

# Entre o digital e o mediático: contributos de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia no 1º CEB

Ricardo Cassiano nº 2023129436

Orientadora: Rute Perdigão  
Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Almada, 2025/2026



## **AGRADECIMENTOS**

A realização e conclusão deste projeto assinala o fim de uma longa e exigente etapa da minha vida académica. Ao longo deste percurso, aprendi não só a formar-me e a preparar-me para uma realidade educativa, como também a olhar para esta com outros olhos, aprofundando conhecimentos e consolidando aprendizagens que levarei comigo para o futuro.

Este caminho foi feito de momentos bons, mas também de desafios. Houve ocasiões em que senti insegurança nas minhas decisões, frustração perante dificuldades e cansaço acumulado ao longo dos últimos anos. Ainda assim, não posso deixar de reconhecer que este percurso foi, acima de tudo, enriquecedor, trouxe-me momentos de alegria, oportunidades para fomentar o meu crescimento e aprendizagens significativas que valorizo profundamente.

Cheguei ao fim deste percurso consciente de que não o fiz sozinho. Fui acompanhado por pessoas que me apoiaram, que estiveram presentes nos momentos mais importantes e que, diversas formas, contribuíram para que a concretização deste trabalho fosse possível. Concluir esta etapa só foi possível graças à força, ao incentivo e à disponibilidade dessas pessoas, a quem deixo aqui o meu agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família e à minha companheira, que estiveram sempre presentes quando precisei, apoiando-me como puderam ao longo de todo este percurso. Foi graças ao seu incentivo, compreensão e apoio constante que consegui manter a motivação e chegar ao fim desta jornada.

Agradeço, de seguida, à minha orientadora, Professora Rute Perdigão, por toda a paciência, orientação, disponibilidade, interesse e dedicação ao longo da concretização deste projeto e da minha Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu acompanhamento foi determinante para a organização do trabalho e para a minha evolução enquanto futuro docente.

Agradeço também à Professora Cristina Gonçalves pelo suporte prestado na finalização da minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, nomeadamente na forma como me ajudou a enfrentar as dificuldades que foram surgindo durante a realização da mesma.

Por fim, deixo um agradecimento a todas as crianças e à equipa educativa com quem tive o privilégio de trabalhar e estagiar. Em especial agradeço à Professora do 1.º Ciclo do

Ensino Básico, por todas as aprendizagens que me proporcionou e pelo apoio e ajuda incondicionais ao longo deste percurso.

## RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, centra-se na análise dos contributos de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em alunos do 1.º CEB. O estudo teve como objetivo compreender de que forma o desenvolvimento da literacia digital pode promover a literacia mediática, considerando as perceções e competências digitais docentes, as metodologias utilizadas em contexto educativo e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Metodologicamente, a investigação assumiu uma abordagem mista. A componente qualitativa concretizou-se através da análise do diário de bordo e da realização de entrevistas a docentes, permitindo compreender o contexto educativo, as práticas pedagógicas e as perceções sobre o uso da tecnologia. A componente quantitativa concretizou-se através da aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, possibilitando recolher informação sobre o seu envolvimento no projeto, as aprendizagens realizadas e o sentido atribuído às atividades desenvolvidas. Os resultados obtidos revelam que o projeto implementado teve um contributo positivo para a promoção da literacia digital e da literacia mediática, evidenciando interesse, motivação e envolvimento dos alunos em atividades de exploração dos meios de comunicação, trabalho cooperativo, criação de produtos audiovisuais e utilização da tecnologia para aprendizagens mais significativas. O estudo evidencia ainda que os docentes reconhecem o valor pedagógico da tecnologia, embora a sua integração continue dependente de fatores como os recursos disponíveis, o tempo e a formação. Conclui-se, assim, que práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, quando intencionalmente planificadas e articuladas com metodologias ativas, podem favorecer o desenvolvimento da literacia digital e contribuir para a promoção da literacia mediática em contexto escolar. No âmbito deste relatório foi ainda concebido um questionário online sobre “Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo” que servirá de base à escrita de um artigo científico.

**Palavras-chave:** literacia digital; literacia mediática; mediação tecnológica; cidadania digital; metodologias ativas; 1º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

This report, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, focuses on the analysis of the contributions of technology-mediated pedagogical practices to the development of digital literacy and media literacy in Primary Education students. The study aimed to understand how the development of digital literacy can promote media literacy, considering teachers' digital perceptions and competences, the methodologies used in educational contexts, and the learning developed by students. Methodologically, the research followed a mixed-methods approach. The qualitative component was carried out through the analysis of the field diary and interviews with teachers, making it possible to understand the educational context, pedagogical practices, and perceptions regarding the use of technology. The quantitative component was carried out through a questionnaire administered to students, allowing the collection of information about their involvement in the project, the learning achieved, and the meaning attributed to the activities developed. The results obtained show that the implemented project made a positive contribution to the promotion of digital literacy and media literacy, highlighting students' interest, motivation, and involvement in activities related to the exploration of communication media, cooperative work, the creation of audiovisual products, and the use of technology for more meaningful learning. The study also shows that teachers recognise the pedagogical value of technology, although its integration still depends on factors such as available resources, time, and training. It may therefore be concluded that technology-mediated pedagogical practices, when intentionally planned and articulated with active methodologies, can foster the development of digital literacy and contribute to the promotion of media literacy in school contexts. Within the scope of this report, an online questionnaire on "Teachers' Digital Competences: Digital and Media Literacy in Educational Contexts" was also designed, which will serve as the basis for the writing of a scientific article.

**Keywords:** digital literacy, media literacy, technological mediation, digital citizenship, active methodologies, primary education

## Índice

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos .....                                                                  | I   |
| RESUMO .....                                                                          | III |
| ABSTRACT .....                                                                        | IV  |
| Introdução .....                                                                      | 1   |
| 1. CAPÍTULO 1 – PRÁTICA PROFISSIONAL .....                                            | 4   |
| 1.1. Contextualização da prática profissional .....                                   | 5   |
| 1.2. Caracterização da Prática Profissional .....                                     | 10  |
| 1.3. O meio envolvente .....                                                          | 10  |
| 1.4. A instituição .....                                                              | 12  |
| 1.5. Sala da educação Pré-Escolar .....                                               | 14  |
| 1.6. Caracterização do Grupo de crianças na educação Pré-Escolar .....                | 16  |
| 1.7. Sala do 1.ºCiclo do ensino básico .....                                          | 18  |
| 1.8. Caracterização da Turma do 1.ºCiclo do Ensino Básico .....                       | 20  |
| 1.9. Desenvolvimento da Prática Profissional .....                                    | 22  |
| 2. CAPÍTULO 2 – Enquadramento Teórico .....                                           | 24  |
| 2.1. Capacitação docente e desenvolvimento de competências digitais .....             | 25  |
| 2.2. Metodologias e estratégias de ensino para o uso pedagógico das tecnologias ..... | 34  |
| 2.3. Desenvolvimento da literacia digital e literacia mediática nos alunos .....      | 41  |
| 3. CAPÍTULO 3 – Enquadramento metodológico .....                                      | 47  |
| 3.1. Objeto de estudo/Problemática .....                                              | 48  |
| 3.2. Questão de partida .....                                                         | 51  |
| 3.3. Subquestões de investigação .....                                                | 53  |
| 3.4. Objetivos gerais e específicos .....                                             | 55  |
| 3.5. Natureza da investigação .....                                                   | 56  |
| 3.5.1. Estudo empírico .....                                                          | 58  |
| 3.6. Paradigma da Investigação .....                                                  | 62  |
| 3.7. Recolha de dados .....                                                           | 63  |
| 3.7.1. Técnicas e instrumentos .....                                                  | 63  |
| 3.8. Análise de dados .....                                                           | 66  |
| 3.9. Triangulação de dados .....                                                      | 79  |
| 3.10. Perspetivas futuras da investigação .....                                       | 84  |
| 4. CAPÍTULO 4 – Considerações finais .....                                            | 89  |
| REFERÊNCIAS Bibliográficas .....                                                      | 93  |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndices .....                                                          | 97  |
| Apêndice A – Guião das Entrevistas de reconhecimento.....                | 98  |
| Apêndice B – Entrevista Educadora MJ.....                                | 99  |
| Apêndice C – Entrevista Professora SR .....                              | 103 |
| Apêndice D – Guião da Entrevista Referente à Problemática em estudo..... | 107 |
| Apêndice E – Entrevista Professora SR relativamente à Problemática ..... | 111 |
| Apêndice F – Diário de Bordo (1.ºCEB).....                               | 119 |
| Apêndice G - Inquérito aos alunos do 1.ºCEB.....                         | 141 |
| Apêndice H – Respostas do Inquérito .....                                | 146 |
| Apêndice I – Questionário para docentes.....                             | 158 |
| Apêndice J – Resultados do Questionário para docentes.....               | 186 |
| Apêndice K – Consentimento Informado - Entrevista .....                  | 206 |
| Apêndice L – Consentimento Informado - Inquérito.....                    | 208 |

## Índice de Figuras

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Freguesia de Monte Abraão .....                                  | 11 |
| Figura 2 – Freguesia de Massamá .....                                       | 11 |
| Figura 3 - Sala da Educação Pré-Escolar.....                                | 15 |
| Figura 4 – Sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico.....                           | 19 |
| Figura 5 – Síntese do DigCompEdu .....                                      | 26 |
| Figura 6 - A aprendizagem coevolutiva como quinto tipo de aprendizagem..... | 30 |

## Índice de Tabelas

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Espaços da Sala da Educação Pré-Escolar .....      | 15 |
| Tabela 2 – Horário da Sala da Educação Pré-Escolar .....      | 17 |
| Tabela 3 – Espaços da Sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico ..... | 19 |
| Tabela 4 – Horário da Sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico ..... | 21 |

## Lista de Siglas e de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

CMS – Câmara Municipal de Sintra

DGE – Direção-Geral da Educação

DigComp – Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos

DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

EPE – Educação Pré-Escolar

EVT – Educação Visual e Tecnológica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UBBU – Plataforma/projeto de programação e pensamento computacional

WC – Water Closet / Instalação Sanitária



## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, tendo sido realizado sob a orientação da Professora Rute Perdigão. Este trabalho articula a componente de prática profissional desenvolvida em contexto educativo com uma dimensão investigativa, com o propósito de aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologia e o seu contributo para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática e de outras competências essenciais nas crianças e adjacentes a estas temáticas.

Ao longo do percurso de PES, desenvolvido em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, o contacto com os contextos educativos permite observar rotinas, necessidades das crianças e dos alunos, bem como da própria escola, e potencialidades associadas à integração das tecnologias digitais. A observação e a intervenção nos diferentes contextos evidenciam, por um lado, o interesse das crianças e dos alunos por recursos digitais e por conteúdos mediáticos presentes no seu quotidiano e, por outro, a importância de planificar experiências educativas intencionais que promovam usos significativos da tecnologia. O essencial é que as crianças e os alunos realizem atividades de pesquisa, seleção e organização de informação, criem produtos digitais e reflitam sobre as mensagens que produzem e consomem, de forma adequada à idade e ao contexto.

No âmbito da PES em Educação Pré-Escolar (EPE), foi desenvolvido um projeto que integrou recursos tecnológicos e práticas de natureza criativa, valorizando a participação ativa das crianças e a construção em grupo de novas aprendizagens. Esta experiência reforçou a importância de iniciar, desde cedo, um contacto com novas formas de aprendizagem, mediadas por tecnologia e orientadas pedagogicamente, promovendo competências comunicativas, expressivas e sociais, e abrindo oportunidades para que as crianças assumam um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Apesar de o foco principal do presente relatório ser o 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta componente de Educação Pré-Escolar é abordada no Capítulo 1, uma vez que integra o percurso da PES e apresenta aprendizagens e opções pedagógicas que influenciaram a problematização dos construtos em estudo.

No que toca ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a realização de atividades mediadas por tecnologia, tendo por base uma sociedade cada vez mais digital e mediática, revela-se particularmente relevante, sobretudo em contextos em que os alunos utilizam pouco recursos tecnológicos. No 1.º CEB, este tipo de atividades poderá contribuir para melhorar as

competências de leitura e escrita, a comunicação e a cooperação entre os alunos, bem como para promover maior autonomia através de processos de pesquisa, seleção e interpretação de informação. Neste sentido, a promoção de literacia digital e literacia mediática assume-se como necessária à educação atual, na medida em que prepara os alunos para o acesso à informação de forma responsável e os ajuda a interpretar criticamente as mensagens mediáticas associadas à produção e circulação de conteúdos digitais.

É neste enquadramento inicial que se define o objetivo principal desta tese: compreender os contributos do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando maior ênfase ao 3.º ano de escolaridade enquanto referência para este estudo, sem deixar de considerar a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma mais ampla. Assim, a investigação organiza-se em torno da seguinte questão de partida: Qual(ais) o(s) contributo(s) do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática em alunos do 3.º ano do ensino básico através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia?

De forma a responder a esta questão, definem-se as seguintes subquestões de investigação:

- Dimensão da capacitação docente: Que perceções e competências digitais manifestam os professores do 1.º ciclo relativamente ao uso pedagógico da tecnologia para o desenvolvimento da literacia mediática e da literacia digital nos alunos?
- Dimensão pedagógico-metodológica: De que forma a metodologia de sala de aula invertida, integrada com atividades de produção audiovisual, potencia simultaneamente o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática nos alunos?
- Dimensão das aprendizagens dos alunos: Que competências de literacia digital e mediática desenvolvem os alunos do 3.º ano através de um projeto de criação audiovisual que integra pesquisa de informação, trabalho cooperativo e produção de conteúdos digitais?

O objetivo geral deste estudo é compreender de que forma práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e, ao mesmo tempo, promover a literacia mediática em alunos do 1.º CEB. Como objetivos específicos, pretende-se caracterizar as perceções e competências digitais docentes relacionadas com o uso pedagógico da tecnologia; identificar metodologias e práticas de ensino mediadas por tecnologia em sala de aula, tendo em consideração atividades de produção audiovisual; e reconhecer as aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos no que toca a atividades de pesquisa, criação e cooperação.

A metodologia adotada para este estudo assume uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. A componente quantitativa concretiza-se através de um inquérito por questionário dirigido aos alunos, permitindo analisar perceções, práticas e tendências relativamente aos projetos realizados. A componente qualitativa concretiza-se através de um inquérito por entrevista, permitindo aprofundar experiências e opções pedagógicas dos docentes relativamente à integração da tecnologia e ao desenvolvimento das literacias anteriormente mencionadas. Como complemento, será realizada uma análise documental dos relatórios da PES de EPE e de 1.º CEB, com o objetivo de contextualizar o percurso realizado e apoiar a interpretação dos dados, não sendo necessária uma nova intervenção com os alunos nesta fase final.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos essenciais. O Capítulo 1, sobre a prática profissional, irá contextualizar as práticas de ensino supervisionadas em EPE e em 1.º CEB, identificar o meio envolvente, a instituição, a caracterização dos grupos e o desenvolvimento das respetivas PES. O Capítulo 2 estará ligado ao enquadramento teórico, onde serão reunidos os conceitos e referenciais que sustentam este estudo, com enfoque na literacia digital e mediática, nas competências digitais e na integração pedagógica das tecnologias. O Capítulo 3 será referente ao estudo empírico, incluindo a descrição do objeto de estudo, a metodologia usada, os participantes, as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de análise, bem como o tratamento e apresentação dos resultados. Por fim, o Capítulo 4 está ligado às considerações finais do estudo, onde estarão sistematizadas as principais conclusões, as limitações do estudo e as implicações para a prática educativa futura. O trabalho termina com as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos, onde estarão incluídos os instrumentos de recolha de dados e outros materiais relevantes e que sustentam a prática e as opções metodológicas.

## **1. CAPÍTULO 1 – PRÁTICA PROFISSIONAL**

## 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a PES assume-se como um ponto estruturante da formação do docente, por ser um momento de contacto direto com a realidade educativa e de consolidação de aprendizagens profissionais. Nesse sentido, a PES “representa o período final do percurso dos estudantes” para obtenção da habilitação profissional docente (Instituto Piaget, 2025, p. 1).

A PES tem “um papel fulcral no desenvolvimento profissional dos futuros professores” (Rocha, 2019, p. 122). De acordo com o autor, a PES permite ao formando assumir progressivamente responsabilidades inerentes à docência, em contacto direto com a realidade educativa, enquanto beneficia do acompanhamento e da orientação de professores cooperantes e supervisores.

A prática profissional assume, assim, um papel crucial na formação inicial, na medida em que coloca o formando diante de situações reais em sala de aula, tendo o formando de observar, planear, intervir e refletir de forma contínua sobre o que está a realizar e sobre o que observa. É a partir deste contacto com o terreno que o formando começa a ter noção de uma rotina de sala de aula, das dinâmicas do grupo/turma, dos recursos disponíveis para responder às necessidades das crianças/alunos que se torna possível consolidar aprendizagens profissionais, desenvolver competências pedagógicas e construir uma identidade docente mais consciente, fundamentada e devidamente sustentada.

A PES é ainda entendida como “tempo evidente de transição entre a realidade do mundo académico e o mundo profissional” (Instituto Piaget, 2025, p. 1), o que mostra a sua relevância no desenvolvimento de competências ligadas à prática pedagógica, à tomada de decisão em contexto e à construção da identidade profissional.

Nesta linha, a PES não deve ser encarada como mais um momento presente no plano de estudos, uma vez que “não pode ser vista como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo” (Rocha, 2019, p. 3). Esta perspetiva contribui para compreender o estágio como um lugar de formação, no qual o formando se inicia, de forma gradual, nas exigências da educadora ou professora, dependendo do nível de educação ou ciclo de ensino.

Do ponto de vista de quem entrou em contacto com o terreno, “a PES viabiliza um conhecimento direto do ensino/educação que se desenvolve nas instituições escolares,

constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor se iniciar na docência” (Rocha, 2016, citado por Rocha, 2019, p. 3). Este contacto permite observar práticas exercidas pelos docentes, dinâmicas institucionais idealizadas e realizadas, tendo também a oportunidade de participar nessas dinâmicas e rotinas educativas em funcionamento, permitindo assim ao formando uma maior aproximação ao exercício profissional.

Assim sendo, a prática profissional não é apenas a execução de atividades, mas sim uma análise prévia que integra observação, participação orientada e desenvolvimento de competências profissionais, que depois irá corresponder a uma formação de dinâmicas que correspondam às necessidades das crianças/alunos. A supervisão pedagógica assume, por isso, um papel determinante na qualidade desta iniciação, sendo apontada como dimensão essencial para uma “formação integral (associando a teoria e a prática)” (Rocha, 2019, p. 5).

A centralidade da supervisão e do acompanhamento é igualmente valorizada por diversos autores, que entendem a formação docente como algo fundamental. Mesquita, Formosinho e Machado (2012) destacam a necessidade de “fomentar a autorreflexão e a autoavaliação” no âmbito do estágio, entendendo-as como forma de “legitimar todo o processo de formação prática” (p. 15). Além disso, os autores enquadram o processo de supervisão numa lógica evolutiva e formativa, na medida em que a supervisão não se limita a verificar se as tarefas são realizadas, mas sim na orientação para o desenvolvimento profissional, para a aprendizagem na prática e para a construção de significado sobre o que se constrói. Nesta linha, também Alarcão (2020), entende a supervisão como um processo marcado por combinar “a ação, a experimentação, a observação e a reflexão sobre a ação” (p. 38), referindo ainda que os supervisores “são (ou devem ser) facilitadores e incentivadores da inserção dos estagiários na vida profissional” (p. 39). Para uma boa reflexão a aluno deve “aprender a observar, aprender a analisar, aprender a interpretar, aprender a questionar e aprender a sistematizar” (Alarcão, 2020, p. 39) é importante que todas essas competências sejam adquiridas para contribuir para uma melhor análise de todo o contexto onde se encontra. Assim, a supervisão assume um valor prático e não apenas técnico, uma vez que é na prática, na reflexão e no acompanhamento que o aluno se prepara de forma mais consistente para responder às exigências da prática educativa.

A PES, ao promover situações reais de ensino e aprendizagem, exige também articulação com a instituição e a cultura profissional. A propósito disso, Mesquita, Formosinho e Machado (2012), assinalam que a reflexão sobre a formação deve surgir das técnicas e realidades faladas em instituições de ensino superior, reforçando assim a ideia de que a PES

complementa toda a formação do formando que implica compromisso, qualidade e exigência profissional.

Assim, esta unidade curricular e processo da mesma, acaba por envolver a integração do formando na realidade escolar, à realização de tarefas profissionais acompanhadas e à construção de aprendizagens progressivas. Deste modo, a PES constitui um espaço de intervenção e um espaço de sistematização reflexiva, uma vez que o relatório final permite ao estudante analisar e organizar as aprendizagens realizadas, bem como fundamentar escolhas pedagógicas e metodológicas à luz do que observou e implementou em contexto.

De acordo com o que foi mencionado, a PES e a prática profissional assumem-se como importantes para que o formando esteja presente e envolvido no terreno, podendo observar, analisar e refletir, tendo em conta o contexto e a sociedade em que a instituição educativa se insere, sobre as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas em sala de aula. Este contacto permite-lhe distinguir características de modelos de ensino designados de mais “tradicionais”, com um ensino de características transmissivas e expositivas, de abordagens mais recentes, num quadro em que a sociedade se encontra em permanente transformação e cada vez mais marcada pela presença da tecnologia.

Num contexto de evolução contínua, a educação não deve ficar à margem dessas mudanças. Enquanto profissionais, torna-se necessário ajustar metodologias às características das crianças e dos alunos e às exigências do contexto, proporcionando ambientes de aprendizagem mais motivadores, dinâmicos e com intencionalidade pedagógica clara. Nesse sentido, importa promover práticas que, sem desvalorizar contributos do ensino tradicional, integrem estratégias e recursos capazes de responder às necessidades atuais das turmas, incentivando a participação ativa e o interesse pelo aprendente, do que o aluno quer aprender e como aprende.

No caso de práticas mais “tradicionais”, reconhece-se que as abordagens adotadas e focadas na transmissão de conteúdos começam, atualmente, a revelar dificuldades em responder às necessidades presentes no quotidiano escolar. Esta forma de ensino tende a colocar o professor como uma figura central na aprendizagem das turmas, sendo o professor segundo Sprinthal (1993, citado por Moreira, 2010, p.48), o “transmissor de teoria”. Este é um tipo de ensino ainda muito presente em diversos contextos, mesmo sabendo que, nos dias de hoje, as turmas se encontram mais ligadas/conectadas à informação e ao mundo digital.

Este tipo de ensino foi o que observei ao longo dos meus estágios e, de forma mais ampla, durante a minha formação. No decurso da prática profissional, procurei introduzir propostas mais mediadas por tecnologia, diferenciando-as das estratégias que eram utilizadas frequentemente. Esta opção permitiu-me acompanhar as reações das turmas e o nível de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, bem como identificar alterações no modo como participavam e se empenhavam.

Em vários momentos, observei uma tendência para a organização do trabalho pedagógico assente numa sequência contínua e muito orientada pelo manual escolar, procurando dar resposta às necessidades das turmas, mas nem sempre promovendo níveis elevados de motivação e participação. Verificou-se, em particular, a ausência de metodologias mais ativas, nas quais as escolhas das crianças e dos alunos tenham um papel mais determinante no desenvolvimento das atividades.

Neste sentido, importa haver uma valorização por metodologias mais ativas e interativas, centradas na participação dos alunos e crianças, na exploração, na experimentação e na resolução de problemas. A metodologia de trabalho de projeto constitui um exemplo relevante podendo, segundo Vasconcelos et al. (2011, p. 10), ser entendida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” e, de forma mais precisa, como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 10). Vasconcelos et al (2011), realça ainda que esta metodologia “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (p. 11).

Nesta metodologia encontra-se também a necessidade de uma promoção de práticas de aprendizagem mais ativas, construtivas e investigativas. Segundo Vasconcelos et al (2011), “o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas” (p.11), reforçando-se, por isso, “uma necessidade de metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho de projecto” (p.12). Assim sendo, esta metodologia não se preocupa apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a formulação de hipóteses, com a partilha, a cooperação e a reconstrução progressiva de ideias.

A base da metodologia de projeto encontra-se ainda ligada à exploração e à experimentação. Todo este método envolve a análise de ideias que partem de uma questão

inicial e encaminham o grupo para uma fase de resolução ou execução, onde, segundo Vasconcelos et al. (2011, p. 16), as crianças iniciam “um processo de pesquisa através de experiências”, organizando, selecionando, registando e comunicando o que vão descobrindo. Assim, constata-se que aprender não é apenas receber informação e agir sobre ela, sendo também necessário questionar, explorar e experimentar.

Seguindo a mesma linha desta metodologia, a lógica da engenharia reversa apresenta-se como uma proposta pedagógica relevante. O material disponibilizado por Perdigão (s.d.), revela que a engenharia reversa se organiza em diferentes etapas, entre as quais a “Análise de requisitos e definição do problema”, a procura de soluções para esse problema, a “Implementação e teste” das soluções consideradas mais plausíveis e, por fim, a “Apresentação e avaliação” do que acham que é a solução para essa questão. Este é um trabalho autónomo que evidencia uma aprendizagem centrada na experimentação, na observação, na análise de falhas, na reformulação de soluções e na análise de todo o processo.

Assim, metodologias como o trabalho de projeto e propostas como a engenharia reversa permitem criar contextos de aprendizagem mais participativos e significativos, favorecendo o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a colaboração e a capacidade de refletir sobre o que foi realizado.

Embora a aquisição de conhecimentos seja essencial, um aluno que se sente pouco motivado e pouco escutado tende a revelar menor disponibilidade para aprender e para se envolver nas aprendizagens.

Em suma, torna-se importante que os docentes se mantenham em atualização e em reflexão contínua sobre as suas práticas, procurando diversificar metodologias e estratégias que lhes permitam responder às necessidades dos alunos e aos desafios atuais da educação.

## 1.2. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

No presente capítulo, será realizada a caracterização dos contextos em que decorreram os estágios, tanto em EPE como no 1.º CEB. Serão descritos o meio em que a escola se insere, a missão do agrupamento, uma vez que ambos os estágios foram realizados no mesmo agrupamento, caracterização da turma de 1.º CEB e do grupo de EPE, a organização das salas e os projetos desenvolvidos em cada contexto.

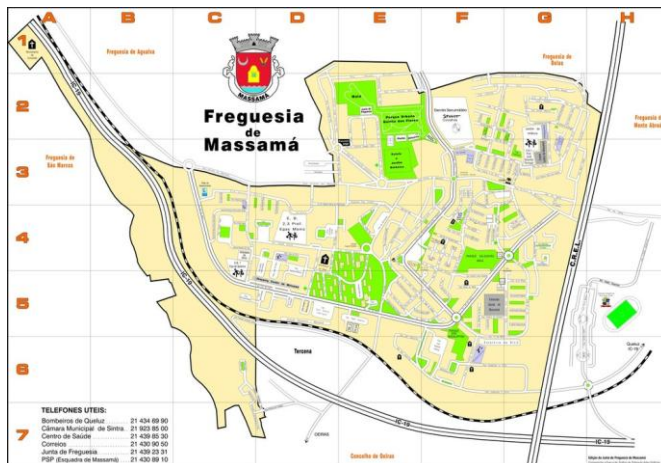
## 1.3. O MEIO ENVOLVENTE

A instituição educativa onde foram realizados os dois estágios encontra-se situada no distrito de Lisboa, mais especificamente na União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão. Segundo alguns dados que recolhi, é uma localidade com cerca de 48 mil habitantes, registados nos Censos de 2021. É um território onde predomina o setor dos serviços, particularmente o comércio, caracterizando-se assim o meio social “por ser heterogéneo, de gente jovem e de meia-idade, havendo alguma diversidade de níveis socioeconómicos e culturais” (Projeto Educativo, 2021).

Esta localidade, para além da dimensão populacional, conta ainda com uma boa integração em redes de mobilidade, destacando-se as estações ferroviárias da Linha de Sintra, facilitando deslocações dentro e fora do concelho e para Lisboa. Existem ainda equipamentos de apoio à infância e às famílias, como o Centro Lúdico de Massamá, caracterizado como um espaço lúdico-pedagógico. Esta é também uma área que tem respostas ao nível da saúde, como unidades de cuidados de saúde primários.

As instituições educativas desta União de Freguesias detêm alunos/as provenientes, segundo o Projeto Educativo (2021), não só das freguesias de Massamá e Monte Abraão, mas também de freguesias circundantes como Queluz-Belas, Cacém e outras freguesias. De qualquer forma, são igualmente provenientes da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), entre outros contextos, o que se traduz numa grande diferença cultural bastante enriquecedora, mas que requer um esforço contínuo quer por parte dos docentes, quer por parte das famílias e das próprias crianças, visando a sua integração e o seu desenvolvimento escolar de modo compensador e estruturante (Projeto Educativo, 2021).

*Figura 2 – Freguesia de Massamá*



*Figura 1 – Freguesia de Monte Abraão*



11

#### 1.4. A INSTITUIÇÃO

Tendo como foco central a caracterização do estabelecimento, este subcapítulo tem como principais subtemas (i) as instalações físicas e a localização da escola, (ii) a diversidade socioeconómica e cultural da população escolar, (iii) o pessoal docente e não docente e por fim (iv) a oferta educativa.

O estabelecimento de ensino em questão tem como oferta educativa a EPE e o 1.º CEB, numa linha condutora e sequencial das aprendizagens. A edificação é um pouco antiga, composta por quatro edifícios, todos com dois pisos. Presentemente, os anos de escolaridade encontram-se divididos pelos pavilhões, sendo que um deles integrava a EPE e o 2.º ano de escolaridade no ano letivo de 2024/2025. O piso 1, onde foi realizado o estágio, destina-se ao 2.º ano do 1.º CEB e é composto por um corredor, ao longo do qual se distribuem 8 salas que integram 8 turmas. No meio do corredor encontram-se ainda duas casas de banho para os alunos e uma salinha para as assistentes operacionais. No piso 0, para além das salas destinadas à EPE, existia também uma porta direcionada para o refeitório.

Outro dos pavilhões é composto por uma sala de estar bastante ampla para os professores, localizada dentro do próprio ginásio onde são realizadas as aulas de Educação Física. Este pavilhão integra ainda uma biblioteca, uma sala de professores e WC. Os alunos da EPE e do 1.º CEB beneficiam, ainda, de um espaço exterior de recreio bastante amplo.

A Escola Básica situa-se numa zona de Lisboa, na qual predomina o setor dos serviços, particularmente o comércio, e “o meio social caracteriza-se por ser heterogéneo, de gente jovem e de meia-idade, havendo alguma diversidade de níveis socioeconómicos e culturais” (Projeto Educativo, 2021, p. 4). Verifica-se ainda segundo o Projeto Educativo que cerca de dois terços dos progenitores têm a escolaridade obrigatória, mas revelam expectativas elevadas em relação ao grau de ensino que gostariam que os seus educandos obtivessem.

Tal como foi referido anteriormente na caracterização do meio envolvente, importa voltar a realçar, no âmbito da caracterização da instituição, alguns aspetos do contexto social e educativo que influenciam diretamente as dinâmicas escolares e o trabalho pedagógico desenvolvido. Neste sentido, e de acordo com o Projeto Educativo (2021), a população escolar apresenta diversidade socioeconómica e cultural, verificando-se também um conjunto de desafios que impactam as aprendizagens e o funcionamento das aulas.

É possível identificar que, segundo o Projeto Educativo (2021), as situações mais desafiantes passam pelas dificuldades ao nível da língua portuguesa de alunos oriundos de outros países, à desmotivação para a aprendizagem, ao insucesso escolar, à subvalorização da Escola e ao pouco acompanhamento dos Pais/Encarregados de Educação na educação escolar, ao absentismo dos alunos e à indisciplina, em que manifestam ausência de regras e valores, prejudicando as suas aprendizagens e o normal funcionamento das aulas

No que concerne ao pessoal docente do agrupamento, este constitui-se “por 13 educadores de Infância, 51 professores do 1.º ciclo, 35 do 2.º e 55 do 3.º ciclos e 9 professores da Educação Especial” (Projeto Educativo, 2021, p. 5). Quanto ao pessoal não docente, nomeadamente assistentes operacionais e administrativos, na sua maioria é “composto por 50 elementos do quadro da Câmara Municipal de Sintra (CMS) e um funcionário do Gabinete de Segurança do Ministério que exerce a função de vigilante” (Projeto Educativo, 2021, p. 5).

Relativamente às ofertas educativas, mais especificamente ao nível do 1.º CEB, o estabelecimento oferece a Componente de Apoio à Família e as Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente: Atividade Física e Desportiva, Inglês, ComunicArte e Oficinas.

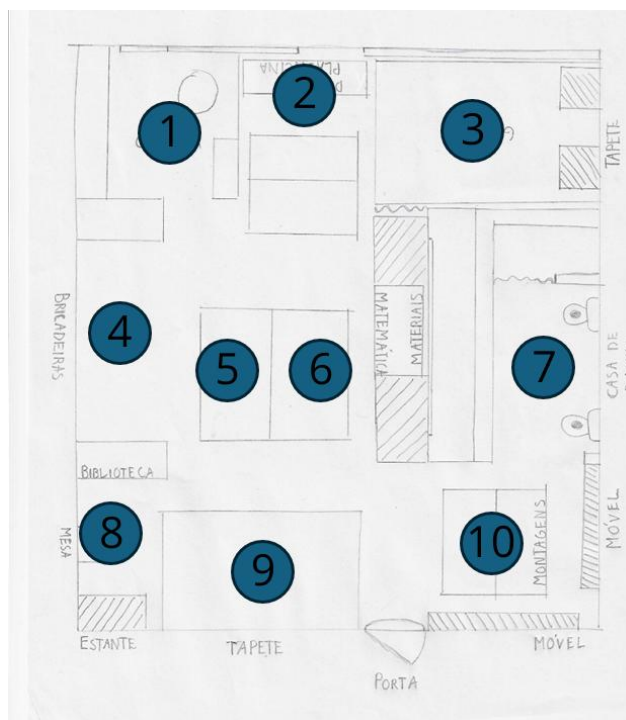
### 1.5. SALA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na sala, segundo a educadora (Apêndice B), “O ambiente educativo é organizado em áreas para que possa estimular a autonomia e independência da criança. Este espaço é planeado, e modificado, sempre de acordo com as necessidades e interesses do grupo e respetivas crianças.” No entanto, durante o estágio, o espaço apresentava (Figura 3) oito áreas bem definidas.

Junto ao quadro encontravam-se duas mesas destinadas à área da matemática. Num canto junto à janela situava-se a área da garagem, com um tapete próprio para brincarem com carros. Ao lado, existia a área do desenho e plasticina, que usufruía de quatro mesas. Seguiam-se a área da casinha, e depois a área das brincadeiras, destinada a brincarem com bonecos. Existia também a área da biblioteca, para folhearem livros e revisitá-los, a área das construções, para brincadeiras com blocos grandes e, por fim, a área dos jogos de mesa, localizada num canto mais resguardado, junto à casa de banho. No centro da sala, existiam ainda duas mesas utilizadas para a realização das atividades que iam ocorrendo ao longo da semana.

Conforme a planta da sala de aula (Figura 3), junto à porta de entrada encontravam-se diversos armários com materiais escolares a utilizar pela educadora com as crianças em sala. Nas paredes estavam colocados vários suportes e registos do quotidiano do grupo: uma grelha de presenças, um calendário (meses e estações do ano), a representação dos estados do tempo, os dias da semana e um quadro de contagem das crianças presentes. Encontravam-se também afixados o número das áreas (uma vez que estas se encontravam numeradas) e duas cartolinas que representavam o número de meninos e o número de meninas da sala. A exposição das produções das crianças encontrava-se fora da sala, num placard na parede de cortiça.

Figura 3 - Sala da Educação Pré-Escolar



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 1 – Espaços da Sala da Educação Pré-Escolar

| Números | Espaços                |
|---------|------------------------|
| 1       | Casinha                |
| 2       | Desenhos e Plasticinas |
| 3       | Garagem                |
| 4       | Área das Brincadeiras  |
| 5       | Mesas de Atividades    |
| 6       | Área da Matemática     |
| 7       | Casa-de-Banho          |
| 8       | Biblioteca             |
| 9       | Área das Construções   |
| 10      | Área dos Jogos de Mesa |

Fonte: Elaboração própria.

## 1.6. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo é constituído por 20 crianças (9 rapazes e 11 raparigas), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Segundo a educadora (Apêndice B), três crianças apresentam necessidades educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: “existem 2 com diagnósticos médicos”, uma rapariga com Trissomia 21 e um rapaz com Paralisia Cerebral, e existe ainda “1 com indicação para Transtorno do Espectro Autista, mas ainda não tem diagnóstico médico”.

No entendimento da educadora do grupo, este caracteriza-se por ser (Apêndice B),

[...] é um grupo heterogéneo em que as idades estão entre os 4 e os 6 anos.

A maioria necessita de um reforço sobre as regras e rotinas dentro da sala revelando muita imaturidade e falta de estímulo a vários níveis. Esta imaturidade e falta de estímulo interfere diariamente com o comportamento deste grupo nas várias rotinas de sala especialmente na hora de conversa de grande grupo e nas atividades menos dirigidas. A maioria das crianças apresenta dificuldades acentuadas nas várias áreas de conteúdo.

O grupo tem uma rotina diária, estipulada pela educadora (Apêndice B),

[...] o acolhimento onde engloba a atividade de grande grupo como a conversa diária, os quadros reguladores, a hora do conto; seguimos com a atividade principal e com as áreas livres; temos as rotinas de higiene antes da hora do almoço e pausa para recreio quando o tempo atmosférico assim o permite; no período da tarde continuamos com as atividades organizadas no período da manhã e fechamos as atividades letivas com o arrumar da sala e a pausa para o leite escolar.

Relativamente à rotina geral, as crianças iniciam o dia às nove horas da manhã às 11:00 começam a rotina de higiene para as 11:20 estarem prontas para irem para o refeitório. Pelo meio-dia, o grupo dirige-se para o recreio, retornando à sala às 13:00, onde até às 14:00 finalizam as atividades que começaram no período da manhã e se preparam para das 14:00 às 15:00 beber leite escolar e prepararem-se para retornar a casa.

Relativamente à relação escola-família, a educadora (Apêndice B) referiu que a comunicação com os encarregados de educação se realiza através de três reuniões, uma no início do ano e uma no final de cada semestre, podendo também ocorrerem reuniões individuais quando necessário. Indicou ainda a utilização da aplicação ClassDojo, que permite partilhar imagens/vídeos do trabalho realizado e enviar mensagens, bem como a comunicação através do email institucional (Apêndice B).

*Tabela 2 – Horário da Sala da Educação Pré-Escolar*

| Horário       | Atividades                            |
|---------------|---------------------------------------|
| 09:00         | Entrada / Acolhimento                 |
| 09:00 / 10:00 | Hora do Conto / Conversa com Crianças |
| 10:00 / 11:00 | Horário letivo                        |
| 11:00 / 12:00 | Almoço                                |
| 12:00 / 13:00 | Brincadeira na Rua                    |
| 13:00 / 14:00 | Horário letivo                        |
| 14:00 / 15:00 | Lanche                                |
| 15:00         | Saída                                 |

**Fonte:** Elaboração própria.

### 1.7. SALA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

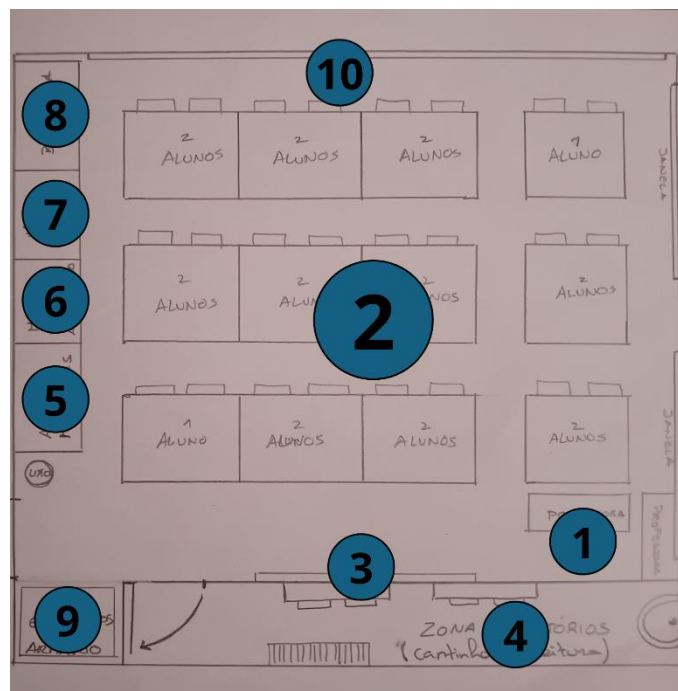
Na sala, as mesas encontram-se dispostas em filas, de acordo com a planta da sala de aula (Figura 4). Junto às janelas, os alunos encontram-se organizados em mesas a pares, à exceção de duas mesas ocupadas individualmente. As restantes mesas distribuem-se em três filas centrais, também voltadas para o quadro. A professora cooperante referiu, em conversa informal, que esta organização, no seu entendimento, era a mais eficaz e a que lhe permitia chegar a todos os alunos, uma vez que já tinha recorrido a outras estratégias de organização da sala sem resultados bem-sucedidos. Ainda assim, alguns alunos continuam a distrair os colegas.

Conforme a planta da sala de aula (Figura 4), junto à porta da entrada, encontram-se dois armários, com diversos materiais escolares a utilizar pelos alunos em sala de aula, bem como alguns materiais que os alunos podem usufruir no recreio. Na parede do lado direito está colocado um mapa mundo. A exposição das produções dos alunos encontra-se dentro da sala de aula, num placard na parede atrás das mesas dos alunos. Também se verificam dentro da sala de aula, grelhas quer de comportamento, quer de presença, quer de registo do tempo, todas estas atrás da secretária da professora.

Conforme a planta da sala de aula (Figura 4), junto à entrada encontram-se vários espaços de arrumação e apoio, nomeadamente um armário destinado aos materiais, uma mesa de estudo autónomo, uma área para os jogos, uma pequena biblioteca e um ecoponto/armário. Na parede do fundo da sala encontra-se um placard destinado à exposição dos trabalhos dos alunos. Do lado direito situam-se as janelas e a secretária da professora, entre duas salas de aula existe uma zona de lavatórios, identificada também pela docente como cantinho da leitura. Por último, na parte frontal da sala encontra-se o quadro, elemento central para a orientação das atividades letivas.

De uma forma geral, esta é uma sala bem organizada e funcional, constituída por diferentes zonas de apoio aos alunos, que facilitam a promoção de momentos de trabalho autónomo e a exposição de produções realizadas em sala de aula.

Figura 4 – Sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Espaços da Sala do 1.ºCiclo do Ensino Básico

| Números | Espaços                 |
|---------|-------------------------|
| 1       | Lugar do Docente        |
| 2       | Lugar dos Alunos        |
| 3       | Quadro                  |
| 4       | Zona Lavatórios         |
| 5       | Armário                 |
| 6       | Mesa de Estudo Autónomo |
| 7       | Mesa de Jogos           |
| 8       | Biblioteca              |
| 9       | Ecoponto                |
| 10      | Placard                 |

Fonte: Elaboração própria.

## 1.8. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma observada e, com a qual foi implementado o Projeto de Intervenção, é do 2.º ano do 1.º CEB. A turma é constituída por 23 alunos, 12 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Na turma, quatro destes alunos apresentam dificuldades acentuadas ao nível da leitura e na escrita, estando ainda em processo de adquirir tais competências, com apoio coadjuvante, através do método das 28 palavras. Um dos alunos da turma apresenta Perturbação do Espectro do Autismo, tendo assim relatório técnico-pedagógico e medidas seletivas do art.º 21º do Decreto-Lei nº 54/2018.

No entendimento da docente titular (Apêndice C), trata-se de

uma turma bastante heterogénea, onde existem vários níveis de aprendizagem, nomeadamente alunos que ainda não adquiriram a leitura e a escrita e um aluno autista que requer bastante atenção individualizada”. A docente refere ainda que “dois alunos estão neste momento a ser avaliados em psicologia, uma vez que se suspeita que tenham défice de atenção e hiperatividade” e que, no total, “existem 7 alunos avaliados ao abrigo do Decreto-Lei 54, tendo um deles o relatório técnico-pedagógico, usufruindo de medidas adicionais.

Relativamente ao comportamento, a docente (Apêndice C) caracteriza a turma como sendo “por vezes distraída, mas não muito desestabilizadora”, acrescentando que “consegue-se trabalhar muito bem com eles”.

*Tabela 4 – Horário da Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

| Horário       | Atividades            |
|---------------|-----------------------|
| 09:00         | Entrada / Acolhimento |
| 09:15 / 10:30 | Horário letivo        |
| 10:30 / 11:00 | Intervalo             |
| 11:00 / 12:00 | Horário letivo        |
| 12:00 / 13:45 | Almoço / Intervalo    |
| 13:45 / 15:20 | Horário letivo        |
| 15:20 / 16:10 | Horário letivo        |
| 16:10         | Saída                 |

**Fonte:** Elaboração própria.

## 1.9. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A Prática Profissional, como foi referido anteriormente, foi uma etapa central neste percurso, permitindo-nos articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado com a realidade vivida nos contextos educativos. Através da PES, houve a possibilidade de observar, planificar, intervir e refletir sobre diferentes situações, compreendendo-se melhor o papel do educador e do professor, bem como as exigências da prática educativa. Tanto no contexto de EPE como no de 1.º CEB, a PES permitiu o desenvolvimento de competências ao nível da observação, da relação professor-aluno, da planificação de atividades e a adequação de estratégias às necessidades dos grupos e de cada aluno.

Ao longo deste trajeto, a observação assumiu um papel essencial, pois permitiu conhecer os grupos, as rotinas, os interesses, as fragilidades e as potencialidades das crianças e dos alunos, sendo esta a base que possibilitou a definição das intervenções a desenvolver. No caso da EPE, a observação inicial permitiu verificar a inexistência de um projeto de sala, as atividades realizadas valorizavam sobretudo datas e eventos do calendário escolar, sem grande recurso a meios tecnológicos, apesar do interesse revelado pelas crianças. No 1.º CEB, a observação permitiu identificar uma ausência de práticas pedagógicas mais tecnológicas e inovadoras, capazes de promover o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em articulação com os conteúdos curriculares.

A partir dessa avaliação diagnóstica, foi possível identificar necessidades, interesses e fragilidades dos grupos, bem como definir as áreas de intervenção em ambos os contextos, o que orientou a conceção dos respetivos projetos de intervenção. Tanto na EPE como no 1.º CEB, foram desenvolvidos projetos com o intuito de promover o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática.

Na EPE, procurou-se responder aos interesses do grupo pelo universo cinematográfico e dos desenhos animados, levando à produção de um pequeno filme baseado na história A Lebre e a Tartaruga. Este projeto permitiu envolver as crianças em diferentes tarefas, como a construção de cenários, personagens e sons, tornando-as ativas, treinando a expressão e comunicação e promovendo um contacto com recursos tecnológicos de forma significativa.

No contexto de 1.º CEB, procurou-se integrar recursos tecnológicos e meios de comunicação no dia-a-dia da sala de aula, de modo a aumentar as experiências dos alunos. Este projeto teve como finalidade sensibilizar os alunos para os diferentes usos da tecnologia,

para a importância dos meios de comunicação e para a necessidade de desenvolver uma relação mais informativa e criativa com os recursos digitais.

A prática profissional nos dois contextos permitiu-nos compreender que este tipo de intervenções exige uma preparação, uma rápida capacidade de adaptação e reflexão constante do que se está a observar. A planificação das atividades teve de ter em conta o perfil dos grupos e de cada criança e aluno, os diferentes ritmos de aprendizagem, as dificuldades que existem nos grupos e os seus interesses. Tanto na EPE como no 1.º CEB, foi importante ajustar estratégias, usar diversos métodos de ensino e procurar atividades que promovessem uma maior motivação, participação e envolvimento nas tarefas realizadas.

Foi também ao longo da mesma, que compreendemos melhor a importância da observação direta e participante, da escuta ativa e presente, e de recolher informação junto das docentes. Em ambos os estágios, a entrevista realizada às profissionais cooperantes constituiu um apoio informativo muito importante, servindo para compreender melhor o contexto, os grupos e as dificuldades sentidas tanto pelos grupos como pelas docentes, permitindo assim basear as decisões tomadas durante a minha intervenção nas informações obtidas. Tudo isto também foi fácil de executar, pois a relação construída com as crianças e com os alunos também ajudou a isso, revelando-se essencial e fundamental para o sucesso das atividades e para a criação de um ambiente de maior envolvimento.

Em síntese, a Prática Profissional constituiu uma etapa determinante da formação, não apenas pela possibilidade de se vivenciar o que é estar à frente de contextos reais de EPE e de 1.º CEB, mas também pela oportunidade de refletir sobre as decisões tomadas e de se procurar constituir e fortalecer a identidade enquanto futuro docente.

## **2. CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 2.1. CAPACITAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Numa sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais, a capacitação dos docentes assume um papel importante na qualidade e na evolução das práticas educativas. Como referem Lucas e Bem-haja (2021, p. 2), “os docentes enfrentam, neste contexto, um desafio acrescido: devem ser capazes de integrar tecnologias digitais de forma crítica, refletida e com intenção pedagógica para melhorar a aprendizagem dos alunos”.

A escola deixou de se deparar apenas com a necessidade de inserir novos recursos tecnológicos, mas também, com a necessidade de formar profissionais capazes de compreender tais recursos, escolhê-los e integrá-los, contrariamente à realidade com a qual ainda nos deparamos no atual contexto educativo que como destaca Giddens (2015, citado por Figueiredo, 2017, p. 262) “a verdadeira dimensão da revolução digital ainda está largamente por assimilar. Também na educação, a assimilação continua por fazer.”

O modelo pedagógico que “privilegia desmesuradamente a explicação, desvalorizando a experiência e a autonomia” (Figueiredo, 2017, p. 263), promoverá a “criação de jovens dependentes, passivos, uniformes e pouco imaginativos, em larga medida reduzidos na sua capacidade” (Figueiredo, 2017, p. 263). Neste sentido, o desenvolvimento de competências digitais por parte dos docentes deve ser entendido como uma componente relevante da docência nos dias de hoje.

O conceito de competência digital, segundo Lucas e Moreira (2017, p.1), é “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais”, competência essa que supera segundo Figueiredo (2017, p. 275) “as abordagens meramente instrumentais das tecnologias na educação, que hoje tendem a seguir, para abraçarem a complexidade sociológica, cultural e transformacional do mundo digital em que vivemos.”

Esta competência tem vindo a ganhar relevo no campo da educação, particularmente por ser “essencial para uma inclusão social satisfatória, para a participação cívica ativa e consciente na sociedade” (Lucas & Moreira, 2017, p.1). Assim, esta surge na educação pela necessidade de preparar os cidadãos para participar de forma ativa, informada e responsável na sociedade digital.

No caso específico dos educadores e professores, o DigCompEdu constitui uma referência importante para compreender a competência digital docente. O relatório de Lucas e Bem-haja (2021) refere que o quadro “fornece uma linguagem e referência comum sobre o que significa ser-se digitalmente competente, oferecendo um conjunto de descritores úteis para a (auto)avaliação e o desenvolvimento profissional dos docentes” (p.2), permitindo-lhes colocarem-se numa posição mais consciente relativamente ao mundo digital. O mesmo documento sublinha ainda que o quadro “distingue seis áreas de competência nas quais a competência digital dos docentes é expressa num total de 22 competências” (Lucas & Bem-haja, 2021, p.2). Assim, a competência digital docente não se encontra limitada apenas ao domínio técnico de ferramentas, mas também a dimensões ligadas ao envolvimento profissional, aos recursos digitais, ao ensino e aprendizagem, à avaliação, à capacitação dos discentes e à promoção da competência digital dos alunos (figura 5).

Figura 5 – Síntese do DigCompEdu



Fonte: DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Lucas & Moreira, 2018)

A capacitação docente deve, por isso, ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Esta capacitação não se trata apenas de saber utilizar um computador, ou até mesmo ligar um projetor, mas sim de compreender como, quando e de que forma é que essa tecnologia pode ser integrada nas práticas pedagógicas. A interação dos docentes com os recursos digitais dependerá sempre do seu nível de competências, sendo a sua evolução influenciada pela existência, ou não, de formação, pelo contexto escolar

e pelas oportunidades de atualização no domínio tecnológico. Os diferentes níveis de competências digitais entre docentes reforçam, assim, a necessidade de formação contínua e de apoio ao desenvolvimento destas competências.

A necessidade de capacitação docente torna-se ainda mais evidente quando se considera que a simples presença de tecnologia na escola não garante, por si só, inovação pedagógica. Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2021, p. 94) verificaram que “apesar de algum conservadorismo ainda na utilização da tecnologia, muito centrada no seu uso instrumental, nos anos mais recentes têm-se concretizado mais práticas com intencionalidade pedagógica e mais focadas na participação ativa dos estudantes”. Os mesmos autores salientam também “a importância crescente da formação docente neste domínio das tecnologias digitais, com o objetivo de tornar os professores mais competentes e fluentes no uso pedagógico do digital” (Dias-Trindade, Moreira, & Ferreira, 2021, p. 94). Esta perspetiva reforça a ideia de que existe uma falta de disponibilização de recursos ou plataformas, sendo necessário que os docentes desenvolvam competências que lhes permitam utilizar esses recursos com intencionalidade pedagógica, sentido educativo, tudo de forma refletida.

No que toca ao contexto português, o estudo de Lucas e Bem-haja (2021, p. 30) conclui que “o nível de proficiência em competência digital dos docentes se pode considerar baixo”, mencionando ainda que o nível médio português alcançado corresponde ao “B1 Integrador(a), que descreve uma utilização e integração de tecnologias digitais pouco consistente”. Os autores referem ainda que, neste nível, “os docentes precisam de apoio para melhorar a compreensão sobre que ferramentas funcionam melhor, em que situações da atividade profissional e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas”. Assim, tal como foi mencionado anteriormente, continua a verificar-se a necessidade de uma maior compreensão da matéria, por parte do corpo docente, para que consiga mobilizar os recursos digitais de forma articulada com os métodos e com os contextos educativos.

Esta ideia é igualmente reforçada por Dias-Trindade et al. (2021, p. 107), quando referem que a tecnologia tem surgido nas escolas de forma “conservadora” e pouco “associada a práticas inovadoras”, o que ajuda a compreender a limitação do seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Concluem ainda que “em termos gerais o que estes trabalhos deixam transparecer é a evolução que o papel da tecnologia tem tido em contexto educativo, ainda que assumidamente mais lenta do que seria desejável” (Dias-Trindade et al., 2021, p. 107). Esta visão reforça a necessidade de enfrentar as capacidades do docente não apenas como formação técnica, mas como um processo evolutivo das práticas pedagógicas.

A formação inicial assume, neste sentido, um papel determinante nesta evolução. É durante este período que muitos futuros profissionais da educação constroem as suas primeiras conceções sobre a docência, sobre a tecnologia e sobre as metodologias que poderão vir a usar na prática pedagógica. Segundo Brito, Tomás e Rosa (2017, p. 51), “o principal fator que influencia a adoção de tecnologias por docentes recém-licenciados/as é o facto de terem tido formação de qualidade durante a sua formação inicial na área da integração das TD em ambientes educativos”. As autoras acrescentam ainda que, para que essa utilização seja efetiva, os docentes “necessitam de ter acesso a tecnologias, tempo para a sua exploração e para adquirirem competências digitais” (Brito, Tomás, & Rosa, 2017, p. 51). Assim, a formação inicial deve proporcionar não apenas contacto com ferramentas digitais, mas também oportunidades de análise, de reflexão e de utilização pedagógica em contextos que proporcionem o uso dessas competências.

Posto isto, a competência digital docente não deve ser entendida como algo estático, ou seja, os docentes não devem achar que já sabem tudo sobre tecnologia e ficar parados. Pelo contrário, com a constante mudança, os docentes devem continuar a procurar aprender mais, devem estar em constante atualização, acompanhando as mudanças tecnológicas, sociais e educativas. A rápida evolução dos meios digitais, das formas de comunicação e do acesso à informação requer que os docentes desenvolvam uma postura de reflexão sob o que os rodeia e de adaptação contínua. Tal como demonstram os diferentes estudos aqui referidos, a integração das tecnologias na pedagogia depende do sentido que o docente atribui aos recursos e não da existência dos mesmos, conferindo assim um sentido mais educativo e de adaptação da tecnologia ao contexto educativo envolvente.

Num contexto educativo marcado pelo mundo digital, o professor assumirá um papel diferente do tradicional, conforme refere Figueiredo (2017, p. 273)

O papel do professor será, também, previsivelmente, cada vez mais distinto do que possui na era industrial. Num mundo que valorize uma aprendizagem para a autonomia e para a ação, em vez de uma aprendizagem para a compreensão pela explicação, o professor tenderá a assumir, para além das muitas e valiosas funções que tem vindo a desempenhar ao longo dos tempos, a nobre função de se tornar num agente chave de transformação cultural e de empoderamento de quem aprende.

O professor numa realidade educativa digital assume um papel de mentor/facilitador, enquanto o aluno adota uma maior autonomia, se torna um co-construtor ativo do

conhecimento, em ambientes de aprendizagem flexíveis, em que “o professor pode assumir a função de moderador, ou, quando a delegação é elevada, de consultor que apenas facilita ajuda quando ela é solicitada” (Figueiredo, 2017, p. 265).

A crescente utilização de tecnologias e a autonomia assumida pelos alunos no seu processo de aprendizagem privilegia também o surgimento de ambientes coletivos de aprendizagem, na medida em que existe uma maior facilidade de acesso a ferramentas digitais, às redes sociais, à interação social e partilha de conteúdos, promovendo o contributo amplo de diferentes intervenientes na construção do conhecimento.

De acordo com Figueiredo (2017, p. 265)

Não é corrente falar-se de ambientes coletivos de aprendizagem onde o controlo é amplamente delegado nos alunos e por eles partilhado. Esse é, no entanto, um dos exemplos do tal futuro que começa a ser possível com recurso às tecnologias.

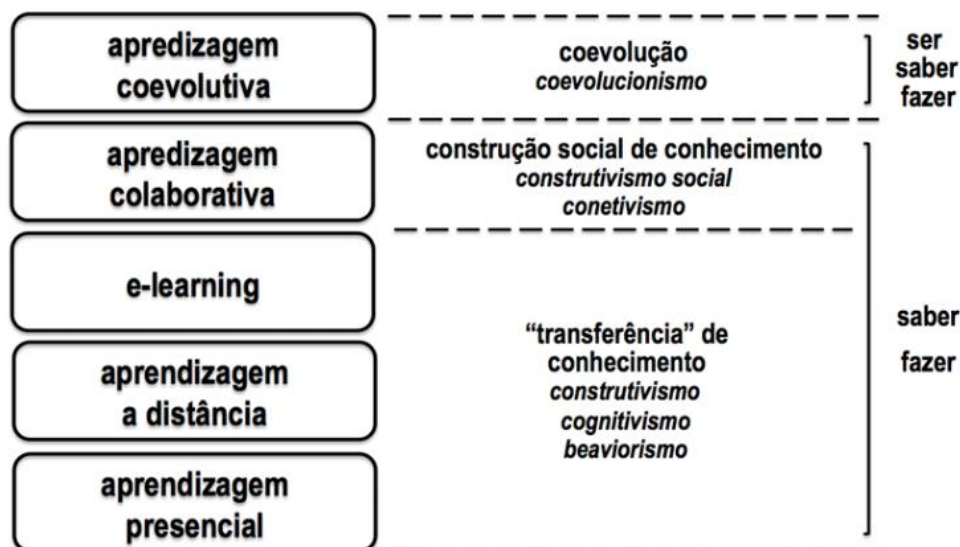
Levy (1994, citado por Figueiredo, 2017, p. 266), “descreveu a inteligência coletiva como uma forma de inteligência distribuída que resulta da colaboração e competição online entre muitos indivíduos.”

Esta possibilidade de partilha de conhecimento e de interação social, quer com os grupos de pares, quer a um nível grupal mais alargado, proporcionado pelo uso das tecnologias, leva-nos a um outro conceito de aprendizagem, a aprendizagem coevolutiva, em que um aluno pode influenciar não só a aprendizagem de um outro aluno, bem como a sua postura futura enquanto cidadãos de uma sociedade.

Figueiredo (2017, p. 268) refere ainda que “nos contextos de aprendizagem de nova geração, onde a interação social entre alunos pode ser intensa, não só as aprendizagens dos alunos se influenciam mutuamente como o próprio desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos está sujeito a influências mútuas”.

A visão da aprendizagem coevolutiva diferencia-se de outras formas de aprendizagem, pois, para além do saber fazer, contempla também o desenvolvimento do “ser” do aluno, conforme se pode ilustrar com recurso à imagem que se segue, empregue por Figueiredo, 2017, p. 269).

Figura 6 - A aprendizagem coevolutiva como quinto tipo de aprendizagem



**Fonte:** A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias (Figueiredo, 2017)

A conjuntura da aprendizagem coevolutiva, diferencia-se igualmente da tradicional, pelo desempenho dos alunos, segundo Figueiredo (2017, p. 270).

Nos contextos coevolutivos os alunos empenham-se coletiva e solidariamente na conquista dos objetivos de aprendizagem acordados, tendo o professor como conselheiro que auxilia a construir a sua autonomia e a reforçar o seu poder pessoal e coletivo. [...] Nos contextos coevolutivos, o professor estabelece um planeamento global inicial, mas, a partir do momento em que os objetivos da aprendizagem começam a ser interiorizados pelos alunos, o planeamento das atividades passa a ser adaptativo e partilhado. [...] Nos contextos coevolutivos a avaliação é uma componente natural do processo de aprendizagem e é partilhada pelos alunos, com graus variáveis de intervenção do professor.

Figueiredo (2017, p. 271) enuncia ainda as diferenças entre a educação da era industrial e a educação da era social, realçando

Na era industrial, existe uma visão fabril e uniformizadora da educação, que é vista como reduzindo-se essencialmente à "transmissão" mecânica de conhecimentos

(ou “matérias”, ou “conteúdos”) e a educação é construída em torno de disciplinas estanques, separadas como se fossem recipientes distintos. [...] Na era social, justifica-se uma visão social, orgânica e diferenciadora da educação, vista como o desenvolvimento de indivíduos autônomos e empoderados para o mundo de hoje. Reconhece-se que os saberes e competências dos nossos dias são multidisciplinares e devem ser mobilizados como tal (embora, para questões específicas, se justifique aprofundá-los disciplinarmente). Em vez da hierarquia e dependência, fomenta-se a colaboração, autonomia e interdependência.

Ainda segundo Figueiredo (2017, pp. 270-271),

As principais implicações que a aprendizagem em rede terá, previsivelmente, sobre a educação no mundo digital e hiper-conectado, ou era social, em que vivemos são a gradual obsolescência do modelo de educação herdado da era industrial (que, no entanto, ainda predomina nos nossos dias, de forma quase exclusiva) e a adoção de modelos de educação ajustados a essa nova era social.

A importância do uso das tecnologias, dos recursos digitais, das interações e partilha de conhecimento entre os diferentes atores do contexto educativo (professores, alunos, pais, encarregados de educação, comunidades locais, entre outros) assumiram um papel fundamental no decurso da Pandemia COVID-19.

O estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021, p. 22), sobre os Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade, conclui que

As escolas que evidenciaram capacidade para estabelecer parcerias e encontrar soluções envolvendo as comunidades locais, bem como as que dinamizaram formas de trabalho colaborativo, terão sido mais eficazes a atenuar dificuldades no ensino remoto de emergência. A falta de equipamentos e de competências digitais dos alunos e de apoio técnico durante o ensino remoto de emergência parecem ser os fatores que mais contribuíram para a perceção, por parte dos diretores das escolas, de que houve um agravamento das desigualdades sociais durante a pandemia.

Contudo, o ensino remoto de emergência a que o sistema de ensino e as escolas recorreram durante a pandemia COVID -19, veio comprovar que as tecnologias e os recursos digitais não devem ser utilizados de qualquer forma, devendo promover o delineamento de estratégias que permitam cumprir objetivos de aprendizagem e adequar este tipo de recursos às características dos alunos.

Conforme refere Figueiredo (2020, p. 253) “

[...] quanto mais jovens são as crianças, menos capacidade têm para mobilizar a atenção, a memória e a disciplina indispensáveis para aprender à distância. O ensino à distância dessas crianças, na ausência de grande disponibilidade por parte dos pais, é impossível [...]

O mesmo autor acrescenta que “Percebeu-se, por exemplo, que um módulo de aprendizagem não tem de se estender ao longo de uma hora, e pode durar apenas cinco ou dez minutos (ou, em projetos e trabalhos de grupo, pode durar horas, ou mesmo dias)” (Figueiredo, 2020, p. 253) e ainda que

A escola do futuro, que deveríamos inaugurar de imediato, será certamente ancorada na presença, mas, como aponta a OCDE em várias das suas publicações mais recentes, não poderá deixar de se prolongar para a distância e aí fazer decorrer uma parte das suas atividades.

A transformação digital a operar na educação deverá passar por mudanças organizacionais. Segundo Figueiredo, (2020, p. 254),

A transformação organizacional consiste em desenvolver os modelos organizacionais das escolas e agrupamentos no sentido de tornar possível uma gestão estratégica, tática e operacional rigorosa e flexível das atividades administrativas, uma sólida ligação da escola ao seu ecossistema e um apoio de primeira qualidade às atividades pedagógicas

Deverá igualmente passar por mudanças culturais, em que a educação não se baseia apenas na transferência de conhecimento de professores para alunos, mas num processo cultural de construção de saberes com orientação dos professores. As mudanças

pedagógicas assumem também um papel de destaque na transformação digital, sendo a formação de professores um elemento essencial, como sublinha Figueiredo (2020, p. 255),

A missão da escola tem vindo a alargar-se muito nos últimos anos, sem que a formação dos professores tenha acompanhado... a criação de dinâmicas pedagógicas adequadas à conciliação entre presencial e remoto. Exige também intimidade com tecnologias cada vez mais sofisticadas e adaptabilidade aos novos contextos de complexidade social e incerteza... Muitos dos professores não estão habilitados para estas funções, pelo que o essencial da transformação pedagógica reside em prepará-los para os desafios que elas representam essa mudança.

Figueiredo (2020, p. 255) defende que as pedagogias da explicação, exploratórias e de treino, preponderantes no atual sistema de ensino representam uma possibilidade residual do que pode ser alcançado. É hoje reconhecido que só é possível aprender competências, valores e atitudes através da prática responsável em contextos de colaboração e convivência social ricos em desafios e dilemas. Torna-se assim indispensável habilitar os docentes para alternativas pedagógicas de nova geração, com destaque para as pedagogias da emancipação, as pedagogias de projeto e as pedagogias da socialização.

Para esta transformação e alargamento na utilização das diversas pedagogias, a formação e a preparação de professores torna-se essencial, capacitando-os para a era digital, como sublinha Figueiredo (2016, p. 6), “O bom professor da Era Digital assumirá, seguramente, para além das muitas e valiosas funções que tem vindo a desempenhar ao longo dos tempos, a nobre função de se transformar num agente chave de transformação cultural”.

Assim, as competências digitais de um docente e o seu desenvolvimento constituem dimensões fundamentais para a transformação das práticas educativas. Mais do que saber mexer num computador ou numa aplicação, importa que os docentes sejam capazes de os integrar de forma pensada, intencional e ajustada aos contextos em que intervêm. Esta perspetiva é particularmente relevante no âmbito do presente estudo, uma vez que a promoção da literacia digital e da literacia mediática nos alunos depende, em grande medida, da forma como os professores compreendem, utilizam e pedagogicamente usam as tecnologias no seu quotidiano profissional.

## 2.2. METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS

A integração das tecnologias em contexto educativo não depende apenas da presença de equipamentos ou recursos digitais em sala de aula. Mais do que isso, é preciso o docente saber como vai usar tais recursos, com que objetivo e que sentido faz para o grupo que leciona, ou seja, exige opções metodológicas e estratégias de ensino que permitam usar esses recursos com intencionalidade pedagógica, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e as características do grupo. Neste sentido, o docente seleciona quais as abordagens de ensino a utilizar, quais as atividades a desenvolver em sala de aula, para que possa compreender e avaliar se a metodologia e as estratégias adotadas proporcionam aprendizagens significativas e uma educação de qualidade aos alunos, e que estes desempenhem papéis mais ativos, críticos, criativos, participativos e com envolvimento na construção do conhecimento.

Esta perspetiva encontra-se claramente marcada segundo Amante (2007, p.55), quando a autora refere que “não basta integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade” e que “há que pensar uma adequada integração e utilização das TIC se queremos, efectivamente, criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista”. Deste modo, tal como já mencionado, a tecnologia não deve ser entendida como um mero complemento à aula, esta deve ser usada de forma pensada, com um objetivo pedagógico, com a finalidade última de ajudar os alunos na aquisição de conhecimentos e em que os mesmos desempenham de forma interessada e motivada, um papel ativo no seu processo de aprendizagem, através de um método diferenciado de aprendizagem que permite a coligação de recursos digitais e tecnológicos com a prática pedagógica tradicional para a construção e assimilação do conhecimento.

Amante (2007, p. 55) acrescenta que, numa perspetiva educativa, a tecnologia deve “ser posta ao serviço da construção activa de conhecimentos”, ou seja, os recursos digitais devem servir para que o aluno pense, descubra, experimente, crie e construa o que aprende, não sendo apenas usada para mostrar conteúdos. Menciona ainda que a mesma deve “proporcionar uma ‘aprendizagem significativa’” (p. 55) e “considerar a importância dos contextos sociais de interacção” (p. 55), o que mostra que a aprendizagem não é algo feito apenas individualmente, mas também em interacção com o docente e com os colegas. Estas ideias mostram que o uso pedagógico das tecnologias está intimamente ligado a metodologias em que o aluno participa, experimenta, comunica, coopera e atribui sentido ao que aprende,

contrariamente às aulas tradicionais, expositivas em que os alunos se limitam a prestar atenção aos conteúdos apresentados pelo professor e em tecnologia, quando adotada essa opção, serve apenas como um recurso tecnológico de apoio à visualização dos conteúdos expostos (ex: slides, o manual ou vídeos). Neste caso, o papel do aluno limita-se a um mero recetor da informação, retirando-lhe a possibilidade de experimentar, de descobrir, de inovar e de interagir com os restantes interlocutores na construção ativa do conhecimento.

Esta visão metodológica encontra também sustentação por parte do Ministério da Educação (2017) no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O documento refere que as áreas de competências pressupõem “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (Ministério da Educação, 2017, p.19), ou seja, não basta aprender a ler e a escrever, é importante também aprender a lidar com números, a usar os recursos tecnológicos, a procurar informação, a percebê-la e a saber como trabalhar com essa informação.

Na área de Informação e comunicação, destaca-se ainda que os alunos devem ser capazes de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma” e de “transformar a informação em conhecimento” (Ministério da Educação, 2017, p.22). Torna-se evidente, assim, que o uso pedagógico das tecnologias se relaciona com práticas de pesquisa, análise, comunicação, criação e apresentação de produtos, exigindo metodologias ativas e diferentes.

Nesta linha, o Perfil dos Alunos não quer apenas alunos que memorizem matéria, mas sim alunos que desenvolvam competências ligadas ao pensamento crítico, ao pensamento criativo e à resolução de problemas, referindo que devem ser capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade”, “prever e avaliar o impacto das suas decisões” e “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora” (Ministério da Educação, 2017, p. 24). Estas competências não se desenvolvem de forma consistente em práticas de ensino em que o docente expõe a matéria e os alunos apenas ouvem e pouco participam, ou seja, em práticas excessivamente expositivas e fechadas, sendo mais favorecidas por metodologias em que os alunos observam, analisam, testam, reformulam e constroem conhecimento de forma mais participativa.

No mesmo ideal, o referencial sobre Pensamento Computacional no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico reforça a importância de propostas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, a resolução de problemas e a criatividade. O documento refere que, para se

promover o sucesso educativo dos alunos e o seu futuro enquanto cidadãos capazes e participativos, “a missão do professor continua a ser a de formar cidadãos competentes, com espírito crítico, com liberdade de pensamento, que se expressem de forma ativa e criativa” (Governo dos Açores, 2022, p. 17). Esta perspetiva encontra-se em consonância com a ideia de que o uso pedagógico das tecnologias deve contribuir para a formação de alunos mais autónomos, participativos e capazes de pensar sobre o que fazem, e não apenas para a utilização de ferramentas digitais de forma mecânica. O mesmo referencial (Governo dos Açores, 2022) permite ainda compreender que o pensamento computacional não deve ser visto apenas como programação ou uso técnico do computador, mas como uma forma de organizar o pensamento, resolver problemas, identificar padrões, decompor situações complexas e encontrar soluções. Assim, a integração das tecnologias em contexto educativo torna-se mais significativa quando articulada com metodologias que favorecem a análise, a experimentação, a tomada de decisão e a construção de respostas pelos próprios alunos.

Neste sentido, é importante valorizar metodologias ativas e interativas, centradas na participação dos alunos e das crianças, na exploração, na experimentação e na resolução de problemas. A metodologia de trabalho de projeto é um exemplo relevante de uma metodologia ativa, podendo, segundo Vasconcelos et al. (2011, p. 10), ser entendida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” e, de forma mais precisa, como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Ou seja, o grupo de alunos ou crianças parte de uma questão, pensa sobre a mesma, planeia o que vai fazer para a solucionar, pesquisa e intervém até chegar a uma solução, sendo assim uma tarefa em que todos os elementos da sala de aula participam. Vasconcelos et al. (2011) realçam ainda que esta metodologia “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (p. 11), desenvolvendo competências anteriormente mencionadas, como o pensamento crítico, a organização, a investigação e a tomada de decisão, contribuindo para uma aprendizagem com mais sentido.

A metodologia de trabalho de projeto mostra-se bastante adequada quando se pretende integrar as tecnologias em contextos de aprendizagem significativos. Ao incluir pesquisa, planificação, intervenção, cooperação e comunicação, esta metodologia favorece um uso das tecnologias que vai além do seu uso instrumental, como escrever um texto ou ver um vídeo. As tecnologias podem surgir, neste processo, como um apoio à pesquisa de informação, ao registo, à planificação e organização de ideias, à produção de conteúdos e à

partilha do trabalho realizado, integrando-se de forma coerente no desenvolvimento das atividades.

Para além disso, o trabalho de projeto ajuda a fomentar aspetos importantes nas crianças, como a curiosidade, a vontade de aprender mais, a reciprocidade e a capacidade de dar sentido ao que estão a realizar, organizando ideias e percebendo o processo da aprendizagem. Vasconcelos et al. (2011, p. 9) referem que estas características “estão subjacentes e são resultantes do trabalho de projecto com as crianças”, ou seja, já fazem parte deste método de trabalho e, ao mesmo tempo, são desenvolvidas pelo mesmo. Esta ideia reforça a importância de metodologias que promovam a cooperação, a partilha e a construção progressiva do conhecimento, aspetos fundamentais quando se pretende um uso pedagógico mais rico dos recursos digitais.

Seguindo a mesma lógica de uma aprendizagem ativa, a exploração e a experimentação assumem igualmente um papel relevante. Neste âmbito, a proposta de engenharia reversa referida por Perdigão (2024) oferece uma estratégia de trabalho centrada na observação de uma situação, na análise do seu funcionamento, na perceção da problemática, na reformulação e na avaliação de soluções. No exemplo apresentado por Perdigão (2024), os alunos passam por etapas de trabalho como a “Experiência e análise” (p. 5), a “Decomposição” (p. 5), o “Redesenho ou reconstrução” (p. 5), a “Reengenharia” (p. 5) e a “Avaliação e reflexão” (p. 5). O mesmo documento apresenta ainda momentos como a “Análise de requisitos e definição do problema”, o “Desenho de soluções alternativas”, o “Desenvolvimento detalhado da solução”, a “Implementação e teste” e a “Apresentação e avaliação” (p. 6). Isto significa que os alunos são levados a analisar primeiro o problema, a pensar em possíveis soluções, a desenvolvê-las, a testá-las e, por fim, a avaliar o que foi feito, tratando-se assim de uma estratégia em que os alunos aprendem através da observação, da experimentação, da reformulação e da reflexão sobre o próprio processo.

Este tipo de estratégia apresenta um modelo de aprendizagem em que o aluno não se limita a receber instruções, mas é levado a questionar, planificar, experimentar, testar soluções, identificar falhas e reformular o seu trabalho, ou seja, a ser mais ativo e participante, a alcançar pensamentos mais complexos e a estabelecer relações entre conceitos e conexões de diferentes conhecimentos adquiridos e agora consolidados em novas situações. Assim, a tecnologia pode funcionar como suporte à pesquisa, ao desenho de soluções, ao registo, à comunicação e à avaliação do processo, articulando-se com métodos de trabalho que valorizam a resolução de problemas e o pensamento crítico.

A gamificação pode ser igualmente vista como uma estratégia pedagógica relevante no uso das tecnologias em educação, na medida em que permite recorrer a elementos característicos de jogos para promover maior envolvimento, participação e motivação dos alunos. Neste sentido, não se trata apenas de jogar em sala de aula, mas de integrar intencionalmente desafios, objetivos, progressão, feedback e interação ao serviço da aprendizagem. Bento e Lima (2022) referem que a utilização intencional de elementos de gamificação, jogos ou simulações, digitais ou não digitais, pode ter impacto positivo no desempenho, na assiduidade, na orientação para objetivos e na atitude dos estudantes diante da aprendizagem. Assim, quando usada com intencionalidade pedagógica, a gamificação pode contribuir para criar experiências mais dinâmicas, interativas e motivadoras, favorecendo a construção do conhecimento em contextos mais envolventes.

O pensamento computacional assume igualmente relevância neste quadro metodológico, uma vez que favorece modos de pensar ligados à decomposição de problemas, ao reconhecimento de padrões, à abstração e à construção de procedimentos para resolver situações mais complexas. Como referem Gomes et al. (2020), o desenvolvimento do pensamento computacional nos primeiros anos de escolaridade assume importância num mundo cada vez mais tecnológico, sendo a formação de professores um fator crítico para a criação de contextos significativos de exploração do pensamento computacional e da computação criativa. Deste modo, tanto a gamificação como o pensamento computacional mostram que as tecnologias podem ser envolvidas em estratégias pedagógicas que valorizam a ação, a descoberta, a participação e a resolução de problemas.

A relevância destas abordagens torna-se ainda mais clara quando se considera o papel da tecnologia na promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos. Amante (2007) refere que a acessibilidade e a integração dos computadores no contexto da sala favorecem a interação, sublinhando que esta organização “encoraja as crianças a aprenderem umas com as outras, cria oportunidades de tutoria entre pares e, simultaneamente, facilita a integração das actividades desenvolvidas na globalidade do trabalho curricular” (p.56). Deste modo, as tecnologias podem ser integradas como recursos ao serviço da cooperação, da partilha e da construção conjunta de conhecimento.

Neste mesmo sentido, Amante (2007, p.55), afirma ainda que “o verdadeiro potencial das novas tecnologias neste âmbito reside efectivamente na utilização da Internet para acesso a conhecimento sobre outras realidades e culturas, bem como nas possibilidades de comunicação que a esse nível se podem estabelecer” reforçando assim a ideia de existência de potencial nas tecnologias não apenas enquanto ferramentas técnicas, mas enquanto

recursos que ampliam a relação dos alunos com o conhecimento, com os outros e com o mundo.

Também a aprendizagem cooperativa se revela particularmente importante quando se pretende integrar as tecnologias em propostas pedagógicas mais participativas. Moreira e Sónia (2023, p. 159) sublinha que o modelo pedagógico da aprendizagem cooperativa “apresenta-se como uma excelente oportunidade para dar significado às aprendizagens escolares presentes em todas as disciplinas”, contribuindo para ampliar a relação dos alunos com os pares, com o património cultural e com o mundo. No mesmo sentido, Gonçalves et al. (2025, p. 44) refere que a dinâmica de trabalho pedagógico nos grupos cooperativos constitui “um exercício pleno de cidadania ativa”, valorizando simultaneamente a avaliação pedagógica, a operacionalização dos princípios do Perfil dos alunos e o bem-estar socioemocional de alunos e professores. Deste modo, a aprendizagem cooperativa mostra que a integração das tecnologias em contextos de trabalho colaborativo pode potenciar não só a aprendizagem de conteúdos, mas também a entreaajuda, a responsabilidade partilhada e a construção coletiva do conhecimento.

A aprendizagem baseada na resolução de problemas constitui igualmente uma abordagem importante neste domínio, uma vez que coloca os alunos perante problemas reais ou próximos da realidade, levando-os a procurar informação, formular hipóteses, testar soluções e justificar decisões. A Direção-Geral da Educação (DGE, s.d., p. 1) refere que se trata de “um modelo de ensino-aprendizagem que reconhece a necessidade de desenvolver competências de resolução de problemas e de ajudar os alunos na aquisição dos conhecimentos e competências essenciais” e acrescenta ainda que “Este modelo recorre a problemas reais, não ao estudo de casos hipotéticos com resultados perfeitos e convergentes” (DGE, s.d., p. 1). O mesmo documento sublinha que é enfrentando esses problemas mais reais que “os alunos aprendem conteúdos e desenvolvem competências de pensamento crítico” (DGE, s.d., p. 1). Assim, a aprendizagem baseada na resolução de problemas mostra que a tecnologia pode funcionar como suporte à pesquisa, à comunicação, à organização da informação e à apresentação das soluções encontradas, integrando-se de forma coerente com metodologias que valorizam a resolução de problemas e o pensamento crítico.

A sala de aula invertida apresenta-se também como uma metodologia relevante no uso pedagógico das tecnologias. As orientações divulgadas pela DGE (s.d., p. 1) referem que este modelo “procura envolver os professores e educadores na preparação de materiais de suporte à aprendizagem, estruturados de forma a poderem ser usados pelos alunos onde e quando quiserem – em qualquer lugar, em qualquer altura!” (DGE, s.d., p. 1). O mesmo documento

acrescenta que, “No modelo de Sala de aula invertida, o professor planeia oportunidades de aprendizagem para os alunos, disponibilizando materiais num formato organizado para a autoaprendizagem” (DGE, s.d., p. 1), sendo que, em sala de aula, “são realizadas as tarefas de questionamento e aprofundamento de conhecimento, num ambiente de aprendizagem mais personalizada e entre pares” (DGE, s.d., p. 1). Mais à frente, a DGE refere ainda que “Inverter a lógica da sala de aula aumenta o envolvimento dos alunos nas atividades de grupo, facilita a aprendizagem a pares e proporciona boas oportunidades para praticar competências de comunicação e de trabalho em equipa” (DGE, s.d., p. 3). Deste modo, esta metodologia mostra como as tecnologias podem ser integradas como parte de uma reorganização pedagógica mais ampla, em que o aluno assume um papel mais autónomo e participativo no seu processo de aprendizagem.

Assim, as metodologias e estratégias de ensino para o uso pedagógico das tecnologias devem assentar em princípios de participação, construção ativa do conhecimento, exploração, experimentação, comunicação, colaboração e resolução de problemas. Mais do que utilizar recursos digitais de forma pontual, importa que estes sejam inseridos em propostas pedagógicas coerentes, significativas e ajustadas ao contexto. Metodologias como o trabalho de projeto, estratégias como a engenharia reversa, abordagens como a gamificação, o pensamento computacional, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e a sala de aula invertida mostram que a tecnologia pode assumir um papel relevante quando é colocada ao serviço da investigação, da criatividade, da autonomia, da cooperação e da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

### 2.3. DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA DIGITAL E LITERACIA MEDIÁTICA NOS ALUNOS

Numa sociedade cada vez mais marcada pela presença do digital e dos meios de comunicação, torna-se fundamental que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam aceder à informação, compreendê-la, analisá-la e utilizá-la de forma crítica e responsável. Assim, a literacia digital e a literacia mediática assumem grande importância no contexto educativo, uma vez que não dizem respeito apenas ao uso técnico de ferramentas, mas também à capacidade de interpretar mensagens, selecionar informação, comunicar e produzir conteúdos com sentido.

No que respeita à literacia digital, esta é definida pelos autores Lucas e Moreira (2017, p. 1), como o “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais”, ou seja, é necessário ter conhecimentos sobre os recursos digitais a usar, capacidades para lidar com eles e atitudes e estratégias para usar a tecnologia de forma adequada e capaz de atingir os objetivos a que se propõem. Os mesmos autores acrescentam que, para uma pessoa viver bem em sociedade, atualmente, o digital é “essencial para uma inclusão social satisfatória, para a participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia” (p. 1). Assim, a literacia digital não se reduz à capacidade de mexer em equipamentos ou aplicações, implicando também saber usar os recursos digitais de forma crítica, consciente e adequada aos diferentes contextos.

Esta perspetiva encontra sustentação no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), quando o documento refere que as áreas de competências preveem “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (p. 19). O mesmo documento salienta ainda que, na área de Informação e comunicação, os alunos devem ser capazes de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma” e de “transformar a informação em conhecimento” (p. 22). Isto mostra que os alunos devem aprender a usar a tecnologia e a informação de forma pensada, pelo que a literacia digital implica muito mais do que o simples acesso à tecnologia, envolvendo antes capacidades de pesquisa, seleção, análise e utilização da informação.

No que toca à literacia mediática, está ligada à capacidade de compreender, interpretar e questionar de forma crítica os media e as mensagens que circulam nas diferentes formas

de comunicação. A importância desta literacia torna-se particularmente evidente quando se considera que as crianças contactam desde cedo com diversos recursos comunicacionais, onde estão inseridos os digitais como múltiplos ecrãs, plataformas, conteúdos audiovisuais e formas de comunicação digital. O estudo de Almeida, Alves, Delicado e Carvalho (2013) mostra precisamente que “os novos media passaram a fazer parte do quotidiano (profissional, familiar, escolar) dos portugueses” e que “a utilização é quase universal entre as franjas dos mais novos” (p. 345). Os mesmos referem ainda que, em muitos contextos, “a internet e as novas tecnologias” são consideradas “fundamentais” para as crianças (Almeida, Alves, Delicado e Carvalho, 2013, p. 349). Torna-se assim evidente o acesso das crianças à internet e aos meios digitais que fazem parte do seu dia-a-dia e a necessidade de preparar as crianças para uma relação mais consciente com esses ambientes mediáticos.

Pereira et al., (2023) reforça esta perspetiva ao assumir a educação para os media como algo a trabalhar desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, apresentando-se como um documento orientador para contextos formais, não formais e informais. O próprio documento refere que “Trata-se de um documento de natureza flexível, que pode ser usado em contextos formais, não-formais ou informais” e acrescenta que pretende “contribuir para a formação de cidadãos dotados de pensamento crítico, socialmente ativos e participativos” (Pereira et al., 2023, p. 6). Deste modo, a literacia mediática não surge como uma aprendizagem acessória, mas como uma dimensão educativa que deve ser trabalhada de forma progressiva e integrada ao longo da escolaridade.

Deste modo, o desenvolvimento da literacia mediática implica ajudar os alunos a não serem apenas consumidores passivos de conteúdos, como vídeos, áudios, textos ou redes sociais, sem questionarem o que veem, ouvem e leem, tornando-se assim mais ativos. A escola assume aqui um papel essencial, uma vez que pode criar oportunidades para que as crianças aprendam a analisar mensagens, distinguir informação relevante, reconhecer intenções comunicativas e refletir sobre os efeitos dos media no quotidiano. Assim, a literacia mediática articula-se com competências de leitura crítica, interpretação, comunicação e produção de significados, ajudando os alunos a perceber melhor o sentido das mensagens e a construir uma relação mais consciente com os media.

A relação entre a literacia digital e a literacia mediática revela-se, por isso, muito próxima. Se, por um lado, a literacia digital envolve o uso das tecnologias e da informação, por outro, a literacia mediática exige que esse contacto com os meios seja acompanhado por capacidade de análise e reflexão. Em contexto educativo, estas duas dimensões não se desenvolvem de forma separada, mas sim em articulação, uma vez que o aluno utiliza

tecnologias para aceder a conteúdos, mas precisa também de desenvolver competências para compreender a natureza desses conteúdos e a forma como os mesmos lhe são apresentados.

Esta articulação surge também associada a uma visão de aprendizagem ativa e significativa. Pereira, Parente e Silva (2023) referem que a literacia digital “compreende os eventos de literacia e as práticas sociais envolvidas na utilização das tecnologias digitais, nas quais os significados são construídos e partilhados em diferentes modos e formatos” (p. 1, tradução própria), mostrando que esta se desenvolve melhor quando existe maior participação, quando envolve práticas de comunicação, criação e construção de atividade com sentido. Ainda que o foco do estudo dos autores incida sobre a educação de infância, existe a ideia de que estas literacias se desenvolvem também em práticas contextualizadas, significativas e participativas tornando-se relevante para compreender o seu prolongamento no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A relação entre estas duas literacias torna-se ainda mais evidente quando se observa a forma como as crianças e os alunos se relacionam com o digital no seu quotidiano. O estudo de Almeida et al. (2013, p. 342) mostra que,

[...] em Portugal, como em alguns outros países europeus, as crianças lideram na apropriação e uso competentes de novas tecnologias de informação e comunicação, revelando intensidades de utilização e níveis de proficiência superiores aos adultos e exibindo notáveis capacidades de navegação e comunicação no ciberespaço.

Contudo, Almeida et al. (2013, p. 354) alertam também para o risco de descomplicações, ao referirem que os resultados

[...] põem em questão tanto a conceção das crianças como o elemento dominado nas relações de poder e saber entre gerações, como o determinismo tecnológico que as elege como ‘nativos digitais’, realçando a importância do contexto familiar, nomeadamente as clivagens sociais.

Isto significa que o simples facto de as crianças estarem rodeadas de tecnologia não garante, por si só, o desenvolvimento de uma literacia digital e mediática sólida, sendo necessário um trabalho educativo intencional que ajude a orientar esse contacto, que apresente o outro lado de ter acesso aos recursos digitais, o lado do procurar saber mais.

A este respeito, Almeida et al. (2013) mostram ainda que, do ponto de vista das famílias, “não se concebe a experiência escolar da criança sem um acesso próximo e doméstico ao computador” e que “a internet permite a pesquisa rápida (‘estonteante’) da informação indispensável à realização dos trabalhos da escola, constitui um instrumento importante da sua aprendizagem” (pp. 348–349). Isto mostra que, para muitas famílias, o computador e a internet já são vistos como recursos importantes para a educação das crianças, ajudando na realização de trabalhos, pesquisas e noutras tarefas escolares. A internet acaba por facilitar uma recolha de informação mais rápida, o que ajuda os alunos e as crianças a realizarem as tarefas que lhes são pedidas. No entanto, a presença destes recursos não basta, se os alunos e as crianças não souberem usá-los de forma correta. Neste sentido, a escola pode também ter esse papel de orientação, ajudando os alunos e as crianças a não usarem a internet só para procurar informação rapidamente, mas também para a analisar, interpretar e questionar, pois não basta copiar e colar.

Neste quadro, a literacia digital desenvolve-se quando os alunos são colocados em atividades em que precisam de procurar informação, comparar as fontes que encontram, selecionar o que interessa, organizar ideias e utilizar recursos digitais para comunicar ou construir produtos. O mesmo acontece com a literacia mediática, uma vez que um olhar crítico sobre as mensagens, os formatos, as intenções comunicativas e os modos de representação também exigem oportunidades próprias de aprendizagem. O Ministério da Educação (2017) reforça esta perspetiva ao afirmar que se pretende que o aluno seja “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (p. 15). Assim, o desenvolvimento destas literacias liga-se diretamente a práticas pedagógicas que favorecem o questionamento, a análise e a tomada de decisão.

No contexto educativo, isto implica que os alunos não tenham apenas contacto com os recursos digitais, mas que estejam envolvidos em atividades em que os utilizem com objetivos claros e significativos. O estudo de Pereira, Parente e Silva (2021) mostra precisamente que a literacia digital “tornou-se uma característica incontornável da comunicação do século XXI” (p. 1, tradução própria), ou seja, atualmente a comunicação e a tecnologia estão muito ligadas e, por isso, a literacia digital tornou-se essencial para comunicar. Os mesmos autores referem ainda que esta compreende “os eventos de literacia e as práticas sociais envolvidas na utilização das tecnologias digitais, nas quais os significados são construídos e partilhados em diferentes modos e formatos” (p. 1, tradução própria). Esta formulação ajuda a perceber que, na escola, os alunos não devem apenas ter contacto com a tecnologia, mas sim usá-la em

atividades com um propósito. Assim, a literacia digital faz parte da forma como hoje comunicamos e, por isso, não basta saber mexer nos aparelhos, sendo também necessário saber usá-los para construir e partilhar significados.

No caso da literacia digital, Figueiredo (2021) chama a atenção para o facto de o digital na educação não poder ser entendido apenas como uma dimensão técnica ou instrumental, defendendo antes a necessidade de pensar nos seus impactos nas formas de aprender, comunicar e participar. Também Gomes (2023), ao analisar trajetórias desde a integração das TIC à transição digital no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mostra que o debate sobre tecnologia neste nível de ensino continua a ser pertinente, precisamente porque a sua presença na escola não garante, por si só, mudança pedagógica. Estas perspetivas ajudam a reforçar a ideia de que a literacia digital, em contexto educativo, depende da criação de propostas pedagógicas significativas e não apenas da disponibilização de dispositivos ou plataformas.

No mesmo estudo, as autoras referem ainda que as várias literacias “abriram caminho à conceptualização das literacias na pedagogia da infância como essencialmente multimodais” e que essa perspetiva permite que “formas digitais de comunicação” sejam aplicadas em contextos educativos, reconhecendo também “a importância de desenvolver práticas digitais situadas nos conhecimentos e experiências das crianças” (p. 4, tradução própria). Esta ideia é importante, pois mostra que a escola deve partir da realidade, fora da escola, das crianças e dos alunos, dos seus modos de comunicar e das suas experiências com os meios digitais, de modo a construir aprendizagens mais significativas.

Esta ideia articula-se ainda com orientações recentes no domínio da cidadania digital. O documento orientador da Iniciativa Líderes Digitais (DGE, 2023, p. 3) refere que esta foi implementada “com o objetivo de motivar os alunos para a divulgação de temáticas que incentivem à utilização e navegação segura e responsável na Internet e nos ambientes digitais, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da Cidadania Digital”. O mesmo documento acrescenta ainda que a iniciativa tem como objetivos principais “divulgar e promover, junto das comunidades educativas, a adoção de comportamentos que contribuam para a utilização e navegação segura na Internet, nos ambientes digitais” (DGE, 2023, p. 3). Assim, o recurso Educar para a Cidadania Digital de Viegas (2025) disponibilizado no âmbito dos Laboratórios de Educação Digital, propõe que os alunos produzam vídeos educativos sobre segurança digital e boas práticas no uso da Internet e das tecnologias, partilhando-os com a comunidade educativa. Estes documentos mostram que a literacia digital e mediática se relacionam igualmente com a formação para uma participação segura, ética e responsável nos ambientes digitais.

As próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reforçam esta necessidade de integrar diferentes linguagens e formas de expressão no trabalho educativo. O Ministério da Educação (2016) refere que a criança deve ser capaz de “recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas” (p. 78) e de “utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança” (p. 93). Ainda que este documento se centre na educação pré-escolar, a perspetiva que apresenta ajuda a compreender que o desenvolvimento destas literacias deve começar desde cedo e prolongar-se no 1.º Ciclo, através de práticas mais complexas.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas literacias são importantes, uma vez que os alunos se encontram numa fase em que consolidam aprendizagens fundamentais e começam a lidar de forma mais autónoma com a informação, com os meios de comunicação e com os recursos digitais. O Ministério da Educação (2017), refere que as áreas de competências são “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (p. 19), o que mostra que o trabalho com a literacia digital e mediática não deve ser visto como algo à parte, mas como parte integrante de uma formação orientada para a autonomia, a reflexão e a participação.

Deste modo, o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática nos alunos depende da criação de contextos educativos em que possam pesquisar, questionar, selecionar, interpretar, comunicar e criar. Mais do que utilizar dispositivos, importa que aprendam a compreender a informação, a analisar as mensagens que recebem e a produzir conteúdos de forma significativa. Deste modo, a promoção da literacia digital e da literacia mediática em contexto educativo implica não só o acesso aos recursos digitais e mediáticos, mas também a criação de práticas orientadas para o pensamento crítico, a análise da informação, a produção de conteúdos e o exercício de uma cidadania digital responsável, segura e participativa. Esta perspetiva torna-se particularmente relevante no âmbito do presente estudo, uma vez que a investigação procura compreender de que modo práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento destas literacias em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **3. CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### 3.1. OBJETO DE ESTUDO/PROBLEMÁTICA

O objeto de estudo é uma parte fundamental de qualquer investigação, “não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projecto de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 6), no entanto a sua definição permite delimitar o que se pretende compreender, analisar e aprofundar, sendo assim esta é uma etapa fundamental para o trabalho de investigação. Esta pode partir, segundo Moreira (2024, p. 5), de um interesse ou experiência pessoal, de alterações ou inovações na vida social ou empresarial, de problemas sociais ou de interesses escritos, mais teóricos.

Seguindo este raciocínio, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 6) referem ainda que “uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas”, complementando com “o investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência”. Assim, a construção da problemática torna-se necessária para dar coerência e seguimento ao trabalho, orientar o processo de recolha e análise de dados e permitir que a investigação se desenvolva com maior clareza e sentido.

A explicitação do objeto de estudo e da problemática constitui uma parte essencial do relatório final, pois permite justificar a escolha do tema, evidenciar a sua pertinência e mostrar a relação entre a prática observada e a investigação desenvolvida. É neste enquadramento que se apresenta, de seguida, a problemática em estudo, centrada no desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta temática surge, por um lado, no decurso da realização do estágio da PES no 1.º CEB e, por outro, do aumento da presença, cada vez mais expressiva, das tecnologias digitais no quotidiano das crianças e dos alunos, bem como da necessidade de a escola responder de forma proactiva e educativa a esta realidade que emana de uma cidadania cada vez mais participada.

Esta é uma temática atual pelo facto de as exigências colocadas à escola serem hoje diferentes das de outros tempos. O desenvolvimento das tecnologias e a sua forte presença na sociedade fazem com que seja cada vez mais necessário preparar os alunos não só para o uso de recursos digitais, mas também capacitando-os e promovendo o desenvolvimento de competências que lhes permitam analisar, interpretar e questionar a informação e os conteúdos que visualizam, de forma crítica para no futuro se tornarem cidadãos informados e

participativos na sociedade, em geral. Assim sendo, o estudo não se centra apenas no uso dos recursos digitais em si, mas na forma como estes podem contribuir para o desenvolvimento simultâneo da literacia digital e da literacia mediática, duas dimensões cada vez mais importantes na formação dos alunos e na construção de um futuro em consonância com a atual realidade.

A escolha desta investigação encontra-se, por isso, diretamente ligada ao percurso desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Esta UC encontra-se assente na problematização da prática profissional – observação, análise e reflexão sobre os contextos e ambientes educativo; na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos; na operacionalização de competências nos domínios científicos e pedagógico-didático e no domínio de métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de aprendizagem, entre outros. Ao longo dos contextos de estágio, e em especial no 1.º CEB, foi possível observar práticas pedagógicas, metodologias e formas de utilização das tecnologias que ajudaram a delimitar o objeto de estudo. Assim, a problemática não surge de forma abstrata, mas da articulação entre a observação da prática, o enquadramento teórico construído e a necessidade de compreender melhor como práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem favorecer o desenvolvimento destas competências nos alunos.

Atualmente, o contacto com recursos digitais, com a internet e com diferentes meios de comunicação faz já parte da experiência diária das crianças. No entanto, torna-se importante refletir sobre a forma como estas aprendizagens mediadas por tecnologia podem ser orientadas e desenvolvidas em contexto escolar. Como foi referido anteriormente, a promoção da literacia digital e da literacia mediática revela-se necessária à educação atual, uma vez que prepara as crianças e os alunos para um acesso mais responsável à informação, ajudando-os a selecionar e a interpretar as mensagens mediáticas associadas à produção e circulação de conteúdos digitais. Conforme expresso da Diretiva (EU) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, a literacia mediática não se cinge a uma aprendizagem centrada em ferramentas e tecnologias, procurará também que os cidadãos pensem criticamente e emitam juízos, analisem realidades quotidianas, reais e complexas e reconheçam factos de opiniões.

Foi durante o estágio da PES no 1.º CEB que esta problemática começou a ganhar maior relevância. Ao longo desse período, foi possível observar os interesses dos alunos, os recursos existentes e as metodologias mais frequentemente utilizadas em sala de aula. Nesse contexto, constatei que a escola apresentava algumas limitações no que respeita à realização de atividades mais tecnológicas e que a prática pedagógica não recorria com frequência a

esses recursos e abordagens associadas. No entanto, os alunos demonstravam interesse por atividades que interligassem os media e os recursos tecnológicos e revelavam maior motivação e interesse quando as aulas incluíam momentos mais tecnológicos e ligados às temáticas de estudo. Perante esta realidade, tornou-se evidente a necessidade de pensar numa intervenção que procurasse aproximar os alunos de uma utilização mais significativa e intencional das tecnologias, em que os alunos pudessem assumir um papel mais ativo.

Deste modo, no âmbito do estágio, foi desenvolvido o projeto “Entre o digital e o mediático: contributos de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia no 1.º CEB”, procurando integrar recursos tecnológicos e meios de comunicação no quotidiano da sala de aula e mostrar aos alunos que a tecnologia não se limita ao entretenimento, podendo também constituir uma ferramenta de aprendizagem, pesquisa, comunicação e criação/produção. Este projeto, sendo algo diferente do que era habitualmente observado naquele contexto e recorrendo a mais recursos digitais do que os que normalmente eram utilizados, permitiu perceber não só o interesse demonstrado pelos alunos, mas também a importância de compreender melhor de que forma estas práticas poderiam contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em alunos do 1.º CEB.

A relevância desta investigação prende-se, assim, com a necessidade de compreender de que modo a escola, e particularmente o 1.º CEB, pode contribuir para o desenvolvimento destas literacias em alunos que vivem num contexto cada vez mais digital e mediático. Não se trata apenas de reconhecer a presença da tecnologia na vida das crianças, mas de perceber de que forma essa presença pode ser pedagogicamente orientada para promover aprendizagens mais significativas e orientadas para a análise e o questionamento crítico da realidade, de forma a proporcionar uma ação educativa coerente e flexível (PASEO, 2017). Tal como o enquadramento teórico já procurou demonstrar, o desenvolvimento destas literacias depende da criação de contextos educativos em que os alunos possam adquirir competências de investigação e experimentação.

Deste modo, o objeto de estudo centra-se na compreensão do modo como o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática no 1.º CEB podem contribuir para o desenvolvimento integral e holístico dos alunos, tendo em conta o papel das práticas pedagógicas, das metodologias e do uso educativo das tecnologias na transformação da informação em conhecimento. Trata-se, assim, de uma problemática atual, pertinente e diretamente ligada às exigências colocadas hoje à escola e aos docentes, num tempo em que o acesso ao digital é cada vez mais antecipado, mais frequente e mais influente na vida das crianças.

### 3.2. QUESTÃO DE PARTIDA

A questão de partida ocupa um lugar central no desenvolvimento de qualquer investigação, uma vez que ajuda a definir com maior clareza aquilo que o investigador pretende saber, compreender e aprofundar. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2005, p. 6), “o investigador deve procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Desta forma, a formulação da questão de partida não corresponde apenas à apresentação de uma pergunta, mas sim uma etapa inicial que permite orientar todo o percurso da investigação.

Neste seguimento, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 6) defendem que “a formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspectivas espontâneas”, ou seja, a questão de partida torna-se importante porque ajuda a transformar uma preocupação inicial, numa expressão mais clara e mais orientadora, permitindo que a investigação se desenvolva com maior coerência e sentido.

Ainda segundo os mesmos autores, a pergunta de partida constitui “um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 6). Assim, a sua construção permite ao investigador afastar-se de ideias demasiado vagas e centrar-se naquilo que realmente é o seu objetivo. A questão de partida assume, por isso, um papel importante, pois dela dependem a formulação das subquestões, dos objetivos e das opções metodológicas que irão sustentar o estudo.

A importância desta definição pode ainda ser compreendida à luz da relação entre teoria e investigação empírica. Almeida e Pinto referem que as condições teóricas envolvem “um certo estado da problemática (conjunto articulado de questões) no campo científico considerado e os problemas actuais ou virtuais que essa problemática permite formular” (1976, p. 366). Isto significa que a questão de partida não surge sozinha, mas a partir de uma problemática previamente delimitada, como a que referida anteriormente, e de um enquadramento teórico que lhe dá sentido e a sustenta.

Também Günther (2006) reforça que o método escolhido se deve adequar à questão de partida, o que implica que seja esta a ditar o caminho metodológico a percorrer, e não o inverso. Embora esta ideia seja mais desenvolvida na fundamentação metodológica, torna-se

já pertinente nesta fase, uma vez que a formulação da questão de partida deve ser suficientemente clara para permitir a escolha dos instrumentos e procedimentos mais adequados ao estudo.

É neste enquadramento, e tendo em conta o objeto de estudo, que a presente investigação se orienta a partir da seguinte questão de partida: **Qual(ais) o(s) contributo(s) do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática em alunos do 3.º ano do ensino básico através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia?**

Pela natureza das temáticas em estudo, e de acordo com a questão apresentada, o estudo requer uma abordagem de cariz qualitativo e interpretativo, que exige a compreensão aprofundada de processos, significados e contextos, tal como vivenciados pelos participantes no seu ambiente natural de aprendizagem, a escola.

### 3.3. SUBQUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As subquestões de investigação permitem aprofundar e organizar a questão de partida em diferentes dimensões de análise, tornando mais claro aquilo que se pretende compreender e aprofundar no decorrer do estudo. Deste modo, a formulação das subquestões permite dividir a problemática em eixos mais específicos, ajudando a estruturar o estudo e a clarificar os diferentes aspetos que se pretendem analisar.

Almeida e Pinto defendem que “a problemática teórica constitui sempre pressuposto do surgimento dos problemas enquanto propriamente científicos, o que não é mais do que uma outra forma de reafirmar a prioridade das perguntas sobre as respostas” (Almeida & Pinto, 1976, p. 368). Assim, as subquestões assumem um papel importante, pois ajudam a transformar essa problemática em perguntas mais concretas, articuladas entre si e coerentes com a questão de partida formulada.

A definição das subquestões não serve apenas para clarificar o foco do estudo, mas também para orientar os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos metodológicos e a própria análise da informação. Deste modo, as subquestões ajudam não só a organizar o estudo, mas também a relacionar a investigação com os diferentes eixos empíricos que irão ser explorados.

Tendo em conta a questão de partida formulada, a presente investigação foi organizada em torno de três subquestões, correspondentes a três dimensões fundamentais do estudo: a dimensão da capacitação docente, a dimensão pedagógico-metodológica e a dimensão das aprendizagens dos alunos.

Na **dimensão da capacitação docente**, procura-se compreender:

Que perceções e competências digitais manifestam os professores do 1.º ciclo relativamente ao uso pedagógico da tecnologia para o desenvolvimento da literacia mediática e da literacia digital nos alunos?

Esta subquestão é importante pois permite analisar o modo como os docentes entendem o papel da tecnologia em contexto educativo, bem como o seu nível de preparação para a mobilizar pedagogicamente em favor do desenvolvimento destas duas literacias.

Na **dimensão pedagógico-metodológica**, pretende-se compreender:

De que forma a metodologia de sala de aula invertida, integrada com atividades de produção audiovisual, potencia simultaneamente o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática nos alunos?

Esta relaciona-se com a necessidade de perceber como determinadas opções metodológicas e estratégias de ensino, mediadas por tecnologia, podem favorecer o desenvolvimento destas competências em contexto escolar.

Por fim, na **dimensão das aprendizagens dos alunos**, procura-se responder à seguinte subquestão:

Que competências de literacia digital e mediática desenvolvem os alunos do 3.º ano através de um projeto de criação audiovisual que integra pesquisa de informação, trabalho cooperativo e produção de conteúdos digitais?

Centra-se diretamente nos alunos e nas aprendizagens que podem emergir de práticas pedagógicas que integrem o digital e os media de forma ativa, significativa e contextualizada.

### 3.4. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Tendo em conta a problemática em estudo, a questão de partida e as subquestões formuladas, e de forma a tornar mais explícito o que realmente este estudo procura compreender, analisar e desenvolver, optou-se pela seleção de dois objetivos gerais e quatro objetivos específicos:

#### **Objetivos gerais**

- Analisar os contributos do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática em alunos do 3.º ano do ensino básico, através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia;
- Compreender de que forma a integração de metodologias ativas e ferramentas digitais fomenta o desenvolvimento de literacia digital e mediática nos alunos do 1º CEB.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar as perceções e competências digitais dos professores do 1.º CEB relativamente ao uso pedagógico da tecnologia para o desenvolvimento da literacia digital e mediática nos alunos do 1º CEB, reconhecendo constrangimentos e potencialidades da capacitação docente neste domínio;
- Dinamizar projetos de intervenção mediáticos através de metodologias ativas e com uso de ferramentas digitais, no desenvolvimento das literacias digital e mediática das crianças;
- Analisar as competências de literacia digital e mediática desenvolvidas pelos alunos através de um projeto de criação audiovisual que articula pesquisa de informação, trabalho cooperativo e produção de conteúdos digitais e reflexão sobre os mesmos;
- Contribuir para a construção de um modelo de práticas pedagógicas tecnologicamente mediadas que promova, de forma integrada e intencional, o desenvolvimento da literacia digital e mediática no 1.º CEB.

### 3.5. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a natureza da presente investigação. A definição da natureza do estudo deve estar diretamente relacionada com o objeto de estudo, com a questão de partida e com os objetivos formulados. Neste sentido, tal como referem Alami, Desjeux e Moussaoui (2010, p. 19, citados por Alves, 2011, p. 44), “A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objecto da pesquisa. Ela depende do seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada.” Deste modo, considerando que o presente estudo se centra na compreensão dos contributos do desenvolvimento da literacia digital para a promoção da literacia mediática em alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, tornou-se necessário optar por uma abordagem metodológica ajustada à natureza da problemática em análise.

Tendo em conta os objetivos definidos e o facto de a investigação partir de um contexto educativo concreto, observado no âmbito da PES, considerou-se que o estudo assume uma natureza mista, com predominância qualitativa e carácter descritivo, integrando também dados quantitativos de forma complementar e inserida numa lógica de investigação-ação. Esta opção permite compreender de forma mais aprofundada o fenómeno em estudo, sem desvalorizar a utilidade de dados quantitativos que possam contribuir para complementar a análise. Assim, a investigação centra-se sobretudo na compreensão das perceções, práticas, experiências e aprendizagens associadas ao desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática, recorrendo simultaneamente a informação quantitativa que ajude a reforçar e sustentar a interpretação dos dados recolhidos.

A predominância qualitativa justifica-se pelo facto de esta investigação procurar compreender significados, perspetivas e processos vividos em contexto educativo. Como explicita Minayo (2014, p. 11, citada por Pinto et al., 2018, p. 31), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Neste sentido, a abordagem qualitativa revela-se adequada ao presente estudo, pois permite compreender de forma mais profunda a realidade educativa observada, as práticas desenvolvidas e os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas.

Ao mesmo tempo, importa reconhecer que a realidade educativa se caracteriza pela sua complexidade. Nesse sentido, Arnal et al. (1994), Ludke e André (1996) e Santos (1999,

2002), (citados por Miranda, 2009, p. 34) referem que “A realidade educativa é complexa, dinâmica, interactiva, situando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspectos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo directamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar”. Esta perspetiva reforça a necessidade de uma abordagem que permita captar essa complexidade e que compreenda o fenómeno educativo para além daquilo que é imediatamente observável.

Por outro lado, a integração de dados quantitativos assume um papel complementar, permitindo apoiar a leitura qualitativa com informação mais objetiva e organizada. Deste modo, a natureza mista do estudo procura responder de forma mais ajustada à problemática em análise, articulando a profundidade interpretativa da abordagem qualitativa com o contributo complementar de dados quantitativos.

Importa ainda reconhecer que, em investigação em educação, o investigador não se encontra totalmente afastado da realidade que estuda. Tal como refere Santos (1999, 2002, citado por Miranda, 2009, pp. 34-35), é impossível “ser totalmente alheio, independente e neutro, em relação aos fenómenos educacionais que estuda, pois, participa neles sempre com os seus valores, crenças e ideias”. Neste sentido, a investigação desenvolvida assume também a consciência de que a observação e a análise do contexto são feitas a partir de uma experiência concreta de prática profissional, exigindo, por isso, um exercício contínuo de reflexão, distanciamento crítico e rigor na interpretação dos dados.

### **3.5.1. Estudo empírico**

- **Investigação-ação e Contexto de Estágio**

A presente investigação insere-se numa lógica de investigação-ação, uma vez que teve origem num contexto real de estágio, partiu da identificação de uma problemática observada na prática, implicou a planificação e implementação de uma intervenção pedagógica e integrou um processo de observação, análise e reflexão sobre as aprendizagens e práticas desenvolvidas.

No decorrer deste mestrado e do estágio no 1.ºCEB, foi desenvolvido este projeto tanto na vertente de investigação como na vertente de intervenção. Deste modo, o estudo empírico desenvolveu-se em contexto real de estágio, articulando a observação do contexto educativo com a implementação de um projeto pedagógico ligado às temáticas em análise.

As duas primeiras semanas de estágio foram destinadas à análise do contexto escolar e, se possível, à identificação da temática a abordar ao longo dos três meses da prática pedagógica. Assim sendo, durante esse período, identificou-se a falta de uma abordagem pedagógica mais tecnológica e inovadora no ensino, bem como a ausência de atividades de enriquecimento mais inovadoras que permitissem despertar nos alunos maior motivação e interesse para o desenvolvimento de outras competências e capacidades, através da utilização de meios digitais articulados com o currículo escolar e com o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Tendo por base esta constatação, optou-se pela conceção e desenvolvimento do projeto “A literacia digital e mediática no 1.º ciclo do ensino básico”, procurando investigar-se estas temáticas e, ao mesmo tempo, integrar-se recursos digitais na prática pedagógica. O projeto procurou mostrar à turma a evolução dos meios digitais ao longo dos tempos e explicar que a tecnologia e os meios digitais não são apenas formas de entretenimento, sendo também ferramentas importantes para a obtenção de conhecimento, para a comunicação, para a realização de tarefas e para outras finalidades que os alunos foram descobrindo à medida que contactavam com estes recursos.

Durante a investigação realizada em torno desta temática, deparámo-nos com diversos autores que abordam a introdução da tecnologia na educação. Dias-Trindade et al. (2021, p. 23) destacam que, de forma geral, a tecnologia tem aparecido nas escolas de uma forma “conservadora” e tem sido pouco “associada a práticas inovadoras”, indo ao encontro da

nossa percepção inicial sobre a relação entre tecnologia e ensino. Os mesmos autores referem ainda que uma das razões para essa limitação está relacionada com a falta de formação adequada dos docentes, uma vez que muitos não detêm as competências digitais necessárias para integrar a tecnologia na prática pedagógica, o que pode contribuir para a redução do impacto positivo que as ferramentas tecnológicas poderiam ter na aprendizagem. Ainda segundo Dias-Trindade et al. (2021), muitos têm sido os projetos desenvolvidos, em articulação com projetos europeus, para promover o uso da tecnologia e na capacitação dos docentes, contribuindo para escolas mais inovadoras e abertas a novos métodos de ensino. No entanto, os autores referem que “em termos gerais o que estes trabalhos deixam transparecer é a evolução que o papel da tecnologia tem tido em contexto educativo, ainda que assumidamente mais lenta do que seria desejável” (Dias-Trindade et al., 2021, p. 107). Esta observação reforçou a ideia de que são necessárias estratégias que acelerem a integração da tecnologia na educação e que garantam que o seu uso seja feito de forma significativa e produtiva.

De acordo com Dias-Trindade (2021), Portugal acompanha com franca proximidade os desenvolvimentos tecnológicos, no entanto o processo de implementação dessas inovações no ensino nem sempre tem ocorrido de forma estruturada. Muitas vezes, essas ferramentas acabam por ser introduzidas sem um planeamento pedagógico adequado, levando a que sejam vistas mais como ferramentas de suporte imediato do que como estratégias ou métodos de ensino. Esta perspetiva levou-nos a refletir sobre a importância de não apenas introduzir tecnologia no ambiente escolar, mas também de garantir que esses recursos sejam utilizados de forma alinhada com os objetivos educacionais.

No entanto, não se limitou a reflexão apenas à introdução da tecnologia, procurando também consolidar e transformar informação em conhecimento sobre a importância da inclusão de outras áreas no currículo escolar, especialmente no 1.º ciclo do ensino básico, com o intuito de proporcionar aos alunos uma formação mais ampla e diversificada. A escola onde se realizou o estágio oferecia atividades de enriquecimento curricular, mas a maioria encontrava-se separada do ensino regular. O objetivo passou também por encontrar uma forma de integrar parte dessas experiências no horário letivo, permitindo que os alunos explorassem novas áreas de conhecimento sem depender exclusivamente das AEC.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2017, p. 15), “Muitas das escolas dedicam algum tempo a programas com o foco na educação do carácter, nos apoios sócio emocionais ou na construção da cultura escolar”, podendo isso acontecer em detrimento da introdução de atividades inovadoras no currículo do ensino regular. Ainda segundo o CNE

(2017, p. 15), algumas escolas “oferecem outras atividades educativas para além das áreas de ‘especialidade’ mais típicas como arte, música e educação física”, mas essas nem sempre envolvem a escolha dos alunos e acabam por ser implementadas sobretudo como complemento ao dia escolar. Esta ideia reforça a necessidade de criar mais possibilidades de aprendizagem no próprio horário letivo.

A importância destas atividades no desenvolvimento dos alunos é também destacada por Estribio (2010, p. 83), ao referir que estas podem constituir “espaços de construção de conhecimento, valores e atitudes”. Esta afirmação mostra que tais atividades não devem ser vistas apenas como áreas complementares, mas também como elementos importantes na formação global dos alunos. A introdução de novas áreas de aprendizagem no currículo escolar regular pode, assim, proporcionar aos alunos e aos docentes experiências mais enriquecedoras e desafiantes.

Com esta pesquisa, foi possível constatar que a introdução da tecnologia na educação continua a enfrentar desafios significativos, quer pela resistência à mudança, quer pela falta de formação adequada dos docentes, entre outros fatores. Ainda assim, também se tornou evidente que existem esforços e iniciativas que procuram promover um ensino mais inovador e mais ajustado à realidade atual. Para além disso, estratégias como a ampliação das áreas de aprendizagem dentro do horário letivo podem revelar-se importantes para proporcionar uma formação mais completa, favorecendo o desenvolvimento de diversas capacidades e competências. Deste modo, a conjugação entre tecnologia, inovação pedagógica e diversificação das experiências de aprendizagem pode constituir um caminho relevante para tornar o ensino mais dinâmico, mais envolvente e mais próximo das necessidades da sociedade e dos alunos. Veja-se a título de exemplo, a definição de literacia múltipla por Meador (1997) que reconhece que

uma pessoa educada deverá dispor de uma cultura plena: capacidade de ler textos escritos; cultura numérica: capacidade para ler números e quadros; cultura informática: capacidade para usar as aplicações elementares de um computador; cultura gráfica: capacidade para entender gráficos; e cultura informacional: capacidade para pesquisar, usar, manusear, avaliar e aplicar a informação em geral. Resumindo, o século XXI exigirá quatro grandes literacias: a da informação, a dos meios de comunicação, a multicultural e a visual.

- **Participantes no estudo**

Como participantes no presente projeto de investigação-ação, consideram-se os alunos da turma do 1.º CEB, com a qual se realizou o estágio, bem como a docente titular dessa turma e a educadora do grupo da EPE. Esta escolha justifica-se pelo facto de os alunos constituírem os principais intervenientes do projeto, uma vez que são os sujeitos diretamente envolvidos nas atividades desenvolvidas e nas aprendizagens observadas ao longo do estudo. Por sua vez, a docente titular e a educadora foram incluídas por poderem fornecer informação relevante através das entrevistas realizadas, contribuindo para uma melhor compreensão da problemática em análise e para o acesso a dados e documentos necessários ao desenvolvimento da investigação. São também estas as responsáveis pelas dinâmicas e práticas pedagógicas em contexto de estágio e as orientadoras cooperantes dos projetos de intervenção e de investigação desenvolvidos.

### 3.6. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo insere-se no paradigma de investigação humanista-interpretativo. Este paradigma foca-se na compreensão dos fenómenos no contexto natural, dando prioridade à interpretação e à descrição dos significados atribuídos pelos sujeitos ao longo da investigação. Neste sentido, não se centra apenas em dados objetivos, mas também na forma como os participantes percecionam, interpretam e dão sentido à realidade em que se encontram inseridos.

Este paradigma torna-se importante em contexto educativo, porque a realidade escolar é marcada por interações, experiências e significados que vão sendo construídos no dia a dia. Assim, permite uma abordagem mais focada nos sujeitos, nos contextos em que estão inseridos e na forma como o conhecimento se desenvolve a partir dessas interações.

No presente estudo, este paradigma revela-se adequado porque permite analisar a forma como as tecnologias podem ser utilizadas de forma pedagógica no 1.º CEB. Para além disso, possibilita explorar as perceções não apenas dos alunos, mas também dos professores sobre a integração das tecnologias no ensino, durante o qual o desenvolvimento do conhecimento é feito de forma dinâmica e advém das interações entre os sujeitos e os contextos educativos.

### 3.7. RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados é mais uma etapa do desenvolvimento de uma investigação. Esta permite obter informação necessária para responder à problemática em questão, à questão de partida e às subquestões formuladas. Assim, os instrumentos de recolha de dados correspondem, tal como refere a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (2024, p. 1) a um “dispositivo específico de recolha de informação (os dados) destinado a testar as hipóteses de investigação ou a explorar as questões de investigação”. Desta forma, a escolha das técnicas e dos instrumentos para recolher dados deve estar ligada com os objetivos de estudo e com a própria natureza da investigação, permitindo assim reunir informação ajustada às questões em análise.

Nesta investigação, de forma a fazer uma maior e melhor análise, a recolha de dados foi organizada articulando diferentes técnicas e instrumentos, procurando recolher informação sobre o contexto educativo, sobre as práticas desenvolvidas, as perceções dos participantes e as aprendizagens observadas. Foram, assim, aplicadas técnicas de observação direta e indireta, através da observação participante, da entrevista e do inquérito por questionário, recorrendo a elementos como o diário de bordo, o guião da entrevista, o questionário em si.

#### 3.7.1. Técnicas e instrumentos

- **Observação participante**

A observação participante constituiu uma das principais técnicas de recolha de dados mobilizadas ao longo deste estudo, na medida em que permitiu acompanhar diretamente o contexto educativo em que esta investigação se iniciou e decorreu. A Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (2024, p. 36) refere que, “a observação permite um contacto direto entre o investigador e o objeto de estudo, através da relação que estabelece com os participantes”, tornando-se esta particularmente importante quando se pretende compreender práticas, comportamentos, interações e dinâmicas em contexto real.

Esta revelou-se pertinente pelo facto do investigador se encontrar inserido no próprio contexto de estágio, acompanhando diariamente as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta técnica permitiu observar de que forma as tecnologias eram integradas na aprendizagem dos alunos, compreender as reações dos alunos às atividades implementadas, identificar dificuldades, níveis de envolvimento e efeitos das estratégias aplicadas, bem como recolher informação sobre as práticas pedagógicas observadas.

A informação recolhida através da observação participante foi sendo registada num diário de bordo, entendido como instrumento de apoio ao resumo do quotidiano de estágio. Neste instrumento foram anotadas observações, ocorrências, reações dos alunos, aspetos relevantes das aulas e reflexões sobre a prática, bem como diferentes momentos do seu dia a dia, permitindo construir um registo contínuo e mais autêntico da realidade escolar observada. Desta maneira, o diário de bordo constituiu um instrumento importante para a organização da informação recolhida e para a posterior análise das práticas, dos comportamentos e das aprendizagens observadas.

- **Inquérito por entrevista**

Outra das técnicas de recolha de dados utilizadas foi o inquérito por entrevista. Tal como refere a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (2024, p. 27), “a entrevista é um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo-interpretativo”. A sua utilização foi pertinente por permitir recolher informação mais aprofundada sobre as perceções, opiniões e experiências dos participantes relativamente à problemática, segundo Minayo (2014, citada por Pinto, et al, 2018) esta “é uma das técnicas mais utilizadas na colheita de dados, em pesquisa qualitativa”.

Considerando os objetivos escolhidos, optou-se pela entrevista enquanto técnica de observação indireta, por permitir conhecer o ponto de vista das docentes envolvidas e recolher informação relevante sobre o contexto educativo, a integração das tecnologias no ensino e as práticas pedagógicas observadas. Esta opção tornou-se particularmente importante porque, para além da observação direta do contexto, interessava também compreender a visão das docentes.

As entrevistas realizadas definem-se, quanto ao grau de estruturação, como semiestruturadas e, quanto ao grau de diretividade, como semi-diretivas. A Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (2024, p. 29), refere que a entrevista semiestruturada implica a existência de um guião, organizado por tópicos ou questões orientadoras, que permite conduzir a entrevista sem retirar flexibilidade ao discurso do entrevistado. Pardal e Correia (1995, citado por Alves, 2011), de forma a dar veracidade ao mencionado anteriormente referem que “o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes à medida da oportunidade”. Assim, foi elaborado um guião de entrevista que orientou a recolha de dados, permitindo

colocar questões comuns aos participantes, mas também dar espaço para o aprofundamento de aspetos considerados relevantes ao longo da conversa.

Desta forma, a entrevista revelou-se importante por possibilitar a recolha de informação mais detalhada e interpretativa, complementando os dados obtidos através de outras técnicas e instrumentos.

- **Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário foi igualmente uma técnica usada nesta investigação. Segundo a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (2014, p. 4), o inquérito por questionário “parte de um problema, questão ou hipótese”, “inquire uma população ou a sua amostra” e “estuda a incidência, a distribuição e as relações entre variáveis”. Assim, o seu uso revelou-se adequado para recolher informação de forma mais organizada junto dos participantes, permitindo identificar perceções, opiniões e níveis de concordância relativamente a aspetos diretamente relacionados com a problemática.

O questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, é descrito por Hoz (1985, p. 58, citado por Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, 2024, p. 7) como “um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”. No presente estudo, a utilização deste instrumento tornou-se importante por permitir recolher dados de forma que facilitem a análise de tendências, tal como foi mencionado anteriormente.

A construção do questionário teve por base a problemática e o projeto realizado em estágio, procurando organizar os itens em função das dimensões consideradas mais relevantes para o estudo. Deste modo, o questionário permitiu recolher dados quantitativos e qualitativos complementares, contribuindo para uma leitura mais ampla e fundamentada da realidade em análise do que foi realizado com os participantes e da sua opinião sobre esse projeto.

### 3.8. ANÁLISE DE DADOS

- **Análise do Diário de Bordo**

A análise do diário de bordo permite compreender, de forma mais próxima e com maior profundidade, o contexto em que a investigação decorreu, bem como acompanhar a evolução do projeto de intervenção ao longo do estágio. Para além disso, este instrumento revelou-se importante para relacionar a prática observada com a problemática escolhida, uma vez que integrou registos sobre o quotidiano da turma, a organização das aulas, as reações dos alunos e o modo como as atividades mediadas por tecnologia foram sendo introduzidas e desenvolvidas.

Numa primeira fase, os registos mostram que as duas semanas iniciais foram sobretudo dedicadas à observação da turma, das rotinas, da organização da docente e dos conteúdos que estavam a ser trabalhados. O próprio diário refere que “Estas duas semanas descritas em diário foram muito importantes, permitiram-me não só identificar a temática do meu projeto de intervenção, mas também conhecer a turma, hábitos diários, a organização diária feita pela docente, conhecer o horário da turma, planos de aula” (Apêndice F). Foram estas duas semanas, portanto, fundamentais para a fase inicial da investigação, funcionando como um período de análise contextual e permitindo, assim, a identificação da problemática a desenvolver.

Tal como já foi mencionado, esta fase inicial correspondeu a um período de observação, antes da intervenção direta em sala de aula. Nesse sentido, é referido que o estágio “iniciou-se a dia 23 de setembro de 2024, dando assim início às duas primeiras semanas de observação, as quais tive oportunidade de pensar num projeto de intervenção adequado à turma” (Apêndice F). Mais à frente, esta ideia é reforçada quando se afirma que “Sendo só semanas de observação não tive qualquer intervenção como docente, apenas fui ajudando a professora cooperante esporadicamente e observando” (Apêndice F). Estes registos mostram que a intervenção não surgiu de forma imediata, mas partiu de uma leitura prévia do contexto, das rotinas e das necessidades da turma, o que vai ao encontro da lógica da investigação desenvolvida e do papel do professor/investigador.

O diário permite também perceber a importância da rotina da turma e da organização do horário no desenvolvimento do projeto. Os registos mostram que existia uma dinâmica já estruturada, com funcionamento entre as 9:00 e as 16:00, com tempos definidos e conteúdos programáticos em curso, que, apesar de organizados pelo agrupamento num horário escolar,

eram ajustados pela docente de forma a responder às necessidades dos alunos. Esta rotina ajuda a perceber que o projeto foi pensado para ser implementado num contexto em que as aulas já seguiam uma organização própria, mesmo que os conteúdos nem sempre fossem lecionados exatamente na hora prevista, sendo trabalhados nos momentos mais propícios à aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o método e as estratégias usados pela docente, embora acompanhassem os conteúdos programáticos através da projeção do manual e da realização de exercícios, recorriam ao computador e ao projetor sobretudo como apoio à execução das tarefas. Foi este tipo de prática que me levou a refletir sobre um uso mais alargado da tecnologia, sobre a influência que esta poderia ter nas aprendizagens e sobre aquilo que poderia ser ensinado através de novas ferramentas, incluindo atividades mais práticas e criativas. Foi nesse momento que surgiu o projeto e o início daquilo que viria a constituir a problemática desta investigação.

Foi, aliás, durante este processo de observação que a problemática começou a ganhar maior relevância. Ao conhecer melhor a turma e o funcionamento da sala, fui identificando algumas limitações no que respeita à integração de práticas mais tecnológicas. Mais tarde, essa leitura aparece já mais consolidada quando refiro que o projeto surgiu por ser necessário aproximar os alunos de uma utilização mais educativa e significativa das tecnologias. Esta ideia revela-se coerente com a problemática do estudo, na medida em que mostra que a promoção da literacia digital e da literacia mediática não surgiu do nada, mas da observação concreta de um contexto educativo em que a tecnologia ainda não assumia um papel pedagógico tão forte.

A passagem da observação para a intervenção torna-se visível a partir do momento em que começa a existir um registo mais evidente e contínuo da participação nas aulas e do arranque do projeto. Na reflexão da semana de 21 a 25 de outubro, refere-se que “A meio do mês de outubro, foi a altura em que eu já tinha planeado o meu projeto de intervenção” e acrescenta-se que “aqui foi onde comecei a primeira fase do meu projeto” (Apêndice F). Durante essa fase inicial, houve a recolha de informação dos alunos sobre a temática dos “Meios de Comunicação” (Apêndice F), a realização de “uma chuva de ideias dos vários meios de comunicação” (Apêndice F) e a promoção da escrita de cartas entre colegas. Isto evidencia que o projeto partiu dos conhecimentos prévios dos alunos, revelando uma tentativa de introduzir o tema de forma participativa, contextualizada e próxima da sua realidade e com envolvimento direto.

Ao analisar o diário, podem ainda identificar-se as várias fases do projeto de intervenção. Numa primeira fase, procurou-se explorar o tema e recolher ideias dos alunos. Numa fase seguinte, o projeto evoluiu para a construção mais concreta de produções em grupo. O diário refere que a aula da semana de 4 a 8 de novembro “consistiu na formação de quatro grupos e na primeira abordagem à segunda fase do projeto” (Apêndice F), sendo explicado que os alunos sortearam vários elementos para os teatros e tiveram de passar para o papel as suas ideias-chave. Deste modo, começa a verificar-se uma passagem de atividades introdutórias para tarefas de organização, criação e trabalho cooperativo, aspetos importantes para o desenvolvimento das duas literacias em análise.

O envolvimento dos alunos nas atividades propostas constitui outro aspeto relevante. De acordo com os registos do diário, foi possível identificar uma resposta positiva às atividades mediadas por tecnologia e às propostas de carácter mais criativo e cooperativo. Um exemplo disso surge quando o diário refere que a aula realizada no estúdio tinha como objetivo “apresentar a cada grupo ferramentas tecnológicas do passado, permitir que eles explorassem tanto as ferramentas como o espaço, e que comesçassem também a construir mais adereços para os seus teatros” (Apêndice F), sendo esta descrita como “uma aula que correu melhor que o esperado e das que mais gostei de lecionar” (Apêndice F). Aqui é possível verificar que a introdução de atividades mais tecnológicas e de exploração concreta do tema contribuiu para uma maior adesão por parte dos alunos, apontando para um sinal positivo relativamente ao seu envolvimento.

Esta foi uma aula em que a partilha da evolução da tecnologia permitiu que os alunos estivessem atentos ao que existia antes dos dispositivos digitais atuais, o que acabou por os encantar e se refletiu no seu envolvimento e na exploração dos recursos expostos. Para além deste momento, também tiveram oportunidade de manusear e aprender sobre um software digital de edição, o que os fascinou, pois descobriram que era assim que se faziam os filmes, conseguindo estabelecer uma ligação com o mundo em que vivem. Estes momentos refletiram-se numa evolução dos conhecimentos da turma e na motivação para experimentar, mexer e criar. Para mim, este foi um momento de viragem no projeto, pois, quando os elementos apresentados passaram a ser mais físicos e menos centrados em imagens, os alunos perceberam que os meios de comunicação já existiam antes mesmo do telemóvel.

Para além destes momentos, o diário de bordo integrou também outras aulas realizadas numa fase mais complementar do projeto, que permitiram continuar a trabalhar a temática e reforçar a ligação à problemática em estudo. Entre essas aulas, destacou-se a implementação do inquérito, que permitiu recolher a opinião dos alunos sobre o projeto e

sobre aquilo que consideraram ter aprendido, bem como uma atividade de experimentação e exploração da velocidade dos vídeos, realizada na biblioteca do agrupamento, onde os alunos puderam contactar de forma mais prática com aspetos ligados à produção audiovisual. Houve ainda um momento de partilha e recordação dos projetos finais, centrada na visualização dos filmes produzidos, permitindo aos alunos recordar o trabalho desenvolvido e visitar as várias fases do projeto.

O diário mostra ainda que o projeto foi acompanhado de forma continuada e não apenas em momentos isolados. Refere-se que “as aulas do meu projeto de intervenção passaram a ser um acompanhamento diário de cada grupo de trabalho para a ajuda da realização da história, dos cenários, adereços, entre outras ferramentas” (Apêndice F). Esta informação mostra que o projeto implicou continuidade, apoio pedagógico, supervisão e adaptação constante ao trabalho dos grupos. Este aspeto é relevante, pois sugere que o desenvolvimento das literacias em estudo não acontece apenas através da utilização pontual de recursos, mas através de processos mais continuados, em que os alunos pesquisam, criam, cooperam e refletem sobre o que produzem, ainda para mais na construção de peças teatrais em que teriam de identificar, produzir e utilizar pelo menos um meio de comunicação.

Para além dos aspetos positivos, o diário evidencia também a presença de constrangimentos próprios do contexto escolar. Em vários momentos surgem referências a “GREVE” (Apêndice F), à ausência da professora cooperante e à realização de fichas de avaliação. Num desses registos é referido que “devido à existência de greve e feriado complicaram-se muitas tarefas” (Apêndice F) e que, por esse motivo, “não se realizou a aula lecionada pelo estagiário” (Apêndice F). Estes dados mostram que a implementação do projeto decorreu num contexto real, com interrupções e reajustes, o que significa que os resultados observados devem também ser lidos à luz dessas limitações. Ainda assim, o diário apresenta sinais positivos relativamente à integração das atividades do projeto, apesar de o seu desenvolvimento ter sido condicionado por fatores externos como os mencionados acima, as greves, as ausências da docente, dias de avaliação e dias de visitas de estudo, algo que não estava previsto no planeamento inicial.

Outro aspeto importante é a relação entre o projeto e a construção de aprendizagens mais ativas. Os registos apresentam momentos em que se explora o tema, se produzem ideias, se organizam histórias, se constroem cenários, se gravam e se divulgam os produtos finais. Isto sugere que os alunos não estiveram apenas expostos a conteúdos sobre meios de comunicação e tecnologia, mas participaram em tarefas que exigiram pesquisa, cooperação, comunicação, criação e apresentação. Neste sentido, os dados do diário apontam para uma

leitura positiva do projeto, na medida em que este parece ter favorecido experiências de aprendizagem mais participativas e ligadas ao desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática.

Posto isto, após o período de estágio, foi possível constatar que os alunos demonstraram bastante empenho perante algo que, para eles, era novo, entregando-se à aquisição de competências através de recursos tecnológicos e aprendendo sobre uma temática que não fazia parte direta dos conteúdos programáticos habituais. Para além disso, mostraram interesse em explorar novas ferramentas, em compreender a evolução dos meios de comunicação e em participar em atividades que exigiam criação, cooperação, pesquisa e experimentação. Este envolvimento permitiu observar que o contacto com propostas diferentes das rotinas mais habituais pode favorecer não só a motivação, mas também o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e ligadas à realidade em que os alunos vivem.

Deste modo, a análise do diário de bordo permitiu não só acompanhar a evolução do estágio e do projeto de intervenção, mas também compreender de que forma a problemática em estudo foi sendo confirmada no contexto real. Os registos mostram que o projeto se desenvolveu a partir da observação inicial da turma, da introdução progressiva de atividades relacionadas com os meios de comunicação e com a tecnologia, do envolvimento crescente dos alunos e da adaptação constante às condições do contexto escolar. Em termos gerais, a análise do diário aponta para uma leitura tendencialmente positiva da implementação do projeto, ainda que essa leitura deva ser interpretada à luz dos constrangimentos do contexto educativo como as greves, a ausência da professora cooperante, os dias de avaliação e outras alterações à rotina da turma que acabaram por influenciar o desenvolvimento do projeto e obrigar a algumas adaptações ao planeamento inicialmente previsto.

- **Análise das Entrevistas**

A análise das entrevistas realizadas à Educadora MJ (Apêndice B) e à Professora SR (Apêndice C) permitiu aprofundar o conhecimento do contexto educativo, das práticas pedagógicas observadas e das perceções das docentes relativamente à integração das tecnologias no ensino. Apesar de duas das entrevistas terem sido orientadas sobretudo para a caracterização do contexto e para o conhecimento das rotinas e práticas pedagógicas, todas se revelaram importantes para a investigação, uma vez que contribuíram para uma compreensão mais alargada da realidade educativa em que o estudo se desenvolveu. No entanto, a segunda entrevista realizada à Professora SR (Apêndice E), com foco direto na

problemática em estudo, assumiu maior relevância a nível da análise, por incidir especificamente sobre a literacia digital, a literacia mediática e o uso pedagógico da tecnologia.

Numa primeira leitura, as entrevistas de contextualização permitiram compreender melhor a organização do contexto, as rotinas e as práticas das docentes. No caso da Educadora MJ, é referido que o grupo seguia uma rotina diária estruturada, com momentos de acolhimento, grande grupo, atividade principal, áreas livres, higiene, recreio e continuação das atividades no período da tarde (Apêndice B). Para além disso, a Educadora MJ explica que planifica “de acordo com as necessidades e interesses da criança” e que baseia a sua prática em “aprendizagens ativas com foco na experimentação e exploração”, procurando promover “um ambiente de segurança, motivação e afeto” (Apêndice B). Estes dados, ainda que não incidam diretamente sobre a problemática em estudo, também por ser uma análise de um contexto de EPE, são importantes porque mostram uma visão educativa centrada nos interesses das crianças, na experimentação e na participação ativa.

Também a entrevista de contextualização à Professora SR (Apêndice C) permitiu compreender melhor o funcionamento da turma e do contexto escolar do 1.º Ciclo. A docente refere que a turma é “bastante heterogénea”, com “vários níveis de aprendizagem”, incluindo alunos que ainda não adquiriram leitura e escrita e um aluno autista que exige maior atenção individualizada (Apêndice C). Refere ainda que as rotinas diárias se organizam em função do horário e do nível de concentração dos alunos, sendo as atividades mais lúdicas colocadas na parte da tarde, por ser o momento em que os alunos “já estão mais desatentos e pouco concentrados” (Apêndice C). Estes elementos ajudam a perceber que o contexto observado exigia uma gestão educativa ajustada à heterogeneidade da turma, às necessidades dos alunos e ao ritmo diário das aprendizagens.

A entrevista da Professora SR (Apêndice E) centrada na problemática em estudo permite, no entanto, aprofundar de forma mais direta a análise da capacitação docente, das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos. Relativamente ao seu percurso e competências digitais, a docente refere ter frequentado formações de “Capacitação Digital – Nível 2 e Nível 3” e afirma que, após essas formações, a sua relação com as TIC se tornou “significativamente mais atualizada e consistente” (Apêndice E). A Professora SR atribui ainda às tecnologias digitais “um papel fundamental” (Apêndice E) no seu trabalho, considerando-as não apenas ferramentas de apoio, mas “instrumento estruturante do processo de ensino e aprendizagem” (Apêndice E), uma vez que potenciam “a diversificação de estratégias pedagógicas” (Apêndice E), facilitam o acesso a recursos variados e promovem “maior

motivação, participação e autonomia” por parte dos alunos (Apêndice E). Estes dados revelam uma perceção positiva da tecnologia em contexto educativo e mostram uma docente que reconhece o potencial pedagógico dos recursos digitais.

Ao nível das condições da escola, a mesma docente refere, contudo, que os recursos tecnológicos são “praticamente inexistentes” (Apêndice E), indicando que, em contexto de sala de aula, dispõe apenas de um projetor, recorrendo ao seu “computador portátil pessoal” (Apêndice E) e à sua “ligação à internet privada” (Apêndice E) para desenvolver as atividades. Refere ainda que, apesar destas limitações, existe incentivo da docente para com as famílias e os alunos ao uso das tecnologias, sendo utilizada a plataforma Classroom para promover a partilha de conteúdo, existência de acesso à Escola Virtual para aceder aos manuais digitais e ao projeto UBBU (projeto para ensinar programação e pensamento computacional), ainda que a maior parte dessa interação digital aconteça sobretudo em contexto doméstico (Apêndice E). Esta informação mostra que a valorização pedagógica da tecnologia, por si só, não é suficiente, tornando-se igualmente necessário dispor de recursos e condições institucionais que permitam a sua integração efetiva no ambiente escolar.

Relativamente às práticas pedagógicas, a entrevista mostra que a integração da tecnologia nas aulas da Professora SR ocorre sobretudo através da projeção dos manuais através da Escola Virtual e do incentivo à sua utilização em casa, com o objetivo de “potenciar a aprendizagem, diversificar estratégias pedagógicas e promover o desenvolvimento de competências digitais essenciais” (Apêndice E). A docente refere ainda que utiliza, por vezes, a metodologia de trabalho de projeto, quer em sala de aula, quer envolvendo as famílias, e considera que estas experiências têm corrido “muito bem”, acrescentando que os alunos revelam “maior envolvimento, motivação e espírito de colaboração” quando as atividades são desenvolvidas em trabalho de grupo (Apêndice E). Estes dados são particularmente relevantes para a dimensão pedagógico-metodológica deste estudo, pois reforçam a ideia, já defendida no enquadramento teórico, de que metodologias mais ativas e participativas, como o trabalho de projeto, a engenharia reversa, a sala de aula invertida e outras estratégias centradas na ação dos alunos, podem favorecer o desenvolvimento das competências que o presente trabalho procura analisar.

Sobre as aprendizagens dos alunos, a Professora SR refere que, em termos de navegação e utilização de plataformas digitais, a maioria dos alunos trabalha com as ferramentas digitais mencionadas anteriormente, seguindo instruções simples e realizando as tarefas propostas pretendidas pela docente. No entanto, acrescenta que, no que às aprendizagens tecnológicas diz respeito, como a navegação na Internet, os alunos ainda

necessitam de “orientação significativa para identificar conteúdos fiáveis e adequados” e que, ao nível da digitação, revelam “dificuldades e lentidão”, até porque muitos não possuem computador em casa, usando apenas telemóveis e tablets (Apêndice E). Esta resposta revela, que já existem competências digitais básicas em desenvolvimento, como a digitação, mas, por um lado, evidencia também pontos negativos ao nível da autonomia, da seleção da informação e da utilização das ferramentas digitais.

Quando questionada sobre as aprendizagens que podem ser adquiridas através de projetos com recurso a ferramentas digitais, a Professora SR afirma que surgem “diversas aprendizagens de carácter cognitivo, social e comunicativo”, preparando os alunos para lidar “de forma crítica e criativa com o mundo digital que os rodeia” (Apêndice E). Acrescenta ainda que a integração de atividades digitais com planeamento permite aos alunos desenvolver competências, tornando-se “mais autónomos, colaborativos e críticos” (Apêndice E). Estas respostas reforçam uma avaliação e leitura positiva da relação entre tecnologia e o sistema educativo, que visa promover o desenvolvimento de competências, mostrando que, na visão da docente, as práticas digitais podem contribuir para a promoção das literacias em estudo.

A entrevista realça ainda os limites e desafios do uso tecnológico no sistema educativo. A Professora SR considera que os principais obstáculos da utilização pedagógica da tecnologia se prendem com a “falta de recursos tecnológicos suficientes nas escolas” (Apêndice E), tal como foi mencionado em vários momentos no decurso da entrevista. A docente reforça depois que as dificuldades estão “fortemente relacionadas com recursos, tempo e formação” (Apêndice E) e que a integração efetiva das tecnologias depende “não só da disponibilidade de recursos, mas também do tempo, da formação e do apoio técnico contínuo” (Apêndice E). Estes dados mostram que a concretização de práticas digitais mais consistentes não depende apenas da intenção pedagógica do docente, mas também de condições como a falta de formação, que pode dificultar a adaptação dos métodos e das estratégias educativas; a falta de tempo, que leva muitas vezes a privilegiar os conteúdos programáticos em detrimento de abordagens mais atuais; e, por fim, a escassez de recursos digitais nas escolas, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, na sala de aula apenas existe um projetor.

Em suma, a análise das entrevistas permite concluir que, embora as docentes valorizem práticas pedagógicas mais ativas e reconheçam o potencial da tecnologia na educação, a integração destes recursos continua dependente do contexto escolar, da formação fornecida aos docentes e das condições materiais e a falta destes. As entrevistas de contextualização à Educadora MJ e à Professora SR ajudam a compreender melhor os

contextos observados, as rotinas e as opções pedagógicas de base, enquanto a entrevista temática da Professora SR fornece dados mais diretamente ligados à problemática em questão. Em conjunto, estas entrevistas apontam para uma leitura favorável da utilização pedagógica da tecnologia, mas também revela a existência de constrangimentos concretos que limitam a sua integração mais contínua no ensino.

- **Inquérito aos alunos**

A análise do inquérito aplicado aos alunos (Apêndice G) permitiu recolher informação relevante sobre a forma como estes percecionaram o projeto aplicado, o seu nível de participação, as aprendizagens realizadas e o sentido que atribuíram às atividades desenvolvidas. O questionário foi organizado em seis partes diferentes, incidindo sobre o envolvimento no projeto, as aprendizagens relativas aos meios de comunicação e à tecnologia, a pesquisa e organização de informação, o trabalho em grupo, a criação e produção dos materiais e, por fim, a reflexão sobre o sentido do projeto (Apêndice G).

A análise que se apresenta não pretende constituir um tratamento estatístico exaustivo dos dados recolhidos, mas antes selecionar um conjunto de indicadores quantitativos que, pela sua expressividade, permitam iluminar e sustentar considerações de natureza qualitativa sobre os efeitos do projeto nas diferentes dimensões avaliadas. Optou-se, assim, por uma leitura interpretativa dos resultados — apoiada em frequências absolutas e relativas — que privilegia o sentido pedagógico dos dados em detrimento de uma análise meramente descritiva. Os indicadores representam, assim, uma seleção criteriosamente orientada para as dimensões em que os resultados se revelaram mais significativos ou passíveis de maior reflexão.

De uma forma geral, os resultados obtidos revelam uma avaliação geralmente positiva do projeto por parte dos alunos. Na folha de respostas (Apêndice G), com afirmações niveladas pela escala de Likert, a maioria dos itens apresenta valores médios elevados, situando-se sobretudo entre o 4 (Concordo) e o 5 (Concordo muito), o que indica níveis de concordância altos relativamente às afirmações propostas. Isto permite perceber que os alunos, no geral, gostaram de participar no projeto, sentiram-se motivados e reconheceram que as atividades contribuíram para aprendizagens relacionadas com os meios de comunicação, com a tecnologia e com o trabalho desenvolvido em grupo.

Ao nível da participação e motivação (Apêndice H), os resultados revelam também ser positivos. Os itens iniciais, relacionados com o gosto em participar no projeto, com a

motivação para realizar as tarefas e com a compreensão do que era pedido, apresentam médias elevadas, o que sugere que os alunos tiveram uma boa adesão às atividades propostas e compreenderam o seu funcionamento. Ainda assim, os itens ligados à possibilidade de dar ideias, escolher aspetos do projeto e sentir que a sua opinião foi ouvida apresentam valores ligeiramente mais baixos do que os restantes. Esta diferença não invalida a avaliação positiva global, mas sugere que, apesar de os alunos se terem sentido envolvidos, houve um grupo reduzido de alunos que sentiu momentos em que a sua participação na tomada de decisões não foi tão forte quanto noutros aspetos do projeto.

Relativamente às aprendizagens sobre meios de comunicação e evolução da tecnologia (Apêndice H), os resultados são muito positivos. Os itens que avaliam se os alunos passaram a perceber melhor o que são meios de comunicação, se aprenderam a distinguir meios pessoais e sociais e se compreenderam melhor a evolução tecnológica entre meios antigos e atuais apresentam médias muito elevadas, mostrando assim um bom entendimento dos conteúdos partilhados. Estes dados são relevantes para a problemática em questão, pois sugerem que o projeto contribuiu para aumentar a compreensão dos alunos sobre o tema trabalhado e para desenvolver conhecimentos ligados às literacias em estudo.

- **Parte B - O que aprendi sobre “Meios de Comunicação” e tecnologia**

**Questão 10. Senti que as aulas me ajudaram a estar mais atento à informação e ao que vejo/ouço**

No que respeita à atenção crítica à informação mediática (Q10), os resultados são particularmente expressivos: 18 alunos (78,3%) situaram-se no nível máximo da escala, 1 (4,3%) no nível 4 e apenas 4 (17,4%) no nível intermédio. Com 82,6% das respostas concentradas nos níveis 4 e 5, este indicador sugere que o projeto contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e atenta face ao fluxo informativo quotidiano — **dimensão-base da literacia mediática**.

No que diz respeito à pesquisa, seleção e organização da informação (Apêndice H), os resultados mostram igualmente uma tendência positiva, embora com valores um pouco menos elevados do que nas dimensões anteriores. Os alunos parecem reconhecer que conseguiram procurar informação, escolher o que era mais importante e organizar ideias para o trabalho final. No entanto, os resultados apresentados nestas questões mostram médias ligeiramente inferiores, o que pode indicar que estas competências se encontravam em desenvolvimento, exigindo maior apoio por parte do docente.

- **Parte C - Pesquisa, seleção e organização de informação**

**Questão 12. Consegui procurar informação (com ajuda quando foi preciso).**

Dos 23 respondentes, 14 (60,9%) indicaram o nível 5 e 6 (26,1%) o nível 4, perfazendo um total de 87,0% de respostas positivas (Concordo e Concordo muito). Dois alunos (8,7%) posicionaram-se no nível 3 e um (4,3%) no nível 1.

**Questão 13. Aprendi a escolher informação importante e a deixar de lado o que não interessava.**

Os resultados mantêm uma distribuição favorável: 12 alunos (52,2%) no nível 5, 7 (30,4%) no nível 4, 2 (8,7%) no nível 3 e 1 (4,3%) no nível 1. A taxa de concordância situa-se nos 82,6%, o que, sendo ligeiramente inferior à questão anterior, é compreensível, pois a capacidade de distinguir o essencial do acessório é cognitivamente mais complexa.

Na dimensão do trabalho em grupo e da participação (Apêndice H), os resultados são também positivos. Os alunos indicam que trabalharam bem em grupo, que tiveram oportunidade de participar e que aprenderam a respeitar as ideias dos colegas e a chegar a acordos. Estes dados reforçam a ideia de que o projeto não se limitou ao uso de tecnologia, mas incluiu também uma forte componente cooperativa e relacional, principalmente na montagem dos adereços para os teatros, importante tanto para o desenvolvimento das atividades como para o próprio crescimento dos alunos em contexto de trabalho partilhado, promovendo assim a colaboração.

- **Parte D - Trabalho em grupo e participação**

**Questão 16. Senti que a minha opinião foi ouvida e tive oportunidade de participar.**

18 alunos (78,3%) atribuíram o nível máximo e 3 (13%) o nível 4, totalizando 91,3% de concordância. Apenas 2 alunos se afastaram desta tendência — um no nível 2 e outro no nível 1.

**Questão 17. Aprendi a respeitar as ideias dos colegas e a chegar a acordos.**

A distribuição é igualmente favorável: 18 alunos (78,3%) no nível 5, 2 (8,7%) no nível 4, 2 (8,7%) no nível 3 e 1 (4,3%) no nível 1. Com 87% de respostas nos dois níveis superiores,

os dados apontam para uma assimilação consistente de competências de convivência democrática — saber ouvir, ceder e construir consensos —, competências estas que se situam mais nas questões de cidadania digital.

Ao nível da criação e produção (Apêndice H), as respostas revelam, mais uma vez, uma leitura favorável. Os alunos mostram ter gostado de construir materiais, de participar na peça de teatro e de aprender aspetos ligados à filmagem e à própria edição. O item relativo à confiança em participar na peça apresenta um valor particularmente elevado, o que sugere que, apesar das dificuldades sentidas por alguns alunos, a experiência foi bem aceite. Já as questões ligadas à aprendizagem sobre filmar e à capacidade de perceber o que ficou mais ou menos bem conseguido nas curtas-metragens apresentam valores positivos, embora um pouco menos altos, podendo assim indicar que o processo reflexivo sobre o produto final foi sendo construído ao longo do projeto.

A parte final do questionário (Apêndice H), no que toca à reflexão e sentido do projeto, tendo em conta os resultados apresentados, mostra que os alunos reconheceram, de forma bastante clara, que a tecnologia pode ser usada para aprender e não apenas para brincar, e que é importante pensar na mensagem transmitida quando se cria um vídeo ou uma peça de teatro. Estes dados são importantes, pois apontam para uma evolução no modo como os alunos passaram a olhar para a tecnologia, sugerindo que o projeto pode ter contribuído para ir além de uma visão centrada apenas no entretenimento, que era parte do pretendido no início da execução do mesmo.

- **Parte F - Reflexão e sentido do projeto**

**Questão 22. Este projeto ajudou-me a perceber que a tecnologia pode ser usada para aprender, não só para brincar.**

Os resultados são os mais expressivos: 19 alunos (82,6%) concordaram muito, 3 (13%) concordaram e apenas 1 (4,3%) se situou no nível intermédio (não concordo nem discordo). A taxa de concordância de 95,6% — sem qualquer resposta nos níveis de discordância — é reveladora de uma mudança: o projeto terá contribuído para a conceção do uso significativo da tecnologia, passando do uso exclusivo do lúdico para o da aprendizagem intencional e significativa.

Os restantes dados quantitativos podem ser consultados no Apêndice H.

As respostas escritas ajudam a complementar esta leitura quantitativa anterior. Quando questionados sobre a atividade de que mais gostaram (Apêndice G), os alunos referem maioritariamente aspetos ligados à participação ativa, à construção de cenários e objetos, ao teatro, à dança, à gravação e à realização concreta das atividades, apresentando respostas como “Fazer o teatro”, “Fazer os cenários”, “Participar”, “De dançar” e “A foto que tiramos”. Estes dados mostram que os momentos mais valorizados pelos alunos foram os que implicaram ação, criação, cooperação e envolvimento direto no projeto.

Relativamente à parte mais difícil (Apêndice G), surgem respostas como “Gravar”, “Falar”, “Falar no microfone”, “Aparecer na câmara”, “Pensar o que queríamos dizer” ou “Tentar representar na gravação”, embora vários alunos tenham respondido “Nada” ou “Nenhuma”. Assim, estas respostas realçam que as maiores dificuldades se concentraram sobretudo na exposição oral, na representação e exposição, ou seja, nos momentos de gravação, o que é compreensível tendo em conta a faixa etária dos alunos e o facto de muitas destas experiências serem completamente novas para eles.

Quando questionados sobre o que mudariam se repetissem o projeto (Apêndice G), a maioria dos alunos respondeu “Nada”, “Não mudava”, “Não mudava nada” ou “ficou muito bom”. Apenas alguns referem que mudariam o tema, o título, o computador, a vergonha ou alguma parte específica do filme, reforçando assim a ideia de que, do ponto de vista dos alunos, o projeto foi bem aceite e deixou uma perceção positiva do trabalho realizado.

Desta forma, a análise do inquérito por questionário aponta para uma avaliação bastante positiva do projeto por parte dos alunos. Os resultados mostram níveis elevados de motivação, participação, interesse e reconhecimento das aprendizagens realizadas, particularmente ao nível da compreensão dos meios de comunicação, da evolução da tecnologia, do trabalho cooperativo e da perceção de que a tecnologia pode ser usada para aprender mais. Ao mesmo tempo, revelam algumas dificuldades em aspetos ligados à oralidade, à gravação e à organização da informação, o que é natural tendo em conta a idade dos alunos e a complexidade de algumas tarefas propostas. Em termos gerais, os dados do inquérito reforçam a ideia de que o projeto foi positivo para o desenvolvimento de aprendizagens ligadas à literacia digital e à literacia mediática.

### 3.9. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Com os dados recolhidos e analisados, é importante para o desenvolvimento desta investigação, cruzar a informação recolhida, de forma a possibilitar a análise da problemática em questão, partindo da análise dos diferentes instrumentos, relacionando-os.

Deste modo, a triangulação de dados não serve apenas para comparar e contrastar dados, mas também para compreender de forma mais aprofundada o modo como as práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática no 1.º CEB. Assim, de forma a responder ao estudo em questão, a organização desta análise será realizada em função das três subquestões definidas anteriormente para o estudo, nomeadamente divididas por dimensões: a dimensão da capacitação docente, a dimensão pedagógico-metodológica e a dimensão das aprendizagens dos alunos.

Começando na primeira subquestão “Que perceções e competências digitais manifestam os professores do 1.º ciclo relativamente ao uso pedagógico da tecnologia para o desenvolvimento da literacia mediática e da literacia digital nos alunos?”. Os dados analisados permitem verificar que a Professora SR (Apêndice E) manifesta um olhar positivo relativamente ao uso pedagógico da tecnologia, reconhecendo a sua relevância na diversidade de estratégias, na motivação dos alunos e no desenvolvimento de competências digitais. A entrevista mostra ainda que a docente procurou desenvolver as suas competências digitais através da frequência de formações em Capacitação Digital, referindo que a sua relação com a tecnologia se tornou mais atualizada e consistente após esse processo formativo.

No entanto, os dados da mesma entrevista (Apêndice E) mostram que apesar de haver uma valorização da tecnologia não significa que a sua integração aconteça de forma plena e sem dificuldades. A Professora SR refere várias vezes a falta de recursos tecnológicos, o reduzido tempo disponível, a necessidade de mais formação e a falta de apoio técnico contínuo como obstáculos à utilização mais consistente da tecnologia em contexto de sala de aula.

Importa cruzar também com referenciais teóricos que sustentam a necessidade de uma ação compreensiva, articulada e sistémica na capacitação dos profissionais, de modo a fomentar uma educação digital. O Conselho Nacional de Educação recomendava, neste âmbito, a “atualização científica e pedagógica, as competências digitais, e o domínio das

competências transversais da cidadania e do pensamento crítico”, bem como a construção de referenciais de competências que deveriam “incidir sobre saberes disciplinares, conhecimentos tácitos e comportamentais, conhecimentos operativos e técnicos e metacconhecimentos (atitudes na educação de crianças e adultos)” (2022, p. 21).

Sem a devida capacitação docente e de referenciais que sustentem um plano de formação nacional concertado, a mudança individual, sem rede de sustentação torna-se mais difícil. Assim, o posicionamento da professora, face às tecnologias e o seu posicionamento crítico em torno da escassez de recursos no espaço escolar, acaba por ir ao encontro do que foi observado no diário de bordo, uma vez que os primeiros registos mostram uma prática pedagógica em que a tecnologia existia, mas de forma limitada, surgindo apenas através da projeção do manual e da realização de exercícios com apoio do computador e do projetor.

Assim, ao cruzar os dados do diário de bordo (Apêndice F) com os dados da entrevista (Apêndice E), é possível concluir que existe, por parte da docente, uma visão favorável relativamente ao potencial pedagógico da tecnologia e alguma preparação para a usar, no entanto essa utilização continua dependente de fatores externos ao professor, como os recursos, o tempo e as condições do contexto escolar.

Na segunda subquestão “De que forma a metodologia de sala de aula invertida, integrada com atividades de produção audiovisual, potencia simultaneamente o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática nos alunos?”, os dados analisados apontam para uma valorização e promoção das metodologias mais ativas, participativas e mediadas por tecnologia. Embora a entrevista à Professora SR (Apêndice E) não mencione a metodologia da sala de aula invertida como prática dominante, a docente valoriza a metodologia do trabalho de projeto e outras abordagens em que os alunos participem nas aulas mais ativamente, mostrando maior envolvimento, motivação, partilha e espírito de colaboração. Esta ideia encontra-se com a informação contida no diário de bordo (Apêndice F), uma vez que os registos mostram que o projeto foi sendo desenvolvido por fases, começando pela recolha de ideias e conhecimentos prévios dos alunos, passando depois para momentos de organização, criação, construção de materiais, exploração tecnológica, gravação e visualização dos produtos finais.

Ao longo do diário (Apêndice F) é visível que os alunos não se limitaram a receber informação, mas participaram em atividades que exigiram ação, exploração e experimentação, pesquisa, cooperação e criação. Os momentos ligados à evolução da tecnologia, ao contacto com elementos físicos de comunicação, à utilização de software de

edição, à produção das histórias e à construção das peças e filmes mostram precisamente essa passagem mais ativa e interventiva dos alunos. O próprio diário revela que estas atividades suscitaram interesse, motivação e maior adesão por parte da turma, sobretudo quando se afastavam das atividades mais rotineiras.

O inquérito aos alunos (Apêndice G) vem também reforçar esta informação, uma vez que os resultados mostram uma avaliação muito positiva do projeto por parte dos alunos, sobretudo nas dimensões ligadas à participação, à compreensão dos meios de comunicação, à evolução da tecnologia, ao trabalho em grupo e à perceção de que a tecnologia pode servir para aprender. As respostas escritas ajudaram ainda a confirmar esta tendência, pois mostram que os alunos valorizaram sobretudo os momentos em que participaram ativamente, construíram materiais, fizeram teatro, dançaram, gravaram e estiveram diretamente envolvidos no produto final. Assim, esta informação permite concluir que a utilização de metodologias mais ativas e articuladas com atividades de produção audiovisual favoreceu o desenvolvimento da literacia digital, através do contacto com ferramentas, meios e recursos tecnológicos, e da literacia mediática, através da atenção à mensagem, à comunicação e ao sentido crítico do que foi criado.

Por último, de forma a responder à terceira subquestão “Que competências de literacia digital e mediática desenvolvem os alunos do 3.º ano através de um projeto de criação audiovisual que integra pesquisa de informação, trabalho cooperativo e produção de conteúdos digitais?” os dados recolhidos apontam, de uma forma geral, para um desenvolvimento positivo de competências como a autorregulação, a metacognição, a comunicação e a colaboração digitais, o pensamento crítico e criativo, a pesquisa e a avaliação crítica da informação, ainda que com algumas limitações próprias da idade dos alunos e do contexto escolar em que foi desenvolvido o projeto. Estas competências enquadram-se no Referencial de Educação para os Media (DGE, 2014), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e nos DigComp 2.1 (2017) e DigComp 2.2 (2022), nas áreas da literacia informacional, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança e resolução de problemas, anteriormente referenciados. O diário de bordo (Apêndice F) mostra que os alunos participaram em tarefas que exigiram pesquisa, organização de ideias, cooperação, partilha, criação, comunicação, exploração de recursos e apresentação dos produtos finais. Ao mesmo tempo, os registos mostram que estas experiências contribuíram para aumentar o interesse dos alunos pela temática e pelo uso da tecnologia na aprendizagem.

As entrevistas, sobretudo a da Professora SR centrada na problemática (Apêndice E), reforça esta leitura ao referir que os alunos conseguem utilizar algumas plataformas digitais, seguir instruções simples e realizar determinadas tarefas, embora ainda necessitem de apoio na seleção de informação fiável, na navegação mais autónoma e em aspetos ligados à capacitação de digitação. A docente refere igualmente que atividades digitais planeadas e com intencionalidade pedagógica permitem desenvolver competências cognitivas, sociais e comunicativas, tornando os alunos mais autónomos, colaborativos e críticos.

Também o inquérito por questionário (Apêndice G) permite uma confirmação desta tendência. Os resultados apresentam valores também positivos relativamente à compreensão dos meios de comunicação, à perceção da evolução tecnológica, ao trabalho em grupo e à ideia de que a tecnologia pode ser usada para aprender e não apenas para brincar. Estes dados são relevantes, pois mostram que os alunos não ficaram apenas com uma experiência prática agradável, mas que retiraram aprendizagens concretas relacionadas com as literacias em estudo.

Ainda assim, estes dados mostram que algumas competências se encontravam em fase de desenvolvimento e exigiam maior acompanhamento. Isso torna-se visível no inquérito (Apêndice G), onde os itens ligados à pesquisa, seleção e organização da informação apresentam resultados ligeiramente inferiores aos restantes, e também nas respostas escritas, nas quais vários alunos identificam dificuldades ligadas à oralidade, à gravação, à representação e à formulação do que queriam dizer. Desta forma, pode concluir-se que o projeto favoreceu o desenvolvimento de competências de literacia digital e mediática, mas que esse desenvolvimento foi mais forte em áreas como o conhecimento dos meios de comunicação, a evolução da tecnologia, a colaboração, a criação e a participação, mantendo-se em evolução as competências mais exigentes como a autonomia digital, a seleção da informação e a reflexão mais aprofundada sobre os conteúdos produzidos, em processos metacognitivos.

Assim sendo, os dados analisados nas três subquestões sugerem que os docentes reconhecem o valor pedagógico da tecnologia, embora a sua integração esteja dependente de fatores como os recursos, o tempo e a formação; realçam também que metodologias mais ativas, participativas e associadas à produção audiovisual podem favorecer o desenvolvimento simultâneo da literacia digital e da literacia mediática; e, por fim, indicam que os alunos desenvolveram competências nestes dois domínios, ainda que algumas delas se encontrem numa fase embrionária.

Em suma, o cruzamento entre diário de bordo, entrevistas e inquérito reforça a ideia de que o projeto desenvolvido teve um contributo positivo para a promoção das literacias em estudo, ao permitir aos alunos a exploração dos meios de comunicação, uma melhor compreensão da evolução tecnológica, a cooperação com os colegas, a criação de produtos audiovisuais e a visualização da tecnologia de forma mais educativa e menos centrada apenas no entretenimento. Estes dados mostram-nos ainda que a consolidação destas aprendizagens depende de continuidade, de condições materiais adequadas e de uma aposta pedagógica consistente na integração significativa da tecnologia no ensino.

### 3.10. PERSPETIVAS FUTURAS DA INVESTIGAÇÃO

Como desenvolvimento complementar da presente investigação, encontra-se atualmente em aplicação um questionário online dirigido a docentes (Apêndice I), intitulado “Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo”. A construção deste instrumento surgiu da necessidade de aprofundar algumas dimensões que, ao longo do presente estudo, foram sendo identificadas como relevantes, sobretudo no que respeita às perceções, práticas e competências digitais dos docentes relativamente ao uso pedagógico das tecnologias para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática nos alunos, bem como para contribuir para uma melhor compreensão do projeto desenvolvido.

Este questionário foi elaborado com base em documentos e estudos de referência já mencionados ao longo da investigação, como o DigCompEdu, o DigComp, estudos sobre a integração das tecnologias na educação em Portugal, investigações sobre literacia digital e mediática na infância e trabalhos centrados na competência digital docente e nas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. Assim, o instrumento foi organizado em várias secções, incidindo sobre a caracterização dos docentes, a formação e competência digital, as condições tecnológicas e o apoio existente na escola, as metodologias de ensino mediadas por tecnologia, as práticas de literacia digital e mediática e, por fim, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Importa referir que, embora o questionário se encontre ainda em fase de divulgação e recolha de respostas, prevendo-se a sua manutenção em circulação durante mais um mês, foi já possível realizar uma análise preliminar com base em 20 respostas de docentes. Esta leitura inicial não pretende esgotar a exploração dos dados, mas antes identificar tendências relevantes que permitam compreender, de forma mais aprofundada, o modo como os docentes percecionam a integração pedagógica das tecnologias e as suas implicações no desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em contexto educativo.

No que respeita à caracterização dos participantes (Apêndice J), o grupo inquirido é maioritariamente feminino (95%) e concentra-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos (70%), apresentando um perfil de experiência profissional consolidada, uma vez que metade dos respondentes acumula entre 21 e 30 anos de serviço (50%). A experiência de lecionação distribui-se por diferentes níveis de educação e ensino, embora se destaque a presença de docentes que já lecionaram no 1.º CEB (60%), no 2.º CEB (40%) e na EPE (35%). Realce-se, ainda, o facto de 95% dos docentes se encontrarem em exercício de funções no momento da

recolha, sobretudo em escolas públicas (70%), com forte concentração geográfica na região de Lisboa e Vale do Tejo (75%), embora também estejam representadas a Região Autónoma da Madeira, o Norte e o Centro do país.

Ao nível da formação contínua (Apêndice J), verifica-se uma participação assídua dos docentes, uma vez que 60% referem frequentá-la frequentemente e 10% muito frequentemente. Contudo, os dados relativos à literacia digital e à literacia mediática divergem. No domínio da literacia digital, 65% dos docentes frequentaram formação certificada nos últimos três anos, recorrendo sobretudo a formação em contexto (30%), cursos online (30%) e ações de curta duração (25%). Já no domínio da literacia mediática, os resultados evidenciam uma lacuna relevante: 80% dos respondentes nunca frequentaram qualquer formação nesta área e apenas dois docentes indicaram ter realizado formação certificada. Esta assimetria entre os dois domínios constitui um dado particularmente significativo no âmbito da presente investigação.

Relativamente às competências digitais (Apêndice J), e tomando como referência os modelos DigComp e DigCompEdu, os docentes posicionam-se maioritariamente em níveis intermédios. No DigComp, 50% autodeclaram um nível intermédio e 30% um nível avançado. No DigCompEdu, especificamente na dimensão da literacia da informação e dos media, a distribuição revela-se mais dispersa: 35% situam-se nos níveis explorador ou recém-chegado (A1/A2), enquanto os restantes se distribuem de forma relativamente homogénea pelos níveis B1, B2 e C1, sendo apenas um respondente a situar-se no nível pioneiro (C2). Também na seleção, adaptação ou criação de recursos digitais destacam-se os perfis integrador (B1) e explorador (A2), com 30% e 25%, respetivamente, sugerindo uma competência técnica razoável, embora ainda distante de práticas mais inovadoras ou de liderança consolidada nesta área. Em linha com esta leitura, 35% dos docentes posicionam-se no nível B1 e 30% no nível A2 no que respeita à integração pedagógica da tecnologia nas atividades de ensino e de aprendizagem. Ainda assim, 65% referem utilizar tecnologias muito frequentemente ou sempre para apoiar metodologias ativas, o que revela uma apropriação pedagógica já significativa.

No que diz respeito às condições tecnológicas e ao apoio existente na escola (Apêndice J), os dados mostram que estas continuam a constituir um fator de constrangimento relevante. As infraestruturas tecnológicas são avaliadas maioritariamente em níveis intermédios da escala, com destaque para 35% das respostas no nível 3. Do mesmo modo, a qualidade da internet segue um padrão semelhante, com 30% das respostas no nível 2 e 35% no nível 3, sendo considerada insuficiente por uma parte expressiva dos respondentes.

Os equipamentos mais disponíveis são computadores (90%), acesso à internet (85%) e projetores (60%), sendo os tablets e as plataformas digitais educativas menos presentes. Entre as principais barreiras à integração tecnológica, destacam-se o acesso limitado ou instável à internet (80%), a falta de equipamentos adequados (70%) e a ausência de apoio técnico (60%). O apoio disponível é sobretudo informal, prestado por colegas (45%), e 55% dos docentes consideram que esse apoio não responde, ou responde apenas de forma reduzida, às suas necessidades. Neste contexto, a melhoria das infraestruturas e dos equipamentos, bem como o reforço do apoio técnico, surgem como medidas consideradas prioritárias, respetivamente por 65% e 55% dos respondentes.

Quanto às metodologias de ensino mediadas por tecnologia (Apêndice J), verifica-se que 55% dos respondentes utilizam tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas com diferentes finalidades, nomeadamente para produção de conteúdos (25%), apoio a necessidades específicas (20%), explicação de conteúdos (20%), pesquisa orientada da informação (15%) e consolidação das aprendizagens (15%). Os restantes usos, com menor expressão percentual, dizem respeito a processos comunicativos. Cerca de 50% dos docentes refere utilizar muito frequentemente a tecnologia para apoiar metodologias ativas. Entre as práticas mais frequentes destacam-se a pesquisa orientada e a recolha de informação mediada por tecnologia (70%, 14 respondentes), bem como a produção de conteúdos digitais (50%, 10 respondentes) e o trabalho colaborativo com ferramentas digitais (50%, 10 respondentes). No entanto, quando se observam metodologias mais específicas, como a sala de aula invertida e a engenharia reversa, os resultados mostram uma apropriação ainda limitada. No caso da sala de aula invertida, 30% dos respondentes referem conhecê-la, mas não a utilizar, 30% afirmam utilizá-la pontualmente e 25% indicam não conhecer a metodologia. Relativamente à engenharia reversa, 45% indicam não a conhecer e 20% referem utilizá-la pontualmente. Acresce que catorze respondentes reconhecem como principal dificuldade o acesso desigual dos alunos a dispositivos e internet, e dez docentes referem a falta de recursos existentes. Apenas 8 dos 20 respondentes afirmam utilizar ferramentas digitais na avaliação das aprendizagens, e apenas 40% referem sentir-se confiantes na planificação e condução de atividades mediadas por tecnologia com intencionalidade pedagógica.

No plano das práticas de literacia digital e mediática (Apêndice J), os resultados apontam para uma frequência ainda moderada de atividades intencionalmente orientadas para estes domínios, situando-se a maioria das respostas no nível intermédio da escala, concretamente no nível 3 (50%). A promoção de atividades de pesquisa de informação online

com orientação do docente é realizada frequentemente por 40% dos respondentes. As estratégias mais mobilizadas são a definição de perguntas orientadoras (60%), a comparação de fontes (40%) e a organização da informação (40%). Contudo, apenas 25% referem trabalhar a referenciação das fontes utilizadas, o que pode ser entendido como um indicador de fragilidade no desenvolvimento do pensamento crítico e da ética informacional. Também o trabalho em torno da credibilidade da informação revela alguma irregularidade, situando-se 30% das respostas nos níveis 3 e 4, mas havendo 20% dos docentes que raramente ou nunca o desenvolvem. No que respeita à análise de conteúdos mediáticos, os docentes referem trabalhar sobretudo vídeos (25%) e jogos ou ambientes digitais (25%), embora 25% indiquem não realizar este tipo de análise. Já a produção de conteúdos digitais pelos alunos continua a apresentar uma expressão limitada, sendo que cerca de 45% dos docentes referem não realizar este tipo de atividade, ou fazê-lo com pouca frequência. Quando existe produção mediática, esta concentra-se sobretudo em cartazes (45%), apresentações multimédia (40%) e vídeos (30%), sendo a produção audiovisual utilizada principalmente para comunicar aprendizagens (45%) e desenvolver competências expressivas e comunicativas (30%). Refira-se ainda que 20% dos respondentes não abordam, ou abordam com pouca frequência, o uso responsável e seguro das tecnologias. No apoio a estas práticas, recorrem sobretudo a ferramentas de criação (50%), como o PowerPoint, o Canva, entre outras. Entre as dificuldades mais referidas surgem a falta de recursos e a idade ou maturidade dos alunos (40% cada), bem como a falta de tempo e a falta de formação específica (35% cada).

No que respeita às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos (Apêndice J), os docentes reconhecem potencial às práticas mediadas por tecnologia, embora essa leitura seja, em muitos casos, moderada. Cerca de 35% referem que os seus alunos participam frequentemente em atividades mediadas por tecnologia, mas a mesma percentagem indica que essa participação não ocorre, ou ocorre com pouca frequência. Também 35% afirmam que os alunos não criam conteúdos digitais nas suas aulas. Quanto à comunicação de ideias em formatos digitais, ao trabalho cooperativo e à autonomia em tarefas mediadas por tecnologia, as respostas concentram-se sobretudo no nível 3, reunindo entre 50% e 55% das respostas, o que sugere um reconhecimento da importância destas dimensões, mas também a perceção de que o seu desenvolvimento ainda não é plenamente consolidado. O contributo destas práticas para a literacia digital dos alunos, nomeadamente ao nível da autonomia, é maioritariamente avaliado nos níveis 3 e 4 por 80% dos respondentes, sem qualquer resposta no nível máximo, o que pode indicar que os docentes percecionam estes efeitos como parciais ou ainda insuficientes. Já relativamente à literacia mediática, a leitura é ligeiramente mais positiva, com 45% das respostas concentradas no nível 4 e apenas 15% nos níveis de menor

impacto. Entre os apoios considerados mais necessários para potenciar estas aprendizagens, destacam-se a formação em literacia mediática (65%), o apoio pedagógico em contexto (55%), a formação em produção audiovisual (50%) e a melhoria dos equipamentos (50%).

Esta análise preliminar permite, assim, identificar algumas tendências relevantes. Por um lado, os docentes revelam familiaridade e alguma regularidade no uso pedagógico das tecnologias, bem como reconhecimento do seu potencial para apoiar metodologias ativas e promover aprendizagens significativas. Por outro lado, persistem fragilidades importantes, particularmente ao nível da formação em literacia mediática, da intencionalidade pedagógica das práticas, da referenciação e análise crítica da informação, da produção de conteúdos pelos alunos e das condições tecnológicas existentes nas escolas. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento da literacia digital e mediática em contexto educativo continua dependente não apenas das competências individuais dos docentes, mas também das condições estruturais, do apoio disponível e das oportunidades de formação específica.

Deste modo, apesar de o questionário não se encontrar ainda encerrado, os dados já recolhidos constituem um contributo relevante para esta investigação, na medida em que permitem ampliar a compreensão de algumas das dimensões abordadas ao longo do estudo. Após o encerramento da recolha, prevê-se a realização de uma análise mais alargada e aprofundada do conjunto total de respostas, com vista à organização dos principais resultados e à elaboração de um artigo científico. Esse trabalho poderá contribuir para aprofundar a reflexão sobre a integração pedagógica da tecnologia, sobre as competências digitais dos docentes e sobre o modo como estas práticas podem favorecer o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em diferentes contextos educativos.

#### **4. CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização do presente relatório final permitiu concluir um percurso de formação muito enriquecedor, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste caminho, a PES assumiu um papel importantíssimo, uma vez que possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e a realidade concreta dos contextos educativos e da prática pedagógica. Nesse sentido, este percurso foi sendo construído através da observação, da planificação, da intervenção e da reflexão, contribuindo para a consolidação de aprendizagens profissionais e para a construção da identidade profissional futura.

Ao longo da PES, tanto em EPE como em 1.º CEB, foi possível observar realidades diferentes, mas igualmente importantes para a formação e crescimento pessoais. No contexto da EPE, o trabalho desenvolvido permitiu compreender a importância de criar experiências educativas em que as crianças participassem de forma ativa, explorassem, comunicassem e construíssem aprendizagens em grupo. No contexto do 1.º CEB, a observação realizada mostrou um uso mais reduzido das tecnologias em sala de aula, bem como uma maior predominância de práticas mais centradas no manual e na exposição de conteúdos, numa vertente mais transmissiva. Foi precisamente dessa observação que apareceu a necessidade de pensar num projeto que aproximasse os alunos de uma utilização mais educativa, intencional e significativa da tecnologia, e da dinamização de metodologias mais ativas e interventivas, dando origem à problemática deste estudo.

A investigação desenvolvida procurou compreender de que forma práticas pedagógicas mediadas por tecnologia poderiam contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e, simultaneamente, promover a literacia mediática em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise realizada ao longo do trabalho permitiu concluir que o projeto desenvolvido teve um contributo positivo. Os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados mostraram que os alunos revelaram interesse, motivação e envolvimento nas atividades propostas, sobretudo nas que implicaram criação, trabalho cooperativo, exploração dos meios de comunicação, produção audiovisual e contacto mais direto com recursos tecnológicos. Para além disso, foi possível perceber que os alunos passaram a reconhecer melhor a tecnologia como um recurso de aprendizagem e não apenas como uma forma de entretenimento.

Ao mesmo tempo, a investigação permitiu compreender que o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática não depende apenas da existência de tecnologia na escola. Depende, também, da forma como essa tecnologia é usada pedagogicamente. As entrevistas mostraram que a docente cooperante reconhece o valor da tecnologia na

motivação, na participação, na autonomia e no envolvimento dos alunos, mas também evidenciou limitações importantes, como a falta de recursos tecnológicos, a escassez de tempo e a necessidade de formação contínua. Deste modo, o estudo reforça a ideia de que a integração das tecnologias no ensino exige uma intenção pedagógica, condições materiais adequadas e capacitação docente para que essa utilização tenha maior valor educacional.

Para além dos contributos para os alunos e para a compreensão da problemática em estudo, consideramos que esta investigação teve também um impacto essencial na construção de valores éticos na deontologia docente. Ao longo deste percurso, aprendemos a observar melhor os contextos, a refletir com mais profundidade sobre as práticas pedagógicas, a reconhecer limitações e potencialidades dos grupos e a compreender melhor o papel do professor na criação de oportunidades de aprendizagem mais significativas. Este relatório permitiu-o nosso crescimento não só em termos académicos, mas também em termos pessoais e profissionais, uma vez que nos ajudou a consolidar a ideia de que ser professor não é apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que os alunos participem, pensem, experimentem, cooperem e construam conhecimento com sentido.

No que respeita aos contributos desta investigação para a docência e para a realidade educativa nacional, consideramos que este estudo fortalece a necessidade de olhar para a literacia digital e para a literacia mediática como dimensões essenciais da educação atual. Num contexto em que as crianças e os alunos crescem rodeados de meios digitais, de múltiplos ecrãs, de informação rápida e de conteúdos audiovisuais, a escola não pode limitar-se a reconhecer essa presença, mas sim ensinar como lidar com a mesma, dotando os alunos de novas ferramentas e desenvolvendo novas competências para o Século XXI. Torna-se necessário criar práticas pedagógicas que os ajudem a utilizar esses recursos de forma consciente, criativa e responsável. Assim, mesmo em contextos com limitações, é possível desenvolver práticas educativas que promovam estas competências, desde que exista intenção e vontade de proporcionar experiências de aprendizagem mais ativas e significativas.

Importa, no entanto, reconhecer algumas limitações do estudo. Desde logo, trata-se de uma investigação situada num contexto específico, com um número reduzido de participantes e desenvolvida numa realidade escolar concreta, com características próprias. Para além disso, ficou evidente na análise do diário de bordo que a implementação do projeto foi condicionada por diversos fatores, como greves, ausências da docente cooperante, momentos de avaliação e outras alterações à rotina da turma, o que obrigou a reajustes. Também a limitação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola condicionou algumas possibilidades de trabalho. Estas limitações não anulam os resultados alcançados, mas

mostram que as conclusões devem ser lidas tendo em conta o contexto real em que a investigação decorreu. De realçar ainda o nosso esforço adicional de divulgar um questionário online a diversos docentes que nos permitissem recolher e analisar dados numa escala maior e que será, posteriormente, referenciado.

Apesar dessas limitações, consideramos que os objetivos definidos foram globalmente alcançados e que foi possível responder, de forma favorável, à questão de partida e às subquestões de investigação. Os dados obtidos permitem sustentar a ideia de que práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e para a promoção da literacia mediática, sobretudo quando implicam pesquisa, cooperação, criação de conteúdos, análise de informação e reflexão sobre os meios de comunicação. Permitem também perceber que os docentes reconhecem o valor educativo da tecnologia, ainda que a sua integração continue dependente de condições concretas, como os recursos, o tempo e a formação.

Por fim, importa referir que esta investigação não termina por completo com este relatório. Tal como foi referido nas perspetivas futuras e nas linhas anteriores, encontra-se em aplicação um questionário online dirigido a docentes, construído com o objetivo de aprofundar dimensões relacionadas com as perceções, práticas e competências digitais dos professores no que respeita à promoção da literacia digital e da literacia mediática. A análise futura dessas respostas poderá contribuir para aprofundar esta linha de investigação e dar origem a um artigo científico com os principais resultados. Assim, consideramos que este relatório representa, ao mesmo tempo, o fim de uma etapa muito importante do percurso académico e o início de uma nova fase de reflexão e aprofundamento sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologia e sobre o seu contributo para a educação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.

<https://doi.org/10.34624/11c4-1960>

Almeida, A. N., Alves, N. de A., Delicado, A., & Carvalho, T. (2013). Crianças e internet: A ordem geracional revisitada. *Análise Social*, 48(207), 340–365.

Almeida, J. F. de, & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 11(42/43), 365–445.

Alves, A. M. D. (2011). *A participação dos pais no jardim de infância: As suas motivações* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/1770>

Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: Motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (3), 51–64.

Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC em educação em Portugal* (pp. 102–123). Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação.

Cravinho, J., Tribolet, J., Capucha, L., Marques da Silva, S., & Veiga, P. (2022). *O digital na educação*. Conselho Nacional de Educação.

Council of Europe. (2025). *Manual de educação para a cidadania digital: Estar online, bem-estar online, os meus direitos online*. Council of Europe.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República: 1.ª série*, n.º 129.

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021). A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade. *Obra Digital*, (21), 93–112. <https://doi.org/10.25029/od.2021.319.21>

Direção-Geral da Educação. (2023). *Iniciativa Líderes Digitais: Documento orientador – Ano letivo 2022/2023*.

Figueiredo, A. D. (2016). *A educação na era digital* [Comunicação apresentada no evento “A Educação na Era Digital: Análise de Boas Práticas”]. Fundação Calouste Gulbenkian.

Figueiredo, A. D. (2017). A educação num mundo digital: Desafios, atores e teorias. *Investigar em Educação*, 2.ª série, (6), 261–278.

Figueiredo, A. D. (2020). Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. In *Estado da Educação 2020* (pp. 252–259).

Figueiredo, A. D. (2021). *O digital na educação: As linhas do futuro* [Comunicação apresentada no seminário online “O Digital na Educação”]. Conselho Nacional de Educação.

Gomes, C. A. (2023). (Ainda) importa falar sobre tecnologia no 1.º ciclo do ensino básico: Trajetórias desde a integração das TIC à transição digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 11(1), 77–84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8172370>

Gomes, C. A., Gomes, H., Rego, B., & Rito, P. N. (2020). Do pensamento computacional à computação criativa: Trajetórias na formação contínua de professores. *Medi@ções*, 8(2), 15–32.

Instituto Piaget. (2025). *Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget.

Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Universidade de Aveiro.

Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital* [Documento de trabalho, tradução, adaptação e validação]. CIDTFF, Universidade de Aveiro.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 59–77.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Moreira, S. (2023). Comunidades cooperativas de aprendizagem profissional (CCAP) Coopera – Capacitar professores. *ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 1(30), 157–162.

Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M. do R., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., & Granja, A. (2025). *Relatório de atividades 2023|2024: Projeto Coopera Plano 23|24 Escola+*. Direção-Geral da Educação.

Perdigão, R. (2024). *Engenharia reversa* [Material de apoio pedagógico / apresentação].

Pereira, Í. S. P., Parente, M. C. C., & Silva, M. C. V. da. (2021). Digital literacy in early childhood education: What can we learn from innovative practitioners? *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892598>

Pereira, L. M. G. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: Estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2014). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação.

Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de educação para os media (versão atualizada)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ruy Belo. (2021). *Projeto Educativo 2021–2024*.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Rocha, J. (2019). Prática de ensino supervisionada: Contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Investigar em Educação – II.ª Série*, (9/10), 121–134.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DE RECONHECIMENTO

| BLOCOS                           | OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                      | FORMULAÇÃO DE QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Legitimação da Entrevista</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Este trabalho de curso tem como objetivo analisar não só as vivências do que é trabalhar como educador, mas perceber a relação de um educador com o grupo, a escola e as famílias.</li> <li>❖ A entrevista tem como finalidade obter dados que auxiliem na obtenção de informação para compreender o descrito anteriormente. Garante-se o anonimato e a confidencialidade.</li> </ul> |
| <b>Educador</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização do percurso profissional;</li> </ul>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Há quanto tempo é educador?</li> <li>❖ Há quanto tempo está nesta escola?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Escola</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a escola e a inserção do educador nesta;</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O que pensa da forma como funciona este agrupamento?</li> <li>❖ Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de Escola? O que pensa desses projetos?</li> <li>❖ Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>Grupo</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as crianças enquanto grupo;</li> <li>- Conhecer o funcionamento do grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como caracteriza este grupo, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de aproveitamento escolar? E da disciplina?</li> <li>❖ Existem casos especiais? Quais?</li> <li>❖ Quais são as rotinas diárias do grupo?</li> <li>❖ Que outras atividades tem o grupo, para além das geridas pelo educador?</li> </ul>                                                                   |
| <b>Processo Pedagógico</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do educador</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?</li> <li>❖ Como organiza o espaço e as atividades?</li> <li>❖ Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?</li> <li>❖ Como realiza a avaliação das crianças?</li> </ul>                                                                                                                                     |
| <b>Família</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a articulação do educador com as famílias</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Faz reuniões de pais? Com que frequência?</li> <li>❖ Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                          |

## APÊNDICE B – ENTREVISTA EDUCADORA MJ

**Ricardo** - Este trabalho de curso tem como objetivo analisar não só as vivências do que é trabalhar como educador, mas perceber a relação de um educador com a turma, a escola e as famílias.

A entrevista tem como finalidade obter dados que auxiliem na obtenção de informação para compreender o descrito anteriormente.

Garante-se o anonimato e a confidencialidade.

**Ricardo** - Há quanto tempo é educadora?

**Educadora MJ** – Sou Educadora de Infância desde julho de 1994. Mas só comecei a exercer em janeiro de 1995. Por isso tenho 30 anos de profissão.

**Ricardo** - Há quanto tempo está nesta escola e com esta turma?

**Educadora MJ** – Entrei neste agrupamento em setembro de 2017. No pré-escolar não podemos dizer quanto tempo estamos com o mesmo grupo de crianças pois temos grupos heterogéneos em que algumas crianças permanecem 3 anos e outras apenas 1 ano. Todos os anos existem alterações no grupo.

**Ricardo** - O que pensa da forma como funciona este agrupamento?

**Educadora MJ** – Como em todos os locais de trabalho existem bons funcionamentos e menos bons. Existem situações com as quais me identifico como profissional e outras situações em que não me identifico. Mas cumprio com o que me compete como profissional e dou o melhor de mim.

**Ricardo** - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de Escola?

**Educadora MJ** – Não.

**Ricardo** – E o que pensa desses projetos?

**Educadora MJ** – São projetos essenciais para determinar a identidade de um agrupamento, assim como as linhas orientadoras para que tudo possa funcionar.

**Ricardo** - Existe trabalho colaborativo entre educadores? Em que âmbito?

**Educadora MJ** – Sim existe. Na elaboração do PAA do departamento pré-escolar, nos documentos comuns e nos projetos a que nos propomos fazer em conjunto.

**Ricardo** - Como caracteriza este grupo, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de aproveitamento escolar? E da disciplina?

**Educadora MJ** – Este grupo é um grupo heterogéneo em que as idades estão entre os 4 e os 6 anos. A maioria necessita de um reforço sobre as regras e rotinas dentro da sala revelando muita imaturidade e falta de estímulo a vários níveis. Esta imaturidade e falta de estímulo interfere diariamente com o comportamento deste grupo nas várias rotinas de sala especialmente na hora de conversa de grande grupo e nas atividades menos dirigidas. A maioria das crianças apresenta dificuldades acentuadas nas várias áreas de conteúdo.

**Ricardo** – Existem casos especiais?

**Educadora MJ** – Casos especiais são quase todos pois cada criança é um ser especial e único. O que existe, e penso que seja isso a que te referes, são crianças com necessidades especiais. E neste caso existem 2 com diagnósticos médicos e existe 1 com indicação para Transtorno do espectro autista, mas ainda não tem diagnóstico médico.

**Ricardo** – Quais são as rotinas diárias do grupo?

**Educadora MJ** – O grupo tem como rotinas diárias: o acolhimento onde engloba a atividade de grande grupo como a conversa diária, os quadros reguladores, a hora do conto; seguimos com a atividade principal e com as áreas livres; temos as rotinas de higiene antes da hora do almoço e pausa para recreio quando o tempo atmosférico assim o permite; no período da tarde continuamos com as atividades organizadas no período da manhã e fechamos as atividades letivas com o arrumar da sala e a pausa para o leite escolar.

**Ricardo** - Que outras atividades tem o grupo, para além das geridas pela educadora?

**Educadora MJ** – O grupo não tem atividades extra-horário letivo.

**Ricardo** - Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

**Educadora MJ** – Eu planifico as atividades de sala de acordo com as necessidades e interesses da criança. No início do ano letivo elaboro atividades de modo a ter uma noção do

nível de desenvolvimento do grupo de crianças de forma global e individual. E vou avaliando diariamente e em cada pausa letiva (como nas interrupções letivas e final de 1º semestre) o que poderei fazer melhor para que se desenvolvam de forma ativa a nível intelectual, social e emocional. Depois através de grandes temas que eu proponho, ou que sejam sugeridos pelo grupo ou até mesmo por alguma criança, elaboro atividades de acordo com o mesmo e que os ajudem a alcançar os objetivos propostos nas orientações curriculares para o pré-escolar.

**Ricardo** - Como organiza o espaço e as atividades?

**Educadora MJ** – O ambiente educativo é organizado em áreas para que possa estimular a autonomia e independência da criança. Este espaço é planeado, e modificado, sempre de acordo com as necessidades e interesses do grupo e respetivas crianças.

**Ricardo** - Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?

**Educadora MJ** – Não tenho nenhuma estratégia específica. Tenho com base a minha experiência de 30 anos e de muitas leituras sobre educação, aprendizagens ativas com foco na experimentação e exploração. Tento diariamente promover um ambiente de segurança, motivação e afeto.

**Ricardo** - Como realiza a avaliação das crianças?

**Educadora MJ** – Esta avaliação é baseada num registo diário através da imagem e da minha observação que depois é transformada e transmitida aos encarregados de educação num Registo Informativo de Observação no final de cada semestre.

**Ricardo** - Faz reuniões de pais? Com que frequência?

**Educadora MJ** – As reuniões de encarregados de educação são realizadas no início do ano letivo e no final de cada semestre. No total faço 3 reuniões de encarregados de educação. As reuniões com os encarregados de educação também podem ser realizadas individualmente. Neste caso são realizadas sempre que haja necessidade quer a pedido do encarregado de educação quer a meu pedido.

**Ricardo** - Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

**Educadora MJ** – Sim. A comunicação é realizada através da aplicação ClassDojo em que existe a possibilidade de transmitir por imagens, ou vídeos, o trabalho realizado dentro da sala com as crianças, assim como mensagens sempre que exista essa necessidade para se transmitir recados ou preocupações. Também existe a comunicação entre escola-família através do meu email institucional.

**Ricardo** – Pronto, do meu lado é tudo.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA PROFESSORA SR

**Ricardo** - Este trabalho de curso tem como objetivo analisar não só as vivências do que é trabalhar como professor, mas perceber a relação de um professor com a turma, a escola e as famílias.

A entrevista tem como finalidade obter dados que auxiliem na obtenção de informação para compreender o descrito anteriormente.

Garante-se o anonimato e a confidencialidade.

**Ricardo** - Há quanto tempo é professora deste ciclo?

**Professora SR** – Efetivamente titular de turma é o 7.º ano, porque como sou da variante de EVT comecei em EVT, mas depois tive de mudar para o 1.ºCiclo quando acabou o par pedagógico de EVT.

**Ricardo** - Há quanto tempo está nesta escola e com esta turma?

**Professora SR** – Estou nesta escola há 7 anos, comecei a ter horário completo como professora de 1.ºCiclo aqui. Já fiz um grupo completo do 1.º ao 4.ºano e com esta turma estou com eles também desde o princípio.

**Ricardo** - O que pensa da forma como funciona este agrupamento?

**Professora SR** – Exato, pois não tenho assim grande termo de comparação ainda, não tive em muitas do 1.º Ciclo, mas por onde já passei posso dizer que funciona normalmente, não é das melhores nem é das piores, vai-se trabalhando sem chatices conseguimos fazer o nosso trabalho, às vezes impor as nossas opiniões sem qualquer problema.

**Ricardo** - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de Escola?

**Professora SR** – Não, diretamente não.

**Ricardo** – E o que pensa desses projetos?

**Professora SR** – Eu acho que esta escola tem bastantes projetos e válidos, contudo nem todos são para o 1.º Ciclo, mas sempre que podemos fazemos trabalho colaborativo com a escola sede, com algumas visitas entre alunos e professores.

**Ricardo** - Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

**Professora SR** - Sim muito, nós fazemos tudo em grupo de ano, como somos muitos normalmente quando as escolas são pequenas os professores trabalham em grupo escola, nesta escola como são 8 turmas por ano, funcionamos em grupo de ano, portanto o grupo do 2.º ano é um ótimo grupo, somos muito unidos, sim.

**Ricardo** - Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de aproveitamento escolar? E da disciplina?

**Professora SR** – Esta é uma turma bastante heterogenia, onde existem vários níveis de aprendizagem, nomeadamente alunos que ainda não adquiriram a leitura e a escrita e um aluno autista que requer bastante atenção individualizada. Dois alunos estão neste momento a ser avaliados em psicologia, uma vez que se suspeita que tenham défice de atenção e hiperatividade. Nesta turma, existem 7 alunos avaliados ao abrigo do decreto de lei 54, tendo um deles o relatório técnico-pedagógico, usufruindo de medidas adicionais. Em relação ao comportamento, são uma turma por vezes distraída, mas não muito desestabilizadora, consegue-se trabalhar muito bem com eles.

**Ricardo** – Existem casos especiais?

**Professora SR** – Sim, como referi anteriormente, os que requerem mais atenção são os alunos que ainda não adquiriram a leitura e a escrita e o aluno autista.

**Ricardo** – Quais são as rotinas diárias da turma?

**Professora SR** – Começamos por escrever o nome e a data no caderno diário, depois temos a atividade conforme o horário, na parte da manhã: segunda português, terça matemática, quarta português, quinta matemática e sexta estudo do meio. Na parte da tarde são sempre as atividades mais lúdicas, nomeadamente as expressões, educação física e apoio ao estudo, porque é aquela hora que eles já estão mais desatentos e pouco concentrados, então recorri mais às expressões para o final do dia, um bocadinho antes do intervalo lanchamos, porque não é permitido lanchar lá fora.

**Ricardo** - Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pelo professor/educador?

**Professora SR** – Temos o projeto “ManifestaMente” que fala de emoções e competências básicas para cuidar da saúde mental e também de temas significativos nestas idades, como por exemplo, o Bullying. O nosso agrupamento está também agregado ao projeto “Sintra Cresce Saudável” que é um projeto de intervenção participativa de base comunitária para a promoção de estilos de vida saudáveis, dirigido a crianças do 1.º ciclo do ensino básico. Temos ainda as atividades do plano anual de atividades, tivemos agora o Halloween e as próximas serão o Magusto e o Natal.

**Ricardo** - Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

**Professora SR** - Portanto eu no fim de semana levo os livros para casa para orientar o que vou dar nessa semana para dar uma vista de olhos, qual é a matéria que vem a seguir e preparar alguns materiais que sejam necessários. Mas às vezes, imprevistos acontecem e por vezes o que planificamos não corre tão bem, porque eles também não reagem tão bem ou então necessitam de mais tempo para perceber e fazer as tarefas, mas convém ter sempre uma noção do que se quer.

**Ricardo** - Como organiza o espaço e as atividades?

**Professora SR** – O espaço de aula é muito colorido, eu gosto de pôr a paredes todas “a funcionar”, acho que tem de ser um ambiente agradável. A cada matéria gosto de fazer cartazes com eles, pois acho que é muito giro ter um cartaz, mas eles dão mais valor e percebem mais se forem eles a construir o cartaz.

**Ricardo** - Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?

**Professora SR** – É conforme o que eles reagirem, se eles não entenderem de uma maneira eu tento explicar de outra, tento explicar-lhes de forma mais básica possível, para que eles cheguem lá.

**Ricardo** - Como realiza a avaliação dos alunos?

**Professora SR** – Desde há 3 anos que começamos a avaliar com o novo sistema de avaliação através das Aprendizagens Essenciais. Considero que esse sistema é muito mais vantajoso, pois os alunos têm mais visibilidade, conseguem perceber melhor o que já sabem

ou não, porque cada ficha tem os conteúdos que eles atingiram e não atingiram, bem como os encarregados de educação quando recebem as fichas em casa para tomar conhecimento.

**Ricardo** - Faz reuniões de pais? Com que frequência?

**Professora SR** – Fazemos uma no início do ano e uma no final de cada semestre. Faço apenas essas que são as obrigatórias e sempre que necessário faço individualmente com os pais, como já aconteceu.

**Ricardo** - Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

**Professora SR** – A comunicação é essencialmente via E-mail. Em casos mais urgentes, via telefónica, diretamente para cada encarregado de educação, ou se for uma situação, como por exemplo das greves, comunico via What'sUp com a representante dos encarregados de educação e esta passa a mensagem para o grupo de pais.

**Ricardo** – Pronto, do meu lado é tudo.

## APÊNDICE D – GUIÃO DA ENTREVISTA REFERENTE À PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

| BLOCOS                           | FUNDAMENTAÇÃO                                                                                                                                                                                                                              | OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                          | FORMULAÇÃO DE QUESTÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Legitimação da Entrevista</b> |                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta entrevista integra um estudo no âmbito da tese de mestrado em <b>Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> e tem como objetivo compreender os contributos do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática, através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.</li> <li>• A entrevista tem como finalidade obter dados relativamente às perceções, práticas e experiências com o uso pedagógico da tecnologia digital. As respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.</li> </ul> |
| <b>Professor</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo sobre o Nível de Competências Digitais dos Docentes;</li> <li>- Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores;</li> <li>- A Integração das TIC na Educação em Portugal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização do percurso profissional;</li> <li>- Envolvimento e experiência em práticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo é professor? (Obs: Questão realizada na primeira entrevista.)</li> <li>• Que tipo de formação ou experiência tem na área das tecnologias educativas?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                             |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                                | tecnológica<br>s.                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como descreveria o seu nível de competência digital?</li> <li>• Que papel atribui às tecnologias digitais na sua prática docente?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Escola</b>               | - Estudo sobre o Nível de Competências Digitais dos Docentes<br>- A Integração das TIC na Educação em Portugal;                                                | - Compreender o contexto tecnológico;<br>- Condições da Escola;<br>- Identificar o apoio institucional e a cultura digital da instituição | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza as condições tecnológicas existentes na escola?</li> <li>• Considera que a escola promove o uso pedagógico das tecnologias digitais?</li> <li>• Existe trabalho colaborativo entre docentes em torno da integração de ferramentas e conteúdos digitais?</li> <li>• Que tipo de apoio técnico, pedagógico e científico (TIC) recebe da escola para implementar práticas tecnológicas?</li> </ul> |
| <b>Práticas Pedagógicas</b> | - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores;<br>- Pensamento Computacional e Integração Curricular;<br>- A Literacia Digital a partir da Infância. | - Conhecer a forma como o docente integra a tecnologia nas suas práticas;<br>- Explorar metodologias utilizadas.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma integra as tecnologias digitais nas suas aulas?</li> <li>• Já dinamizou atividades que desenvolveram o pensamento computacional sem recorrer às tecnologias</li> <li>• Que metodologias ativas e interativas já utilizou (metodologia de trabalho de projeto, sala de aula invertida, engenharia reversa)?</li> <li>• Desenvolve projetos interativos com os</li> </ul>                             |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                              | <p>alunos recorrendo às tecnologias?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais considera serem as principais vantagens e desafios da utilização pedagógica da tecnologia no ensino?</li> </ul>                                                                                                                                                                              |
| <b>Alunos</b>                         | <p>- Digital Literacy in Early Childhood;</p> <p>- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO: contributos de conceção e utilização em contextos educativos;</p> <p>- A Literacia Digital a partir da Infância;</p> <p>- Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos.</p> | <p>- Identificar as aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem com o uso de tecnologia;</p> <p>- Perceber a relação entre literacia digital e literacia mediática no trabalho com os alunos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Como descreve as competências digitais nos seus alunos?</li> <li>Que tipo de aprendizagens emergem quando os alunos participam em projetos com recurso a ferramentas digitais?</li> <li>Considera que estas práticas digitais promovem a autonomia, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico? De que modo?</li> </ul> |
| <b>Desafios e Perspetivas Futuras</b> | <p>- A Integração das TIC na Educação em Portugal</p>                                                                                                                                                                                                             | <p>- Compreender as dificuldades sentidas pelos docentes;</p>                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades relativamente à integração das tecnologias digitais no ensino?</li> <li>Considera que deva existir algum tipo de formação ou apoio para melhorar a sua prática digital? Explicite.</li> </ul>                                                                                         |

|  |  |                                    |  |
|--|--|------------------------------------|--|
|  |  | - Identificar<br>necessidad<br>es. |  |
|--|--|------------------------------------|--|

## APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSORA SR RELATIVAMENTE À PROBLEMÁTICA

### **Legitimação da Entrevista**

**Ricardo** - Esta entrevista integra um estudo no âmbito da tese de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo compreender os contributos do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática, através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

**Ricardo** - A entrevista tem como finalidade obter dados relativamente às perceções, práticas e experiências com o uso pedagógico da tecnologia digital. As respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.

### **Professor**

**Ricardo** - Vamos iniciar a falar um pouco sobre o seu percurso profissional e as suas competências a nível digital.

**Ricardo** - A experiência profissional dos docentes é frequentemente citada em estudos portugueses sobre a evolução da competência digital estando associada à forma como desenvolvem práticas pedagógicas geridas por tecnologia. Alguns documentos que analisam a integração digital nas escolas referem que o tempo de serviço expõe os professores a diversos recursos tecnológicos, como formações para gerir tais recursos. Por isso, compreender o seu percurso ajuda a contextualizar a forma como integra práticas digitais. Posto isto gostaria de saber quanto tempo exerce funções como professora?

**Professora SR** - Sou professora há 21 anos. Nos primeiros 11 anos estive no grupo 240 de EVT e desde então no grupo 110 do 1º ciclo.

**Ricardo** - Os documentos europeus sobre competência digital docente revelam importância da formação contínua como condição para a integração pedagógica da tecnologia. Esta e qualquer formação acaba por influenciar não só o percurso do professor, mas também o modo como ele seleciona recursos, planifica atividades e avalia aprendizagens. Assim, pergunto-lhe que tipo de formação ou experiências teve relacionadas com tecnologias educativas?

**Professora SR** - Para além da formação inicial, na qual concluí a Licenciatura em Ensino Básico – variante de Educação Visual e Tecnológica (EVT), concluí igualmente o Mestrado em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Nos últimos anos, frequentei ainda diversas ações de formação contínua destinadas a docentes, promovidas pelo Novafoce, entre as quais se destacam as formações de “Capacitação Digital” – Nível 2 e Nível 3.

**Ricardo** - Os quadros europeus de competência digital salientam que a autoavaliação do professor é fundamental no processo de desenvolvimento profissional. Ter a perceção do seu próprio nível de competência digital permite compreender como se posiciona tendo em conta a integração da tecnologia e como esta integração afeta a lecionação. Como descreve o seu nível de competência digital enquanto docente?

**Professora SR** - Após a realização da formação de “Capacitação Digital” – Nível 2 e Nível 3, a minha relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornou-se significativamente mais atualizada e consistente. Durante o período da pandemia de Covid-19, momento em que fomos obrigados a alterar profundamente as nossas rotinas profissionais, senti de forma evidente a necessidade dessa formação, não apenas para reforçar as minhas competências digitais, mas também para poder prestar um apoio mais eficaz aos nossos alunos e aos respetivos encarregados de educação.

**Ricardo** - A inclusão tecnológica nas escolas mostra que os docentes têm demonstram interesse em promover um acrescento curricular no percurso das crianças. Interessa-me saber que papel atribui às tecnologias digitais no seu trabalho enquanto professora?

**Professora SR** - Atribuo às tecnologias digitais um papel fundamental no meu trabalho enquanto docente, não apenas como ferramentas de apoio, mas como instrumento estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Considero que as tecnologias digitais potenciam a diversificação de estratégias pedagógicas, permitindo adaptar metodologias às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Facilitam, igualmente, o acesso a recursos variados e atualizados, promovendo maior motivação, participação e autonomia por parte das crianças.

### **Escola**

**Ricardo** - Vamos agora focar-nos na instituição e no contexto escolar que tem à sua disposição.

**Ricardo** - Para a integração das tecnologias na educação portuguesa destaca-se a influência dos recursos institucionais e na capacidade de os docentes implementarem práticas pedagógicas digitais. Estas condições são frequentemente identificadas como facilitadores ou constrangimentos à inovação educativa. Gostaria, portanto, que fizesse uma caracterização das condições tecnológicas existentes na escola onde exerce.

**Professora SR** - Infelizmente, os recursos tecnológicos disponíveis na nossa escola são praticamente inexistentes. Em contexto de sala de aula, dispomos apenas de um projetor, recorrendo ao meu computador portátil pessoal e, igualmente, à minha ligação à internet privada para o desenvolvimento das atividades. Na biblioteca escolar existem poucos computadores, o que limita significativamente a sua utilização em contexto letivo. Assim, sempre que se torna necessário realizar atividades que impliquem o uso de equipamentos informáticos, somos obrigados a deslocar-nos à biblioteca da escola sede.

**Ricardo** - Muitos estudos salientam a importância de políticas internas e de uma organização favorável ao uso pedagógico das tecnologias. Escolas com métodos, orientações claras e estratégias estruturadas tendem a promover uma integração mais consistente dos recursos digitais. Considera que a escola promove o uso pedagógico das tecnologias digitais de forma estruturada?

**Professora SR** - Apesar das significativas limitações existentes ao nível dos recursos informáticos, o incentivo à sua utilização é efetivamente promovido.

Ricardo - Pode dar exemplos?

**Professora SR** - A turma dispõe de uma plataforma Classroom, onde são partilhadas todas as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, bem como propostas diversas tarefas. Os alunos têm igualmente acesso à Escola Virtual da Porto Editora e ao projeto UBBO. Contudo, a interação dos alunos com estas plataformas realiza-se quase exclusivamente em contexto doméstico, dada a escassez de equipamentos disponíveis na escola.

**Ricardo** - Os referenciais europeus de competência digital docente referem o trabalho colaborativo como elemento central para o desenvolvimento da inovação pedagógica. A partilha de práticas, a observação entre colegas e o trabalho conjunto são condições identificadas como potenciadores do uso eficaz da tecnologia. Existe trabalho colaborativo entre docentes em torno da integração de ferramentas e conteúdos digitais?

**Professora SR** - Sim, naturalmente. O grupo de docentes do mesmo ano de escolaridade reúne semanalmente para partilha de práticas e de ideias, constituindo um espaço de colaboração muito relevante. A entreajuda é constante, sobretudo no que respeita à utilização das tecnologias digitais. Atualmente, não só a preparação das atividades letivas, como também os processos de avaliação e monitorização das aprendizagens são realizados com recurso a plataformas digitais. Assim, nas reuniões, esclarecemos dúvidas e

desenvolvemos trabalho colaborativo através da Classroom, da Escola Virtual e do programa Inovar.

**Ricardo** - Além do trabalho colaborativo, o estudo sobre ambiente escolar digital realça que o apoio técnico e pedagógico constitui uma dimensão indispensável para sustentar práticas digitais. Que tipo de apoio técnico, pedagógico e científico recebe da escola para implementar práticas tecnológicas?

**Professora SR** - No contexto da minha escola, o apoio técnico disponível é bastante limitado, sobretudo devido à escassez de recursos humanos e materiais. Sempre que surgem constrangimentos de ordem técnica, procuramos resolvê-los internamente, contando essencialmente com a colaboração entre colegas e, pontualmente, com o apoio de docentes com maior competência na área digital. Ao nível pedagógico, existe um apoio mais consistente, sobretudo através da partilha de práticas em reuniões de grupo disciplinar e de ano, bem como através da frequência de ações de formação contínua promovidas por centros de formação. Estas formações têm sido fundamentais para reforçar competências e promover uma utilização mais intencional e estruturada das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

### **Práticas Pedagógicas**

**Ricardo** - Gostaria agora de passar a falar sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, pois este acaba também por ser o núcleo central desta investigação.

**Ricardo** - Os quadros de competência digital docente destacam a importância do uso pedagógico dos recursos digitais, bem como a capacidade de integrar novas metodologias que promovam participação ativa dos alunos. Assim, importa compreender de que forma integra as tecnologias digitais nas suas aulas?

**Professora SR** - No quotidiano letivo, e considerando que dispomos apenas do meu computador pessoal, recorro essencialmente à Escola Virtual para projetar os manuais escolares durante as aulas. Paralelamente, tal como já referido, incentivo os alunos a utilizarem, em contexto doméstico, as plataformas Classroom, Escola Virtual e UBBO, como forma de consolidar aprendizagens e promover a autonomia no estudo.

**Ricardo** - Pode descrever práticas que costuma desenvolver?

**Professora SR** - Classroom, Escola Virtual e UBBO. Estas plataformas visam potenciar a aprendizagem, diversificar estratégias pedagógicas e promover o desenvolvimento de competências digitais essenciais no contexto educativo atual.

**Ricardo** - A sala de aula invertida é frequentemente referida em literatura recente sobre metodologias inovadoras. Esta metodologia defende primeiramente a aprendizagem por parte do aluno em casa, ou seja, um estudo prévio, usando o tempo de sala de aula para atividades práticas, debates, resolução de problemas, entre outros. A mesma é vista como promotora de autonomia, de diferenciação pedagógica e de envolvimento dos alunos. Que metodologias ativas e interativas já utilizou, metodologia de trabalho de projeto, sala de aula invertida, engenharia reversa, ou outra?

**Professora SR** - Utilizo algumas vezes a metodologia de trabalho de projeto, não só em sala de aula, mas também por vezes envolvendo as famílias.

**Ricardo** - Como decorreu essa experiência?

**Professora SR** - Muito bem. De um modo geral, em contexto de sala de aula, os alunos revelam uma reação bastante positiva, sobretudo quando as atividades são desenvolvidas em trabalho de grupo, demonstrando maior envolvimento, motivação e espírito de colaboração. Em ambiente doméstico, verifica-se igualmente uma boa adesão por parte das famílias às tarefas propostas, evidenciando uma postura colaborante e de proximidade com a escola no acompanhamento do percurso educativo dos alunos.

**Ricardo** - Já dinamizou atividades que desenvolveram o pensamento computacional sem recorrer às tecnologias.

**Professora SR** - Sim, os manuais escolares já dispõem de algumas atividades nesse sentido.

**Ricardo** - A criação de conteúdos digitais é destacada em documentos sobre literacia digital e mediática como uma estratégia para desenvolvimento de competências críticas, criativas e comunicativas. Por esse motivo, é relevante compreender se desenvolve projetos interativos com os alunos recorrendo às tecnologias?

**Professora SR** - Sempre que é possível. Tendo em conta a falta de recursos, nem sempre é possível, o que dificulta o processo.

**Ricardo** - Pode dar exemplos?

**Professora SR** - No presente ano letivo, elaborámos um livro de receitas da turma. Em contexto familiar, cada aluno selecionou e registou uma receita tradicional da sua região de origem. Posteriormente, os alunos realizaram a confeção dessas receitas em casa e trouxeram-nas para a escola, permitindo a degustação por parte de toda a turma. Por fim, todas as receitas foram compiladas digitalmente utilizando o programa Canva. Cada aluno

transcreveu a sua receita no computador da docente, acrescentando a respetiva fotografia, contribuindo assim para a criação de um recurso coletivo e multimédia.

**Ricardo** – E sem tecnologias. Já dinamizou atividades que desenvolveram o pensamento computacional?

**Professora SR** - Sim, os manuais escolares já dispõem de algumas atividades nesse sentido.

**Ricardo** - Por fim, alguns estudos nacionais e europeus referem tanto benefícios (maior motivação, criatividade, autonomia e envolvimento) como desafios (falta de equipamentos, tempo ou formação específica) na integração da tecnologia. Na sua opinião, quais considera serem as principais vantagens e desafios da utilização pedagógica da tecnologia no ensino?

**Professora SR** - Na minha opinião, as principais vantagens da utilização pedagógica da tecnologia no ensino prendem-se, sobretudo, com a maior motivação e envolvimento dos alunos, uma vez que os recursos digitais permitem diversificar atividades, tornar os conteúdos mais atrativos e promover experiências de aprendizagem interativas. Além disso, favorecem o desenvolvimento da autonomia, permitindo que os alunos explorem conteúdos ao seu ritmo, e estimulam a criatividade. Por outro lado, os principais desafios residem na falta de recursos tecnológicos suficientes nas escolas.

### **Alunos**

**Ricardo** - Quero agora colocar algumas questões sobre os alunos.

**Ricardo** - Os quadros europeus de competência digital para cidadãos identificam várias dimensões importantes, como a navegação segura, a comunicação digital, a anteriormente referida criação de conteúdos, a resolução de problemas simples, de rápida resposta, entre outros. A literatura sobre literacia digital infantil destaca que estas competências digitais não surgem espontaneamente, são desenvolvidas. Pegando também no momento social em que nos encontramos, cheio de tecnologia, gostaria de descrevesse as competências digitais nos seus alunos?

**Professora SR** - Em termos de navegação e utilização de plataformas digitais, a maioria dos alunos consegue aceder e interagir com as ferramentas Classroom, Escola Virtual e UBBO, seguindo instruções simples e cumprindo as tarefas propostas. No que respeita ao restante universo da Internet, verifico que apresentam alguma autonomia na pesquisa de informação, embora ainda necessitem de orientação significativa para identificar conteúdos fiáveis e adequados. Relativamente à digitação de textos no computador, os alunos

evidenciam dificuldades e lentidão, uma vez que ainda não dominam a utilização eficiente do teclado, pois muitos deles não possuem um computador em casa, usando apenas telemóveis e tablets.

**Ricardo** - A investigação sobre aprendizagem digital indica que atividades práticas mediadas por tecnologia, como atividades de pesquisa, levam à promoção de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Por isso, acho pertinente questionar-lhe sobre que tipo de aprendizagens emergem quando os alunos participam em projetos com recurso a ferramentas digitais?

**Professora SR** - Quando os alunos participam em projetos com recurso a ferramentas digitais, surgem diversas aprendizagens de carácter cognitivo, social e comunicativo, preparando os alunos para lidar de forma crítica e criativa com o mundo digital que os rodeia.

**Ricardo** - As teorias da literacia mediática defendem que atividades digitais em grupo, bem como a criação de conteúdos, estimulam também algumas competências referidas anteriormente. Assim, é relevante perceber, tendo em conta a sua experiência, se considera que estas práticas digitais promovem a autonomia, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico e de que modo.

**Professora SR** - A integração de atividades digitais estruturadas permite que os alunos desenvolvam competências transversais, tornando-se mais autónomos, colaborativos e críticos, preparados para enfrentar situações complexas de forma reflexiva e criativa.

### **Desafios e Perspetivas Futuras**

**Ricardo** - Para finalizar, gostaria de discutir consigo sobre desafios e necessidades futuras.

**Ricardo** - A literatura sobre a integração das tecnologias na educação em Portugal refere que os docentes enfrentam, com frequência, constrangimentos como insuficiência de equipamentos, falta de tempo, dificuldades técnicas ou formação limitada. Estes fatores acabam por ser condicionantes na possibilidade de implementar práticas digitais de forma regular e consistente. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades relativamente à integração das tecnologias digitais no ensino?

**Professora SR** - Na minha opinião, as principais dificuldades relativamente à integração das tecnologias digitais no ensino estão fortemente relacionadas com recursos, tempo e formação. A integração efetiva das tecnologias digitais depende não só da disponibilidade de recursos, mas também do tempo, da formação e do apoio técnico contínuo

para que seja possível desenvolver práticas pedagógicas regulares, diversificadas e de qualidade.

**Ricardo** - Os referenciais europeus de competência digital docente salientam que a formação contínua e o apoio institucional devido, são fundamentais para desenvolver práticas digitais eficazes. Por outro lado, estudos nacionais reforçam que muitos docentes sentem necessidade de formação mais orientada à prática, apoio técnico mais consistente e tempo para explorar ferramentas e planificar atividades digitais. Considera que deva existir algum tipo de formação ou apoio para melhorar a sua prática digital?

**Professora SR** - Sim, claramente.

Ricardo – Por que razão?

**Professora SR** - Por procurar estar constantemente atualizada e já ter realizado formações nesse sentido.

## APÊNDICE F – DIÁRIO DE BORDO (1.ºCEB)

O estágio iniciou-se a dia 23 de setembro de 2024, dando assim início às duas primeiras semanas de observação, as quais tive oportunidade de pensar num projeto de intervenção adequado à turma. Como estará demonstrado nas próximas páginas deste artigo, nos primeiros dias de estágio realizava a montagem de um diário de bordo descritivo sobre os momentos dos dias em que estava presente, no entanto, já conhecendo as rotinas da turma e tendo de me envolver mais, esse diário foi posto um pouco de parte e o foco passou para a envolvimento em sala de aula.

- **Semana 23/09 a 27/09 e semana 30/09 a 04/10**

### **Dia 23 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

Português – Revisão do Singular e Plural e do Sinónimo e Antónimo  
Expressão Artística – Arte com colagens – O Outono (Folhas)

#### **Notas:**

#### **Manhã**

O dia começa às 9:00 com o acolhimento dos alunos. As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data, de seguida a docente realizou a apresentação do aluno estagiário.

Após a apresentação, os alunos começaram o dia com português na área gramatical, onde recordaram a diferença entre singular e plural. Iniciaram a temática com uma tarefa em grande grupo onde diferenciavam, a partir de uma imagem com animais, as suas quantidades, por exemplo, na imagem encontram-se um porco ou dois porcos, entre outros. De seguida, dando continuidade aos exercícios em grande grupo, os alunos realizaram um exercício onde tinham várias palavras e tinham de identificar se a mesma estava no singular ou no plural, por último realizaram um exercício em grande grupo sobre os Sinónimos e os Antónimos. Após o trabalho em grande grupo, os alunos comeram o lanche da manhã e dirigiram-se para o intervalo, que durou 30 minutos, após o intervalo, os alunos tendo regressado à sala começaram uma tarefa autónoma, onde lhes foram dadas palavras e eles teriam de pegar

nas palavras e fazer frases. Os alunos que terminaram a construção de frases foi lhes pedido que abrissem o manual e escolhessem uma história para ler. Chegando às 12:00 horas a turma dirigiu-se para a hora de almoço.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Retornando o momento de aula, é dada aos alunos a tarefa de a partir de um desenho de uma borboleta e de um ouriço eles tem de criar as asas e o corpo do ouriço com folhas de árvores caídas. A tarefa é realizada no exterior, levando os alunos uma tesoura e cola para auxiliar na tarefa. Terminando a tarefa de colagem, os alunos que iam terminando iam retornando à sala de aula para concluir a tarefa e colorir os animais. Após concluir as tarefas e aproximando-se a hora de terminar o dia arrumam os materiais escolares e retornam às suas aulas.

### **Dia 24 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

Matemática – Sistema de numeração decimal, Números por extenso  
Educação Física – Circuito funcional

#### **Notas:**

#### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após esse momento, os alunos abrem o manual de matemática na temática sobre “Números naturais até 100 – Sistema de numeração decimal” e recordam o que aprenderam no último ano letivo sobre os números naturais, de seguida em grande grupo, e com projeção da página, os alunos em conjunto com a docente realizam os exercícios dessa página. Após um conjunto de exercícios de decomposição, sequencias, completar tabelas e leitura por extenso, os alunos dirigem-se à casa de banho para lavar as mãos e preparam-se para a hora do lanche. De seguida a lancharem os alunos dirigem-se ao intervalo. Voltando à sala de aula os alunos retomam as atividades de matemática que estavam a realizar. Acabando a tarefa em grande grupo, a docente pediu que os alunos apresentassem no seu caderno de matemática “Os Amigos do 10” que consistia em

apresentar as contas que de 0 a 10 teriam como resultado 10. De seguida, a docente requisitou aos alunos que escrevessem os números de 1 a 10 por extenso.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Ao recuperar o momento da aula, os alunos continuam a escrever por extenso os números até 20 e a partir do número 20 os alunos escrevem por extenso os números de 10 em 10 (30, 40, 50, ...). Chegando aos 100, passam a escrever os números de 100 em 100 (200, 300, 400, ...). Após a conclusão dos exercícios os alunos dirigiram-se para o ginásio para ter aula de Educação Física, onde realizaram atividades de estafetas de diferentes modos e onde tiveram momentos de aquecimento e relaxamento. Por fim, os alunos regressaram à sala de aula, lancharam, arrumam os materiais escolares e retornam às suas casas.

### **Dia 25 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

Português – Avaliação diagnóstica, Ordem Alfabética  
Expressão Artística – Elaboração da capa organizadora dos trabalhos

#### **Notas:**

#### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. De seguida, abriram o manual de português numa página de uma avaliação diagnóstica, realizaram uma parte de Oralidade, bem como alguns exercícios gramaticais, tudo feito em grande grupo. Após esse momento, realizaram uma avaliação na leitura onde se identificou várias lacunas de leitura na turma. Deu-se o intervalo e a hora do lanche e de seguida regressamos à avaliação previamente referida. De seguida à avaliação, em grande grupo resolveram as perguntas de interpretação e gramaticais que se sucederam, alternando com algum trabalho autónomo. Para terminar fizemos uma pequena revisão do alfabeto e da ordem alfabética a nível de organização, onde houve uma organização em fila dos alunos por ordem alfabética e onde depois se treinou e escreveu o

alfabeto em ordem minúscula e maiúscula. A meio desta ordem de trabalhos, chegou a hora de almoço e os alunos dirigiram-se para o refeitório.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Voltando à aula, os alunos organizam no caderno os nomes da turma por ordem alfabética, nomes que são dispostos no quadro para facilitar a organização. Após o término da atividade anterior, os alunos seguem para Expressão artística onde tem de criar a sua capa de desenhos, fazendo desenhos, contornando o nome dando um efeito 3D, entre outros. Por fim, os alunos lancharam, arrumam os materiais escolares e retornam às suas casas.

### **Dia 26 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

Estudo do Meio – A Minha Escola, a Minha Família  
Expressão Artística – Mosaicos, Pontilhismo Notas:

### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. De seguida, abrem o manual de estudo do meio na temática “A Minha Escola”, onde identificam o tipo de ensino da sua escola, como tudo o que nela está presente (campo, refeitório, sala de aula, ...). Após esses exercícios de trabalho autónomo, é realizada a correção em grande grupo. Dá-se a hora do lanche e o intervalo da manhã. Terminando a correção e regressando à sala de aula, os alunos continuam as tarefas e passam para a temática de “A Minha identificação” onde constroem o seu B.I com o nome próprio, os apelidos, idade, a descrição da família, amigos, gostos e profissão que querem ser no futuro. A meio da realização da nova tarefa dá-se a hora de almoço e os alunos dirigem-se para o refeitório.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Após esse momento, eles regressão à ordem e trabalhos e

completam o trabalho começado anteriormente. Acabando a construção do seu “B.I”, é atribuída aos alunos uma folha com padrões, onde o objetivo é a partir do pontilhismo, completar o padrão e dar cor ao mesmo. Chegando ao fim do dia, a tarefa não foi concluída pela maioria dos alunos e os mesmos lancharam e dirigiram-se para casa.

### **Dia 27 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

GREVE

#### **Notas:**

##### **Manhã**

GREVE

##### **Tarde**

GREVE

### **Dia 30 de Setembro de 2024**

#### **Sumário**

PROFESSORA COOPERANTE NÃO ESTAVA PRESENTE

#### **Notas:**

##### **Manhã**

PROFESSORA COOPERANTE NÃO ESTAVA PRESENTE

##### **Tarde**

PROFESSORA COOPERANTE NÃO ESTAVA PRESENTE

### **Dia 01 de Outubro de 2024**

#### **Sumário**

Português e Matemática – Correção de uma ficha de trabalho  
Educação Física – Sirumba

**Notas:**

**Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após esse momento, os alunos juntamente com a docente, analisaram uma ficha deixada pela mesma no dia anterior para os alunos realizarem. Nesta análise, os alunos identificaram o que é uma estrofe, fazendo a divisória do texto em estrofes, realizaram a cópia do texto, completaram exercícios gramaticais sobre o conteúdo relembrado na semana anterior, tais como o singular e o plural e género feminino e masculino. Após a concretização em conjunto de alguns desses exercícios e a realização em grande grupo, os alunos dirigem-se para o almoço.

**Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Após esse momento, eles regressão à ordem e trabalhos e completam o trabalho começado anteriormente. Após a concretização da parte de português da ficha de trabalho, os alunos passam para a realização da parte de matemática onde têm sequencias numéricas para completar. Após a finalização da ficha de trabalho, os alunos finalizaram o trabalho de pontilhismo realizado na última aula. Em momento de educação física, fomos ainda jogar “Sirumba”. Por fim, finalizaram o dia dirigindo-se para casa.

**Dia 02 de Outubro de 2024**

**Sumário**

Matemática – Sistema de numeração decimal, Números por extenso  
Expressão Musical – Percussão “Brilha Brilha Estrelinha”

**Notas:**

**Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. De seguida preparam-se para realizar exercícios com a numeração decimal e números por extenso juntamente com a docente. Estenderam-se na realização de exercícios de matemática até à hora de almoço.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Preparam-se para a aula de música, onde irão trabalhar a percussão e o ritmo seguindo algumas instruções lançadas em vídeo. Treinaram 4 músicas e após esse treino, lancharam e dirigiram-se para casa.

### **Dia 03 de Outubro de 2024**

#### **Sumário**

Português – Poema “O verão, os irmãos e a primavera”  
Expressão Artística – Outono padronizado

#### **Notas:**

#### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após a escrita do nome e da data, os alunos abrem o manual de português na página da história “O verão, os irmãos e a primavera” e em grande grupo analisam o poema em grande grupo, identificando as suas estrofes efetuando depois a sua leitura. De seguida realizaram as questões de compreensão sobre o poema dedicado as estações do ano. Após a resolução da compreensão os alunos realizaram os exercícios sobre o singular e o plural e o feminino e o masculino. Para finalizar, regressando do intervalo os alunos realizam a cópia do poema até à hora do almoço

#### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula, terminam as cópias e passam para um momento de expressão

artística onde a partir de folhas apanhadas no exterior realizam o contorno das mesmas numa folha A3 realizando uma composição outonal e depois contornando as linhas com caneta preta e preenchendo o interior com técnicas como o uso do ponto, da linha e da mancha. Após a finalização da tarefa os alunos recebem os trabalhos para casa e arrumam a carteira para lanchar e retornarem a casa.

#### **Dia 4 de Outubro de 2024**

##### **Sumário**

GREVE

##### **Notas:**

##### **Manhã**

GREVE

##### **Tarde**

GREVE

##### **Reflexão:**

Estas duas semanas descritas em diário foram muito importantes, permitiram-me não só identificar a temática do meu projeto de intervenção, mas também conhecer a turma, hábitos diários, a organização diária feita pela docente, conhecer o horário da turma, planos de aula, interagir com os alunos conhecendo-os assim um pouco melhor e criando ligação com a turma, conhecendo também os colegas de ano e de ciclo, a escola, conteúdos programáticos que estavam de momento a ser lecionados e por fim deu para entender se os alunos se encontravam recordados do que aprenderam no ano anterior.

Nestas semanas foram realizadas muitas revisões, pois os alunos haviam-se esquecido de maior parte dos conteúdos aprendidos no 1.º ano. A português debruçaram-se sobre o singular e o plural, o masculino e o feminino e o estudo do poema. Matemática começaram por estudar o sistema de numeração decimal e a escrita de números por extenso. Em estudo do meio, debruçaram-se sobre a temática da escola e da família.

Sendo só semanas de observação não tive qualquer intervenção como docente, apenas fui ajudando a professora cooperante esporadicamente e observando. Nos dias de greve eu compareci na escola e realizei o horário estipulado.

• **Semana 07/10 a 11/10**

| Horas          | Segunda-feira                                                                                                                  | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                               | Quinta-feira                                                                                         | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 18 e 19<br>Texto poético (rima, estrofe, verso)                                                       | <u>Matemática</u><br>Pág. 14 e 15<br>Adição e subtração                                  | <u>Português</u><br>Texto poético<br>Ficha de trabalho e exploração no caderno             | <u>Matemática</u><br>Pág. 16 e 17<br>Pictogramas                                                     | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 14 a 19<br>O passado mais longínquo: calendários e ciclo da vida     |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Continuação                                                                                                | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>continuação                                                            | <u>Matemática</u><br>continuação                                                                     | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                                               |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>Trabalho do outono – Exploração do ponto, linha e mancha usando desenho de folhas de uma árvore. | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Ditado de palavras                                                     | <u>Matemática</u><br>continuação                                                                     | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                                                                                      | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>Projeto Manifestamente: Episódio 1 - O valor dos sentimentos | <u>Expressão Artística</u><br>Cartaz pictograma: Comida preferida (introdução ao dia da alimentação) |                                                                                                    |

**Dia 07 de Outubro de 2024**

**Sumário**

Português – Texto poético  
 Expressão Artística – Continuação do “Outono Padronizado”

**Notas:**

**Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após a escrita do nome e da data, os alunos abrem o manual de português num texto poético que é analisado por eles identificando, as estrofes e o número de estrofes, os versos e o número de versos e as palavras que rimam, procedendo depois à leitura do poema. Depois remeteram-se à realização dos exercícios de compreensão

alusivos ao texto e com alguma sensibilização para a cidadania, tendo perguntas como “Devo respeitar sempre ...”. Chegou a hora do lanche e os alunos pararam um pouco o trabalho.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. De seguida continuaram o trabalho do Outono com carácter explorativo, dando continuidade à exploração do ponto, da linha e da mancha em desenho. Terminada a tarefa, o trabalho seria entregue para divulgação em sala de aula. Após essa finalização os alunos lancharam ao fim do dia e voltaram para casa.

### **Dia 09 de Outubro de 2024 (NÃO FINALIZADO)**

#### **Sumário**

Português – Texto poético: Ficha de Trabalho  
Expressão Artística – Projeto Manifestamente: Emoções Notas:

### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após ...

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. Terminando de comer a peça de fruta, os alunos que tinham autorização, participaram num projeto referente às emoções que sentem e manifestam de seu nome o “Projeto Manifestamente”. Durante este tempo os alunos visionaram um vídeo animado em que a “Joana” (boneca animada) apresentava sentimentos e os seus sentimentos estavam associados a um instrumento musical. Após o visionamento do vídeo os alunos teriam de ...

#### **Reflexão:**

Na primeira semana de outubro, foram introduzidos vários conteúdos e deu-se continuação a conteúdos mais frágeis lecionados nas semanas anteriores, como é o caso do texto poético. A português mantivemos o conteúdo do texto poético, trabalhando as estrofes,

os versos e a sequencia rimática. A matemática começamos a rever a adição e a subtração e debruçamo-nos também sob o pictograma. A estudo do meio mantivemos os conteúdos dados nas últimas aulas, escola e família. A expressão artística os alunos começaram a realizar os primeiros trabalhos relacionados com o outono.

Nesta semana eu lecionei duas vezes, na quarta-feira de manhã onde, com a ajuda da docente, realizei uma ficha sobre o texto poético com todas as informações necessárias e anteriormente aprendidas e uma ficha de trabalho sobre o texto onde tinham de identificar o aprendido. Lecionei também na quinta-feira, na parte da tarde, onde escolhi uma temática importante naquela altura, sendo que o dia da alimentação era dia 16 de outubro decidi escolher como tema “Comida preferida” e realizei com os alunos, num cartaz enorme um pictograma sobre a temática.

Relativamente ao diário que estava a realizar, com a participação mais assídua nas aulas o diário foi ficando de parte, mas teve o seu propósito ajudando-me a entender rotinas. Foi também a partir desta semana em que estando a fazer 5 horas por dia, deixei de comparecer 1 dia por semana sendo esse dia às terças.

• **Semana 14/10 a 18/10**

| Horas          | Segunda-feira                                                                                             | Terça-feira                                                                                    | Quarta-feira                                                                                                | Quinta-feira                                                                                                   | Sexta-feira                                                                                                 |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 20 e 21                                                                          | <u>Matemática</u><br>DEMONTRAÇÃO Flúor<br><br>Pág. 21 à 23<br>problemas                        | <u>Português</u><br>Dia da alimentação<br>Atividades alusivas ao<br>tema                                    | <u>Matemática</u><br>Dia da alimentação<br>Atividades alusivas ao<br>tema<br>- Tabela dos lanches<br>saudáveis | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 18 a 20                                                                       |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>ditado                                                                                | <u>Matemática</u><br>continuação                                                               | <u>Português</u><br>continuação                                                                             | <u>Matemática</u><br>continuação                                                                               | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                                                        |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Livro “A minha escola é<br>uma família”<br>- Desenho da<br>casinha/escola | <u>Matemática</u><br>continuação                                                               | <u>Português</u><br>Continuação<br><br>- Desenho inspirado em<br>Giuseppe Arcimboldo<br>(pintura com fruta) | <u>Matemática</u><br>continuação                                                                               | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e<br>reforço de conhecimentos<br>adquiridos ao longo da<br>semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                                                                 | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito<br>funcional (manuseamento<br>de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>Dia da alimentação<br>- Salada de frutas                                      | <u>Expressão Artística</u><br>- Desenho inspirado em<br>Giuseppe Arcimboldo<br>(pintura com fruta)             |                                                                                                             |

**Reflexão:**

Nesta semana o panorama já foi um pouco diferente, foi realizado um ditado, a leitura de uma história acompanhado de um momento lúdico de desenho alusiva à história, tivemos

também o dia da alimentação no dia 16 de outubro, o que levou a que esta semana tivéssemos muitas atividades relacionadas com esse dia, até porque se verificarmos o plano podemos constatar que parte desses exercícios passaram para quinta-feira.

Nesta semana lecionei na segunda-feira, onde li a história “A minha escola é uma família” na parte da tarde e onde realizamos depois uma casa gigante em cartolina para colar na porta da sala e desenhámos as nossas caras para demonstrar a todos a “nossa família”, sendo esta uma das atividades que mais me aproximou da turma e lecionei na quarta-feira com algumas atividades alusivas à temática.

Importante referir que esta semana houve também uma verificação de lanches e avaliação dos mesmos e houve uma limpeza na terça-feira de flúor.

- **Semana 21/10 a 25/10**

| Horas          | Segunda-feira                                                                                   | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                                    | Quinta-feira                                                                      | Sexta-feira |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Ficha de avaliação<br>(oralidade)                                           | <u>Matemática</u><br>Ficha de avaliação (cálculo mental)                                 | <u>Português</u><br>Pág. 24 e 25                                                                | <u>Matemática</u><br>Ficha de avaliação<br>(tratamento de dados)                  | GREVE       |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Pág. 22 e 23                                                                | <u>Matemática</u><br>Sessão da PSP                                                       | <u>Português</u><br>continuação                                                                 | <u>Matemática</u><br>Pág. 24 a 25                                                 |             |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br><b>AULA RICARDO</b><br>Projeto Meios de comunicação               | <u>Matemática</u><br>Amigo secreto<br>(elaboração de uma carta)                          | <u>Português</u><br>Amigo secreto<br>(elaboração de uma carta)                                  | <u>Matemática</u><br><b>AULA RICARDO</b><br>Projeto Meios de comunicação          |             |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>- Desenho inspirado em Giuseppe Arcimboldo<br>(pintura com fruta) | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Desenho inspirado em Giuseppe Arcimboldo<br>(pintura com fruta) | <u>Expressão Artística</u><br><b>AULA RICARDO</b><br>Projeto Meios de comunicação |             |

### Reflexão:

A meio do mês de outubro, foi a altura em que eu já tinha planeado o meu projeto de intervenção, fichas de avaliação já estavam a ser aplicadas à turma e continuou-se com alguns conteúdos programáticos que não tinham ainda sido adquiridos pelos alunos.

Eu lecionei na segunda-feira, aqui foi onde comecei a primeira fase do meu projeto. Nesta aula tentei obter informação dos alunos sobre a temática em questão, saber que conhecimentos detinha a turma sobre os “Meios de Comunicação”, após essa retirada de informação realizei uma chuva de ideias dos vários meios de comunicação, de forma à turma

adquirir novas aprendizagens. Terminando essa chuva de ideias, pedi aos alunos que enviassem uma carta ao colega da turma que lhe calhasse aleatoriamente, elaborando a carta e entregando no final de todos terem terminado de forma a serem vistas as reações dos alunos.

Na quinta-feira foi a minha primeira aula assistida, onde tinha previamente realizado o planeamento dessa aula. Nessa aula, partilhei informação com a turma sobre a diferença entre “meios de comunicação pessoal e social”, apresentei a evolução de algumas tecnologias como o telemóvel e o telefone e no fim foi pedido aos alunos para construírem o seu telefone antigo, onde eu atribuí um molde para facilitar o processo.

Fora as aulas em que lecionei, foi uma semana em que a turma teve também uma sessão com polícia de segurança pública (PSP) onde foi abordada a temática de segurança no exterior.

• **Semana 28/10 a 01/11**

| Horas          | Segunda-feira                                                         | Terça-feira                                                                                    | Quarta-feira                                                                          | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Livro do mês<br>“o dia em que a barriga estourou” | <u>Matemática</u><br>DEMONTRAÇÃO Flúor<br><br>Ficha de avaliação                               | <u>Português</u><br>Ficha de avaliação de<br>Estudo do Meio                           | GREVE        | FERIADO     |
| 11h00<br>12h00 | Ficha de leitura                                                      | <u>Matemática</u><br>Continuação                                                               | <u>Português</u><br>Continuação                                                       |              |             |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>Ilustração acerca do livro<br>do mês    | <u>Matemática</u><br>Pág. 26 e 27<br>-Diagramas de Carroll                                     | <u>Português</u><br>Atividades de Halloween<br>(sala assombrada)                      |              |             |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                             | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito<br>funcional (manuseamento<br>de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>Decoração da sala com<br>elementos dos <u>halloween</u> |              |             |

**Dia 28 de Outubro de 2024**

**Sumário**

Português – Ficha de Leitura  
 Expressão Artística – Fantasmilha

**Notas:**

**Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Após isso apresentam-se a um novo aluno que havia chegado à turma. Posteriormente, ouviram uma história em grande grupo, a qual tiveram de realizar a ficha de leitura da mesma e ainda tiveram de realizar um questionário sobre o livro. Saíram ao intervalo e quando voltaram realizaram a ficha de leitura do livro e posteriormente a sua correção.

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula. De seguida, realizam a montagem do seu fantasma, atividade ligada ao “Halloween”, onde montam o seu fantasminha de forma criativa para o mesmo ser pendurado e exposto no corredor entre as salas de aula. Por fim, lancham e dirigem-se para as AEC.

### **Dia 29 de Outubro de 2024 (NÃO FINALIZADO)**

#### **Sumário**

Estudo do Meio – Ficha de Avaliação  
Expressão Artística – Fantasminha Notas:

### **Manhã**

As aulas iniciaram-se às 9:15. Os alunos começam a entrar na sala de aula, preparam os materiais escolares e sentam-se nos lugares habituais, ainda que com alguma agitação. Iniciam a aula a escrever o nome e a data. Posteriormente, fizeram o fluor e após o fluor começaram a realização da ficha de avaliação de estudo do meio. Após lancharem e realizarem a ficha, voltando do intervalo, começaram a realizar exercícios de matemática em grande grupo, onde realizaram exercícios de interpretação de tabelas,

### **Tarde**

Voltando à sala de aula às 13:45, os alunos comem todos uma peça de fruta antes de recuperar o momento de aula.

### Reflexão:

No final do mês de outubro, devido à existência de greve e feriado complicaram-se muitas tarefas não só para mim e para a docente como para os alunos. Para além da rotina, das matérias lecionadas, tudo estava a ser preparado para o dia 31 de outubro para que os alunos se divertissem, no entanto devido à existência de uma greve o Halloween na escola não se realizou.

No entanto no resto da semana, para além de decorar a sala, houve a leitura do conto do mês de outubro e realizou-se a primeira ficha de leitura do ano, aprenderam o diagrama de Carroll e ainda realizaram uma ficha de avaliação.

Nesta semana devido à greve não se realizou a aula lecionada pelo estagiário, no entanto, houve acompanhamento constante com os alunos.

#### • Semana 04/11 a 08/11

| Horas          | Segunda-feira | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                 | Quinta-feira                                             | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | GREVE         | <u>Matemática</u><br>Ficha de avaliação                                                  | <u>Português</u><br>Ficha de avaliação                       | <u>Matemática</u><br>Português – Nomes próprios e comuns | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 22 e 23<br>-A vida em sociedade: regras de convivência               |
| 11h00<br>12h00 |               | <u>Matemática</u><br>Pág. 30 até 31<br>- Números ordinais                                | <u>Português</u><br>continuação                              | <u>Matemática</u><br>continuação                         | <u>Estudo do Meio</u><br><b>AULA RICARDO</b><br>Projeto Meios de comunicação                       |
| 13h45<br>15h20 |               | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Continuação                              | <u>Matemática</u><br>continuação                         | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 |               | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>Atividades alusivas ao Magusto | Apresentação do livro<br>“Poupar é Ganhar”               |                                                                                                    |

### Reflexão:

No início do mês de novembro, após uma pequena interrupção devido à greve e ao feriado, regressamos às aulas começando logo com a realização de fichas de avaliação, pois as avaliações intercalares estavam próximas e era necessário avaliar os alunos, estas acabaram por se estender para as manhãs todas. Ainda consolidamos matéria, como é o caso

dos nomes próprios e os números ordinais e realizam ainda atividades reativas ao magusto. Tiveram também a apresentação de um livro “Poupar é ganhar” e a minha aula que foi lecionada na sexta-feira.

Esta aula consistiu na formação de quatro grupos e na primeira abordagem à segunda fase do projeto que seria a “montagem”, ou seja, após os grupos estarem organizados, eu disponibilizei uma roda com uma seta de lado onde iriam sortear, o tema do seu teatro, o meio de comunicação que deviam de usar, entre outras coisas. O que batesse no traço era um elemento selecionado para o grupo que estava a ser inquirido. Quando tivessem toda a informação debatida, os grupos tinham de no papel deixar as ideias chave.

• **Semana 11/11 a 15/11**

| Horas          | Segunda-feira                                                                                 | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>“A Maria Castanha”<br>- Leitura e interpretação                           | <u>Matemática</u><br>DEMONSTRAÇÃO Flúor<br><br>Pág. 32 até 34<br>Numeração decimal       | INTERCALAR   | INTERCALAR   | INTERCALAR  |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Continuação                                                               | <u>Matemática</u><br>Continuação                                                         |              |              |             |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- O Magusto<br>Desenho alusivo ao tema da lenda do São Martinho | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         |              |              |             |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                                                     | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) |              |              |             |

**Reflexão:**

Nesta segunda semana de novembro, apenas tivemos duas aulas, até porque era o momento das avaliações intercalares, acabando assim por tornar esta uma semana mais curta. Nestas aulas continuamos com a temática do magusto e o treino da numeração decimal. Esta foi possivelmente a semana de menos movimento.

- **Semana 18/11 a 22/11**

| Horas          | Segunda-feira                                                                    | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                              | Quinta-feira                                                                     | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 26 e 27<br>"Tarte de Mamute"                            | <u>Matemática</u><br>Pág. 35<br>- Algoritmo adição e subtração                           | <u>Português</u><br>DIA do PIJAMA<br>"O galo Galaró"      | <u>Matemática</u><br>- Saúde escolar com uma enfermeira (saúde mental)           | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 24 a 29<br>- Resumo da matéria                                       |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Gramática                                                    | <u>Matemática</u><br>Ficha MAB                                                           | <u>Português</u><br>Ficha de leitura                      | <u>Matemática</u><br>PORTUGUÊS Pág. 28 e 29<br>- Arvore genealógica              | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                                               |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO | <u>Matemática</u><br><u>Projeto ManifestaMente</u><br>- Episódio 2                       | <u>Português</u><br>Dia do PIJAMA<br>ilustração           | <u>Matemática</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO          | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                                        | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>Dia do PIJAMA<br>ilustração | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO |                                                                                                    |

### Reflexão:

Após a semana das avaliações intercalares, regressamos ao horário normal. Nesta semana, como momentos mais marcantes, tivemos o dia do pijama, uma aula de saúde escolar com uma enfermeira, o projeto do "ManifestaMente" e a continuação do meu projeto de intervenção.

Os alunos realizaram ainda exercícios ao longo da semana referentes às áreas curriculares regulares tais como, exercícios gramaticais, ficha de leitura, algoritmo da adição e subtração e árvore genealógica.

No dia do pijama, como em todos os dias especiais e a que é permitido aos docentes participarem, fui de pijama para o estabelecimento, cantamos uma música com os alunos e realizamos atividades ligadas à temática do dia.

Durante esta semana e as próximas, as aulas do meu projeto de intervenção passaram a ser um acompanhamento diário de cada grupo de trabalho para a ajuda da realização da história, dos cenários, adereços, entre outras ferramentas. Nesta semana reuni com os grupos A, B, e C, o grupo D passou para a segunda-feira da semana a seguir. Esta primeira abordagem mais direta serviu para montar a história que cada grupo iria representar.

- **Semana 25/11 a 29/11**

| Horas          | Segunda-feira                                                    | Terça-feira                                                                               | Quarta-feira                                                                     | Quinta-feira                                                                     | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 31<br>- Artigos definidos e indefinidos | <u>Matemática</u><br>DEMONSTRAÇÃO Flúor<br>Pág. 36 e 37<br>- Algoritmo adição e subtração | <u>Português</u><br>"O médico do mar"<br>Pág. 32 e 33                            | <u>Matemática</u><br>Pág. 38 e 39<br>- Algoritmo adição e subtração              | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 28 a 31<br>- O meu corpo - órgãos dos sentidos                       |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Livro de fichas                              | <u>Matemática</u><br>continuação                                                          | <u>Português</u><br>Guião das peças de teatro do projeto "meios de comunicação"  | <u>Matemática</u><br>Guião das peças de teatro do projeto "meios de comunicação" | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                                               |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Postal de Natal pop-up           | <u>Matemática</u><br>continuação                                                          | <u>Português</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO           | <u>Matemática</u><br>continuação                                                 | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                        | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos)  | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO |                                                                                                    |

### Reflexão:

A última semana de novembro, foi a semana em que começamos a trabalhar os enfeites de Natal e postais, em que começamos a construir alguns adereços para o projeto de intervenção e foi também a semana da minha segunda aula assistida.

Eu lecionei na quarta-feira, foi também o dia da aula assistida e previamente planificada. Esta aula realizou-se fora da sala de aula, levando os alunos para um estúdio presente na escola mãe do agrupamento. O objetivo da aula foi apresentar a cada grupo ferramentas tecnológicas do passado, permitir que eles explorassem tanto as ferramentas como o espaço, e que comesçassem também a construir mais adereços para os seus teatros. Foi uma aula que correu melhor que o esperado e das que mais gostei de lecionar. Ainda esta semana, apesar de ter feito acompanhamento ao grupo D na segunda-feira, fizemos também a montagem de guiões das histórias e voltei a trabalhar com cada grupo a questão dos adereços.

- Semana 02/12 a 06/12**

| Horas          | Segunda-feira                                                          | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                     | Quinta-feira                                                                     | Sexta-feira |
|----------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 34<br>- Compreender o calendário              | <u>Matemática</u><br>Pág. 40 e 41<br>Verifico o que aprendi                              | <u>Português</u><br>Saúde oral – sessão com enfermeira                           | <u>Matemática</u><br>- Ficha de avaliação estudo do meio                         | GREVE       |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Pág. 35 e 36<br>- Compreender textos<br>-Ditado    | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Visita à biblioteca escolar<br>- Experiência manteiga        | <u>Matemática</u><br>Pág. 42 a<br>Relações numéricas e álgebra                   |             |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>Ensaio festa de Natal – canção “É Natal” | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Carta ao pai natal – Hospital                                | <u>Matemática</u><br>- Livro de fichas                                           |             |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                              | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto “meios de comunicação” PROFESSOR RICARDO | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto “meios de comunicação” PROFESSOR RICARDO |             |

### Reflexão:

Começando o mês de dezembro, os alunos começam a empenhar-se em aprender uma música natalícia para apresentar à escola no último dia de aulas antes da interrupção do Natal e preparam também cartas para enviar ao hospital. Têm também uma aula sobre saúde oral com uma enfermeira, onde visionam um vídeo sobre como combater a placa bacteriana.

Nesta semana dei continuidade ao apoio individualizado aos grupos, apoiando na construção do cenário feito em papel de parede. Construímos os cenários com base no que havia calhado previamente na aula da formação dos grupos e definição de temas.

- Semana 09/12 a 13/12**

| Horas          | Segunda-feira                                                                | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                      | Quinta-feira                                                                           | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Pág. 37<br>- “O sultão Solimão e o criado Maldonado”     | <u>Matemática</u><br>DEMONSTRAÇÃO Flúor<br>- Ficha avaliação                             | <u>Português</u><br>“Como é que o pai natal desce pela chaminé?”<br>-Livro do mês | <u>Matemática</u><br>Pág. 46, 47, 48<br>- Sequências de repetição<br>- Números até 300 | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 35<br>- Como se modifica o teu corpo à medida que cresces?           |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Pág. 38 3 39<br>- “O príncipe com orelhas de burro”      | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Ficha de leitura                                              | <u>Matemática</u><br>continuação                                                       | <u>Estudo do Meio</u><br>Pág. 35<br>- Como deves cuidar dos teus dentes?                           |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Cartas do amigo secreto – leitura e resposta | <u>Matemática</u><br>Ensaio festa de Natal – canção “É Natal”                            | <u>Português</u><br>Ilustração pai natal a descer a chaminé                       | <u>Matemática</u><br>Ensaio festa de Natal – canção “É Natal”                          | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>Ensaio festa de Natal – canção “É Natal”       | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto “meios de comunicação” PROFESSOR RICARDO  | <u>Expressão Artística</u><br>Ensaio festa de Natal – canção “É Natal”                 |                                                                                                    |

### Reflexão:

Nesta segunda semana de dezembro, para além das aprendizagens letivas, tivemos a receção da resposta às cartas enviadas na semana anterior, voltámos a ensaiar a música para a festa de Natal, os alunos realizaram fichas de avaliação, houve uma leitura do livro do mês e voltei a reunir com os grupos para terminar os trabalhos pendentes para o projeto.

Nas duas últimas semanas letivas deste mês decidimos debruçarmo-nos mais sob a aprendizagem da música de Natal e sob a construção dos elementos para os teatros que iriam realizar no mês de janeiro, a par disso ainda houve oportunidade para abordar aprendizagens como as sequências de repetição, números até ao número 300 e as mudanças do corpo.

#### • Semana 16/12 a 20/12

| Horas          | Segunda-feira                                                                    | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                  | Quinta-feira                                                            | Sexta-feira                                                                     |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>- Ficha avaliação de gramática                               | <u>Matemática</u><br>Pág. 49 a 52<br>- Sequências de repetição<br>- Números até 300      | <u>Português</u><br>- Leitura e interpretação textos de Natal<br>Pág. 67 a 71 | <u>Matemática</u><br>- Visita à Vila Natal Sintra                       | <u>Estudo do Meio</u><br>Assembleias de turma:<br>"Para, Escuta e Olha o Outro" |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>continuação                                                  | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Visita à biblioteca – histórias de Natal                  | <u>Matemática</u><br>- Visita à Vila Natal Sintra                       | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                            |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Organização de materiais                                  | <u>Matemática</u><br>- Festa de natal 2ºano – canção "É Natal"          | Não há atividade letiva                                                         |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>Ensaio festa de Natal – canção "É Natal"           | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Ensaio festa de Natal – canção "É Natal"      | <u>Expressão Artística</u><br>- Festa de Natal 2ºano – canção "É Natal" |                                                                                 |

### Reflexão:

Na última semana do mês de dezembro, foi a semana em a turma teve a festa de Natal, em que realizámos uma visita de estudo à "Vila Natal Sintra", em que fomos à biblioteca ouvir contos de Natal e onde finalizamos as construções de tudo o que havia para realizar para o projeto de intervenção.

A ida à biblioteca, transmitiu aos alunos um momento mais calmo e interativo, onde foram contadas algumas histórias e ao mesmo tempo parte dessas histórias iam sendo interpretadas pelos alunos.

A visita de estudo realizou-se no mesmo dia que a festa de Natal, fomos à “Vila Natal” local acolhedor com inúmeras atividades lúdicas e informações importantes, mostrando sempre preocupação com as crianças e deixando-as à vontade.

A festa de Natal, realizou-se à porta fechada apenas para as turmas do 2.ºano, apresentando assim o ensaiado ao longo das semanas e visualizando as apresentações das restantes turmas.

Relativamente ao projeto, nesta semana os grupos terminaram as construções de adereços e finalizaram os cenários.

• **Semana 06/01 a 10/01**

| Horas          | Segunda-feira                                                                                                     | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                     | Quinta-feira                                                                                   | Sexta-feira                                                                                        |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Leitura e interpretação de um texto sobre os reis magos                                       | <u>Matemática</u><br>- Cálculo mental<br>- Livro de fichas -revisão de matérias          | <u>Português</u><br>- Leitura e interpretação do texto: “Quanto vale a amizade?” | <u>Matemática</u><br>- Livro de fichas -revisão de matérias                                    | <u>Estudo do Meio</u><br>- Revisão de matérias: Como deves cuidar dos teus dentes?                 |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>Continuação – exercícios de gramática                                                         | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>Página 40 e 41                                               | <u>Matemática</u><br>continuação                                                               | <u>Estudo do Meio</u><br>- Ficha de avaliação                                                      |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>- Construção de uma lanterna com os reis magos<br>- Decoração de um gorro - inverno | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>- Projeto “meios de comunicação” PROFESSOR RICARDO           | <u>Matemática</u><br>continuação                                                               | <u>Apoio ao Estudo</u><br>Estudo autónomo e reforço de conhecimentos adquiridos ao longo da semana |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                                                                         | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto “meios de comunicação” PROFESSOR RICARDO | <u>Expressão Artística</u><br>- Ilustração de uma ilusão de ótica com cores e formas (coração) |                                                                                                    |

**Reflexão:**

Na primeira semana de janeiro, tratou-se da semana onde realizei a última fase do meu projeto as gravações e posteriormente as divulgações.

A nível de atividades letivas relacionadas com as áreas curriculares, realizou-se uma revisão de conteúdos, pois os alunos tinham vindo de uma interrupção e necessitavam de tal para se prepararem para as fichas de avaliação da semana que se seguia, que seria a última antes do final do semestre.

Nesta semana já se realizou a ficha de avaliação de estudo do meio e efetuamos as gravações do grupo A e C para o projeto de intervenção. Essas gravações foram realizadas todas no estúdio.

• **Semana 13/01 a 17/01**

| Horas          | Segunda-feira                                                 | Terça-feira                                                                              | Quarta-feira                                                                     | Quinta-feira               | Sexta-feira                                                                                    |
|----------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9h15<br>10h30  | <u>Português</u><br>Ficha de avaliação                        | <u>Matemática</u><br>Ficha de avaliação                                                  | <u>Português</u><br>Leitura e interpretação "Os órgãos dos sentidos" pág. 44, 45 | <u>Matemática</u><br>GERVE | <u>Estudo do Meio</u><br>Saúde do meu corpo                                                    |
| 11h00<br>12h00 | <u>Português</u><br>continuação                               | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>- Sílabas, acentos gráficos e til                            | <u>Matemática</u>          | <u>Estudo do Meio</u><br>continuação                                                           |
| 13h45<br>15h20 | <u>Expressão Artística</u><br>Diário de leitura - organização | <u>Matemática</u><br>continuação                                                         | <u>Português</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO           | <u>Matemática</u>          | <u>Apoio ao Estudo</u><br>AULA ASSISTIDA<br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO |
| 15h20<br>16h10 | <u>Expressão Artística</u><br>continuação                     | <u>Educação Física</u><br>Jogos coletivos e circuito funcional (manuseamento de objetos) | <u>Expressão Artística</u><br>- Projeto "meios de comunicação" PROFESSOR RICARDO | <u>Expressão Artística</u> |                                                                                                |

**Reflexão:**

Na última semana de janeiro, na quarta-feira tratei de realizar as últimas gravações e na sexta-feira tive aula assistida, sendo essa também a aula de divulgação dos projetos do grupo A e C e a aula de obtenção de feedback.

Na quarta-feira efetuei a gravação do grupo B e do grupo D, realizados também no estúdio. Já na sexta-feira após editar as filmagens do grupo A e C, efetuou-se a divulgação das filmagens, previamente planeadas onde se acabou por obter feedback dos alunos sobre o projeto e trabalho visualizado, que acabou por ser bastante positivo.

Nesta semana realizou-se ainda as restantes fichas de avaliação.

## APÊNDICE G - INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 1.ºCEB

### Assinala um número em cada frase:

1 = Discordo muito 😞

2 = Discordo 😐

3 = Nem concordo nem discordo 😊

4 = Concordo 😄

5 = Concordo muito 😁

---

### Parte A — O que senti e como participei

1. Gostei de participar neste projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2. Senti-me motivado(a) para fazer as tarefas do projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Percebi bem o que era pedido em cada tarefa.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Tive oportunidade de dar ideias e escolher coisas no projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Senti que a minha opinião foi ouvida.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Parte B - O que aprendi sobre “Meios de Comunicação” e tecnologia

6. Agora percebo melhor o que são meios de comunicação.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Aprendi que existem meios de comunicação pessoais e meios de comunicação social.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Percebi melhor como a tecnologia **evoluiu** (antigo → atual).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Consigo dar exemplos de meios antigos (ex.: rádio/jornal/telefone) e atuais (ex.: telemóvel/computador).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. Senti que as aulas me ajudaram a estar mais atento à informação e ao que vejo/ouço

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Parte C - Pesquisa, seleção e organização de informação

11. Gostei de participar neste projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Consegui procurar informação (com ajuda quando foi preciso).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. Aprendi a escolher informação importante e a deixar de lado o que não interessava.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. Consegui **organizar ideias** para usar no nosso trabalho (história/teatro/vídeo).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Parte D - Trabalho em grupo e participação

15. Trabalhei bem em grupo e partilhei tarefas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Senti que a minha opinião foi ouvida e tive oportunidade de participar.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. Aprendi a respeitar as ideias dos colegas e a chegar a acordos.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Parte E - Criação e produção (construções, teatro e vídeo)

18. Gostei de construir materiais/objetos do projeto (ex.: telefone/telemóvel com materiais reutilizáveis).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

19. Senti-me confiante a participar na peça de teatro (falar/representar/ajudar).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. Aprendi coisas sobre **filmar** (ex.: posição da câmara, som, cuidado ao gravar).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21. Ao ver as curtas-metragens, consegui perceber o que ficou bem e o que podia melhorar

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

## Parte F - Reflexão e sentido do projeto

22. Este projeto ajudou-me a perceber que a tecnologia pode ser usada para aprender, não só para brincar.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23. Aprendi que é importante pensar na **mensagem** que passamos quando criamos um vídeo/teatro.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24. No geral, gostei do projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

25. A atividade de que mais gostei foi:

---

---

---

---

26. A parte mais difícil foi:

---

---

---

---

27. Se repetíssemos o projeto, eu mudaria:

---

---

---

---

## APÊNDICE H – RESPOSTAS DO INQUÉRITO

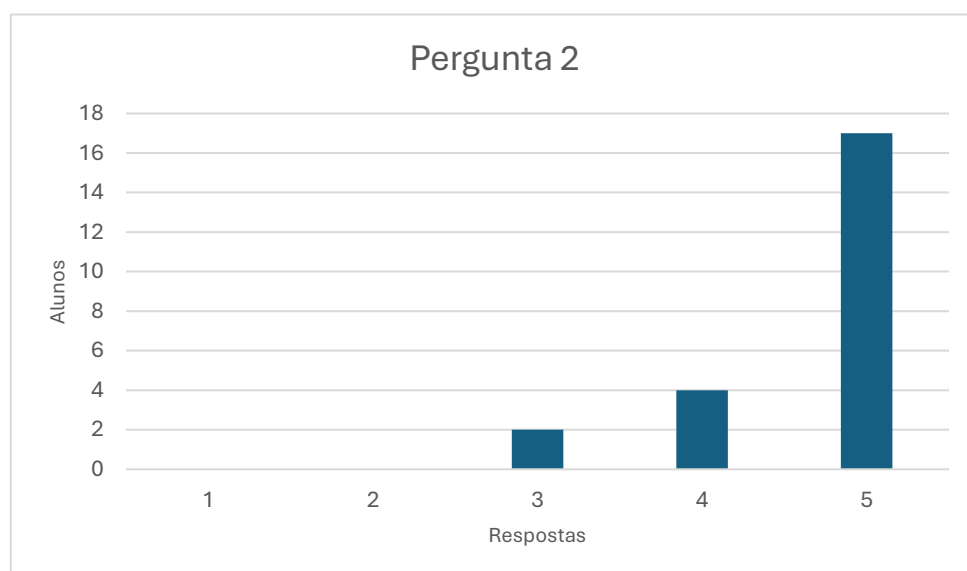
### 1. Gostei de participar neste projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



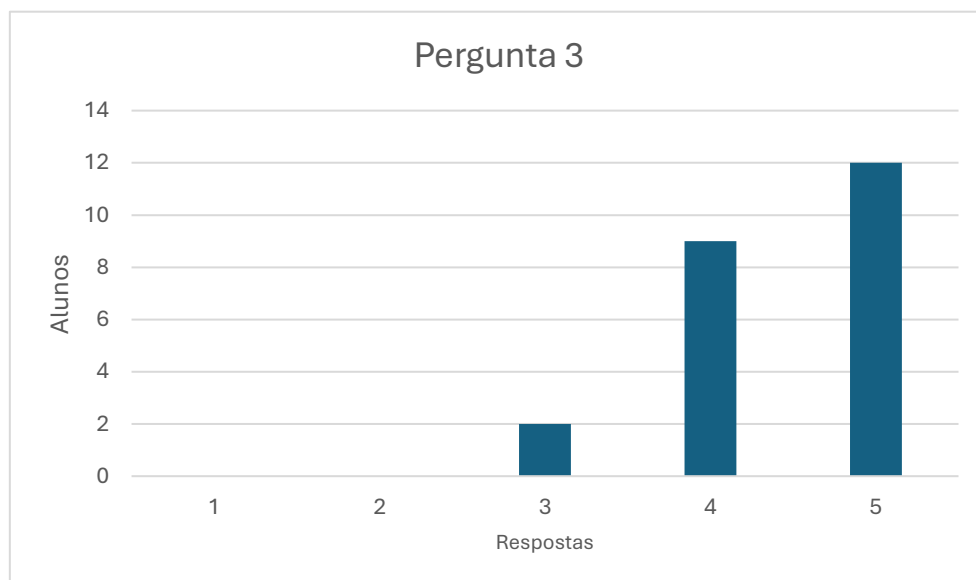
### 2. Senti-me motivado(a) para fazer as tarefas do projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



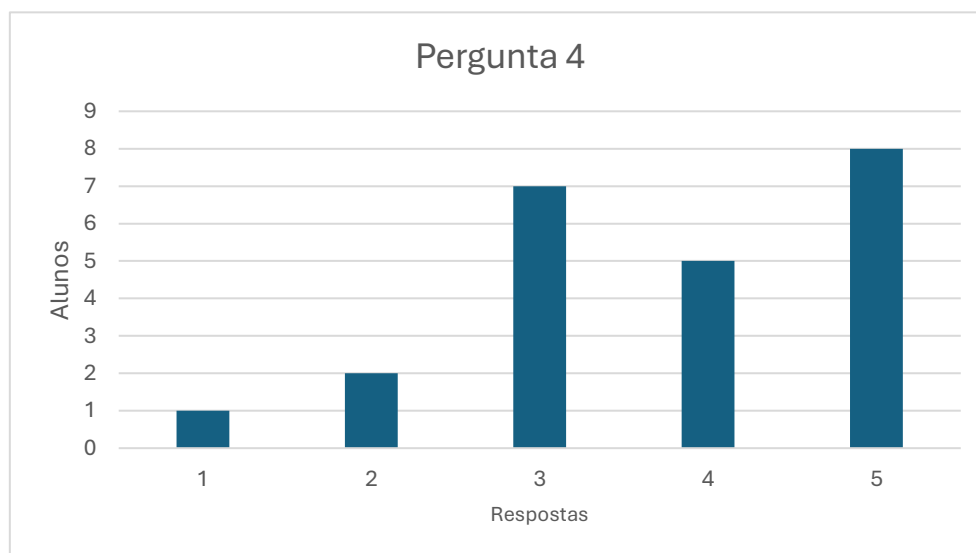
3. Percebi bem o que era pedido em cada tarefa.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



4. Tive oportunidade de dar ideias e escolher coisas no projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



5. Senti que a minha opinião foi ouvida.

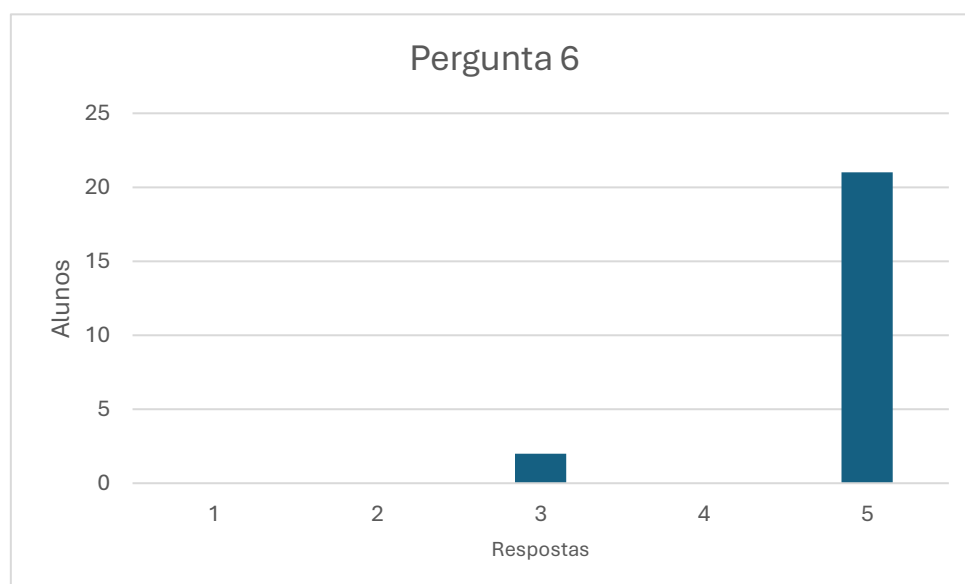
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## Parte B - O que aprendi sobre “Meios de Comunicação” e tecnologia

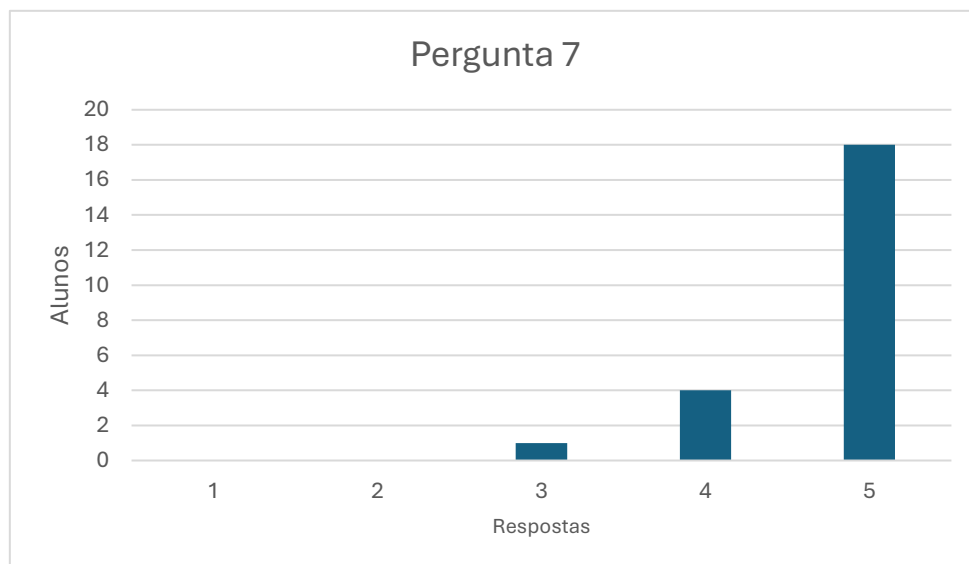
6. Agora percebo melhor o que são meios de comunicação.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



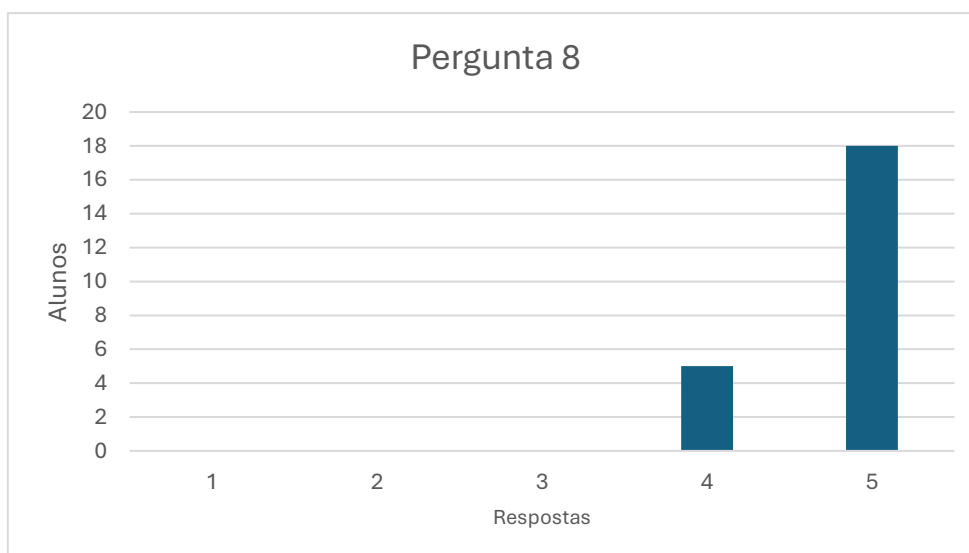
7. Aprendi que existem meios de comunicação pessoais e meios de comunicação social.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



8. Percebi melhor como a tecnologia **evoluiu** (antigo → atual).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



9. Consigo dar exemplos de meios antigos (ex.: rádio/jornal/telefone) e atuais (ex.: telemóvel/computador).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



10. Senti que as aulas me ajudaram a estar mais atento à informação e ao que vejo/ouço

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## Parte C - Pesquisa, seleção e organização de informação

11. Gostei de participar neste projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



12. Consegui procurar informação (com ajuda quando foi preciso).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



13. Aprendi a escolher informação importante e a deixar de lado o que não interessava.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



14. Consegui **organizar ideias** para usar no nosso trabalho (história/teatro/vídeo).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## Parte D - Trabalho em grupo e participação

15. Trabalhei bem em grupo e partilhei tarefas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



16. Senti que a minha opinião foi ouvida e tive oportunidade de participar.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



17. Aprendi a respeitar as ideias dos colegas e a chegar a acordos.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## Parte E - Criação e produção (construções, teatro e vídeo)

18. Gostei de construir materiais/objetos do projeto (ex.: telefone/telemóvel com materiais reutilizáveis).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



19. Senti-me confiante a participar na peça de teatro  
(falar/representar/ajudar).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



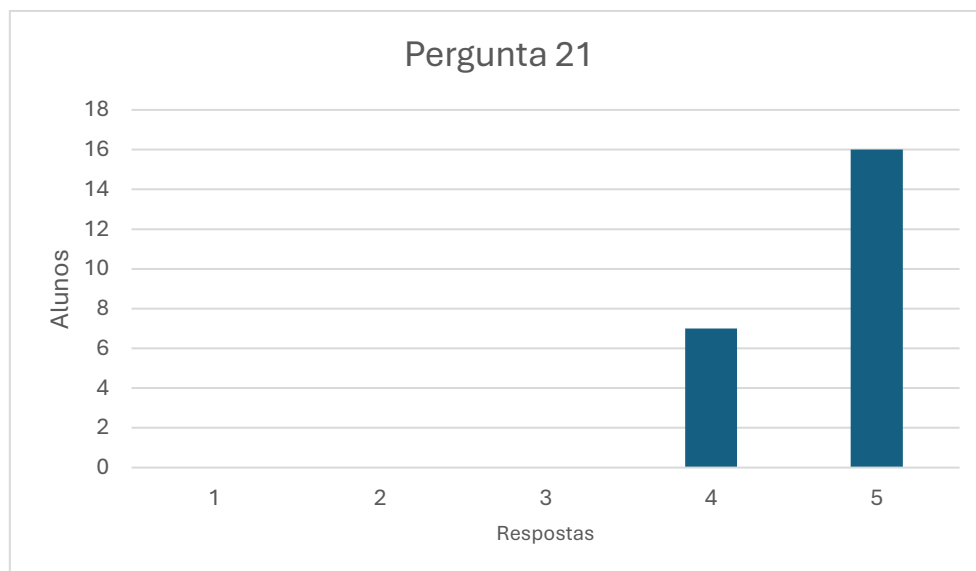
20. Aprendi coisas sobre **filmar** (ex.: posição da câmara, som, cuidado  
ao gravar).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



21. Ao ver as curtas-metragens, consegui perceber o que ficou bem e o que podia melhorar

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## Parte F - Reflexão e sentido do projeto

22. Este projeto ajudou-me a perceber que a tecnologia pode ser usada para aprender, não só para brincar.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



23. Aprendi que é importante pensar na **mensagem** que passamos quando criamos um vídeo/teatro.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



24. No geral, gostei do projeto.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

### Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

Serve o presente questionário para o estudo de investigação sobre o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática em contexto educativo, realizado no âmbito do 2º ano de **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, Escola Superior de Educação - Instituto Jean Piaget do Sul. O autor é Ricardo Cassiano, sob orientação de Rute Perdigão.

O seu objetivo é compreender as **perceções, práticas e competências digitais dos docentes**, no que respeita ao uso pedagógico das tecnologias digitais para o desenvolvimento da **literacia digital** e da **literacia mediática** nos alunos.

A construção deste instrumento fundamenta-se em documentos de referência relacionados com a competência digital, nomeadamente o *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* (Lucas & Moreira, 2018) e o *DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital* (Lucas & Moreira, 2017).

Foram igualmente considerados estudos sobre a integração das tecnologias na educação em Portugal, designadamente *A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade* (Dias-Trindade, Moreira & Ferreira, 2021) e *Tecnologias e competências digitais na educação portuguesa: história da sua integração nas práticas pedagógicas desde o início do século XX* (Trindade, 2022).

No domínio da literacia digital e da literacia mediática na infância, tiveram-se em conta contributos científicos como *Digital literacy in early childhood education: What can we learn from innovative practitioners?* (Pereira, Parente & Silva, 2021) e *Crianças e Internet: A ordem geracional* (Almeida et al., 2013).

Foram ainda considerados estudos sobre competência digital docente, nomeadamente o *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário da rede pública de Portugal Continental* (Lucas & Bem-haja, 2021), bem como investigações sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, como *O pensamento computacional ao serviço da integração curricular transversal no 1.º ciclo* (Carreira, 2022). A construção do instrumento teve também em conta orientações metodológicas para a elaboração de inquéritos por questionário, designadamente *Inquérito por Questionário* (Santos & Henriques, 2021).

A participação é voluntária. As respostas são **anónimas e confidenciais**, destinando-se exclusivamente a fins académicos.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

1. **Concorda em participar voluntariamente neste estudo? \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Concordo e pretendo participar    *Avançar para a pergunta 3*

☐ Não concordo    *Avançar para a secção 8 (Fim)*

2. **Para a codificação das suas respostas, coloque na resposta a primeira letra do seu primeiro nome; os dois últimos algarismos da sua data de nascimento; a última letra do seu apelido e os dois algarismos do seu mês de nascimento. Ver exemplo: R80O08**

\_\_\_\_\_

*Avançar para a pergunta 3*

**Caracterização do Docente**

O *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes* (Lucas & Bem-haja, 2021) indica fatores como o tempo de serviço, o nível de ensino lecionado e a formação profissional influenciam o desenvolvimento da competência digital docente e a forma como os professores integram a tecnologia nas suas práticas pedagógicas.

Assim, a caracterização dos docentes inquiridos constitui uma dimensão importante para a contextualização os dados recolhidos.

3. **Género \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não responder

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

**4. Idade \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 31 - 40 anos
- ☐ 41 - 50 anos
- ☐ 51 - 60 anos
- ☐ Mais de 60 anos

**5. Tempo de serviço como docente \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 0 - 5 anos
- ☐ 6 - 10 anos
- ☐ 11 - 20 anos
- ☐ 21 - 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

**6. Níveis de Educação e de Ensino em que já lecionou \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Educação Pré-Escolar
- ☐ 1.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 2.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 3.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

7. **Atualmente leciona? \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

8. **Estabelecimento de Ensino Atual \***

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Escola Pública

☐ Escola Privada

☐ IPSS / Cooperativa

☐ Outra:  
\_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

**9. Valências, Ano(s) de escolaridade e Ciclos de estudo que leciona atualmente \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Berçário
- ☐ Creche
- ☐ Jardim de Infância | Educação Pré-Escolar
- ☐ 1.º ano
- ☐ 2.º ano
- ☐ 3.º ano
- ☐ 4.º ano
- ☐ 5.º ano
- ☐ 6.º ano
- ☐ 7.º ano
- ☐ 8.º ano
- ☐ 9.º ano
- ☐ 10.º ano
- ☐ 11.º ano
- ☐ 12.º ano
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Atualmente não leciono
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

**10. Localização da Escola \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Lisboa e Vale do Tejo
- ☐ Alentejo
- ☐ Algarve
- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira
- ☐ Outra:  
\_\_\_\_\_

**11. Com que frequência participa em ações de formação contínua? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito frequentemente

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

12. **Nos últimos 3 anos, já frequentou alguma formação específica em literacia digital?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, formação certificada
- ☐ Sim, formação não certificada
- ☐ Não

13. **Se frequentou, indique o tipo de formação?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Formação em contexto
- ☐ Ação de curta duração
- ☐ Curso online
- ☐ Oficina formativa
- ☐ Não frequentei
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

14. **Nos últimos 3 anos, já frequentou alguma formação específica em literacia mediática?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, formação certificada
- ☐ Sim, formação não certificada
- ☐ Não

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

15. Se frequentou, indique o tipo de formação? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Formação em contexto
- ☐ Ação de curta duração
- ☐ Curso online
- ☐ Oficina formativa
- ☐ Não frequentei
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Avançar para a pergunta 16*

**Competências Digitais**

O **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Lucas & Moreira, 2018)** define a competência digital docente como um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para um uso pedagógico eficaz das tecnologias digitais, organizado em áreas de competência e níveis de progressão.

De forma complementar, o **DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Lucas & Moreira, 2017)** descreve dimensões e níveis de competência digital aplicáveis aos cidadãos em geral, permitindo a autoavaliação do nível de competência digital em diferentes contextos.

Esta secção tem como objetivo recolher a perceção dos docentes relativamente ao seu nível de competência digital, tendo por base os referenciais mencionados.

16. De acordo com o DigComp, como descreve o seu nível global de competência digital? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Básico
- ☐ Intermédio
- ☐ Avançado
- ☐ Altamente especializado

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

17. **De acordo com o DigCompEdu, na dimensão da literacia da informação e dos média, como descreve o seu nível de competência?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias de pesquisa e análise
- ☐ Explorador (A2) - Inicia a orientação para a pesquisa e a análise de informação digital
- ☐ Integrador (B1) - Integra regularmente atividades de pesquisa e análise
- ☐ Especialista (B2) - Utiliza estratégias diversificadas para promover a literacia da informação
- ☐ Lider (C1) - Promove e partilha práticas de literacia da informação com outros docentes
- ☐ Pioneiro (C2) - Desenvolve abordagens inovadoras para a literacia da informação e dos média

18. **De acordo com o DigCompEdu, como caracteriza a sua competência na seleção de recursos digitais adequados aos objetivos de aprendizagem?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Recém-chegado (A1) - Seleciono recursos digitais de forma limitada e, por vezes, com apoio
- ☐ Explorador (A2) - Seleciono recursos digitais simples e adequados a tarefas específicas
- ☐ Integrador (B1) - Seleciono recursos digitais de forma regular, alinhados com os objetivos pedagógicos
- ☐ Especialista (B2) - Seleciono recursos diversificados com critério e intenção pedagógica clara
- ☐ Lider (C1) - Apoio outros docentes na seleção de recursos digitais adequados
- ☐ Pioneiro (C2) - Exploro e promovo novas abordagens e recursos digitais de forma inovadora

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

19.

**De acordo com o DigCompEdu, como descreve as suas competências na adaptação ou criação de recursos digitais para responder às necessidades dos alunos?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Recém-chegado (A1) - Adapto recursos de forma pontual e, por vezes, com apoio
- ☐ Explorador (A2) - Adapto recursos existentes às necessidades dos alunos
- ☐ Integrador (B1) - Adapto e/ou crio recursos digitais com regularidade para apoiar a aprendizagem
- ☐ Especialista (B2) - Crio e adapto recursos digitais diversificados e adequados a diferentes perfis
- ☐ Líder (C1) - Apoio outros docentes na criação e adaptação de recursos digitais
- ☐ Pioneiro (C2) - Desenvolvo e experimento novas abordagens na criação de recursos digitais

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

20. **De acordo com o "DigCompEdu", como avalia a sua competência na integração pedagógica da tecnologia nas atividades de ensino e aprendizagem?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias tecnológicas, integrando-a pouco na docência
- ☐ Explorador (A2) - Experimenta integrar algumas ferramentas digitais
- ☐ Integrador (B1) - Usa de forma regular a tecnologia integrando-a intencionalmente nas atividades escolares
- ☐ Especialista (B2) - Integra a tecnologia de forma mais eficaz e diversificada envolvendo-a com os objetivos curriculares
- ☐ Lider (C1) - Ajuda outros docentes na integração de práticas mais digitais
- ☐ Pioneiro (C2) - Inova e transforma práticas pedagógicas através de tecnologia

21. **Com que frequência utiliza tecnologias digitais para apoiar metodologias ativas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

22. De acordo com o DigCompEdu, na dimensão "Literacia da informação e dos média", como descreve o seu nível de competência? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias de pesquisa e análise de informação digital
- ☐ Explorador (A2) - Inicia a orientação a pesquisa e análise de informação digital
- ☐ Integrador (B1) - Integra regularmente atividades de pesquisa e análise de informação digital
- ☐ Especialista (B2) - Utiliza estratégias diversificadas para promover a literacia da informação e dos média
- ☐ Lider (C1) - Promove e partilha práticas de literacia da informação e dos média com outros docentes
- ☐ Pioneiro (C2) - Desenvolve abordagens inovadoras para a literacia da informação e dos média

Avançar para a pergunta 23

### Condições Tecnológicas e Apoio na Escola

O estudo *A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade* (Dias-Trindade, Moreira & Ferreira, 2021) evidencia que a integração pedagógica das tecnologias digitais é influenciada por fatores estruturais, incluindo o acesso a recursos tecnológicos, as condições de infraestrutura e o enquadramento institucional e político ao longo do tempo.

Por sua vez, o *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário da rede pública de Portugal Continental* (Lucas & Bem-haja, 2021) sublinha a relevância do apoio técnico e pedagógico e da formação contínua como fatores que podem facilitar a integração da tecnologia nas práticas docentes.

Este bloco pretende identificar fatores facilitadores e constrangimentos associados à integração da tecnologia no contexto educativo.

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

23. **Como caracteriza as condições tecnológicas existentes na escola onde exerce funções?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

Muit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito boas

24. **Que recursos tecnológicos estão disponíveis com acesso regular na escola onde exerce funções?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Computadores  
☐ Tablets  
☐ Quadro Interativo  
☐ Projetores  
☐ Impressora  
☐ Acesso à internet  
☐ Plataformas digitais educativas  
☐ Nenhum dos anteriores  
☐ Outra: \_\_\_\_\_

25. **Como avalia a qualidade da internet na escola?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

Muit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito boa

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

26. De acordo com a literatura sobre recursos educativos digitais, a escola por norma, dispõe de equipamentos tecnológicos. Em que medida os equipamentos e recursos disponíveis são adequados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia? \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito adequados

27. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades/barreiras à integração das tecnologias digitais no ensino? \*

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de equipamentos adequados  
☐ Acesso limitado ou instável à internet  
☐ Falta de tempo para planificação  
☐ Falta de tempo para experimentar/implementar  
☐ Falta de formação específica  
☐ Falta de apoio técnico  
☐ Falta de apoio pedagógico  
☐ Resistência à mudança  
☐ Excesso de tarefas burocráticas  
☐ Outra: \_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

28. **De acordo com os documentos sobre ambientes educativos digitais, que tipo de apoio técnico existe na escola/agrupamento para apoiar os docentes?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Apoio técnico interno
- ☐ Apoio técnico externo
- ☐ Apoio informal (colegas)
- ☐ Apoio pontual
- ☐ Não existe apoio técnico
- ☐ Não sei/Não aplicável

29. **Em que medida o apoio técnico existente responde às necessidades dos docentes?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Moderadamente
- ☐ Bastante
- ☐ Muito
- ☐ Não aplicável (não existe apoio)

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

30. **Que medidas considera mais eficazes para melhorar a integração pedagógica da tecnologia no sistema educativo?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Reforço da formação contínua dos docentes
- ☐ Melhoria de infraestruturas e equipamentos tecnológicos
- ☐ Orientações pedagógicas claras para integração curricular da tecnologia
- ☐ Apoio pedagógico em contexto
- ☐ Reforço do apoio técnico
- ☐ Tempo específico para planificação e experimentação
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Avançar para a pergunta 31*

### **Metodologias de Ensino Mediadas por Tecnologia**

O *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018) destaca a integração pedagógica das tecnologias e a seleção de estratégias de ensino como dimensões centrais da competência digital docente. Por sua vez, estudos sobre

*O pensamento computacional ao serviço da integração curricular transversal no 1.º ciclo* (Carreira, 2022) sublinham a relevância de metodologias ativas e do uso intencional de recursos digitais para promover aprendizagens significativas.

Esta secção pretende caracterizar as metodologias e práticas de ensino mediadas por tecnologia utilizadas pelos docentes.

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

31. **Com que frequência utiliza tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

32. **Quando utiliza tecnologias digitais, qual é a finalidade mais frequente?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Explicação de conteúdos
- ☐ Pesquisa orientada de informação
- ☐ Consolidação
- ☐ Produção de conteúdos
- ☐ Comunicação
- ☐ Apoio a necessidades específicas
- ☐ Outra:  
\_\_\_\_\_

33. **Com que frequência utiliza tecnologia para apoiar metodologias ativas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- |     |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

34. **Que tipos de atividades mediadas por tecnologia realiza com maior frequência?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Pesquisa orientada e recolha de informação
- ☐ Discussão de conteúdos mediáticos
- ☐ Produção de conteúdos digitais
- ☐ Produção audiovisual
- ☐ Trabalho colaborativo com ferramentas digitais
- ☐ Atividades de segurança digital
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

35. **Qual das opções descreve melhor a sua experiência com esta metodologia? \***

A “sala de aula invertida” é uma metodologia assente nos princípios construtivistas e nas potencialidades das tecnologias digitais, em que o alunos explora os conteúdos, recorrendo, frequentemente, à pesquisa, a vídeos, podcasts ou recursos interativos como suporte à aprendizagem autónoma prévia, ficando o tempo instrucional de aula para uma interação mais rica, diferenciada/personalizada e centrada no aluno.

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não conheço a metodologia
- ☐ Conheço, mas não utilizo
- ☐ Utilizo pontualmente
- ☐ Utilizo com alguma regularidade
- ☐ Utilizo regularmente e de forma estruturada

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

36. Qual das opções descreve melhor a sua experiência com esta metodologia? \*

A “**engenharia reversa**” é uma metodologia ativa e interativa, baseada também na metodologia de projeto, numa questão-problema, em que o aluno, individual, a pares ou em pequenos grupos, coloca hipóteses e vai testando as mesmas, agindo com pensamento estratégico e crítico, por tentativa-erro, explorando e indo à descoberta. Da descoberta, retira conclusões, apresenta e discute em grupo-turma e, por fim, o professor sistematiza os conteúdos associados, consolida as aprendizagens em contexto, e apresenta as principais conclusões evidenciadas pela experimentação.

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não conheço a metodologia
- ☐ Conheço, mas não utilizo
- ☐ Utilizo pontualmente
- ☐ Utilizo com alguma regularidade
- ☐ Utilizo regularmente e de forma estruturada

37. Quais são as principais dificuldades para implementar metodologias mediadas por tecnologia? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Acesso desigual dos alunos a dispositivos e internet
- ☐ Falta de tempo para planificar
- ☐ Falta de formação específica
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Dificuldade a gerir a turma
- ☐ Resistência e baixa adesão dos alunos
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

38. Com que frequência utiliza ferramentas digitais para avaliar aprendizagens? \*

Marcar apenas uma oval.

|     |                       |                       |                       |                       |                       |        |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

39. Em que medida se sente confiante para planificar e conduzir atividades mediadas por tecnologia com intencionalidade pedagógica? \*

Marcar apenas uma oval.

|     |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito |

Avançar para a pergunta 40

### Práticas de Literacia Digital e Mediática

Os estudos sobre literacia digital e literacia mediática na infância sublinham a importância de desenvolver, em contexto educativo, competências relacionadas com a pesquisa e seleção de informação, a criação de conteúdos e a reflexão crítica sobre mensagens mediáticas. Em *A Literacia Digital a partir da Infância*, (Vieira, 2022) é destacada a relevância de iniciar precocemente a educação para usos digitais orientados e significativos. No artigo *Digital literacy in early childhood education: What can we learn from innovative practitioners?* (Pereira, Parente e Silva, 2021) evidenciam o papel das práticas pedagógicas inovadoras na promoção de competências digitais em crianças. Por sua vez, em *Crianças e Internet: A ordem geracional*, (Almeida et al., 2013) analisam os contextos de utilização da internet pelas crianças e a necessidade de mediação e orientação educativa.

O *DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital* (Lucas & Moreira, 2017) reforça dimensões como a literacia da informação, a comunicação e colaboração digitais e a criação de conteúdos digitais, enquanto competências essenciais na sociedade atual.

Esta secção pretende caracterizar práticas pedagógicas que envolvem tecnologias digitais e que contribuem para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática dos alunos.

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

40. **Com que frequência desenvolve atividades intencionalmente orientadas para a literacia digital e/ou mediática?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

41. **Com que frequência promove atividades de pesquisa de informação online com orientação do docente?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

42. **Que estratégias costuma trabalhar com os alunos durante a pesquisa de informação?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Definição de perguntas orientadoras
- ☐ Seleção de fontes indicadas pelo docente
- ☐ Comparação de mais do que uma fonte
- ☐ Organização da informação
- ☐ Referência às fontes utilizadas
- ☐ Não realizo este tipo de trabalho
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

43. **Com que frequência aborda com os alunos aspetos relacionados com a credibilidade da informação?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

44. **Que tipos de conteúdos mediáticos costuma analisar com os alunos?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Notícias
- ☐ Vídeos
- ☐ Imagens/fotografias
- ☐ Publicidade
- ☐ Jogos/ambientes digitais
- ☐ Não realizo este tipo de análise
- ☐ Outra:  
\_\_\_\_\_

45. **Com que frequência os alunos produzem conteúdos digitais no âmbito das suas atividades?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito Frequentemente |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

46. **Que tipos de conteúdos os alunos costumam produzir?** \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Apresentações multimédia
- ☐ Cartazes
- ☐ Vídeos
- ☐ Áudio
- ☐ Fotografia
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

47. **Quando utiliza produção audiovisual (vídeo/áudio), qual é o objetivo mais frequente?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Comunicar aprendizagens
- ☐ Desenvolver competências de expressão e comunicação
- ☐ Trabalhar análise crítica de mensagens mediáticas
- ☐ Registar processos/atividades
- ☐ Não utilizo produção audiovisual
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

48. **Com que frequência aborda regras de uso responsável e seguro das tecnologias?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- |     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

49. **Que ferramentas utiliza com maior frequência para apoiar estas práticas? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Vídeos
- ☐ Aplicações educativas
- ☐ Ferramentas de criação (Powerpoint, Canva, ...)
- ☐ Ferramentas colaborativas (partilhas, documentos, ...)
- ☐ Plataformas de turma (Classroom, Moodle, Teams, ...)
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

50. **Quais as principais dificuldades para desenvolver práticas de literacia digital e mediática? \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de formação específica
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Idade/Maturidade dos alunos
- ☐ Currículo
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Avançar para a pergunta 51*

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

### Aprendizagens e Desenvolvimento dos Alunos

A investigação aponta que a participação ativa dos alunos em atividades de pesquisa, análise e produção de conteúdos digitais pode favorecer o desenvolvimento integrado da literacia digital e da literacia mediática, promovendo competências de acesso, criação e reflexão crítica sobre informação e media. **Vieira (2022)**, em *A Literacia Digital a partir da Infância*, sustenta que a aprendizagem digital deve ser construída desde cedo com intencionalidade educativa. **Pereira, Parente e Silva (2021)**, em *Digital literacy in early childhood education: What can we learn from innovative practitioners?*, mostram que experiências práticas de exploração e criação digital contribuem para o desenvolvimento de competências em contextos educativos. **Almeida et al. (2013)**, em *Crianças e Internet: A ordem geracional*, reforçam a importância de compreender as práticas digitais das crianças e de promover uma abordagem educativa que favoreça usos críticos e responsáveis. O *DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital* (**Lucas & Moreira, 2017**) descreve áreas como literacia da informação, comunicação e colaboração e criação de conteúdos digitais, que podem ser trabalhadas progressivamente em contexto educativo.

Esta secção pretende recolher a perceção dos docentes sobre competências e aprendizagens observadas nos alunos no âmbito de práticas mediadas por tecnologia.

51. Com que frequência os alunos participam em atividades mediadas por tecnologia? \*

Marcar apenas uma oval.

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

52. Com que frequência os alunos criam conteúdos digitais nas suas aulas? \*

Marcar apenas uma oval.

|     |                       |                       |                       |                       |                       |                      |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                      |
| Nun | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito frequentemente |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

53. **Que tipos de conteúdos os alunos costumam criar? \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Apresentações multimédia
- ☐ Cartazes
- ☐ Vídeos
- ☐ Áudio
- ☐ Fotografia
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

54. **Em que medida observa melhorias na capacidade de comunicar ideias e aprendizagens através de formatos digitais? \***

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                             |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                           |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Muito |

55. **Em que medida observa melhorias no trabalho cooperativo em tarefas digitais? \***

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                             |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                           |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Muito |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

56. **Em que medida observa melhorias na autonomia dos alunos em tarefas mediadas por tecnologia?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito |

57. **Em que medida considera que estas práticas contribuem para a literacia mediática dos alunos (compreender e interpretar criticamente mensagens mediáticas)?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito |

58. **Em que medida considera que estas atividades contribuem para a literacia digital dos alunos?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

|     |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Nad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito |

10/04/26, 15:33

Competências Digitais dos Professores: Literacia Digital e Mediática em Contexto Educativo

**59. Que apoios considera mais necessários para aprofundar estas aprendizagens e práticas? \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Formação em literacia mediática
- ☐ Formação em produção audiovisual
- ☐ Formação em metodologias ativas
- ☐ Melhoria de equipamentos
- ☐ Apoio técnico
- ☐ Apoio pedagógico em contexto
- ☐ Tempo para planificação e desenvolvimento de projetos
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Avançar para a secção 8 (Fim)*

**Fim**

**Agradecemos a sua colaboração.**

A sua participação é muito importante para a realização deste estudo.

Se desejar, pode partilhar este questionário com outros docentes.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

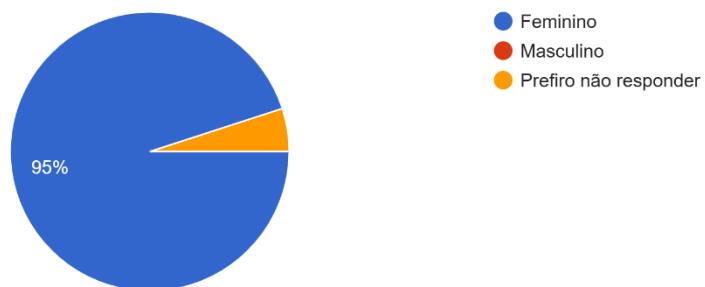
Google Formulários

## APÊNDICE J – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

### Caracterização do docente

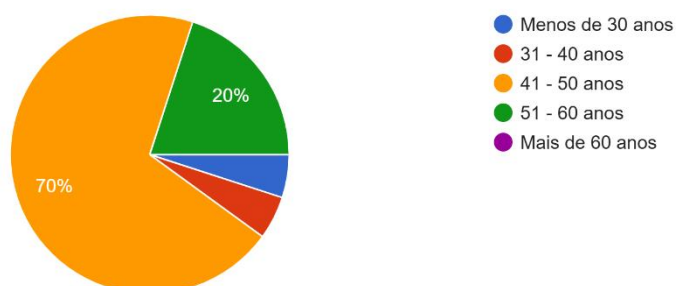
#### Género

20 respostas



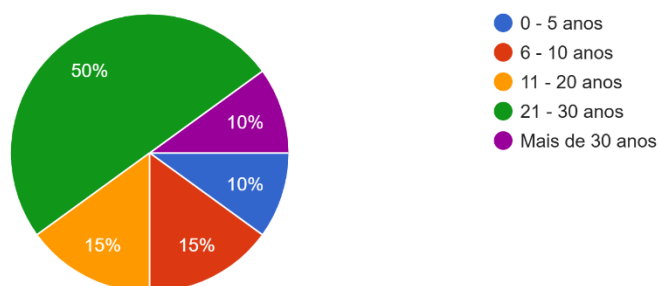
#### Idade

20 respostas



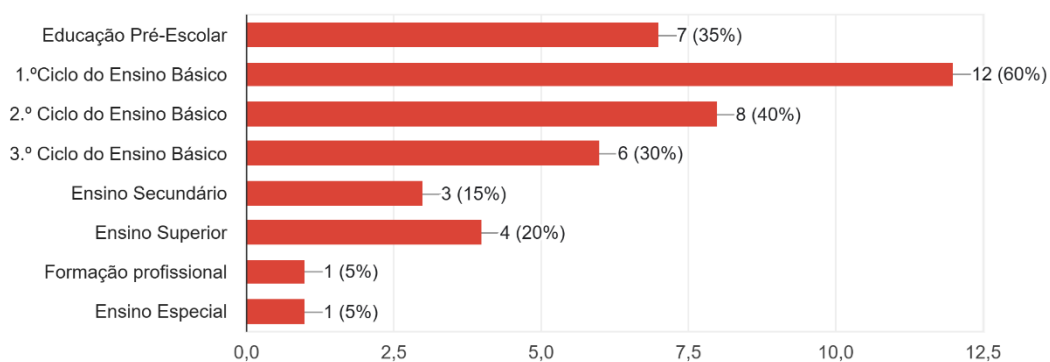
#### Tempo de serviço como docente

20 respostas



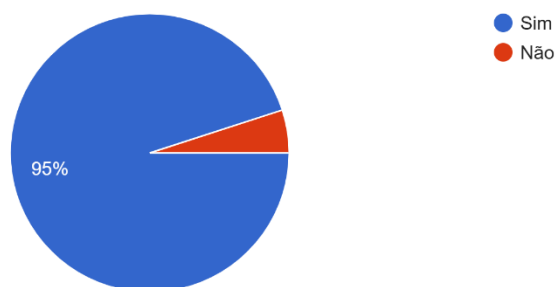
### Níveis de Educação e de Ensino em que já lecionou

20 respostas



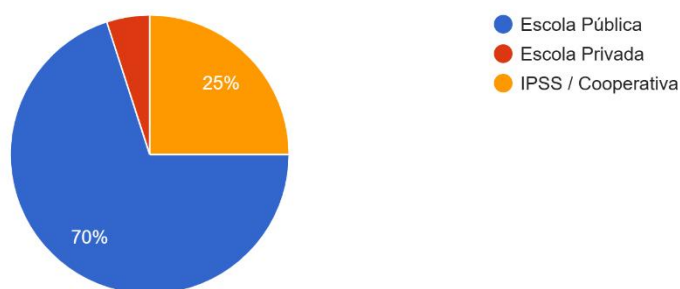
### Atualmente leciona?

20 respostas



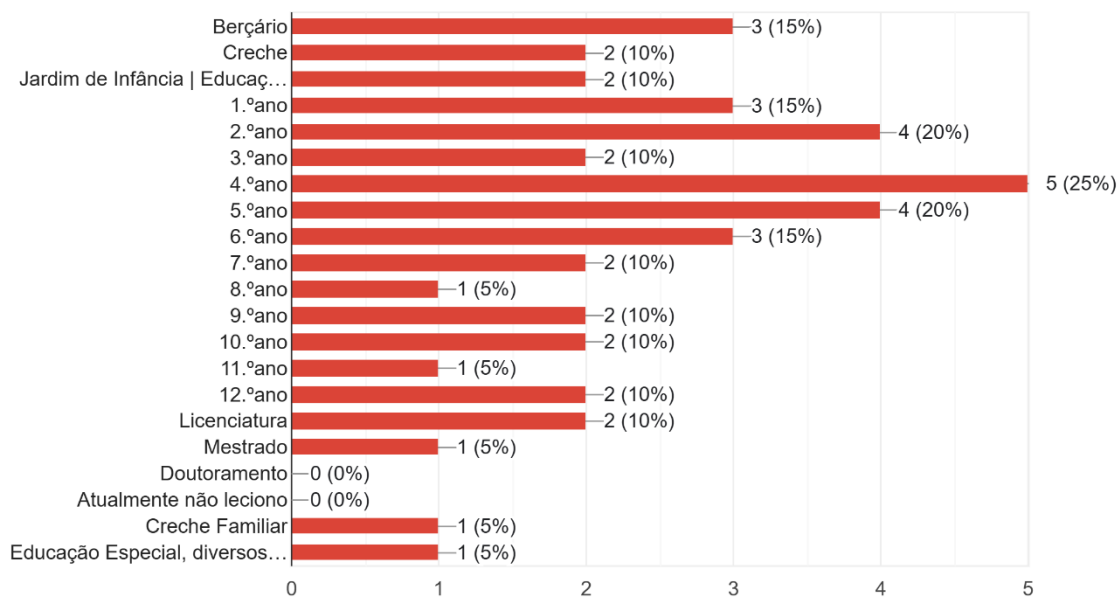
### Estabelecimento de Ensino Atual

20 respostas



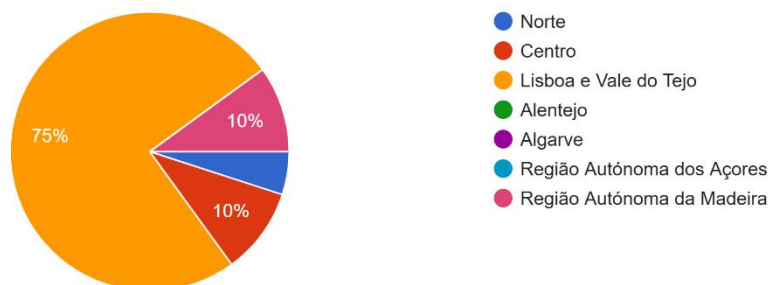
### Valências, Ano(s) de escolaridade e Ciclos de estudo que leciona atualmente

20 respostas



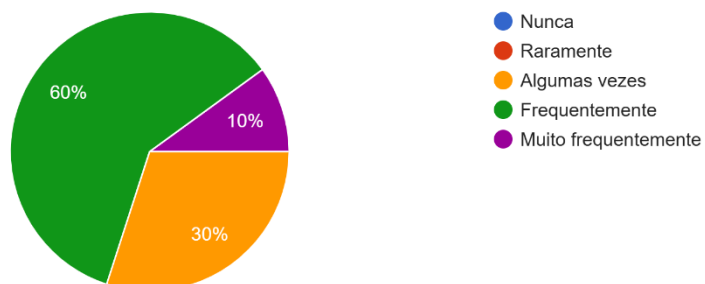
### Localização da Escola

20 respostas



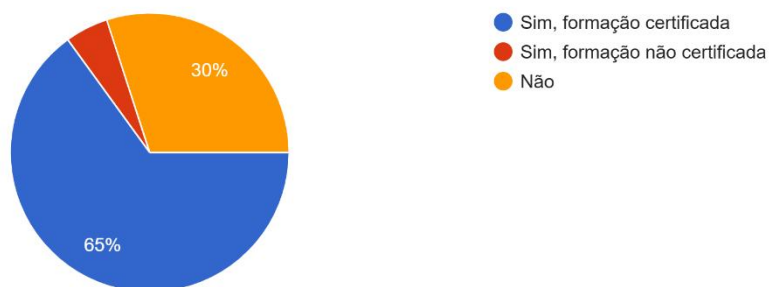
Com que frequência participa em ações de formação contínua?

20 respostas



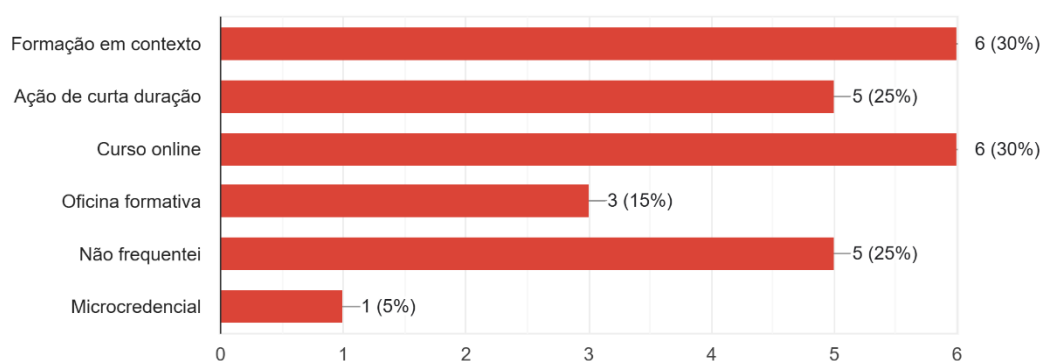
Nos últimos 3 anos, já frequentou alguma formação específica em literacia digital?

20 respostas



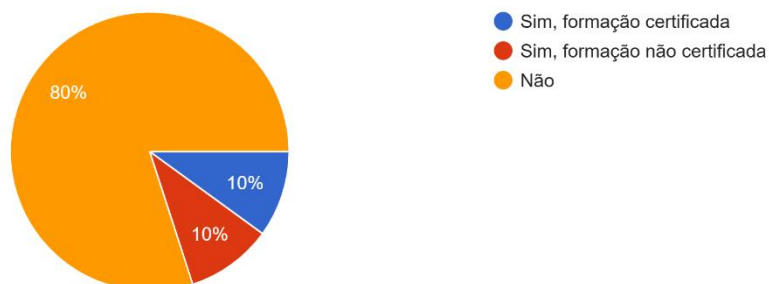
Se frequentou, indique o tipo de formação?

20 respostas



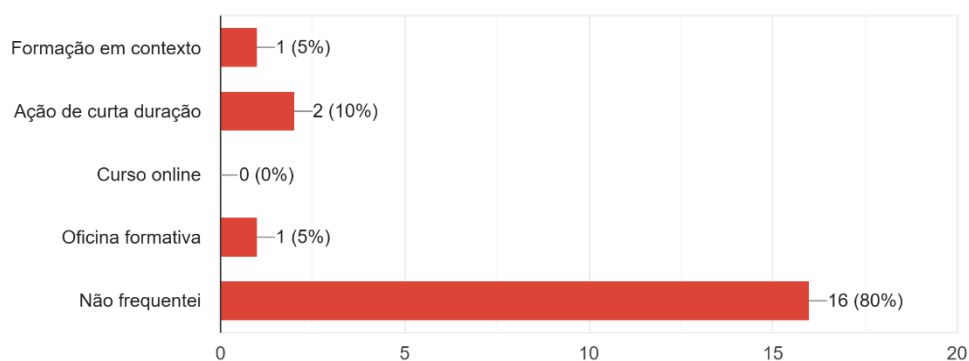
Nos últimos 3 anos, já frequentou alguma formação específica em literacia mediática?

20 respostas



Se frequentou, indique o tipo de formação?

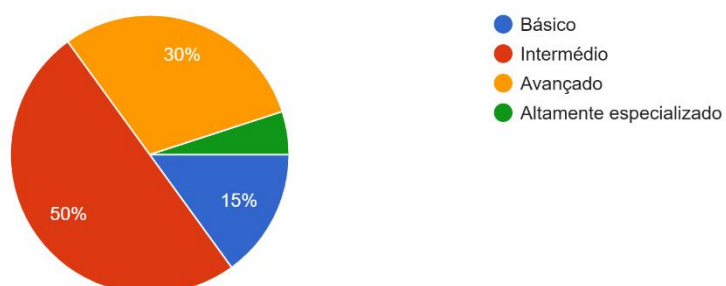
20 respostas



## Competências digitais

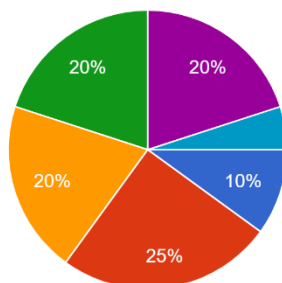
De acordo com o DigComp, como descreve o seu nível global de competência digital?

20 respostas



De acordo com o DigCompEdu, na dimensão da literacia da informação e dos média, como descreve o seu nível de competência?

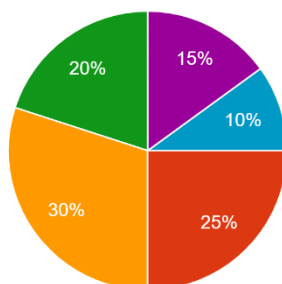
20 respostas



- Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias de pesquisa e análise
- Explorador (A2) - Inicia a orientação para a pesquisa e a análise de inform...
- Integrador (B1) - Integra regularmente atividades de pesquisa e análise
- Especialista (B2) - Utiliza estratégias diversificadas para promover a literaci...
- Lider (C1) - Promove e partilha prática...
- Pioneiro (C2) - Desenvolve abordagem...

De acordo com o DigCompEdu, como caracteriza a sua competência na seleção de recursos digitais adequados aos objetivos de aprendizagem?

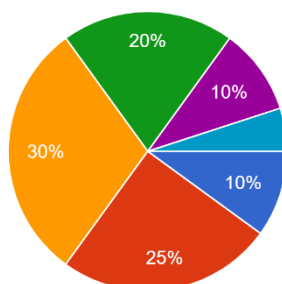
20 respostas



- Recém-chegado (A1) - Seleciono recursos digitais de forma limitada e,...
- Explorador (A2) - Seleciono recursos digitais simples e adequados a tarefas...
- Integrador (B1) - Seleciono recursos digitais de forma regular, alinhados co...
- Especialista (B2) - Seleciono recursos diversificados com critério e intenção...
- Lider (C1) - Apoio outros docentes na...
- Pioneiro (C2) - Exploro e promovo no...

De acordo com o DigCompEdu, como descreve as suas competências na adaptação ou criação de recursos digitais para responder às necessidades dos alunos?

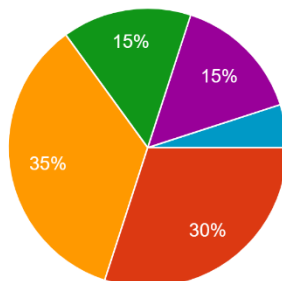
20 respostas



- Recém-chegado (A1) - Adapto recursos de forma pontual e, por vezes, com a...
- Explorador (A2) - Adapto recursos existentes às necessidades dos alunos
- Integrador (B1) - Adapto e/ou crio recursos digitais com regularidade par...
- Especialista (B2) - Crio e adapto recursos digitais diversificados e adeq...
- Lider (C1) - Apoio outros docentes na...
- Pioneiro (C2) - Desenvolvo e experim...

De acordo com o "DigCompEdu", como avalia a sua competência na integração pedagógica da tecnologia nas atividades de ensino e aprendizagem?

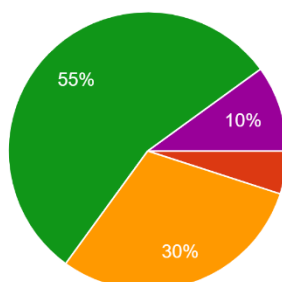
20 respostas



- Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias tecnológicas, integrand...
- Explorador (A2) - Experimenta integrar algumas ferramentas digitais
- Integrador (B1) - Usa de forma regular a tecnologia integrando-a intencionalme...
- Especialista (B2) - Integra a tecnologia de forma mais eficaz e diversificada e...
- Lider (C1) - Ajuda outros docentes na...
- Pioneiro (C2) - Inova e transforma prá...

Com que frequência utiliza tecnologias digitais para apoiar metodologias ativas?

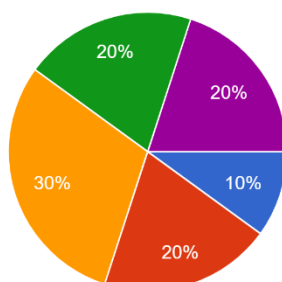
20 respostas



- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

De acordo com o DigCompEdu, na dimensão "Literacia da informação e dos média", como descreve o seu nível de competência?

20 respostas

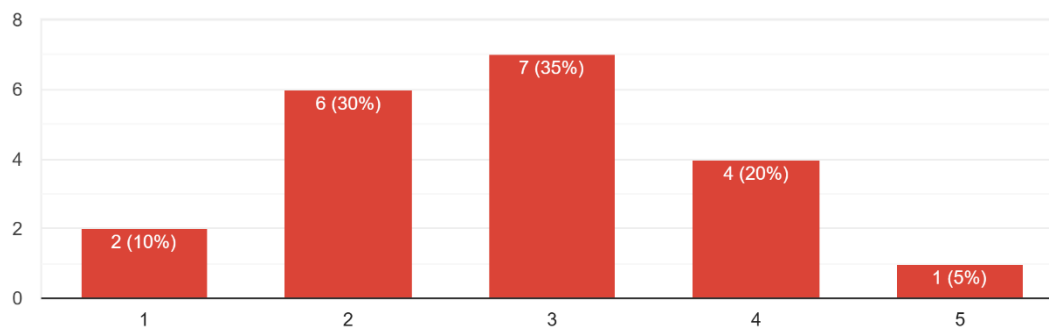


- Recém-chegado (A1) - Faz pouco uso de estratégias de pesquisa e análise...
- Explorador (A2) - Inicia a orientação a pesquisa e análise de informação digital
- Integrador (B1) - Integra regularmente atividades de pesquisa e análise de in...
- Especialista (B2) - Utiliza estratégias diversificadas para promover a literaci...
- Lider (C1) - Promove e partilha prática...
- Pioneiro (C2) - Desenvolve abordagem...

## Condições tecnológicas e apoio na escola

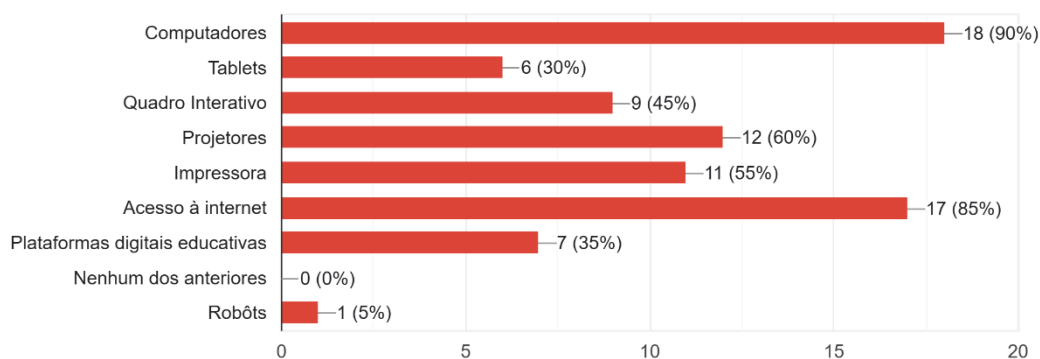
Como caracteriza as condições tecnológicas existentes na escola onde exerce funções?

20 respostas



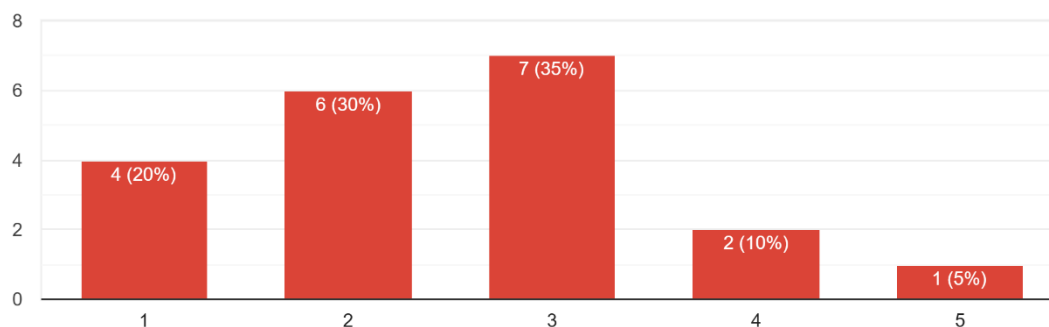
Que recursos tecnológicos estão disponíveis com acesso regular na escola onde exerce funções?

20 respostas



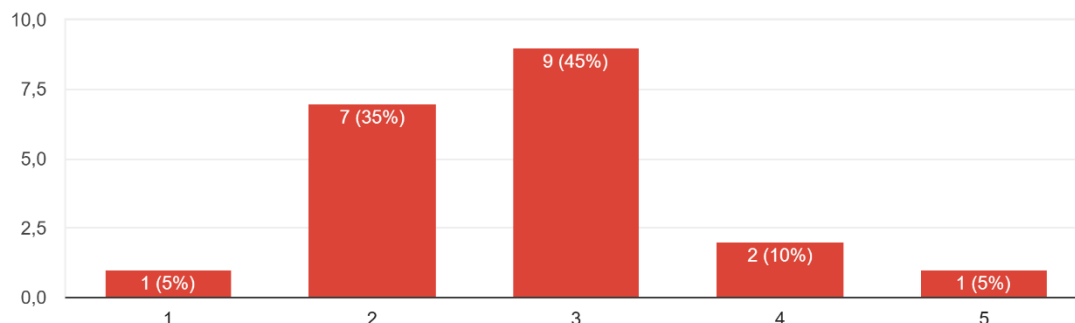
Como avalia a qualidade da internet na escola?

20 respostas



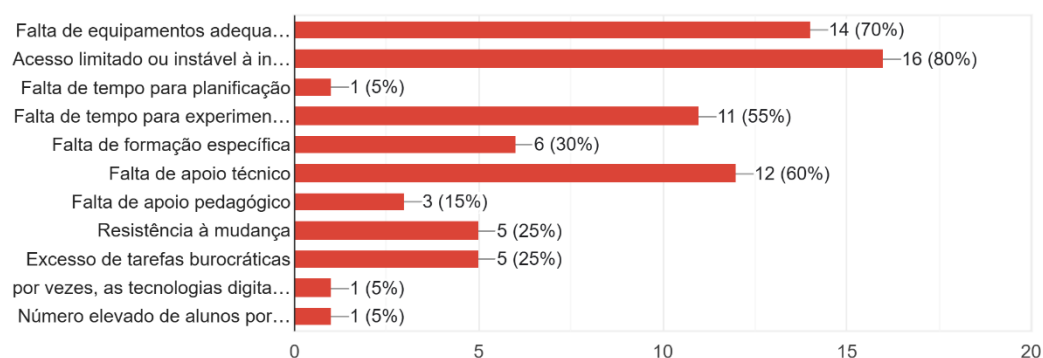
De acordo com a literatura sobre recursos educativos digitais, a escola por norma, dispõe de equipamentos tecnológicos. Em que medida os equ... práticas pedagógicas mediadas por tecnologia?

20 respostas



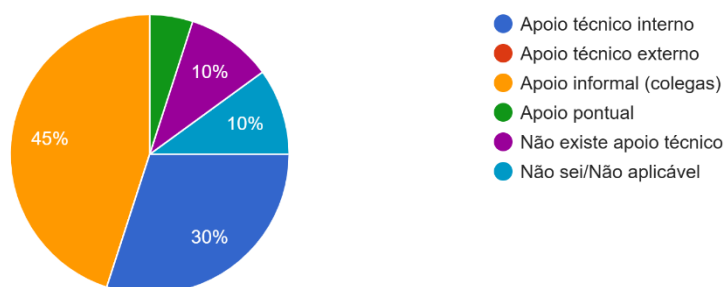
Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades/barreiras à integração das tecnologias digitais no ensino?

20 respostas



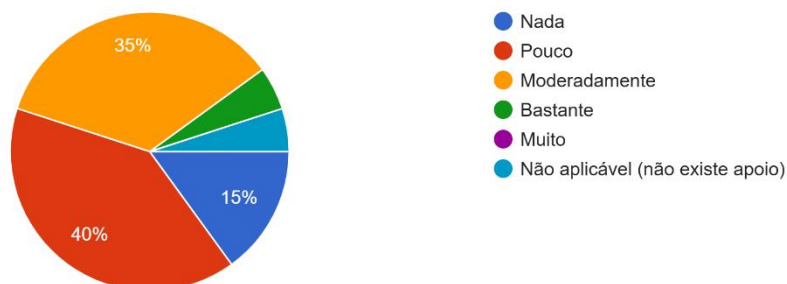
De acordo com os documentos sobre ambientes educativos digitais, que tipo de apoio técnico existe na escola/agrupamento para apoiar os docentes?

20 respostas



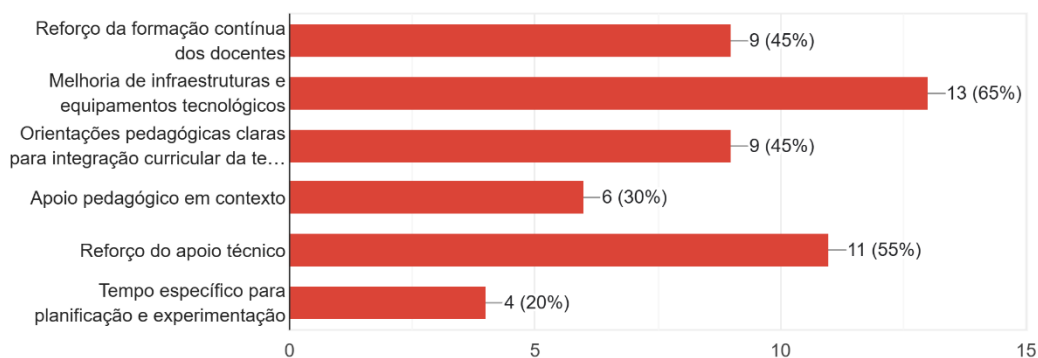
Em que medida o apoio técnico existente responde às necessidades dos docentes?

20 respostas



Que medidas considera mais eficazes para melhorar a integração pedagógica da tecnologia no sistema educativo?

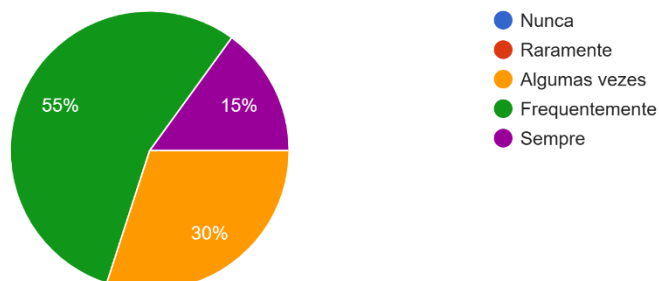
20 respostas



## Metodologias de ensino mediadas por tecnologia

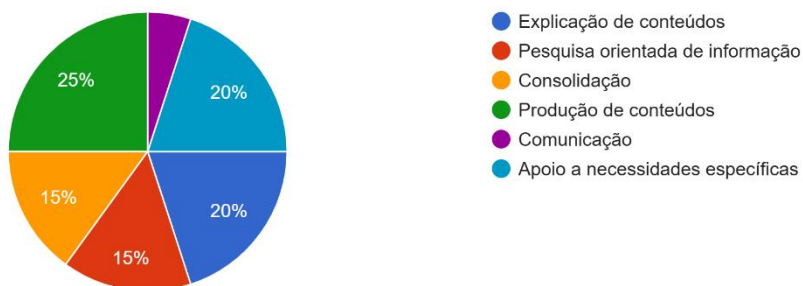
Com que frequência utiliza tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas?

20 respostas



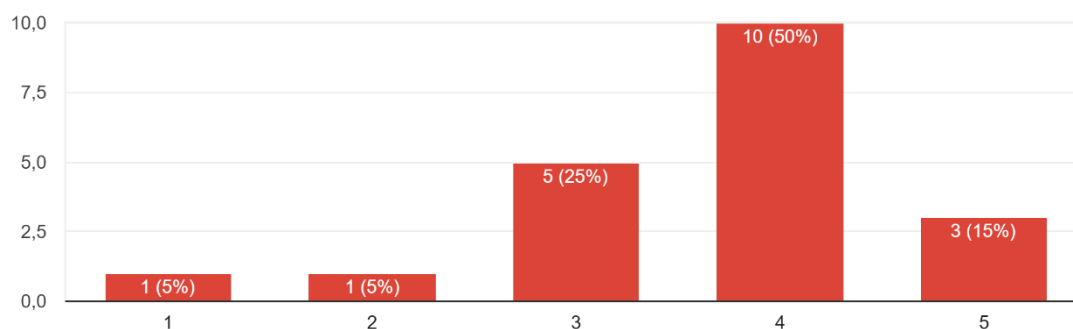
Quando utiliza tecnologias digitais, qual é a finalidade mais frequente?

20 respostas



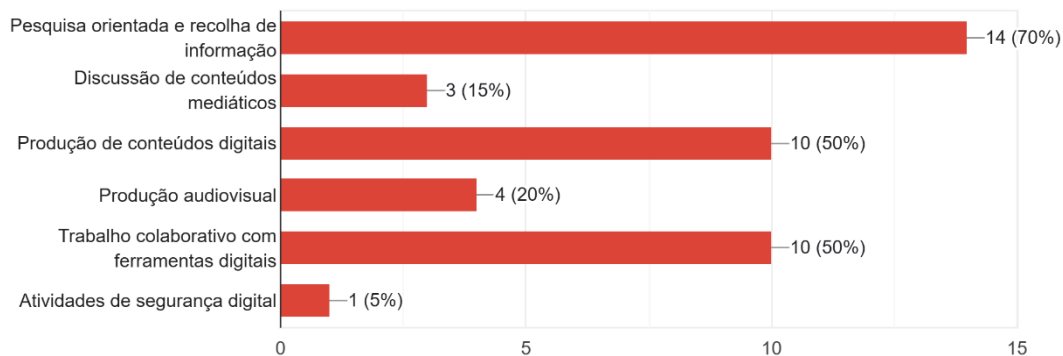
Com que frequência utiliza tecnologia para apoiar metodologias ativas?

20 respostas



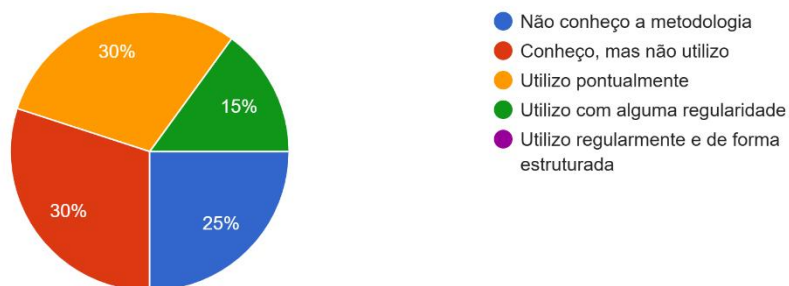
Que tipos de atividades mediadas por tecnologia realiza com maior frequência?

20 respostas



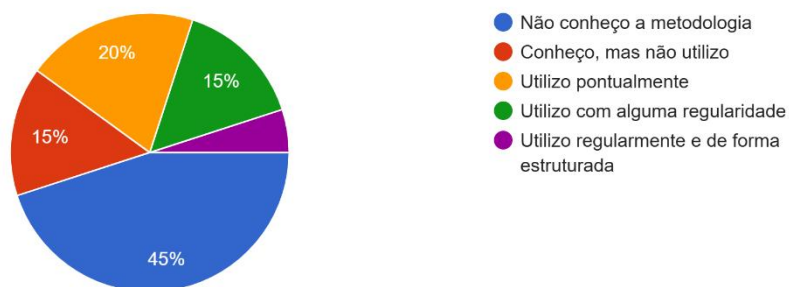
Qual das opções descreve melhor a sua experiência com esta metodologia?

20 respostas



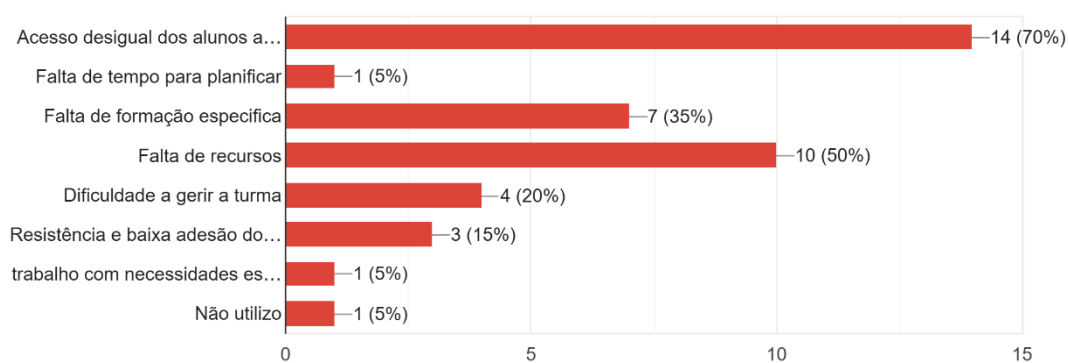
Qual das opções descreve melhor a sua experiência com esta metodologia?

20 respostas



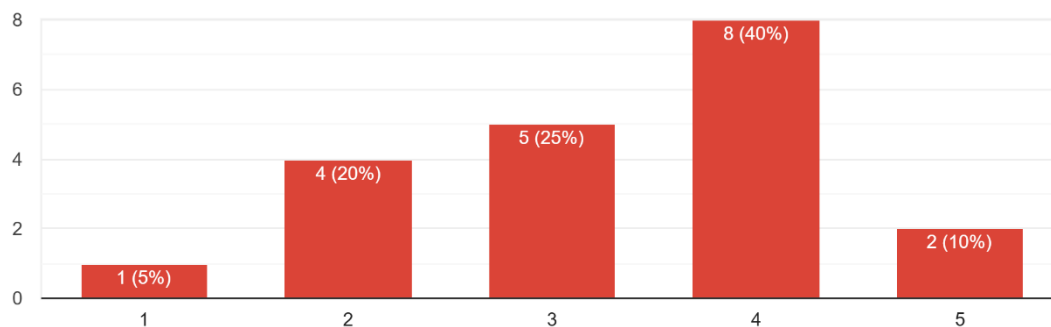
Quais são as principais dificuldades para implementar metodologias mediadas por tecnologia?

20 respostas



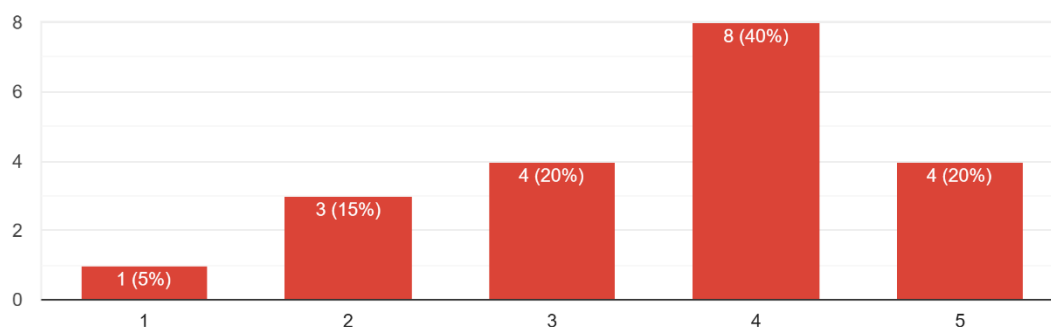
Com que frequência utiliza ferramentas digitais para avaliar aprendizagens?

20 respostas



Em que medida se sente confiante para planificar e conduzir atividades mediadas por tecnologia com intencionalidade pedagógica?

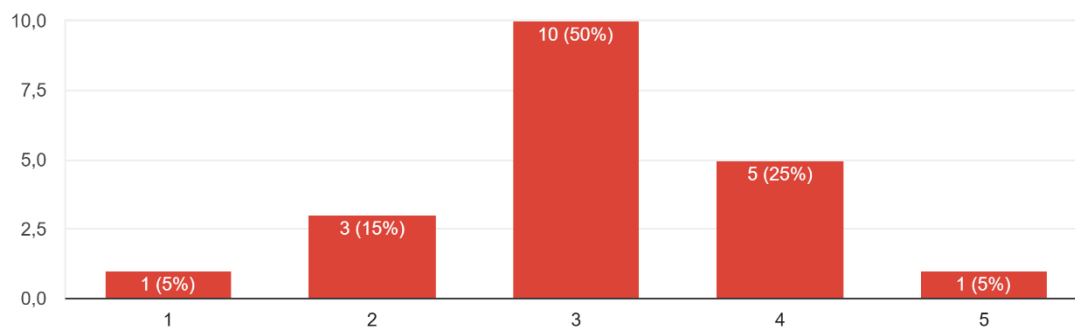
20 respostas



## Práticas de literacia digital e mediática

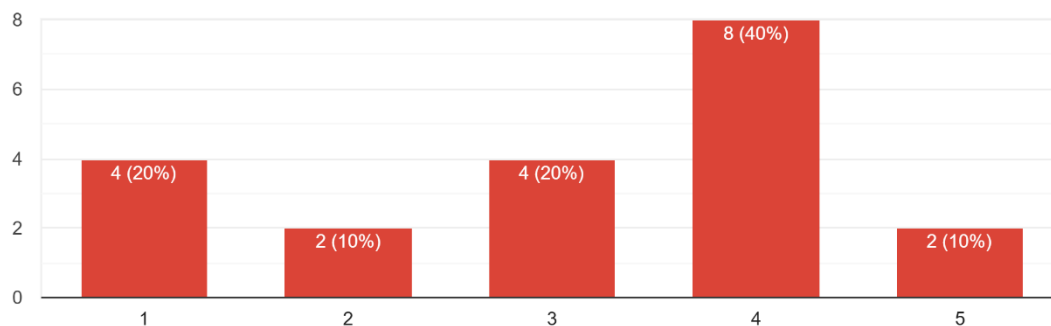
Com que frequência desenvolve atividades intencionalmente orientadas para a literacia digital e/ou mediática?

20 respostas



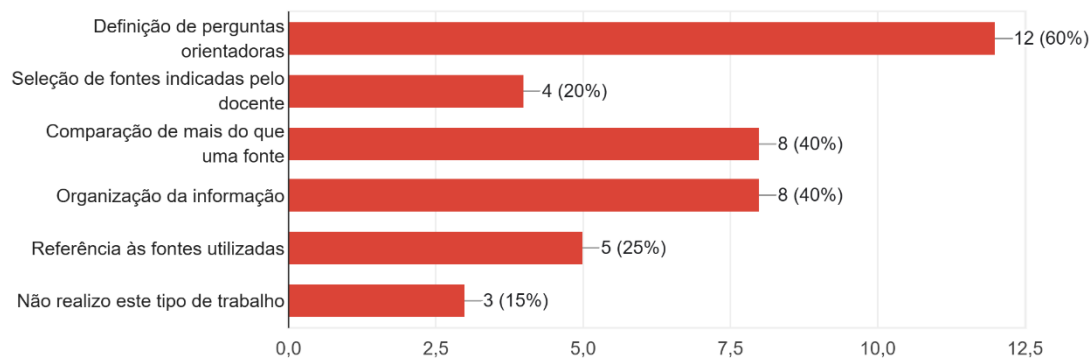
Com que frequência promove atividades de pesquisa de informação online com orientação do docente?

20 respostas



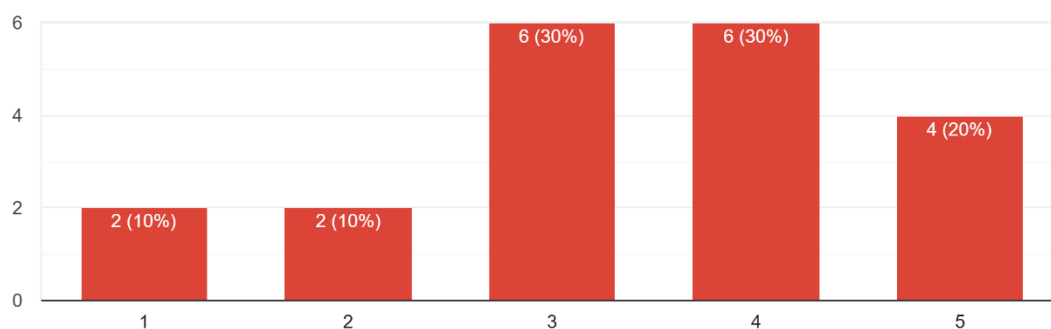
Que estratégias costuma trabalhar com os alunos durante a pesquisa de informação?

20 respostas



Com que frequência aborda com os alunos aspetos relacionados com a credibilidade da informação?

20 respostas



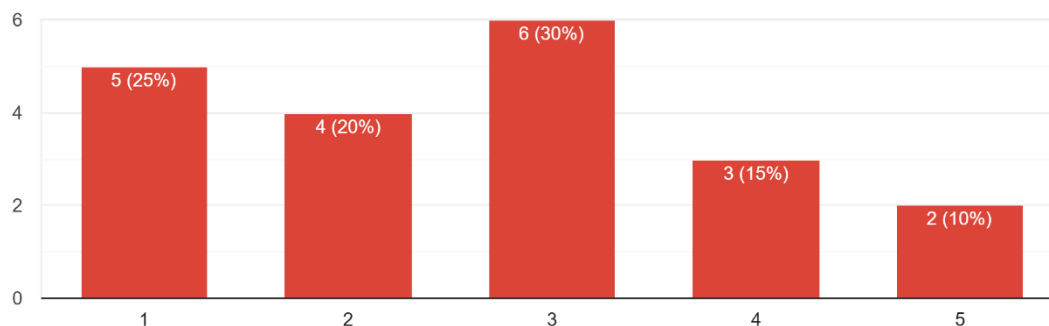
Que tipos de conteúdos mediáticos costuma analisar com os alunos?

20 respostas



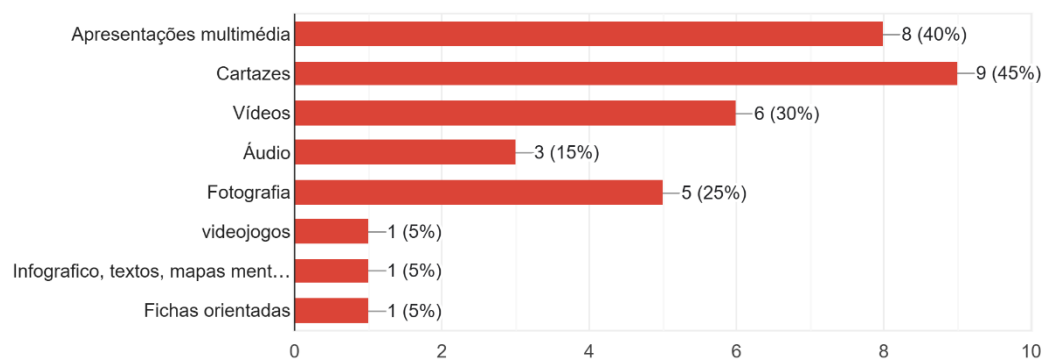
Com que frequência os alunos produzem conteúdos digitais no âmbito das suas atividades?

20 respostas



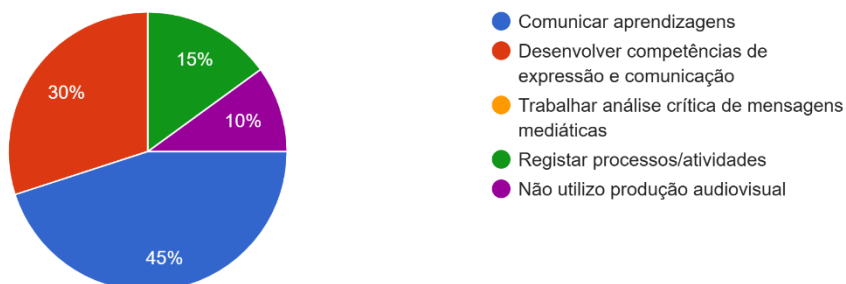
Que tipos de conteúdos os alunos costumam produzir?

20 respostas



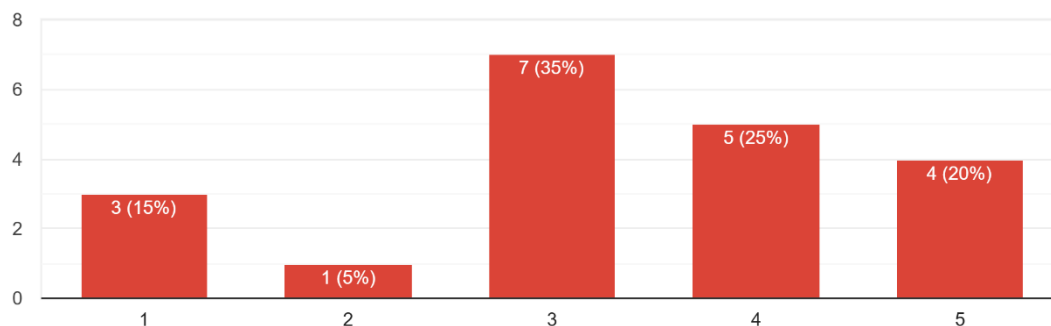
Quando utiliza produção audiovisual (vídeo/áudio), qual é o objetivo mais frequente?

20 respostas



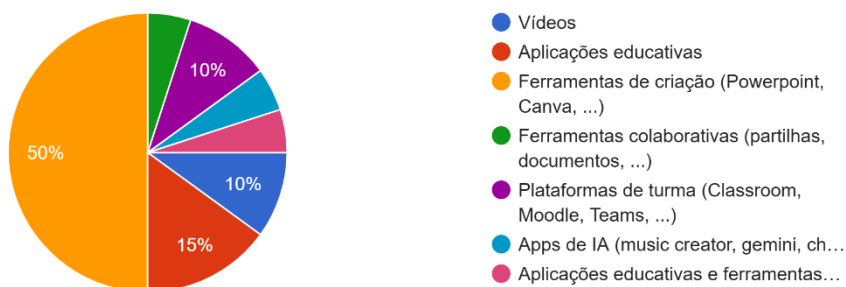
Com que frequência aborda regras de uso responsável e seguro das tecnologias?

20 respostas



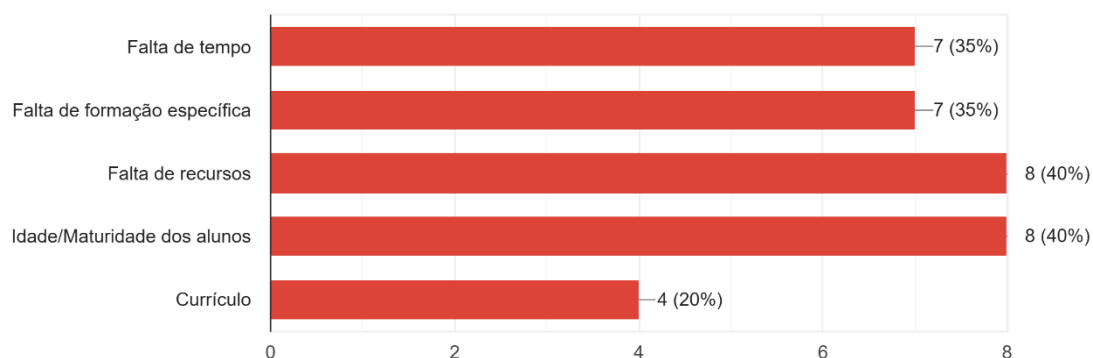
Que ferramentas utiliza com maior frequência para apoiar estas práticas?

20 respostas



Quais as principais dificuldades para desenvolver práticas de literacia digital e mediática?

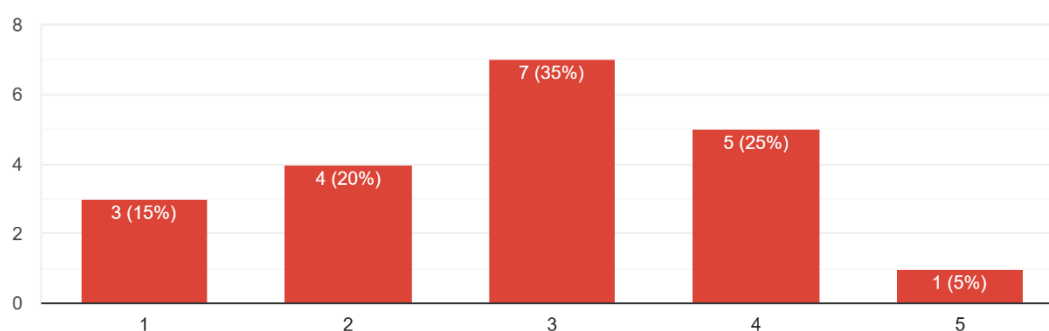
20 respostas



## Aprendizagens e desenvolvimento dos alunos

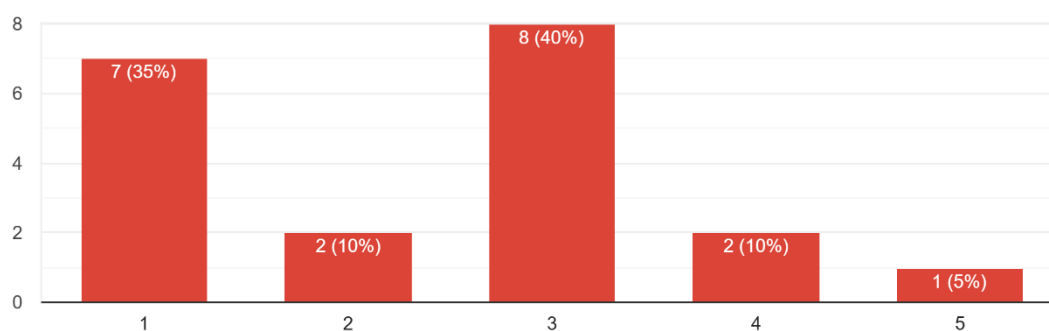
Com que frequência os alunos participam em atividades mediadas por tecnologia?

20 respostas



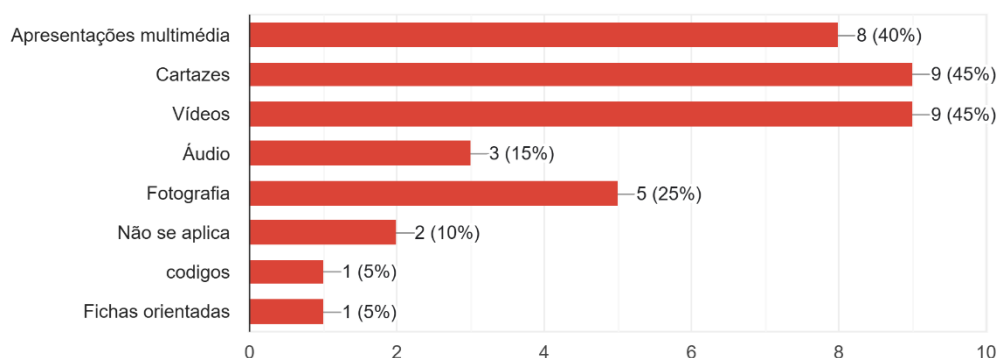
Com que frequência os alunos criam conteúdos digitais nas suas aulas?

20 respostas



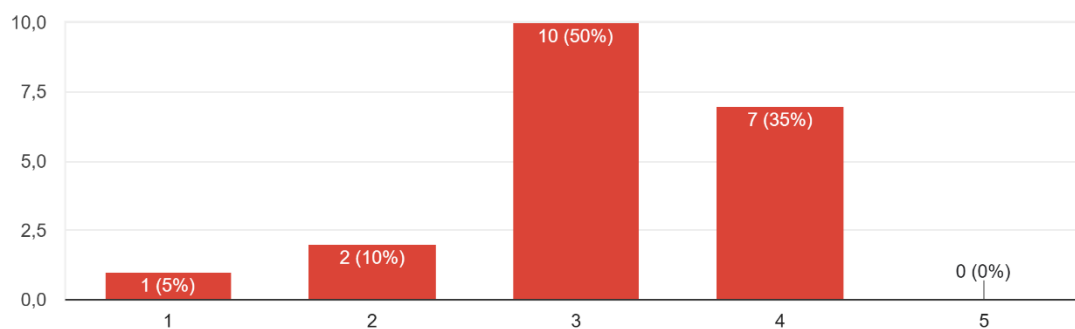
### Que tipos de conteúdos os alunos costumam criar?

20 respostas



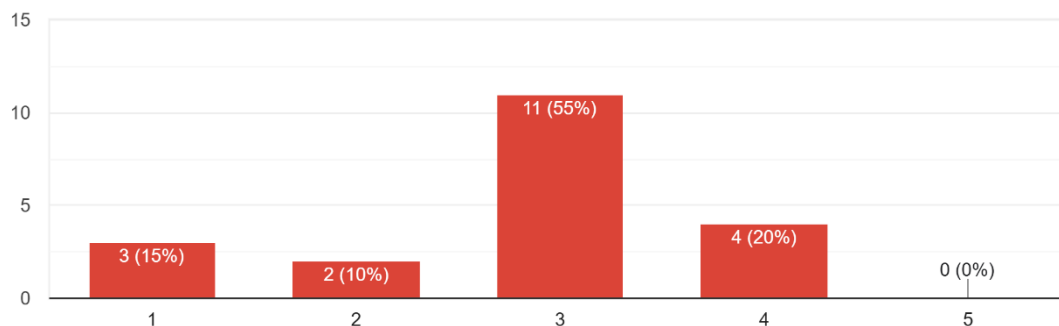
### Em que medida observa melhorias na capacidade de comunicar ideias e aprendizagens através de formatos digitais?

20 respostas



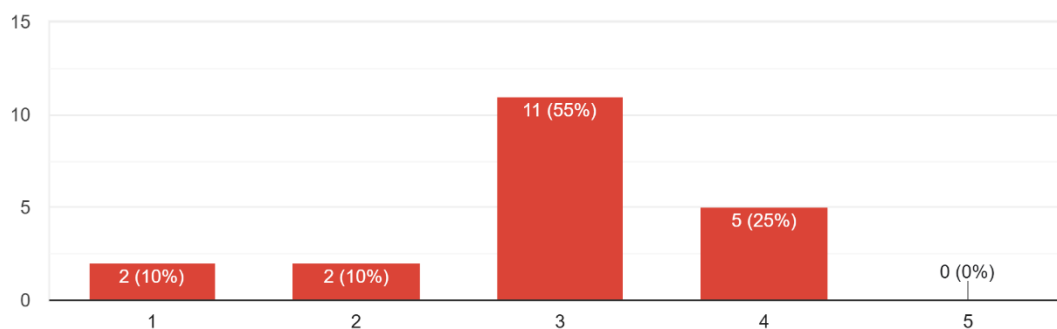
### Em que medida observa melhorias no trabalho cooperativo em tarefas digitais?

20 respostas



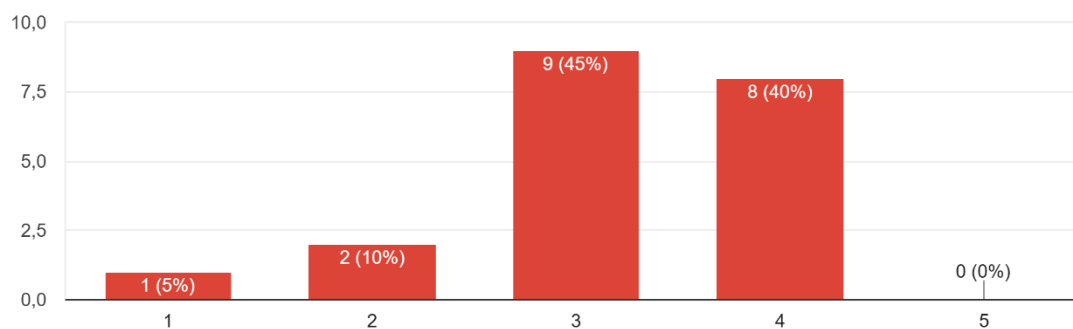
Em que medida observa melhorias na autonomia dos alunos em tarefas mediadas por tecnologia?

20 respostas



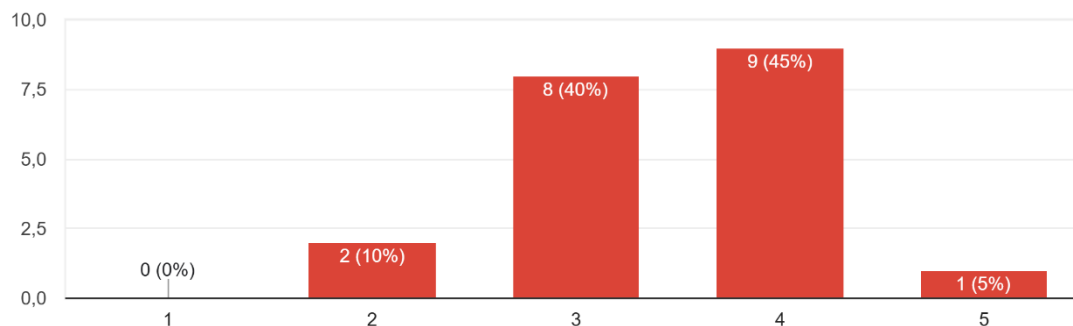
Em que medida considera que estas práticas contribuem para a literacia mediática dos alunos (compreender e interpretar criticamente mensagens mediáticas)?

20 respostas



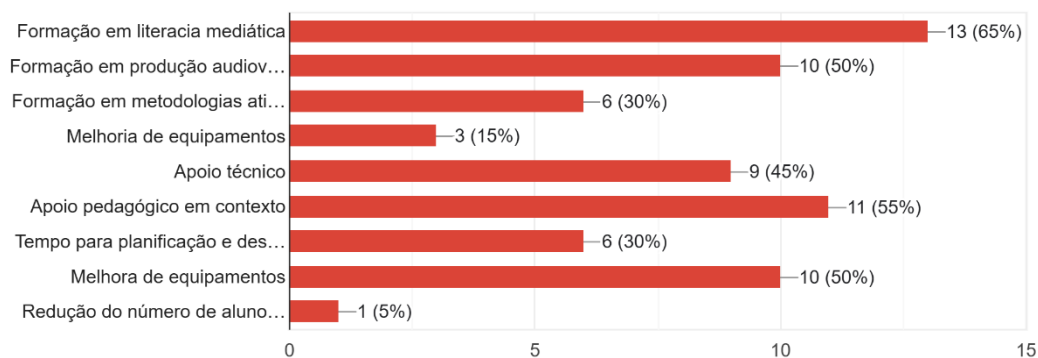
Em que medida considera que estas atividades contribuem para a literacia digital dos alunos?

20 respostas



Que apoios considera mais necessários para aprofundar estas aprendizagens e práticas?

20 respostas



**FIM**

## APÊNDICE K – CONSENTIMENTO INFORMADO - ENTREVISTA

**Projeto de investigação:** Literacia digital e literacia mediática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia

**Investigador Responsável:** Ricardo Cassiano

**Orientadora:** Prof.ª Rute Perdigão

**Instituição:** Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada / Instituto Piaget

### CONSENTIMENTO INFORMADO — ENTREVISTA

#### A. Enquadramento

O presente estudo é desenvolvido no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo compreender os contributos do desenvolvimento da literacia digital na promoção da literacia mediática em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

#### B. Condições de Participação

A participação consiste numa entrevista presencial, com duração aproximada de 60 minutos, dirigida a uma docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com incidência nas perceções, práticas e experiências relativas ao uso pedagógico de tecnologias digitais.

A entrevista será gravada em áudio, exclusivamente para efeitos de transcrição e análise no âmbito da investigação. A participação é voluntária e a participante pode desistir a qualquer momento, sem qualquer penalização.

#### C. Riscos, Proteção e Tratamento dos Dados

Não se preveem riscos significativos associados à participação. É garantido o anonimato e confidencialidade: não serão recolhidos dados que permitam identificar a participante ou a escola/agrupamento, sendo usados códigos na transcrição e na apresentação de resultados.

A gravação e transcrição serão armazenadas em suporte digital, em condições de segurança, e acedidas apenas pelo investigador e pela orientadora, durante o período necessário à realização do estudo. Findo esse período, os dados serão eliminados.

#### **D. Contactos / Esclarecimentos**

Caso pretenda esclarecimentos adicionais ou partilhar um comentário a respeito desta participação, pode contactar o investigador responsável: Ricardo Cassiano, [2023129436@ipiaget.pt](mailto:2023129436@ipiaget.pt)

Assinatura de quem pede Consentimento:

\_\_\_\_\_  
(O investigador responsável)

#### **Declaração de Consentimento da Participante**

Declaro ter compreendido os objetivos do estudo, as condições da minha participação e o modo de tratamento dos dados. Foi-me dada a possibilidade de pedir esclarecimentos adicionais. Aceito participar na entrevista e autorizo a gravação áudio.

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE L – CONSENTIMENTO INFORMADO - INQUÉRITO

**Projeto de investigação:** Literacia digital e literacia mediática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia

**Investigador Responsável:** Ricardo Cassiano

**Orientadora:** Prof.ª Rute Perdigão

**Instituição:** Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada / Instituto Piaget

### **CONSENTIMENTO INFORMADO — PARTICIPAÇÃO DE ALUNO(A) EM INQUÉRITO**

#### **A. Enquadramento**

O presente estudo é desenvolvido no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa compreender de que forma práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e da literacia mediática.

A participação dos alunos surge articulada com o percurso de prática profissional anteriormente realizado, permitindo recolher informação sobre experiências e perceções dos alunos relativamente a atividades escolares que foram realizadas durante esse percurso e que envolvam tecnologias digitais, pesquisa de informação e contacto orientado com conteúdos digitais/mediáticos.

#### **B. Condições de Participação**

A participação consiste no preenchimento de um inquérito por questionário em papel, por alunos da turma 3.ºE, a realizar em contexto escolar, com acompanhamento do professor/investigador.

O inquérito não tem caráter avaliativo. A participação é voluntária. O Encarregado de Educação pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o aluno.

#### **C. Riscos, Proteção e Tratamento dos Dados**

Não se preveem riscos significativos associados à participação. As respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial.

Não serão recolhidos dados que permitam identificar o aluno (nome completo, contactos ou morada). Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos, no âmbito da tese, e os resultados serão apresentados de forma agregada e/ou com códigos, sem identificação individual.

Os dados recolhidos serão armazenados de forma segura e acedidos apenas pelo investigador e pela orientadora durante o período necessário ao estudo, sendo posteriormente eliminados.

#### **D. Contactos / Esclarecimentos**

Caso pretenda esclarecimentos adicionais ou partilhar um comentário a respeito desta participação, pode contactar o investigador responsável: Ricardo Cassiano, [2023129436@ipiaget.pt](mailto:2023129436@ipiaget.pt)

Assinatura de quem pede Consentimento:

\_\_\_\_\_  
(O investigador responsável)

#### **Declaração de Consentimento do Encarregado de Educação**

Eu, \_\_\_\_\_,  
[Encarregado(a) \_\_\_\_\_ de Educação do(a) aluno(a)]  
\_\_\_\_\_, (autorizo/não autorizo) a participação do  
meu/minha educando(a) no inquérito descrito, confirmando que compreendi os objetivos,  
as condições de participação e o tratamento dos dados.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_  
(Encarregado de Educação)