.</p>	<p>(1/5, 2/5, 3/5, 4/5, 5/5). Desta vez, os alunos posicionam-se no 0, dando saltos até chegar sítio que corresponde à sua fração. Ou seja, o aluno que tirar o cartão com a fração 3/5, posiciona-se no 0 e dá três saltos em frente dizendo em voz alta 1/5, 2/5 e 3/5.</p> <p>De seguida, os alunos fazem a representação escrita da reta numérica, no caderno, com o auxílio da professora estagiária.</p> <p>Tendo revisto conteúdos da aula da semana anterior, partimos agora para a introdução das frações equivalentes. Para tal, são distribuídas 8 barras de cartolina colorida e o material <i>Muro das frações (Anexo 4)</i>. (Reproduzimos o material em cartolina para que todos os alunos possam manusear o mesmo, sem existirem complicações no que concerne à higienização do mesmo.)</p> <p>Na mesma medida do que acontece com os alunos do 3.ºano, a aula é interrompida às 10h25min para o intervalo. Iniciam-se as rotinas do lanche, onde se distribui o leite e se categoriza os lanches de cada aluno. Às 11 horas, os alunos regressam à sala de aula e progridem com a temática das Frações.</p> <p>Em grande grupo, exploram-se as barras de cartolina. A barra laranja é definida como um todo, ou seja, unidade.</p> <p>Utilizando a técnica de dobragem é pretendido:</p>	<p>(Anexo 4) – Muro das frações.</p>	<p>Lê as frações por onde passa até chegar à que a representa.</p> <p>Recorda o material que esta ser manipulado.</p>
--	---	---	--------------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a barra verde em duas partes iguais; - Dividir a barra vermelha em três partes iguais; - Dividir a barra amarela em quatro partes iguais; - Dividir a barra azul em cinco partes iguais; - Dividir a barra castanha em seis partes iguais; - Dividir a barra rosa em oito partes iguais; - Dividir a barra preta em dez partes iguais. <p>Para auxiliar na dobragem, os alunos podem utilizar a régua, sendo que a professora estagiária percorre os lugares, podendo dar dicas de como os alunos podem dobrar.</p> <p>À medida que são feitas as dobragens, os alunos identificam as frações, escrevendo-as nas barras.</p> <p>Terminada esta primeira exploração, colocamos a barra laranja, vermelha e azul de parte.</p> <p>Professora estagiária: Em quantas partes dividimos a barra verde? Como representamos cada uma dessas partes?</p> <p>Aluno: Dividimos a barra verde em duas partes iguais. Cada uma dessas partes representa $\frac{1}{2}$ de um todo.</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #c8e6c9; padding: 5px 15px; border: 1px solid black;">$\frac{1}{2}$</td> <td style="background-color: #c8e6c9; padding: 5px 15px; border: 1px solid black;">$\frac{1}{2}$</td> </tr> </table> </div>	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	<p>Barras de cartolina colorida.</p>	<p>Divide as barras consoante o que é pedido.</p> <p>Utiliza a técnica de dobragem para facilitar na divisão de partes iguais.</p> <p>Identifica a fração representada por cada parte em que a barra é dividida.</p>
$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$					

	<p>Utilizar as frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo.</p>	<p>Professora estagiária: Correto. Agora vamos pegar na barra amarela. Em quantas partes a dividimos? Como representamos cada uma dessas partes?</p> <p>Aluno: Dividimos a barra amarela em quatro partes. Cada uma dessas partes representa $\frac{1}{4}$.</p> <table border="1" data-bbox="806 475 1464 525"> <tr> <td>$\frac{1}{4}$</td> <td>$\frac{1}{4}$</td> <td>$\frac{1}{4}$</td> <td>$\frac{1}{4}$</td> </tr> </table> <p>Professora estagiária: Exatamente! Então será que podemos dividir a barra amarela em duas partes iguais?</p> <p>Aluno: Sim. Juntando as duas primeiras partes e as duas últimas.</p> <p>Professora estagiária: Muito bem. Que partes da barra inteira representa 2 das 4 barras?</p> <p>Aluno: Representamos por $\frac{2}{4}$.</p> <p>Professora estagiária: Assim podemos concluir que $\frac{2}{4}$ representa o mesmo que $\frac{1}{2}$ da figura. Quando uma fração representa outra, damos o nome de frações equivalentes.</p> <p>Prosseguimos para a barra castanha.</p>	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$		<p>Compreende a noção de fração equivalente.</p>
$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{4}$					

		<p>Professora estagiária: Coloco-vos as mesmas questões. Em quantas partes a dividimos? Como representamos cada uma dessas partes?</p> <p>Aluno: Dividimos a barra castanha em seis partes iguais. Cada uma dessas partes representa $\frac{1}{6}$ em relação a toda a figura.</p> <table border="1" data-bbox="804 475 1462 525"> <tr> <td>$\frac{1}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> <td>$\frac{1}{6}$</td> </tr> </table> <p>Professora estagiária: E será que a podemos dividir em duas partes iguais?</p> <p>Aluno: Sim.</p> <p>Professora estagiária: Em quantas partes está subdividida uma metade?</p> <p>Aluno: Numa metade está subdividida em três partes.</p> <p>Professora estagiária: Muito bem! Como representamos em fração essa metade subdividida?</p> <p>Aluno: Representamos por três sextos.</p> <p>Professora estagiária: Assim sendo, a que equivale $\frac{3}{6}$?</p>	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$		<p>Associa frações como sendo equivalentes.</p>
$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$					

		<p>Aluno: Equivale a $\frac{1}{2}$ da figura total.</p> <p>De seguida, são dados alguns minutos para alunos realizem o mesmo processo, autonomamente, com a barra rosa e a barra preta.</p> <p>Posteriormente, a professora estagiária seleciona dois alunos para explicarem as conclusões a que chegaram.</p> <p>Para terminar a aula, a professora questiona os alunos sobre qual a temática desenvolvida na presente aula, o que introduziram de novo e quais as suas maiores dificuldades. Esta síntese, permite que a professora estagiária tenha consciência do que é que os alunos assimilaram e do que precisa de ser explorado com mais intensidade.</p>		<p>Explora autonomamente as barras rosa e preta.</p> <p>Explica com clareza as conclusões e estratégias utilizadas.</p> <p>Identifica a nova temática introduzida na aula.</p> <p>Reconhece e expõe as suas dúvidas.</p>
--	--	--	--	--

Bibliografia:

- Alsina, À. (n.d.). Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdicos manipulativos. Porto Editora.
- Pimentel, Teresa, Vale Isabel, Freire, Flávia, Alvarenga, Dina, Fão, A. (n.d.). Matemática nos primeiros anos. Rézio, Sofia, Neves, C. (n.d.).
- Dicionário ilustrado de Matemática. Ministério da Educação (2013). Programa e Metas Curriculares. Matemática Ensino Básico. Lisboa: ME
- Direção-Geral de Educação. (2017). *A.E. 3.º ano - Matemática*. 1–11.
- Ensino, C. D. O. (2018). A.E. 4.º ano - Matemática. *Direção Geral de Educação*, 15.
- MEC. (2012). Programa e Metas Curriculares. Matemática. Ensino Básico. *Ministério Da Educação E Da Ciência*, 1–118.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DO 5.º ANO DO 2.º CEB

Plano de Aula – 2.ª Aula de regência					
Mestrando: Português e História e Geografia de Portugal 2.º Ciclo do Ensino Básico		Ano/Turma: 5.º MB		Dia da semana: Quarta-feira	Data: 02/06/2021
Área disciplinar: Português Aula n.º: Tempo: 10:15h às 11:45h		Sumário: Projeto <i>10 minutos a ler</i> . As características do texto poético. Visualização de um vídeo apresentado por Marisa Liz. Audição da autobiografia de Manuel António Pina. Introdução da obra literária <i>O Pássaro da Cabeça</i> . Construção de uma cartolina referente a um poema da obra.			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Educação Literária	20.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens. (MC, 5.º ano)	Como tarefa definida pelo Agrupamento, os primeiros dez minutos da presente aula, são dedicados à leitura silenciosa de uma obra literária selecionada pelos alunos e requisitada na biblioteca da escola. Esta atividade surge no âmbito do Projeto <i>Dez minutos a ler</i> . De seguida, realiza-se a abertura da lição, escrevendo os seus números e a respetiva data.	10 min.		Participa no Projeto definido pelo Agrupamento, apresentando a obra escolhida.

		<p>Para tal, é entregue um cartão com estas duas questões, que os alunos devem preencher em casa e entregar na próxima aula.</p> <p>De seguida, a professora estagiária apresenta a obra literária (anexo4) que vai ser explorada durante as próximas semanas. A obra com o nome <i>O Pássaro da Cabeça</i> é constituída por treze poemas escritos por Manuel António Pina, contando ainda com a ilustração de Ilda David.</p> <p>PE: Antes de avançarmos para a próxima atividade, gostaria de saber se algum de vós ouviu falar deste autor.</p> <p>Alunos: (É perspetivado que algum aluno conheça Manuel António Pina).</p> <p>PE: Manuel António Pina foi autor de vários livros para a infância e Juventude apresentando uma vasta lista de obras literárias. Parece-me que no fim destas aulas todos vão querer ir à biblioteca requisitar os livros deste fantástico autor.</p>	10 min.	<p>Vídeo – Texto Poético de Marisa Liz (anexo3)</p>	<p>Visualiza com atenção e em silêncio.</p> <p>Compreende o eu é pretendido com a tarefa proposta.</p> <p>Expressa a sua opinião.</p>
--	--	--	---------	---	---

<p>Oralidade</p>		<p>Ainda antes de se iniciar a leitura da obra, os alunos ouvem um áudio referente à autobiografia (anexo5) de Manuel António Pina disponível na Escola Virtual. Através desta autobiografia, os alunos podem conhecer mais sobre a vida do autor e a sua carreira.</p> <p>Posteriormente à audição, a docente estagiária distribui pelos alunos um cartão (anexo6) com questões referentes ao que acabaram de ouvir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Local do Nascimento. - Cidade onde passou a maior parte da sua vida. - Profissão. - O que nos diz sobre a imaginação. <p>Este exercício requer a máxima atenção dos alunos, estando a ser desenvolvida a escuta ativa e ainda a seleção de informação.</p> <p>As questões são corrigidas oralmente e em grande grupo.</p> <p>Uma vez que os alunos já conhecem o autor da obra e as características deste tipo de texto, dá-se início à leitura da obra. Para tal, a professora estagiária recorre a um áudio publicado</p>		<p>Obra literária (anexo4)</p>	<p>Conhece o autor da obra literária <i>O Pássaro da Cabeça</i>.</p> <p>Ouve com atenção a autobiografia de Manuel António Pina.</p>
-------------------------	--	--	--	--------------------------------	--

	<p>1.4. Distinguir informação essencial de acessória. (MC, 5.º ano)</p> <p>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. (AE, 5.º ano)</p>	<p>na aplicação do Youtube (anexo7) do poema <i>A Ana quer</i>. Com a audição, a professora estagiária pretende que os alunos estejam atentos à expressividade e entoação.</p> <p>Num segundo momento são distribuídos pelos alunos cópias (anexo8) do poema acabado de ouvir. A professora estagiária seleciona um aluno para ler, pedindo-lhe que o faça com expressividade, ritmo, cadência e entoação.</p> <p>Seguido da leitura, a docente estagiária coloca questões referentes à leitura e interpretação parcial:</p> <p>PE: No que diz respeito à estrutura, por quantas estrofes é constituído este poema?</p> <p>Alunos: É constituído por três estrofes.</p> <p>PE: Muito bem! Vamos então analisar o poema por partes. Na primeira estrofe, o autor escreve assim: “A Ana quer/nunca ter saído/ da barriga da mãe. O que é que isto quererá dizer? Como é que a Ana se sentia na barriga da mãe, para não querer sair de lá?</p>		<p>Autobiografia Manuel António Pina (anexo5)</p> <p>Cartão – autobiografia (anexo6)</p>	<p>Seleciona a informação pretinente.</p> <p>Preenche corretamente o cartão.</p> <p>Desenvolve capacidade de escuta ativa e seleção de informação.</p> <p>Ouve com atenção o poema <i>A Ana quer</i>.</p> <p>Presta atenção à expressividade e entoação na leitura de textos poéticos.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>Leitura</p>	<p>5.2. Ler um texto com articulação e entoação corretas. (MC, 5.º ano)</p> <p>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. (AE, 5.º ano)</p> <p>Interpretar o texto em função do género literário. (AE, 5.º ano)</p>	<p>Alunos: Quer dizer que a Ana quer ser sempre bebé porque na barriga da mãe se sente protegida.</p> <p>PE: Quando a Ana está na barriga da mãe, o que é que ela vê?</p> <p>Alunos: Vê como a mãe é de uma forma que mais ninguém vê. Vê também o seu coração e os seus pulmões</p> <p>PE: Exatamente. Estar dentro da mãe permite-lhe ver coisas que cá fora não são possíveis. Por estas razões, a Ana tem um desejo para quando crescer. Qual é?</p> <p>Alunos: Quando crescer, quer voltar a ser pequena.</p> <p>PE: É isso mesmo! Agora que já conhecemos este tão belo poema e que já sabemos o que a Ana quer ser, eu gostaria muito de saber o que cada um de vós também quer fazer quando crescer.</p> <p>Assim sendo, a professora estagiária apresenta uma cartolina intitulada <i>Quando crescer e for grande, o que eu quero ser?</i></p>			<p>Lê tendo em conta a expressividade e a entoação.</p> <p>Respeita a pontuação do texto.</p> <p>Reconhece a estrutura do poema.</p> <p>Identifica o número de estrofes.</p> <p>Responde corretamente às questões colocadas.</p>
-----------------------	---	---	--	--	--

	<p>Reconhecer a forma como o texto está estruturado. (AE, 5.º ano)</p> <p>22.1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens. (MC, 5.º ano)</p>	<p>(anexo9). Para completar a cartolina, a professora estagiária distribui por cada aluno um cartão, onde através de um pequeno texto deve estar apresentado, como o título sugere, o que querem ser quando crescerem. À medida que os alunos vão terminando, a professora estagiária cola os cartões na cartolina.</p> <p>Quando a cartolina estiver concluída é afixada no quadro. A professora estagiária seleciona dois alunos para partilharem as ideias dos colegas.</p> <p>Na medida da dissertação a ser desenvolvida, a professora estagiária informa os alunos que vai ser enviado para o e-mail de cada um, um questionário (anexo10) com apenas duas questões referente aos recursos educativos digitais utilizados nas duas aulas da semana. O questionário deve ser submetido até o próximo domingo.</p> <p>Para terminar a aula, a professora estagiária dialoga com a turma com o intuito de perceber se há dúvidas relativamente aos conteúdos programáticos lecionados.</p> <p>Posto isto, a professora estagiária escreve o sumário da</p>		<p>Áudio – Poema <i>A Ana quer</i> (anexo7)</p> <p>Cópias da obra (anexo8)</p> <p>Cartolina (anexo9)</p> <p>Cartões</p>	<p>Respeita as regras de participação em sala de aula.</p> <p>Expressa a sua opinião.</p> <p>Completa o cartão com as suas ideias.</p> <p>Utiliza caligrafia legível.</p> <p>Compreende o objetivo da tarefa proposta.</p> <p>Expõe dúvidas e dificuldades.</p>
--	--	---	--	---	---

		respetiva lição no quadro, que os alunos copiam corretamente e de forma organizada para o seu caderno diário.		Questionário (anexo10)	Copia corretamente o sumário para o caderno diário.
Referências Bibliográficas: <ul style="list-style-type: none"> · Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério Da Educação e Da Ciência, 101. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf · Ensino, C. D. O. (2018). · Aprendizagens Essenciais do Português -5.ºano. 1–12. · Pina, M. (2018) <i>O Pássaro da Cabeça</i>. Porto: Porto Editora 					

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DE HGP DO 5.º ANO DO 2.º CEB

Plano de Aula – 3.ª Aula de regência					
Mestrando: Português e História e Geografia de Portugal 2.º Ciclo do Ensino Básico		Ano/Turma: 5.º FB		Dia da semana: Quarta-feira	Data: 05/05/2021
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula n.º 85 e 86 Tempo: 14:25h às 16:10h		Sumário: Projeto <i>10 minutos a ler</i> . As viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral. A volta ao Mundo por Fernão Magalhães. Quiz – <i>Quem sabe?</i>			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Portugal do século XIII ao XVII: Portugal	3. Conhecer e compreender as grandes	Como tarefa definida pelo Agrupamento, os primeiros dez minutos da aula de HGP, são dedicados à leitura silenciosa de uma obra literária selecionada pelos alunos e requisitada na biblioteca da escola. Esta atividade surge no âmbito do Projeto <i>Dez minutos a ler</i> . Posto isto, é realizada a abertura da lição assim como, a apresentação do sumário referente à presente aula. Na presente aula, dá-se continuação da exploração de Portugal nos séculos XV e XVI.	10 min.	Diálogo com a turma.	Participa no Projeto definido pelo Agrupamento, apresentando a obra escolhida. Copia o sumário para o caderno diário.

<p>nos séculos XV e XVI</p>	<p>viagens transatlânticas dos povos peninsulares. (MC, 5.º ano)</p> <p>Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães. (AE, 5.º ano).</p> <p>Comunicação em História (C.E. 2.º Ciclo)</p>	<p>De forma a motivar a turma para os conteúdos a serem tratados nesta aula, a professora estagiária distribui por cada um dos alunos um passe de viagem (anexo1). Este passe apenas apresenta a data e a hora da viagem sendo que os restantes espaços devem ser preenchidos pelos mesmos. O primeiro passe leva os alunos a viajarem até à Índia acompanhados por Vasco da Gama, embora esta informação não seja conhecida inicialmente. À medida que a aula se desenvolve os alunos vão-se a perceber do destino da viagem, podendo assim completar o bilhete.</p> <p>A professora estagiária inicia um diálogo com os alunos: PE: Ainda se recordam do que falamos na aula anterior?</p> <p>Alunos: Falamos sobre o Tratado de Tordesilhas.</p> <p>PE: Sim e também falamos de duas personalidades muito importantes. Quais foram?</p> <p>Alunos: D. João II e Cristóvão Colombo.</p> <p>PE: E recordam-se qual era a ambição de D. João II?</p> <p>Alunos: D. João II ambicionava chegar à Índia.</p> <p>PE: Muito bem! Então já fazem ideia qual é o destino do bilhete que vos entreguei? E que transporte vamos utilizar nesta viagem?</p>	<p>10 min.</p>	<p>Passagem de viagem (Anexo 1)</p>	<p>Ouve com atenção a explicação sobre a atividade motivacional.</p> <p>Demonstra interesse na atividade.</p> <p>Participa tendo em conta as regras da sala de aula.</p> <p>Descobre o destino do primeiro bilhete.</p> <p>Prevê o que se pode encontrar na Índia.</p> <p>Conhece a personalidade destacada desta viagem.</p>
-----------------------------	--	--	----------------	-------------------------------------	---

	<p>3.1. Explicar a importância da viagem de Vasco da</p>	<p>Alunos: Vamos viajar até à Índia, numa nau.</p> <p>PE: E o que será que vamos encontrar na Índia?</p> <p>Alunos: (Resposta Aberta).</p> <p>PE: (Dependendo da resposta dos alunos, é sugerido que em casa façam uma breve pesquisa sobre a Índia e que partilhem com o colegas na próxima aula).</p> <p>PE: Preparados para esta viagem? Querem saber quem nos vai levar até à Índia?</p> <p>Alunos: Sim. Quem é?</p> <p>PE: Vamos viajar com Vasco da Gama e para tal vamos visualizar um vídeo, estejam atentos!</p> <p>Deste modo, a professora estagiária passa a projetar um vídeo (anexo2) disponível na Escola Virtual sobre a descoberta do caminho marítimo para a Índia.</p> <p>Após a visualização, a professora estagiária dialoga com os alunos:</p> <p>PE: Então quantos anos demoraram a preparar esta viagem?</p>			<p>Visualiza com atenção o vídeo projetado.</p> <p>Participa de forma ativa no diálogo introduzido pela professora.</p> <p>Reconhece a importância da viagem de Vasco da Gama.</p> <p>Recorda informações apresentadas no vídeo.</p> <p>Identifica especiarias suas conhecidas e relacionadas com os espaços</p>
--	--	--	--	--	--

	<p>Gama em 1498. (MC, 5.º ano)</p> <p>Tratamento de informação e utilização de fontes primárias e secundárias. (C.E. 2.º Ciclo)</p>	<p>Alunos: Demoraram 10 anos.</p> <p>PE: E quem era o monarca na altura em que foi realizada a viagem?</p> <p>Alunos: D. Manuel I.</p> <p>PE: Muito bem. Vocês ainda se recordam de quantas naus iam nesta viagem?</p> <p>Alunos: Nesta viagem iam 3 naus e um navio de mantimentos.</p> <p>PE: Exatamente, três naus: a nau S. Gabriel, a nau S. Rafael e a nau Bérrio. Mas será que estas viagens eram fáceis de se fazer?</p> <p>Alunos: Não, havia acidentes marinhos e também problemas na alimentação.</p> <p>PE: Isso mesmo, era uma viagem longa e com muitos perigos. Quando a armada de Vasco da Gama regressa a Portugal, o que trazem consigo?</p> <p>Alunos: Trazem especiarias.</p> <p>PE: Muito bem. Então sabem me dizer algumas especiarias que conhecem?</p>	<p>2 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Vídeo (Anexo2)</p>	<p>geográficos dos Descobrimentos.</p> <p>Cola o esquema-síntese no caderno diário.</p> <p>Desvenda o destino do segundo bilhete.</p> <p>Reconhece o território da América do Sul.</p> <p>Prevê o que se pode encontrar na Índia.</p> <p>Visualiza com atenção o vídeo projetado.</p>
--	---	--	-----------------------------	-----------------------	---

	<p>Localizar territórios do império português quinhentista. (AE, 5.º ano)</p>	<p>Alunos: (Resposta Aberta).</p> <p>Não restando dúvidas sobre o que foi visualizado, a professora estagiária distribui pelos alunos um esquema-síntese (anexo3) sobre a descoberta do caminho marítimo para a Índia.</p> <p>De forma a dar continuação à aula, a professora disponibiliza a cada aluno um novo passe de viagem (anexo4). Através do diálogo pretende que os alunos descubram qual o destino da próxima viagem:</p> <p>PE: Então turma, estamos prestes a iniciar uma nova viagem, mas primeiro precisamos de conhecer o destino desta. Estão preparados?</p> <p>Alunos: Sim!</p> <p>PE: Primeira pista: é um país localizado na América do Sul.</p> <p>Alunos: (Resposta Aberta).</p> <p>PE: Segunda pista: é um país que em se fala português. Já conseguem adivinhar?</p> <p>Alunos: Vamos viajar até ao Brasil!</p> <p>PE: Agora que descobriram, gostava que pensassem no que será que os portugueses encontraram quando chegaram ao Brasil.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Texto manual (anexo3)</p>	<p>Participa de forma ativa no diálogo introduzido pela professora.</p> <p>Compreende a importância desta viagem.</p> <p>Recorda o que estava definido no Tratado de Tordesilhas.</p> <p>Estabelece ligação entre esta viagem e o Tratado de Tordesilhas.</p>
--	---	--	---------------	------------------------------	---

		<p>Alunos: (Resposta Aberta).</p> <p>PE: Muito bem! Vamos visualizar um novo vídeo, em que vamos viajar com Pedro Álvares Cabral. Prestem atenção!</p> <p>Assim sendo, a professora estagiária passa a projetar o vídeo (anexo5), estando este disponível na Escola Virtual.</p> <p>Após a visualização, a professora estagiária coloca questões aos alunos:</p> <p>PE: D. Manuel I enviou uma segunda armada para a Índia. Qual era o seu objetivo?</p> <p>Alunos: O seu objetivo era garantir o domínio do comércio das especiarias.</p> <p>PE: Isso mesmo turma! Por quem era comandada esta armada?</p> <p>Alunos: Por Pedro Álvares Cabral.</p> <p>PE: O que aconteceu de tão importante nesta viagem?</p> <p>Alunos: Há um desvio devido às correntes, que leva os portugueses a conhecer o Brasil.</p>	5 min.	<p>Esquema-síntese (anexo3)</p> <p>Passagem de viagem (anexo4)</p>	<p>Cola o esquema-síntese no caderno diário.</p> <p>Demonstra interesse e entusiasmo na participação da aula.</p> <p>Preenche o passaporte da terceira viagem.</p> <p>Visualiza com atenção o vídeo projetado.</p> <p>Explica o significado de circum-navegação.</p> <p>Identifica o ano da viagem.</p>
--	--	---	--------	--	---

	<p>3.4. Referir a possível intencionalidade ou o acaso da descoberta do Brasil em 1500. (MC, 5.º ano)</p> <p>3.5. Estabelecer a relação entre a descoberta da América por Cristóvão Colombo e a assinatura do Tratado de Tordesilhas. (MC, 5.º ano)</p>	<p>PE: Dizem que a descoberta do Brasil pode ter sido obra do acaso ou intencional. O que isto quer dizer?</p> <p>Alunos: Porque pensam que este território já teria sido descoberto, dando a intencionalidade de D. João II querer alargar o território que estava definido no Tratado de Tordesilhas.</p> <p>PE: Exatamente. E terá sido obra do acaso se realmente houve esse desvio devido às correntes e ventos marinhos.</p> <p>Se os alunos não apresentam mais dúvida acerca deste conteúdo, a professora passa a distribuir um novo esquema-síntese (anexo6) que os alunos devem colar no caderno diário.</p> <p>Como habitual, os alunos fazem um intervalo de 15 minutos.</p> <p>No regresso à sala, a professora estagiária retoma o diálogo com os alunos:</p> <p>PE: Então turma, hoje ainda vamos fazer mais uma viagem. Estão preparados?</p> <p>Alunos: Sim!</p> <p>Neste momento, a professora estagiária distribui uma nova passagem de viagem (anexo7).</p> <p>PE: Ora muito bem, já fomos até à Índia e até ao Brasil. Agora</p>		<p>Justifica corretamente o nome designado a este Oceano.</p> <p>Compreende a importância desta viagem.</p> <p>Expõe dúvidas existentes.</p> <p>Cola o esquema-síntese no caderno diário.</p> <p>Participa ativamente, tendo em conta as regras do jogo</p> <p>Regista o feedback da professora, relativamente ao seu comportamento.</p>
--	---	---	--	--

		<p>vamos fazer uma volta ao mundo acompanhados por Fernão Magalhães.</p> <p>Seguindo a mesma estratégia utilizada para a abordagem das viagens anteriores, a professora estagiária passa a projetar um vídeo (anexo8), disponível na Escola Virtual. Posto isto, segue o questionamento à turma:</p> <p>PE: Agora que visualizaram o vídeo, sabem-me dizer quem foi Fernão Magalhães?</p> <p>Alunos: Fernão Magalhães era um navegador português.</p> <p>PE: Muito bem! Aproveita já para vos dizer que este ano se comemora 500 anos do falecimento de Fernão Magalhães. Já agora vocês são capazes de me dizer o que é uma viagem de circum-navegação e em que ano se iniciou?</p> <p>Alunos: É uma viagem por todo o perímetro da Terra e foi iniciada em 1519.</p> <p>PE: Isso mesmo, Fernão Magalhães foi o primeiro navegador a fazer uma viagem de circum-navegação. Embora português, fez a viagem ao serviço de quem?</p> <p>Alunos: Ao serviço de Espanha.</p>	<p>2 min.</p> <p>6 min.</p>	<p>Vídeo (anexo5)</p> <p>Esquema síntese (anexo6)</p> <p>Passagem de viagem (anexo7)</p>	<p>Expressa de forma clara a sua opinião.</p>
--	--	--	-----------------------------	--	---

		<p>PE: Exatamente. Nesta viagem, passaram por países de vários continentes e até descobriram um novo Oceano. Que nome lhe deram e porquê?</p> <p>Alunos: Descobriram o Oceano Pacífico, tendo este nome uma vez que é muito mais calmo que o Oceano Atlântico.</p> <p>PE: Sabemos ainda se Fernão Magalhães concluiu a viagem?</p> <p>Alunos: Fernão Magalhães não conseguiu concluir a sua viagem, tendo falecido nas Filipinas.</p> <p>PE: A viagem foi retomada por outro navegador, sendo concluída por este mesmo. Vocês são capazes de me dizer porque é que esta viagem foi tão importante?</p> <p>Alunos: Foi importante uma vez que se provou que a Terra é esférica.</p> <p>PE: Isso mesmo turma! Nesta altura ainda havia pensamento de que a Terra era plana. Alguém tem alguma dúvida sobre o que acabamos de conhecer?</p> <p>Alunos: (Resposta Aberta).</p> <p>PE: Embora Fernão Magalhães tenha falecido sem conseguir terminar a viagem, não podemos deixar de ressalvar a</p>	<p>Vídeo (anexo8)</p> <p>Esquema síntese (anexo9)</p> <p>Quiz (anexo10)</p> <p>Avaliação do comportamento (anexo11)</p> <p>Música Conquistador</p>	
--	--	---	--	--

	<p>3.6. Localizar no espaço e no tempo a primeira viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães. (MC, 5.ºano)</p>	<p>importância que D'Elcano teve na conclusão desta mesma.</p> <p>Não restando mais dúvidas, a professora estagiária distribui um esquema-síntese (anexo9) pelos alunos para colarem no caderno diário.</p> <p>Para terminar a aula, a professora estagiária propõe aos alunos da turma a realização de um Quiz (anexo10). Esta atividade tem como principal objetivo ser um meio de consolidação dos conteúdos abordados anteriormente, de uma forma mais divertida e descontraída. O Quiz, intitulado por <i>Quem sabe?</i> é constituído por catorze questões, permitindo assim que todos os alunos possam responder a uma delas.</p> <p>A professora estagiária pede aos alunos que prestem atenção e que respeitem a vez dos colegas, intervindo quando a professora achar necessário.</p> <p>Ainda antes de dar a aula por terminada, a professora estagiária revela as apreciações realizadas relativamente ao comportamento dos alunos na aula anterior. Sendo esta uma tarefa de avaliação habitual dos alunos, estes procedem ao seu respetivo registo na tabela (anexo 11).</p> <p>Nos últimos minutos da aula, a mestranda conversa com a turma sobre as atividades e como se sentiram na realização das mesmas. Este momento é oportuno para a realização de uma síntese final. Já como uma forma de relaxamento, a professora estagiária coloca a música <i>Conquistador</i>, do grupo Da Vinci, com a respetiva</p>	<p>20 min.</p> <p>20 min</p> <p>5 min.</p>		
--	---	--	--	--	--

		letra, de forma a que os alunos possam acompanhar a canção.			
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>Programa e Metas curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Marques, A. & Costa, F. (2016). História e Geografia de Portugal 5.º ano. Porto: Porto Editora.</p> <p>Direção-Geral da Educação. (2018). <i>Aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano</i>. 2, 11.</p>					

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO INICIAL

Questionário Inicial

Este questionário tem como objetivo recolher informação sobre o uso de recursos tecnológicos nas aulas da área curricular de Português.

As tuas respostas são muito importantes para melhor planearmos as futuras aulas.

Não há respostas certas ou erradas. O importante é que as tuas respostas sejam sinceras. As tuas respostas são anónimas e confidenciais. Toda a informação deste questionário será apenas para um relatório a ser desenvolvido.

A recolha desta informação é muito importante para o desenvolvimento do relatório, pelo que agradecemos o tempo que dedicaste a responder a este questionário.

Obrigada pela tua colaboração!

Bloco I – Informações gerais sobre o uso de recursos digitais.

1. A partir de que idade começaste a ter contato com as tecnologias?

2. Tens computador em casa ou outros equipamentos tecnológicos com acesso à internet?

Sim Não

- 2.1. Se sim, com que frequência os utilizas?

Todos os dias. De vez em quando. Raramente.

- 2.2. Com que finalidade utilizadas esses equipamentos?

- Procurar informação para trabalhos de pesquisa.
 Aceder ao e-mail.
 Fazer e participar em jogos.
 Comunicar nas redes sociais como o Facebook, Instagram ou outras.
 Ler notícias.
 Ver filmes.
 Outros: _____

3. Qual a tua opinião sobre a utilização de recursos digitais em sala de aula?

4. Quais as disciplinas em que menos são utilizados os recursos digitais?

5. Qual ou quais as disciplinas em que são utilizados mais recursos digitais?

5.1. Nas aulas que utilizas tecnologias, que tipo de atividades costumavas fazer?

Bloco II – Informações sobre o uso de recursos digitais nas aulas de Português

6. Com que frequência são utilizados recursos digitais nas aulas de Português?

Todas as aulas. Às vezes. Raramente.

6.1. Se seleccionaste *Todas as aulas* ou *Às vezes*, explica quais os recursos que são utilizados e para que servem?

7. Sentes-te mais motivado para aprender com o uso de tecnologias?

Sim Não É indiferente.

8. Em que situações é que utilizaste recursos digitais nas aulas de português?

- Ouvir textos.
- Para escrever textos.
- Em atividades de gramática.
- Responder a questionários.
- Outros: _____

9. Gostarias de utilizar recursos educativos digitais nas aulas de Português?

Sim Não

9.1. Se seleccionaste *Sim* na resposta anterior, deixa algumas sugestões do que gostavas que fosse realizado?

Questionário Final

Este questionário tem como objetivo recolher informação sobre o uso de recursos tecnológicos nas aulas da área curricular de Português.

As tuas respostas são muito importantes para melhor planearmos as futuras aulas.

Não há respostas certas ou erradas. O importante é que as tuas respostas sejam sinceras. As tuas respostas são anónimas e confidenciais. Toda a informação deste questionário será apenas para um relatório a ser desenvolvido.

A recolha desta informação é muito importante para o desenvolvimento do relatório, pelo que agradecemos o tempo que dedicaste a responder a este questionário.

Obrigada pela tua colaboração!

Bloco II – Informações sobre o uso de recursos digitais nas aulas de Português

1. Com que frequência são utilizados recursos digitais nas aulas de Português?

Todas as aulas. Às vezes. Raramente.

1.1. Se selecionaste *Todas as aulas* ou *Às vezes*, explica quais os recursos que são utilizados e para que servem?

2. Sentes-te mais motivado para aprender com o uso de tecnologias?

Sim Não É indiferente.

3. Em que situações é que utilizaste recursos digitais nas aulas de português?

- Ouvir textos.
 Para escrever textos.
 Em atividades de gramática.
 Responder a questionários.
 Outros: _____

4. Gostaste de utilizar recursos educativos digitais nas aulas de Português lecionadas este ano?

Sim Não

4.1. Se selecionaste *Sim* na resposta anterior, deixa algumas sugestões do que gostavas que fosse realizado?

Recursos Educativos Digitais utilizados na 1.ª Semana.

Preenche o questionário tendo em conta as atividades desenvolvidas durante a semana, na aula de Português.

As respostas serão apenas utilizadas para um estudo, pelo que não fazem parte da avaliação.

Inicie sessão no [Google](#) para guardar o seu progresso. [Saiba mais](#)

***Obrigatório**

Email *

O seu email

Nome *

A sua resposta

1. Qual dos recursos educativos digitais utilizados que mais gostaste? *

- e) Audição do poema "A Ana Quer" de Manuel António Pina.
- d) Audição da Autobiografia de Manuel António Pina.
- b) PowerPoint (caraterísticas do texto poético/estrutura do texto poético).
- a) Mentimeter (construção da nuvem de palavras).
- c) Visualização do vídeo de Marisa Liz (texto poético).

2. Com base na pergunta anterior, justifica o porquê de teres selecionado tais recursos educativos digitais. *

A sua resposta



ANEXO 7 – KAHOOT (FAMÍLIA DE PALAVRAS)

O que é uma FAMÍLIA DE PALAVRAS?

25



▲ É um conjunto de palavras que tem a mesma origem (radical).

◆ É um conjunto de palavras com o mesmo significado.

● É um conjunto de palavras relacionadas com o tempo.

■ É um conjunto de palavras com sentidos diferentes.

Selecciona o conjunto de palavras que não pertence à família de palavras de CHUVA.

26



▲ Chover, chuvada, chuvinha.

◆ Chuvinha, chuvada, chupeta.

● Chuviscar, chover, chuvisco.

■ Chuvada, chover, chuvisco.

Selecciona o conjunto de palavras que não pertence à família de palavras de FOLHA.

29



▲ Folhear, folhinha, folhar.

◆ Folhear, folhar, folhagem.

● Folhinha, folhagem, folhear .

■ Folhinha, floresta, folhar.

Selecione o conjunto de palavras que não pertence à família de palavras de CASA.



30



▲ Casota, casaco, casebre.

◆ Casarão, casinha, casebre.

● Casinha, casario, casota.

■ Casario, casebre, casinha.

A palavra AGUARDENTE pertence à família de palavras de Água.



30



◆ Verdadeiro

▲ Falso

A palavra LIVRE pertence à família de palavras de LIVRO.



29



◆ Verdadeiro

▲ Falso

A palavra SANDÁLIA pertence à família de palavras de SAPATO.



29



◆ Verdadeiro

▲ Falso

A palavra TERRENO pertence à família de palavras de TERRA.

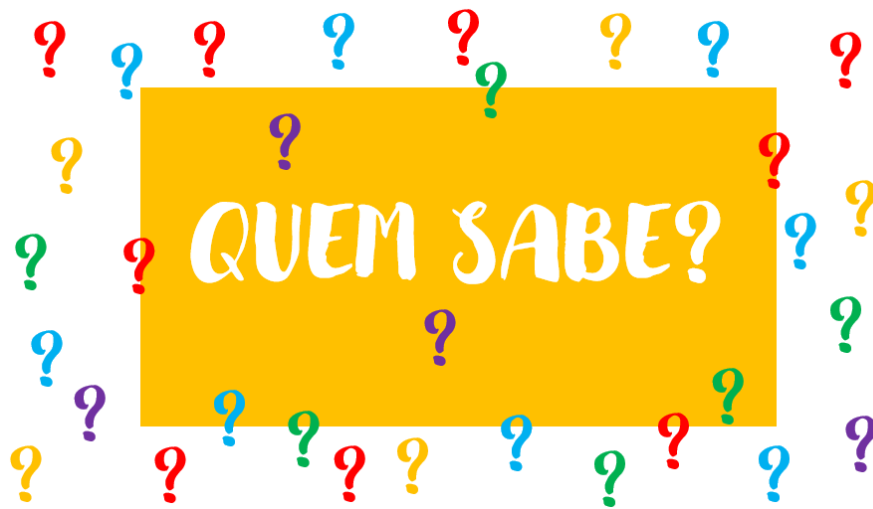


30



◆ Verdadeiro

▲ Falso



1

Completa a frase:

As linhas de um poema chamam-se (1)...

Um conjunto de (1)...chama-se (2).

A. (1) frases; (2) parágrafo.

C. (1) frases; (2) estrofes.

B. (1) versos; (2) parágrafo.

D. (1) versos; (2) estrofe.

2

Completa a frase:

A estrofe chama-se: (1) ... quando tem três versos, (2) ... quando tem quatro versos, (3) ... quando tem cinco versos.

A. (1) terça; (2) quarta; (3) quinta.

C. (1) trio; (2) quadrilha; (3) quintinha.

B. (1) terceto; (2) quadra; (3) quintinha.

D. (1) terceto; (2) quadra; (3) quinta.

3

*“Uma mina, uma nascente,
de água fresca, transparente.”*

Nestes versos os elementos sublinhados produzem...

A. ... concordância.

C. ... rima.

B. ... conjugação.

D. ... oposição.

4

Quantas sílabas métricas têm estes versos de Luísa Ducla Soares:

*“(1)Uma mina, um tesouro,
(2) com pedrinhas todas de ouro.”*

A. (1) sete; (2) sete.

C. (1) oito; (2) nove.

B. (1) oito; (2) oito.

D. (1) seis; (2) sete.

5

Indica as palavras simples desta lista: *ouro, brilhante, diamante, sonhador, sombra.*

A. ouro; sombra.

C. ouro; brilhante; diamante;
sombra.

B. ouro; brilhante; sonhador.

D. ouro; diamante; sombra.

6

Forma nomes, acrescentando sufixos aos adjetivos:

limpo, leve, imenso, alegre.

A. limpeza; leveza; imensurável;
alegrar.

C. limpeza; leveza; imensidão;
alegria.

B. límpido; lavado; imensidão;
alegria.

D. limpeza; levedura; imensidão;
alegrete.

7

Indica a lista com palavras da família de *palavra*.

A. pala; paleta; palanque.

C. palato; paladar; patelar.

B. apaladado; pala; palácio.

D. apalavrar; palavreado;
palavra-chave.

8

Indica o sentido figurado da expressão sublinhada na frase:

O Rui parece que anda nas nuvens. Não ouve nada do que lhe dizem.

A. Voa bem alto.

C. Anda distraído.

B. Caminha sobre as nuvens.

D. Toca no céu.

9

Indica o sentido figurado da expressão sublinhada na frase:

João é um sonhador, gosta de fazer castelos no ar.

A. Construir as muralhas do castelo.

C. Erguer castelos nas nuvens.

B. Construir a areia.

D. Criar na imaginação.

10

Identifica um recurso expressivo nos seguintes versos:

*Só o meu sorriso é branco
como as velas dum navio*

A. Onomatopeia.

C. Enumeração.

B. Personalização.

D. Comparação.

ANEXO 9 – WORDWAL (PALAVRAS SIMPLES E PALAVRAS COMPLEXAS)

0:27

Indica as palavras simples desta lista: **ouro, brilhante, diamante, sonhador, sombra.**

A	B	C	D
ouro, sombra.	ouro, brilhante, diamante, sombra.	ouro, brilhante, sonhador.	ouro, diamante, sombra.

x2 Score 50:50 Extra Time

1 of 5

0:29

Forma nomes, acrescentando sufixos aos adjetivos da lista: **limpo, leve, imenso, alegre.**

A	B	C	D
limpeza, leveza, imensurável, alegrar.	limpeza, leveza, imensidão, alegria.	limpido, levado, imensidão, alegria.	limpeza, levedura, imensidão, alegrete.

x2 Score 50:50 Extra Time

2 of 5

0:28

Indica a lista de palavras da família de **PALAVRA.**

A	B	C	D
pala, paleio, palanque.	palato, paladar, palatal.	apaladado, apalaçado, palácio.	apalavrar, palavreado, palavra-chave.

x2 Score 50:50 Extra Time

3 of 5

