

IPV - ESEV | 2015

Prática de Ensino Supervisionado e Desenvolvimento da Linguagem Oral: um estudo de caso em contexto de Educação Pré-Escolar

Diana Fumega



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Diana Filipa Fernandes Fumega

Prática de Ensino Supervisionado e Desenvolvimento da Linguagem Oral: um estudo de caso em contexto de Educação Pré-Escolar

Viseu, 2015

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Diana Filipa Fernandes Fumega

Prática de Ensino Supervisionado e Desenvolvimento da Linguagem Oral: um estudo de caso em contexto de Educação Pré-Escolar

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efectuado sob a orientação de

Doutora Isabel Aires de Matos  
Doutora Adelina Castelo



Viseu, 2015

## **Agradecimentos**

A concretização do presente Relatório de Estágio não seria possível sem o apoio de algumas pessoas mais experientes, que tiveram o gosto de partilhar comigo os seus conhecimentos. A todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo da elaboração desta investigação, que desde o primeiro instante pude contar com a sua colaboração, cooperação e palavras de incentivo, a todas elas é notório o meu agradecimento.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Doutora Isabel Aires de Matos e minha coorientadora, Doutora Adelina Castelo, que estiveram sempre disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas, preocupadas em seguir o meu trabalho e incentivando-me a continuar.

Seguidamente, à educadora Ana que esteve sempre presente e pronta para me ajudar no que fosse necessário, pois sem o seu apoio em algumas situações não seria possível ter feito esta investigação.

À mãe da criança que foi alvo de estudo por todo o apoio, compreensão e cooperação desde o início da investigação.

A todos os meus professores, que passaram por mim durante todo este processo, tanto da licenciatura como do mestrado, que contribuíram para a minha formação e por todos os conhecimentos, dedicação e contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento enorme à minha família, pois tudo isto foi possível graças ao seu apoio, às suas palavras de encorajamento e por mostrarem que estão e estarão sempre presentes em todos os momentos. À minha avó que pouco antes de nos deixar lhe prometi que iria até ao fim e que acabaria tudo isto rápido. A ti minha estrelinha, muito obrigada.

Às minhas amigas pela compreensão e apoio nestes momentos de mais ausência da minha parte, agradeço as palavras de apoio e paciência. Agradeço simplesmente por estarem sempre presentes!

Ao meu namorado, que tem um lugar especial na minha vida, agradeço o apoio incondicional, as palavras, a confiança, a paciência e ajuda nesta fase que coincidiu com uma das fases mais difíceis e mais importantes da minha vida.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do plano de estudos do Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreende duas partes distintas.

A primeira parte foca-se nas práticas levadas a cabo ao longo das PES, fazendo-se, principalmente, uma reflexão e análise de todo o trabalho desenvolvido em ambos os contextos.

A segunda parte do presente relatório incide sobre o trabalho investigativo. Com a elaboração deste estudo pretendeu-se realizar uma investigação sobre a questão “Que características/propriedades revela a linguagem oral/a aquisição do Português como língua segunda por parte de uma criança com língua materna castelhana na Educação pré-escolar?”. Assim sendo, com a presente investigação, pretendemos dar resposta a esta questão, tendo como objetivo final compreender como é adquirido o português por uma criança cuja língua materna é o castelhano.

Trata-se de um estudo de caso, sendo uma investigação de cariz descritivo e qualitativo. Como tal, utiliza diversos instrumentos de recolha de dados associados à investigação qualitativa, tais como a observação participante, as notas de campo e as gravações áudio.

Depois de feito o enquadramento teórico-conceptual em torno do estudo, é apresentada uma análise dos resultados obtidos, dando assim a conhecer conclusões obtidas. Tais resultados contribuem para a compreensão das propriedades da aquisição da segunda língua numa criança em contexto de educação pré-escolar.

Ao longo de toda a investigação, são abordados tópicos como o desenvolvimento da língua materna na criança, a aquisição do português por parte de crianças que não têm o português como língua materna e as atividades que podem ser usadas para a promoção do domínio linguístico.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento da linguagem, educação pré-escolar, língua materna, aquisição de língua segunda, bilinguismo.

## **Abstract**

This Report of Final Practice was developed under the Course of Supervised Teaching Practice (PES, from “Prática de Ensino Supervisionada”, course name in Portuguese), which is part of the Master's curriculum in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. It includes two distinct parts.

The first part focuses on the practices carried out along the PES, consisting mainly in a reflection and analysis of the work done in both contexts.

The second part of this report represents the research done. This study aims at contributing to answer the question "What characteristics / properties reveals the oral language / acquisition of Portuguese as a second language by a native speaker of Spanish in Preschool Education?". Therefore, with this research, we intend to address this issue, with the ultimate goal of understanding how the Portuguese language is acquired by a child whose first language is Spanish.

The research is based on a case study and represents mainly a descriptive and qualitative nature. Therefore, it makes use of various data collection instruments associated with qualitative research, such as participant observation, field notes and audio recordings.

After the theoretical and conceptual framework of the study, an analysis of the results is presented, showing the conclusions drawn from the research. These results shed some light on the characteristics of second language acquisition in a child in the context of Preschool education.

Throughout the investigation, we direct attention to topics such as the language development in children, the acquisition of Portuguese by children who do not have Portuguese as their mother tongue, and to activities that can be used to promote linguistic mastering.

**Keywords:** language development, Preschool education, mother tongue, second language acquisition, bilingualism.

## Índice

Introdução Geral .....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
1. Prática de Ensino Supervisionada II – EPE .....	5
Caraterização e organização do meio institucional .....	5
Grupo de crianças .....	6
Organização e gestão do tempo .....	7
Ação pedagógica na EPE .....	8
Aprendizagens realizadas e importância na formação enquanto educador.....	8
2. Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º CEB.....	12
Caraterização e organização do meio institucional .....	12
Grupo de Crianças.....	13
Organização e gestão do tempo .....	14
Ação pedagógica no 1.º CEB.....	15
Aprendizagens realizadas e importância na formação enquanto professor.....	16
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	20
Parte II – Desenvolvimento da Linguagem Oral em contexto da Educação pré-escolar .....	26
Capítulo 1- Problemática em estudo .....	27
1.1. Delimitação do objeto de investigação .....	27
1.2. Objetivos da investigação.....	27
1.3. Justificação e relevância do estudo .....	28
Capítulo 2 – Enquadramento teórico-conceitual.....	29
2.1. Desenvolvimento da linguagem.....	29
2.2. Aquisição da língua materna .....	30
2.2.1. Aquisição da linguagem em situação de bilinguismo.....	34
2.3. Aquisição da língua segunda.....	35

### Capítulo 3 - Desenvolvimento da linguagem oral em contexto de Educação

Pré-Escolar .....	38
3.1.    Indicações dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar.....	38
Português Língua Materna.....	38
Português Língua Não Materna .....	39
3.2.    Estratégias de promoção do domínio linguístico.....	40
Capítulo 4 – Metodologia.....	42
4.1.    Tipo de metodologia.....	42
4.2.    Participantes .....	42
4.3.    Procedimentos .....	43
4.4.    Instrumentos de recolha de dados .....	44
4.5.    Técnicas de análise dos dados .....	45
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos dados.....	46
5.1.    Apresentação dos dados.....	46
5.2.    Análise e discussão dos dados .....	51
Considerações finais.....	60
Conclusão geral .....	62
Bibliografia .....	64
Anexos.....	67
Anexo 1 .....	68
Anexo 2 .....	900
Anexo 3 .....	922

### **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1 - Planificações da Prática de Ensino Supervisionada II e III.....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo 2 - Ficha sociolinguística sobre a falante .....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo 3 - Transcrições ortográficas das sessões .....</b>	<b>92</b>

## **Índice de figuras**

Figura 1- Etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, et al., 2008).....	32
---	----

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Quantidade de desvios de tipos diferentes por componente linguística.....	51
--	----

## **Índice de tabelas**

Tabela 1: Desvios diferentes ocorridos nas diversas componentes linguísticas. ....	50
Tabela 2- Número de ocorrências por componente linguística.....	52
Tabela 3 – Quantidade de ocorrências na componente fonético-fonológica.....	53
Tabela 4 – Quantidade de ocorrências na componente na componente morfológica. ....	54
Tabela 5 – Desvios em português produzidos pela falante com influência do castelhano.....	55
Tabela 6- Quantidade de ocorrências na componente lexical. ....	55
Tabela 7- Quantidade de ocorrências na componente sintática. ....	56
Tabela 8 – Exemplos de desvios produzidos pela falante.....	57
Tabela 9- Quantidade de ocorrências de casos de motivação desconhecida. ....	58

## **Lista de abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PEI – Programa Educativo Individual

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação pré-escolar

PLNM – Português Língua Não Materna

OPPLNM – Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna

## Introdução Geral

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) valida a habilitação profissional para a docência. O referido mestrado permite a realização de práticas de ensino supervisionadas em dois contextos - EPE e 1.º CEB - sendo as práticas realizadas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III.

A PES I permitiu uma aproximação a ambos os contextos, visto que, no 1.º semestre do mestrado, o grupo constituído por três mestrandas teve contacto durante algumas semanas com as duas situações. Porém, foi no 2.º e 3.º semestres do mestrado que nos foi proporcionado contactar com um grupo da educação pré-escolar e com uma turma do 1.º CEB (3.º ano de escolaridade). A carga horária foi distribuída por três dias semanais, de modo a que o número de horas fosse equivalente nos dois semestres.

O estágio é o término de um processo de aprendizagem que se iniciou na Licenciatura em Educação Básica e terminou agora com a finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para concluir o presente mestrado, foi-nos solicitada a realização de um relatório final de estágio que seria um culminar de todo este processo.

O presente Relatório Final de Estágio, intitulado de “Prática de Ensino Supervisionado e Desenvolvimento da Linguagem Oral: um estudo de caso no contexto da educação pré-escolar”, inclui uma linha de reflexão e análise de todo o processo de aprendizagem desenvolvido durante o mestrado e uma linha investigativa, de estudo de caso. O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, do 2.º ano do presente mestrado, ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

O atual relatório foca-se principalmente nas unidades curriculares de PES II e III, tendo como intenção a aquisição de grau de Mestre em EPE e 1.º CEB. As práticas desenvolvidas nos dois contextos supracitados auxiliaram na integração e consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da licenciatura em cima mencionada e no presente mestrado.

Ser educador/professor não implica apenas ter conhecimentos e capacidades de controlo da turma/grupo, mas também demonstrar empenho, dedicação e carinho pelo seu trabalho, capacidade de adequar as suas estratégias aos diversos grupos de crianças e a cada criança, bem como ser observador atento de cada criança, conhecer

as suas limitações, dificuldades e interesses, e agir sempre em função dela, com o intuito de lhe proporcionar ambientes de aprendizagens ricos e desafiantes.

Para que pudéssemos contactar com contextos diversificados e pôr em prática todos os conhecimentos e capacidades adquiridas, foram realizadas intervenções e sessões de reflexão que serão analisadas neste relatório. Este encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte é destinada à reflexão crítica das práticas dinamizadas em contexto de estágio e a segunda aborda o trabalho de investigação.

Na primeira parte do presente relatório será efetuada uma reflexão crítica sobre os diversos parâmetros ligados às práticas desenvolvidas nos locais de estágio (em EPE e no 1.º CEB). Inicialmente falaremos da PES II e de seguida da PES III e em cada uma delas os respetivos parâmetros.

Inicialmente, será fulcral fazer uma apresentação dos contextos. Tal apresentação engloba uma caracterização do grupo de crianças, da organização do meio institucional, uma análise da organização e gestão do tempo e uma reflexão sobre a ação pedagógica. Todos estes parâmetros são fundamentais para compreender como foram concretizadas as práticas desenvolvidas e que objetivos nos propusemos atingir com cada grupo de crianças. Por fim, será realizada, por cada prática desenvolvida, uma reflexão crítica, na qual se dará destaque a toda a evolução ao longo das práticas, bem como às dificuldades sentidas ao longo do processo. Para a concretização da reflexão sobre as práticas, será necessário recorrer a documentos que guiaram todo o percurso, nomeadamente as planificações e reflexões das sessões/aulas desenvolvidas.

Por último, será efetuada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo de todo o processo de formação. Neste momento, é fulcral reportar a análise de todos os momentos e dinamizações que foram observadas pelas cooperantes e pelos supervisores, pois sem dúvida que esses contributos nos foram essenciais durante todo o processo de formação. Para tal, é fundamental compreender e refletir sobre o que nos foi ensinado ao longo das unidades curriculares para obtermos uma visão sobre o impacto que estas tiveram na preparação e formação como educador/professor.

Na segunda parte, relativa ao trabalho de investigação, apresenta-se o objeto de estudo, consideram-se os contributos de autores de referência com o intuito de recolher toda a informação pertinente para a nossa investigação, justificam-se as nossas opções metodológicas e analisam-se os resultados obtidos. Trata-se de um estudo de caso, que visa compreender que características revela a aquisição do português numa criança cuja língua materna é o castelhano.

No primeiro capítulo desta segunda parte, referir-se-á a delimitação da questão-problema, a sua relevância enquanto estudo educativo e os objetivos que se pretendem atingir com as respostas da investigação. No segundo capítulo, focar-se-á o enquadramento teórico-conceitual, fazendo-se referência ao desenvolvimento da linguagem na criança, à aquisição da língua materna em situação de bilinguismo e à aquisição da segunda língua. Seguidamente, no capítulo três, destacar-se-á o desenvolvimento da linguagem oral em contexto de EPE, destacando-se as indicações dos documentos orientadores da EPE para o Português Língua Materna e para o Português Língua Não Materna, bem como estratégias de promoção do domínio linguístico.

O capítulo quatro destinar-se-á à abordagem metodológica, onde apresentaremos o tipo de investigação, a participante, os procedimentos realizados, os instrumentos de recolha dos dados e as suas respetivas técnicas de análise.

O capítulo cinco incluirá a apresentação e discussão dos dados que foram recolhidos através da observação participante, de notas de campo e gravações áudio. Por fim, termina-se com as considerações finais relativas ao estudo desenvolvido, referindo os aspetos mais relevantes.

O presente relatório culmina com a conclusão geral, que tem o intuito de sublinhar os aspetos mais relevantes de todo este processo, tanto de formação como de investigação, bem como de fazer uma apreciação geral da formação adquirida ao longo de todo o percurso académico.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos que auxiliaram e completam este relatório final, ajudando a documentar todo o trabalho desenvolvido.

## **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## 1. Prática de Ensino Supervisionada II – EPE

### Caraterização e organização do meio institucional

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

A organização do meio institucional diz respeito às condições de interação proporcionadas às crianças e adultos e entre adultos, bem como à gestão dos recursos humanos e materiais utilizados para criar momentos de aprendizagem às crianças.

A instituição onde realizámos a prática era um estabelecimento de educação pré-escolar inserido no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Era um edifício moderno com um único piso e o seu espaço interior era composto por quatro salas de atividades, que eram diferenciadas por cores (amarela, azul, vermelha e verde), uma sala de componente de apoio à família (CAF), uma cozinha, um refeitório, instalações sanitárias para as crianças e adultos, casa de banho específico para crianças portadoras de deficiência, uma sala de arrumos, um espaço de recreio coberto e fechado, uma sala de apoio às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e, por fim, uma sala de serviços administrativos e de reuniões.

Relativamente ao espaço exterior (recreio), este era amplo, possuía espaços com relvados e equipamentos adequados (escorregas) e era limitado por grades para garantir a segurança e o conforto das crianças; era também um espaço propício a vivências de situações educativas intencionalmente planeadas. Tal como é referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

No que concerne à sala em questão, conforme nos foi possível constatar, estava subdividida em alguns espaços funcionais, flexíveis e abertos, possibilitando a movimentação das crianças entre eles e promovendo as interações sociais e culturais assim como a troca de vivências. Estes espaços eram constituídos por algumas áreas de interesse – casinha, oficina, biblioteca, construções e jogos, informática – sendo todos eles flexíveis e abertos às crianças. Na zona central da sala, existia um espaço

amplo delimitado por vinte e cinco flores autocolantes no chão, onde tinham lugar o acolhimento e as atividades em grande grupo. No acolhimento eram preenchidos os instrumentos de regulação (quadro de presenças e calendário) presentes na sala.

Na sala de atividades existiam ainda quatro mesas para a realização de trabalhos em grupo e individuais, para diversas atividades, projetos, bem como registos individuais e em grupo. Perto das mesas encontravam-se diversos tipos de materiais, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, como por exemplo, materiais de expressão plástica (tintas, tesouras, marcadores, etc.), um computador, uma impressora e ainda armários com trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do ano letivo.

A iluminação da sala era agradável, uma vez que uma das paredes laterais era composta por grandes janelas, recebendo assim muita luz natural. A temperatura também era adequada, podendo ser regulada pelo aquecimento existente em cada sala.

### **Grupo de crianças**

A sala azul era frequentada por um grupo de vinte e cinco crianças, das quais doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, havendo cinco crianças com três anos que frequentavam a sala de educação pré-escolar pela primeira vez. As idades variavam entre os três e os seis anos, pois a meio do ano letivo uma das crianças completou seis anos.

Nesta sala, como também nas restantes, para além da educadora de infância, havia também uma assistente operacional, que dava todo o apoio necessário à educadora e às crianças.

É relevante referir que, neste grupo de crianças, havia uma criança de quatro anos de nacionalidade espanhola, que começou o seu percurso na sala de educação pré-escolar um pouco depois do início do ano letivo. Foi uma criança que requereu uma especial atenção, pois, como estava inserida numa sala onde a língua de escolarização não correspondia à sua língua materna, tivemos de reforçar o apoio e a ajuda na sua integração.

As crianças eram quase todas provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Os pais, na sua maioria, trabalhavam a tempo inteiro, o que fazia com que as crianças frequentassem o jardim e alguns ainda usufríssem da CAF.

De acordo com os momentos partilhados e vivenciados com o grupo de crianças, constatou-se que era um grupo muito interessado e participativo, onde existia a estimulação do pensamento lógico e a interajuda dentro do grupo.

No que concerne aos interesses das crianças, estas mostravam-se entusiasmadas e empolgadas em relação a várias áreas, porém a área de conhecimento do mundo era a mais interessante para as crianças. As tarefas relacionadas com a informática e as atividades experimentais suscitavam também grande entusiasmo por parte das crianças.

Nas atividades livres, que naquela sala decorriam na primeira parte da manhã, a maioria das crianças demonstrava interesse em fazer construções, em jogos de faz de conta e jogos didáticos, sendo que alguns eram bastantes complexos. Relativamente ao género nos vários tipos de atividades, foi possível verificar que tanto os jogos de faz de conta como as construções atraíam as crianças de ambos os sexos.

Todavia, havia algumas crianças que necessitavam de um apoio mais individualizado em certas tarefas e atividades, pelo facto de não terem a motricidade fina tão desenvolvida.

### **Organização e gestão do tempo**

O Ministério da Educação (1997, p. 40) defende que “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Esta afirmação remete-nos para as rotinas educativas presentes tanto na educação pré-escolar, como também na organização do tempo no ensino do 1.º CEB.

O tempo letivo decorria das 9:00 até às 12:00 horas e das 14:00 até às 16:00 horas, sendo que se realizava um intervalo na parte da manhã das 10:30 às 11:00 horas, para as crianças poderem lanchar e brincar um pouco no recreio ao ar livre, ou no recreio coberto. Das 12:00 às 14:00 horas decorria o intervalo do almoço.

Esta rotina era flexível, podendo ser ajustada às atividades ou momentos organizados pela instituição ou pela educadora, pois, tal como é mencionado nas OCEPE, uma rotina é educativa porque é “intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Para melhor compreender esta gestão do tempo, é de sublinhar

ainda que a organização/distribuição do tempo se relaciona com a organização do espaço, uma vez que a utilização do tempo depende das oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. A articulação do tempo e do espaço devem adequar-se às características e necessidades de cada criança e do grupo/turma.

### **Ação pedagógica na EPE**

Na EPE, a ação pedagógica deve ter a intenção de “proporcionar às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 90). Ou seja, o educador deve familiarizar a criança com um ambiente culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. Deste modo, nas práticas observadas e desenvolvidas em contexto de estágio na educação pré-escolar, a ação pedagógica focou-se em atividades/tarefas que ajudassem a criança a ser autónoma no dia-a-dia, a organizar o seu espaço, tendo em conta as suas necessidades e interesses, e a ter motivação para a pesquisa.

Para tal, eram desenvolvidas atividades de descoberta a partir dos interesses dos alunos, com o objetivo de eles mesmos pesquisarem sobre os assuntos que se propuseram explorar. Para além deste tipo de atividades, a existência na sala de quadros de presenças e de regras da sala, permitiu orientar a criança, ajudar a planificar o seu espaço e torná-la autónoma.

Contudo, eram desenvolvidos trabalhos em pequenos/grandes grupos, pois era fundamental desenvolver a interação entre as crianças, para assim desenvolverem a entreaajuda, a socialização e a colaboração entre grupos. Todas estas capacidades são fundamentais no desenvolvimento social e cognitivo de cada criança.

### **Aprendizagens realizadas e importância na formação enquanto educador**

A PES II teve início no segundo semestre do mestrado e iniciou-se com três dias de observação que foram úteis para conhecer o grupo, a educadora e o seu método enquanto docente, ou seja, a forma como a educadora lidava com o grupo de crianças, a sua atitude, o discurso que utilizava, a forma como respondia às questões dos alunos, entre outros pontos fundamentais. A integração, tanto para nós como para as crianças,

foi facilitada, uma vez que uma colega de grupo já conhecia as crianças, pois tinha estagiado na sala em questão no semestre anterior.

Após estes três dias de observação e cooperação com a educadora, sucederam-se semanas de intervenção individual, que consistiam numa semana para cada elemento do grupo de estágio, alternando entre as três. Relativamente às intervenções individuais estas decorreram durante quatro semanas: de 17 a 19 de março; 22 e 23 de abril; de 12 a 14 de maio e de 2 a 4 de junho. Nestas intervenções tivemos a oportunidade de assumir o papel de educadora, mesmo com muita insegurança e medo de falhar. Tudo isso teve de ser ultrapassado a partir do momento em que interagimos com o grupo de crianças.

Como refere as OCEPE, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério de Educação, 1997, p. 17), e para tal, durante esta etapa o educador deve criar condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, pois é relevante que na educação pré-escolar elas aprendam a aprender. Deste modo, ao longo de todo o caminho percorrido em contexto de estágio, o grupo teve como base de apoio as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como também o apoio e a supervisão da educadora cooperante e das professoras supervisoras, que sempre estiveram disponíveis para auxiliar o nosso trabalho.

No sentido de criar as melhores condições para as crianças, o grupo de estagiárias decidiu que as planificações fossem feitas em conjunto. Esta decisão fez com que se construísse uma ligação de trabalho fundamental para o sucesso das intervenções. Assim, no que se refere à elaboração das planificações semanais e à preparação dos materiais necessários para a intervenção, houve sempre troca de ideias e sugestões entre todas, sempre com o objetivo de ir ao encontro dos interesses das crianças.

Para uma análise minuciosa da prática é fundamental uma reflexão, segundo Alarcão (1996, p. 100), professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modela”. Deste modo, é importante referir algumas falhas cometidas inicialmente e que foram superadas ao longo do estágio.

Nos primeiros dias de intervenção, houve sentimentos de nervosismo e de ansiedade, devido ao facto de estar pela primeira vez como educadora de uma forma individualizada perante a turma. Toda esta inquietação e ansiedade criaram alguns constrangimentos e fizeram com que ocorressem algumas falhas, como, por exemplo,

alguns momentos de silêncio e alguma dificuldade em estimular cognitivamente as crianças de cinco anos. Estas falhas ocorreram na parte da manhã, na receção às crianças e no acolhimento. Quando a criança chega ao jardim acompanhada pelos pais, devemos ser capazes de cativá-la e de estimulá-la a entrar na sala e interagir com os restantes colegas, ter uma atitude ativa com a criança para que ela se sinta bem connosco e com os colegas. Nestes primeiros dias, não conseguimos ter essa atitude, pois não conhecíamos suficientemente as crianças nem as suas reações, como foi refletido com a educadora e as restantes colegas.

O acolhimento é um momento muito importante para o desencadear das atividades ao longo do dia, pois é uma ocasião em que se estimula e se proporciona bem-estar às crianças e para isso é necessário ser bem dinamizado e rico em aprendizagens. Sentimos que este momento não foi totalmente dinamizado, uma vez que ocorreram momentos de silêncio em que não conseguimos estimular cognitivamente as crianças mais velhas, sendo estas aquelas a quem devemos dar uma atenção particular, pois estão prestes a abandonar a educação pré-escolar.

Estas falhas serviram para compreender que as crianças necessitam de momentos com vivacidade para se sentirem bem e o seu crescimento ser um processo rico em aprendizagens. Contudo, as falhas foram sendo ultrapassadas à medida que interagia com o grupo.

O grupo de estágio deparou-se também com situações que não estavam planeadas, uma delas foi quando as crianças regressaram das férias da Páscoa e se encontravam muito agitadas e cheias de novidades para contar. Neste momento tivemos de ser capazes de criar alternativas inesperadas e, com o apoio da educadora, criámos pequenos grupos de crianças e cada adulto ficou responsável por um pequeno grupo e assim conseguimos ouvir individualmente todas as novidades para mais tarde as registar. Este momento serviu para refletirmos sobre a necessidade de ir ao encontro dos interesses das crianças, valorizando as suas experiências e dando espaço ao seu protagonismo. Esta partilha fez com que as crianças se sentissem ouvidas, permitindo que o resto do dia corresse melhor. Este imprevisto foi bastante relevante para o nosso desenvolvimento profissional enquanto educadoras, pois ao longo da nossa vida iremos enfrentar vários imprevistos em que teremos de agir sobre o acontecimento, sem prejudicar a aprendizagem das crianças.

Como é referido nos documentos orientadores, devemos proporcionar às crianças atividades diversificadas e estimulantes e posto isto, o grupo optou numa das intervenções pela organização e planificação de um *peddy paper* (cf. anexo 1), com o

objetivo de descobrir os vários animais (répteis) que iriam ser abordados durante essa semana. Este tipo de atividade cativou muito as crianças, originando momentos de muita agitação. Neste dia, sentimos dificuldades no controlo do grupo o que originou algumas falhas nas atividades, como por exemplo a forma como o grupo se deslocou para cada pista, que podia ter sido um momento mais enriquecedor e a nossa atitude perante o grupo que deveria ter sido mais perspicaz em alguns momentos.

Na mesma semana, como o objetivo das intervenções foi explorar répteis, optámos por atividades exploratórias. Referimo-nos a atividades em que foram as crianças que realizaram as pesquisas, juntamente com um adulto, sobre os répteis que cada grupo tinha encontrado com a realização do *peddy paper*. Após as pesquisas, desenvolveu-se uma atividade de abordagem à linguagem e à escrita. A atividade consistiu na apresentação dos animais de cada grupo. Esta apresentação baseou-se em cartazes elaborados pelos pequenos grupos de crianças, em que cada grupo apresentou os animais com o auxílio da pesquisa que fez sobre cada um. Este momento serviu para cada criança desenvolver o seu domínio linguístico, uma vez que, ao apresentar o animal, caracterizou-o quando ao seu habitat, revestimento, deslocação, etc. Esta atividade serviu para aumentar o campo lexical das crianças, visto que surgiram novas palavras sobre os vários animais, sendo que, também contribuiu para que as crianças se sentissem ouvidas pelos colegas.

O convívio com o grupo fez-nos perceber que as crianças se sentiam bem a realizar atividades diferentes, diversificadas, cujos resultados os surpreendessem. Assim, decidimos realizar todas as semanas uma atividade experimental. O resultado desta estratégia foi positivo para ambas as partes.

Houve uma atividade experimental que se destacou (cf. anexo 1), tornando-se um momento muito interessante tanto para as crianças como para as estagiárias. As crianças entusiasmaram-se com a realização da atividade, pois englobava a mistura de vários líquidos e que resultou numa “explosão” de cores. Foi um momento marcante, pois as crianças empolgaram-se com o resultado e solicitaram que se realizasse novamente. A alegria das crianças neste tipo de atividades é notável e acaba por contagiar os adultos também. Pudemos concluir que as crianças gostam de atividades diversificadas e de descoberta.

As últimas intervenções tornaram-se repletas de bons momentos, tendo a semana de despedida sido de atividades ao ar livre, que incluiu a festa do dia da criança e a realização de um piquenique como forma de despedida, em que as crianças com a ajuda dos adultos prepararam o lanche que se iria levar.

Posteriormente a cada semana de intervenção era realizada uma reunião com a educadora cooperante para refletir sobre o desempenho de cada estagiária e para nos alertar para as falhas cometidas, a fim de que estas fossem ultrapassadas. Além da reunião com a educadora cooperante, era realizada também uma reunião com as supervisoras. Estas reuniões tanto poderiam ser realizadas no último dia das intervenções como marcadas para outro dia em que houvesse disponibilidade da parte de todos os intervenientes. Cada reunião realizada foi fulcral para o nosso crescimento profissional e cada crítica foi recebida como uma crítica construtiva. Todas as palavras recebidas foram um apoio e um auxílio durante o percurso, sendo essenciais tanto para o nosso desenvolvimento profissional como para o nosso crescimento pessoal.

Em forma de conclusão, o balanço deste percurso em EPE foi muito profícuo para a nossa formação, desde a relação que criámos com as crianças até ao conjunto de momentos vividos durante o percurso. Concluimos que nos empenhámos ao máximo para proporcionar às crianças vivências marcantes. Porém, reconhecemos que temos ainda um longo caminho a percorrer durante a nossa formação, para tentarmos ser boas profissionais.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º CEB**

### **Caraterização e organização do meio institucional**

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

As instituições de ensino devem ser organizadas para que se tornem elas próprias num espaço educativo. E no que concerne à instituição onde foi desenvolvida a PES III, esta era um centro escolar, recentemente construído, que engloba as valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. A escola acolhe cerca de duas centenas de alunos, sendo constituídos por dois grupos de EPE e cinco turmas do 1.º CEB.

Relativamente à organização educativa, a instituição era um espaço educativo. Tanto no espaço interior como no exterior, os alunos tinham materiais adequados para

a troca de oportunidades educativas entre as crianças. De facto, o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo/turma, mas também se situa no estabelecimento de ensino, no meio em que a criança se relaciona com outras crianças e com adultos.

No espaço interior existem bastantes materiais disponíveis para os alunos, desde arcos, bolas, colchões, cordas, etc. Todos estes materiais podiam ser utilizados pelas crianças nos tempos livres, caso as condições climatéricas no exterior fossem desfavoráveis.

Quanto às condições físicas, a escola tinha dois pisos e rés-do-chão, com acessos próprios para crianças portadoras de deficiência, mas apenas no exterior, pois no interior não haviam acessos específicos para esse tipo de situação. A escola tinha casas de banho para as crianças e para os adultos, em número considerável tendo em conta o número de professores e alunos.

Segundo o Plano de Turma e as observações realizadas durante o período de estágio, a instituição possuía uma biblioteca bem equipada, com um número considerável de computadores e livros para os alunos e os professores pesquisarem e requisitarem, algo muito aproveitado pela turma onde estagiámos.

Relativamente ao material existente na sala, foi diversas vezes utilizado, desde o computador, ao retroprojektor e ao quadro interativo, que era bastante usado para a realização de tarefas matemáticas. Para além deste tipo de materiais, estavam igualmente disponíveis na sala de aula placards com trabalhos expostos, como também pesquisas realizadas pelos alunos. A sala dispunha de espaço suficiente para a turma, as mesas estavam expostas em U, o que disponibilizava espaço para circular na sala. Esta também permitia o contacto visual com o exterior, uma vez que uma das paredes era composta por janelas, que deixavam entrar luz natural. Além disso, as paredes da sala eram pintadas com cores claras.

### **Grupo de Crianças**

A turma do 1.º Ciclo onde foi realizada a prática corresponde a uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, constituída por dezanove alunos, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. No que se refere às idades, quinze crianças tinham oito anos e as restantes quatro crianças tinham nove anos.

A professora titular da turma dava apoio aos dezanove alunos, porém também tinha de conseguir dar apoio especial a um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo, abrangido pelo Decreto de Lei n.º3/2008, que tem no seu Plano Educativo Individual (PEI) um programa de Adequações Curriculares, e a uma aluna que nesse mesmo ano tinha revelado uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia-disortografia), estando a ser averiguado o processo da aluna para passar para o nível 3. Para além da professora responsável, a turma tinha ainda uma professora de apoio que auxiliava o trabalho em sala de aula, duas a três vezes por semana.

No ano letivo em que foi desenvolvida a prática, foi integrada na turma uma nova aluna, que veio transferida de uma outra escola e que teve problemas de integração e adaptação relativamente ao modo de trabalho da turma.

Através das primeiras observações realizadas, conseguimos verificar que, em geral, a turma era bastante homogénea no que dizia respeito aos objetivos de cada aluno, ou seja, aprender sempre mais. Era uma turma de nível médio, com alunos muito empenhados e trabalhadores, que não ficavam satisfeitos com tarefas/atividades simples, preferiam desafios empolgantes em que fosse necessário pesquisar e pensar/raciocinar para obter resultados. Porém, o aluno com PEI necessitava em todas as tarefas/atividades de um apoio mais individual, pois dispersava-se com facilidade, acabando por não acompanhar a turma nas atividades desenvolvidas.

No que concerne ao comportamento da turma, esta tinha um comportamento adequado, no entanto interagia muito entre si, mesmo não tendo autorização para falar.

Maioritariamente os alunos eram observadores, curiosos e muito interessados. Havia alguns que eram um pouco impulsivos, querendo ser sempre o centro das atenções, o que acabava, às vezes, por destabilizar a turma. Era necessária a intervenção da professora para que as regras e o respeito pelos colegas fossem cumpridos.

### **Organização e gestão do tempo**

Na instituição do 1.º CEB, o tempo letivo decorria das 9:00 às 12:30 horas e das 14:00 às 16:00 horas, havendo um intervalo na parte da manhã das 10:30 às 11:00 horas; a pausa para o almoço ocorria entre as 12:00 e as 14:00 horas.

Ao longo da semana eram abordadas as quatro áreas curriculares – Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões – dando-se mais relevância a Português e Matemática, que tinham uma maior carga horária semanal. Estas áreas eram lecionadas alternadamente, não havendo momento específico para cada uma delas, uma vez que dependia muito das dificuldades dos alunos e das suas necessidades. Porém, a área de matemática era dada com mais destaque e duração, uma vez que os alunos sentem muitas dificuldades nesta área específica, o que faz com que seja adaptado o tempo dispensado para cada área curricular, para que os alunos consigam clarificar as suas dificuldades e aprender de uma forma mais adequada.

No ensino do 1.º CEB, a gestão do tempo decorre em parte de forma semelhante à da educação pré-escolar, isto é, a articulação do tempo e do espaço devem adequar-se às características e necessidades dos alunos.

### **Ação pedagógica no 1.º CEB**

Segundo as OCEPE, o professor/educador deve proporcionar à criança condições que estimulem “o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Deste modo, é fundamental respeitar e valorizar as características das crianças, a sua diferença, pois isso constitui a base de novas aprendizagens. O educador/professor deve dar oportunidade às crianças de usufruir de experiências educativas diversificadas, num ambiente de interações sociais alargadas com outras crianças e até mesmo com adultos, pois permitirá que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribua também para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus pares/colegas.

Neste sentido, a ação pedagógica tem como prioridade criar um ambiente de partilha, afetividade, respeito, ajuda e solidariedade entre as crianças. Para tal, o educador/professor deve oferecer às crianças atividades/tarefas que assentem no seu ritmo individual e no respeito e que levem à formação de cidadãos críticos, mais solidários e mais respeitadores de si próprios e dos outros cidadãos.

De acordo com o observado e as ações desenvolvidas ao longo do estágio, em contexto de ensino do 1.º CEB, as metodologias desenvolvidas durante o ano letivo foram as leituras, os diálogos, os jogos didáticos, os trabalhos em pares/grupos, o

registo e as sínteses. Estas metodologias tiveram como principais objetivos a aprendizagens de conteúdos, o desenvolvimento de competências específicas das várias áreas, o desenvolvimento da capacidade de cooperação em grupo, a interação entre pares, o respeito pelos colegas e o respeito pela sua vez.

### **Aprendizagens realizadas e importância na formação enquanto professor**

A PES III teve início no terceiro e último semestre do mestrado e iniciou-se de uma forma um pouco diferente da PES II. O grupo iniciou cinco dias de observação com o objetivo de conhecer a turma, bem como a professora e os seus métodos. De seguida, realizou quatro dias de intervenção em grupo, para posteriormente se iniciarem as semanas de intervenção individual.

É de salientar que os dias de observação foram fundamentais para o grupo criar uma ligação forte com a turma, pois esta era uma turma “especial”, com alunos um pouco irrequietos, mas dóceis. Ao longo das semanas fomos concluindo que os discentes aprenderam muito connosco, mas nós próprias aprendemos muito com eles também, tanto a nível pessoal como profissional. Por exemplo, percebemos que com atividades simples podemos criar grandes momentos. Além disso, as semanas de observação serviram para vermos uma excelente professora a lecionar. Com ela também crescemos e aprendemos muito, compreendendo, nomeadamente, através de vários exemplos, que todos os conteúdos podem ser articulados, com alguma imaginação e criatividade.

Os dias de intervenção em grupo serviram para ultrapassar algumas angústias e receios, pois estar perante uma turma do 3.º ano de escolaridade exige muito de nós e os alunos exigem muito do nosso trabalho. Nestes dias o grupo decidiu lecionar as aulas em conjunto sem definir uma área específica a cada uma das estagiárias; assim cada uma ajudou em todas as áreas, o que fez com que os dias corressem bem e nos preparássemos para as intervenções individuais.

Sucederam-se então três dias de intervenção individual, de acordo com o calendário que nos foi cedido pelos responsáveis da unidade curricular, coube-nos lecionar nas semanas de 13 a 15 de outubro, de 3 a 5 de novembro, de 24 a 26 de novembro e de dia 5 a 7 de janeiro.

Para as intervenções individuais, elaborámos antecipadamente os planos de aula, com base nos conteúdos indicados pela professora cooperante. Na preparação dos

planos de aula, foram tidos em conta os programas curriculares do 1.º CEB, as Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação e os interesses e necessidades dos alunos. Planificar cada sessão requer muita atenção, uma vez que os elementos fundamentais devem estar ligados, isto é, os objetivos a desenvolver/atingir, as atividades a serem promovidas de modo a atingir os objetivos, o tempo/material e estratégias a utilizar e, por último, a avaliação, pois é fundamental percebermos se as crianças estão a aprender. Inicialmente, a elaboração dos planos de aula tornou-se uma dificuldade, pois nem sempre conseguíamos concordância entre os objetivos e as atividades que pretendíamos realizar, porém com a prática essa dificuldade foi ultrapassada. Podemos afirmar que os planos estavam razoavelmente bem elaborados, salvaguardando alguns aspetos, nomeadamente, por vezes alguma falta de descrição das atividades, algum desalinhamento e alguma falta de concordância entre os objetivos e as atividades.

Depois da elaboração dos planos de aula e da preparação dos materiais necessários para as dinamizações, seguiram-se as intervenções individuais. Foi nestas que adquirimos a verdadeira essência da prática profissional em questão, no contacto direto com a turma, sendo a parte essencial para compreendermos e aprendermos a ser bons profissionais.

Para além da elaboração dos planos de aula, realizaram-se outros trabalhos relevantes para a nossa formação enquanto futuros professores, tais como, relatórios crítico-reflexivos sobre as dinamizações e um plano de turma, sobre a turma em questão. Todos estes trabalhos foram fundamentais para a nossa vida futura, pois constituem tarefas que iremos realizar e que estarão sempre presentes na nossa vida profissional.

Refletir sobre as dinamizações é uma parte fundamental para a formação de um professor, é refletindo sobre a sua prática, sobre as suas falhas, sobre os seus êxitos, que se dará o crescimento pessoal e profissional. Ao refletir sobre todo o percurso, concluímos que, desde o início, o nosso principal objetivo era propor aos alunos experiências de aprendizagem que garantissem o sucesso escolar de cada um.

Ao relembrarmos todas as sessões realizadas, podemos afirmar que genericamente correram bem. Houve momentos de alguma inquietação nas primeiras dinamizações individuais, como também momentos em que tivemos de lidar com o imprevisto, e nesses momentos tivemos de agir de imediato para não prejudicar a aprendizagem dos alunos. É relevante referir que no decorrer de todas as dinamizações tivemos sempre o cuidado de ter presente a interdisciplinaridade, um conceito bastante

trabalhado pela professora cooperante, que nos foi inculcido durante as semanas de observação. Este conceito ajudou-nos a tornar as sessões mais apelativas e dinâmicas, uma vez que se consegue criar facilmente uma articulação entre conteúdos.

Como foi referido anteriormente, aconteceram grandes momentos durante este estágio como também momentos menos bons que serviram para o nosso crescimento profissional. Desde o início, foi patente a empatia quer com a turma quer como a professora cooperante.

Proporcionámos à turma momentos ricos em aprendizagens articuladas, criando jogos didáticos nas várias semanas de intervenção. Estas atividades serviram tanto como forma de consolidação de uma temática explorada nessa semana, como para exploração de uma temática específica. Como exemplo, referimos a realização de uma “batalha gramatical” que consistiu num jogo do género da batalha naval. Porém, foi adaptado para que se tornasse simples, de modo a ser compreendido o objetivo do jogo. Solicitávamos à turma dois dados, um com letras (de A a F) e outro dado com números (de 1 a 6), o tabuleiro do jogo foi criado em cartolina, e nas diversas coordenadas, havia umas com perguntas e outras com água, o que significa que o aluno passava para o colega a seguir. O aluno lançava o dado e deslocava-se ao “tabuleiro” para descobrir a coordenada que lhe tinha saído. Nesse momento, o aluno respondia à pergunta ou passava ao colega seguinte (cf. anexo 1).

Este tipo de jogo articulou duas áreas, a área de Matemática, pois nessa semana estávamos a explorar as coordenadas e a área de Português, uma vez que as perguntas eram relativas a gramática da língua portuguesa.

A Matemática é uma área em que os alunos sentem muitas dificuldades e necessita de ser bem explorada. Existiam alguns alunos que se sentiam capazes de realizar tarefas matemáticas sem dificuldades. Decidimos explorar a matemática de forma diferente, criámos tarefas matemáticas variadas, usando material diversificado como por exemplo, o computador, com apresentações em *PowerPoint* para tornar a aprendizagem mais desafiante e divertida. A turma sentia-se entusiasmada sempre que apresentávamos tarefas matemáticas deste género, o que nos levou a concluir que esta estratégia era bem aceite pelos alunos.

Outra área que tentámos explorar de forma diferente foi Expressão e Educação Físico-Motora, uma vez que não era explorada pela professora cooperante. Decidimos então, todas as semanas, disponibilizar algum tempo para esta área, o que foi bastante gratificante para os alunos. Realizámos percursos, exercícios de aquecimento, de corrida, exercícios de relaxamento e exercícios de descoberta com o auxílio de materiais

de ginástica. A turma era recetiva a todos os exercícios, porém, os exercícios de relaxamento eram o que a turma mais solicitava.

O convívio com a turma fora do tempo de aulas, como por exemplo, no recreio ou hora de almoço, fez-nos conhecer melhor os alunos e os seus gostos. Em geral, as crianças gostavam muito de ouvir música. Esta informação permitiu-nos criar atividades em que articulámos a Expressão e Educação Musical nas nossas tarefas. Usávamos também esta área como forma de relaxamento e para acalmar a turma. Existiram atividades em que partimos do tema da música, como por exemplo, da canção “Cinderela” de Carlos Paião para partir para a área de Português onde se iria explorar uma história (cf. anexo1).

Também existiram momentos de algum nervosismo, em que o que foi planeado teve de ser alterado, devido a imprevistos, como por exemplo, na primeira semana, em que estava planeada uma visita de estudo à cidade de Viseu e à Câmara Municipal e devido às condições climatéricas não foi possível realizar a visita tal como estava prevista (cf. anexo 1). Assim, preparámos atividades de Português e de Matemática para realizar com a turma, em substituição da visita de estudo. Outro momento de grande agitação foi a semana das provas intercalares, em que as crianças se encontravam bastante nervosas. Nestes dias optámos por atividades musicais para acalmar a turma e para incentivar as atividades programadas.

Após as dinamizações, eram realizadas as reuniões com os supervisores e com a professora cooperante. Todo este percurso foi longo, cheio de “altos e baixos”, mas todas as críticas construtivas que recebemos nos permitiram refletir, aprender e crescer com isso, sempre com o objetivo de melhorarmos nas dinamizações seguintes. Assim, todas as observações tanto dos professores supervisores com da professora cooperante foram imprescindíveis para todo o percurso e para todo o nosso desenvolvimento e crescimento profissional.

Importa mencionar a relação forte que criámos tanto com a turma como com a professora. Em vários momentos a professora cooperante nos transmitiu o seu apoio incondicional. Relativamente à turma, como já foi referido, criou-se uma relação de empatia que muito contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional.

De uma forma geral, o balanço deste percurso no ensino no 1.º CEB foi muito positivo, possibilitou-nos um novo olhar sobre o ensino, novas perspetivas e novas aventuras. Durante o percurso, empenhámo-nos e esforçámo-nos ao máximo, tentando sempre manter uma linguagem e uma atitude adequadas perante a turma, tentando

sempre encontrar materiais lúdicos e dinâmicos para a elaboração de atividades enriquecedoras, de modo a contribuir para a aprendizagem de cada aluno.

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Terminado o Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º CEB, sentimo-nos capazes de refletir sobre as competências e conhecimentos profissionais que foram adquiridos e desenvolvidos e que serão indispensáveis para a nossa prática profissional futura. Não basta adquirirmos formação, é também relevante reconhecer que possuímos capacidades e competências que adquirimos durante todo este percurso, que nos serão úteis na nossa profissão.

O percurso realizado durante a PES II e a PES III contribuiu para um vasto leque de competências e conhecimentos, desde o modo como se gere uma instituição de educação como o modo como se deve agir enquanto professor/educador. Todavia, nada disto seria possível se não fossem os nossos professores, os nossos educadores/professores cooperantes, as instituições que nos acolheram como estagiários e as crianças que nos receberam de braços abertos para uma etapa cheia de momentos de aprendizagens. Para além destes elementos, não nos podemos esquecer da parte teórica da nossa formação, os Programas, as Metas Curriculares, as Orientações Curriculares como também o Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto que diz respeito ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, que diz respeito aos Perfis Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todos estes documentos serviram como base ao nosso percurso e foram um apoio para adquirirmos as competências e os conhecimentos necessários para sermos bons profissionais. Porém, sabemos que ainda nos espera um longo caminho pela frente, pois um professor está sempre em constante formação.

Os documentos apontam para as diferentes características do perfil de um educador e do perfil de um professor; contudo, ambos têm o mesmo objetivo: as crianças e a sua aprendizagem. Uma análise pormenorizada dos dois decretos revela as distinções entre ambos os perfis, nomeadamente no que concerne à conceção e

desenvolvimento do currículo. Este ponto é um pouco diferente nos níveis de ensino, uma vez que na EPE o educador promove e concebe o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, tendo em conta o ensino integrado, enquanto no 1.º CEB o professor mobiliza e integra conhecimentos das áreas curriculares e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos.

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto, o Perfil de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores do 1.º CEB, anuncia dimensões a que o educador de infância ou professor devem dar resposta, sendo entendidas como as suas funções enquanto educador/professor no reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Durante todo o percurso da nossa formação, tentámos atingir alguns pontos essenciais, contudo ainda não nos confrontámos com muitas situações que futuramente nos levarão a ter mais experiência profissional.

O professor/educador promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática num saber específico, o saber próprio da sua profissão. Para adquirir este saber, o professor tem de estudar, pesquisar, investigar e refletir sobre os seus conhecimentos e sobre as suas práticas para melhorar e aprofundar o seu próprio conhecimento. Este foi um dos nossos principais objetivos ao longo das PES: aprofundar o nosso conhecimento. Para isso, recorremos à investigação, a pesquisas e a reflexões para aumentar o nosso conhecimento, tal como é proposto no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto, o professor deve procurar “o saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

Um ponto essencial para o sucesso das aprendizagens das crianças é o uso correto da língua, neste caso da língua portuguesa, tanto na sua vertente oral como na sua vertente da escrita. Um professor deve utilizar um discurso adequado à faixa etária dos seus alunos, um discurso claro, coerente, sem erros, uma vez que constitui um dos meios da sua ação formativa. Como tal, tentámos sempre usar corretamente a língua portuguesa, já que os alunos retêm facilmente a linguagem dos seus professores e quanto mais rico e cuidado for o nosso discurso, melhor contribuirá para as aprendizagens dos alunos.

Ao longo dos tempos, tornou-se fundamental diversificar não só a linguagem mas também os materiais utilizados, tendo em conta os objetivos que se pretendiam atingir. Tanto na PES II como na PES III utilizámos diversas vezes o computador e o quadro interativo (cf. anexo 1) para diversificar as atividades e tornar as aprendizagens dos alunos mais ricas e abrangentes. Contudo, também utilizávamos na PES III jogos didáticos como forma de avaliação de aprendizagens, pois, como é referido no Decreto

de Lei n.240/2001, o professor deve utilizar “suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação” para promover a aquisição de competências básicas aos alunos. Tentámos com as tecnologias de informação e comunicação desenvolver atividades diversificadas e estratégias pedagógicas diferenciadas, tendo sempre em conta os diferentes níveis, ritmos de aprendizagem e dificuldades dos alunos.

O professor/educador deve exercer a sua atividade profissional de uma forma integrada e deve ser capaz de envolver as famílias, os pais, os encarregados de educação no processo educativo; para tal deve interagir com as famílias. Na PES II, concretizámos com o grupo de crianças diversas atividades em que os encarregados de educação (cf. anexo 1) também participaram, como, por exemplo, atividades musicais, leituras coletivas, momentos de descoberta sobre determinado tema, etc.

Numa análise mais pormenorizada ao Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, nomeadamente no que se refere ao perfil específico de desempenho do educador de infância, constata-se que a organização, planificação e avaliação do ambiente educativo é um elemento muito valioso para proporcionar às crianças aprendizagens integradas e significativas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um educador deve ter conhecimento das etapas que devem ser desenvolvidas ao longo das suas práticas, sendo elas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. O educador deve observar cada criança e o grupo para assim conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, como também recolher informação sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças estão inseridas. Esta etapa foi por nós desenvolvida para a elaboração das sessões, tanto a nível da EPE como do ensino 1.º CEB, pois foi baseando-nos nas capacidades e nos interesses das crianças que planeámos cada sessão e com uma observação contínua conseguimos apurar a evolução de cada criança. Ao planear cada sessão, refletimos sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, para permitir às crianças a exploração e utilização de espaços, materiais e instrumentos, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo. Após a realização de um bom planeamento é que as práticas podem ser efetuadas com sucesso, garantindo bons momentos de aprendizagem e a recolha de dados para realizar a avaliação das crianças e com as crianças.

Um educador de infância, para além de observar, planear, agir, comunicar segundo os interesses das crianças, deve também articular, ou seja, preparar as crianças para o nível seguinte, desenvolver uma articulação da EPE como o ensino do

1.º CEB. Para alcançar este objetivo, pode-se, por exemplo, desenvolver práticas com os colegas do 1.º CEB, uma forma extremamente relevante e enriquecedora de preparar a criança para o nível seguinte que vai frequentar.

No que concerne o perfil específico do desempenho profissional do professor do 1.º CEB, o professor também segue as mesmas etapas que o educador, porém há formas distintas de as realizar. Um professor deve ser capaz de observar a turma e cada aluno individualmente, pois só assim poderá recolher informações essenciais de cada criança e conhecer as suas características, capacidades e interesses. Toda esta informação é fulcral para o planeamento de cada prática/ação, pois as ações do professor não se focam só na transmissão de conteúdos, mas também na criação de condições necessárias para que as aprendizagens sejam alcançadas. Isto só será conseguido se o professor conhecer bem a turma e souber como chegar até ela, de forma a cativá-la e a motivá-la para a aprendizagem.

Relativamente à integração do currículo, é importante realizar-se uma reflexão sobre as diversas áreas curriculares abordadas na PES II e PES III.

Nas áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões – tivemos sempre em consideração as competências e os objetivos pretendidos. Na área de Português, incentivámos a escrita criativa, com a elaboração de textos, com a descrição de imagens que construíssem uma história, com a descrição criteriosa de uma imagem, criando no final um texto descritivo. Elaborámos também atividades que consistiam no tratamento de histórias, ou seja, ler a história, recolher a informação principal, fazer uma ilustração que definisse a história, realizar o reconto para a turma, e relacionámos com outras áreas curriculares, nomeadamente, através da dramatização da história (cf. anexo 1).

Na área de Matemática, realizámos diversas tarefas matemáticas, incentivando o ensino exploratório, com o trabalho em pares e em grupos. Estas tarefas ajudaram a turma não só a desenvolver capacidades individuais, como também a cooperar em grupo e na hétero-ajuda entre os colegas. Tentámos descobrir os medos dos alunos nesta área, para assim conseguirmos ajudá-los na exploração e compreensão da matemática. Para tal, utilizámos material diversificado para explorar esta área, de forma a torná-la numa área mais simples e apelativa perante os alunos. Por exemplo, quando lecionámos a divisão, já estávamos precavidas que seria uma temática difícil de ser entendida pela turma, então, utilizámos situações do dia-a-dia, tornando assim mais fácil a sua compreensão.

A representação dos números, a recolha e organização dos dados, a identificação de padrões e regularidades, a representação das operações aritméticas e a divisão são conteúdos que necessitam de ser abordados com cuidado e de uma forma clara, fomentando a discussão dos resultados para verificar se as aprendizagens foram adquiridas com sucesso.

Na área de Estudo do Meio, tentámos principalmente despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, sendo uma tarefa facilmente conseguida nesta área, uma vez que se trata de uma área muito apreciada pelos alunos. Acreditamos que fomos capazes de transmitir aos alunos o interesse pela descoberta do ambiente natural que os rodeia, como também o passado local e histórico do meio que os rodeia, com a planificação de uma visita de estudo à cidade, mais concretamente aos monumentos locais.

Relativamente às áreas de Expressão e Educação Físico-Motora, Música, Dramática e Plástica, tentámos sempre relacioná-las com as outras áreas, desenvolvendo as competências e aptidões que cada área exigia e tendo sempre em consideração os objetivos que se pretendiam atingir. A Expressão e Educação Musical foi uma área bastante desenvolvida tanto a nível da EPE como do 1.º CEB, uma vez que na EPE esta área era diversas vezes utilizada para o retorno à calma. Como tal, decidimos empregar a mesma estratégia no 1.º CEB após momentos mais agitados, para acalmar a turma e retomar o trabalho. Além das solicitações para desenvolver atividades desta última área mencionada, a turma solicitava diversas vezes a realização de atividades de Expressão e Educação Físico-Motora, pois era uma área pouco desenvolvida pela professora cooperante. Ao sabermos do gosto por esta área, todas as semanas eram realizadas atividades no ginásio com a duração de 45 minutos; as atividades baseavam-se em deslocamentos, percursos, dança e movimentos de relaxamento. Quanto à área de Expressão Plástica, desenvolvemos diversas tarefas com a turma com o objetivo de lhes dar a conhecer novas técnicas de pintura e recorte, impressão de digitinta, tanto a nível da EPE como do 1.º CEB, embora mais frequentemente EPE (cf. anexo 1).

Em suma, ao longo das práticas, todas as competências enquanto professor/educador foram desenvolvidas sempre com a preocupação centrada nas crianças. Ter a possibilidade de promover sessões para vinte e cinco crianças que nos deram tanto delas e promover dinamizações para uma turma do 3.º ano de escolaridade serviram para adquirirmos competências profissionais para a nossa vida futura, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Agora, terminada esta etapa, temos a perceção de ter adquirido essas competências, mas que ainda há muito a aprender. Esperamos,

assim, num futuro próximo, poder colocar em prática todos os conhecimentos e competências, bem como crescer e aumentar a nossa experiência, de modo a tornar-nos profissionais ainda mais competentes e felizes com a nossa profissão.

## **Parte II – Desenvolvimento da Linguagem Oral em contexto da Educação pré-escolar**

## Capítulo 1- Problemática em estudo

### 1.1. Delimitação do objeto de investigação

A investigação científica requer, numa fase inicial, a escolha e enunciação de um problema ou de um tema. Assim sendo, chegado o final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a concretização do relatório final de estágio, compete-nos refletir e escolher uma questão-problema que iremos investigar de modo a responder à mesma e a alargar o nosso conhecimento tanto a nível pessoal como profissional. Ser educadora de infância é uma das competências adquiridas ao longo da formação no respetivo mestrado, daí a relevância da reflexão e investigação nesta valência, pois é uma mais-valia para a nossa formação e para aprofundarmos os nossos conhecimentos preparando-nos para uma possível futura prática profissional neste âmbito.

Entendendo a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17), devemos ter em atenção as características individuais e os interesses de cada criança, para a podermos ajudar a integrar-se, bem como favorecer a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado. Para tal, devemos ter em conta também as suas dificuldades e, nestes últimos anos, os jardins de infância portugueses têm-se deparado com a problemática da entrada de crianças oriundas de outros países, que não têm o português como língua materna.

Posta esta problemática, a questão central da investigação científica que me proponho a realizar é a seguinte: *Que características/propriedades revela a linguagem oral e a aquisição do Português como língua segunda por parte de uma criança com língua materna castelhana na educação pré-escolar?* Pretendemos, assim, dar resposta a esta questão que nos motivou para a investigação, propondo-nos aprofundar esta problemática e os fatores intervenientes na aquisição de uma segunda língua.

### 1.2. Objetivos da investigação

Tendo sido mencionado anteriormente o problema e a questão central da investigação, pretende-se com a mesma atingir os seguintes objetivos:

- ❖ Contribuir, com os dados de um estudo de caso, para a compreensão do desenvolvimento da linguagem em crianças que não têm o português como língua materna na educação pré-escolar;
- ❖ Apurar como ocorre o processo de aquisição do Português como língua não materna.

### **1.3. Justificação e relevância do estudo**

Tendo em conta os documentos referentes à educação pré-escolar e estudos realizados, é possível verificar uma grande diversidade linguística e cultural nas escolas e jardins de infância portugueses.

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

Como futura docente, estas questões inquietam-me sobretudo pelo desafio que representa para uma educadora que não fala a(s) língua(s) das crianças pertencentes à sua sala de educação pré-escolar garantir que a todas chegam as mesmas aprendizagens.

Na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, tivemos contacto com esta realidade, ou seja, existia no nosso grupo de crianças uma criança de língua materna castelhana. Ao longo das sessões, fomos nos apercebendo de algumas dificuldades sentidas por esta criança. Inicialmente, questionámo-nos sobre a intervenção da docente responsável pelo grupo de crianças e até da nossa própria intervenção enquanto docentes, pois não nos sentíamos preparadas para esta realidade, uma vez que durante o nosso percurso académico tivemos pouca formação nesta área. Assim, de imediato surgiu o interesse por desenvolver uma investigação sobre este tema.

Saliento um objetivo que pretendo com esta investigação: contribuir para a compreensão de como se processa o desenvolvimento da linguagem numa criança com língua materna castelhana numa sala de educação pré-escolar.

## Capítulo 2 – Enquadramento teórico-conceptual

### 2.1. Desenvolvimento da linguagem

A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem informação. (Sim-Sim, 1998, p.38)

A importância da linguagem não carece de justificações, está arraigada à experiência do homem, pois através da linguagem recebe-se, transporta-se e armazena-se informação, usando-a para comunicar e para pensar. Como seres humanos temos o direito a possuí-la, independentemente do tempo, do lugar ou do grupo a que pertencemos.

A simples exposição a uma língua faz de cada um falante competente dessa mesma língua, uma vez que a aquisição da linguagem é uma capacidade do ser humano, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social.

O desenvolvimento da linguagem inicia-se desde muito cedo num contexto restrito, atingindo um progresso considerável nos primeiros anos de vida, devido à entrada da criança na escola, à exposição a contextos mais alargados, entre outros motivos. A criança começa a integrar-se no meio familiar e posteriormente passa a conviver e partilhar experiências em contextos mais alargados. Com isto, o vocabulário aumenta e a estrutura frásica torna-se complexa. É neste momento que a criança começa a usar a linguagem como forma de tornar presentes acontecimentos do passado, bem como eventos que poderão ocorrer no futuro.

Nos primeiros anos de vida, nomeadamente na educação pré-escolar, deve-se prestar especial atenção à expressão espontânea da criança, devendo ser aproveitadas as oportunidades apresentadas pelas experiências do quotidiano, pois “requerem o aumento de vocabulário e a utilização de estruturas sintáticas de complexidade crescente” (Sim-Sim, 1998, p. 35).

A linguagem serve para comunicar, porém linguagem e comunicação não têm o mesmo significado. Comunicação é o “processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (...) a transmissão e a descodificação (...) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Já quanto ao termo “linguagem”, é de salientar que este apenas se refere ao sistema linguístico. A

associação American Speech-Language-Hearing Association salienta que é “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar” (1983, citado por Sim-Sim, 1998, p. 22-23). Tal significa que onde há homens há linguagem e, portanto, transmitir informação através de um sistema linguístico faz parte da condição do ser humano.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem nas crianças, deparamo-nos com uma problemática presente nos jardins de infância portugueses. É possível verificar uma diversidade linguística e escolar proveniente da mobilidade da população a nível mundial que tem vindo a acontecer desde a última década do séc. XX. Portugal, que sempre foi um país de emigração, passou também a ser um país de imigração, o que gerou implicações nas escolas portuguesas, pois estas crianças na sua maioria não dominam o português em nenhuma das suas variedades.

A problemática referida anteriormente remete para a aquisição de uma segunda língua por parte das crianças, sendo fulcral não esquecer que a sua aprendizagem é fundamental para o sucesso escolar. Assim, o jardim de infância deve encarar a diversidade cultural e linguística presente como uma forma de assegurar o conhecimento a todas as crianças, pois, segundo as OCEPE,

A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspetiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias (Ministério da Educação, 1997, p. 54-55).

Deste modo, constata-se que proporcionar “ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

## **2.2. Aquisição da língua materna**

A criança, desde que nasce e durante todo o seu crescimento, está exposta, geralmente, a uma primeira língua, à língua da pessoa ou pessoas que convivem com

ela a partir do seu nascimento. É através desta primeira língua, designada língua materna, que o ser humano estabelece relações com o mundo que o rodeia, que a utiliza para se exprimir e transmitir os seus sentimentos.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) afirmam que

Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes (p. 15).

A língua materna é adquirida durante a infância, é um sistema adquirido espontânea e naturalmente que identifica a criança com uma comunidade linguística. O processo de apreensão da língua materna, segundo Sim-Sim (1998, p. 66), “obedece a etapas de desenvolvimento reguladas por marcadores biológicos que nos apontam no sentido de uma programação genética em que a maturação neurológica desempenha papel crucial”.

A aquisição da língua materna implica “a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 25). Esta aquisição só progride de forma significativa se a criança adquirir as regras de estrutura e uso da língua materna, para se tornar num falante fluente da sua língua. Todavia esta apreensão não acontece se a criança não crescer num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, ou seja, onde falem com a criança e à sua volta.

No que concerne ao desenvolvimento da língua materna, é possível identificar períodos cruciais. Este inicia-se em contexto restrito, atingindo níveis significativos de mestria nos primeiros anos de vida da criança. Com o alargamento do grupo social, com a integração na escola e a exposição da criança a contextos mais alargados, promove-se o enriquecimento linguístico da criança.

No quadro que se segue, apresentam-se as principais etapas do desenvolvimento de uma língua materna.

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacção à voz humana</li> <li>- Reconhecimento da voz materna</li> <li>- Reacção ao próprio nome</li> <li>- Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>- Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</li> </ul>	-----	- Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de alguns fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>- Produção de palavras isoladas (holofrase)</li> </ul>	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- exclamar</li> </ul>
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Utilização de variações entoacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de ordens simples</li> <li>- Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>- Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- exclamar</li> </ul>
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</li> <li>- Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de centenas de palavras</li> <li>- Grande expansão lexical</li> <li>- Produção de frases</li> <li>- Utilização de pronomes</li> <li>- Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>- Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>	- Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completo domínio articulatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</li> <li>- Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>- Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>	- Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das estruturas gramaticais complexas</li> <li>- Enriquecimento lexical</li> </ul>	- Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Figura 1- Etapas do desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, et al., 2008)

Através da análise da figura anterior verifica-se que, a nível do desenvolvimento fonológico, a criança com apenas 12 meses produz alguns fonemas, com três anos reconhece todos os sons da sua língua materna e, um ou dois anos depois, já consegue articular todos esses sons.

Quanto ao desenvolvimento semântico/sintático, a criança com 12 meses inicia o processo de compreensão de frases simples, como também produz palavras isoladas. Porém, com 18 meses a criança produz um discurso telegráfico, isto é, emite duas a três palavras por frase. As palavras isoladas começam a surgir combinadas,

organizando-se pela formatação sintática da língua, conseguindo a criança produzir frases completas e que obedecem às regras básicas de concordância da língua pelos três anos.

No que concerne ao desenvolvimento pragmático, nos primeiros seis meses é inculcida à criança a tomada de vez em processos de vocalização, sendo que com 12 meses a criança inicia produções vocálicas para fazer pedidos, perguntar ou dar ordens. Porém, é entre os dois e os três anos que a criança usa frases para realizar pedidos, ordens, perguntas, entre outros.

Embora não estando muito evidente na figura acima apresentada, o desenvolvimento lexical é uma componente fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, pois as palavras são a essência de uma língua e sem elas não é possível qualquer comunicação verbal. A aquisição do léxico começa quando “a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 18). As primeiras palavras produzidas pela criança, entre os 9 e 12 meses, são usualmente monossílabos ou repetição de sílabas, por exemplo *mã* que representa a mãe ou para qualquer objeto ou ação associado à mãe. Todavia, por volta dos 18 meses a criança produz em média cinquenta palavras e compreende cerca de uma centena de palavras.

Como foi mencionado anteriormente, a aquisição da língua materna evolui por etapas sucessivas que dependem da idade e da interação entre a criança e o adulto num determinado contexto. Relativamente ao nível escolar, é papel do educador “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 2007, p. 66). É num clima de comunicação que a criança domina a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas. O educador/adulto, ao comunicar verbalmente com a criança, oferece-lhe exemplos de enunciados que, segundo Rebelo, “apresentam características fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas da língua” (2000, p. 13).

O desenvolvimento continuado dos usos da língua materna, o conhecimento das suas propriedades e o domínio da leitura e da escrita só podem efetivar-se com sucesso se forem integrados num programa de trabalho sistemático sobre a língua materna, que compete ao educador/professor.

### **2.2.1. Aquisição da linguagem em situação de bilinguismo**

O indivíduo bilingue é definido por Hammers e Blanc (2000) como "having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speaker; a person using two languages especially habitually and with control like that of a native speaker" (p. 6), sendo o bilinguismo considerado "the constant oral use of two languages" (p. 6). Figueiredo (1990) refere que, a criança bilingue aprende a falar em contexto familiar, de modo que a linguagem serve inicialmente para desenvolver e comunicar funções que devem ser progressivamente completadas com as funções cognitivas.

Porém, existem situações que carecem da nossa maior atenção. Há casos de crianças cujos pais têm línguas maternas diferentes, sendo que se consideram filhos de casais linguisticamente mistos e, nestas situações, Hagège (1996) defende que se deve observar o comportamento das crianças na escola e na vida quotidiana. Todavia, existem também crianças que adquirem duas línguas maternas, isto é, a língua materna da mãe e a língua materna do pai, ou até mesmo a língua materna que é falada em casa em contexto familiar e a língua materna da creche ou da ama que cuida da criança.

A criança, ao ser exposta a duas línguas maternas, passará a dominá-las. Quando este facto é devidamente acompanhado, "estas experiências resultam em grande vantagem, (...) quando descuradas são fator de obstáculo ao sucesso escolar e, conseqüentemente, social." (Sim-Sim, 1998, p. 261). Cummins e Swain (1986) defendem que a primeira língua da criança tem um papel crucial em todos os aspetos do desenvolvimento educacional da criança. Para estes autores, deve-se assegurar "that the child's home language is adequately developed before worrying about progress in the second language" (p. 101). Tal proposta baseia-se no facto de a primeira língua ser muito importante para o bem-estar emocional e escolar da criança.

Os autores supracitados entendem que a aceitação da língua materna da criança em casa e na escola é um dos primeiros passos para criar um ambiente de favorecimento à autoestima e à autoconfiança da criança, sendo que outro passo é incentivar a criança a falar em contexto escolar na sua língua materna (Cummins & Swain, 1986).

Além disso, a criança que se desenvolve num meio bilingue padece de riscos a que os filhos de pais monolíngues não estão sujeitos, riscos estes que se designam de interferências, ou seja, a presença recorrente do contacto entre as duas línguas. As

interferências resultam do esforço que a criança faz para conciliar as estruturas das duas línguas que se encontram em contacto.

Hagège (1996) refere três fatores que favorecem o desequilíbrio a nível da aquisição das duas línguas. O primeiro fator é “o próprio interlocutor e a forma como a criança percebe as características pessoais deste último e a elas reage” (p.34), uma vez que a criança poderá vir a utilizar mais frequentemente a língua de um dos pais, a que ela se apercebe como sendo a mais próxima dela própria. Um outro fator é a função e o rendimento, pois a criança pode trocar de língua, consoante a vantagem que espera de uma e de outra, porque, segundo o autor supracitado, “ela rapidamente descobre para que servem as línguas e o partido que pode tirar de uma boa escolha” (p. 34). Um terceiro fator determinante é o ambiente em que a criança está inserida, isto é, o núcleo familiar, a creche, a escola e, neste caso, a língua da mãe é um elemento essencial.

Sabe-se, através de estudos realizados, que numa criança monolíngue, o número de palavras entra bruscamente numa fase de crescimento após os três anos de idade, fala-se até de um desenvolvimento vertiginoso a nível do léxico a partir dos dois anos e meio. Todavia, no caso do bilingue, este desenvolvimento lexical pode não acontecer em simultâneo nas duas línguas. Hagège (1996) refere que “na realidade, as duas línguas não aparecem exatamente na mesma altura (...) só aparece quando as situações se tornam favoráveis” (p. 41).

Em suma, deve ficar claro que as hipóteses de sucesso da aprendizagem bilingue estão diretamente ligadas com o cuidado que se tem no seu favorecimento desde o início da vida da criança.

### **2.3. Aquisição da língua segunda**

Segundo Goulão (2006, p. 104), a língua segunda “designa uma língua que é utilizada em vez de ou a par da língua materna, como um segundo meio de comunicação e que é adquirida em geral no meio onde é falada”, ou seja, a língua que está presente na comunidade ou no contexto social em que a criança está inserida.

No caso da Língua Portuguesa, as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (OPPLNM) referem que “enquanto língua segunda, é também língua de escolarização (...) a língua veicular de acesso aos conhecimentos das outras disciplinas, ou seja, aquela em que os alunos têm de compreender, reter e aplicar conceitos das diferentes disciplinas do currículo” (Leiria, 2008, p. 12). Um exemplo deste

tipo de situações é constituído pelas crianças cujos pais não têm como língua materna a língua da comunidade onde residem. Nestes casos, a língua dos pais pode deixar de ser a língua dominante das crianças, passando a ser substituída pela língua segunda.

A finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua não materna é as crianças adquirirem competências na língua a aprender para que se tornem falantes fluentes dessa mesma língua, e é exigido ao aprendiz um desempenho na língua segunda semelhante ao dos falantes nativos, de modo a integrar-se na sociedade.

Porém, quando se inicia o processo de aquisição de uma língua segunda, a criança já possui conhecimentos prévios, isto é, conhecimentos da sua língua materna, que vão condicionar não só o modo como o falante assimila as estruturas linguísticas da língua segunda, mas também os resultados obtidos, ou seja, o estágio final da aquisição da língua.

Segundo Oliveira, relativamente a uma situação de imigração, a aquisição da língua segunda

quando adquirida precocemente, tem uma função importante no plano cognitivo uma vez que intervém num momento em que (...) as capacidades mentais ainda não estão estabilizadas na criança que acede a noções novas diretamente com a ajuda de um código linguístico estrangeiro (1999, p.36).

No que concerne à aquisição da língua segunda, não existe consenso quanto à existência de um período crítico, mas alguns investigadores consideram que os resultados obtidos na aquisição da língua segunda estão dependentes de um conjunto de fatores como a motivação, a atitude e os próprios objetivos da criança/aprendente. As OPPLNM defendem ainda que a “aquisição de uma língua segunda depende de fatores diversos que vão desde a relação genealógica entre a LM e a LNM às características pessoais e ao percurso de escolarização prévia do aluno”, referindo também que a “fluência conversacional para a comunicação em contextos sociais é atingida após aproximadamente dois anos de exposição inicial à língua em contexto de imersão” (Leiria, 2008, p. 8).

Porém, Sim-Sim (1998) defende que a criança aprende facilmente o sistema linguístico a que é exposta e que esta facilidade contrasta com a dificuldade e morosidade de um adulto na apreensão de uma segunda língua. Isto significa que, quanto mais cedo a criança for exposta a uma segunda língua, mais facilmente se tornará falante fluente dessa mesma língua. Convém sublinhar que o *input* linguístico –

isto é, a informação linguística a que a mesma tem acesso, que os pais e adultos lhe proporcionam – é fundamental para a aquisição da segunda língua.

Deve ter-se em atenção, na aquisição de uma língua segunda, que “somos levados, por vezes, a valorizar quase exclusivamente as interferências da língua materna. Essas interferências são reais e o professor deve estar atento a elas, o que pressupõe o conhecimento da língua materna dos alunos” (Mateus, Caels, & Carvalho, 2008, p.11). Este ponto é fundamental na formação de um professor/educador, para este poder ajudar a criança a se integrar no contexto escolar em que está inserida.

Mateus, Caels e Carvalho (2008) referem ainda, relativamente à aquisição da língua não materna, que se torna

então necessário encontrar estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna, especialmente com carácter de língua segunda, visto que a sua aquisição implica adquirir um novo sistema de sons, um vasto vocabulário novo, um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso (p. 4).

Em suma, consegue-se compreender que o processo de aquisição da língua não materna é distinto do processo de aquisição da língua materna. Além disso, o sistema linguístico da língua segunda utilizado pela criança apresenta propriedades distintas, pois não corresponde aos enunciados produzidos por um falante fluente dessa língua.

## **Capítulo 3 - Desenvolvimento da linguagem oral em contexto de Educação Pré-Escolar**

Como referido no capítulo anterior, a aquisição da língua materna tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea na criança, desde que esta esteja exposta a *input* linguístico. Todo este processo é rápido e complexo, mas ao mesmo tempo fascinante, uma vez que a criança, através das interações que desenvolve em meio familiar ou escolar, otimiza as suas competências verbais.

Posto isto, ambientes em que o domínio linguístico é estimulado e em que as experiências sejam enriquecedoras e desafiantes para as crianças proporcionam-lhes a possibilidade de se desenvolverem a nível cognitivo, linguístico e emocional.

Segundo Sim-Sim (1998), tanto a linguagem oral como a linguagem escrita constituem formas de expressão de sentimentos, experiências e necessidades, relacionando-se no que se refere à sua aprendizagem. Contudo, nesta revisão bibliográfica, daremos ênfase somente à vertente da linguagem oral, uma vez que o estudo se refere ao desenvolvimento da linguagem oral nas crianças em educação pré-escolar.

### **3.1. Indicações dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar**

#### **Português Língua Materna**

“É através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33).

Segundo as OCEPE, a linguagem oral tem grande importância na educação pré-escolar, sendo um dos seus principais objetivos um maior domínio ao nível da vertente da oralidade. Para tal, cabe ao educador criar ambientes em que as crianças aprendam e interajam com os colegas.

Para que o desenvolvimento da linguagem oral decorra da melhor forma, o educador deve “escutar cada criança, (...) valorizar a sua contribuição para o grupo, (...)”

comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale” (Ministério da Educação, 1997, pp. 66-67). Ou seja, a prática do educador deve destacar-se por momentos e espaços em que o diálogo é estimulado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo, bem como entre as próprias crianças, para assim estas se sentirem ouvidas e valorizadas perante o grupo. Assim, as crianças, sentindo-se ouvidas, vão-se mostrar motivadas para interagirem e, por conseguinte, experimentarão prazer em comunicar, fator essencial para o desenvolvimento da linguagem oral.

Deste modo, é “de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 14), o que orientará a um aperfeiçoamento linguístico. Contudo, o educador não se deve esquecer que é um modelo para a interação e aprendizagem das crianças, pelo que deve ter em atenção a forma como fala ou se exprime (Ministério da Educação, 1997).

Segundo o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, este organiza “um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças” (Ministério da Educação, 2001, p. 5573) e promove “o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos” (Ministério da Educação, 2001, p. 5573).

### **Português Língua Não Materna**

“Não nos podemos, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Perante a diversidade linguística e cultural existente atualmente na educação pré-escolar em Portugal, as orientações curriculares do Ministério da Educação incluem também referências à aprendizagem do Português como Língua Não Materna.

Defende-se que faz parte da educação intercultural o respeito pelas línguas e culturas das crianças e que é necessário o domínio da língua portuguesa para o sucesso da aprendizagem. Consequentemente, é objetivo geral pedagógico da educação pré-

escolar estimular “a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Seja qual for o domínio do português oral com que as crianças cheguem à educação pré-escolar, este deve ser alargado ao nível da compreensão e produção do oral, através de interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos (sendo referidos os pais das crianças, a comunidade educativa, bem como a sociedade).

No que concerne aos objetivos do ensino a crianças falantes de Português como língua materna, estes estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva, enquanto os objetivos do ensino da língua não materna, segundo as OPPLNM, “devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas” (Leiria, 2008, p. 4). Desta forma, as práticas pedagógicas do educador devem conduzir à aquisição de competências comunicativas e culturais, bem como ao domínio do português como língua de escolarização.

Em conformidade, o educador deve procurar adequar as suas práticas ao perfil linguístico do aluno, tendo em atenção os hábitos de aprendizagem e estudo, bem como as suas dificuldades de aprendizagem.

### **3.2. Estratégias de promoção do domínio linguístico**

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

A escola é um local de troca de aprendizagens, vivências experienciadas por crianças que chegam à educação pré-escolar provenientes de outras línguas, culturas e povos. Para que exista uma troca de vivências entre as crianças, é fundamental que o educador estimule o diálogo e a partilha de momentos vividos.

Assim, como foi dito na secção anterior, na educação pré-escolar, é indispensável desenvolver atividades/tarefas que promovam o enriquecimento das competências

comunicativas entre as crianças. Neste sentido é fulcral a estimulação da comunicação, daí salientar a importância quer das “experiências de interação comunicativa, (...) quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37).

O educador deve incluir diariamente nas suas práticas atividades lúdicas, de modo a promover o desenvolvimento das interações verbais nas crianças, e desta forma desenvolver a linguagem oral. As OCEPE referem atividades que promovem a linguagem oral, como, por exemplo, a exploração de rimas, lengalengas, adivinhas, a poesia, entre outras (Ministério da Educação, 1997).

Sim-Sim et al. (2008) delineiam também atividades com vista a promover a vertente oral nas crianças. Entre essas inclui-se o pedido às crianças para darem recados aos pais/colegas. Neste caso o educador pode organizar atividades de modo a não incluir todos os materiais necessários e nesse momento criar um diálogo com as crianças e pedir que vão buscar o material que falta. Outro tipo de tarefas é a realização de atividades de culinária, e neste momento o educador estimula a criança a participar não só nelas como também na explicação verbal das receitas. Realizar jogos em que as crianças necessitem de estar atentas ao que se diz, ouvir a criança quando esta lhe dirige a palavra, ouvir ler e narrar histórias, estimular o gosto pela poesia e trava-línguas são outras estratégias de promoção do desenvolvimento oral que devem estar presentes na prática diária da educação pré-escolar.

Viana (2014) sugere estratégias para desenvolver a linguagem oral e aquisição da leitura e da escrita, tendo como principal objetivo “apresentar às crianças desafios que estimulem o seu desenvolvimento no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, sem perder de vista o seu desenvolvimento integral e harmonioso” (p. 50). Refere ainda atividades lúdicas como ler histórias oralmente, página a página, para as crianças, defendendo que este processo permite questionar as crianças sobre a história ouvida e facultar a integração das orientações relativas ao ensino da compreensão da leitura e a promoção das competências da linguagem oral. A autora supracitada menciona também o reconto oral, em virtude das suas inúmeras potencialidades, salientando a estimulação da componente oral das crianças. Sublinha ainda que é fulcral que o educador, após o reconto oral da criança, proceda à escrita do mesmo, pois será uma forma de valorizar a interação da criança.

## **Capítulo 4 – Metodologia**

### **4.1. Tipo de metodologia**

A investigação efetuada ocorreu numa instituição de educação pré-escolar do distrito de Viseu e consiste num estudo de caso onde se tentou compreender como é desenvolvida a linguagem oral numa criança cuja língua materna não é o Português. Neste sentido, importa observar, analisar e refletir sobre os fatores que condicionam o desenvolvimento da linguagem de uma criança em educação pré-escolar, uma vez que este estudo pode levar a responder a questões ou a situações já presenciadas por educadores/professores.

A metodologia adotada consistiu na recolha, análise e interpretação dos dados que emergem do quotidiano educativo. Trata-se de um estudo de caso de cariz qualitativo e descritivo, mais propriamente um estudo de caso educacional, uma vez que, segundo Stenhouse (1994, citado por Amado, 2014), “muitos investigadores que usam o método de estudo de caso não estão preocupados nem com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa” (p. 133). Assim sendo, e partindo de uma situação real, vai ao encontro do que Yin (2001, p. 21) refere sobre um estudo de caso, que este “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, e “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, (...) ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Porém, segundo Carmo e Ferreira (1998), o investigador não é obrigado a optar pelo uso exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos. Se o estudo exigir, pode optar pelo emprego dos dois métodos. Assim sendo, na parte da análise dos dados, é também necessário empregar métodos quantitativos para uma melhor análise dos resultados, para se poder observá-los ao nível das diferentes componentes linguísticas.

### **4.2. Participantes**

O estudo iniciou-se em contexto de estágio em educação pré-escolar, uma vez que o surgimento da questão-problema do estudo aconteceu neste mesmo âmbito. Este estudo integrou a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, o que possibilitou a recolha de dados relativamente à criança e ao seu comportamento.

A investigação teve como participante uma criança que tinha cinco anos aquando do início do estudo e que completou seis anos no ano de 2014. A mãe da criança era de nacionalidade brasileira, tendo como língua materna o português do Brasil e o pai, de nacionalidade espanhola, falava castelhano como língua materna. A criança tinha uma irmã mais nova e dois meios-irmãos por parte do pai.

Através de uma ficha sociolinguística (anexo 2) que realizámos à participante, constatámos que a participante nasceu em Espanha, mais propriamente em Sevilha, onde morava com os pais e a irmã. Em 2013 veio para Portugal acompanhada pela mãe e irmã, tendo ingressado na educação pré-escolar no mês de novembro desse ano.

Até aos três anos frequentou a creche e uma sala de educação pré-escolar em Espanha e teve contacto com duas línguas, o português do Brasil e o castelhano, sendo que a língua dominante era o castelhano, língua falada em contexto escolar e familiar.

A criança falava em castelhano e em português do Brasil com a mãe e em castelhano com o pai. A irmã mais nova falava castelhano e só em setembro de 2014 ingressou na sala de educação pré-escolar; as irmãs só comunicavam em castelhano entre si.

Desde que chegou a Portugal, confrontou-se com o português europeu, língua falada na sala de educação pré-escolar onde foi inserida e começou a aprender o português europeu na interação com a educadora e dos colegas.

Assumimos desde o início que a criança tinha o castelhano como língua dominante. A integração da criança na sala foi demorada, pois esta era muito reservada e tímida. Apesar de estar inserida num grupo de crianças bastante sociáveis e que tentavam interagir regularmente com ela, o facto de não falar a mesma língua que os colegas era um motivo para não interagir com os colegas. Contudo, o incentivo dos colegas e da educadora foi um dos fatores que ajudaram no seu desenvolvimento pessoal e linguístico.

### **4.3. Procedimentos**

Numa fase inicial, durante a época de estágio, no ano letivo de 2013/2014, observou-se a criança, ou seja, o seu comportamento, os seus interesses, gostos e preferências. Nesse momento surgiu a problemática em questão.

Numa segunda fase, durante os meses de janeiro a maio de 2014, foram recolhidas todas as informações sobre a criança em estudo, informações familiares,

pessoais, de comportamentos em casa, fornecidas pela educadora e pela mãe da criança e obtidas através da observação direta à criança.

Uma terceira fase consistiu na observação participante da criança de língua materna castelhana. Nomeadamente de setembro de 2014 a janeiro de 2015, optámos por observações participantes com o objetivo de acompanhar a evolução da criança e verificar se era capaz de interagir tanto com os colegas como com os adultos da sala. Posteriormente, de fevereiro a abril de 2015, realizámos algumas atividades para poder recolher dados para a investigação. Estas notas consistiram na recolha de dados a nível do português e do castelhano. Assim todos os dados serviram para uma análise das dificuldades e desvios do português e do castelhano a nível do desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Na última fase, foram reunidos todos os materiais, desde as notas de campo até às transcrições das gravações áudio (anexo 3), para uma análise detalhada dos dados.

#### **4.4. Instrumentos de recolha de dados**

Entre os instrumentos de recolha de dados usados na concretização deste estudo encontra-se a observação direta, as notas de campo e as gravações áudio que surgem das observações participantes.

O estudo de caso, pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, “exige o que se designa por trabalho em campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (Amado, 2014, p. 135). Daí surge a observação direta, um dos elementos fundamentais deste estudo, pois foi através desta que a investigação em questão surgiu, visto que existiu um contacto direto onde se registou a problemática.

Ao longo da investigação, dirigimo-nos ao jardim de infância para observar e recolher dados, através do contacto direto entre o investigador e o participante, uma vez que os “investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, porque entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Este contacto direto serviu para serem retiradas notas de campo e serem efetuadas gravações áudio que auxiliaram na compreensão e análise do caso em estudo. Segundo os autores supracitados, o “resultado de um estudo de caso de

observação participante em particular, (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas, extensivas” (1994, p. 150).

#### **4.5. Técnicas de análise dos dados**

Feita a recolha dos dados, seguiu-se a sua organização e análise. Uma das técnicas de organização dos dados foi a transcrição ortográfica das gravações áudio referentes às atividades desenvolvidas com a falante, com o propósito de registar a maior quantidade de dados. Outra técnica consistiu na identificação e análise detalhada de todos os comportamentos linguísticos desviantes, que resultou na elaboração de uma tabela com todos os desvios orais da criança nas diferentes componentes linguísticas: fonético-fonológica, morfológica, lexical, sintática. Assim, pudemos verificar quantas ocorrências sucederam em cada componente e tentar compreender a quantidade de desvios.

Para uma melhor compreensão dos dados inseridos na tabela, foram posteriormente construídos gráficos que mostram os desvios orais de formas distintas. A análise pormenorizada destes gráficos ajudou na resposta a esta investigação, uma vez que com este estudo pretendemos saber e compreender que características revela a aquisição do português como língua segunda por parte de uma criança de língua materna castelhana.

## **Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos dados**

O capítulo seguinte baseia-se na apresentação dos dados recolhidos e na sua análise. Para tal, foram necessárias a sua ordenação, categorização e síntese com vista à obtenção de uma resposta à questão-problema da investigação e a consecução dos objetivos pretendidos pela investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994)

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições (...) de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Como tal, analisámos as transcrições das gravações áudio conseguidas nas sessões desenvolvidas com a participante e das notas de campo recolhidas durante toda a investigação.

### **5.1. Apresentação dos dados**

As notas de campo recolhidas desde o início da investigação dão ênfase ao comportamento da criança em diversas situações, quer no contexto pré-escolar, quer a nível de relações familiares, segundo os relatos obtidos sobre as interações com os familiares mais próximos, como a mãe e a irmã. Também estava presente nas notas o comportamento em grupo, tanto em ambientes de aprendizagem como nos tempos livres.

No que concerne às transcrições ortográficas das sessões desenvolvidas com a participante, estas remetem-se a três momentos distintos. Das três sessões concretizadas, duas delas foram dirigidas pela participante, ou seja, foi a participante que teve a iniciativa de realizar um desenho e de contar a história através dele, usando a sua imaginação. A última sessão foi dirigida por nós, baseando-se na descrição de imagens de um livro de histórias infantis.

Posto isto, foi necessário definir quais os usos que se considerariam como comportamentos desviantes, ao analisar os dados linguísticos. Assim, entendemos

como desvio qualquer uso que se afaste da produção-alvo a nível das seguintes componentes linguísticas: fonético-fonológica, morfológica, lexical, sintática. Os desvios que não puderam ser claramente atribuídos a uma das componentes linguísticas foram considerados como casos de motivação desconhecida.

Porém, é crucial referir que em alguns casos foi difícil a categorização de certos desvios, visto que existem casos, como por exemplo “soy”, que podem ter mais do que uma categorização. Neste caso, optámos por considerar o presente desvio como um desvio fonético-fonológico, uma vez que a falante substituiu o som [o] por [oj]. O desvio “mas”, como outros exemplos, considerámos como um desvio lexical, uma vez que a falante substituiu uma palavra por outra própria da sua língua materna e não da língua-alvo, neste caso o português.

É relevante referir que as sessões desenvolvidas com a participante, de onde resultaram as transcrições ortográficas, foram fulcrais para o estudo de caso. Após uma análise minuciosa das sessões, os desvios produzidos pela participante foram categorizados e registados na tabela.

A tabela é considerada uma parte fundamental do estudo, uma vez que foi através da mesma que foi possível classificar e quantificar os desvios produzidos e perceber em qual das componentes é registado um maior número de desvios.

Como referido anteriormente, os desvios registados na tabela foram extraídos das três sessões desenvolvidas e, para uma fácil leitura da mesma, optámos por algumas convenções simples. As sessões estão identificadas por S1 (1.<sup>a</sup> sessão), S2 (2.<sup>a</sup> sessão) e S3 (3.<sup>a</sup> sessão). À frente de cada desvio é mencionado o número de vezes que o mesmo ocorre no total das três sessões e, de seguida, são registadas as sessões e as linhas em que pode ser encontrado. Por exemplo, a indicação “**abela** [eˈbelɐ] (2:S1,2;S3,233)” mostra que o desvio apresentou duas ocorrências (cf. “2”): na linha 2 da 1.<sup>a</sup> sessão (cf. “S1,2”) e na linha 233 da 3.<sup>a</sup> sessão (cf. “S3, 233”).

Desvios				
Fonético-fonológicos	Morfológicos	Lexicais	Sintáticos	Casos de motivação desconhecida
<p><b>O</b> [u] <b>Carolina</b> (1:S1,2)</p> <p><b>Este</b> [ˈɛʃtɐ] (1:S1,2)</p> <p><b>Berar</b> [biˈrar] (1: S2, 102)</p> <p><b>Quê</b> [ˈkɛ] (27:S1,2,8, 22, 26, 28, 28, 44, 52, 58, 60, 62, 64, 71, 78, 92, 92, 92; S2, 109, 128, 136, 170; S3, 181, 197, 213, 217, 237, 257)</p> <p><b>Abela</b> [ɐˈbelɐ] (2:S1,2;S3,233)</p> <p><b>Soy</b> [ˈsoj] (26:S1, 12, 22, 26, 28, 30, 34,44,52, 58, 60, 62, 80, 92, 92, 92; S2, 109, 136, 148, 158, 170; S3, 197, 213, 217, 237, 257)</p> <p><b>Creceu</b> [krɨˈsɐw] (1: S1,8)</p> <p><b>Porquê</b> [purˈkɛ] (5: S1,22, 30, 84, 86, 241)</p> <p><b>Pimeira</b> [piˈmɛjɾɐ] (1:S1,26)</p> <p><b>Oto</b> [ˈoto] (1:S1, 34)</p> <p><b>Tás</b> [ˈtaʃ] (3:S1,33; S2,117, 127)</p> <p><b>Crecer</b> [krɨˈsɐr] (1:S1,68)</p>	<p><b>Eles decidiro</b> [desiˈdirU] (1:S1, 68)</p> <p><b>Lá descobriro</b> [deʃkuˈbrirU] (1:S1, 69)</p> <p><b>Se machucou</b> (1:S1,69)</p> <p><b>Se habían dado conta</b> [ɐˈbiɐw̃] (1:S1, 69)</p> <p><b>Se había enganado</b> [ɐˈbiɐ] (1:S1, 70)</p> <p><b>Pôsse</b> [ˈposi] (2:S1, 70, 70)</p> <p><b>Se levantaram</b> (1:S1, 77)</p> <p><b>Eles ouviro</b> (1:S1, 77)</p> <p><b>Foram deceu</b> [diˈsɐw] (1:S1,84)</p> <p><b>Se podiu esconder</b> [puˈdiw] (1:S2, 103)</p> <p><b>Pintei-las</b> (1:S2, 118)</p> <p><b>Não consigo</b></p> <p><b>faze-las</b> (1:S2, 128)</p> <p><b>Me tenho</b> (1:S2, 162)</p> <p><b>Me lembrar</b> (1:S2, 162)</p> <p><b>O devolve-lo</b> (1:S2, 166)</p> <p><b>Duas balões</b> (1:S3, 181)</p> <p><b>Se está a pentear</b> (1:S3, 187)</p> <p><b>Ele se está a lavar</b> (1:S3, 195)</p>	<p><b>Mas</b> [ˈmaz] (6: S1,6, 62, 70; S2, 140, 144, 144)</p> <p><b>Blanca</b> [ˈblɛkɐ] (1:S1,8)</p> <p><b>No</b> [ˈno] (15:S1, 14,16, 18, 32, 46, 48, 50, 52, 62,64, 73, 75, 77; S2:130; S3:274)</p> <p><b>Cosa</b> [ˈkozɐ] (1:S1,30)</p> <p><b>Poco</b> [ˈpoku] (1:S1,64)</p> <p><b>Havía una vez</b> [uˈnɐ] (2:S1, 66, 68)</p> <p><b>Entre estos</b> [ˈɛʃtoʃ] (1:S1,68)</p> <p><b>Hasta</b> [ˈaʃtɐ] (3:S1, 77; S2, 166, 166)</p> <p><b>Tienes</b> [tiˈeneʃ] (1:S1, 82)</p> <p><b>Sa</b> [ˈsa] (2:S3, 199, 201)</p> <p><b>Picaduras</b> [pikɐˈdurɐʃ] (1:S3, 237)</p> <p><b>Verteu</b> [virˈtɐw] (1:S3, 251)</p> <p><b>Vai dar um tombo</b> (1:S3, 257)</p> <p><b>Preguntar</b> [prigũˈtar] (1:S3, 271)</p>	<p>→Pode a história do coelho rosa. (S1, 20)</p> <p>→Eu sempre me desenhe, (...) (S1, 30)</p> <p>→ um dia quando tocou a porta eu vi que fui a Lili (S1,30)</p> <p>→ele é muito pouco pequenino (S1, 34)</p> <p>→Ele estava jogando futebol com o pai. (S1, 34)</p> <p>→Só que ele está com pernas a bater. (S1, 58)</p> <p>→Mas vou desenhá-lo o irmão dele. Que ele o tinha. (S1, 60)</p> <p>→Que barulho fazem! (S2, 132)</p> <p>→Depois de for ao médico, (...) (S1, 68)</p> <p>→(...) mas não façam coisa que não tenha muito perigo. (S1, 69)</p> <p>→(...) ele se podia cair e magoar. (S1, 69)</p> <p>→Quando lá descobriram que o bebé se caiu se machucou. (S1,69)</p> <p>→(...) a mãe</p>	<p><b>Escorpiança</b> [ɛʃkurpiasɐ] (1:S1,2)</p> <p><b>Dontem</b> [ˈdõtɐ] (2:S1, 73, 75)</p> <p><b>Ne</b> [ˈnɛ] (1:S2, 102)</p> <p><b>Sapequê</b> [sapɨˈkɛ] (1:S2,128)</p> <p><b>Estenderei</b> (1:S2, 157)</p> <p><b>Já três</b> [ˈsa] [ˈtrez] (1: S3, 199)</p> <p><b>Sadem</b> [ˈsadɐ] (1:S3, 245)</p> <p><b>Se desiqui</b> [diziki] (1:S3, 261)</p> <p><b>Tossão haste qui</b> [tuˈsɐw̃] [ˈaʃtɐ] [ˈki] (1:S3, 286)</p>

<p><b>Co</b> [ˈku] (1:S1, 69)</p> <p><b>Barulo</b> [bɐˈrulu] (7:S1, 70, 70,70, 70, 77, 78; S2, 132)</p> <p><b>Para barurela</b> [bɐrurɛlɐ] (1:S1, 70)</p> <p><b>Ota</b> [ˈotɐ] (4:S1, 77, 84; S2, 116, 166)</p> <p><b>Pa</b> [ˈpa] (7:S1,26, 70, 70;S2, 195, 209;S3, 249,249, 249)</p> <p><b>Otros</b> [ˈotroz] (1:S1, 77)</p> <p><b>Peda</b> [ˈpedɐ] (2:S1, 78, 96)</p> <p><b>Quineram</b> [kiˈnɛrɛw̃] (1:S1,78)</p> <p><b>Ola</b> [ˈɔlɐ] (1:S2, 98)</p> <p><b>Pessecoço</b> [pisiˈkosu] (1:S2, 148)</p> <p><b>Esta</b> [ˈɛʃta] (1:S3, 203)</p> <p><b>Qui</b> [ˈki] (1:S2, 181)</p> <p><b>Quê qui</b> [ˈke] [ˈki] (1:S3, 181)</p> <p><b>Picina</b> [piˈsinɐ] (1:S3, 209)</p> <p><b>Tanqilo</b> [tɐ̃ˈkilu] (1:S3, 231)</p> <p><b>Tiste</b> [ˈtɨʃtɨ] (1:S3, 253)</p>	<p><b>Eu também me lavo os dentes</b> (1:S3, 195)</p> <p><b>A escovar-se</b> (2:S3, 197, 257)</p> <p><b>Se estava preparar</b> (1:S3, 201)</p> <p><b>Me levanto</b> (1:S3, 219)</p> <p><b>Me picam</b> (1:S3, 239)</p> <p><b>Suo na noite</b> (1:S3, 243)</p> <p><b>Está a divertir</b> (1:S3, 249)</p> <p><b>A puxar presente</b> (1:S3, 256)</p> <p><b>Nada mais</b> (1:S2,152)</p>	<p><b>Preguntou</b> [prigũˈtow] (2:S3, 271, 271)</p> <p><b>Comba</b> [ˈkõbɐ] (1:S3, 272)</p> <p><b>Sacar</b> [sɐˈkar] (1:S3, 293)</p> <p><b>Converte</b> [kõˈvertɨ] (1:S2, 128)</p>	<p>levou lá comprar um remédio para se curar. (S1, 70) →Quando chegou deu-lo o remédio. [ˈdew-lu] (S1, 70) →Os animais tapando-se orelhas (...) (S1, 70) →Não viram a ninguém que faz barulho? (S1, 78) →Não sei, eles a ver a televisão. (S1, 77) →E, quando as crianças esconder, não tiveram tempo, nem disseram um pio. (S1, 84) →O filho disse à mãe que os caçadores vieram e levou o pai. (S1, 84) →Por isso se foram dizer a todos e foram procurando o pai. (S1, 84) →Porque é que você levaram nosso pai cá? (S1, 86) →A abelha estava aqui dentro só que não se visse. (S1, 92) →E a borboleta estava aqui escondida, só que não se via</p>	
---	---	---	--	--

<p><b>Bincar</b> [bĩˈkar] (1:S3, 263)</p> <p><b>Ladar</b> [lɐˈdar] (1:S3, 265)</p> <p><b>Pimeiro</b> [piˈmejrɨ] (2:S2, 162; S3,271)</p> <p><b>Requeio</b> [Riˈkɐju] (1:S3, 278)</p> <p><b>Se escote</b> (1:S3,282)</p> <p><b>Dirossaurio</b> [dinoˈsarju] (1:S3, 286)</p> <p><b>Queste</b> [ˈkɛʃti] (1: S3, 295)</p> <p><b>Ilabrir</b> [ilaˈbrir] (1:S1,30)</p>			<p>quase, só se via uma asa. (S1, 92) →Era de pequeno quando usava mas ainda me cabe. (S2, 102) →Está mais escuro do que no carro estava. (S2, 154) →Sobre nessa bruxa. (S2,148)</p>	
---	--	--	--	--

Tabela 1: Desvios diferentes ocorridos nas diversas componentes linguísticas.

Os dados acima transcritos consistem em desvios produzidos quando a participante procurava comunicar em português. Por vezes, foi necessária a transcrição fonética de algumas palavras para se compreender melhor o que caracterizava os desvios.

Com os desvios presentes na tabela, podemos verificar que alguns derivam claramente do contacto com o castelhano, como, por exemplo, “blanca” e “comba”; que outros derivam do contacto com o português do Brasil, como, por exemplo, “se machucou” e “vai dar um tombo”; e que existem ainda outros desvios que são causados pelo próprio processo de aquisição da linguagem, como, por exemplo, “pimeiro”, “preguntar” e “binicar”. Os últimos exemplos mencionados constituem desvios frequentes no processo de aquisição de qualquer língua, porém ainda não é possível saber a causa para tais acontecimentos.

Sendo o ponto de partida deste trabalho identificar as características que revelam a linguagem oral e a aquisição do Português como segunda língua, entendemos que

fosse fundamental classificar e quantificar os desvios relativos à língua portuguesa nas sessões realizadas. Daí deriva a importância de transcrever as gravações determinar o número de ocorrências por componente linguística, por forma a considerar a componente com maior número de ocorrências. Assim, foram identificados não só o número de desvios de tipos diferentes (doravante referidos como desvios de tipos diferentes), como também o número total de ocorrências (mencionadas como número de ocorrências).

Por exemplo, o desvio “abela” [e‘bele] deve ser considerado um único desvio de tipo diferente, mas será contabilizado como duas ocorrências, já que se verifica duas vezes: uma na linha 2 da 1.<sup>a</sup> sessão de gravação; outra na linha 233 da 3.<sup>a</sup> sessão.

## 5.2. Análise e discussão dos dados

Para analisar mais pormenorizadamente os dados do discurso oral da nossa participante (contidos na tabela 1, da secção anterior), construímos representações gráficas dos mesmos. O gráfico 1 apresenta a quantidade de desvios de tipos diferentes por componente linguística.

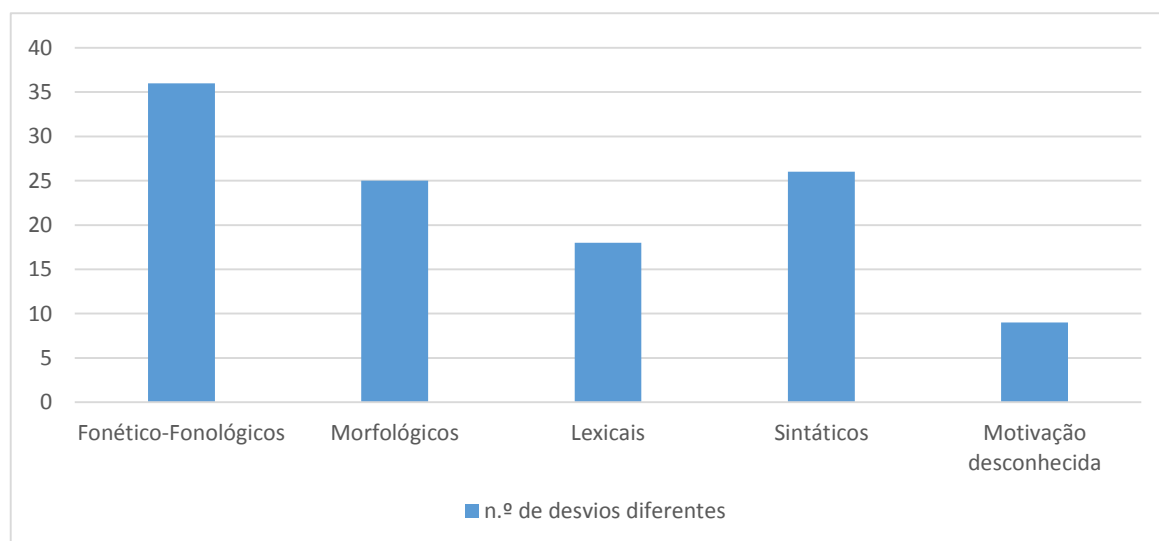


Gráfico 1 – Quantidade de desvios de tipos diferentes por componente linguística.

Podemos constatar que, nos seus usos linguísticos, a falante realiza mais desvios na área gramatical – fonético-fonológica, morfológica, sintática – do que nos dados que ocorrem a nível lexical. Porém, existe ainda um número reduzido de desvios que se afastam da produção-alvo, onde consideramos casos de motivação desconhecida.

A justificação poderá ser a proximidade linguística do português relativamente ao castelhano, pois pode fazer com que a falante explore as semelhanças entre ambos os sistemas linguísticos e transfira erradamente elementos da língua materna para a língua não materna. Este facto pode também ser observado na tabela abaixo (tabela 2), uma vez que a componente com maior número de ocorrências é a nível fonético-fonológico.

<b>Componentes Linguísticos</b>	<b>N.º total de ocorrências dos desvios</b>
Fonético-Fonológicos	111
Morfológicos	25
Lexicais	42
Sintáticos	26
Motivação desconhecida	12

*Tabela 2- Número de ocorrências por componente linguística.*

A tabela abaixo mencionada (tabela 3) demonstra o número de ocorrências de cada desvio fonético-fonológico produzido pela falante em análise.

<b>Desvios</b>	<b>N.º total de ocorrências</b>
o	1
este	1
quê	27
abelha	2
soy	26
creceu	1
porquê	5
pimeira	1
oto	1
tás	3
crecer	1
co	1
barulo	7
barurelha	1
ota	4
otros	1
peda	2
quineram	1
ola	1
pessecoço	1
esta	1
qui	1
quê qui	1

picina	1
tanqilo	1
tiste	1
bincar	1
ladar	1
pimeiro	2
requeio	1
se escote	1
dirossaurio	1
queste	1
ilabrir	1

Tabela 3 – Quantidade de ocorrências na componente fonético-fonológica.

Podemos constatar que as palavras mais usadas são o “soy” [‘soj] e o “quê” [‘ke]; neste caso, a criança queria dizer “só que” ou “só é que”. Como geralmente as crianças com apenas três anos já diferenciam todos os sons da sua língua materna e existem no português sons semelhantes aos da sua língua de origem, verificam-se interferências linguísticas a nível fonético-fonológico entre ambas as línguas.

Na tabela 4, abaixo, apresenta-se o número total de ocorrências de desvios a nível morfológico.

<b>Desvios</b>	<b>N.º total de ocorrências</b>
eles decidiro	1
lá descobriro	1
se machucou	1
se habíam dado	1
se había enganado	1
pôsse	2
se levantaram	1
eles ouviro	1
foram deceu	1
se podiu esconder	1
pintei-las	1
não consigo fazê-las	1
o devolvê-lo	1
duas balões	1
se está a lavar	1
eu também me lavo	1
a escovar-se	2
me levanto	1
me picam	1

suo na noite	1
está a divertir	1
a puxar presente	1
nada mais	1

Tabela 4 – Quantidade de ocorrências na componente na componente morfológica.

A nível morfológico, podemos averiguar que a falante maioritariamente sofre dificuldades relativamente aos verbos. Nos exemplos “*eles decidiro*” (S1, 68) e “*eles ouviro*” (S1, 77), a falante realiza uma interferência linguística entre o português e o castelhano, uma vez que em português os exemplos no pretérito perfeito ficariam “eles ouviram” e “eles decidiram”. Porém, o que acontece no castelhano é que a terminação dos verbos no pretérito perfeito é “-on”, o que fez com que a falante se aproximasse da sua língua materna e utilizasse as morfologias das duas línguas em simultâneo.

Na linha da influência do português do Brasil, pode-se constatar o exemplo “se machucou” (S1, 69), no qual a falante usa uma palavra predominante do português do Brasil, o verbo “machucar”, correspondente ao verbo “magoar” mais frequente no português europeu.

Nos exemplos “se habían dado” [eˈbiẽw̃] (S1, 69) e “se habia enganado” [eˈbiẽ] (S1, 70), a falante aproxima-se totalmente de uma das suas línguas maternas, neste caso, o castelhano. A formação dos tempos compostos no castelhano dá-se com o verbo “haber”, enquanto em português europeu se emprega geralmente o verbo “ter”, ficando então “se tinham dado” e “se tinha enganado”.

A idade que a falante tem corresponde a uma idade crucial (dos 3 aos 6 anos) para a aquisição das regras morfológicas da língua materna, sendo um processo que é acompanhado pela produção de frases mais complexas por parte das crianças. Porém, esta aquisição é afetada pela aquisição da segunda língua, o que faz com que aconteça uma interferência linguística entre ambas as línguas e que por parte da criança ocorram confusões orais deste tipo.

Na tabela 5, apresentam-se desvios lexicais da participante.

Desvios	N.º total de ocorrências
mas	6
blanca	1
no	15
cosa	1
poco	1
había una vez	2

entre estos	1
hasta	3
tienes	1
sa	2
picaduras	1
verteu	1
vai dar um tombo	1
preguntar	1
preguntou	2
comba	1
sacar	1
converte	1

*Tabela 5- Quantidade de ocorrências na componente lexical.*

No que concerne aos desvios a nível lexical, podemos verificar que em apenas três sessões foi registado um número considerável de desvios, mesmo sabendo que o conhecimento lexical interfere diretamente com a capacidade comunicativa das crianças, pois é necessário possuir um domínio lexical minimamente amplo para que a comunicação oral/escrita seja efetuada com fluidez. A falante neste momento consegue relacionar-se facilmente com os colegas e adultos, uma vez que, já adquiriu um léxico considerável a nível do português; mesmo assim, apresenta desvios lexicais, que surgem sobretudo nos casos em que não existe no repertório lexical da criança o equivalente em Português para a palavra-alvo em castelhano.

Na tabela 6, apresentamos uma lista de alguns desvios lexicais que nos foi possível registar através da recolha de dados.

<b>Castelhano</b>	<b>Português</b>
blanca	branca
poco	pouco
comba	corda
preguntar	perguntar
sa	já
Vai dar um tombo	Vai cair
Picaduras	picadas

*Tabela 6 – Desvios lexicais em português produzidos pela falante com influência do castelhano.*

Alguns dos exemplos da tabela apresentam-se na sua forma originária (castelhano), outros sofreram alterações devidas à aquisição da língua segunda. No caso do exemplo “comba” e “picaduras” a falante não sabia como se designavam em português, o que fez com que ela optasse pela sua língua materna.

Na tabela 7, listam-se os desvios sintáticos.

<b>Desvios</b>	<b>N.º total de ocorrências</b>
Pode a história do coelho	1
Eu sempre me desene, (...)	1
Um dia quando tocou a porta eu vi que fui a Lili (...)	1
Ele é muito pouco pequenino.	1
Ele estava jogando futebol com o pai.	1
Só que ele está com pernas a bater.	1
Mas vou desenhar o irmão dele. Que ele o tinha.	1
Que barulho fazem!	1
Depois de for ao médico, (...)	1
(...) mas não façam coisa que não tenha muito perigo.	1
(...) ele se podia cair e se magoar.	1
Quando lá descobriram que o bebé se caiu e se machucou.	1
(...) a mãe levou lá comprar um remédio para se curar.	1
Quando chegou deu-lo o remédio.	1
Os animais tapam-se orelhas, (...)	1
Não sei, eles a ver a televisão.	1
Não viram a ninguém que faz barulho?	1
E, quando as crianças esconder, não tiveram tempo, nem disseram um pio.	1
O filho disse à mãe que os caçadores vierem e levou o pai.	1
Por isso se foram dizer a todos e foram procurando o pai.	1
Porque é que você levaram nosso pai cá?	1
A abelha estava aqui dentro só que não se visse.	1
E a borboleta estava aqui escondida, só que não se via quase, só se via uma asa.	1
Era de pequeno quando usava mas ainda me cabe.	1
Está mais escuro do que no carro estava.	1
Sobre nessa bruxa.	1

*Tabela 7- Quantidade de ocorrências na componente sintática.*

Relativamente à componente sintática, a falante realiza um número considerável de desvios. A partir da tabela 7, elaborámos uma lista, apresentada na tabela 8, com a forma oral como a criança produziu o desvio e a forma correta a nível do português,

para nos ajudar a compreender de que forma a língua materna da falante interferiu na expressão oral.

<b>Discurso produzido pela falante</b>	<b>Forma correta do discurso em português europeu</b>
1) Ele estava jogando futebol...	Ele estava a jogar futebol...
2) Porquê que você levaram o nosso pai cá	Porque é que trouxe para cá o nosso pai?
3) Ele se podia cair e magoar...	Ele podia cair e magoar-se...
4) A mãe levou lá comprar o remédio...	A mãe levou-a a comprar o remédio...

*Tabela 8 – Exemplos de desvios produzidos pela falante.*

Os casos incluídos na tabela são apenas alguns exemplos dos desvios que a falante realizou durante as sessões. Nestes exemplos podemos verificar alguma ausência de concordância entre os elementos que desempenham na frase a função de sujeito e de predicado. Deve-se salientar a colocação de pronomes pessoais, como foi dito anteriormente, sendo que em castelhano é pré-verbal, como por exemplo “ele o tinha”, quando em português europeu é preferencialmente pós-verbal, ficando “ele tinha-o”.

Relativamente à alínea 1), o verbo “jogar” encontra-se no gerúndio, o que se poderá constatar ser um desvio próximo do português do Brasil, uma vez que no português do Brasil é frequente o uso do gerúndio ao invés do infinitivo precedido da preposição, como é frequente no português europeu. Este exemplo poderá dever-se à convivência que a falante tem com a mãe, visto que vive com ela e falam frequentemente o português.

Na alínea 2), a utilização do pronome “você” revela uma influência do português do Brasil, uma vez que, no português europeu, a segunda pessoa do singular é “tu”, porém na forma correta do discurso em português europeu não era necessário indicar a pessoa.

Apura-se que a falante sente dificuldades no uso dos pronomes pessoais átonos, como se vê nos exemplos “se estava preparar” (S3, 201) e “se está a pentear” (S3, 187). Porém, este facto pode ser associado a interferências tanto da língua materna da mãe (neste caso, o português do Brasil) como do castelhano. Outros exemplos que podem mostrar esta influência são “me lembra” (S2, 162) e “me tenho” (S2, 162), quando a sua forma correta, a nível da sintaxe do português europeu, seria “lembrar-me” e “tenho-me”.

Ao contrário do português europeu, as frases em castelhano podem iniciar-se com um pronome oblíquo. Neste caso poderemos justificar com os exemplos “me tenho” e “me lembrar”, mas não esquecendo que estes exemplos também poderão ser influência da língua materna da mãe, o português do Brasil.

Na tabela 9, incluem-se as ocorrências de desvios que intitulámos de casos de motivação desconhecida, uma vez que são usos de palavras ou expressões que não pertencem ao português nem ao castelhano ou que não podem ser claramente enquadradas em nenhuma das componentes linguísticas consideradas neste estudo.

<b>Desvios</b>	<b>N.º total de ocorrências</b>
escorpiança	1
pa	7
dontem	2
donde	4
berar	1
ne	1
sapequê	1
pirucha	1
estenderei	1
já três	1
sadem	1
se desiqui	1
tossão haste qui	1

Tabela 9- Quantidade de ocorrências de casos de motivação desconhecida.

Podemos considerar que alguns dos casos de motivação desconhecida são reduções de palavras muito frequentes entre as crianças desta faixa etária, como, por exemplo, “*donde*”, que se refere a “de onde”. O caso de “*pirucha*” foi um nome próprio que a falante inventou para identificar a bruxa. Já com o exemplo “*berar*” a falante queria pronunciar “na verdade”, aproximando-se um pouco da sua língua materna.

Sistematizando, iremos identificar as características reveladas pela aquisição do português como língua segunda. Com base na interpretação e análise dos dados recolhidos, constatámos que existe um maior número de desvios revelados na gramática (fonético-fonologia, morfologia e sintática) do que propriamente na componente lexical. Relativamente à área gramatical, são visíveis dificuldades relativas aos verbos e à sua conjugação correta; o uso incorreto de pronomes pessoais; a ausência de concordância entre sujeito e predicado; a interferência de sons da sua

língua materna próximos da língua segunda (português). Analogamente, na componente lexical, as características que foram reveladas foram casos em que falante desconhecia a palavra que fazia referência ao objeto em castelhano. Todavia, também se constaram durante as sessões desvios que não se podiam atribuir claramente a uma componente linguística e que intitulámos de casos de motivação desconhecida.

As características acima mencionadas que foram verificadas durante a aquisição do português como língua segunda podem ser justificadas por diversos fatores, entre eles o facto de o português e o castelhano serem duas línguas tipologicamente próximas. Outros fatores como a motivação da criança e dos adultos que convivem com ela, o nível de desempenho cognitivo da criança, os seus traços e personalidade e a sua idade cronológica são fatores que afetam a aquisição da língua segunda na criança. Um fator importante é também o contacto com outra variedade linguística, não sendo o português europeu nem o castelhano, mas sim o português do Brasil, língua materna da mãe da falante.

## Considerações finais

Apresentamos de seguida as considerações finais acerca da investigação. Sistematizaremos os resultados obtidos, mencionaremos algumas limitações do estudo, delinearemos algumas pistas para trabalhos futuros e citaremos o contributo que a investigação teve para nós a nível pessoal e profissional.

O presente estudo permitiu investigar, refletir, compreender e encontrar algumas respostas para a nossa questão-problema: *Que características/propriedades revela a linguagem oral/a aquisição do Português como língua segunda por parte de uma criança com língua materna castelhana na educação pré-escolar?* Para levar a cabo este trabalho, foi fulcral investigar e compreender como é desenvolvida a linguagem na criança e como é feita a aquisição do português como língua segunda.

Com o intuito de responder à questão mencionada foram delineados alguns objetivos: contribuir, com os dados de um estudo de caso, para a compreensão do desenvolvimento da linguagem em crianças que não têm o português como língua segunda na educação pré-escolar e apurar como ocorre o processo de aquisição do português como língua não materna.

Para que estes objetivos fossem atingidos e conseguíssemos uma resposta à nossa questão-problema, foi necessário organizar-se esta investigação por fases, pois todo o estudo, para ser bem-sucedido, necessita de ser bem organizado. Assim, numa fase inicial, foi essencial fazer uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, a aquisição da língua materna e da língua segunda. Tornou-se necessário, também, recolher estratégias de promoção da linguagem oral na educação pré-escolar para mais tarde, na vida profissional, sabermos explorar as melhores formas de estimular a linguagem oral nas crianças. Após a revisão da literatura, foi feita a recolha de dados e, para tal, foram necessários instrumentos de recolha, como a observação participante, as notas de campo, as gravações áudio e as suas respetivas transcrições ortográficas.

Através destes instrumentos compreendemos que a língua materna da criança influencia a aquisição da língua segunda, uma vez que a criança já desenvolveu suficientemente a sua língua. A exposição à segunda língua, neste caso o português, revelou características a nível das componentes linguísticas – fonética-fonológica, morfológica, lexical, sintática e casos de motivação desconhecida – que nos chamaram a atenção, sendo os usos desviantes maioritariamente vindos do castelhano e em pequena parte do português do Brasil, influência da língua materna da mãe.

Entre as limitações desta investigação conta-se o facto de se tratar de um estudo de caso. Tal deve-se ao curto espaço de tempo disponível para a intervenção e a investigação. Um trabalho desta natureza requereria uma investigação longa e continuada, até porque a criança se encontra em crescimento e seria importante continuar a investigação e refletir sobre as características reveladas na aquisição da língua segunda numa fase posterior.

## **Conclusão geral**

Tendo chegado ao final desta nossa viagem investigativa sobre o desenvolvimento da linguagem oral em crianças cuja língua materna não é o português, é altura de abrir um espaço de reflexão geral sobre todo o percurso realizado.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais: a primeira está relacionada com as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado II e III, estando uma parte destinada à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos durante todo este processo de formação, e a segunda parte é relativa à investigação e às suas opções metodológicas.

As PES II e PES III proporcionaram-nos momentos de aprendizagem, onde nos foi possível conhecer vários contextos tanto a nível da EPE como do 1.º CEB. Nestes dois contextos observámos diferentes organizações de tempo, espaço e grupo, diversas organizações de materiais e distintas estratégias com os mesmos. Com as práticas desenvolvidas, foram realizadas planificações em grupo sempre com os objetivos de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e articular as áreas de conteúdo. Ao longo de todo este percurso de práticas desenvolvidas, foram algumas as dificuldades sentidas, porém tivemos sempre o privilégio de contar com as palavras amigas e o apoio incondicional das cooperantes e dos professores supervisores.

Quando mencionámos o apoio das cooperantes e dos professores supervisores, referimo-nos às reflexões realizadas e às reuniões de supervisão e de orientação realizadas com os mesmos. Todo este trabalho em conjunto serviu para o nosso crescimento profissional, pois permitiu-nos refletir sobre as nossas ações e repensar em estratégias mais eficazes, sempre tendo em consideração os interesses dos alunos/crianças.

No que concerne à parte da investigação, fizemo-lo convictas de que esta problemática da aquisição de uma segunda língua e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças na educação pré-escolar constituía matéria com enorme relevância para os futuros docentes que estão em fase de formação.

A investigação sobre o desenvolvimento da linguagem permitiu-nos compreender como a criança adquire a linguagem e o progresso considerável que se verifica com a entrada na criança na escola, bem como com a exposição a contextos mais alargados. A criança quando nasce adquire a sua língua materna de forma espontânea e em contextos restritos, atingindo níveis significativos de mestria nos primeiros anos de vida.

Porém, com a presente investigação pudemos verificar que existem casos de crianças que adquirem a sua língua materna e uma língua segunda, e casos de crianças que adquirem duas línguas maternas. Estas situações remetem-se para as crianças que chegam a Portugal provenientes de outros países.

Nesta abordagem, deparámo-nos com um caso de crianças que são integradas nos nossos jardins de infância e que não têm o português como língua materna. Estas crianças são obrigadas a aprender uma segunda língua, neste caso o português, que constitui a sua língua de escolarização.

Isto leva-nos a recordar a nossa questão de investigação: um estudo de caso, de uma criança de língua materna castelhana que foi inserida num jardim de infância português. Com o presente estudo foi-nos possível concluir que o desenvolvimento da linguagem ou a aquisição do português como língua segunda revela características específicas no que se refere às diferentes componentes linguísticas da língua. Neste caso, através dos dados deste estudo foi possível verificar que existe um maior número de interferências a nível gramatical do que propriamente lexical.

No que concerne ao processo de aquisição de uma segunda língua, tendo sido este um dos nossos objetivos para esta investigação é relevante referir que, quando a criança inicia o processo de aquisição de uma língua segunda, já possui conhecimentos prévios, isto é, conhecimentos da sua língua materna, que vão condicionar o modo como o falante assimila as estruturas linguísticas da língua segunda.

Contudo não se tendo encontrado todas as respostas à questão-problema, pois para isso seria necessário um estudo mais prolongado e exaustivo, este relatório contribuiu para o nosso conhecimento profissional e pessoal, dando-nos alguns suportes para enfrentar algumas problemáticas existentes nas escolas portuguesas e deixando um espaço em aberto para que outras pessoas se interessem por investigar e aprofundar novos tópicos relativos a este tema. Os conhecimentos adquiridos durante toda a investigação melhorarão, sem dúvida, o nosso desempenho na atividade profissional, uma vez que teremos uma visão de como é realizada a aquisição de uma segunda língua. Para além disso, temos uma visão também de algumas estratégias de promoção para o desenvolvimento da linguagem oral da criança em idade pré-escolar, que nos vai ajudar no nosso trabalho futuro, caso estejamos perante situações em que as crianças não têm o português como língua materna.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (coord) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman Group.
- Figueiredo, P. P. C. (1990). *Explaining success in foreign language learning*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da vida. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/525>
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.
- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hamers, J. F., & Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. Obtido de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcatdir.loc.gov%2Fcatdir%2Fsamples%2Fcam032%2F99012600.pdf&ei=qWpTVfiHJYPXUYe0qJgC&usq=AFQjCNGHP41a3gJqWN6Y2TC71q67K2Dbnw&sig2=6KVfrTK9QxP7Tf7Nkf5Ew>

- Leiria, I. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário*. Lisboa: Editorial Ministério de Educação.
- Mateus, M. H., Caels, F., & Carvalho, N. (2008). *O ensino do Português no Contexto Multilíngue*. Lisboa: ILTEC.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para a Integração que não tem o Português como Língua Materna*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira, A. (1999). *Processamento de informação em bilingues*. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64554>
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância - Textos de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, L. V. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Universidade do Minho, Braga. Obtido de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F31540%2F1%2FFalar%2520ler%2520e%2520escrever%2520%2520Cap%25203.pdf&ei=n2tTVcvDCtCQ7AbH5oCoBg&usg=AFQjCNGIEUR9-KnY8nzyHMf6rCGlx46bgw&sig2=AV7y-teGibrAqNEeo02WhA>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Edições Bookmam.

## **Legislação**

Decreto-lei 240/2001, 30 de agosto.

# Anexos



## **Anexo 1**

Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico  
Prática de Ensino Supervisionada II- Educação Pré-Escolar

# ***Planificação 12, 13 e 14 de maio de 2014***

Viseu 2013/2014

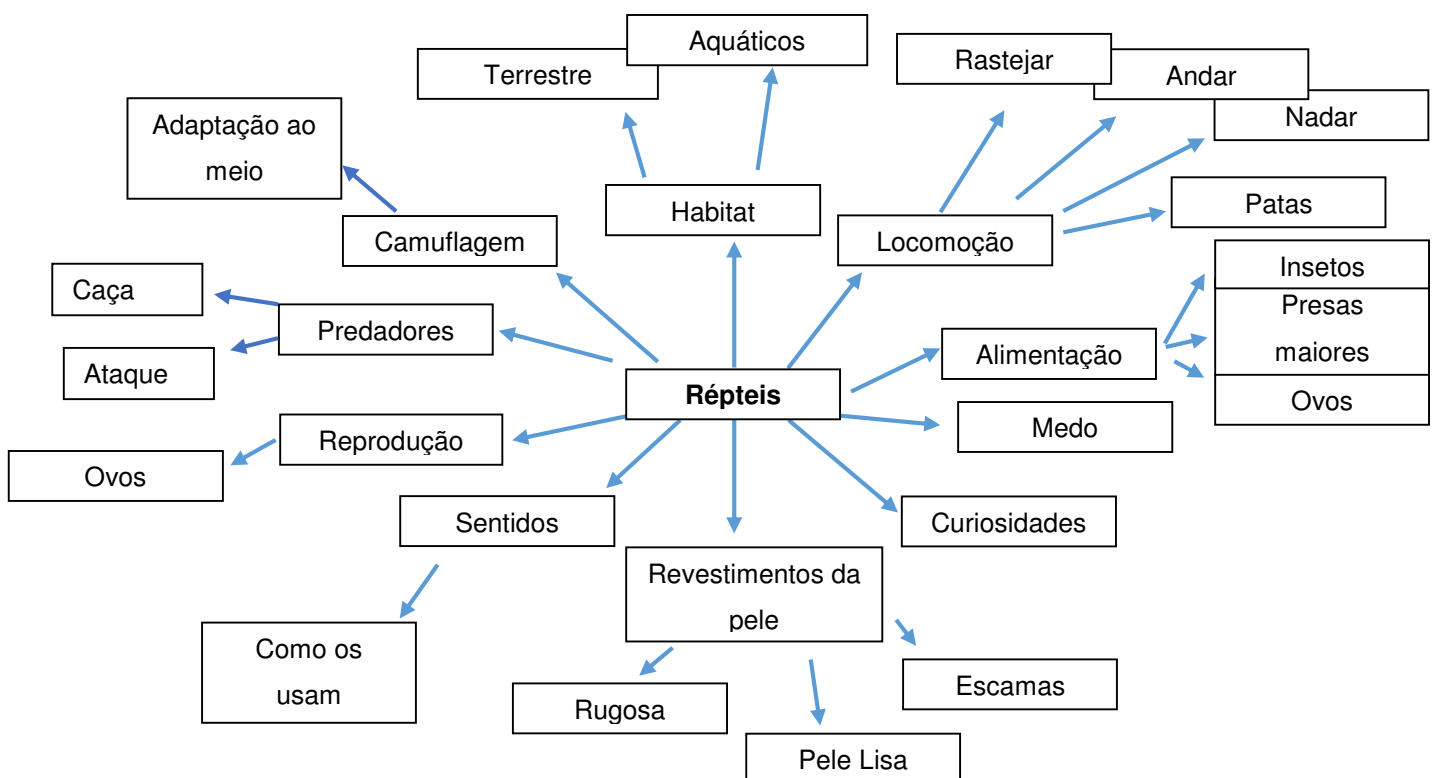
## JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES

### Tema/conteúdos

As salas pertencentes ao Jardim de Infância X vão deslocar-se ao Zoo da Maia no dia 23 de maio, e como forma de introdução do tema, “Os animais do Zoo”, durante os dias de intervenção da aluna, o tema abordado será “Os répteis”.

Ao longo dos três dias de intervenção a estagiária pretende trabalhar a temática de modo a realçar as características de tais animais, sempre reconhecendo a especificidade da educação pré-escolar, ou seja, aprendizagens ricas e motivantes para as crianças, e com significado.

### Teia de conteúdos



Dos conteúdos apresentados vão ser trabalhados praticamente todos, pois é um tema que desperta bastante interesse nas crianças, e como é referido nas OCEPE partirei do que as crianças sabem, para despertar a curiosidade das crianças.

Contudo poderão existir temas que não serão abordados por falta de tema ou interesse por parte das crianças.

### **Estratégias de ensino**

Este é um tema sobre o qual se prevê que as crianças tenham alguns conhecimentos do seu dia-a-dia e que consigam mencionar algumas características de cada animal. É esperado que todas as crianças reconheçam os répteis e algumas das suas características principais.

Ao nível das estratégias de ensino todas elas tendem para um objetivo, uma aprendizagem rica sobre o tema e que chegue na totalidade às crianças.

Durante os três dias, a estratégia de ensino utilizada pela estagiária será a forma como vai envolver o grupo de crianças numa atividade diferente, um Peddy Paper, onde as crianças irão descobrir os diferentes animais que irão posteriormente explorar.

Esta atividade decorrerá até quarta-feira, sendo uma atividade projeto, pois será dividida em diferentes fases, que de seguida serão explicadas.

Na segunda-feira de manhã ocorrerá a explicação do jogo e o Peddy Paper. De seguida, após todas as crianças possuírem as suas imagens dos animais, a estagiária solicitará às crianças as questões que se pretende saber sobre os répteis, havendo de seguida a pesquisa. A finalidade da pesquisa é a elaboração de um cartaz com a informação encontrada e a apresentação ao grupo por parte das crianças. Como forma de motivação para esta atividade, será explicado às crianças que serão entregues medalhas aos grupos, conforme a informação que recolherem e serem capazes de apresentar.

Pretende-se com estas atividades que as crianças:

- Reconheçam os répteis que irão ver no Zoo;
- Conheçam as suas características principais dos répteis.
- Sejam capazes de referir os conhecimentos que adquiriram.

## ESTRUTURA DOS DIAS

### Segunda-feira

<b>Hora</b>	<b>Momento da rotina</b>	<b>Local</b>	<b>Organização do grupo</b>
9:00	Receção das crianças	Entrada da sala e áreas de interesse	Individual e pequenos grupos
9:45	Acolhimento e explicação do Peddy Paper	Sala (flores)	Grande grupo
10:30	Lanche e recreio	Sala e recreio coberto	
11:15	Peddy Paper	Exterior	Pequenos grupos
12:00	Almoço	Refeitório	
14:00	Atividade: Registo do Fim de semana	Sala (Mesas)	Individual
14:40	Expressão Motora	Recreio coberto	Grande grupo
15:10	Pesquisa: Répteis	Sala (mesas)	Pequenos grupos
15:45	Jogo dos brinquedos	Sala (flores)	Grande grupo

### Terça-feira

<b>Hora</b>	<b>Momento da rotina</b>	<b>Local</b>	<b>Organização do grupo</b>
9:00	Receção das crianças	Entrada da sala e áreas de interesse	Individual e pequenos grupos
9:45	Acolhimento; continuação das pesquisas <sup>(1)</sup>	Flores (Chão)	Grande grupo e pares
10:30	Lanche e recreio	Sala e recreio coberto	
11:10	Pesquisa: Répteis – cont.	Sala (mesas)	Pequenos grupos
12:00	Almoço	Refeitório	
14:00	Expressão Motora	Exterior	Grande ou pequenos grupos
14:45	Atividade Musical: Mãe da Leonor	Sala (flores)	Grande grupo
15:15	Pesquisas: Répteis - Terminar	Sala (mesas)	Pequenos grupos
15:45	Jogo dos brinquedos	Sala (flores)	Grande grupo

## Quarta-feira

Hora	Momento da rotina	Local	Organização do grupo
9:00	Receção das crianças	Entrada da sala e áreas de interesse	Individual e pequenos grupos
09:45	Acolhimento; início das apresentações	Sala (Flores)	Grande grupo
10:25	Lanche	Corredor	
11:00	Apresentações cartazes: Répteis	Sala (flores)	Pequeno grupo
12:00	Almoço	Refeitório	
14:00	Experiência: “Explosão das cores”	Sala (mesas)	Pequenos grupos
14:40	Expressão Motora	Exterior	Pequenos grupos
15.20	História: “O segredo do crocodilo nino”	Sala (flores)	Grande grupo
15:45	Jogo dos brinquedos	Sala (fores)	Grande grupo

## Peddy Paper “Os répteis”

### Enunciado da atividade

- “Vamos jogar e descobrir algo novo?”

### Horário da atividade

- 11H10, duração: 50 minutos.

### Local e organização

- Sala e exterior

### Objetivos

Com a atividade pretende-se contribuir para que a criança seja capaz de:

- Perceber e interpretar o mapa e todos os locais representados no mesmo;
- Percorrer o percurso corretamente e com sucesso;
- Realizar corretamente todas as atividade pretendidas;
- Responder com sucesso a todas as questões do seu próprio conhecimento.

### Descrição da atividade

As crianças ao regressarem do recreio, serão divididas em quatro grupos, para cada grupo poder ficar com uma estagiária e com a educadora e a auxiliar. Após a divisão dos grupos, cada grupo será encaminhado para um ponto diferente, para que todos possam passar em todos os pontos. O Peedy Paper seguirá da seguinte forma:

Ponto 1 – Sala → Questão: 3/4 répteis que conheçam?

Ponto 2 – Parte da frente do jardim → Tarefa: Todos os elementos da equipa têm de colocar a bola dentro do arco.

Ponto 3 – Parte do lado do jardim → Canta/inventa uma música de um réptil que conheças.

Ponto 4 – Parte de trás do jardim → Coloca os arcos na cintura e rodopia conforme o corpo, durante uns segundos.

As crianças terão um padrão para seguirem a sequência.

Terminadas todas as atividades as crianças serão reunidas na sala, serão muitas as novidades que as crianças vão trazer do jogo, e nesse momento será necessário ouvi-las e mostrar aos restantes colegas todas as imagens de todos os grupos. Neste momento o papel da estagiária é estimular a curiosidade das crianças, primeiro questionando o que já sabem desses animais e questionar o que gostariam de saber sobre os mesmos.

Aqui serão muitas as questões que as crianças quererão saber e nesse momento serão todas registadas para posteriormente serem exploradas em grupo. Será explicado às crianças que o objetivo principal é conhecerem o máximo que conseguirem sobre os animais e realizarem um cartaz com toda a informação para poderem de seguida apresentar aos colegas.

No fim das apresentações, as estagiárias juntamente com a educadora avaliarão os cartazes para ver quem ganha as medalhas. Todas as crianças terão medalhas, mas umas ficarão com as de ouro, outras com as de prata, bronze e castanhas. Cada uma com significados diferentes:

Medalha de Ouro → melhor cartaz

Medalha de Prata → melhores desenhos

Medalha de bronze → melhor informação

Medalha verde → melhor comportamento

## **Atividade Musical: Mãe da Leonor**

### Enunciado da tarefa

- Vamos jogar?

### Horário da atividade

- 14H45, duração:30min

### Local e organização do grupo

- Sala (flores)

### Descrição

A atividade que se segue foi planeada pela educadora e pela mãe de uma das crianças. A educadora dá muita importância à participação dos pais das crianças na dinamização de atividades ricas em aprendizagens para as crianças. Nesta linha de pensamento, a educadora combinou com a mãe de realizar uma atividade musical para o grupo.

Neste momento o papel da estagiária será a organização do grupo para que todos possam tirar o máximo de proveito da atividade, ou seja, tentar organizar e manter o ambiente entre o grupo calmo e saudável sem perturbações.

## **Apresentações das crianças**

### Enunciado das tarefas

- “O que acham de apresentarem o que descobriram?”

### Horário da atividade

- 11H10, duração: 50 minutos

### Local e organização do grupo

- Flores em grande grupo

### Objetivos

Com todas as tarefas deste momento pretende-se contribuir para que a criança seja capaz de:

- Apresentar factos explorados juntamente com os colegas;

### Descrição da atividade

Este momento do dia será a finalização do tema que iremos abordar durante os três dias de intervenção. O grupo será o porta-voz do momento, onde apresentarão os seus cartazes e com a ajuda do adulto irão apresentar as suas pesquisas.

O papel da estagiária é organizar o grupo, para que todos possam usufruir do momento da partilha de aprendizagens. No momento que as crianças começarem a dar sinais de distração é essencial recorrer a uma estratégia pensada para voltar a captar a atenção do grupo.

No final das apresentações as estagiárias juntamente com a educadora e a auxiliar, decidirão que grupos merecerão as medalhas, dando por terminada a nossa atividade projeto.

### **Atividade experimental – “Explosão de cores”**

#### Enunciado das tarefas

- “O que acham de fazer uma explosão de cores?!”

#### Horário da atividade

- 14H00, duração 40 minutos;

#### Local e organização do grupo

- Sala: flores e posteriormente nas mesas

#### Descrição da atividade

A atividade experimental desta semana será um pouco diferente, no sentido de que as crianças vão experimentar fazer espuma colorida. Não haverá uma explicação científica para isso, pois a explicação que existe é muito complexa para o grupo de crianças com esta faixa etária, daí questionar só as crianças se querem experimentar fazer uma espuma de cor.

A experiência consiste nestes passos:

- 1- Colocar num copo 100ml de água e adicionar três colheres de sopa de bicarbonato de sódio e mexer.
- 2- Em outro copo colocar 100ml de vinagre e juntar cinco colheres de sopa de detergente da roupa e mexer.
- 3- De seguida, a este mesmo copo, juntar corante de uma cor e mexer bem sem deixar cair fora.

- 4- Com ajuda do adulto juntar a este copo a outra mistura que se fez inicialmente e observar o sucedido.

Após este momento de experimentação será entregue às crianças uma folha de registo, para as crianças registarem o que fizeram e o que aconteceu no momento da mistura dos diferentes líquidos.

O papel da estagiária é de ajudar as crianças que sentirão mais dificuldade em passar para o papel o que realizaram e o que se sucedeu.



Prática de Ensino Supervisionada e Desenvolvimento da Linguagem Oral: um estudo de cas  
em contexto de Educação Pré-Escol:



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada III

# **Planificações 13,14 e 15 de outubro de 2014**

Plano de Aula n.º 4

Data: 13/10/2014

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para a cidadania/Estudo do Meio: -Os seus gostos e preferências;</li> <li>• Matemática: -Números e operações -números naturais -dezena de milhar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o material escolar;</li> <li>• Descrever lugares e momentos passados com os amigos e familiares nos seus tempos livres;</li> <li>• Conhecer as funções vitais (circulatória);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acomodação dos materiais da mochila em cima da mesa;</li> <li>• Diálogo professor/aluno/alunos sobre as vivências do fim-de-semana;</li> <li>• Diálogo professor/aluno/alunos sobre a Semana da alimentação;</li> <li>• Visualização e interpretação visual e auditiva de um Prezi “O sistema circulatório”;</li> <li>• Entrega de uma ficha informativa como forma de consolidação;</li> <li>• Entrega de uma ficha de trabalho onde a realização é feita com o auxílio de um cartaz;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da capacidade de resposta, de concentração e atenção dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estojo;</li> <li>• Computador</li> <li>• Ficha informativa;</li> <li>• Cartaz;</li> <li>• Ficha de trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 09h00m</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretizar corretamente a leitura e escrita dos números;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo professor/aluno/alunos sobre os treinos e os batimentos cardíacos da personagem <sup>(1)</sup> da apresentação anteriormente visualizada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da capacidade de resposta e da atenção dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro e giz;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10h00m</li> <li>• 10h30m</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o raciocínio matemático;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração em grupo dos treinos da personagem;</li> <li>• Resolução de contagens simples até à dezena de milhar;</li> <li>• Correção no quadro das contagens;</li> <li>• Entrega de uma ficha de trabalho;</li> <li>• Resolução individual da ficha de trabalho;</li> <li>• Correção no quadro, com sucessivas interações com os alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da capacidade de raciocínio dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha e estojo;</li> <li>• Ficha de trabalho;</li> <li>• Computador</li> <li>• Quadro interativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11h00m</li> <li>• 12h00m</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Meio/Expressão e Educação Física:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- O seu corpo</li> <li>- Ginástica</li> </ul> </li> <li>• Português:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e escrita</li> <li>- Conhecimento explícito da língua;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo;</li> <li>• Analisar os batimentos dos alunos;</li> <li>• Ouvir ler e ler um texto com articulação e entoação;</li> <li>• Interpretar oralmente um texto;</li> <li>• Utilizar corretamente o plural e o feminino das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contagem dos batimentos cardíacos em grupo durante um minuto;</li> <li>• Apresentação de um exercício prático – <b>STEP</b></li> <li>• Execução do exercício prático em sala de aula;</li> <li>• Contagens dos batimentos cardíacos em grupo durante um minuto;</li> <li>• Diálogo professor/aluno/alunos sobre os valores dos batimentos cardíacos;</li> <li>• Leitura por parte da professora da carta do Tomás à mãe;</li> <li>• Leitura em silêncio pelos alunos;</li> <li>• Leitura em voz alta por parte dos alunos;</li> <li>• Interpretação gramatical do texto com sucessivas questões à turma;</li> <li>• Escrita no quadro de exemplos do texto do plural e feminino das palavras terminadas em –ão;</li> <li>• Apresentação de um Prezi o “Plural e o feminino das palavras terminadas em –ão”;</li> <li>• Ficha de trabalho de questões interpretativas sobre o texto;</li> <li>• Correção no quadro interativo da ficha de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da realização das habilidades gímnicas;</li> <li>• Análise dos batimentos cardíacos;</li> <li>• Análise da compreensão e interpretação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz;</li> <li>• Carta</li> </ul>	<hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14h00m</li> <li>• 14h30m</li> <li>• 16h00m</li> </ul>
---	--	--	---	--	--

<sup>(1)</sup>A personagem mencionada, é um atleta federado que compete em atletismo. (ver material dia 13)

## Roteiro do dia 13 de outubro

### A. Enunciado da tarefa

A tarefa tem como base de começo a apresentação de um Prezi “O sistema circulatório” (ver material dia 13 de outubro), onde a personagem que iniciará a apresentação, é o Carlos, um atleta de atletismo que treina para conquistar a medalha de ouro nos jogos olímpicos. A partir de uma questão de interpretação, nomeadamente “Em atletismo em que modalidade o Carlos ficou como atleta federado?”, parte-se para a exploração e consolidação da dezena de milhar.

### B. Aprendizagens prévias

Os alunos são capazes de:

- Indicar números naturais;
- Identificar a ordem das unidades, das dezenas, das centenas e do milhar;
- Ler e escrever números até à unidade de milhar.

### C. Aprendizagens Visadas

Os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar a classes dos milhares e as respetivas ordens, unidade e dezena de milhar;
- Reconhecer o valor absoluto dos números;
- Reconhecer o valor relativo dos números
- Comparar números e ordená-los em sequências crescente e decrescente;
- Ler e escrever números até à dezena de milhar.

### D. Descrição da tarefa

A tarefa destinada ao 3º ano do 1º CEB, assume um caráter de exploração, pois será explorado os treinos que o Carlos fez para se sentir tão cansado e os seus batimentos cardíacos terem aumentado. Partindo da primeira questão levar-se-ão os alunos à identificação do números de metros que o Carlos correu para se sagrar atleta federado. A partir desse número, a professora pede aos alunos que na folha escrevam o número por classes e por ordens (10 000, por classes: dez milhares; por ordens: um dezena de milhar), para assim se consolidar a matéria dada anteriormente. Após a escrita do número pelos alunos, a professora solicita a participação de alguns alunos escolhidos aleatoriamente para lerem as duas formas de ler o número (por classes e ordens).

De seguida, a professora em forma de diálogo com os alunos questiona-os dos números que se encontravam numa tabela da respetiva apresentação em Prezi que foi visualizada logo pela manhã, e questiona-os sobre a relação dos números entre si. Como por exemplo: “O que serão

aqueles números que se encontram naquela tabela?; “O que representarão?”. Previamente consegue-se perceber algumas respostas que serão dadas pelos alunos, como por exemplo, o número de treinos do Carlos, os metros que correu em cada dia, etc.

De seguida, aproveitando as respostas dos alunos, a professora pedirá a alunos para ler os números que se encontrarão na tabela, como forma de consolidação da leitura dos números. Após esta leitura, a professora questionará os alunos “Lembram-se de o Carlos dizer que para ganhar necessitava de nos treinos aumentar sempre o mesmo valor do treino da manhã para o treino da tarde?”. A partir desta questão, a professora pretende que os alunos cheguem à conclusão que o Carlos entre os treinos da manhã e os treinos da tarde aumenta 190metros. Para que os alunos cheguem a esta conclusão é fundamental que raciocinem e que pensem na melhor forma de chegar ao resultado. Com estas contagens, a professora pretende trabalhar alguns aspetos do tópico matemático e das capacidades transversais, entre as quais podemos destacar a adição, que é uma essência obviamente para a matemática e para a continuação da escolaridade, mas também muito importante para o dia-a-dia e mesmo para outras áreas disciplinares.

Chegando todos os alunos ao resultado, a professora, chamará um aluno para se deslocar ao quadro para explicar o seu raciocínio, isto é uma forma de os alunos perceberem o raciocínio dos colegas e o seu próprio raciocínio, pois ao ser um colega a explicar torna-se mais simples para os colegas compreender o problema.

De seguida, o trabalho dos alunos assume um registo individual, com a resolução de uma ficha, incluindo todos os conteúdos matemáticos explorados no dia. A professora assume um papel de supervisora, onde se deslocará pelas mesas para esclarecer dúvidas e auxiliar algum aluno em exercícios que sintam mais dificuldades.

A correção da ficha decorre no quadro interativo com a participação sucessiva dos alunos, para que todos possam responder aos exercícios da ficha de trabalho.

Durante todo este processo matemático, a professora avaliará o raciocínio lógico dos alunos, bem como a capacidade de se interessar e de estarem concentrados em momentos em que têm de resolver questões problemas. A professora tomará em atenção as crianças que têm mais dificuldades de concentração, sendo que a essas dará um maior apoio sempre que possível para que estas consigam acompanhar a turma.

Plano de Aula n.º 5

Data: 14/10/2014

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para a cidadania/Português/ Estudo do Meio</li> <li>-Os seus gostos e preferências;</li> <li>-Leitura e escrita</li> <li>-Conhecimento explícito da língua;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar o material escolar;</li> <li>Ouvir ler e ler o texto com articulação e entoação;</li> <li>Utilizar corretamente o plural e o feminino das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acomodação dos materiais da mochila em cima da mesa;</li> <li>Leitura do texto por parte da professora;</li> <li>Leitura em silêncio pelos alunos;</li> <li>Leitura em voz alta por parte dos alunos;</li> <li>Interpretação gramatical do texto com sucessivas questões à turma;</li> <li>Ficha de trabalho de questões interpretativas sobre o texto;</li> <li>Correção no quadro interativo da ficha de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da capacidade de resposta, de concentração e atenção dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estojo;</li> <li>Texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>09h00m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Educação Dramática/ Estudo do meio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatizar uma história;</li> <li>Compreender os alimentos que são indispensáveis à sua saúde;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divisão da turma em grupos de 4 a 5 alunos;</li> <li>Dramatização para a turma da história por parte dos alunos;</li> <li>Diálogo professor/aluno/alunos sobre o tema central da dramatização;</li> <li>Introdução através de um cartaz da roda dos alimentos como forma de consolidação;</li> <li>Diálogo professor/aluno/alunos sobre os alimentos indispensáveis para uma vida saudável;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da capacidade de dramatização dos alunos;</li> <li>Análise da compreensão e interpretação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabalho;</li> <li>Quadro e giz;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10h30m</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>11h00m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Educação Musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar sons do corpo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de exploração de sons do corpo como forma de relaxamento da turma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificação da capacidade de concentração dos alunos;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>12h00m</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>14h00m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Matemática:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representar números até à centena de milhar;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da capacidade de raciocínio dos alunos;</li> </ul>		



## Roteiro do dia 14 de outubro

### A. Enunciado da tarefa

A tarefa tem como base de começo a exploração de uma situação problema surgida por Afonso, a personagem da história lida na parte da manhã. A questão relaciona-se com o número de calorias que o Afonso digeriu durante um número de dias e que lhe fez mal, o suficiente para ir ao médico. A partir de uma questão lançada pela professora, “Quantas calorias o Afonso digeriu?”, parte-se para a exploração da centena de milhar.

### B. Aprendizagens prévias

Os alunos são capazes de:

- Indicar números naturais;
- Identificar a ordem das unidades, das dezenas, das centenas e do milhar;
- Ler e escrever números até à dezena de milhar.

### C. Aprendizagens Visadas

Os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar a classes dos milhares e as respetivas ordens, unidade e dezena de milhar;
- Reconhecer o valor absoluto dos números;
- Reconhecer o valor relativo dos números;
- Comparar números e ordená-los em sequências crescente e decrescente;
- Ler e escrever números até à centena de milhar.

### D. Descrição da tarefa

A tarefa concebida para o 3º ano do 1º CEB, assume inicialmente um caráter de investigação dado que todo o problema é à volta da situação descrita pela personagem, onde os alunos vão ter que encontrar formas de saber quantas calorias digeriu o Afonso e quantas ele pode digerir por dia. Claro está que esta interdisciplinaridade entre o Português e a Matemática é evidente mas no que diz respeito exclusivamente à área da matemática relaciona-se com a centena de milhar.

A questão lançada pela personagem remete o trabalho dos alunos para o encontrar do número de calorias que o Afonso comeu, isto leva-os a contagens, que nos remete para a adição, multiplicação e subtração, que se destacam como essências para matemática e para escolaridade futura dos alunos.

Após todos os alunos conseguirem atingir o objetivo da questão problema, partir-se-á para a exploração da centena de milhar, com a questão lançada pela professora, “Sabem como se lê este número?”. Neste momento, alguns alunos saberão responder à pergunta, enquanto outros sentirão mais dificuldade. Contudo, a professora pretende chamar por um aluno com mais dificuldades, para que os colegas o possam ajudar e assim partir do conhecimento e do raciocínio de um aluno com dificuldades para que todos os outros consigam seguir o raciocínio para chegar à centena de milhar. Para isto, a professora pretende que o aluno escolhido tente ler o número e identificá-lo, e se posteriormente não conseguir pedir a ajuda dos colegas. Com o auxílio dos colegas, facilmente a turma chegará ao número indicado, que é 100 000.

De seguida, haverá uma contextualização com a matéria dada na semana anterior e aí introduzir-se-á o comboio das classes, para auxílio dos exercícios que serão apresentados de seguida.

De seguida, o trabalho dos alunos assume um registo individual com a resolução de alguns exercícios, incluindo a leitura e escrita de números formados com o auxílio do material didático preparado pela professora, o “comboio das classes”.

No final, a resolução de exercícios é feita em grande grupo com interações sucessivas dos alunos, para que todos possam participar e servirá como forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Para finalizar será entregue uma ficha de trabalho, como forma de consolidar a matéria, onde a professora terá o papel de apoiante, pois deslocar-se-á pelas mesas para ajudar as crianças com mais dificuldades e esclarecer dúvidas.

A correção da ficha decorre no quadro interativo com a participação sucessiva dos alunos, para que todos possam responder aos exercícios da ficha de trabalho.

Durante todo este processo matemático, a professora avaliará o raciocínio lógico dos alunos, bem como a capacidade de se interessar e de estarem concentrados em momentos em que têm de resolver questões problemas. A professora tomará em atenção as crianças que têm mais dificuldades de concentração, sendo que a essas dará um maior apoio sempre que possível para que estas consigam acompanhar a turma.

Plano de Aula n.º 6

Data: 13/10/2014

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Meio</li> <li>- o passado do meio local;</li>   <li>• Português/:</li> <li>- Leitura e escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer factos e datas importantes para a história local;</li>   <li>• Ouvir ler e ler o texto com articulação e entoação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita “ Conhecer Viseu”;</li>   <li>• Diálogo professor/aluno/alunos sobre o que gostaram mais na visita pela cidade;</li> <li>• Visualização de um cartaz com a canção “Viseu Graciosa”;</li> <li>• Entrega do texto aos alunos;</li> <li>• Leitura em voz alta por parte da professora;</li> <li>• Leitura em silêncio do texto;</li> <li>• Questionamento à turma de questões interpretativas sobre o texto;</li> <li>• Interpretação gramatical do texto;</li> <li>• Entrega de uma ficha de trabalho aos alunos;</li> <li>• Resolução da ficha de trabalho individualmente;</li> <li>• Correção no quadro interativo da ficha de trabalho.</li> <li>• Audição da canção “Viseu Graciosa”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do interesse dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estojo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 09h00m</li>   <li>• 12h30m</li> <hr/> <li>• 14h00m</li>   <li>• 16h00m</li> </ul>

## Projeto da atividade

<b>Escola:</b>
<b>Atividade:</b> Visita de estudo ao centro da cidade
<b>Objetivos:</b> Conhecer o meio local.
<b>Pertinência da visita:</b> a pertinência da visita foi encontrada num momento letivo que acontece no início de cada semana, nomeadamente a hora das novidades. Neste momento, o habitual é as crianças relatarem o que fizeram no fim-de-semana, e salvo raras exceções, as respostas mais ouvidas são “fui ao palácio do gelo” ou “fui às compras ao continente”. Quer com isto dizer-se, que é importante que as crianças saibam que no fim-de-semana podem passear pela cidade, ver e conhecer pontos importantes e históricos, e que os seus tempos livres em família podem ser muito mais do que aquilo a que estão habituados. Espera-se com a visita incutir nas crianças a vontade de conhecerem melhor e darem a conhecer aos pais a cidade, chegando a casa a relatar o quão interessante é/foi visitar Viseu, pedindo aos pais que a cada dia diferente possam com eles visitar novamente aqueles espaços.
<b>Recursos para preparação:</b> Importa referir que à responsabilidade das estagiárias ficou apenas a preparação da visita a partir do momento da chegada ao centro da cidade. Logo, autorizações dos encarregados de educação e informações sobre o transporte das crianças que é feito por um grupo de pais combinado entre a professora e os encarregados de educação é informação à qual as estagiárias não têm acesso. Para a realização da visita apenas foi necessário um pedido por escrito feito à Câmara Municipal de Viseu.
<b>Descrição da atividade/estratégias:</b> A atividade assume o caráter de visita guiada, onde os adultos (professora cooperante e estagiária) são os principais intervenientes do processo de transmissão do saber. A visita de estudo consiste essencialmente num percurso pedonal pelo centro da cidade. Com a concentração dos alunos na sala logo pelas 9:00H. Serão dadas a conhecer as normas da visita, os locais por onde vão passar, os horários de início e fim da atividade, e ainda os comportamentos incorretos que não poderão ter, bem como algumas atitudes que promovam a segurança do grupo durante o passeio, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"><li>• não abandonar o grupo em qualquer situação sem o conhecimento ou consentimento do adulto;</li><li>• olhar sempre para os dois lados antes de atravessar a rua;</li><li>• não levar objetos de valor;</li><li>• cumprir e respeitar as normas dos locais que vão visitar;</li></ul>

- ouvir e estar atento ao que os rodeia;
- falar num tom adequado ao local em que estão e ter cuidado com a linguagem;
- depositar o lixo nos recipientes próprios.

O início está previsto para as 9:15H com a saída do centro escolar. A chegada ao primeiro ponto de visita é por volta das 9:30H no parque da feira de S. Mateus. Este local foi escolhido dada a facilidade e segurança de estacionamento. Neste ponto espera-se que as crianças já consigam reconhecê-lo dada a festividade que lá acontece todos os anos, a tradicional feira mensal “Feira de S. Mateus”.

De seguida parte-se para a estátua de Viriato com chegada prevista para as 9:35H. Neste ponto pretende-se dar a conhecer um pouco sobre esta figura enigmática da cidade.

Às 9:45H acontece a subida à Sé através do funicular. Esta viagem tem a duração aproximadamente de 8 minutos.

Chegados ao cimo da Calçada de Viriato, o grupo passará pela Travessa da Misericórdia até ao adro da Sé onde poderão entrar e visitar os claustros da Sé e ainda, se possível, visitar também a igreja da Misericórdia. Neste ponto os alunos poderão conhecer onde se situa o Museu Grão Vasco, um local que poderão visitar com os pais.

O próximo ponto é a estátua de D. Duarte, não tão conhecida praça com o mesmo nome, símbolo emblemático do centro histórico da cidade. Atravessando a Rua Grão Vasco em direção ao Largo Pintor Gata. O próximo ponto é a Porta do Soar, uma das tão conhecidas portas da cidade dos tempos antigos.

Descendo a Rua Nunes Carvalho em direção ao Jardim das Mães, espera-se chegar a este ponto que é uma homenagem às mães por volta das 10:30H e fazer uma pausa para o lanche da manhã, uma vez que o próximo ponto é o Rossio e a visita à câmara municipal apenas por volta das 10:45H.

Ainda no compasso de espera para o início da visita a este edifício os alunos poderão conhecer o Jardim Tomás Ribeiro.

Na câmara municipal, o grupo será recebido pelo Exmo. Sr. Presidente da Câmara e pela Exma. Sra. Vereadora da Educação e Cultura. Conheceremos o edifício guiados por estas suas figuras tão importantes para a cidade, passando obrigatoriamente pelo salão nobre, uma obra esplêndida.

Por volta das 11:15 atravessar-se-á a Rua Formosa, passando pelo mercado 2 de Maio em direção ao arquivo municipal, contando começar o percurso pela Rua Direita por volta das 11:40H.

O percurso pela Rua Direita é um percurso importante dada toda a sua história. Desde as janelas manuelinas até aos marcos no cruzar das ruas, são interessantes curiosidades.

Quase no final, chega-se à estátua do “soldado desconhecido”, uma estátua em homenagem a todos os soldados falecidos na Primeira Guerra Mundial.

Às 12:15H a visita terminará na “Porta dos Cavaleiros”, uma das portas da cidade, e será aqui o ponto de encontro com os pais para seguir viagem até ao centro escolar e estar nesse local às 12:30H, hora que termina o tempo letivo da manhã.

Durante todo o percurso as informações transmitidas aos alunos serão apenas as essenciais e simples dado o nível de escolaridade. Prevê-se que alguns deles questionem sobre algumas coisas que veem ou mesmo que refiram já ter estado naqueles locais. É nesses momentos que surge a partilha de experiências tais como o que já conhecem daquele local, ou o que se recordam, o que sabem, etc... A estas perguntas poderão primeiramente responder os colegas, caso saibam, e só depois o adulto intervenha com o sintetizar de uma forma mais simplificada a informação.

O envolvimento dos alunos numa atividade deste género é esperado, por isso pensa-se que será uma experiência bastante enriquecedora.

**Data de realização:** quarta-feira, dia 15 de outubro de 2014.

**Local:** Centro da cidade de Viseu

**Início da atividade:** 9:00H

**Fim da atividade:** 12:30H

#### **Recursos e materiais**

Panfleto informativo que contem os locais de interesse turístico.

#### **Recursos humanos**

**N.º de alunos:** 19

**Ano:**

**Turma:**

**N.º de professores:** 4

**Nomes:**

**Outros participantes:** pais de alguns alunos.

Os dados detalhados da informação relativa aos pais, nomeadamente o seu nome e o nome do seu educando, é do conhecimento da professora cooperante dado que é ela a responsável pela logística do transporte e é ela que organiza toda a dinâmica com os pais.

**Responsáveis pelo projeto:**

**Data:** 10 de outubro de 2014

## Anexo 2

### FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

#### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. **Sexo e idade:** Feminino, 6 anos.
2. **Em que país nasceu (zona, ilha):** Espanha, Sevilha
3. **Local onde vive atualmente (bairro, zona):** Viseu
4. **Outros locais onde viveu (em Portugal):** ---
5. **Pessoas com quem vive:** Mãe, irmã.
6. **Data de chegada a Portugal:** novembro de 2013
7. **Idade com que entrou na escola que frequenta:** 4 anos
8. **Outras escolas frequentadas (onde):** Em Espanha frequentou creche e educação pré-escolar até aos 3 anos.
9. **Viveu noutra(s) país(es)?** Sim  
**em qual:** Espanha  
**quanto tempo:** Desde que nasceu.  
**em que língua estudava:** Sempre comunicou em castelhano.  
**em que nível de ensino estava:** --  
**sabia ler e escrever:** não  
**outras línguas que aprendeu:** português

#### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. **Língua(s) falada(s) pela mãe:** Português do Brasil
2. **Língua(s) falada(s) pelo pai:** Castelhano
3. **Profissão da mãe:** Tradutora
4. **Profissão do pai:** Engenheiro Industrial
5. **Em que país nasceu a mãe:** Brasil
6. **Em que país nasceu o pai:** Espanha
7. **Grau de instrução da mãe:** Formação universitária
8. **Grau de instrução do pai:** Formação universitária

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

**1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: Castelhana, português e português do Brasil**

**2. Língua(s) faladas com:**

**a mãe:** Português e castelhana.

**o pai:** castelhana

**os irmãos:** com a irmã em castelhana

**os amigos (da escola):** Português

**pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)** Português e castelhana

**3. \*Língua em que: lê: --**

**vê televisão:** português

**4. Costuma ler banda desenhada?---- Em que língua?-----**

**5. Tem livros em casa? ---- Escritos em que língua? ---**

**6. Em que língua gosta mais de falar:** castelhana

**7. Gosta de aprender português?** sim

**8. Sabe muito ou pouco português?** Para o dia a dia sabe muito de português

**9. Quando fala em português toda a gente o entende?** Sim, mas às vezes confunde as duas línguas e não se percebe o que diz.

## Anexo 3

Sessão 1

1

### Anexo – Transcrições ortográficas

#### Sessão 1

- 1- Diz-me então o que desenhaste?
- 2- Este [ˈɛʃtɐ] foi a [u] Carolina, Carolina fez o **escorpiãça** [ɛʃkurpiasɐ] e eu fiz as patas e a cabeça e eu fiz isto que é [ˈkɐ] a casa da abelha [ɐˈbɛlɐ] que é a colmeia.
- 3- É a casa de quem?
- 4- Da abelha.
- 5- Sim, e mais?
- 6- E mais [ˈmaz] uma borboleta e um caracol.
- 7- E isto aqui é o quê? (estagiária aponta para o desenho).
- 8- É uma árvore pequena, só [ˈsoj] que [ˈkɐ] ainda só cresceu [kriˈsɐw] tronco. Um coelho, a sua a sua casa, uma flor pendurada, uma joaninha, uma árvore e outra flor.
- 9- De que cor é a folha?
- 10- Qual folha?
- 11- A nossa folha de desenho.
- 12- É branca [ˈblɐ̃kɐ] só [ˈsoj] que me esqueci de pintar aqui de amarelo.
- 13- E a borboleta é de que cor?
- 14- Ainda não [ˈno] desenhei por dentro.
- 15- Ainda não desenhaste ou ainda não pintaste?
- 16- Ainda não [ˈno] pinte.
- 17- Como vai começar a tua história? Já pensaste?
- 18- Não [ˈno] sei, nem sei o título!
- 19- Tens de inventar um título!
- 20- Vamos lá pensar. Eu vou pensar. Pode a história do coelho rosa.
- 21- A história do coelho rosa?
- 22- Sim, porque [purˈkɐ] este é um coelho só [ˈsoj] que é [ˈkɐ] rosa.

- 23- Então eu vou escrever aqui em cima.
- 24- Pode ser aqui.
- 25- História: o Coelho rosa.
- 26- Só [ˈsoj] que é [ˈke] para [ˈpa] primeira [piˈmɛjɾɐ] letra eu tenho esta letra.
- 27- Sabes qual é esta primeira letra?
- 28- Um “s”. já sei fazer como um 8 assim, só [ˈsoj] que [ˈke] assim um 8 e assim é que é [ˈke] “s”.
- 29- Muito bem.
- 30- Eu sempre me desenhe, eu quando tinha quatro anos num sabia fazer o meu nome, sempre me saltava de sete de sete de sete, sempre me saltava mas já não salto. Só [ˈsoj] que...um dia quando tocou a porta eu vi que fui a Liliana eu abri a porta à Liliana porque [purˈke] ninguém ia lá abrir [ilaˈbrir] e eu abri. Só desenhar a borboleta só falta fazer aqui uma *cosa* [ˈkozɐ].
- 31- O que é isso?
- 32- É um coração e aqui uma voltinha, é quase um nó mas não [ˈno] é, é só para enfeitar duas asas.
- 33- Muito bem. Pensa como vai começar a tua história.
- 34- Ah já sei por um coelho pode ter um filho! Eu vou desenhar, eu sei desenhar outro [ˈoto] coelhinho, vai estar aqui. Só [ˈsoj] que ele é muito pouco pequenino. Ele estava jogando futebol com o pai.
- 35- Então tens de desenhar o quê?
- 36- Uma bola.
- 37- Exatamente.
- 38- Falta só o cabelinho dele, tá aqui a parte de trás [ˈtaʃ] que ele tinha cabelinho assim, escurinho, pretinho, ele tinha aqui pretinho, assim. Ele está assim, na cabeça.
- 39- Agora falta desenhar a?
- 40- A bola. (pausa) – Já está.
- 41- E agora o que falta mais?
- 42- Uma rede.
- 43- Uma?
- 44- Só [ˈsoj] que [ˈke] não sei o nome.
- 45- O que é isso?

- 46- Eu não [ˈno] sei o nome.
- 47- Diz em espanhol.
- 48- Também não [ˈno] sei.
- 49- Uma rede?
- 50- Não [ˈno] sei.
- 51- Daquelas que tem nas balizas de futebol? Sim?
- 52- Essa coisa só [ˈsoj] que [ˈke] não [ˈno] sei o nome.
- 53- Mas é isso?
- 54- Sim.
- 55- Então é uma rede. O coelho está na baliza?
- 56- Sim, é o pai. A mãe está a fazer o jantar. Já está.
- 57- Muito bem.
- 58- Só [ˈsoj] que [ˈke] ele está com pernas a bater. Como ele era pequeno podia marcar um golo sempre, porque ele era pequeno, o pai muito grande. Já está.
- 59- Como é que vai começar a tua história? Já pensaste?
- 60- Mas vou desenhar o irmão bebé. Que ele o tinha. Ele tinha o coelho lá só [ˈsoj] que [ˈke] estava assim a segurá-lo. Aqui está o coelho bebé. Já está o bebé.
- 61- Muito bem. E depois para o resto da história o que vais desenhar mais?
- 62- Não [ˈno] sei mas temos que começar a história. O meu pai também tem uma coisa destas, que foi para gravar a super mas [ˈmaz] que ainda estão lá só [ˈsoj] que [ˈke] começamos outro e já estamos a desenhar histórias.
- 63- Então queres que comece aqui a contar a história?
- 64- Não [ˈno] sei, acho que é [ˈke] aqui. Pode ser. Tem um pouco [ˈpoku] de espaço. E aqui também há.
- 65- Então começa-me a contar a história que eu escrevo.
- 66- Em Espanha sempre começamos havia [vˈbiɐ] uma [uˈnɐ] vez.
- 67- Era uma vez.
- 68- Havia [vˈbiɐ] uma [uˈnɐ] vez um bosque, que viviam lá muitos animais, haviam abelhas, borboletas, caracóis, árvores, flores, joaninhas, todos tipo de coisas. Entre estes [ˈɛtoʃ] quatro coelhos, um bebé, um pai, uma mãe e um filho. Desde então, o coelho médio que era o filho, ele queria ter mesmo uma irmãzinha, que já estava uma crescer [kriˈser]. Depois

de for ao médico, eles decidiram [desiˈdirU] jogar futebol, mas a mãe estava ocupada e queria fazer o jantar, por isso disse:

69- -Filho, pai, tomem conta do meu bebé, mas não façam coisa que não tenha muito perigo. E jogaram futebol. Mas, eles não sabiam que podia acontecer uma coisa, que ele se podia cair e magoar. Quando lá descobriram [deʃkuˈbrirU] que o [ˈku] bebe se caiu e se machucou. Mas quando a mamã viu, viu que eles estavam a jogar futebol, eles nem se tinham [ɐˈbiẽw] dado conta. Não porque estavam a jogar futebol. E eles não se lembraram o que a mãe disse que foi que tomassem conta, mas não tomaram. Quando lá chegou a mãe, disse ao pai:

70- -Eu não pedi ao filho para [ˈpa] cuidar, pedi-te a ti. Mas ele sabia que pediu ao filho. Como ele se tinha [ɐˈbiẽ] enganado, a mãe levou lá comprar um remédio pa se curar. Quando chegou deu-lo [ˈdew-lu] o remédio. Depois de dar o remédio curou-se, mas [ˈmaz] eles ainda estavam a jogar futebol e fazia muito barulho [bɐˈrulu]. Os animais tapando-se orelhas, a joaninha também, os caracóis, ninguém suportava o barulho [bɐˈrulu]. E também o coelho bebé pôs-se [ˈposi] a chorar, pôs-se [ˈposi] a chorar porque todos fizeram barulho [bɐˈrulu]. Quando disseram que *para barurela* [bɐrurɛɫɐ], eles foram ver futebol na televisão, mas a televisão também fazia muito barulho [bɐˈrulu]. Não havia maneira de brincar.

71- (distrai-se) Mas o que é [ˈke] isso a janela?

72- O quê?

73- Esta coisa. Antes *dontem* [ˈdõtɛj] não [ˈno] estava. Aqui.

74- É sujo.

75- Antes *dontem* [ˈdõtɛj] não [ˈno] estava.

76- Continua a história. Sabes em que parte é que estavas?

77- Não [ˈno] sei, eles a ver a televisão. Quando lá acabaram de ver a televisão, ele outra [ˈotɐ] vez fez barulho [bɐˈrulu]. com a televisão e quando todas as pessoas estavam a dormir acordou e chamou os caçadores. Os caçadores se levantaram, ouvindo um barulho muito estranho, achavam que era os animais mas não, era na casa dos animais. Eles estavam a fazer tanto barulho [bɐˈrulu] que nem ouviro os dois coelhos aproximarem-se.

Os outros [‘otroz] animais escondiam-se, *hasta* [‘aʃtɐ] o bebé estava escondeu-se como o caracol. E parece uma pedra [‘pɛdɐ]. E lá disseram:

78- O que é [‘ke] vocês fazem aqui? Não viram a ninguém que faz barulho [be‘rulu]? Eles não quiseram [ki‘nerẽw] nenhum responder. Ouviram que eles eram mauzinhos. E depois não sei.

79- Depois tens de continuar a história. Agora tens de desenhar estas duas para continuar a tua história. Sim? Agora contaste a história com este teu desenho, agora vais continuar a desenhar nestas duas folhas e depois continuamos a história. Pode ser? Eu vou passar para o papel a tua história.

80- Só [‘soj] que se te esqueces e depois?

81- Não, está tudo aqui.

82- Mas tu *tienes* [ti‘eneʃ] que escrever depois.

83- Depois no fim de semana escrevo a tua historia toda, pode ser? Vamos então continuar a desenhar.

84- E, quando as crianças esconder, não tiveram tempo, não disseram nem um pio. Depois levaram os coelhos, porque [pur‘ke] sabiam que eles não eram caçadores maus. Os coelhos levaram (pausa). Os caçadores quando levaram os coelhos, eles perguntaram *donde* [‘dõdi] é que estavam e eles disseram que estavam na sua casa. Quando lá chegaram, viram todos em mas já não estavam e voltaram outra [‘otrɐ] vez. O filho disse à mãe, que os caçadores vieram e levou o pai. Por isso se foram dizer [di‘sew] a todos e foram procurando o pai. O filho procurando e gritando – pai, pai *donde* [‘dõdi] é que tu estás? E quando lá chegaram uma casinha disse a mãe:

85- Olha filho olha, encontrei uma casinha, vamos ver se está lá dentro e eles estavam. Quando a minha mãe disse, disse aos caçadores:

86- Porque é [pur‘ke] que você levaram nosso pai cá? E disseram porque que não sabiam que eram dá, lá. Por isso os caçadores levaram lá só um lugar. E este é o resto desta página.

87- Que depois tens de desenhar não é?

88- Sim, ou podemos desenhar aqui.

89- Sim podemos começar a desenhar, daqui a pouco temos é de ir para a sala.

90- Só temos que nós desenhar eles escondidos todos os animais.

91- Então tens de desenhar todos os animais escondidos.

92- Sim, só [ˈsoj] que [ˈke] não sei qual a página dessas coisas. A abelha estava aqui dentro só [ˈsoj] que [ˈke] não se visse. E a borboleta estava aqui escondida, só [ˈsoj] que [ˈke] não se via quase, só se via uma asa. E aqui o caracol estava todo encolhido, tudinho, só se via um restinho dele.

93- E esse restinho era o quê?

94- A cauda daqui.

95- Muito bem.

96- O filho escondido como uma pedra [ˈpɛdɐ], assim. Só escondido, como uma bolinha, assim. Assim como uma bolinha, escondido, e o que falta os bracinhos dele aqui escondido e aqui a carinha...

**Sessão 2**

97- Olha [ˈɔlɐ] aqui um leão.

98- É um leão?

99- Sim.

100- De que cor é que são os teus óculos?

101- De verdade [biˈrar] parece cinzento. Era de pequeno quando usava mas ainda me cabe.

De pequena eu não sabia falar muito bem lá *ne* [ˈne] espanhol.

102- Não?

103- Não.

104- Porquê?

105- Não sei. Falava assim como o Ricardo.

106-

107- E agora? Já falas bem?

108- Não sei. Sim, só [ˈsoj] que [ˈke] o que podemos fazer? Só fiz o coelho filho escondido, já fiz o coelho bebé escondido já..

109- E este aqui? É quem?

110- O caracol escondido, já fiz a abelha escondida agora só falta a borboleta e a joaninha.

111- Então vamos lá começar.

112- Mas como é que *donde* [ˈdõdɨ] é a borboleta se podia [puˈdiw] esconder?

113- Onde é que uma borboleta se pode esconder? Pode ser numa árvore, numa flor.

114- Numa flor? Tá bem posso desenhar uma flor. Olá Rita!

115- Não, esta é muito grande, muito grande. Este é médio. Este é muito gordo e muito grande, este é muito fininho e também muito médio. Vou desenhar. Já está muito grande agora tenho de fazer uma asa da borboleta e outra [ˈotɐ] asa da borboleta. Uns corninhos da borboleta para se notar como a borboleta está de trás [ˈtaʃ], parece mesmo uma borboleta.

116- Queres pintar as asas?

117- Já pintei-las.

118- Já desenhaste mas não pintaste.

119- Pois não, mas não quero. Só quero fazer seis pentes, agora só falta a joaninha, mas *donde* [ˈdõdɨ] é que se pode esconder?

120- A joaninha é grande ou é pequena?

- 121- Pequena, já sei! De trás [ˈtaʃ], de uma maçã.
- 122- Atrás de uma?
- 123- Maçã. Se pode esconder como uma maçã pequena.
- 124- Sim. E onde é que está a maçã?
- 125- Esta maçã, a joaninha é a maçã.
- 126- E a maçã está assim? Perdida no céu? Não, tens de fazer uma árvore.
- 127- Uma joaninha, a joaninha é que é [ˈke] a maçã. A joaninha agora vai ser a maçã. Ela vai-se esconder o focinho no *sapeque* [sapiˈke]. Aqui é grande e depois *ela se converte* [kõˈverti] pequena para não verem. As pintinhas que não consigo faze-las bem. Já está. Já está toda a gente escondida. Já está.
- 128- E agora?
- 129- Agora, não [ˈno] sei. Temos de fazer aqui os caçadores que levaram o coelho. Aqui está. Vou fazer com um chapéu, fazer um chapeuzinho. Vou fazer assim, que isso a bengala, já está.
- 130- É o quê?
- 131- A bengala que ele tem. Que barulho [bɐˈrulu] fazem! Não é preciso gritar (miúdos no corredor a gritar) Pois não?
- 132- Não. Faz o caçador.
- 133- Estou a desenhar o caçador, está bem? Aqui está. É só um.
- 134- Mas falta o outro caçador?
- 135- Não era só um. Só [ˈsoj] que [ˈke] eles eram bons. Só queriam vir levar o coelho. Estavam a ver se não havia mais nenhum.
- 136- Esse é quem? Ah é o coelho muito bem. Vamos continuar. O que falta desenhar ainda?
- 137- Nada.
- 138- Então já podemos continuar a história?
- 139- Acho que aqui há mais [ˈmaz] coisas do que aqui.
- 140- Sim.
- 141- Mas não faz mal.
- 142- Podes desenhar aqui uma árvore.
- 143- Não, vou desenhar aqui mais [ˈmaz] coisas mais [ˈmaz].
- 144- O que vais desenhar?
- 145- Uma bruxa.
- 146- Vais desenhar uma bruxa? Vai entrar uma bruxa na tua história?

- 147- Mas é só como um aviso pois é só para eles terem medo. É só [‘soj] um aviso que põe para verem que vem os maus. Sobre nessa bruxa. Olha a bruxa. Uma bruxinha. Uma bruxa com pescoço [pisi‘kosu] de girafa.
- 148- Com pescoço de girafa?
- 149- Sim ela tem um pescoço longo. Para dizer que já estou muito muito perto do céu. Já está. A bruxa grande. É a bruxa *pirucha*.
- 150- E mais?
- 151- Nada mais acho eu. Vou mostrar meus óculos. Quero ver de que cor é?
- 152- É cinzento?
- 153- Pois é. Parece um tom mais escuro. Está mais escuro do que no carro estava. Muito mais escuro. Parece que isto está a ficar de noite, eu vou deixar os óculos postos. De pequena é que usava. (pausa) acho que já está este.
- 154- E então?
- 155- É só esta página e já está.
- 156- E agora contamos o resto da história?
- 157- Si e já está a história. Só [‘soj] que depois estenderei eu que não sei as páginas. Quando podemos começar?
- 158- Quando quiseres.
- 159- Agora.
- 160- Então vamos começar.
- 161- Mas primeiro [pi‘mejru] me tenho que me lembrar de onde é que estamos.
- 162- Onde ficaste da última vez? Que os animais tinham ficado todos escondidos porque o caçador.
- 163- Viu.
- 164- E levou o...
- 165- O coelho grande, que era o pai e depois todos procuraram por ele. Hasta o filho chamou o pai e nele hasta e contou caçador disseram: ó caçador malandro porque está a roubar o nosso pai? E ele não sabia. Mas depois o devolveu-lo outra [‘ote] vez com os animais. E fim era só isso.
- 166- E depois?
- 167- E depois acabou.
- 168- E a bruxa não entra na história?
- 169- Não. Era só um sinal que vinham os caçadores. Só tenho que pôr o fim. Só [‘soj] que [‘ke] ainda não sei como se escreve.

170- Fim? É um F – I – M

**Sessão 3**

- 171- O que temos aqui?
- 172- (conta silenciosamente) cinco meninos a brincarem.
- 173- A que é que eles estão a brincar?
- 174- Eu acho que estão a brincar às festas. Esse eu acho que eles estão a brincar à apanhada na festa, eu acho que ele está a tocar música, eu acho que ele está a fazer assim o pano no jogo, eu acho que ele está a pintar porque se está a divertir.
- 175- Este está a fazer o quê?
- 176- A correr.
- 177- O que é que tem nesta imagem?
- 178- Montes de brinquedos.
- 179- E o que mais? O que é que tu vês?
- 180- Carrinhos, uma viola, um livro, duas bolas, duas balões, uma garrafa, que é [ˈke] aqui [ˈki], isto não sei (aponta).
- 181- São patins. De que cor é o chapéu do menino?
- 182- De muitas cores.
- 183- E que cores é que são?
- 184- Vermelho, amarelo, laranja, azul e laranja também aqui.
- 185- Muito bem. E aqui?
- 186- Ela se está a pentear.
- 187- Será difícil ou fácil pentear o cabelo desta menina?
- 188- Difícil.
- 189- Porque será difícil?
- 190- Porque ela tem um cabelo assim aos caracóis. A Maité também tem e é muito difícil porque ela chora. E hoje tenho uma tiara nova preta, como o meu fato todo preto.
- 191- E este menino o que está a fazer?
- 192- Não sei.
- 193- Parece que está com a língua de fora.
- 194- Mas o que ele se está a lavar, eu acho que ele se está a lavar a língua e como eu também me lavo os dentes e a língua, para [ˈpa] fica limpa.
- 195- E esta menina?
- 196- A escovar-se os dentes, só [ˈsoj] que [ˈke] faltou aqui (conta silenciosamente) cinco dentes.
- 197- E esta menina aqui?

- 198- Está a sorrir, porque acho que ela já [ˈsa] três [ˈtrez] escovou os dentes.
- 199- Muito bem. E esta imagem?
- 200- Eu acho que aqui que eles se estavam a preparar e ela se estava a pentear para irem a essa festa, eu acho. Porque ela já [ˈsa] estava a brincar para brincar lá e ela se estava preparar e ela também.
- 201- O que é que este senhor estava a comer?
- 202- Esta [ˈeʃta] uva.
- 203- E esta menina?
- 204- Uma torrada e uma banana.
- 205- O que é que este menino está a fazer?
- 206- A deitar água.
- 207- Para onde?
- 208- Pa piscina [piˈsinɐ].
- 209- Sabes como se chama isto? Regador
- 210- A minha avó também tem, ela gosta muito de plantas.
- 211- Ela utiliza isto para quê?
- 212- Regar as plantas, só [ˈsoj] que [ˈke] ela tem um azul. E eles aqui está a passear o seu ursinho. Eu tenho um cão.
- 213- Também passeias o teu cão?
- 214- Sim.
- 215- E andas de bicicleta?
- 216- Sim. O que eu mais gosto é de andar de patins, só [ˈsoj] que [ˈke] eu caio e não sei andar ainda.
- 217- Não podes andar sozinha.
- 218- Eu tento andar mas ainda caio e me levanto sozinha.
- 219- Pois, precisas ainda de ajuda. O que é que estes meninos estão a fazer?
- 220- A fazer caretas para ele.
- 221- E porque será que eles estão a fazer caretas?
- 222- Porque ele está a assobiar acho eu.
- 223- Está a assobiar, está a cantar. Está a passear o quê?
- 224- Um cão, e eu acho que eles não gostam do cão.
- 225- E por isso estão a fazer caretas.
- 226- Sim.
- 227- E isto aqui sabes como se chama?

- 228- Não.
- 229- São skates.
- 230- Mas ele está muito tranquilo [tɛ̃ˈkilu].
- 231- Ele está muito tranquilo?
- 232- Sim. Abelha [ɐˈbɛlɐ] aqui nas letras.
- 233- E este menino?
- 234- Eu acho co uma menina.
- 235- Uma menina sim. O que é que ela está a fazer?
- 236- Andar no skate. Só [ˈsoj] que [ˈkɛ] eu tenho aqui duas *picaduras* [pikɐˈdʉɾɐʃ] que me picam muito.
- 237- São duas bolhinhas.
- 238- Sim, mas me picam muito. Eu tenho também na mão. Olha aqui uma. Tenho aqui outra.
- 239- Eu também ganho dessas bolhinhas é do calor.
- 240- É porque [pʉrˈkɛ] eu suo de noite.
- 241- Sim. É por suar muito que ganhamos isto.
- 242- Eu suo na noite. Os mosquitos me picam sempre muitas vezes. Não sei porquê.
- 243- E aqui o que é que nós temos?
- 244- Eles *sadem* [ˈsadɛ̃j] deitados.
- 245- Estão o quê?
- 246- Deitados na relva.
- 247- Eles juntaram-se todos para quê?
- 248- Para fazer uma festa para [ˈpa] comer e para [ˈpa] comer também e para [ˈpa] comer bolos, é que esta menina está zangada, ele está a divertir, ele está a comer, ela está chateada.
- 249- E porque é que ela está chateada?
- 250- Porque *verteu* [virˈtɛw] o sumo. E ela comer só e ela a comer o bolo e eles a brincarem com o gato e a beber sumo.
- 251- O que é que este cão está a fazer?
- 252- A puxar presente para ver e ela está bem no chão e ele está triste [ˈtiʃti] e ela está a dar um balão e ele está a pôr isto na mesa que é um presente. Eles estão a comer o bolo. E ela tem inveja deles.
- 253- E porque é que ela tem inveja deles?
- 254- Porque eles estão juntos e ele é irmão dela, acho eu.

- 255- E agora oque estão todos a fazer? Depois da festa e antes de ir dormir foram fazer o quê?
- 256- Dar um banho ao [‘u] bebé com ele a mão escovar-se os dentes e a irmã está ainda a escovar-se os dentes, só [‘soj] que [‘ke] ela acho que vai dar um tombo a ele.
- 257- Vão cair os dois?
- 258- Sim.
- 259- Porque estão em cima da cadeira.
- 260- Eu acho que eles *se desiqui* [diziki] eu acho que ela quer fazer isso, com o aspeto dele, os olhos.
- 261- O que é que este menino está a fazer?
- 262- A brincar [bĩ‘kar] na areia.
- 263- E o que é aqui?
- 264- O menino está a imitar o cão a ladrar [lɛ‘dar] assim ohhhh.
- 265- Está a imitar?
- 266- Sim. E eles estão a pintar.
- 267- Um papel gigante. Estão a fazer vários desenhos.
- 268- Pois estão.
- 269- E esta está a imitar o quê?
- 270- A sua mãe, mas ela não podia fazer isso, tinha que *preguntar* [prigũ‘tar] à mãe primeiro [pi‘meiru]. Eu acho que ela *preguntou* [prigũ‘tow], eu acho que esta menina perguntou e não sua mãe e ela quis fazer.
- 271- O que ela quis. E aqui estão todos a brincar, elas estão a fazer uma roda, eles estão a brincar com as bolas, elas estão no escorrega, eles estão a saltar *comba* [‘kõbɐ] e eles estão a correr, o cão também.
- 272- E aqui?
- 273- Não [‘no] sei.
- 274- Estão a brincar aos carrinhos. Este menino leva este menino.
- 275- E depois trocam.
- 276- Achas que eles estão na escola?
- 277- No recreio [Ri‘kɛju] da escola.
- 278- E aqui?
- 279- Estão numa numa biblioteca, acho eu.
- 280- E porquê? Porque estão a...

- 281- A falar baixinho. Eles estão a falar no ouvido para que se escote baixinho.
- 282- Exatamente e estão todos com?
- 283- Livros.
- 284- E tem muitos livros aqui!
- 285- Se fôssemos contar. Ele está num dinossauro [dino'sarju] gigante desta altura.
- 286- Se fosse se ele se esticar aqui vai ser esta um bocadinho menos *tossão* [tu'sẽw̃] *haste* [ˈaʃte] *qui* [ˈki].
- 287- Era enorme não cabia aqui na escola.
- 288- Não, isso já existiu há muito tempo.
- 289- Mas eu acho que este menino está a sonhar com o dinossauro.
- 290- Sim está. E o cão está a sonhar com o osso.
- 291- E aqui?
- 292- Estão todos a *sacar* [se'kar] uma foto.
- 293- E para que será? É para dizer que este menino tem muitos?
- 294- Amigos. Mas este é igual que este [ˈkeʃti], eu acho que ele está a sonhar dois sonhos.
- Não, eu acho que ele está a sonhar e ele e do seu sonho está a sonhar a foto. E acabou.