



Rosângela Alves Presas

Prática de Ensino Supervisionada e o uso de contos de tradição oral no desenvolvimento da Oralidade: um estudo de caso em contexto de 1.ºCEB

Viseu, 2016

Rosângela Alves Presas

Prática de Ensino Supervisionada e o uso de contos de tradição oral no desenvolvimento da Oralidade: um estudo de caso em contexto de 1.ºCEB

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB

Trabalho efectuado sob a orientação de

Doutora Isabel Aires de Matos

Doutora Adelina Castelo

Viseu, 2016



Agradecimentos

Para que a realização deste Relatório de Estágio fosse possível, foi fulcral o apoio incondicional de todos os que estiveram sempre presentes nesta jornada.

Em primeiro lugar e porque não poderia ser de outra forma, quero agradecer aos meus avós e à minha madrinha. Eles que sempre estiveram ao meu lado, que me proporcionaram uma educação excepcional, que me orientaram, me deram forças e me facultaram todas as ferramentas para chegar até aqui. Porque sem eles jamais seria a pessoa que sou hoje! Por todo o amor, paciência e carinho, a eles dedico este trabalho.

Aos meus pais, que se esforçaram da melhor forma que puderam e souberam para me terem proporcionado chegar até aqui. Em especial à minha mãe, que dia após dia lutou para me dar o melhor!

Quero agradecer à minha irmã, pois sempre vi nela uma fonte de inspiração, para ter forças para continuar.

Ao meu namorado e melhor amigo, que é um grande pilar na minha vida. Agradeço por sempre ter acreditado em mim, por todas as palavras de força, de carinho e compreensão que teve comigo.

Às minhas orientadoras, a Doutora Isabel Aires de Matos e a Doutora Adelina Castelo, por toda a disponibilidade, por terem acompanhado o meu trabalho e por me guiarem da melhor forma.

A todos os professores, tanto da licenciatura, como de mestrado, que me ensinaram não só a ser uma boa profissional, como uma melhor pessoa.

A todos, o meu mais sincero agradecimento!

Resumo

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), compreende duas valências.

A primeira parte diz respeito às práticas realizadas ao longo das PES, onde é feita uma reflexão e análise de todo o trabalho desenvolvido, em ambos os contextos.

A segunda parte é referente ao trabalho investigativo. Assim, a base para a elaboração deste estudo foi a seguinte questão-problema: “*A exploração de contos de tradição oral pode constituir uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da Oralidade, em alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) integrados em turmas de falantes nativos?*” Trata-se de um estudo de caso, de uma criança congoleza, sendo uma investigação de cariz descritivo. Deste modo, recorreu-se a instrumentos de recolha de dados inerentes à investigação qualitativa, tais como, observação participante, notas de campo e gravações de áudio.

Após realizado o enquadramento teórico, baseado no tema do estudo, concretizou-se uma análise dos resultados obtidos, dando a conhecer as conclusões obtidas.

Toda a investigação aborda o uso de uma estratégia de ensino, em sala de aula, sendo ela o trabalho com os contos de tradição oral, que permita à criança congoleza do estudo, desenvolver a sua oralidade.

Palavras-Chave: Desenvolvimento da oralidade, contos de tradição oral, 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 (PE) and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE). 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 " The exploitation of tales of oral tradition can be an effective strategy for the development of oral language in students of PLNM integrated into classes of native speakers?". The research is based on a case study of a Congolese child 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.

All the research deals with the use of a teaching strategy, in the classroom, it being the work with the tales of oral tradition, which enables the child to the Congolese study, develop their oral language.

Keywords: Development of oral language, tales from the oral tradition, mother tongue, second language acquisition, bilingualism.

Índice geral

Introdução geral.....	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Introdução.....	3
1- Caraterização dos contextos.....	4
1.1- Educação Pré-Escolar.....	4
1.2- Caraterização do local de estágio.....	4
1.3- Caraterização do grupo e da educadora cooperante	5
1.4- Análise das práticas concretizadas na PES II.....	7
1.5- Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	10
2- 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
2.1- Caraterização dos contextos	15
2.2- Caraterização do local de estágio.....	15
2.3- Caraterização da turma e da professora cooperante	16
2.4- Análise das práticas concretizadas na PES III	18
2.5- Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	20
Parte II- Trabalho de investigação	25
1- Enquadramento	25
1.1- Delimitação do objeto de estudo	25
1.2- Justificação e relevância do estudo	25
1.3- Delimitação de objetivos	26
2- Revisão da Literatura	26
2.1- Língua.....	26
2.2- Língua Materna vs Língua Não Materna	29
2.3- Desenvolvimento e avaliação da Oralidade em PLNM	30
2.3.1- Como decorre o desenvolvimento da Oralidade em PLNM	33
2.3.2- Fatores que afetam o desenvolvimento da Oralidade em PLNM	35
2.4- Literatura tradicional	36
2.4.1- Análise de estudos que demonstram a importância do conto tradicional nas crianças.....	38

3- Metodologia	40
3.1- Tipo de investigação.....	40
3.2- Participantes e justificação da sua escolha.....	40
3.3- Técnicas e instrumentos de pesquisa	41
4- Análise e discussão dos dados	44
4.1. Descrição dos dados recolhidos	44
4.1.1- Primeira sessão.....	44
4.1.2- Segunda sessão.....	46
4.1.3- Terceira sessão	49
4.1.4- Quarta sessão	51
4.2- Análise e interpretação dos dados.....	53
5- Conclusão.....	55
Conclusão geral.....	58
Bibliografia.....	59
Anexos.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1- Comparação dos resultados obtidos pela participante na Pré-Avaliação e na Avaliação	54
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idade e sexo	5
Tabela 2 - Distribuição das crianças por idade e por sexo.....	16
Tabela 3- Habilitações académicas dos pais dos alunos	17
Tabela 4- Grelha de observação (adaptada a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR).....	42
Tabela 5- Organização das fases do estudo	43
Tabela 6- Resultados da pré-avaliação realizada na primeira sessão	46
Tabela 7- Resultado da avaliação realizada na quarta sessão	53

Lista de siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de animação e apoio à família

ATL- Atividades de tempos livres

CAF – Componente de Apoio à Família

EPE – Educação pré-escolar

ME- Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação pré-escolar

OPPLNM – Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLN- Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ROC- Registo de observação das crianças

SAC- Sistema de acompanhamento das crianças

TIC- Tecnologias de informação e comunicação

Introdução geral

O presente relatório de estágio foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se encontra integrada no plano de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB.

A PES é a unidade curricular que permite aos formandos um contacto direto com os contextos de ensino, tanto de EPE como de 1.º CEB.

A PES I proporciona aos mestrandos uma aproximação a ambos os contextos, porém as PES II e III constituem um trabalho mais próximo e direto, pois a carga horária é distribuída por três dias semanais.

Estes estágios foram as etapas mais importantes de todo o curso pelo empenho, responsabilidade, dedicação e esforço que exigiam. Como tal, é solicitado aos formandos a concretização de um Relatório Final de Estágio, que englobasse todo o percurso realizado.

O presente Relatório Final de Estágio intitula-se: “Prática de Ensino Supervisionada e o uso de contos de tradição oral no desenvolvimento da Oralidade: um estudo de caso em contexto de 1.ºCEB” e pretende estabelecer uma relação entre a reflexão/análise de todas as aprendizagens feitas durante o mestrado, com uma investigação realizada no decorrer das práticas. Este trabalho encontra-se dividido em duas partes.

A primeira diz respeito às práticas de ensino realizadas ao longo de todo o mestrado, em ambos os contextos. É feita uma caracterização dos ambientes educativos dos locais de estágio, bem como uma análise das competências e conhecimentos que foram adquiridos através dessas práticas, com auxílio a documentos normativos, planificações e roteiros.

Foi, ainda, possível fazer uma reflexão sobre todas as dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas. É de frisar que esta parte do relatório é fulcral para todos os formandos, na medida em que permite repensar sobre toda a evolução obtida nas práticas.

Já na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação, um estudo de caso que visa compreender se o uso de contos de tradição oral, enquanto estratégia de ensino, permite desenvolver a competência da oralidade de uma criança congoleza.

Esta segunda parte começa com a apresentação da delimitação da questão-problema, bem como os objetivos inerentes à mesma. Seguidamente é elencado o enquadramento teórico-conceitual, realizado com base em diversos autores, sustentando os tópicos inerentes ao tema do relatório.

Posteriormente, segue-se a abordagem metodológica, sendo justificada a metodologia do estudo, os participantes, a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos utilizados, a análise dos dados e a interpretação dos mesmos.

Na análise dos dados é realizada uma descrição do trabalho efetuado em cada sessão de intervenção, com a criança do estudo de caso e a sua turma.

O documento é finalizado com uma conclusão geral, que contém uma análise geral de todo o percurso efetuado.

Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III, surgiu uma análise do percurso efetuado até então, que visa refletir acerca dessas mesmas práticas e de aprendizagens emergentes, quer no nível da EPE, quer no nível do 1.º CEB.

No decurso deste processo, houve uma evolução a nível pessoal e profissional, com dificuldades mas também muitas vitórias. Importa referir que o papel de um professor do 1.º CEB não é fácil, pois, em sala de aula, um professor é um educador, mas também é um amigo, um confidente e tantas vezes faz o papel de pai e mãe.

Todavia, a sociedade tende a desvalorizar esta profissão e, como é sabido, cada vez mais se lida com um conceito construído em torno de um “mal-estar docente” (Rodrigues, 2014), sendo este visto como um dos traços da profissão de educador/professor na contemporaneidade, evidenciando-se através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas que estão presentes na escola.

É nesse sentido que ressalta a importância do trabalho desenvolvido ao longo deste percurso, sendo este realizado de forma individual e ao mesmo tempo em grupo, destacando que cada vez mais no ramo da educação é urgente saber trabalhar em grupo para assim dar uma melhor resposta aos alunos.

O apoio dos docentes foi fundamental, na medida em que proporcionaram uma orientação adequada para que os formandos conseguissem atingir objetivos, bem como facultaram reflexões, críticas construtivas e *feedbacks* que visavam a melhoria das estratégias implementadas.

Convém referir também a importância que os documentos orientadores têm para um profissional de educação, na medida em que, no decorrer das práticas o contacto com esses documentos foi fulcral para conceber e elaborar planificações/roteiros, levando ainda a compreender a importância de determinados instrumentos reguladores (Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Turma).

A presente reflexão encontra-se dividida em duas partes, sendo a primeira se focada numa prática de ensino relativa à EPE, enquadrada na PES II, e a segunda diz respeito a uma prática direcionada para o 1.º CEB, relativa à PES III.

Ambas têm como objetivo primordial dar a conhecer os contextos referentes a cada prática para uma melhor compreensão de todo o percurso efetuado.

1- Caraterização dos contextos

1.1- Educação Pré-Escolar

A unidade curricular de PES II decorreu em contexto de EPE, desenvolvida num jardim de infância de fevereiro a junho de 2015. Assim, o grupo de estágio esteve presente no jardim de infância três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira das 9h às 16h, com interrupção entre as 10h30min e as 11h (período do lanche) e entre as 12h e as 14h (período de almoço).

A primeira semana teve como intuito observar o contexto, o grupo e o método de trabalho da educadora. Já a segunda semana envolveu uma intervenção em grupo, durante a qual as estagiárias optaram por dividir tarefas (por exemplo, enquanto uma dinamizava o momento do acolhimento, outra cantava canções ou lia uma história), contudo entreajudando-se quando surgiam dificuldades.

A partir dessa semana, todas as intervenções foram individuais e tiveram duração de quatro semanas para cada uma. Como o grupo era constituído por três elementos, a distribuição das intervenções foi feita por ordem alfabética.

1.2- Caraterização do local de estágio

O jardim de infância onde foi realizada a PES II pertence ao distrito de Viseu. O edifício encontra-se dividido em duas valências, a EPE e o 1.º CEB, sendo que a parte correspondente à primeira é constituída por quatro salas, três salas de AAAF(atividades de animação e apoio à família), duas arrecadações (destinadas a materiais escolares), uma casa de banho (comum às 4 salas), isto tudo no corredor que se destina.

A sala de atividade onde se concretizou a prática de ensino foi a sala 2, sendo que esta se encontra situada no rés-do-chão do edifício, o que torna mais fácil o acesso a esta valência, não representando muito perigo para as crianças, devido à ausência de grandes escadarias.

Relativamente às casas de banho, existe apenas uma neste corredor e destina-se a todas as crianças da pré-escolar, onde só têm acesso as educadoras, assistentes operacionais e as próprias crianças. Relativamente ao interior da sala de atividades, esta é constituída por três mesas redondas, 26 cadeiras, a manta, várias estantes de arrumação, quadro de giz, um computador, um lavatório, dois sofás pequenos e um telefone.

No que diz respeito às áreas de interesse, podemos observar cinco, sendo elas a casinha, a cozinha, as construções/garagem, o espaço para jogos e a biblioteca. Relativamente às dimensões de cada cantinho, não é possível especificar ao certo as medidas corretas, no entanto a casinha tem cerca de 2,70m por 2m, o cantinho das construções 2,20m por 1,30m, a biblioteca tem cerca de 2,70m por 2m, e por fim, o cantinho dos jogos tem cerca de 2,50m por 2m.

O espaço exterior é um espaço amplo, vedado com gradeamento com duas divisões: a parte de baixo onde se encontram alguns bancos de pedra, com o chão feito de calçada; a parte de cima, cujo acesso é feito através de uma escadaria e o chão é revestido, na sua maioria, por relva.

1.3- Caracterização do grupo e da educadora cooperante

O grupo da sala 2 era constituído por 23 crianças, de nacionalidade portuguesa.

No grupo estão inseridas sete crianças com três anos, dez com quatro anos, e seis com cinco anos. Relativamente ao género, o grupo é dividido entre onze crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A tabela que se apresenta de seguida mostra a distribuição das 23 crianças por idade e sexo.

	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Feminino	5	5	2	12
Masculino	2	5	4	11
Total	7	10	6	23

Tabela 1 - Distribuição das Crianças por Idade e Sexo

Com a tabela apresentada é possível verificar que as crianças mais velhas estão em menor número e é importante refletir sobre este facto, dado que é preciso adequar as atividades ao grupo de crianças.

Assim, é sempre preciso ter em conta a distribuição das crianças na EPE, uma vez que dela se pode determinar o grau de desenvolvimento, na medida em que pode ser um grupo mais crescido, capaz de resolver tarefas mais rápida e/ou eficazmente, ou por outro lado, caso seja um grupo composto por mais crianças de idades inferiores é necessário um trabalho direcionado para a sua faixa etária, adequado ao nível de desenvolvimento em que se encontram.

No grupo da sala 2, nenhuma criança apresenta necessidades educativas especiais. No entanto, pelas observações feitas no contexto, foi sentido que algumas crianças precisam de uma atenção especial por parte dos adultos na sala, uma vez que não se demonstram muito recetivas nem motivadas para as atividades propostas.

De acordo com o plano de grupo, de uma forma geral, são famílias de classe média alta, estruturadas, existindo apenas dois casos de pais divorciados.

Ao longo de todas as observações e intervenções e, também, através do diálogo com a educadora cooperante, foi possível analisar algumas das preferências das crianças em relação ao jardim de infância, como o que gostam mais de fazer e o que apreciam menos.

Assim, a grande maioria gosta de brincar, referindo principalmente o interior da sala, dando valor aos materiais existentes, como os legos, os jogos de mesa e uma área de interesse, a casinha. Refere-se ainda que as crianças também gostam de trabalhar, nomeadamente fazer desenhos, picotar e pintar.

Relativamente ao que não apreciam ou o que menos lhes agrada, o grupo de forma geral é recetivo a todas as atividades, porém, foi interessante a opinião de uma criança que referiu que não gostava que as outras crianças gritassem.

No que à educadora cooperante diz respeito, esta referiu que exercia a profissão havia aproximadamente 32 anos. A mesma sempre se mostrou disponível para o grupo de trabalho, como interessada em aprender e conhecer tarefas, materiais e estratégias implementadas.

No decorrer das semanas, a educadora cooperante comunicava à respetiva formanda que fosse dinamizar, um tema que servia de base para toda a estratégia de ensino a implementar, contudo também solicitava que fosse a própria formanda a sugerir.

A maior parte das vezes o tema selecionado ia em conformidade com alguma data importante (dia 25 de abril, dia da Terra...) e, a partir daí, eram pensados os objetivos a atingir, bem como, atividades diversificadas que interligassem as várias áreas de conteúdo.

Por fim, é preciso aludir que foi fundamental a presença da educadora cooperante, bem como as suas reflexões semanais, para uma melhor compreensão e adequação das estratégias de ensino, como também para um melhor conhecimento das características do grupo de crianças.

1.4- Análise das práticas concretizadas na PES II

A PES II proporcionou vivências, aprendizagens e saberes inerentes ao contexto da educação pré-escolar, sendo uma mais-valia para a evolução profissional e pessoal dos formandos.

Como já foi referido, a educadora cooperante sugeria determinados temas a trabalhar para que depois fosse possível compreender o que se pretendia ensinar às crianças, conjugando com objetivos passíveis de serem alcançados.

Seguidamente, eram procurados conjuntos de atividades e materiais de forma a conceber uma estratégia coerente e desencadeadora de aprendizagens. Os mesmos eram apresentados à educadora cooperante que, por vezes, dava sugestões e propostas de melhoramento.

A construção dos materiais era feita por cada formanda, consoante a sua semana de intervenção e todos os materiais necessários (cartolinas, papéis, colas, entre outros) eram do jardim de infância, utilizados com a autorização da educadora cooperante.

No final da semana de intervenção, neste caso às quartas-feiras, era realizada uma reflexão entre as formandas e a educadora cooperante, que visava a evolução do grupo. Para além disso, quando os supervisores iam observar, também eles participavam nessa reflexão com críticas construtivas e conselhos fulcrais para as formandas.

Assim sendo, todas as aprendizagens e reflexões da semana se enquadravam, posteriormente, numa reflexão escrita de forma individual. A mesma prendia-se não só com a reflexão da educadora cooperante e dos supervisores, mas também com dificuldades e vitórias sentidas pelas formandas, progressos feitos e propostas para futuras práticas.

A reflexão deve ser uma ação constante de um profissional de educação, pois só assim tem oportunidade de melhorar e chegar a um ensino de qualidade. Segundo Alarcão (2003), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.41), tal auxilia o professor a melhorar as suas práticas, a compreender os seus pontos fortes e fracos, a conhecer melhor o contexto onde se insere, adequando as práticas.

Sendo este um contexto que à educação pré-escolar diz respeito é de extrema importância abordar a organização do ambiente educativo, na medida em que este deve ter em conta o grupo, o espaço e o tempo.

No que concerne o grupo, é essencial que o educador conheça as crianças de forma individual e tenha em conta a sua distribuição, para conseguir dar uma resposta positiva às necessidades de cada uma.

Relativamente ao espaço, e como é referido nas OCEPE, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37). É de destacar que a sala 2 estava sempre sujeita a alterações em prol do bem-estar e necessidades dos alunos, dividida por áreas de interesse diversas.

É fundamental que as crianças se sintam bem com a organização do espaço e que conheçam a sua sala. Na sala 2 as crianças podiam, de forma livre, escolher a área de interesse onde queriam estar, todavia, havia limitação de número de crianças por cada uma, nomeadamente no cantinho da casinha.

Todas as atividades que são desenvolvidas e desempenhadas inteiramente pelas crianças revelam grande capacidade de aprendizagem, ou seja, são atividades baseadas nas suas realidades, que são transportadas para a sala criando o mundo “fantástico” e o “faz de conta” dessas mesmas situações. Neste ponto é visível que a organização do espaço proporcionava aprendizagens às crianças, com base nas suas vivências/experiências e realidade.

O tempo é um fator de extrema importância para as crianças da educação pré-escolar e é pautado, sobretudo, pelas rotinas diárias. Nesse sentido, a rotina diária, tinha início no momento de receção das crianças, isto é, às 9h00. Esta receção, como a formanda verificou na prática, é de extrema importância, pois as crianças levavam deste momento um grande bem-estar, segurança e estabilidade emocional, onde criavam uma relação com o adulto e posteriormente uma boa relação com os seus colegas e caso isso não fosse feito teria consequências para o resto do dia. O principal objetivo da educadora com este momento de receção, não era só receber a criança, mas também acolhê-la neste ambiente, de forma a que esta se integrasse nas diferentes atividades realizadas no decorrer do dia.

No decorrer deste momento, as crianças dirigiam-se para as áreas de interesse, onde era visível a sua interação e socialização, embora isso dependesse de cada uma, assim, cabia-lhe saber se queria brincar individualmente pelas áreas de interesse ou se brincava em grupo com um só objetivo. É importante referir que todo este processo era assumido pelas crianças, sem qualquer interferência do adulto, revelando-se assim uma situação muito rica em vários aspetos, tais como sua capacidade de resolução de conflitos, desenvolvimento da sua imaginação (jogos de faz de conta), criação das suas próprias regras, entre outros.

Terminado este momento, as crianças dirigiam-se para a manta onde faziam as tarefas habituais. Este é o momento fulcral do acolhimento, onde as crianças analisavam os instrumentos de regulação, isto é, o quadro das presenças e o quadro do tempo. Posteriormente, as crianças falavam sobre as suas vivências ou interesses que tivesse. É importante referir que as tarefas do acolhimento eram sempre idênticas, embora nem sempre se cantasse a música dos bons dias. Neste grupo de crianças não existia o hábito do chefe do dia, as tarefas do acolhimento eram realizadas por diferentes crianças, sendo escolhidas aleatoriamente pela educadora, dando oportunidade a todas de explorarem e realizarem uma tarefa. Contudo, a educadora ia sempre questionando as restantes crianças para verificar se concordavam ou não com o que estava a ser feito pelas escolhidas. Assim, a educadora assumia um papel de dinamizadora da ação, incidindo sempre sobre as crianças e sobre as suas opiniões.

Terminado o acolhimento, as crianças realizavam uma tarefa idealizada pela educadora, sendo que esta era explorada com as mesmas até às 10h15min, em seguida eram dirigidas para a casa de banho para depois irem à cantina para o momento do lanche. Posteriormente, iam para o recreio até às 11h. O recreio era um momento propício a muito movimento, visto que as crianças libertavam as suas energias a brincar.

Chegando ao fim do recreio, as crianças voltavam para a sala, isto para poderem terminar a tarefa que tinham começado no início da manhã. Como no recreio podem libertar as suas energias, acabavam por ir bastante agitadas para a sala. Deste modo, era necessário adotar estratégias de retorno à calma (cantar uma pequena canção, ler uma história) para ser dada continuidade à tarefa que estavam a realizar anteriormente.

Todas as atividades propostas eram idealizadas e planeadas pela educadora, embora esta questionasse sempre as crianças sobre o que querem fazer e aprender. Finalizando a tarefa proposta era chegada a hora de almoçar, sendo que algumas almoçam na escola e outras vão a casa.

Depois do almoço, se estivesse bom tempo vão para o recreio brincar, caso contrário iam para a sala AAAF. Como é habitual, às 14h as crianças regressavam à sala, onde a educadora apresentava uma nova tarefa, que normalmente estava ligada à área de conteúdo de expressões.

Nestas atividades, a educadora pedia sempre a inteira disposição e concentração das crianças, mas por vezes tornava-se difícil estarem concentradas durante muito tempo, pois o grupo abarcava, maioritariamente, crianças de 3 anos. No entanto, algumas das atividades que a educadora planeava para a parte da tarde direccionavam-se para as crianças mais velhas.

Conclui-se que, através desta rotina, as crianças tinham oportunidade de contactar com diferentes ambientes, tanto no interior como no exterior da escola. Ao

longo do dia existiam vários momentos de agitação, nomeadamente quando brincavam livremente no exterior da sala, porém também existiam momentos mais calmos, como quando estavam sentados na manta. Para além destes, havia ocasiões em que as crianças eram direcionadas, pelo adulto, para a realização de várias atividades ou tinham oportunidade de escolher o que queriam fazer.

Com a prática de ensino, foi possível constatar que, enquanto educadora, é fundamental ter em conta que a rotina deve ser mutável, flexível e adaptável, de forma a dar oportunidade a todas as crianças de concretizarem as suas atividades, ao seu ritmo. Para a formanda, foi possível refletir, também, acerca do valor que as atividades livres têm, por serem altamente formadoras e essenciais no desenvolvimento das crianças. Verificou-se que nestes momentos, elas têm oportunidade de resolver os seus próprios conflitos, criar as suas regras e explorar de forma espontânea o mundo que as rodeia.

No fim da prática de ensino foi indispensável, não só conhecer como saber utilizar alguns documentos específicos relativos à educação pré-escolar. Dentro destes destaca-se: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), no qual foi necessário preencher e analisar algumas fichas sobre o grupo de crianças; o Registo de Observação de Crianças (COR); a circular sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar.

1.5- Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Com base no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, nas vivências sentidas ao longo da PES II e nos documentos orientadores, vai ser realizada uma análise das competências e dos conhecimentos profissionais desenvolvidos. Para que uma análise seja feita de forma rigorosa é fundamental que ela surja como uma reflexão. Para Alarcão (1996), profissionais 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” (p.100).

Assim sendo, importa começar por referir a importância da planificação, pois segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572). Neste sentido, é fundamental que o educador formule rotinas que tenham em consideração os materiais utilizados, a organização do espaço e do tempo de forma flexível e proporcionadora de

aprendizagens significativas, levando sempre em consideração condições de segurança e bem-estar de cada criança. Para tal, é fulcral que o educador conheça o grupo através da observação, planificando estratégias adaptadas, que têm em consideração os conhecimentos e interesses individuais. Deste modo, os objetivos devem ser determinados de forma transversal e abrangente, albergando diversos domínios de saber.

Embora considerando todas as ideias mencionadas, o grupo de estágio nos primeiros dias de intervenção sentiu bastante nervosismo e ansiedade, sendo a primeira vez que encaravam o papel de educadoras perante um grupo de crianças. Com ênfase no acolhimento, as formandas sentiram que esse foi o momento onde existiram mais dificuldades de atuação, na medida em que, é fundamental que as crianças se sintam cativadas e estimuladas para começar as atividades. Por vezes, havia grande inquietude no grupo levando a que as estagiárias ficassem sem conseguir controlá-lo. Esta falha foi um exemplo para compreender que as crianças necessitam de momentos lúdicos, motivadores e do seu interesse. Com o avançar do tempo esta falha foi suprida. Na visão da formanda, a EPE, é um nível deveras único, as crianças têm características e níveis de desenvolvimento diferentes, os conhecimentos e a sua forma de aquisição são construídos de modo mais informal, levando a que o modo de interação adulto-criança(s), seja mais próximo e pessoal.

A estratégia de ensino, ou seja, todo o enredo da ação, deve ser focada na criança, no seu conhecimento, e, conseqüentemente no seu futuro. Nesse sentido, a Educação pré-escolar tem como documento orientador as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997), que estão divididas por áreas e domínios. Assim, existem as áreas de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo. Na área de Expressão e Comunicação há uma subdivisão em domínios: Expressões (Dramática, Plástica, Musical, Motora); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática. Ao longo da prática, recorreu-se diversas vezes a este documento, porém rapidamente se constatou que este deve ser visto de forma flexível, sendo necessário considerar o grupo de crianças e a sua singularidade, implementando estratégias que fossem ao encontro do interesse e necessidades do grupo de crianças.

Destaca-se o facto de a área de Formação Pessoal e Social ser uma área transversal que visa, sobretudo, desenvolver a criança na sua formação individual, enquanto ser que pertence a uma sociedade, existindo uma alusão a atitude e valores. Ao longo da prática, as formandas aperceberam-se de que o momento das crianças contarem as suas novidades de fim de semana é fundamental para o desenvolvimento desta área, pois vai ao encontro dos seus interesses, valoriza as suas experiências e

dá-lhes protagonismo. Ao realizarem esta partilha, as crianças sentem-se parte de um grupo, que mostra interesse pelas suas ideias e opiniões. Assim, ao longo das intervenções, as estagiárias optaram por deixar todas as crianças contarem as suas novidades, porque inicialmente eram escolhidas apenas algumas, de forma aleatória. No decorrer das intervenções o grupo de estágio deparou-se com alguns episódios bastante curiosos, destacando uma situação em particular, pois uma criança muitas vezes achava as atividades aborrecidas, não sendo do seu interesse, devido à sua idade mais avançada em relação ao grupo. Este episódio, levou as formandas a refletir que é importante para as crianças participarem na sua formação, desde a sugestão de atividades até à própria construção de materiais, para assim não se sentirem desmotivadas e desintegradas no grupo.

É primordial que as crianças conheçam as regras, conheçam a sua função e compreendam o porquê da sua existência. A mesma criança, anteriormente referida, demonstrava muito entusiasmo a intervir, conseguindo chegar facilmente às respostas colocadas e não deixava os colegas participarem. O grupo de estágio, numa dinamização debateu sobre a importância da regra: “Esperar pela minha vez”, para que a criança entendesse que tinha de dar oportunidade aos outros e não responder de imediato, sem ser solicitada.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Perfil Profissional de Desempenho do Educador de Infância refere que o educador “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” (p.5). O grupo de crianças da sala 2 era na sua totalidade pertencente a uma classe média/alta, porém, não era muito estimulado a nível oral.

Destaca-se que, embora fosse valorizada a comunicação entre o grupo e fossem lidas diversas histórias, as crianças raramente realizavam atividades de carácter oral. Esta constatação surgiu com uma atividade que as formandas elaboraram, cujo objetivo era a descoberta de rimas entre as palavras, onde as crianças demonstraram grande dificuldade. A atividade passou a fazer parte da rotina e todos os dias eram feitos pequenos exercícios com rimas, tendo sido feita uma articulação com o domínio da Expressão Musical, tornando a atividade mais prazerosa e motivadora. Em reflexão, as formandas concluíram que, inserir esta atividade na rotina, foi uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, mas foi o facto de ser associada ao quotidiano que a tornou tão motivadora, pois o grupo de crianças apreciava realizar rimas dos seus nomes e objetos pessoais.

Ainda no âmbito das Expressões, é possível referir que o domínio da Expressão Motora era o preferido pelo grupo e essencial para desenvolver a motricidade global e

final. A Expressão Motora era realizada no ginásio da escola, entre as 11h e o 12h, e incidia em jogos, desde competições a jogos mais livres. O ginásio dispunha de vários materiais, como coletes, bolas, arcos, que eram fundamentais para tornar as atividades mais completas.

O domínio da Expressão Plástica foi o mais explorado com o grupo, quer pelas formandas, quer pela educadora e era até escolha livre das crianças. Nas atividades autodirigidas, as crianças tinham preferência por desenhar e pintar as suas vivências do fim de semana ou mesmo do dia a dia, desenhos animados a que assistiam e até membros da sua família. Aquando das atividades propostas pelas formandas, as crianças tiveram oportunidade de fazer colagens de materiais diversos, de recontar histórias através de desenhos, entre outras. Salienta-se ainda o contacto com alguns quadros alusivos ao dia da mulher, o que permitiu às crianças dar o seu parecer sobre os mesmos, comentar as obras e conhecerem as técnicas utilizadas.

Relativamente ao domínio da Expressão Dramática, é importante que, tal como o Perfil Profissional de Desempenho do Educador de Infância alude, o educador organize “atividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal” (p. 5573). Nesse sentido, este domínio é um fator fundamental ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, incidindo na construção da sua personalidade, levando-as a interagir umas com as outras, é portanto, “(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (ME, 2009, p. 59).

A exploração do domínio da Matemática era patente no decorrer do dia, sendo iniciado com a contagem das crianças no acolhimento. Destaca-se a exploração de receitas de culinária, sendo esta uma atividade muito regular, onde eram focados os números cardinais, as unidades de medida e a sua importância. Esta atividade e outras eram evidenciadas em situações simples do quotidiano, levando as crianças a compreender a importância da Matemática para a sua vida. No decurso desta visão, as estagiárias optaram por fazer todas as semanas atividades de culinária, pois as crianças sentiam-se muito felizes e motivadas, chegando mesmo a pedir receitas para poderem fazer em casa com os pais.

Em relação à área de Conhecimento do Mundo, é importante que o educador proporcione atividades de cariz exploratório, relacionadas com acontecimentos reais, ou seja, estimular a curiosidade das crianças para vertentes naturais e sociais do meio em que estão inseridas. Assim, no decorrer das práticas foram elaboradas atividades experimentais, onde as crianças se mostraram muito empenhadas, bem como

atividades de exploração, nomeadamente ao ar livre. Uma das atividades experimentais mais marcante baseou-se numa mistura de vernizes em água, onde foi possível fazer pequenos “desenhos” com um palito. Este momento foi muito motivador, resultando num sentimento de alegria e curiosidade, por parte das crianças. É de mencionar que as últimas intervenções foram repletas de aprendizagens, pautadas por mais confiança, por parte das formandas. Na semana da despedida foi realizado um *pic-nic* ao ar livre, onde cada criança trouxe um lanche para partilhar. Esta atividade contribuiu para que as estagiárias verificassem, não só o quanto é importante a relação com as crianças, mas também que a dinamização de atividades fora da sala favorece o seu desenvolvimento pessoal e social.

Sistematizando, o educador deve ter sempre em vista, não só a organização do ambiente educativo, mas também as particularidades das crianças, os seus gostos e preferências e os contextos onde se inserem, com especial atenção à família, de forma a estabelecer um contacto direto com a mesma. O envolvimento dos pais na escola é essencial ao bom desempenho dos filhos, a sua participação em projetos e idas à sala (ler uma história, por exemplo), é ótimo para as crianças pois proporciona-lhes tranquilidade e motivação. O educador deve, sempre que possível, procurar aplicar atividades que desenvolvam as crianças e que as levem a atingir competências, mas, ao mesmo tempo, que lhes proporcionem bem-estar emocional e físico. Todas estas visões auxiliam o educador a incrementar uma boa relação com a criança, facultando-lhe um local onde se sinta segura, propício ao seu crescimento.

Sem dúvida que a PES II foi uma experiência deveras ímpar e muito gratificante a todos os níveis. Estar em contacto com novas realidades, novos contextos e encarar o papel real de uma educadora foi muito compensador e proveitoso. Assim como perceber quais as dificuldades pelas quais estes profissionais de educação passam diariamente. Toda a fase de preparação e implementação dos roteiros proporcionaram aprendizagens únicas, ainda que, por vezes, algumas partes tenham falhado, o que ajudou na interação com as crianças. A formanda teve noção de que sentia dificuldade em manter a atenção das crianças quando dispersavam, no entanto, e, ao longo do tempo, adotou pequenas estratégias, tais como: cantar uma canção, falar mais baixo, realizar breves jogos de mímica, entre outras.

Uma grande dificuldade sentida baseou-se na adequação das Metas de Aprendizagem, no momento em que era necessário, para cada roteiro, dividi-las entre aprendizagens prévias e visadas, mesmo compreendendo o significado de cada uma, era difícil saber até que ponto as crianças teriam ou não adquirido certas aprendizagens.

Em suma, a PES II mostrou que para se ser um excelente educador é necessário ter uma mente aberta, possuir sentido crítico, estar em constante evolução e

atualização, não ter medo da mudança e, sobretudo, trabalhar em função das crianças. Nesse sentido, a formanda tinha em mente uma expressão, aprendida numa das aulas de Didáticas, cujo autor era Rubem Alves (2011), que destaca a importância do professor despertar a curiosidade dos alunos e provocar a sua inteligência, pois nos dias atuais, todas as respostas são facilmente acessíveis através dos meios de comunicação.

2- 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1- Caracterização dos contextos

A PES III teve lugar durante o 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. A mesma possibilitou o desenvolvimento de um estágio numa escola do 1.º CEB. Decorreu de outubro de 2015 a janeiro de 2016 e à semelhança do semestre anterior existiram três dias de intervenção, de segunda-feira a quarta-feira das 9h às 16h30min, com interrupção entre as 10h30min e as 11h (período do lanche) e entre as 12h e as 14h (período de almoço).

Na primeira semana, o objetivo era observar o contexto, a turma e o método de trabalho da orientadora cooperante. Já as semanas seguintes visavam a dinamização das aulas por parte das formandas, onde cada uma lecionava individualmente, durante três dias. Cada formanda lecionou, no total, quatro semanas. À semelhança do semestre anterior, como o grupo era constituído por três elementos, a escolha das intervenções foi feita por ordem alfabética.

2.2- Caracterização do local de estágio

A PES III ocorreu numa escola do distrito de Viseu. A comunidade educativa que abrange esta escola básica é oriunda tanto de um meio citadino como rural, assim, o meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias de classe média-alta, famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana que faz comércio (feira) e ainda famílias imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento. Tudo isto leva a que exista, tanto no agrupamento em geral, como na escola básica referida, uma variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas.

No que à escola básica diz respeito, esta tem duas valências de ensino (EPE e 1.º CEB), sendo que no total comporta 368 alunos, 25 com NEE e 11 são alunos de PLNM, há também 29 profissionais de educação e 29 pessoas pertencentes ao pessoal

não docente. Esta instituição é formada por dois pisos, que compreendem os dois níveis de ensino referidos, são disponibilizadas treze salas de aula para o 1.º CEB e quatro salas de atividades para a EPE. Importa referir que a escola dispõe de uma sala de apoio a alunos com NEE com professores de apoio e do Ensino Especial, secretaria, sala de professores, reprografia, gabinete de coordenação da escola, serviços administrativos e uma sala TEACCH (Unidade de Autismo). É ainda de mencionar a existência de uma sala, situada no segundo piso, com recursos de Tecnologia informação e comunicação (TIC) e materiais para alunos invisuais, que é utilizada por um professor de Educação Especial. Esta escola dispõe também de cinco casas de banho para as crianças e duas para os adultos, biblioteca, cozinha, refeitório e espaço polivalente. O espaço exterior é amplo, onde as crianças brincavam nos intervalos, possuindo também um campo de futebol sintético. Este tinha ainda alguns bancos de jardim e algumas árvores.

A prática de ensino decorreu numa sala do piso superior, a sala 12, luminosa e espaçosa, com janelas grandes do lado esquerdo. A disposição da sala variava bastante, estando por vezes em U, outras vezes de modo tradicional em filas. Era constituída por onze mesas de dois lugares, cadeiras, mesa da professora, mesa com computador com ligação à *internet*, dois armários com materiais dos alunos, um lavatório, quadro interativo e respetivo projetor, quadro preto e giz e dois painéis de cortiça para expor trabalhos. No que concerne aos materiais existentes na sala, existiam: colas, tesouras, cartolinas, manuais, folhas, capas com informações dos alunos, capas com os trabalhos diários, agrafador, furador, pioneses, materiais de escrita, marcadores, entre outros.

2.3- Caracterização da turma e da professora cooperante

A turma da sala 12 era frequentada pelo 3.º ano de escolaridade, sendo constituída por vinte e dois alunos, entre os oito e onze anos de idade. Do total de alunos, dezasseis eram raparigas e seis eram rapazes, como ilustra a tabela seguinte.

	7 anos	8 anos	9 anos	11 anos	Total
Feminino	4	11	0	1	16
Masculino	0	5	1	0	6
Total	4	16	1	1	22

Tabela 2 - Distribuição das Crianças por Idade e por Sexo

No presente ano letivo vieram transferidos para a turma dois alunos novos, um proveniente de uma escola básica localizada em Lisboa e outro de uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Tondela.

Este era um grupo bastante heterogéneo, todavia no geral, apresentavam um comportamento calmo, mostrando-se motivados e empenhados nas tarefas que realizam. Contudo, existiam alunos que evidenciam bastantes dificuldades ao nível do Português e da Matemática, precisando de apoio individualizado por parte da professora para executarem as tarefas propostas.

No que se refere ao comportamento, cumpriam as regras de sala de aula e eram assíduos, no entanto, nem todos eram pontuais.

Importa também referir que apenas quatro alunos frequentavam as atividades de tempos livres (ATL), sendo que, ou no ATL ou fora deste, as atividades preferidas das crianças eram brincar, jogar futebol e dançar. No que aos trabalhos de casa diz respeito, são habitualmente concretizados também neste local, ou então em casa e, na grande maioria com o auxílio dos pais.

De uma maneira geral, a situação socioeconómica e cultural da família destes alunos é média/alta. As habilitações académicas dos encarregados de educação estão compreendidas entre o 6.º ano de escolaridade e o mestrado, como podemos verificar pela tabela seguinte.

	Habilitações académicas do pai	Habilitações académicas da mãe
6.º ano	1	-----
7.º ano	-----	-----
8.º ano	-----	-----
9.º ano	6	5
Secundário	8	3
Licenciatura	6	11
Mestrado	1	1
Outros	-----	2

Tabela 3- Habilitações académicas dos pais dos alunos

Numa análise mais pormenorizada da tabela, verifica-se que mais de metade dos pais (pai e mãe) dos alunos têm habilitações académicas iguais ou superiores à

licenciatura, o que demonstra que, no que diz respeito ao nível socioeconómico é uma turma de nível médio/alto.

Quanto às profissões dos pais, estas passam por enfermeiros, arquitetos, professores, engenheiros, etc.

Os encarregados de educação acompanhavam a evolução escolar dos seus educandos, bem como regularmente se deslocavam à escola para se reunir com a professora titular da turma. Salienta-se ainda que tendo esta turma um contexto socioeconómico de nível médio, a grande maioria dispõe de recursos didáticos e pedagógicos, tais como computador, cd de música, *software* didático, jogos, enciclopédias, livros de histórias, revistas e jornais.

No que concerne ao estado de saúde, os alunos em questão eram relativamente saudáveis, tinham doenças como: alergias, pele atópica, sinusite, rinite e, um aluno, cegueira total.

É de salientar que era uma turma que representava uma relação entre colegas razoável, demonstrando respeito pelos colegas e adultos, porém existiam alguns momentos de barulho e de mau comportamento entre alunos, o que era facilmente ultrapassado através do diálogo em grande grupo.

A turma integrava quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e um aluno com cegueira total, abrangido pelo Dec. Lei n.º 3/2008, com as medidas educativas a), b), c) d) e f) do artigo 16.º do referido diploma.

Relativamente à orientadora cooperante, sempre se disponibilizou a ajudar o grupo de formandas, tendo desde início cedido o seu contacto telefónico e de e-mail, possibilitando o esclarecimento de dúvidas e o envio de materiais a utilizar nas aulas.

O seu interesse era colocar o grupo de mestrandas à vontade, motivá-lo para que assim fosse possível construir e conceber aulas que conduzissem ao sucesso escolar dos alunos.

A orientadora cooperante cedia a cada formanda os tópicos dos conteúdos a desenvolver a cada semana, dando também, por vezes, sugestões de alguns materiais (manuais, livros, entre outros), para que assim fosse concebida uma estratégia adequada à turma em questão.

2.4- Análise das práticas concretizadas na PES III

A PES III permitiu que as formandas tivessem uma visão mais real do que é na verdade ser professor, o seu papel e as suas funções. Como tal, é fundamental que um docente saiba que tem nas suas mãos a responsabilidade de construir aprendizagens

com os seus alunos, aprendizagens essas que devem ir ao encontro do contexto e da individualidade de cada um, ou seja, significativas e ativas.

Esta prática permitiu compreender a dinâmica de uma escola básica, conhecendo as funções inerentes a cada indivíduo que forma a comunidade educativa, desde pessoal docente e não docente até pais, órgãos administrativos, entre outros. Para além disso, possibilitou, tal como a prática anterior, uma maior proximidade com documentos oficiais e relativos à gestão escolar. Dentro destes, destacam-se os Programas de Português e Matemática, bem como as respetivas Metas Curriculares de Matemática, que foram fundamentais na orientação e conceção das planificações das aulas e roteiros de Matemática.

Relativamente à construção das planificações e roteiros de Matemática, os objetivos foram sempre consultados nos programas das disciplinas e nas metas, para que fossem devidamente adequados ao nível de escolaridade em questão. Ao planificar e pensar nas estratégias de ensino, é importante que o professor pense na forma como aborda os conteúdos, com intuito de que os alunos construam o seu próprio conhecimento e partam do que já sabem, nomeadamente de vivências do seu quotidiano. Roldão (2010) esclarece que para que uma estratégia de ensino-aprendizagem seja eficaz é necessário que esta promova a oportunidade de construção do conhecimento pelo próprio aluno.

Nas planificações, as áreas disciplinares seguiam uma ordem que foi cedida pela orientadora cooperante. Assim, as áreas disciplinares de Matemática e Língua Portuguesa eram trabalhadas da parte da manhã, período de maior concentração por parte dos alunos. Já as áreas disciplinares de Estudo do Meio e Expressões eram, salvo exceções, trabalhadas durante a tarde. Destaca-se que é fundamental conhecer a turma e o seu ritmo de trabalho, para uma melhor adequação dos tempos às atividades, evitando que as mesmas se tornem longas ou curtas demais.

No 1.º CEB, o professor deve ter especial atenção com a interdisciplinaridade, evitando fragmentar o ensino, construindo o conhecimento em conjunto com a realidade da escola e com a vida social, ao mesmo tempo que as áreas disciplinares se encontram interligadas. Por vezes, pode parecer que a interdisciplinaridade é impossível, contudo com a experiência e o conhecimento que se tem dos alunos é inteiramente possível e positivo para o sucesso escolar.

Relativamente aos materiais, as formandas recorriam, sobretudo, a cartazes e materiais audiovisuais que fossem motivadores e proporcionadores de conhecimento. Como, ao longo da prática, se recorreu muito a um ensino exploratório, principalmente na área disciplinar de Matemática, eram trazidos para a sala materiais manipuláveis e reais, utilizados no quotidiano dos alunos. Destaca-se que, numa aula de Matemática

cujo conteúdo reportava para o conceito de frações, a formanda disponibilizou aos alunos, receitas de bolos, quilometragem de carros, recipientes de medida, entre outros. Estes materiais foram escolhidos por serem reais possibilitando associar a importância do conteúdo programático ao quotidiano, o que enfatizou a construção de aprendizagens significativas.

No final de cada semana de intervenção, era realizada uma reflexão com a orientadora cooperante e o grupo de estágio, que permitia compreender o que corria bem, o que era necessário melhorar e ter em conta para práticas futuras. Aquando das observações das intervenções, por parte dos professores supervisores, as reflexões ficavam ainda mais construtivas, pois admitiam também a correção dos planos de aula e roteiros de Matemática, atitude em sala de aula, entre outros. Destaca-se que estas reflexões visavam uma evolução, tanto pessoal como profissional, das formandas e que surgiam num relatório crítico-reflexivo, proporcionando sustentar de forma teórica essa mesma reflexão. Assim, são estes momentos de reflexão que, segundo Freire (1991) nos tornam educadores e professores, em permanente reflexão sobre a prática, para que no futuro os mesmos erros não sejam cometidos e a prática pedagógica evolua.

É de mencionar a presença dos professores da Escola Superior de Educação de Viseu, que sempre estiveram disponíveis para guiar as formandas pelo melhor caminho, fornecendo materiais, sugestões de melhoria e ideias que permitiam dar uma melhor resposta ao contexto onde o grupo estava inserido.

Na unidade curricular de PES III, foi necessário elaborar um Plano de Turma, relacionado com a turma em questão. Esta tarefa foi fundamental para que existisse um contacto mais próximo com os documentos que um professor elabora e fez o grupo de formandas compreender que é, de facto, fulcral conhecer os alunos para assim construir este documento.

2.5- Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

No decorrer da PES III foram construídos vários conhecimentos e competências que se deveram à experiência da lecionação e do contacto real com o papel de um professor do 1.º CEB, enquanto único adulto responsável por ensinar várias áreas curriculares.

No presente tópico pretende-se, assim, efetuar uma análise das vivências ocorridas na prática, tendo em vista o Perfil Geral e Específico do Professor do Ensino Básico, patente no Decreto-Lei n.º 240/2001 e no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto.

Numa primeira instância é crucial que o docente proporcione atividades de aprendizagens curriculares, que integrem saberes diretamente relacionados com o contexto em que se insere, procurando investigar, refletir e trabalhar de modo partilhado com a comunidade educativa. Deste modo, o seu percurso deve visar a melhoria do ensino de um modo geral, mas também ir ao encontro das necessidades dos alunos, promovendo a sua autonomia e inclusão na sociedade.

Relativamente à prática de ensino, salienta-se que as mestrandas, no início não conheciam a turma em questão, o que dificultou a articulação das atividades em função das especificidades das crianças. Todavia, a orientadora cooperante forneceu informações referentes aos alunos, conversando e discutindo particularidades de cada um. Com o passar do tempo, as mestrandas já conheciam as capacidades e dificuldades da turma, os seus interesses e preferências. Assim, no momento da construção do Plano de Turma, foi possível fazer uma descrição pormenorizada, tanto da turma no geral, como de cada aluno de forma individual.

O Plano de Turma tem como objetivo primordial o de refletir, avaliar e compreender dificuldades e facilidades dos alunos, e como tal, comportava os seguintes tópicos: Caraterização da Turma, coletiva e individual; Caraterização da Equipa Educativa: caraterização dos docentes, distribuição das tarefas; Opções e intencionalidades curriculares: priorização das necessidades da turma, definição dos campos de investimento, explicitação das aprendizagens/competências a desenvolver pela turma; Decisões estratégicas: inserção no Projeto Curricular de Escola, funcionamento das áreas curriculares; Modos de organização curricular: horário curricular, calendarização das reuniões; Mecanismos de monitorização/supervisão: aluno, projeto, professor.

O documento anteriormente mencionado é fulcral para o professor, na medida em que, para além de referir informações gerais do Agrupamento e da Escola, inclui informações pertinentes sobre os alunos, fundamentais para verificar evoluções ou retrocessos. Tal como refere o Perfil do Professor do 1.º CEB, é essencial que o professor coopere na “construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceba e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma” (p.5).

Nesta PES, a formanda optou por implementar sempre um ensino exploratório, que foi mais evidente na área disciplinar de Matemática. Em todas as aulas surgia uma tarefa, cujo encadeamento era dividido pelos três passos do ensino exploratório da Matemática: apresentação da tarefa, realização da tarefa, discussão e sistematização da tarefa. Este método de ensino permitiu aos alunos raciocinarem e utilizarem linguagem matemática, tendo oportunidade de discutir as suas ideias e ainda

apresentarem-nas (NCTM, 2000; Ponte, 2005). Todavia, inicialmente a formanda sentiu um desafio no momento da gestão das participações dos alunos, de forma a conseguir estabelecer uma relação entre o conteúdo, a tarefa a realizar, não condicionando o modo de pensar dos alunos. Salieta-se que a intervenção da professora estagiária, no momento da resolução, deve ser neutra, isto é, não se pressupõe que dê a resposta à tarefa, mas sim que encaminhe o pensamento dos alunos, de forma a desenvolver o raciocínio lógico, inquirindo-lhe, por exemplo, da seguinte forma: “O que vêm aqui neste quadro, que não vêm no outro?”; “Porque que estão aqui tantas quadrículas por pintar e neste não?”; “Porque optaste por esta resolução?”. É essencial que, no momento da discussão, a professora estagiária garanta a participação de todos os alunos, para que estes confrontem resultados e construam aprendizagens relevantes, trazendo contribuições para a compreensão do conteúdo e fazendo uso da comunicação matemática. Por fim, o momento da sistematização é fulcral para a institucionalização das aprendizagens, surgindo novos conceitos ou procedimentos emergentes da discussão da tarefa. Nesta fase a estagiária explica e regista o raciocínio lógico.

Nesta linha de pensamento, é de referir que todas as tarefas eram resolvidas e discutidas em grupo. Assim sendo, para Gourgand (1969) o trabalho de grupo é fundamental para desenvolver aprendizagens qualitativas, conduzindo à apropriação de um dado conteúdo que resulta da interação entre os indivíduos, ao contrário do trabalho individual que apenas permite obter apenas aprendizagens quantitativas.

Embora a área disciplinar de Matemática fosse lecionada recorrendo ao ensino exploratório, é fundamental fazer uma alusão à integração do currículo. O professor do 1.º ciclo deve promover aprendizagens dos diferentes âmbitos, que integrem o currículo respetivo a este ciclo de ensino, e por vezes, embora tivesse essa ideia presente, a formanda sentiu alguma dificuldade na organização de estratégias para esse fim.

Na área de Português, a formanda proporcionou aos alunos o contacto com diversas obras literárias, que constavam no Plano Nacional de Leitura. Com estas obras foi possível ler a história, recolher informações principais, analisar personagens, tempo e espaço, bem como transpor valores inerentes à obra para a vida real. O uso destas obras possibilitou uma articulação com outras áreas curriculares, tais como, na construção de enunciados para tarefas de matemática ou dramatizações na área de Expressão e Educação Dramática.

A área de Estudo do Meio é uma das prediletas dos alunos, pois verifica-se o seu desejo de aprender e compreender o mundo que os rodeia, e, é nesse sentido que se destaca o trabalho experimental desenvolvido em sala de aula. De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a curiosidade das crianças pelo mundo deve ser fomentada desde cedo, sendo os alunos encorajados a levantar questões, procurar

respostas e fazer previsões através de experiências. Assim, o trabalho experimental adequado ao contexto e às aprendizagens das crianças contribui para a criação de aprendizagens significativas, promovendo um alargamento do conhecimento e literacia científica por parte dos alunos. A turma onde se concretizou a prática de ensino, tinha um grande interesse por estas atividades, trabalhando de forma adequada em grupo, como tal, estes momentos eram pautados pela partilha de ideias e construção de conhecimento.

No que às áreas de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica diz respeito, eram trabalhadas de forma articulada com outras áreas. A Expressão e Educação Musical era, quase sempre, articulada com Estudo do Meio, baseando-se em canções relacionadas com o conteúdo (Sistema Excretor, Sistema Reprodutor, entre outros) ou com a celebração de datas específicas (Natal, Dia de Reis...). A Expressão e Educação Físico-Motora foi uma área desenvolvida juntamente com o conteúdo programático de Matemática relativo às sequências e regularidades, desenvolvendo-se percursos e circuitos. A Expressão e Educação Plástica foi a mais trabalhada no decorrer da prática, variando desde pinturas, recortes, decorações de Natal, decorações do painel exterior, entre outros.

No decorrer do percurso efetuado, a formanda sentiu que era de extrema importância apropriar-se dos diversos conceitos inerentes às áreas lecionadas, sendo fundamental um professor saber mais sobre os conteúdos que leciona.

Deste modo, estar sempre preparada e ir mais além do que se ensina aos alunos, é uma mais-valia para a formação profissional, sendo também uma preparação visto poderem surgir (como se verificou diversas vezes) questões mais pertinentes por parte dos alunos. A interdisciplinaridade também é um aspeto importante no ensino, pois é a partir da conexão de conhecimentos que se constroem aprendizagens significativas e ativas.

Refletir sobre todas as dinamizações realizadas é crucial para a formação de um professor, pois só assim tem a capacidade de identificar falhas e êxitos, conduzindo a um crescimento pessoal e profissional. Desde o início da prática, a formanda procurou proporcionar aos alunos experiências diversificadas, que fossem motivadoras e ao mesmo tempo valorizasse a opinião dos alunos, fomentando o espírito crítico.

No momento da abordagem dos conceitos, a estagiária tentou fazer uma conexão com o dia a dia dos alunos, trazendo situações do seu quotidiano para a construção do conhecimento. Houve a preocupação de criar um fio condutor, com intuito de existir sempre uma ligação entre as unidades curriculares, para que não fossem lecionadas de forma fechada.

Existiram momentos de algum nervosismo, nomeadamente nas primeiras aulas, em que o que foi planeado teve de ser alterado. Assim, embora na maioria das vezes, tenham sido concretizadas todas as estratégias de ensino propostas, nem sempre o tempo era cumprido, isto porque a estagiária e a orientadora cooperante sentiam que seria necessário dedicar mais tempo aos trabalhos de grupo feitos em matemática, para que todos tivessem oportunidade de apresentar os resultados.

Ainda no que respeita a imprevistos, é de mencionar a realização da experiência das rodas dentadas, cujos materiais eram esferovite e papel canelado, onde os alunos ao colocarem cola nos materiais com esferovite, esta começou a degradar-se. A estagiária ajudou-os colocando cola de esferovite, mas não chegou para todos.

Assim, rapidamente, foi distribuída fita adesiva que solucionou o problema, levando o resto da experiência a decorrer com normalidade. Por fim, é de referir que, uma das semanas de lecionação, a orientadora cooperante modificou totalmente a planificação, existindo a necessidade de abordar os conteúdos em horas totalmente diferentes das planeadas, bem como inserir outros, tais como a conjugação de um verbo (verbo estar). Tal aconteceu porque a professora cooperante, soube no fim de semana anterior que os alunos iam realizar as provas de avaliação brevemente e houve a necessidade de lecionar os conteúdos que iam sair na ficha, apressando outros. Esta situação deixou a estagiária confusa e, por momentos desorientada, contudo estas mudanças foram positivas, para que no futuro lidasse melhor com os imprevistos.

É de referir a relação criada com a turma e com a professora orientadora cooperante, na medida em que, durante todo o percurso, se estabeleceu grande empatia e amizade. Tudo isso foi um ponto forte para a aprendizagem das formandas e para o seu crescimento profissional.

Sintetizando, com o fim deste percurso que foi a PES III, as formandas terminaram com a consciência de que adquiriam competências profissionais que irão ser uma mais-valia para um futuro próximo, com a certeza de que é fundamental para um bom profissional refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e formação contínua. Com o fim de mais uma etapa é essencial continuar a aprender, tendo em mente que a educação é sempre a chave para mudar o mundo.

Parte II- Trabalho de investigação

1- Enquadramento

1.1- Delimitação do objeto de estudo

Numa fase inicial de uma investigação científica é crucial a escolha de um problema e foi nesse sentido que, no Mestrado em EPE e 1.º CEB, houve a necessidade de refletir sobre uma questão-problema, para, durante as práticas, investigar sobre a mesma.

É fundamental a investigação no decorrer das práticas, na medida em que são alargados conhecimentos que visam a melhoria da formação e, conseqüentemente preparam para práticas futuras.

Deste modo, neste trabalho de investigação optou-se por procurar dar resposta à seguinte questão: *“A exploração de contos de tradição oral pode constituir uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da Oralidade, em alunos de PLNM integrados em turmas de falantes nativos?”*

1.2- Justificação e relevância do estudo

No decorrer dos anos, a população portuguesa sofreu bastantes alterações, no que à variedade de contextos culturais diz respeito. A partir de meados da década de 70, Portugal acolheu inúmeros imigrantes oriundos de várias partes do mundo, tais como Europa de leste, China, Brasil, África, entre outros.

Atualmente, as escolas portuguesas albergam uma variedade linguística e cultural muito grande, verificando-se mesmo várias línguas maternas dentro de uma sala de aula. Dada a heterogeneidade dos alunos nas escolas, é essencial que os profissionais de educação se preocupem com as estratégias de ensino implementadas e com os respetivos objetivos, para assim dar uma resposta mais focada aos alunos.

Importa mencionar que o sucesso e adaptação escolar dos alunos se deve, em grande parte, aos professores, que devem procurar o melhor caminho para fomentar a integração e inclusão, tendo por base que,

O reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos

alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos e diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo” (Ministério da Educação, 2005 p.3).

O presente trabalho visa estudar o desenvolvimento da oralidade, sendo esta uma competência essencial, quer para o sucesso das crianças, quer para a sua integração na sociedade e na escola portuguesa. Desta forma, optou-se por utilizar como estratégia de ensino o uso de contos tradicionais orais, no desenvolvimento da oralidade das crianças que não têm o Português como língua materna.

1.3- Delimitação de objetivos

Tendo em conta a questão-problema anteriormente referida, é essencial delimitar os objetivos pretendidos. Assim, os objetivos pretendidos são:

- Avaliar se sequências didáticas baseadas em contos de tradição oral são eficazes no desenvolvimento da Oralidade, em alunos de PLNM;
- Identificar, com base nos dados de um estudo de caso, estratégias e cuidados a considerar na promoção da oralidade em alunos de PLNM que estão integrados numa turma de falantes nativos de português.

2- Revisão da Literatura

2.1- Língua

Face à diversidade cultural linguística que está patente nas escolas portuguesas, torna-se fundamental refletir sobre o conceito de língua.

A língua é um meio essencial à comunicação, de carácter social, ou seja, é partilhada por uma sociedade. Este instrumento permite expressar o que se sente e pensa, formulando conexões sociais entre uma comunidade, que integra as suas convenções, mas que as vai modificando, daí o seu carácter evolutivo. A língua é um meio utilizado, unicamente, pelo ser humano, não sendo utilizado por outros seres vivos, é fulcral ao desenvolvimento de aprendizagens do Homem ao longo da vida. É nesse sentido que Azevedo (2006) menciona a língua, como uma forma de descobrir e comunicar com o mundo, atribuindo-lhe uma função utilitária e quotidiana.

A língua comporta um sistema de signos linguísticos, cuja função é exprimir pensamentos/ideias. Estes, por sua vez, são formados por um significado (isto é, por

um conceito) e um significante (que se relaciona com a representação de sons e imagem acústica). Saussure (1978) refere que o signo tem uma grande importância na sociedade para a linguagem e comunicação. Definiu, como foi mencionado anteriormente, que um significado está associado a uma ideia ou conceito, o qual está diretamente relacionado e dependente do significante, ou seja, o lado sensorial.

Ançã (1991) reporta-se ao conceito de língua, atribuindo-lhe dois sentidos: “língua-única” e “língua variedades”. Neste último enquadram-se as variantes (letos, dialetos, socioletos e cronoletos) e os registos (cuidado, corrente, familiar, literário).

Na visão de Rebelo e Atalaia (1978), a língua apresenta duas funções: expressar e compreender informações. Assim, é possível comunicar por meio da linguagem, transmitindo, recebendo e integrando informações. Para que tal ocorra, é crucial que exista um emissor, aquele que transmite informação, e um recetor, aquele que recebe e descodifica a informação. Para que este processo decorra, é ainda fundamental o desenvolvimento da linguagem pelo ser humano, desde que nasce. Nesse sentido, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) refere que “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p.29). A linguagem é adquirida de forma involuntária sem que seja necessária a sua aprendizagem. Numa primeira fase, o desenvolvimento da linguagem ocorre nos primeiros anos de vida da criança, pois “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.29). Por norma, o primeiro contacto da criança com a linguagem sucede junto do seu seio familiar. Seguidamente, “para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim de infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança (...)” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.29). Com a entrada na escola, a criança tem oportunidade de desenvolver, ainda mais, a sua linguagem, comunicando em grupo, logo “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.27).

Para observar adequadamente o desenvolvimento da linguagem, devem ser tidas em consideração quatro dimensões estruturais da língua: fonológica, lexical, sintática e semântica. No âmbito da dimensão fonológica, há um desenvolvimento desde que o ser humano nasce até aos cinco anos de idade, verificando-se uma aquisição da capacidade de produção e discriminação dos sons da fala. A dimensão lexical baseia-se na atribuição, por parte da criança, de um significado às palavras escutadas no seu quotidiano. O desenvolvimento semântico relaciona-se com o conhecimento do sentido das palavras, levando a criança a compreender que palavras interligadas formam frases

com significado e sentido. Por sua vez, a dimensão sintática foca-se na capacidade de selecionar e ordenar palavras, construindo frases coerentes.

No decurso da ideia anterior, é relevante mencionar o processo da comunicação enquanto competência fundamental no desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente, como influência no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Tal como já foi referido, a comunicação é um sistema de relação entre um emissor e o recetor, sendo uma competência fundamental para todos os indivíduos. Para comunicar, não basta apenas saber falar, mas também é exigido “aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral” (Monteiro, Viana, Moreira & Bastos, 2013, p.112). É essencial que um falante conheça as regras de comunicação, para fazer uso da língua, adequando-a aos contextos e às diferentes situações do quotidiano, bem como, dominando a competência pragmática, ou seja, as regras que permitem “interpretar um enunciado inserido num contexto específico” (Monteiro *et al*, 2013, p.112).

É de frisar que, sendo a competência comunicativa uma habilidade fundamental que os indivíduos possuem para falar, escrever e saber adequar-se às situações, a escola detém um papel muito importante no desenvolvimento da mesma. Para Amor (2004), a comunicação, e conseqüentemente a competência da Oralidade, não é suficientemente valorizada na escola sendo utilizada, maioritariamente, como forma de transmissão de ideias e em pequenos trabalhos de exposição oral. A prática da oralidade é fundamental nas aulas, nomeadamente para os alunos de PLNM, levando a que estes desenvolvam a língua do país onde vivem, ficando assim munidos de ferramentas, que lhes permitam uma melhor integração, e conseqüentemente, possam interagir com os outros. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se num ambiente de comunicação rico, permitindo que a sala de aula seja um “espaço comunicativo caracterizado por relações explícitas ou implícitas entre os participantes e tornadas visíveis através de estratégias linguísticas e paralinguísticas” (Monteiro *et al*, 2013, p.119). Assim, é fundamental que se crie uma forma de interação mais dependente da comunicação, de forma a tornar o ensino mais dinâmico e motivador.

Para desenvolver as competências comunicativas, nomeadamente a Oralidade, em alunos de PLNM é essencial que exista uma grande produção de discurso em sala de aula, sem descurar a avaliação desse mesmo discurso. No entender de Monteiro *et al* (2013), essa avaliação pode assentar em instrumentos (grelhas de observação ou registos de conteúdo), que agrupam fatores pessoais, funcionais, curriculares e aquisições prévias. É relevante analisar componentes da comunicação/interação, incluindo neste campo aspetos verbais, paraverbais e não-verbais, privilegiando esta análise em momentos formais, onde os alunos participam ativamente em diversas

atividades (relatos de acontecimentos, jogos de faz de conta, exposições orais, debates, entre outros). Ainda na visão de Monteiro *et al* (2013), um momento de discussão é uma estratégia considerada eficaz, permitindo trabalhar a argumentação e compreensão oral, expandir o vocabulário e conhecer as regras de comunicação.

Verifica-se que a avaliação das competências orais dos alunos de PLNM é uma ferramenta fulcral, devendo ter em conta um plano de ação centralizada nas necessidades de cada aluno. Castro (1991), citado por Monteiro *et al* (2013) alude para a necessidade da criação de condições básicas que permitam a apropriação de mecanismos linguísticos, por parte dos alunos. Deste modo, é fundamental que, na sala de aula, existam situações de comunicação que contemplem os diversos processos comunicativos (ler, escrever, falar, ouvir e compreender).

2.2- Língua Materna vs Língua Não Materna

A língua materna é vista como língua primeira, na medida em que, tal como afirmam Galisson e Coste (1983), é o primeiro instrumento de comunicação a ser aprendido desde a primeira infância. Sim-Sim (2002) refere que a língua materna é a primeira a ser adquirida, de forma natural, pelas crianças nos primeiros anos de vida. Também Candé (2008) partilha da mesma opinião, mencionando que esta primeira língua é adquirida pelo ser humano de forma “espontânea e natural, tornando-se automática nele” (p.3). Nesse sentido, pode ser designada por língua primeira, pois é através dela que se criam competências para comunicar e interagir com os outros, pertencentes ou não ao seio familiar.

A língua materna marca na criança traços naturais da sua cultura e da sua origem, que também são regulados pelo meio social que a rodeia. Nesse âmbito, Ançã e Alegre (2003, citados por Nunes, 2010) defendem a necessidade de valorizar as diferenças linguísticas da criança, na medida em que, quando esta se depara com um contexto social que desvaloriza as suas raízes, podem ser causados efeitos prejudiciais na sua comunicação e interação linguística.

Por oposição ao conceito de língua materna, surge o conceito de língua não materna. Enquanto a primeira é adquirida desde o nascimento, a segunda é aprendida mais tarde e, por norma, a sua função é a integração em sociedade. O conceito de língua não materna pode, também, ser denominado de língua segunda, todavia, é muitas vezes confundido com o conceito de língua estrangeira. Na verdade, essa confusão surge pelo facto de ambas serem línguas que são aprendidas depois da língua materna, ou seja, as duas são línguas não nativas.

Para uma melhor compreensão, é pertinente esclarecer ambos os conceitos. Assim, no entender de Leiria (2004, citado por Lima, 2011), “o termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem função reconhecida” (p.25), isto é, a sua aprendizagem surge, para que os aprendentes se integrem numa comunidade, que não é a sua de origem. Também Azevedo (2006) refere que a língua segunda é como um segundo instrumento de comunicação, a par da língua materna, que é adquirida, ou aprendida, em contacto com o meio onde é falada. É importante mencionar que a língua segunda pode ser a língua oficial de um país, todavia grande parte dos falantes têm outras línguas maternas, tal como se verifica em países africanos, cujas línguas oficiais são línguas de colonização.

No que concerne à língua estrangeira, Lima (2011) indica que “a sua aprendizagem é feita em contexto escolar e o seu ensino é, regra geral, feito por professores não nativos da língua e em contexto formal”. Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem da língua estrangeira pode ocorrer por diversas intenções, desde viajar, comunicar com outros falantes, pelo gosto de conhecer, entre outros.

2.3- Desenvolvimento e avaliação da Oralidade em PLNM

Falar é uma espécie de música em que os sons valem tanto como os silêncios. E o silêncio pode significar muita coisa: medo de falar, medo de não saber falar, medo de ser avaliado, medo de magoar, medo de quebrar as regras... Não falamos, às vezes, porque não vale a pena, se ninguém nos entende. Ou porque não há nada para dizer, ou porque não queremos ouvir, ou porque não, simplesmente (ILTEC, 2003, p.1).

O ensino, quando direcionado para alunos de PLNM, deve ter em consideração as especificidades e a diversidade dos contextos de onde provêm. Segundo o *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa do ILTEC* (2003), “quando uma criança ou um jovem chega a uma escola, vindo de outras línguas e de outras culturas, muita coisa pode acontecer na sua mente, e nas relações que estabelece, que determine o seu modo de comunicar oralmente” (p.1).

Nesse sentido importa referir que, segundo Lopes (2014), a oralidade e a escrita devem ser desenvolvidas em parceria, sendo-lhes dedicado o mesmo tempo, empregando atividades adequadas e de complexidade variável, não descurando uma progressão positiva. Assim, recorrer a atividades de situações reais para desenvolver a Oralidade é uma estratégia pertinente e motivadora, tais como discussões, debates,

dramatizações, entre outros. Para além disso, as dinâmicas de trabalho devem variar entre trabalhos de pares, em pequenos grupos, coletiva ou individual, tendo em vista o propósito educativo a atingir e favorecendo a interação do aluno no grande grupo.

No que respeita à avaliação das aprendizagens em PLNM, é fundamental refletir sobre a mesma, desde o momento da conceção da planificação da aula, articulando-a com objetivos e conteúdos. Deste modo, o processo de avaliação terá um carácter contínuo, visando uma avaliação formativa e sumativa em parceria (Lopes, 2014). O recurso à auto e heteroavaliação é crucial para o desenvolvimento do aluno, levando-o a ter consciência do seu percurso, ou seja, das etapas alcançadas e dificuldades a colmatar.

É neste âmbito que se torna pertinente citar o documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001), bastante importante para o ensino de PLNM, direcionando a sua análise para o desenvolvimento e avaliação da oralidade. Este documento pretende dar a conhecer aquilo “que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidade que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (2001, p.19). O QECR propõe respeitar a individualidade e particularidades de cada indivíduo, visando promover a inserção dos seus valores (cognitivos, afetivos, sociais), na sua demanda pela aprendizagem da língua, respeitando o seu ritmo, ao mesmo tempo que fomenta a sua independência e autonomia.

No documento supracitado são destacadas as categorias para a descrição da prática oral das línguas pelos indivíduos, apresentando uma analogia entre os conteúdos a desenvolver com propostas de estratégias (atividades de interação e produção), respetiva avaliação e outras informações pertinentes.

Com foco no domínio da Oralidade, mais concretamente na Comunicação oral, é pertinente fazer uma abordagem às três vertentes que a compõem (Compreensão, Expressão e Interação oral).

Na aprendizagem de uma nova língua, a primeira etapa é a de compreensão, na medida em que o aprendente só consegue produzir quando compreende a informação, estando o desenvolvimento desta vertente, associado ao vocabulário que conhece (Lopes, 2014). Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) “esta competência envolve a receção e a decifração da mensagem (...) o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem” (p.32). Em contexto escolar, para desenvolver a competência da Compreensão oral, são focados três momentos: Pré-Escuta, primeiro contacto com a atividade e esclarecimento de dúvidas; Escuta, onde o aluno ouve e retém a mensagem transmitida; Pós-Escuta, onde o aluno confronta a informação retida, analisando os seus conhecimentos. Assim, as

Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (DGIDC, 2008) referem que a compreensão das mensagens orais “pode ser verificada através de questionários de escolha múltipla, questionários de verdadeiro/falso, de quadros para completar, de exercícios de categorização, de associação, de exercícios de completação de enunciados lacunares, de questionários de resposta fechada e de questionários de resposta aberta” (p.16).

A segunda etapa é a Expressão Oral, que de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) é a “capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significados (...). Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos sociais, supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes de cada tipo de situação” (p.32). Isto é, um indivíduo poderá expressar-se corretamente quando se apropria do conhecimento das regras da língua, tendo em conta que, muitas vezes, variam consoante o contexto. No QECR (2001) são contemplados quatro domínios fundamentais, tanto direccionados para a oralidade como para a escrita, que “têm implicações na seleção de situações, finalidades, tarefas, temas e texto, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e atividades” (p.75). Assim, é fundamental distinguir, para as finalidades de aprendizagem e ensino das línguas, quatro domínios: privado (atividades individuais como leitura por prazer ou escrita de um diário), público (indivíduo atua como cidadão ou membro de uma organização), profissional (indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão), educativo (indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, por norma, numa instituição educativa) (QECR, p.76). De acordo com Lopes (2014), é fulcral ter em consideração a motivação e as necessidades individuais dos alunos, levando-os a, de uma forma geral, serem capazes de produzir discursos orais, articulados em português padrão e interagir sobre assuntos do quotidiano. Torna-se crucial que os alunos desenvolvam as suas competências de expressão oral, contactando com diversas experiências linguísticas, tais como: documentários, recontos, anúncios, exposições orais, debates, relatos, entrevistas, entre outros (QECR, 2001, p.102). Assim sendo, no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011) são referidas recomendações gerais, para atividades de desenvolvimento da competência de Expressão oral, que se estruturam em três partes: Planeamento, Execução e Avaliação. O planeamento visa a organização e planificação do que se vai dizer e a recolha de informação sobre o assunto, de modo a suprir falhas, dúvidas e conhecer léxico. A execução prende-se com a concretização da tarefa em si, desde audição e reconto de histórias, descrições de pessoas lugares ou imagens, audição de documentos orais, seguida do preenchimento de fichas com informação retida, entre outros. Nesta etapa, destaca-se a observação direta por parte dos pares e

professores e a avaliação relaciona-se com o preenchimento e análise de grelhas de auto e heteroavaliação (*Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, 2011, pp. 34-35).

No que concerne à interação oral, Sim-Sim *et al* (2008) menciona que “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (p.27). Neste sentido verifica-se que a interação oral se baseia na troca de informação, que proporciona uma aprendizagem mais genuína e espontânea. Segundo Lopes (2014), o aluno desempenha dois papéis, o papel de falante e de ouvinte, desenvolvendo tanto a compreensão como a expressão orais. Este diálogo deve focar situações do quotidiano, levando o aluno a compreender a importância da relação comunicativa, permitindo-lhe manifestar sentimentos, ideias e opiniões.

Com base no QECR (2001), o professor pode promover atividades motivadoras e diversificadas para a prática da oralidade, que fomentem o desenvolvimento da interação, tais como: debates e discussões, conversas telefónicas, entrevistas, comentários desportivos, entre outros.

Em suma, a competência da oralidade é fundamental na aprendizagem de uma nova língua, na medida em que é um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e integração social.

2.3.1- Como decorre o desenvolvimento da Oralidade em PLNM

O principal objetivo do ensino de PLNM, deve ser o de conduzir o aluno a comunicar em português, fazendo um uso adequado dessa mesma comunicação, tanto em contextos formais, como informais. Como tal, Madeira, Teixeira, Botelho, Costa, Deus, Fiéis, Martins, Machete, Militão & Pessoa (2013), no documento *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*, aludem a uma metodologia específica, que é orientada para a produção e compreensão de sequências comunicativas. Segundo o mesmo documento, esta abordagem comunicativa é pertinente, pois os alunos encontram-se num contexto de imersão linguística, sendo importante proporcionar-lhes oportunidades para realizarem diversas tarefas, desde interpretações, produções/interações, entre outras. É de frisar a importância da procura da formulação de conexões, não desvalorizando a gramática e o léxico, pois, para que se estabeleça comunicação numa língua, é fundamental conhecer as suas estruturas e o seu vocabulário.

Nesse sentido, o trabalho efetuado deve ser contextualizado, isto é, a abordagem a conteúdos lexicais e gramaticais necessita de ir ao encontro das necessidades comunicativas dos alunos, consoante o tema ou a tarefa. Madeira *et al* (2013) realçam a importância das tarefas serem “centradas nas competências de uso da língua” (p.65), para levar o aluno a dar significado ao que está a realizar. Para além disso, a par deste trabalho, é crucial que se desenvolva na criança uma consciência intercultural, que lhe permita “refletir sobre os produtos, valores, comportamentos e tradições da cultura portuguesa e da sua própria cultura (...) mas também a desenvolver atitudes de descentramento em relação à sua cultura de origem e de abertura em relação à cultura do outro “ (Madeira *et al*, 2013, p.65). Nesse sentido, sugere-se o uso de materiais diversificados, desde vídeos, imagens, textos literários, que se debrucem sobre aspetos culturais. O desenvolvimento desta competência vai permitir ao aluno obter um entendimento mais complexo do mundo que o rodeia, auxiliando-o na formulação das suas próprias opiniões e na criação de ligações entre os aspetos da sua cultura materna com a cultura portuguesa.

Relativamente às comparações que podem ser estabelecidas entre a cultura de origem e a cultura portuguesa, Madeira *et al* (2013), referem que este método comparativo é adequado para desenvolver a Oralidade em PLNM, dando ênfase ao que o aluno sabe. Quando são criadas conexões entre as culturas, é dada uma importância à forma como cada uma influencia o mundo, sendo que ambas possuem valores, crenças e comportamentos distintos. Quando o aluno toma consciência deste facto, percebe que não precisa de abdicar do que ele é, mas sim mover esses conhecimentos para que, de forma adequada, consiga comunicar com os outros.

Para que os alunos de PLNM obtenham sucesso, o professor tem um grande papel, porque deve ser capaz de lidar “com a diversidade dos seus grupos e de conseguir resolver os problemas que surgem no decurso do processo de ensino-aprendizagem, quer no contexto do grupo, quer de cada aluno em particular.” (Madeira *et al*, 2013, p.66). Nesse sentido os mesmos autores, fazem uma advertência para a dificuldade que os docentes sentem, em lidar com os erros dados pelos alunos de PLNM. Todavia, os erros produzidos podem e devem ser utilizados para melhorar as aprendizagens, pois são uma fonte de informação sobre o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Quando o professor consegue identificar esse nível, tem oportunidade de adaptar as suas estratégias de ensino-aprendizagem.

Na visão de Madeira *et al* (2013), os principais erros que os alunos de PLNM sentem, no que à Oralidade diz respeito, baseiam-se na identificação e ordenação de sons, na transcrição da Oralidade corrente, na representação de sons, entre outros. Assim sendo, quando o professor percebe qual o erro predominante, deve ter em conta

o melhor momento para o corrigir, sem desmotivar o aluno, procurando demonstrar que a correção de um erro irá ajudá-lo a progredir.

2. 3.2- Fatores que afetam o desenvolvimento da Oralidade em PLNM

Madeira *et al* (2013) referem que existem vários fatores que afetam a aquisição da língua não materna. Tais fatores podem ser uma influência direta, tanto no ritmo de aprendizagem, como no sucesso obtido.

Relativamente ao fator da idade, este pode ser decisivo para a aquisição da língua, na medida em que, quanto mais cedo o indivíduo for exposto à língua, maiores são as probabilidades de a dominar plenamente. Outro fator igualmente importante, relaciona-se com a língua materna do aprendente, pois quanto maior for a proximidade tipológica entre as línguas, em geral, mais facilmente se concretiza a aprendizagem, principalmente nos domínios respeitantes ao vocabulário, à pronúncia e à gramática. Os fatores individuais, também têm um peso na aprendizagem de uma nova língua. Dentro destes Madeira *et al* (2013), destacam a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras, estilos cognitivos (estratégias de aprendizagem, de processamento de informação), estilos de personalidade, atitudes positivas ou negativas face à nova língua e motivação.

No que concerne ao quarto fator, mencionado no documento da *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (2013) (PLNM) no Sistema Educativo Português*, é feita alusão às razões que podem levar um indivíduo a aprender uma nova língua, podendo estas contribuir para que se alcance ou não o sucesso, pela ligação que se estabelece com o tempo e esforço que é investido. Resumidamente, este fator relaciona-se com motivação individual de cada aluno, sendo possível distinguir dois tipos de motivação: a instrumental, que se reporta para a existência de razões práticas que levam à aprendizagem de uma língua; e a integrativa, que diz respeito ao desejo de integração na cultura da língua nova (Gardner & Lambert, 1972 citados por Madeira *et al* 2013).

O último fator relaciona-se com o contexto escolar, tendo como influência o sistema de escrita no qual os alunos foram escolarizados, os graus de literacia e as expectativas culturais, tanto direcionadas para o professor como para a escola. Em suma, quando o aprendente é mais ou menos exposto a estímulos linguísticos, as suas oportunidades de interagir e comunicar nessa língua também podem ser afetadas. Deste modo, é fundamental que o professor diversifique estratégias e faça uso de materiais motivadores, que coloquem os alunos em situações diversas de comunicação.

2.4- Literatura tradicional

A literatura tradicional surge, denominada por Silva (1982), como literatura popular, sendo “aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo (...) na peculiaridade das suas crenças, dos seus valores tradicionais (...)” (p.114). Nesse sentido, a literatura popular, é capaz de exprimir sentimentos e viveres históricos de um povo/nação.

No entender de Silva (1982), o termo “popular” surgiu, inicialmente, como um tipo de literatura “que se dirige a um público semiletrado, desprovido de cultura das classes sociais hegemónicas (...), algumas vezes analfabetas”. Assim, era proporcionado, a esta classe, entretenimento, realização fictícia de sentimentos, compreensão de fenómenos da natureza e acontecimentos lendários. Esta literatura variava entre poesia lírica, satírica, narrativas, contos, entre outros, sendo, muitas vezes, o seu autor anónimo.

Silva (1982) indica que a designação dada à literatura tradicional/popular pode manifestar uma conotação pejorativa, sendo muitas vezes considerada, exclusivamente, para ser “consumida pelos estratos culturalmente inferiores de uma comunidade e por isso mesmo destituída dos valores semânticos e formais que enriquecem e ilustram a “grande literatura” (p.116). De um modo geral, a maioria dos estudiosos, atribuem-lhe o significado de literatura folclórica ou oral.

Nesse sentido, relativamente ao conceito de literatura oral, é de referir que a literatura oral tradicional integra enunciados, sendo a sua via de transmissão oral, através das gerações. Silva (1982) refere que o seu sistema semiótico compreende signos paraverbais e extraverbais, indicando quatro códigos, que regulam a organização semântica e sintática, dos signos literários, da literatura oral. O primeiro é o código musical, pois para este autor, a maioria dos textos da literatura oral são cantados ou entoados, podendo ser acompanhados por músicas. Já o código cinésico diz respeito aos “movimentos rítmicos corporais executados apenas pelo emissor do texto” (p.137).

Estes movimentos são considerados elementos importantes do texto literário oral, integrando tanto os signos verbais, como os não-verbais. O código proxémico permite regular a utilização das relações topológicas, como signos integrantes dos textos da literatura oral. Por fim, o código paralinguístico relaciona-se com os fatores vocais, que acompanham a emissão dos signos verbais (entoação, qualidade de voz, etc).

É de mencionar que o texto literário oral está presente “na memória do emissor”, e pouco importa se ele é o autor ou recitador, e é fundamental que assuma um tipo de comunicação próxima e instantânea com os recetores. A literatura oral pode, segundo

Silva (1982), apresentar diversas variações, pois cada emissor transmite uma história acrescentando-lhe, um pouco, a sua criatividade. É no decurso dessa visão que a difusão dos textos orais é condicionada pelas crenças, padrões éticos, usos e costumes dos grupos sociais.

Moreira (2006) menciona, como subgénero da literatura popular, o conto tradicional descrevendo-o como “o saber natural do povo, fruto de conhecimentos depurados ao longo dos tempos, diretamente transformados em cultura. Uma «cultura popular», de transmissão oral (...)” (p.3). Também na visão de Guerreiro & Mesquita (2011), os contos tradicionais são considerados como um tesouro da memória coletiva das comunidades, que “a par de outras manifestações socioculturais de um povo (como as danças, o folclore, as festas, as romarias, os jogos tradicionais, as rezas, o artesanato, as desfolhadas, as segadas, malhadas, etc.), acabam por formar um todo cultural” (p.163). Como maiores potencialidades, reconhece-se uma promoção da integração geracional, dos valores humanistas e humanitaristas, o reencontro do ser humano com as suas raízes e a preservação da identidade perante os efeitos da globalização.

As histórias, mais concretamente os contos tradicionais, possuem diversas potencialidades no que à formação das crianças diz respeito, pois facultam aprendizagens, veiculam conhecimento, fomentam a compreensão e o desenvolvimento da imaginação. A par desta ideia, permitem ainda promover e desenvolver o processo da comunicação, da socialização e da integração de valores éticos, contribuindo para a ampla formação da criança. Moreira (2006) refere-se ao conto tradicional, como um promotor de identidade cultural, que focaliza o modo de ser de uma população, enfatizando a ligação do passado com o presente, e conseqüentemente, com o futuro. A sua base é focalizada, sobretudo, nos usos e costumes das comunidades, daí um conto ser tão flexível no modo como é transmitido e nas utopias que contém. Quando contado, recorre-se ao verso, ao ritmo, à melodia, aos jogos de sons, às mnemónicas, tornando as histórias mais motivadoras e entusiasmantes.

É de frisar que o conto tradicional contempla respostas do mundo passado, pertinentes para a atualidade, sendo o que os seus temas muitas vezes assentam em problemas que afetam o dias que decorrem. Na visão de Moreira (2006, p.4), “mesmo quando focalizam realidades duras, os contos tradicionais fazem-no de forma maleável”, o que permite o uso dos mesmos no trabalho com crianças, representando temas como a morte, a violência, a mentira, entre outros. Os seus temas fazem parte da essência da natureza humana, daí os valores que os caracterizam serem altamente formadores.

Para além do mencionado, o conto tradicional agrega em si, um conjunto de fatores, que o fazem tão rico, tais como, informar, estabelecer laços entre grupos,

recrear, etc. Como tal, ocupa um lugar de destaque na escola, e é nesse sentido que Moreira (2006) define um conjunto de etapas a considerar, quando se explora um conto tradicional com as crianças.

Primeiramente, deve ser feita uma seleção de forma adequada, isto é, adaptada à “realidade dos destinatários e as finalidades do trabalho a desenvolver” (p.6). Segue-se o primeiro contacto com o texto, concretizando-se a leitura do mesmo, com a intervenção do professor a depender do desenvolvimento e nível de escolaridade dos alunos. O contacto de profundidade com o texto deve ser “feito por *tempos*, sem isolamentos nem compartimentos estanques, mas em interação” (p.7). Verifica-se, nesta fase, a importância da comunicação e interação oral, que ocupa grande parte deste processo, permitindo ao professor trabalhar em pleno estas competências. Destaca-se a descoberta do significado do conteúdo do conto, a construção de conexões, os contributos orais de opiniões sobre o conto, entre outros.

Na fase seguinte, o autor sugere que se crie um conjunto diversificado de atividades de reforço das aprendizagens, tais como jogos (dramatizações, jogos de mesa, jogos de lacunas, jogos de palavras...). E, por fim, a realização de um relatório final, ou seja, uma avaliação do trabalho feito cuja finalidade é melhorar todo o processo.

2.4.1- Análise de estudos que demonstram a importância do conto tradicional nas crianças

Para que o processo de desenvolvimento da oralidade com recurso aos contos tradicionais seja positivo, importa conhecer algumas contribuições e pareceres de outros autores que colocaram em prática essa estratégia.

Cox e Hughes (1998) concretizaram um projeto num 2.º ano de escolaridade, fazendo uso de um conto cuja personagem principal era Napoleão Bonaparte. Deste projeto, verificaram que é fundamental, quando o professor utiliza um texto histórico, se muna de conhecimentos para ser capaz de dar resposta à curiosidade dos alunos, perante questões deste âmbito. Para além disso, destaca-se a importância do uso de ilustrações realistas, proporcionando às crianças o contacto com a realidade, fomentando a discussão de ideias e pontos de vista. Os autores chamam a atenção para o vocabulário do texto, na medida em que, se este for muito complexo e desconhecido para as crianças, o conto pode tornar-se pouco apelativo e desmotivador. Neste estudo, é feita uma abordagem à importância das atividades que seguem a leitura do texto, pois é crucial garantir que as crianças explorem o que ouviram e ainda falem e escrevam sobre o tema.

Relativamente a um outro estudo, neste caso de Hoodless (1998), também com crianças da mesma faixa etária, verificou-se que, na interpretação oral dos textos, o modo como as questões eram colocadas, levava a que existissem várias respostas dadas. Assim, o professor deve ter especial atenção na preparação da exploração e interpretação do texto, quando recorre à estratégia do questionamento.

Um outro estudo neste âmbito pertence a Moço (2011), cujo objetivo é potenciar um vínculo linguístico, recorrendo a contos africanos, na sala de aula. Para este autor, os contos permitem proporcionar um diálogo intercultural, entre os alunos de PLNM com os alunos de PLM e vice-versa.

Deste modo, no estudo são apresentadas duas propostas de didatização de dois contos, de dois autores africanos, onde se pretende abordar um numa aula de PLM e outro numa aula de PLNM. O autor menciona que os contos selecionados são pautados pelo traço da oralidade, aproximação ao quotidiano e o uso corrente da língua. Destaca-se como aspeto positivo, o facto de os contos serem usados em alunos de PLM e PLNM, possibilitam a análise de diversas interpretações e opiniões.

Deste estudo emergem cinco competências a desenvolver, tanto nos alunos nativos como nos não nativos: competência linguística, de leitura, intercultural e desenvolvimento da expressão escrita/oral. Assim, o foco da investigação incide em dois livros. O primeiro designado por “Contos do Nascer da Terra” de Mia Couto (2009), e o segundo “Contos de Morte” de Pepetela (2008), sendo o primeiro livro dirigido aos alunos de PLNM e o segundo a alunos de PLM. Com foco na análise do primeiro livro por parte do autor, cuja história a desenvolver têm por título “Raízes”, verifica-se que este aborda claramente aspetos culturais moçambicanos, pois denota-se uma ligação à natureza, à terra e ao país em geral.

O conto relata “de forma muito completa o modo como uma mesma língua, a língua portuguesa, pode ser usada para transmitir uma cultura diferente da portuguesa” (p.55). O uso principal deste conto é sobretudo a formação intercultural, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas, pela relação da língua que foi referida anteriormente.

No que ao desenvolvimento da Oralidade diz respeito, o autor menciona que o aprendente deverá ser capaz de apresentar oralmente resultados de pesquisas, explicar determinadas expressões que lhe são familiares e enquadrá-las na cultura portuguesa, criando um momento de partilha intercultural.

3- Metodologia

3.1- Tipo de investigação

A presente investigação decorreu numa escola do 1.º CEB do distrito de Viseu e consiste num estudo de caso, onde se procurou compreender se o uso de contos de tradição oral é uma estratégia adequada para desenvolver a linguagem oral, numa criança cuja língua materna não é o Português.

O estudo consistiu numa investigação do tipo qualitativo e descritivo, em que, segundo Bogdan & Biklen, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, p. 47). Assim, é possível compreender fenómenos sociais, com a contribuição da perspetiva do próprio investigador, que faz parte do quotidiano dos participantes do estudo. Embora, como referido, esta seja uma investigação predominantemente qualitativa, são apresentados os dados quantitativos, uma vez que são revelados resultados sob a forma de gráfico, com intuito de se averiguar o sucesso da estratégia utilizada.

Este estudo partiu de uma situação real, de forma a permitir “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21). Deste modo, foi possível realizar uma observação mais detalhada, quer dos contextos, quer dos indivíduos, recorrendo a descrições pormenorizadas.

3.2- Participantes e justificação da sua escolha

Para dar início ao estudo, começou-se por selecionar os participantes a integrar o estudo. Assim, este estudo é parte integrante da unidade curricular de PES III, tendo como participante uma criança congoleza, de 11 anos de idade, que frequentava o 1.º CEB, numa escola do concelho de Viseu. Os pais da criança eram de nacionalidade congoleza, bem como os seus irmãos. Neste trabalho a criança tem o nome de Eduarda, nome fictício para manter o anonimato.

Com a construção de uma ficha sociolinguística (Anexo 1) sobre a participante, constatou-se que nasceu no Congo, onde morou com os pais e a irmã. Em 2009, veio para Portugal, acompanhada pelos pais e irmã, tendo ingressado no 1.º CEB numa escola em Lisboa, sendo o seu percurso feito lá até ao 2.º ano de escolaridade. Posteriormente, a participante foi, juntamente com os seus pais e irmã, para a Bélgica, onde permaneceu dois anos e frequentou o 3.º e o 4.º anos de escolaridade. Regressou a Portugal, mais concretamente a Viseu, com os pais e dois irmãos (um deles nasceu na Bélgica) e ingressou no 3.º ano, que atualmente frequenta.

A sua aprendizagem do Português europeu realizou-se através da interação com a professora e a turma, bem como junto de um tio, que reside em Portugal há seis anos. A integração da criança na sala de aula e na escola, em geral, é bastante positiva, pois embora tenha dificuldades em expressar-se de forma adequada, os colegas são muito recetivos à sua presença, fazendo questão de a envolver nas atividades dentro e fora da sala de aula.

No decorrer da PES III, realizaram-se observações de uma experiência de ensino que promoveu o envolvimento da criança na turma, para recolher informações a analisar e a interpretar. Nos momentos das observações, existiram diversas interações com a criança, para melhor conhecer os seus interesses e dificuldades.

A escolha desta criança deveu-se ao facto de ela demonstrar grandes dificuldades a comunicar em Português, na medida em que a sua língua materna é o *suaíli*. Tal levava a que a criança demonstrasse dificuldades na aprendizagem, visto o Português ser transversal a todas as áreas disciplinares.

3.3- Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a concretização do estudo foi fundamental ter em consideração informações pertinentes acerca da criança, compreendendo melhor determinados comportamentos. Como já foi mencionado, esta não tinha problemas de integração, dando-se bem com os seus colegas, todavia a sua dificuldade em comunicar influenciava os seus resultados escolares. Assim sendo, optou-se por escolher um tema que tivesse em conta essa situação, procurando desenvolver a sua Oralidade, recorrendo a contos populares.

Todo o estudo decorreu durante o período da PES III, ou seja, de final de outubro a janeiro. Numa etapa inicial, foi crucial observar a criança, dentro e fora da sala de aula, para uma melhor perceção das suas dificuldades, interesses, gostos, entre outros.

Para a obtenção dos dados necessários, procedeu-se à concretização de uma experiência de ensino, dividida em três fases, que pressupunham o envolvimento da criança, bem como da turma onde estava inserida. Para tal, foi sugerido às crianças que levassem para a sala de aula um conto tradicional/popular da sua terra natal.

Seguiu-se então a primeira fase que consistiu numa pré-avaliação, onde foram colocadas algumas questões de interpretação de textos à criança, numa aula de Português, seguida do preenchimento de uma grelha (adaptada a partir do QECR) com parâmetros de observação da oralidade da criança. Esses parâmetros baseavam-se em três domínios, com quatro subdomínios, sendo que cada um correspondia a um nível, como ilustra a tabela seguinte.

Elementos gramaticais	
- Discurso pouco ou nada inteligível (nível 1)	
-Discurso muitas vezes com erros (nível 2)	
- Discurso com imprecisões estruturais, mas compreensíveis (nível 3)	
- Discurso que não impede a comunicação (nível 4)	
Interação em diálogo	
- Não comunica (nível 1)	
-Muita dificuldade em comunicar. Necessita de repetições (nível 2)	
- Respostas inseguras a perguntas (nível 3)	
- Concorda e discorda, dá a sua opinião (nível 4)	
Elementos Lexicais	
- N.º muito reduzido de palavras (nível 1) -	
Vocabulário muito insuficiente (nível 2)	
- Vocabulário limitado, mas compreensível (nível 3)	
- Vocabulário adequado a situações do quotidiano (nível 4)	

Tabela 4- Grelha de observação (adaptada a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR)

É de referir que o preenchimento da grelha era feito consoante as observações, nomeadamente as respostas que a criança dava. Assim, os níveis atribuídos eram uma forma de orientação, tendo como base que o nível 1 era muito fraco, o nível 2 insuficiente, o nível 3 suficiente e o nível 4 bom. Optou-se por atribuir estes níveis para que fosse mais simples a análise de dados, de forma a perceber se existia ou não evolução de umas fases para as outras.

A segunda fase subdividiu-se em duas sessões de aula, mas ambas se baseavam na leitura de dois contos, trazidos pelos alunos, para posterior análise e discussão em grande grupo. Numa primeira instância foram lidos e explorados dois contos, uma história viseense e outra proveniente de Coimbra. A segunda sessão contemplou,

novamente, a leitura e exploração de dois contos, sendo um de origem congoleza e outro português. Em ambas, para além da leitura concretizaram-se atividades de interpretação, tais como o reconto, a identificação e a caracterização das personagens, o esclarecimento de palavras desconhecidas, a opinião sobre a história, etc. Salienta-se que a investigadora solicitava diversas vezes a participação da criança congoleza, mas também do resto da turma, para que isso não lhe causasse constrangimento.

Por fim, a última fase foi uma nova avaliação, embora segundo os mesmos parâmetros da primeira, com o intuito de verificar se existiu ou não evolução, por parte da criança.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se uma síntese das sessões que contemplaram as intervenções efetuadas, com as três fases acima mencionadas.

Fases	Sessões	Descrição	Materiais
1. ^a Fase (09/11/2015)		<u>Avaliação Prévia:</u> Exploração/Interpretação do poema “Peguei na Serra da Estrela”	Grelha de observação (adaptada a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR) Gravador
2. ^a Fase:	1. ^a Sessão (23/11/2015)	<u>1.^o Momento:</u> Exploração de dois contos (um sobre Viseu; outro sobre Coimbra)	Contos Gravador
	2. ^a Sessão (15/12/2015)	<u>2.^o Momento:</u> Exploração de dois contos (um congolês; outro português)	Contos Gravador
3. ^a Fase (4/01/2016)		<u>Avaliação Final:</u> Exploração/Interpretação do Poema “As Fadas Verdes”	Grelha de observação (adaptada a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR) Gravador

Tabela 5- Organização das fases do estudo

É de salientar que o tipo de observação foi participante, na medida em que existiu um contacto direto entre o investigador e o participante, no seu contexto habitual.

No que respeita à recolha de dados, procedeu-se às transcrições ortográficas das gravações de áudio, referentes às atividades concretizadas, no decorrer de toda a investigação, possibilitando uma análise mais pormenorizada. É de referir que a primeira

e a terceira fases tiveram a duração de, aproximadamente, 30 minutos, já a segunda fase foi dividida em duas sessões de aula, com a duração de 45 minutos cada. Para cada fase, foi elaborada uma planificação de aula, disponível em anexo.

4- Análise e discussão dos dados

4.1. Descrição dos dados recolhidos

Para que fosse possível apresentar os dados recolhidos e a sua respetiva análise, foi necessário ordená-los, categorizá-los e sintetizá-los, de forma a clarificar a resposta à questão-problema da investigação.

No entender de Bogdan e Biklen (1994, p.205), “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 (...)”. Assim, é possível analisá-los, compreendê-los e, posteriormente, apresentá-los.

Salienta-se que as transcrições das gravações de áudio foram analisadas, bem como os resultados dos preenchimentos das tabelas e outras notas de campo recolhidas durante a investigação. Para uma melhor compreensão, vão ser apresentados, de seguida, os resultados de forma pormenorizada, divididos por sessões.

É de mencionar que em cada sessão são apresentados apenas alguns exemplos das transcrições das gravações realizadas, encontrando-se as restantes em anexo.

4.1.1- Primeira sessão

A primeira sessão do estudo realizou-se no dia 09 de novembro de 2015, às 9h20min, Esta sessão consistiu numa pré-avaliação, tendo por base, como já foi referido, uma tabela adaptada a partir do QECR.

Este momento iniciou-se com a leitura do poema “Peguei na Serra da Estrela”, de Luísa Ducla Soares. Todas as crianças da turma tiveram oportunidade de ler uma parte do mesmo. Este poema é bastante lúdico pelas metáforas que contém entre determinados objetos e situações, embora de difícil interpretação.

Seguidamente procedeu-se à exploração do poema, salientando-se a colocação de diversas questões não só à participante do estudo, mas também ao resto da turma.

Inicialmente, quando se colocava uma questão à criança, como ela permanecia calada, os restantes alunos apressavam-se a responder, pelo que foi necessário relembrar a importância de esperarem pela sua vez.

Verificou-se que esta dava respostas muito curtas (sim e não) ou não respondia, sendo necessário colocar a questão de outra forma, para uma melhor compreensão, como se pode verificar pela transcrição da interação seguinte. É de mencionar que os nomes atribuídos aos alunos são fictícios, de forma a preservar as suas identidades.

“Professora: Então mas nós conseguimos pegar na Serra da Estrela, Eduarda?

Turma: Não.

Professora: Calma. Então aqui diz: “ Peguei na Serra da Estrela para serrar uma cadeira/E apanhei um nevão numa serra de madeira”. O que é que é a Serra da Estrela?

Conheces a Serra da Estrela? Nunca lá

foste? **Catarina:** Eu já fui lá.

André: Eu não...

Professora: Eduarda fazes ideia do que é que há na Serra da Estrela? (Não responde)

Joana: Neve. Eu já fui lá.

Professora: Calma, dedos no ar. Quem quer ajudar a Eduarda? Maria já foste à Serra da Estrela?

Maria: Já.

Professora: mas sabes o que é que lá há? **Maria:** Sim, neve!

Professora: Há neve. E tu sabes o que se pode fazer na neve, Eduarda? (Não responde) ”

Como se constatou, o desconhecimento de alguns dos elementos presentes no texto, afetou a compreensão do poema e consequentemente, a participação da criança na exploração oral. Posteriormente, verificou-se outra situação semelhante, quando se perguntou à criança se sabia o que era uma serra. A sua resposta foi negativa, acenando apenas com a cabeça.

Mais uma vez, salienta-se a existência de itens lexicais que parecem comuns, mas que não fazem parte do vocabulário da participante, dificultando a análise e interpretação do poema em questão.

Por fim, às 10h00, foi resolvida uma ficha de interpretação, com posterior correção, de forma oral e em grande grupo. Para verificar se a criança tinha compreendido, depois da exploração anterior, foi-lhe pedido que respondesse a algumas das questões.

Verificou-se que, quando as questões exigiam maior desenvolvimento, como por exemplo descrições, esta tinha grande dificuldade e utilizava um vocabulário muito limitado. Assim, foi necessário a intervenção da professora estagiária na formulação de

uma resposta completa e coerente. Todavia, no final de cada resposta correta que a criança dava, foi feito um reforço positivo, de forma a não a desmotivar.

De seguida, é apresentada a tabela adaptada do QEQR, onde se analisou a sessão anteriormente descrita.

Elementos gramaticais	
- Discurso pouco ou nada inteligível (nível 1)	X
-Discurso muitas vezes com erros (nível 2)	
- Discurso com imprecisões estruturais, mas compreensíveis (nível 3)	
- Discurso que não impede a comunicação (nível 4)	
Interação em diálogo	
- Não comunica (nível 1)	
-Muita dificuldade em comunicar. Necessita de repetições (nível 2)	X
- Respostas inseguras a perguntas (nível 3)	
- Concorda e discorda, dá a sua opinião (nível 4)	
Elementos Lexicais	
- Nº muito reduzido de palavras (nível 1)	
-Vocabulário muito insuficiente (nível 2)	X
- Vocabulário limitado, mas compreensível (nível 3)	
- Vocabulário adequado a situações do quotidiano (nível 4)	

Tabela 6- Resultados da pré-avaliação realizada na primeira sessão

4.1.2- Segunda sessão

No dia 23 de novembro de 2015, foi realizada uma outra fase do estudo, que consistia na leitura e interpretação de contos trazidos pelos alunos. Praticamente, todos

tinham trazido um conto, embora apenas tenha sido possível ouvir e explorar dois, pela falta de tempo.

Salienta-se que grande parte da turma levou contos relacionados com a cidade de Viseu. Por esse motivo, optou-se por escolher um viseense e outro conimbricense, trazido por um aluno que lá nasceu.

Embora o procedimento utilizado nesta sessão fosse diferente do primeiro, o objetivo era que a criança desenvolvesse a sua oralidade e conhecesse mais vocabulário, participando na exploração dos contos lidos, todavia, com a existência de uma maior motivação, pois o tema dos textos relacionava-se com a cultura do país onde agora vivia.

Numa primeira fase, escolheu-se um aluno, que começou por ler a lenda de Viseu, referindo ter-lhe sido sugerido pela mãe. O texto vinha escrito à mão, pelo aluno, juntamente com algumas imagens. Aquando da leitura, foi dada oportunidade aos alunos de darem a sua opinião sobre o mesmo, e muitos manifestaram ter, também, conhecimento da lenda.

Seguidamente, foram feitas perguntas dirigidas sobre o tema e as personagens da história. Verificou-se que a criança congoleza demonstrou alguma facilidade em responder a questões que exigiam menos desenvolvimento, como, por exemplo, enunciar o nome das personagens, o que demonstrou atenção na escuta da história, como se pode ver, a seguir, no excerto da gravação.

“Professora: Obrigada pela tua leitura, Guilherme. Então sobre o que é que falava o conto do vosso colega? Qual era o tema?

André: Era sobre a história de

Viseu. **Turma:** A lenda do brasão.

Professora: Muito bem. Então e quais eram as personagens desta história? Eduarda?

Eduarda: D. Ramirez, o Alboazar, D. Urraca...

Professora: Sim, muito bem. E lembras-te porque é que Viseu tem esse nome?

(Não responde).”

Posteriormente, partiu-se para uma análise de fatores culturais, inerentes à história ouvida, fazendo uma alusão aos vestígios encontrados na cidade, bem como a marcas culturais.

“Professora: Sim. E que vestígios falamos? Lembras-te Eduarda? Faziam e fazem parte da nossa cultura, da cultura de Viseu.

Eduarda: A estátua de D. Duarte...

Professora: Sim. Quem sabe mais?

Maria: A estátua de Viriato.

Professora: E da gastronomia? Sabes qual é o bolo típico Eduarda?

Eduarda: O viriato e as rotundas.

Manuela: Até falamos da Pastelaria Amaral.

Catarina: Pois a minha mãe às vezes vai lá.”

Este momento de partilha tornou-se fundamental, não só para a criança adquirir vocabulário, mas também para conhecer melhor a cidade onde habita. Para finalizar a exploração do texto, perguntou-se aos alunos qual a parte de que mais gostaram, sendo que a criança participante não respondeu, permaneceu calada, mas escutou a opinião dos colegas.

A segunda fase ocorreu na sequência da anterior, com a leitura de um texto sobre Coimbra, designado por “ Pedro e Inês, uma história de amor na história de Coimbra”. Este aluno trazia o seu conto escrito a computador, também acompanhado de algumas imagens, referindo que tinha nascido na cidade de Coimbra, sendo esta, também, a cidade natal da mãe. Segundo ele, a história foi sugerida pela própria mãe.

O aluno começou por ler a história, para posteriormente os colegas darem a sua opinião. Alguns referiram que já tinham visitado Coimbra, outros não conheciam; assim, pediu-se ao aluno que trouxera o texto que localizasse a cidade no mapa presente na sala.

No momento seguinte, foram colocadas questões dirigidas, começando-se por questionar a participante, com intuito de apurar a sua compreensão da história.

Professora: Muito bem. Eduarda gostas da história que o André contou?

Eduarda: Sim.

Professora: Lembras-te das personagens?

(Não responde)

Professora: Qual era o grande sentimento presente na história?

Eduarda: Amor.

(...)

Professora: Sim, está correto. E qual era a terra, a localidade, da história que o André contou? Pertence a um concelho de Portugal.

Catarina: Não me recordo bem.

Professora: Eduarda podes ajudar?

Eduarda: Viseu.

Professora: Não acho que era Viseu. Joana sabes?”

No sentido de continuar esta ligação, partiu-se para a análise dos elementos culturais, verificando se a criança tinha perceção das diferenças entre um e outro. Assim, aproveitou-se o facto de um aluno ter referido que visitou a quinta das Lágrimas, para perguntar à criança se já tinha visitado Coimbra e se achava que lá também havia os mesmos vestígios que em Viseu. Esta limitou-se, apenas, a referir que não, tendo-lhe sido sugerido que perguntasse ao colega que lera o texto se lhe podia elencar alguns elementos culturais de Coimbra.

O aluno que lera o texto apressou-se a referir que a mãe lhe tinha dito que havia alguns doces típicos, tais como queijadas e pastéis, mencionando ainda algumas estátuas e momentos históricos. Mostrou as imagens que tinha trazido (Sé Velha de Coimbra, Universidade de Coimbra, Jardim Botânico), bem como a designação de cada uma. Para terminar, perguntou-se à criança congoleza se conseguia dizer o nome das imagens observadas. Embora hesitante e com dificuldade ao pronunciar as palavras, conseguiu responder corretamente.

4.1.3- Terceira sessão

No dia 15 de dezembro de 2015, houve novamente implementação do projeto, na mesma dinâmica da sessão anterior. Novamente, o objetivo baseava-se no desenvolvimento da Oralidade da criança participante do estudo, bem como na apropriação de vocabulário.

Neste dia, foi a sua vez de ler o conto relacionado com a sua terra natal. É de salientar que, embora a leitura da criança demonstrasse bastante dificuldade de articulação das palavras e fluência, o professor coordenador do 1.º CEB, que por acaso estava na sala, no fim da leitura da criança bateu-lhe palmas e elogiou-a, dizendo que a sua leitura estava muito melhor, em relação ao início do ano. É de salientar que o conto trazido pela criança, embora fosse de origem congoleza, vinha escrito em português, tendo sido realizada essa tradução por um tio seu, que habita há algum tempo em Portugal.

Após a leitura do seu texto, os restantes alunos demonstraram grande curiosidade em conhecer o significado de palavras desconhecidas, tais como *Mokomboso* e *lokolé*. Nesse sentido, a criança rapidamente respondeu que a primeira palavra era o nome de um chimpanzé, e a segunda correspondia a um instrumento musical congolês. Este momento foi motivador para ela, mostrando-se interessada em dar a conhecer aos colegas elementos que pertenciam à sua história cultural e à sua cultura.

Tal como na sessão anterior, realizaram-se questões dirigidas aos alunos. No geral, todos referiram que gostaram do conto ouvido e que este era diferente, pois, ao

contrário dos outros, as personagens principais eram, maioritariamente, animais. Foi proposto à criança congoleza que falasse um pouco mais da sua cultura e, tal como foi feito nos contos anteriores, partilhasse com os colegas algum doce típico ou vestígio histórico.

Professora: Eduarda podes partilhar connosco um pouco da cultura do teu país? Como fizeram os teus colegas nas aulas passadas.

(Não responde)

Professora: Lembras-te de falarmos dos vestígios históricos de Viseu? Ou até mesmo dos doces típicos? Tudo isso faz parte da cultura.

Eduarda: Há lá um doce que é o *Melktert*.

André: O que é isso? Leva o quê?

Eduarda: É um bolo.

Verificou-se, através desta interação a necessidade de reformular as questões, de uma forma mais simples e explícita, para que a criança fosse capaz de responder. É de salientar que, durante este processo, esta se mostrou recetiva, porém com dificuldades em comunicar e compreender o que lhe era solicitado.

Esta sessão compreendeu a leitura de outro conto, cujo título era “ A velhinha e a cabaça”. O aluno que trouxe este conto referiu que foi uma sugestão da sua mãe, que lhe disse que não tinha autor, por ser contado “entre a boca do povo”. Este comentário foi muito interessante, pelo que antes de se proceder à leitura, questionou-se ao aluno se sabia explicar essa ideia, aproveitando a ocasião para perguntar à criança congoleza se o conto dela também era passado “entre a boca do povo”. Depois de ouvir a explicação da expressão, respondeu que sim, apenas acenando com a cabeça.

Com a leitura do conto, mais uma vez, utilizou-se a mesma dinâmica de ensino, iniciando-se com a opinião dos alunos sobre o mesmo. Foi questionada à criança sobre se conhecia todas as palavras do texto, ao que respondeu que não.

Por seu turno, pediu-se-lhe que referisse as palavras que não compreendia, ao que ela respondeu “barril” e “cabaça”. Sugeriu-se ao aluno que leu o texto que ajudasse a colega, esclarecendo a sua dúvida. No momento a seguir, retornou-se à exploração oral do conto, como se pode verificar no exemplo seguinte.

Professora: Eduarda, ainda te lembras do tema do conto?

Eduarda: Era uma velha que não queria ser comida pela raposa”.

Professora: Mas a raposa conseguiu comer a velha?

(Eduarda acena que não)

Professora: Muito bem. E porque não conseguiu?

Eduarda: Porquê ela disse que ia para uma festa, comer”.

Deste diálogo, salienta-se que a criança reteve informação do que ouviu, pois mencionou as suas respostas situações pertencentes ao conto, contudo, teve dificuldade em formular respostas mais completas.

Continuou-se a exploração do texto, incidindo sobre as personagens, características das mesmas e espaço envolvente, todavia inquirindo outros alunos da turma. Por fim, foi debatida a parte final da história, com destaque para a atitude tomada pela velha, ao que a criança apontou que “foi por outro bosque”. Assim, verificou-se que esta reteve informação do que ouviu, porém não retorquiu ao que lhe era pedido, fazendo alguma confusão na construção das respostas.

4.1.4- Quarta sessão

No dia 4 de janeiro de 2016, foi realizada a última fase de estudo, pelas 11h10min. Esta consistia numa nova avaliação, semelhante à realizada na primeira sessão, com preenchimento da tabela adaptada do QECR.

A sessão iniciou-se com a leitura de um poema pertencente à obra “As fadas verdes”, de Matilde Rosa Araújo, mais concretamente “A cor do silêncio”, dando oportunidade a todos os alunos de o lerem, visto ser relativamente curto.

Este poema mostrou-se bastante interessante, na medida em que o seu conteúdo se focava, essencialmente, nos ciúmes que as folhas tinham das flores, pois ninguém apreciava a sua beleza, sendo ainda feita a comparação da sua cor verde com o silêncio.

Com o início da exploração oral, concluiu-se que, de certo modo, a criança tinha percebido minimamente o conteúdo do poema, porém era necessário desconstruir esta ideia, para tornar mais claro o seu pensamento.

“Professora: Então, mas as folhas estavam tristes? Eduarda?

Eduarda: *Estavam.*

Professora: Porque achas isso?

Eduarda: *Elas estavam sozinhas e caladas.”*

Tal como na primeira avaliação, quando lhe era colocada alguma questão, se demorasse a responder, os colegas apressavam-se a fazê-lo. Contudo, constatou-se que as suas respostas não era tão curtas, alargando-se um pouco mais. Caso não conseguisse mesmo responder, a questão era colocada de outra forma, que facilitasse ao máximo a sua perceção sobre o que lhe era pedido.

Ainda assim, observou-se que não existiram grandes dificuldades a nível de compreensão do tema do poema, quando explorado com questões simples, pois, possivelmente, a extensão do mesmo facilitou essa etapa.

Na interpretação do poema, tentou-se averiguar se a criança compreendia todas as expressões e palavras desconhecidas, e que rapidamente se verificou que não.

“Professora: Então o que serão folhas de nervuras finas?

(Eduarda não responde)

Professora: Sabes o que são as nervuras das folhas?

Eduarda: Não.

Guilherme: Eu posso ajudar. As nervuras são uns risquinhos que a folha tem desenhados no meio.”

Embora a explicação não fosse elaborada, nem correta cientificamente, foi um ponto a favor para a criança perceber melhor, ao que ela até disse que já tinha visto esses “risquinhos”. Logo de seguida, explorou-se também a palavra “preceito”, que foi identificada pela participante do estudo como uma palavra existente num texto explorado na semana anterior. Esse texto falava de um freguês que queria a sua barba feita a preceito e, como tal, a criança mencionou que “a preceito é a barba bem feita”.

Foi interessante a conexão feita, facilitando a posterior explicação do conceito, porém constatou-se a dificuldade em generalizar e adaptar os conceitos ao contexto.

Para finalizar, às 10h10min, foi resolvida uma ficha de interpretação, com posterior correção oral. Esta foi fundamental para perceber se a criança tinha compreendido a exploração feita. Quando lhe era solicitada a resposta a algumas questões, notou-se que, tal como na primeira avaliação, tinha dificuldade em construir frases longas e coerentes, contudo, estava mais à vontade e conseguiu colocar todas as ideias pedidas.

De seguida, é apresentada a tabela adaptada do QECR, onde se analisou a sessão anteriormente descrita.

Elementos gramaticais	
- Discurso pouco ou nada inteligível (nível 1)	
-Discurso muitas vezes com erros (nível 2)	X
- Discurso com imprecisões estruturais, mas compreensíveis (nível 3)	

- Discurso que não impede a comunicação (nível 4)	
Interação em diálogo	
- Não comunica (nível 1)	
-Muita dificuldade em comunicar. Necessita de repetições (nível 2)	X
- Respostas inseguras a perguntas (nível 3)	
- Concorda e discorda, dá a sua opinião (nível 4)	
Elementos Lexicais	
- Nº muito reduzido de palavras (nível 1)	
-Vocabulário muito insuficiente (nível 2)	
- Vocabulário limitado, mas compreensível (nível 3)	X
- Vocabulário adequado a situações do quotidiano (nível 4)	

Tabela 7-Resultado da avaliação realizada na quarta sessão

4.2- Análise e interpretação dos dados

No decorrer das diversas sessões de intervenção com a criança congoleza, foram registados os resultados obtidos, que, por vezes, eram afetados por imprevistos.

Na primeira sessão, a da pré-avaliação, a criança mostrou-se muito fechada e receosa a interagir, sendo as suas respostas, maioritariamente, afirmativas ou negativas, acenando com a cabeça. Verificou-se que demonstrou muita dificuldade na compreensão dos textos, ou do que lhe era dito oralmente, chegando mesmo a responder que “sim” a questões cujo significado desconhecia. Esta constatação foi fulcral para facilitar o trabalho que se seguiu, pois concluiu-se que era necessário fazer a colocação de perguntas da forma mais simples possível.

A estagiária recorreu bastante ao reforço positivo, para que a criança não se sentisse desmotivada, nem menos capacitada do que os seus colegas, deixando-a o mais à vontade possível e evitando que se sentisse pressionada. O comportamento da criança no decorrer do estudo não variou muito, mostrando-se sempre calma e sossegada, nunca distraiu os colegas, nem se mostrou distraída, sendo bastante tímida.

Seguidamente, no Gráfico 1 é apresentada a comparação entre os resultados da Pré-Avaliação e da Avaliação, para uma melhor compreensão da análise.

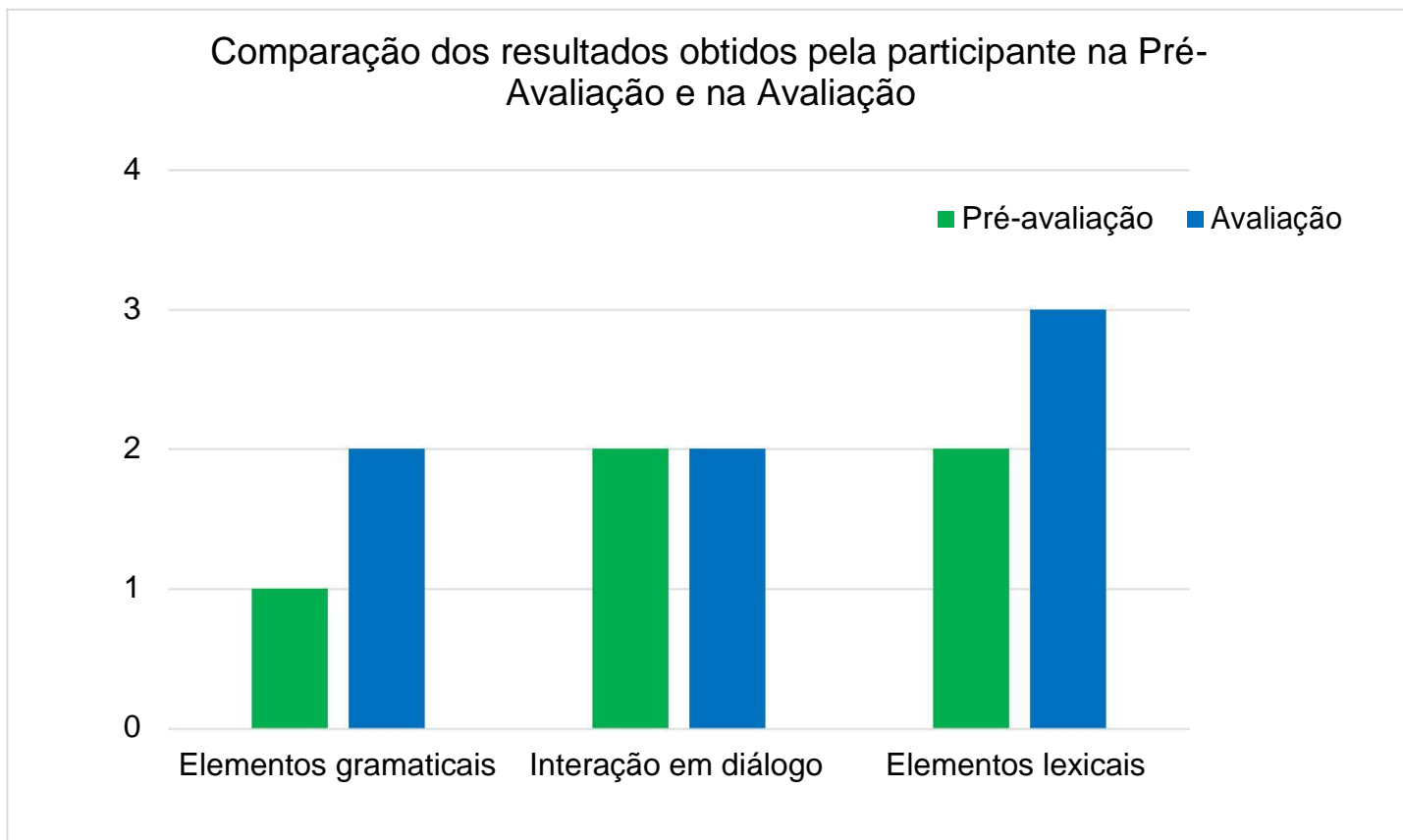


Gráfico 1- Comparação dos resultados obtidos pela participante na Pré-Avaliação e na Avaliação

Com o Gráfico 1, observa-se a evolução positiva que existiu entre os três domínios avaliados. No domínio “Elementos lexicais”, a criança passou de um nível 2 (Vocabulário muito insuficiente) a um nível 3 (Vocabulário limitado, mas compreensível), na medida em que as suas respostas e intervenções se tornaram mais perceptíveis pelos ouvintes, enriquecendo-as com mais vocabulário, não se limitando a dar respostas curtas (sim/não) ou a acenar com a cabeça. Pensa-se que para que esta evolução se verificasse, foi necessário solicitar muitas vezes a participação da criança, pois ela não intervinha por sua livre iniciativa, bem como ajudá-la a completar respostas ou a reformulá-las, com um vocabulário simples, mas diversificado.

Constatou-se que as perguntas que solicitavam a sua opinião, por serem de cariz mais livre, eram aquelas a que a criança respondia de forma mais completa, sendo também este momento fundamental para ouvir várias respostas dadas pelos colegas, contribuindo para expandir o seu vocabulário e melhorar a construção frásica das suas respostas.

Com foco no domínio “Elementos gramaticais”, observa-se, também, uma evolução do nível 1 (Discurso pouco ou nada inteligível) para o nível 2 (Discurso muitas vezes com erros).

Esta foi uma evolução fundamental, porque a articulação do seu discurso tornou-se mais perceptível para os ouvintes, sabendo que, inicialmente, quando solicitada, a criança mostrava-se muito insegura, tornando o seu discurso, praticamente, indecifrável. Pensa-se que esta evolução se verificou, pois com o uso da estratégia dos contos, a criança teve oportunidade de contactar com mais vocabulário e com outras formas de discurso, sendo que teve de dar a sua opinião, responder a questões de interpretação, fazer descrições, entre outras. Assim é necessário que ao responder adapte o discurso consoante o que é solicitado, e mesmo com dificuldades, a criança apercebeu-se dessa ideia.

O terceiro domínio, designado de “Interação em diálogo”, manteve-se igual, no nível 2 (Muita dificuldade em comunicar. Necessita de repetições). Ao longo de todo o estudo, houve sempre necessidade de adaptar o discurso, quando se solicitava determinada tarefa à criança.

Optou-se por, sempre que se colocava uma questão, dar-lhe tempo para responder e, só então, readaptar a questão, devido à grande dificuldade de compreensão demonstrada. Na exploração dos contos, a criança percebia questões diretas, tais como: “quais eram as personagens?”, porém, a questões mais complexas, a criança não respondia, ou seja, não comunicava, porque não percebia o que lhe estavam a pedir.

Embora não se tenham observado evoluções neste domínio, ao utilizar a estratégia dos contos, a criança foi estimulada nesse sentido, pois procurou-se que a colocação de questões fosse ao encontro do seu ritmo. Importa referir que, seria necessário mais tempo de implementação da estratégia para ir complexificando o grau de colocação de questões e, assim, fazer a criança evoluir neste âmbito.

5- Conclusão

O presente relatório final teve como objetivo perceber se o uso de contos de tradição oral podem ser uma estratégia de ensino/aprendizagem, que fomente o desenvolvimento da Oralidade, em alunos de PLNM. Este estudo foi concretizado apenas com uma criança congoleza, de 11 anos, sendo a sua língua materna o *suaíli*.

Com o trabalho prático concretizado com a criança e com a turma onde se encontrava inserida, foi possível realizar uma análise e obter algumas conclusões relevantes.

Inicialmente os resultados obtidos no decorrer da primeira sessão (pré-avaliação) já eram esperados pela formanda, na medida em que, pelas observações feitas

anteriormente, a criança não era muito participativa, nem solicitada a fazê-lo. Deste modo, ao ser mais insistentemente solicitada a sua participação, é natural que esta se mostrasse insegura.

A segunda e a terceira sessões não alcançaram, na totalidade, o desenvolvimento que se desejava, devido ao tempo escasso que foi reservado para a análise dos contos. Em relação a estes, esperava-se que houvesse mais diversidade, no que aos temas diz respeito, pois grande parte dos alunos optou por levar a lenda de Viseu. Todavia, procurou-se trabalhar, da forma mais adequada possível, os textos, tendo-se escolhido, à partida, a leitura e análise de dois textos portugueses, um ucraniano e um congolês. Não foi possível avançar com esta escolha, porque a criança ucraniana também trouxe um conto português, alegando que vivia há muitos anos em Portugal.

Deste modo, foram lidos três contos portugueses e um congolês. A vantagem desta situação foi que a criança congoleza teve oportunidade de conhecer melhor Portugal e familiarizar-se mais com a cultura portuguesa.

Verificou-se que esta, na exploração dos contos portugueses, embora com dificuldade, conseguiu responder ao que lhe era pedido, fator que, possivelmente, se deveu à curiosidade que teve sobre os temas dos mesmos.

Na quarta sessão, a criança leu o seu texto, demonstrando grandes dificuldades de leitura, mas com uma evolução significativa desde o início do ano, e constatando-se que este foi o momento em que mais se mostrou empenhada e atenta.

Este resultado deveu-se ao facto de estar a apresentar algo que lhe era familiar, que fazia parte da sua cultura e por ser ela a explicar aos colegas o significado de determinadas palavras. Esta situação foi bastante estimulante, pois, no seu quotidiano, são os outros que têm de lhe explicar significados/conceitos, e naquele momento ela também teve essa oportunidade.

De seguida, é pertinente fazer uma alusão ao último texto lido, pois, ao contrário dos que foram trabalhados na sessão anterior, este mostrou-se mais complexo para a criança. Praticamente todas as crianças da turma conheciam este conto, mencionando já terem ouvido falar dele no jardim de infância ou em casa com os pais/avós.

Contudo, a participante do estudo, por ter outras vivências, não o conhecia, tornando-se o contexto que o abrangia mais complexo para ela, desconhecendo algumas das palavras ou expressões, bem como a ideia-chave da parte final da história, que não compreendeu. Porém, o facto de o espaço do conto ser semelhante à sua história, na floresta com animais, deixou-a mais interessada em ouvi-la e percebê-la.

Importa referir as imagens utilizadas, como já foi aludido anteriormente, trazidas pelas crianças aquando da leitura dos seus textos. Estes elementos gráficos ajudam a “estruturar a informação, referenciar, explicar, ilustrar ou evidenciar” (Vilela, 2013, p.24),

permitindo uma melhor exploração do texto, por parte da criança, construindo uma ponte para associar o conceito ao real, captando a atenção da criança.

Na última sessão, com a concretização de uma nova avaliação constatou-se que, embora continuasse reservada e tímida, estava mais à vontade e menos insegura no seu discurso. Este fator deveu-se também, provavelmente, ao trabalho realizado, no decorrer de toda a investigação, pois a participação da criança foi bastante solicitada, não só nas sessões do estudo, mas em todas as aulas.

Deste modo, é de realçar que, para esta criança, o uso de contos de tradição oral, enquanto estratégia de ensino, contribuiu para fomentar e estimular a sua oralidade, pela evolução positiva que se verificou de uma avaliação para a outra. Contudo, o estudo decorreu num curto espaço de tempo, sendo fundamental que este projeto fosse continuado e aprimorado, em função das necessidades individuais da criança.

Conclusão geral

Com o final deste percurso torna-se importante refletir, de uma forma geral, sobre tudo o que foi vivenciado.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes essenciais. A primeira relacionada com as unidades curriculares de PES II e III e a segunda debruça-se sobre todo o projeto de investigação.

Relativamente às unidades de PES II e III é de realçar as aprendizagens que delas emergiram, o contacto com os contextos, a possibilidade de entrar no papel de um docente, entre outras. Durante todo este percurso também muitas dificuldades e receios foram sentidos, todavia sempre ultrapassados com o apoio de todos os supervisores e orientadores. Estes procuraram sempre refletir em conjunto com as formandas, levando-as a pensar e repensar estratégias e ações, contruindo de uma forma positiva para a sua formação profissional e pessoal.

No que à investigação diz respeito, esta surgiu devido à importância que o desenvolvimento da oralidade tem, em alunos de PLNM. Isto é, foi pensada em função destes alunos, mas também por ser uma questão importante com a qual os docentes devem saber lidar.

É de salientar que cada vez há mais crianças que não possuem o Português como língua materna integradas nas escolas portuguesas. Estas têm necessidade de aprender o português para conseguirem comunicar e serem escolarizadas. Nesse sentido, embora existam muitas vertentes a desenvolver, procurou-se estudar o desenvolvimento da oralidade utilizando uma estratégia de ensino motivadora, neste caso, o uso de contos de tradição oral.

Com o presente estudo foi possível concluir que na criança observada o uso de contos de tradição oral se mostrou uma estratégia adequada para fomentar o desenvolvimento da oralidade. Tal verificou-se pela motivação, pelo entusiasmo e pelo interesse manifestado pela criança do estudo, pois estes fatores são preponderantes para a aprendizagem de uma língua. Relativamente aos dados recolhidos, verificou-se uma evolução positiva por parte da criança, contudo para que os mesmos fossem mais significativos era necessário um estudo mais prolongado e exaustivo. Ainda assim, todo o trabalho desenvolvido contribuiu para o conhecimento profissional e pessoal da investigadora, tornando-o uma ferramenta para compreender melhor futuras problemáticas existentes nas escolas portuguesas, bem como deixar um espaço em aberto para que outras pessoas procurem investigar e aprofundar tópicos relacionados com este tema.

Bibliografia

- Alarcão, L. (1996). *Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora.
- Alarcão, L. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez
- Alves, R. (2011, 01/07). *O papel do professor* [MOV]
<https://www.youtube.com/watch?v=OsYdePR1IU>
- Amor, E. (2004). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, M. (1991). *Língua Materna e Ensino*. Obtido de <http://area.dgicd.minedu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acedido a 29 de janeiro de 2016.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Sardinha, M. (2013). *Didática e Práticas: A língua e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candé, F. (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do Ensino Básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação/Gaeri: Edições Asa.
- Couto, M. (2009). *Contos do nascer da terra*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Cox, K. & Hughes, P. (1998). *History and Children's Fiction*. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School*. London: Routledge.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro- Apoios especializados a prestar a Educação Pré-escolar e no ensino básico e secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de 1.º Ciclo do ensino básico.
- DGIDC (2005). *Documento Orientador sobre o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*. Lisboa: ME/ DGIDC.

- DGIDC (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Fischer, G. & Correia, M. L. (1999). *Aprender a ensinar português como língua não materna*, Revista Noesis nº 51, Instituto de Inovação Educacional, obtido de <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier6.html>.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Editora
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983) *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gourgand, P. (1969). *As técnicas de trabalho de grupo*, 5ª edição, Lisboa: Moraes Editores.
- Guerreiro, M.& Mesquita, A. (2011). *Bendito e Louvado, meu conto acabado: A literatura tradicional como património cultural da Humanidade*. *Revista de Letras*, II, n.º 10, 153-164.
- Hoodless, P. (1998). *Introduction: Exploring the Links between History and English*. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School*. London: Routledge.
- Lima, A. (2011). *Português Língua não Materna e escolarização em Portugal: situação e perspetivas (exemplo de prática pedagógica)*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/8723/1/Ana%20Patricia%20Lima%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>.
- Lopes. C. (2014). *Aprendizagem de Português Língua Não Materna e Comunicação Oral – Estudo de Caso*, (Dissertação em Ensino de Português Língua Segunda e Estrangeira). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/13521/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20em%20EPLSE%20-%20C%C3%A1tia%20Lopes%20-%20n%C2%BA6548.pdf>
- Madeira, A.; Teixeira, J.; Botelho, F.; Costa, J. ; Deus, S.; Fiéis, A.; Martins, A.; Machete, T.; Militão, P. & Pessoa, I. (2013). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Lisboa: ME/DGIDC
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2003). *Diversidade linguística na escola portuguesa (ILTEC)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME/DGE.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (Documento orientador). ME: DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006-07 2007-08*. ME: DGIDC.
- Moço, M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. (Dissertação de Mestrado em língua e cultura portuguesa área de especialização em metodologia do ensino de pl2/dinâmicas interculturais). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Obtido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf
- Monteiro, C. ; Viana, F. ; Moreira, E. & Bastos, A. (2013). *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório*, 26(2), 111-138. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3248>
- Moreira, L. (2006). *O conto tradicional português na aula: proposta de actividades*. In Casa da Leitura (Org.): *Literatura Infantil e Ilustração: Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards of school mathematics*. Reston, VA:NTCM.
- Nunes, R. (2010), *Trabalho cooperativo e a aprendizagem do português língua não materna*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Instituto de Educação.
- Pepetela (2008). *Contos de Morte*. Lisboa: Edições: Nelson de Matos.
- Ponte, J.P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (ed). *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Canavarro, A. P., Moreira, D., Martinho, H., Menezes, L., & Ferreira, R. (2012). *Projeto P3M – Práticas profissionais dos professores de Matemática*. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – Práticas de ensino da Matemática*, 2012.
- Quivy. R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Atalaia, L. (1978). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Roldão, M. (2010). *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.

- Rodrigues, S. (2014). *Ser professor em tempos de crise de identidade e mal-estar docente: as autorrepresentações de professores de uma escola pública de garanhuns, pe – brasil*. (Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. Lisboa: D. Quixote
- Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura* (4.ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2002) *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Escola Superior de Educação de Lisboa. http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000702_DL.pdf
- Vilela, V. (2013). *Ativação de Conhecimentos para a Escrita de Textos Expositivos*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://biblioteca.versila.com/3298036/ativacao-de-conhecimentos-para-a-escrita-de-textos-expositivos>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Edições Bookmam.

Anexos

Anexo 1- FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: Viseu

Nome do aluno:

I- INFORMAÇÃO GERAL	
1- Sexo e idade	Feminino, 11 anos
2- Em que país nasceu (zona, ilha)	República do Congo
3- Local onde vive atualmente (bairro, zona)	Bairro das Mesuras, Viseu
4- Outros locais onde viveu (em Portugal)	Lisboa
5- Pessoas com quem vive	Pais, irmão e irmã
6- Data de chegada a Portugal	Ano de 2014
7- Idade com que entrou na escola que frequenta	10 anos
8- Outras escolas frequentadas (onde)	Lisboa
9- Viveu noutro(s) país(es)?	Sim
10- Quais?	Bélgica
11- Quanto tempo?	Dois anos
12- Em que língua estudava?	Francês
13- Em que nível de ensino estava	3.º ano
14- Sabia ler e escrever?	Sim
15- Outras línguas que aprendeu	Apenas as referidas

II- INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PAIS DO ALUNO	
1- Língua(s) falada(s) pela mãe	<i>Suaíli</i> , Português e Francês
2- Língua(s) falada(s) pelo pai	<i>Suaíli</i> , Português e Francês
3- Profissão da mãe	Desempregada
4- Profissão do pai	Desempregado
5- Em que país nasceu a mãe	Congo
6- Em que país nasceu o pai	Congo
7- Grau de instrução da mãe	4.º ano
8- Grau de instrução do pai	9.º ano

III- EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO	
1- Língua (s) falada (s) pelo aluno	<i>Suaíli</i> , Português e Francês
2- Língua (s) falada (s) com:	
• <i>A mãe</i>	<i>Suaíli</i>
• <i>O pai</i>	<i>Suaíli</i>
• <i>Os irmãos</i>	<i>Suaíli</i>
• <i>Os amigos (da escola)</i>	Português
• <i>Pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)</i>	<i>Suaíli</i> e português
3- Língua em que:	
• <i>Lê</i>	Português
• <i>Vê televisão</i>	Português
4- Costuma ler Banda Desenhada	Não conhece essa tipologia de texto
5- Tem livros em casa? Escritos em que língua?	Sim. Português e Francês

6- Em que língua gosta mais de falar?	Português
7- Gosta de aprender português?	Sim.
8- Sabe muito ou pouco de português?	Apresenta bastantes dificuldades, embora compreenda, praticamente tudo o que lhe é dito. Tem grande dificuldade em expressar-se.
9- Quando fala em português toda a gente o entende?	Não, nem sempre.



Anexo 2- Planificações e roteiros



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 9, 10 e 11 de novembro de 2015

Escola EBI n.º1 de Viseu-Ribeira

Semana de intervenção Individual:

Ana Rita Correia, 9800

Professora Cooperante:

Supervisores: João Rocha

Anabela Novais

Grupo: Ana Rita Correia, 9800

Andreia Canteiro, 9818

Viseu, 2015/2016

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/Edu- cação para a Cidadania -Poesia	-Organizar o material escolar; -Relatar acontecimentos vividos;	<ul style="list-style-type: none"> Acomodação do material escolar em cima da mesa; Diálogo professora/aluno/alunos acerca das vivências/novidades do fim-de-semana e respetivo registo no quadro interativo e no caderno diário; 	<ul style="list-style-type: none"> -Análise da comunicação oral; -Verificação da capacidade de memória; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dossiers individuais -Quadro interativo 	9h00
	-Ler e ouvir ler um poema com articulação e entoação;	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da exploração do livro "Poemas da Mentira e da Verdade"⁽¹⁾; Leitura auditiva do poema "Peguei na Serra da Estrela" pela professora; Leitura silenciosa do poema "Peguei na Serra da Estrela" por parte dos alunos; Leitura individual/parcelar do poema "Peguei na Serra da Estrela" por parte dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação da capacidade auditiva e concentração; 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha com poema "Peguei na Serra da Estrela" 	9h20
	-Identificar o tema do poema; -Identificar elementos do poema: tempo e espaço;	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo professora/aluno/alunos sobre questões interpretativas do poema: -Identificação, de forma oral, do tempo e do espaço da história; -Pesquisa de palavras desconhecidas presentes no poema, no dicionário, para registar posteriormente no caderno diário; 	<ul style="list-style-type: none"> -Verificação da capacidade de discurso oral; -Análise da capacidade interpretativa; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dicionário 	9h30
					9h45

	<p>-Identificar, dissílabos, sílaba tónica e devida classificação, sinais de pontuação;</p> <p>-Ler e ouvir ler um poema com articulação e entoação;</p> <p>-Identificar o tema o poema;</p> <p>-Identificar as personagens;</p> <p>-Identificar monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos, sílaba tónica e devida classificação, sinais de pontuação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de uma ficha de trabalho alusiva ao poema "Peguei na Serra da Estrela"; • Correção oral e escrita em grande grupo; <ul style="list-style-type: none"> • Leitura auditiva do poema "A Menina Feia" pela professora; • Leitura silenciosa do poema "A Menina Feia" por parte dos alunos; • Leitura individual/parcelar do poema "A Menina Feia" por parte dos alunos; • Diálogo professora/aluno/alunos sobre questões interpretativas do poema: <ul style="list-style-type: none"> -Leitura do poema, de forma a identificar as personagens principais; -Pesquisa de palavras desconhecidas presentes no poema, no dicionário, para registar posteriormente no caderno diário; • Resolução de uma ficha de trabalho alusiva ao poema "A Menina Feia"; • Correção oral e escrita em grande grupo; 	<p>-Verificação da capacidade de consolidação de conhecimentos;</p> <p>-Observação da capacidade auditiva e concentração;</p> <p>-Verificação da capacidade de discurso oral;</p> <p>-Análise da capacidade interpretativa;</p> <p>-Consolidação de conhecimentos;</p>	<p>-Ficha "Peguei na Serra da Estrela"</p> <p>-Quadro interativo</p> <p>-Ficha com poema "A Menina Feia"</p> <p>-Dicionário</p> <p>-Ficha "A Menina Feia"</p>	<p>10h00</p> <p>(10h30 Intervalo 11h00)</p> <p>11h00</p> <p>11h15</p> <p>(12h00 Almoço 14h00)</p>
--	--	---	--	---	---

<p>Matemática: - Números naturais até um milhão</p> <p>-Leitura por classes e por ordens e decomposição de números até um milhão</p>	<p>-Contar até um milhão;</p> <p>-Representar números naturais até 1 000 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da apresentação de diapositivos da história “O comboio dos números” anteriormente explorada para introduzir “O milhão”⁽²⁾; • Observação, por parte dos alunos, do comboio e da nova carruagem (classe dos milhões); • Observação de um vídeo “O milhão”; • Diálogo professora/aluno/alunos acerca da informação transmitida pelo vídeo; • Exploração, por parte da professora, do Ábaco ⁽³⁾; • Colocação do número na “janela” correspondente à carruagem das unidades de milhão e da classe do milhão do comboio dos números; • Registo no caderno diário sobre a definição e representação de “um milhão”; • Leitura e representação do número 1 000 000; • Resolução, em grande grupo, de dois exercícios interativos para decompor números até 1 000 000; 	<p>-Análise da capacidade de atenção e interpretação;</p>	<p>-Computador -Power point -Quadro interativo -Comboio dos números</p>	14h00
			<p>-Análise da capacidade interpretativa;</p>	<p>-Ábaco</p>	14h30
			<p>-Observação da capacidade de aplicação de conhecimentos;</p>	<p>-Comboio dos números</p> <p>-Caderno diário</p>	15h00
			<p>-Observação direta: interesse e atenção;</p>	<p>-Computador -Quadro interativo</p>	15h10
<p>Expressão e Educação Musical: -S. Martinho</p>	<p>-Cantar canções;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação de uma canção relacionada com o outono, nomeadamente o S. Martinho e a lenda de S. Martinho ⁽⁴⁾; 	<p>-Observação direta: interesse e atenção;</p>	<p>-Ficha com canção “Lenda de S. Martinho”</p>	15h40

Educação para a Cidadania	-Organizar material escolar	o • Organização dos materiais escolares e da sala	-Verificação da capacidade de organização do material		16h20
<p>Observações/reflexões:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) A professora irá dar continuação à exploração do livro através da leitura de dois novos poemas, uma vez que há duas semanas atrás o mesmo foi apresentado à turma. (2) Ver roteiro. (3) A professora irá questionar os alunos, uma vez que já manipularam o Ábaco em aulas anteriores, se sabem como se representa o milhão (1 000 000). (4) https://www.youtube.com/watch?v=54eABmBSyng 					

Roteiro de Matemática- 9 de novembro de 2015

Enunciado da tarefa

A tarefa inicia-se com a interpretação visual de uma história em diapositivos já anteriormente abordada em aulas anteriores com a professora estagiária. Por sua vez, a história está mais completa e esta irá proporcionar a resolução de situações problemáticas que envolvem a noção de unidades de milhão, isto é, a classe do milhão.

Aprendizagens prévias

Os alunos são capazes de:

- Ler e escrever números até ao 999 999 por ordens e por classes
- Resolver situações problema

Aprendizagens visadas

Os alunos deverão ser capazes de:

- Descobrir números maiores que 999 999
- Ler números maiores que 999 999 por ordens e por classes
- Compreender o seu valor numérico e identificá-los em contexto do quotidiano
- Efetuar contagens progressivas e regressivas até à unidade de milhão

Apresentação e desenvolvimento pelo professor

Com a tarefa apresentada pretende-se dar a conhecer novos números pertencentes à classe dos milhões, com introdução ao milhão.

A atividade tem início com uma motivação dentro da temática, ou seja, a história “O comboio dos números”, anteriormente apresentada em aulas anteriores. O comboio dos números tem novamente um problema, pois à medida que o tempo vai passando, mais números querem entrar na sua carruagem e este não tem espaço para mais. A história termina com uma situação problema, isto é, a entrada do número 1 000 000.

Assim, pretende-se que os alunos descubram números maiores do que aqueles que já conhecem e que, individualmente, mas também com a supervisão da professora estagiária, consigam descobrir que existe uma nova classe (classe dos milhões) com as respetivas ordens (neste caso, ordem das unidades de milhão).

Aquando do diálogo/discussão, além do que já foi mencionado, irão ser abordadas questões práticas e diretamente relacionadas com a matemática, como a identificação das ordens e das classes anteriores até à classe dos milhões. Desta forma, será possível atingir os objetivos predispostos.

Prevê-se que haja alunos com algumas dificuldades e que não consigam perceber a existência de mais uma classe a seguir àquela que já conhecem. Com esses alunos terá de ser feito um trabalho mais minucioso encaminhando o seu raciocínio para um pouco mais atrás, ou seja, vejamos o exemplo: “Quantas ordens tem a classe das unidades? Qual é a ordem que vem a seguir às unidades? Então e na classe dos milhares, quantas ordens existem?”, “Então se na classe das unidades e na classe dos milhares apenas temos três ordens, onde será que vamos colocar este número? Temos de acrescentar mais uma classe que se chama classe dos milhões!”.

Após esta fase, a professora estagiária irá mostrar um vídeo de forma a motivar ainda mais os alunos e tentar esclarecer possíveis dúvidas que tenham permanecido no primeiro impacto, seguindo-se para a discussão acerca da informação transmitida pelo vídeo.

Desta forma, quando todos os alunos conseguirem entender que existe mais uma classe a seguir à classe dos milhares e que do número 999 999 passamos para o 1 000 000, a professora irá explorar e manipular o ábaco, mostrando aos alunos como se representa o número 1 000 000 e outros números a seguir a esse.

Antes da realização de exercícios, e como forma de sistematização dos conceitos abordados ao longo da tarefa, os alunos irão registar os conceitos abordados (o milhão) no caderno diário, de maneira a que estes consigam interiorizar, rever e estudar tudo o que lhes foi ensinado. Assim sendo, a sistematização é uma parte crucial do decorrer da aula, pois é a partir desta que os alunos compreendem em que pontos é que erraram, porquê e como poderão melhorar.

Isto será um ponto de partida para, em grande grupo, efetuar a leitura por ordens e por classes do número 1 000 000.

Seguidamente, através do quadro interativo, seguir-se-ão alguns exercícios interativos, para decompor números até ao milhão. São os seguintes:

Arrasta os números para os locais corretos.

0
100 000
200 000
300 000
400 000
500 000
600 000
700 000
800 000
900 000

Escreve as quantidades necessárias para obteres sempre 1 milhão de abelhas.

A resolução dos exercícios será feita em grande grupo, sendo que a professora estagiária irá solicitar aos alunos, um a um e de forma ordenada, que se dirijam ao quadro interativo para poderem resolver.

Apresentação das possíveis respostas /soluções dos alunos

Prevê-se que, ao longo da aula, surjam algumas respostas/perguntas/dúvidas/soluções como: “Mas como passamos do 999 999 para o milhão?”, “Não temos mais espaço na

carruagem para esses números”, “O milhão”, “Como lemos esse número tão grande?”. Para tal, a professora estagiária irá partir sempre do conhecimento que os alunos já detêm para conseguir atingir os objetivos propostos.

Avaliação

Com a tarefa proposta pretende-se avaliar a capacidade de análise e de interpretação dos alunos, assim como o desenvolvimento da comunicação oral e o uso de linguagem matemática. É ainda importante destacar que se deve ter em conta o interesse e motivação por parte dos alunos, relativamente ao desenvolvimento da tarefa. Posteriormente, a avaliação deve estar centrada no ponto de vista de sala de aula, no processo de aprendizagem e nos recursos e técnicas utilizadas na avaliação.



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Prática de Ensino Supervisionada III

Planificações 23, 24 e 25 de novembro de 2015



Semana de intervenção Individual:

Rosângela Alves, 9801

Professora Cooperante: 

Supervisores: João Rocha

Anabela Novais

Grupo: Ana Rita Correia, 9800

Andreia Canteiro, 9818

Viseu, 2015/2016

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/Educação para a Cidadania: Educação Financeira - Educação Literária	- Organizar o material escolar;	• Acomodação do material escolar em cima da mesa;	- Análise da comunicação oral;	- Quadro interativo; - Caderno diário;	9h00
	- Saber o que é a poupança e quais os seus objetivos;	• Diálogo professora/aluno/alunos acerca da importância da poupança do dinheiro;			- Análise da capacidade interpretativa dos alunos;
	- Ler e ouvir uma obra de literatura para a infância;	• Realização da antecipação da obra “Robertices”, de Luísa Dacosta, de forma individual e por escrito;	• Leitura individual e parcelar das antecipações da obra;	- Observação da capacidade auditiva;	- Livro: “Robertices”;
		• Diálogo professor/aluno/alunos sobre o título da obra: “Robertices”;		- Texto: “A carochinha”;	10h05
		• Entrega da história “A carochinha” aos alunos: - Audição da história “A Carochinha” por parte da professora; - Leitura silenciosa do texto por parte dos alunos; - Leitura parcelar e individual do texto: “A carochinha”;	- Verificação da		(10h30 Intervalo)

<p>Matemática: - Números e operações; - Multiplicação de números naturais</p> <p>Português: Leitura e Escrita</p> <p>Educação para a Cidadania</p>	<p>- Interpretar oralmente um texto; - Apropriar-se de novos vocábulos;</p>	<p>- Reconhecimento das personagens principais e das suas características, com auxílio do texto; - Pesquisa de palavras desconhecidas no texto; - Registo do significado das palavras desconhecidas; - Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre o texto “A carochinha”;</p>	<p>capacidade de discurso oral;</p>	<p>- Dicionário;</p>	<p>11h00) 11h00</p>	
	<p>- Conhecer as tabuadas do 7 e 8;</p>	<p>• Entrega à turma da tarefa de exploração matemática:</p>	<p>- Análise da capacidade de interpretação dos alunos.</p>	<p>- Ficha de trabalho;</p>	<p>11h20</p>	
	<p>- Descobrir os múltiplos dos números 7 e 8;</p>	<p>- Diálogo professora/aluno/alunos sobre a tarefa apresentada;</p>	<p>- Verificação da capacidade de raciocínio dos alunos;</p>	<p>- Tarefa matemática;</p>	<p>12h00</p>	
		<p>- Resolução em grupos de quatro da tarefa com o apoio da professora;</p>	<p>- Análise da interpretação da tarefa por parte dos alunos;</p>	<p>- Quadro de interativo;</p>	<p>(12h00 Almoço 14h00) 14h00</p>	
		<p>- Discussão oral dos resultados encontrados pelos grupos de alunos;</p>	<p>- Análise da comunicação oral dos alunos;</p>		<p>14h25</p>	
		<p>- Sistematização por parte da professora dos conteúdos no quadro interativo;</p>	<p>- Observação direta: participação, empenho e atenção;</p>		<p>14h55</p>	
		<p>- Ler textos com articulação e entoação;</p>	<p>• Leitura de contos tradicionais trazidos pelos alunos; ⁽¹⁾</p>	<p>- Análise da comunicação oral dos alunos;</p>		<p>15h25</p>
			<p>• Exploração oral dos contos tradicionais lidos pelos alunos;</p>	<p>- Verificação da capacidade de</p>	<p>- Contos</p>	<p>15h40</p>
						<p>16h20</p>

	-Proporcionar hábitos de educação cívica	Organização dos materiais escolares e da sala	organização do material	-Dossiers individuais	
<p>Observações/reflexões: (1) A atividade faz parte do projeto de investigação da estagiária.</p>					

Roteiro de Matemática- 23 de novembro de 2015

Enunciado da tarefa

“Descobrir as tabuadas”

- 1- Preenche o seguinte quadro realizando a multiplicação entre a coluna que está na vertical e a linha que está na horizontal.

X	1	2	3	4	5	6	7
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

- a) Escreve a tabuada do 7, decompondo as parcelas.
b) Escreve os múltiplos de 7.

- 2- Preenche o seguinte quadro realizando a multiplicação entre a coluna que está na vertical e a linha que está na horizontal.

X	1	2	3	4	5	6	7	8
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

- a) Escreve a tabuada do 8, decompondo as parcelas.
- b) Escreve os múltiplos de 8.

Aprendizagens prévias

Os alunos são capazes de:

- Adicionar números naturais, sendo que a soma seja inferior a 100 000, utilizando o algoritmo da adição;
- Reconhecer que os múltiplos são o resultado de uma multiplicação e que, por vezes, existem regularidades;

Aprendizagens visadas

Os alunos deverão ser capazes de:

- Reconhecer a tabuada dos 7 e dos 8;
- Utilizar corretamente a expressão “múltiplo de” e reconhecer os múltiplos de 7 e de 8.

Apresentação e desenvolvimento pelo professor

A tarefa proposta é dirigida ao 3º ano do ensino básico e pretende promover um desenvolvimento do raciocínio dos alunos associado ao conteúdo programático relativo às tabuadas. Deste modo, esta tarefa tem um carácter exploratório, onde os alunos têm um papel ativo e a professora orienta e guia o raciocínio dos alunos.

Denota-se que uma aula exploratória é, por norma, estruturada em três ou quatro fases, sendo elas: a fase de “lançamento” da tarefa, a fase de “exploração” pelos alunos, e a fase de “discussão e sintetização” (Stein et al., 2008).

Numa primeira fase, a professora irá apresentar a tarefa à turma sendo esta constituída por quadros que os alunos irão preencher, em grupos de quatro, de modo

a completar as tabuadas até ao 7 e, posteriormente até ao 8. Salieta-se que na semana anterior já existiu um contacto com essa forma de preenchimento, portanto espera-se que não exista dificuldade nesta etapa. Para além disso, os alunos irão também registar os múltiplos encontrados, sendo esta etapa também uma forma de revisão, na medida em que, já foi trabalhado o conceito de múltiplo.

O momento que se segue é fundamental para que o professor organize o desenvolvimento de todo o trabalho: constituição de grupos de quatro elementos; estipulação de tempos – 20 minutos para a resolução em grupo, 30 minutos para a discussão e 45 para a sistematização dos conteúdos- gerência de recursos.

No momento da resolução, a professora irá apoiar e guiar os grupos, não limitando os seus raciocínios, colocando questões tais como: “Porque fizeram assim? ; Se têm dificuldade tentem recordar o que fizemos a semana passada?”

Como os alunos já tiveram contacto com esta estratégia de ensino, espera-se que o trabalho em grupo seja ainda mais produtivo.

O último momento baseia-se na fase da discussão, onde se irá solicitar aos alunos que exponham a suas resoluções oralmente, ou seja, a professora irá orquestrar essa discussão, gerindo quer as intervenções, quer as interações dos diferentes alunos, “promovendo a qualidade matemática das suas explicações e argumentações” (Ruthven, Hofmann, & Mercer, 2011). Como é essencial, a professora irá garantir a participação de todos os alunos, para que estes confrontem resultados e construam aprendizagens relevantes, trazendo contribuições para a compreensão do conteúdo e fazendo uso da comunicação matemática. Como já foi referido, os alunos já tiveram contacto com esta estratégia de ensino, contudo será necessário que surja algum questionamento:

“Professora: Gonçalo podes explicar melhor? Ainda te recordas o que é um múltiplo?”

Aluno: Um múltiplo é o resultado da multiplicação

Professora: Sim. Mas neste caso, que tabuada estamos a trabalhar?

Aluno: A do 7.

Professora: Então quais serão os múltiplos de 7?

Aluno: Os resultados. Que são 7, 14, 21, 28... até ao 10

Professores: Só até ao 10? Não existem mais?

Aluno: Acho que são infinitos.”

No final, será realizada uma sistematização de aprendizagens, sendo este um momento de institucionalização das aprendizagens, onde irão ser recordados conceitos já apreendidos e procedimentos emergentes da discussão da tarefa. Nesta fase a professora irá explicar e registar o raciocínio lógico.

Avaliação

A avaliação deve promover a aprendizagem dos alunos, bem como, auxiliar os professores na tomada de decisões relacionadas com o processo de ensino.

No decurso desta ideia, a avaliação da tarefa anteriormente apresentada prende-se com a forma com que os alunos adequam o seu discurso ao contexto (linguagem matemática), bem como à forma de raciocínio aplicado na resolução da tarefa. É importante também avaliar o modo como os alunos trabalham em grupo e respeitam as opiniões uns dos outros. Tal informação é fundamental para a organização de propostas de tarefas futuras.

Destaca-se por fim que a avaliação das aprendizagens é fulcral para o crescimento do futuro profissional do professor, na medida em que é através desse instrumento de avaliação que é possível saber até que ponto o aluno compreendeu o que lhe era pedido, sendo possível adequar o seu modo de atuação.



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação

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

Prática de Ensino Supervisionada III

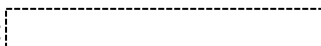
Planificações 14, 15 e 16 de dezembro de 2015



Semana de intervenção Individual:

Rosângela Alves, 9801

Professora Cooperante:



Supervisores: João Rocha

Anabela Novais

Grupo: Ana Rita Correia, 9800

Andreia Canteiro, 9818

Viseu, 2015/2016

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Educação para a Cidadania:	- Organizar o material escolar;	<ul style="list-style-type: none"> Acomodação do material escolar em cima da mesa; Visita ao Politécnico de Viseu para assistir a uma festa de Natal dinamizada pela escola; 	- Observação direta: atenção, interesse e participação;		9h00
					9h05
Português: - Gramática	- Manipular palavras e constituintes de palavras: formar femininos, masculinos, singulares e plurais;	<ul style="list-style-type: none"> Observação de um vídeo alusivo à formação do feminino dos nomes; Observação de diapositivos alusivos à formação do feminino dos nomes; Diálogo professor/aluno/alunos sobre a formação do feminino dos nomes; Observação de um vídeo alusivo à formação do plural dos nomes; Observação de diapositivos alusivos à formação de plurais dos nomes; ⁽¹⁾ 	- Análise da comunicação oral;	- Vídeo; - <i>Power Point</i> ;	Intervalo 11h) 11h00
					11h05
Estudo do Meio: À descoberta de si mesmo: - Função reprodutora.	- Conhecer a função reprodutora; - Conhecer e localizar órgãos relacionados com o aparelho reprodutor feminino;	<ul style="list-style-type: none"> Audição de uma história: “Para onde foi o Zézinho”; Diálogo professor/aluno/alunos sobre os conceitos abordados na história ouvida; 	- Observação da capacidade de concentração dos alunos;	- Vídeo; - <i>Power Point</i> ;	11h20
					12h00 (12h Almoço 14h) 14h00
					14h35

<p>Português: Leitura e Escrita</p> <p>Educação para a Cidadania</p>	<p>- Ler textos com articulação e entoação;</p> <p>- Organizar o material escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de um vídeo alusivo ao funcionamento do sistema reprodutor; • Leitura no manual de estudo do meio sobre o sistema reprodutor feminino; • Legendar um cartaz relativos aos órgãos do sistema reprodutor feminino; • Leitura de contos tradicionais trazidos pelos alunos; ⁽²⁾; • Exploração oral dos contos tradicionais lidos pelos alunos; • Arrumação do material utilizado na aula, na mochila e nos armários da sala. 	<p>-Aplicação de conhecimentos;</p> <p>- Análise da comunicação oral dos alunos;</p> <p>- Observação direta: Participação, empenho e atenção;</p> <p>- Verificação da capacidade de organização do material.</p>	<p>- Vídeo;</p> <p>- Manual;</p> <p>- Cartaz</p> <p>- Contos</p> <p>-Dossiers individuais</p>	<p>14h45</p> <p>15h20</p> <p>15h45</p> <p>16h20</p>
--	--	--	--	---	---

Observações/reflexões:

- (1) Dependendo de como os alunos compreenderem os conteúdos abordados, a estagiária irá propor a concretização de um jogo onde são apresentadas palavras e os alunos, em grande grupo, formam o plural da mesma.
- (2) A atividade faz parte do projeto de investigação da estagiária.



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Prática de Ensino Supervisionada III

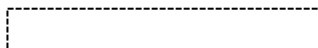
Planificações 4,5 e 6 de janeiro de 2016



Semana de intervenção Individual:

Ana Rita Correia, 9800

Professora Cooperante:



Supervisores: João Rocha

Anabela Novais

Grupo: Ana Rita Correia, 9800

Andreia Canteiro, 9818

Viseu, 2015/2016

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/Educação para a Cidadania -Poesia	-Organizar o material escolar; -Relatar acontecimentos vividos;	<ul style="list-style-type: none"> Acomodação do material escolar em cima da mesa; Diálogo professora/aluno/alunos acerca das vivências/novidades das férias de Natal e respetivo registo no quadro interativo e no caderno diário; 	-Análise da comunicação oral; -Verificação da capacidade de memória;	-Dossiers individuais -Quadro interativo	9h00
	-Ler e ouvir ler um poema com articulação e entoação;	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e exploração do livro “As Fadas Verdes”: -Observação da capa, por parte dos alunos, para possíveis previsões do tema; -Antecipação da obra, de forma escrita; Leitura auditiva do poema “A Amiga da China” pela professora; Leitura silenciosa do poema “A Amiga da China” por parte dos alunos; Leitura individual/parcelar do poema “A Amiga da China” por parte dos alunos; 	-Observação da capacidade interpretativa;	-Livro “As Fadas Verdes”	9h15
	-Identificar o tema do poema;	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo professora/aluno/alunos sobre questões interpretativas do poema: 	-Observação da capacidade auditiva e concentração; -Verificação da capacidade de discurso oral;	-Ficha com poema “A Amiga da China”	9h25 9h35 9h40

	Identificar	Identificação da forma oral da personagem	Análise da		
Matemática: -Divisão	-Identificar palavras da mesma família, sinónimos/antónimos e tipos de frase;	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisa de palavras desconhecidas presentes nos poemas, no dicionário, para registar posteriormente no caderno diário; • Resolução de uma ficha de trabalho alusiva aos poemas "A Cor do Silêncio" e "A Sandália de Setembro"; • Correção oral e escrita em grande grupo; 	-Consolidação de conhecimentos;	-Dicionário	11h30
	-Efetuar divisões inteiras;	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão através de materiais manipuláveis ⁽¹⁾; • Observação das páginas 72 e 73 do manual; • Diálogo professora/aluno/alunos sobre as imagens presentes nas mesmas páginas; • Resolução, em grande grupo, dos exercícios introdutórios das mesmas páginas; • Observação de diapositivos com exercícios relativos à divisão de objetos ⁽²⁾; • Resolução, em grande grupo, de três exercícios interativos: "Reconhecer a relação entre a multiplicação e a divisão" e "Reconhecer que a divisão é a operação inversa da multiplicação (1) e (2)"; • Registo no caderno diário de exemplos que demonstram que a divisão é a operação inversa da multiplicação; 	-Análise da capacidade interpretativa;	-Ficha de trabalho	11h50
			-Observação direta: interesse e participação;	-Quadro interativo	(12h00 Almoço 14h00)
			-Aplicação de conhecimentos;	-Rebuçados	14h00
				-Manual	
				-Quadro interativo	14h20
				-Computador	14h30
				-Quadro interativo	14h50
				-Computador	
				-Caderno diário	15h05

	-Efetuar divisões exatas;	<ul style="list-style-type: none"> Resolução das mesmas situações problemáticas referidas acima, utilizando o algoritmo da divisão; Observação de um vídeo: "Divisão exata"; Diálogo professora/aluno/alunos sobre a informação transmitida pelo vídeo; Diálogo professora/aluno/alunos sobre situações no cotidiano onde existem divisões exatas; Resolução, em grande grupo, dessas mesmas situações, com o algoritmo da divisão; Registro escrito no caderno diário da definição de divisão exata; Leitura silenciosa e individual da página 75 do manual; Resolução dos exercícios da página 75 do manual; Correção, oral e escrita, em grande grupo; Resolução, em grande grupo, dos exercícios da página 33 do livro de fichas; 	-Análise da capacidade interpretativa;	-Computador -Quadro interativo	15h15 15h35
			-Observação direta: atenção, interesse e participação;	-Quadro interativo -Caderno diário	15h45
			-Aplicação de conhecimentos;	-Manual	16h00
				-Livro de fichas	16h05 16h10
Educação para a Cidadania	-Organizar o material escolar	<ul style="list-style-type: none"> Organização dos materiais escolares e da sala. 	-Verificação da capacidade de organização do material	-Materiais escolares	16h20

Observações/reflexões:

- (1) Para iniciar a aula, a professora estagiária irá expor à turma um problema: "Tenho 44 rebuçados e gostava de partilhar com vocês, mas de forma igual". Este problema leva a que os alunos utilizem o conceito "divisão" e que consigam dividir os rebuçados entre todos, de forma igual.
- (2) Ver roteiro.

Roteiro de Matemática- 4 de janeiro de 2016

Enunciado da tarefa

A tarefa inicia-se com uma situação problemática “Tenho 44 rebuçados e gostava de partilhar com vocês, mas de forma igual. Como posso fazer?”. A partir desta primeira atividade, seguir-se-ão outras atividades e exercícios que incidirão na divisão (algoritmo), divisão exata e reconhecer que a divisão é a operação inversa da multiplicação.

Aprendizagens prévias

Os alunos são capazes de:

- Efetuar multiplicações mentalmente
- Multiplicar fluentemente um número de um algarismo por um número de dois algarismos

Aprendizagens visadas


Os alunos deverão ser capazes de:

- Efetuar divisões inteiras identificando o quociente e o resto quando o divisor e o quociente são números naturais inferiores a 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas
- Reconhecer que o dividendo é igual à soma do resto com o produto do quociente pelo divisor e que o resto é inferior ao divisor
- Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo

Apresentação e desenvolvimento pelo professor

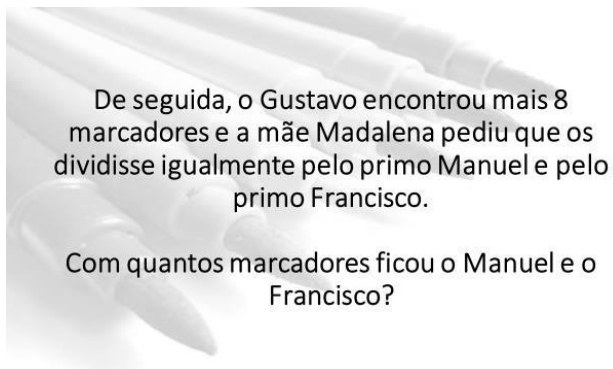
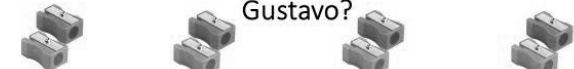
A primeira parte da aula irá iniciar-se com uma situação problemática que a professora estagiária apresenta: “No Natal recebi muitos chocolates e outros doces e como comi tantos, trouxe alguns rebuçados para partilhar com vocês. Tenho 44, mas gostava de partilhar de forma igual. Como posso fazer?”. Dado que são 22 alunos, cada aluno irá ficar com 2 rebuçados, o que os vai levar a fazer uma divisão ou até mesmo uma multiplicação. Depois desta pequena introdução, os alunos irão observar as páginas 72 e 73 do manual, assim como as imagens presentes (pizza cortada em fatias, rodela de laranja, tablete de chocolate) e serão questionados pela professora estagiária sobre o que pensam dessas mesmas imagens, pois todas elas remetem à divisão. Após haver o diálogo, serão resolvidos os exercícios das páginas referidas acima, que ainda não falam do conceito de divisão.

De seguida, a professora estagiária irá propor três novos desafios aos alunos, apresentados num *power point* envolvendo a divisão de objetos, uma vez que eles já conhecem o símbolo da divisão e conseguem dividir. São eles:



O Gustavo estava a arrumar as afias que tinha em casa, eram 16. A sua mãe, Madalena, pediu-lhe para dividir as 16 afias em conjuntos de 4.

Quantos conjuntos de 4 afias conseguiu fazer o Gustavo?

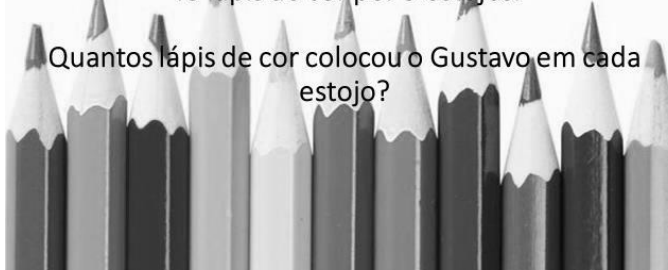


De seguida, o Gustavo encontrou mais 8 marcadores e a mãe Madalena pediu que os dividisse igualmente pelo primo Manuel e pelo primo Francisco.

Com quantos marcadores ficou o Manuel e o Francisco?

Durante a resolução destes exercícios, a professora estagiária irá estabelecer sempre um diálogo com os alunos de forma a conduzir o seu raciocínio e também para perceber as diferentes formas que cada um utilizou para resolver.

Para terminar a arrumação do material escolar, a mãe Madalena pediu ao Gustavo para dividir os seus 40 lápis de cor por 5 estojos.



Quantos lápis de cor colocou o Gustavo em cada estojo?

Prevê-se que haja alunos com algumas dificuldades e que não consigam chegar logo à resposta correta, uma vez que não têm a tabuada bem estudada. Com esses alunos, a professora estagiária irá fazer um trabalho mais minucioso e demorado de forma a conseguir ajudá-los e a atingir os objetivos

propostos.

Com a resolução dos exercícios acima mencionados, é esperado que os alunos identifiquem desde logo que para dividir é necessário recorrer à multiplicação, ou seja, à tabuada. Assim, através do quadro interativo, a professora estagiária irá apresentar três exercícios interativos:

A resolução dos exercícios será feita em grande grupo, sendo que a professora estagiária irá solicitar aos alunos, um a um e de forma ordenada, que se dirijam ao quadro interativo para poderem resolver. Posto isto, os alunos, em conjunto com a professora estagiária, irão registar no caderno diário exemplos que mostrem que a divisão é a operação inversa da multiplicação. Por exemplo: $8:2=4$ porque $8=4 \times 2$.

Na segunda parte da aula a professora estagiária irá partir do algoritmo da multiplicação para chegar ao algoritmo da divisão. Uma vez que é uma informação totalmente nova para os alunos, o cuidado, o tempo e atenção será dobrado pois o importante é que todos os alunos consigam resolver o algoritmo de forma correta e que consigam perceber na sua íntegra, isto é, o dividendo, divisor, quociente e resto. Para tal, a professora estagiária irá recorrer aos mesmos exercícios apresentados em *power point* pois os alunos já estão familiarizados com eles, o que deve possibilitar a melhor compreensão aquando da resolução do algoritmo.

Após esta fase, a professora estagiária irá mostrar um vídeo: "Divisão exata" de forma a motivar ainda mais os alunos, seguindo-se para a discussão acerca da informação transmitida pelo mesmo. Note-se que os exercícios resolvidos já com o algoritmo eram sempre com divisão exata, isto é, resto 0. Ainda nesta etapa, a professora estagiária irá questionar os alunos sobre situações onde podemos encontrar uma divisão exata (para além das que já foram faladas ao longo da aula), isto para verificar se compreenderam, de facto, o que é uma divisão exata. De forma a aproveitar sempre as intervenções dos alunos, todas as ideias que foram dadas (situações onde encontramos divisões exatas) irão ser resolvidas através do algoritmo da divisão para verificar, em conjunto, se efetivamente estamos perante uma divisão exata.

Antes da realização de exercícios de forma individual, e como forma de sistematização, os alunos irão registar o conceito abordado (divisão exata) no caderno diário, de maneira a que estes consigam interiorizar, rever e estudar tudo o que lhes foi ensinado. Assim sendo, a sistematização é uma parte crucial do decorrer da aula, pois é a partir desta que os alunos compreendem em que pontos é que erraram, porquê e como poderão melhorar.

Por fim, os alunos irão resolver os exercícios da página 75 do manual e da página 33 do livro de fichas e a correção será feita em grande grupo, sendo que a professora estagiária irá solicitar aos alunos, um a um e de forma ordenada, que se dirijam ao quadro interativo para poderem resolver.

Apresentação das possíveis respostas /soluções dos alunos

Professora- Como posso então partilhar com vocês os 44 rebuçados, mas de forma igual?

Alunos- Vais dando um a cada um e depois vês o que sobra.

Alunos- Dás dois a cada porque nós somos 22 e $2 \times 22 = 44$.

Professora- Muito bem, posso fazer dessas maneiras. Mas e se eu quiser fazer de outra forma que ainda ninguém disse?

Alunos- Podes dividir os 44 rebuçados por nós todos, ou seja, 22.

Professora- É verdade, posso dividir por 22, que é o total de alunos na sala. Mas será que eu podia dar mais do que 2 rebuçados a cada um?

Alunos- Não, porque depois uns iam ficar com mais e outros com menos e assim já não era de forma igual.

Professora- No algoritmo da divisão, qual é o nome que damos àquilo que sobra?

Alunos- Resto.

Alunos- Quociente.

Professora- Não, o quociente é o número pelo qual multiplicamos o divisor.

Professora- Numa divisão exata podemos ter resto 1?

Alunos- Não.

Professora- Porquê?

Alunos- Porque numa divisão exata o resto tem de ser sempre zero.

Para tal, a professora estagiária irá partir sempre do conhecimento que os alunos já detêm para conseguir atingir os objetivos propostos.

Avaliação

Com a tarefa proposta pretende-se avaliar a capacidade de análise e de interpretação dos alunos, assim como o desenvolvimento da comunicação oral e o uso de linguagem matemática. É ainda importante destacar que se deve ter em conta o interesse e motivação por parte dos alunos, relativamente ao desenvolvimento da tarefa. Posteriormente, a avaliação deve estar centrada no ponto de vista de sala de aula, no processo de aprendizagem e nos recursos e técnicas utilizadas na avaliação.

Anexo 3 - Transcrições

Transcrições do dia 9 de novembro de 2015

Professora: Então mas nós conseguimos pegar na Serra da Estrela, Eduarda?

Turma: Não.

Professora: Calma. Então aqui diz: “Peguei na Serra da Estrela para serrar uma cadeira/E apanhei um nevão numa serra de madeira”. O que é a Serra da Estrela? Conheces a Serra da Estrela? Nunca lá foste?

Catarina: Eu já fui lá.

André: Eu não...

Professora: Eduarda, fazes ideia do que há na Serra da Estrela?

(Não responde)

Joana: neve. Eu já fui lá.

Professora: Calma, dedos no ar. Quem quer ajudar a Eduarda? Maria, já foste à Serra da Estrela?

Maria: Já.

Professora: Mas sabes o que é que lá há?

Maria: Sim, neve!

Professora: Há neve. E tu sabes que com neve o que é que se pode fazer, Eduarda?

(Não responde)

Professora: Desportos...

João: Esquiar.

Professora: Não sabes?

Professora: Então, Eduarda, tu nunca foste a nenhuma serra?

Eduarda: Não.

Professora: Uma serra é um conjunto de quê? Quem sabe ajudar a Eduarda?

Turma: Montanhas.

Professora: Uma serra é um conjunto de montanhas ligadas umas às outras. Nunca subiste uma montanha, Eduarda?

Eduarda: Já.

Professora: Qual foi a montanha que subiste?

Eduarda: Eu *ainda nunca subia lá* a uma montanha.

Professora: Então subiste ou não subiste?

Eduarda: Não.

Professora: Mas olha tu já viste alguma fotografia da Serra da Estrela? Já viste imagens?

Eduarda: Não.

Professora: Então depois vamos ali ao computador para tu veres.

Professora- Então, mas continuando no nosso poema, a autora diz que podemos pegar na Serra da Estrela e serrar uma cadeira. Acham isso possível?

Turma: Não!

Professora: Eduarda, o que achas?

(Não responde)

Professora: Tu achas que é possível?

Eduarda: Não.

Professora: Não! Também concordo. Então, porque é que achas que não é possível?

Eduarda: Porque...

Professora: Sabes o que é uma serra para cortar?

(Acena com a cabeça que não)

Professora: Serra é um material aguçado e afinado que serve para cortar. As pessoas usam para cortar madeira e outras coisas.

Carolina: O meu avô usa muito para a lenha.

João: O meu pai também.

Professora: Mafalda, queres ajudar a Eduarda?

Mafalda: Quer dizer que alguém pegou numa serra para serrar a cadeira.

Professora: Mas aqui a autora estava a dizer que tinha pegado na Serra da Estrela para serrar. É um bocado difícil, não é? Então como é que pegamos na Serra da Estrela?

(...)

Professora: Vamos então começar a correção da ficha! Eduarda, podes, por favor, ler e responder a primeira questão?

Eduarda: “Por quantos versos é constituída a primeira estrofe? Que nome damos a essa estrofe?” Tem quatro versos e estrofe tem o nome de quadro... quadro.

Professora: Quadra. Uma estrofe com quatro versos chamamos de quadra. Muito bem, Eduarda.

Transcrições do dia 23 de novembro

Professora: Obrigada pela tua leitura, Guilherme. Então sobre o que é que falava o conto do vosso colega? Qual era o tema?

André: Era sobre a história de Viseu.

Turma: A lenda do brasão.

Professora: Muito bem. Então e quais eram as personagens desta história? Eduarda?

Eduarda: D. Ramirez, o Alboazar, D. Urraca...

Professora: Sim, muito bem. E lembras te porque é que Viseu tem esse nome?

(Não responde)

Professora: Quem se lembra?

Dinis: Porque os lutadores viram uma terra de longe e disseram: “Que viso eu”? E ficou Viseu que é parecido com “viso”.

Professora. Sim, eles viram uma localidade ao longe, que no caso era Viseu. Muito bem. Então e vocês lembram-se de termos falado com a professora Rita sobre a cultura de Viseu?

Joana: Sim, falámos dos vestígios.

Catarina: E dos viriatos.

Professora: E de que vestígios falámos? Lembras-te, Eduarda? Faziam e fazem parte da nossa cultura, da cultura de Viseu.

Eduarda: A estátua de D. Duarte...

Professora: Sim. Quem sabe mais?

Maria: A estátua de Viriato.

Professora: E da gastronomia? Sabes qual é o bolo típico, Eduarda?

Eduarda: O viriato e as rotundas.

Manuela: Até falamos da pastelaria Amaral.

Catarina: Pois, a minha mãe às vezes vai lá.

(...)

Professora: Então, agora, vamos ouvir o conto que o André trouxe.

André: “ Pedro e Inês, uma história de amor na história de Coimbra”

(...)

Professora: Muito bem. Eduarda, gostas da história que o Afonso contou?

Eduarda: Sim.

Professora: Lembras-te das personagens dela?

(Não responde)

Professora: Qual era o grande sentimento presente na história?

Eduarda: Amor.

Professora: Muito bem! Maria, consegues dizer as personagens?

Maria: Pedro, Inês, rei D. Afonso IV, os soldados...

Professora: Sim, está correto. E qual era a terra, a localidade da história que o Afonso contou? Pertence a um concelho de Portugal. Mariana?

Mariana: Não me recordo bem.

Professora: Eduarda, podes ajudar?

Eduarda: Viseu.

Professora: Não era Viseu. Joana sabes?

Joana: Era Coimbra. Eu fui lá.

Professora: Muito bem! André, porque trouxeste uma história sobre Coimbra?

André: Porque eu e a minha mãe nascemos lá!

Professora: Já mais alguém visitou Coimbra?

Mariana: Eu já!

Maria: Eu também.

Cristiana: Eu não sei.

Professora: Oh André, vamos aqui localizar no nosso mapa a cidade de Coimbra.

(...)

Professora: Será que Coimbra também tem muitos vestígios históricos, tal como Viseu?

Andreia: Eu já fui a quinta das Lágrimas, em Coimbra!

Professora: Sim, essa quinta pode ser considerada um vestígio! Eduarda, achas que em Coimbra há vestígios históricos iguais aos de Viseu?

Eduarda: Não.

Professora: Pergunta ao teu colega se sabe algum elemento cultural, algum vestígio importante em Coimbra.

(Eduarda permanece em silêncio)

(...)

Professora: E já que falamos na gastronomia de Viseu, André conheces algum doce típico de Coimbra?

André: Acho que a minha mãe me falou das queijadas e outro que são pastéis.

Maria: Aqui também há queijadas.

André: Sim, mas estas são especiais porque têm uma receita diferente.

Professora- E que mais nos consegues falar de Coimbra? Também tem muitos espaços verdes como aqui?

André: Tem alguns, mas tem muitas igrejas e estátuas.

Professora: Sim, Coimbra é uma cidade com muita história.

André: Eu conheço a Sé de Coimbra. Tenho aqui uma imagem. E a universidade e um jardim botânico que lá há. A minha mãe deu-me estas imagens para mostrar.

Transcrições do dia 15 de dezembro de 2015

Professora: Eduarda, queres vir ler o teu conto?

Eduarda: Sim...

(...)

Joana: Eu quero perguntar muitas coisas!

Professora: Calma, um de cada vez. Joana, o que queres perguntar?

Joana: O que é um *lokolé*, ou como se diz, não sei bem. E um *mokomboso*?

Professora: Eduarda queres esclarecer a tua colega?

Eduarda: É um instrumento. E é *um* pessoa.

Professora: Mas qual é o instrumento?

Eduarda: *Lokolé*.

Joana: Então o *mokomboso* é uma pessoa como nós?

Eduarda: Ele vende nas aldeias de todos.

Andreia: Eu nunca vi ninguém vender caudas...

Eduarda: Era os animais, eles tem caudas.

Professora: Já sabemos que isto é um conto, uma história, onde podemos utilizar a nossa imaginação. Então, quem é que gostou do conto da Eduarda?

André: Eu gostei, era engraçado.

Professora: Qual foi a parte de que gostaste mais?

André: Eu gostei de tudo, mas acho que o ferreiro foi mau...

Mariana: Pois, o ferreiro foi-se embora e deixou o outro, o *mokomboso*.

(...)

Professora: Eduarda, porque escolheste este conto? É o teu preferido?

(não responde)

Professora: Conheces mais histórias?

Eduarda: Eu gosto dos animais.

Professora; Então foi por isso que escolheste este?

Eduarda: Sim.

Maria: O conto dela falava do macaco, do leopardo...

(...)

Professora: Eduarda podes partilhar connosco um pouco da cultura do teu país? Como os teus colegas fizeram nas aulas passadas?

(Não responde)

Professora: Lembras-te de falarmos dos vestígios históricos de Viseu? Ou até mesmo dos doces típicos? Tudo isso faz parte da cultura.

Eduarda: Há lá um doce que é o Melktert.

André: O que é isso? Leva o quê?

Eduarda: É um bolo.

(...)

Professora: Maria, obrigada pela leitura do teu conto. Gostaram desta história?

Turma: Sim.

Mariana: Qual é o título?

Maria: A minha mãe disse que não tinha título, porque é um conto que é contado entre a boca do povo!

Professora: Entre a boca do povo? Como assim Maria?

Maria: É porque as pessoas contam umas às outras! E depois contam às crianças, mais tarde.

Professora: Muito interessante. O teu conto também é passado entre a boca do povo, Eduarda?

(Acena que sim com a cabeça)

Professora: Eduarda, ainda te lembras do tema do conto?

Eduarda: Era uma velha que não queria ser comida pela raposa.

Professora: Muito bem! E porque não conseguiu?

Eduarda: Porque ela disse que iam para uma festa, comer.

Professora: Sim ela disse isso. Mas terá sido mesmo esse o motivo?

André: A velha usou uma cabaça na cabeça e fez girava assim com ela, quando passou pela raposa!

Mariana: Não foi só pela raposa! Foi por um lobo também.

André: Ah sim, pois foi!

Professora: Quais foram as palavras que ela pronunciou quando passava pelos animais?

Turma: “Nem velhinha nem velhão, roda cabacinha, roda cabação!”

Professora: Isso mesmo!

Maria: Eu trouxe este conto, porque eu já o conhecia de quando andava no infantiário.

André: Pois eu também.

Mariana: Eu também.

Professora: Eu sei, mas nem toda a gente pode conhecer este conto.

André: A Eduarda não conhece, ela não estava cá...

Professora: É verdade. Eduarda conhecia este conto?

Eduarda: Não.

Professora: Mas gostaste?

Eduarda: Sim.

Professora: O que mais gostaste?

Eduarda: Dos animais e *do* floresta.

Professora: Pois é! Tal como o teu, este também tinha como personagens alguns animais.

Transcrição do dia 4 de janeiro de 2016

Professora: Eduarda gostaste deste poema?

Eduarda: Sim.

Professora: O que mais gostaste?

Eduarda: Gostei porque era bonito e tinha flores que eram mais bonitas que as folhas.

Professora: Então tu gostas muito de flores?

Eduarda: Eu *goste muito*.

Joana: Eu também gosto, são muito lindas e cheiram bem!

Professora: Então e das folhas, não gostam?

Maria: sim!

Professora: Porquê?

Maria: Porque senão fossem as folhas não haviam flores...

(...)

Professora: Então, mas as folhas estavam tristes? Eduarda?

Eduarda: *Estavam*.

Professora: Porque achas isso?

Eduarda: Elas *estavam* sozinhas e caladas.

Professora: Pois, é que ninguém olhas para as folhas não é? As pessoas só olham para a beleza das flores!

Eduarda: Sim.

(...)

Professora: Então o que serão folhas de nervuras finas, Eduarda?

(Eduarda, não responde)

Professora: Sabes o que são as nervuras das folhas?

Eduarda: Não.

Guilherme: Eu posso ajudar. As nervuras são uns risquinhos que a folha tem desenhados no meio.

Maria: Risquinhos... São como os nervos. As pessoas também têm artérias e vasos. E as folhas também.

Guilherme: Eu vou ver no dicionário.

Professora: Enquanto o Guilherme vê no dicionário, já vistas esses “risquinhos” que ele falou?

Eduarda: Já. *Nas folha* dos chão e são todos diferentes.

(...)

Professora: A Maria diz que não sabe o que significa “preceito”. Consegues ajudá-la?

Eduarda: Eu *lembra-me* que preceito é a barba bem-feita, como o texto da outra vez.

Maria: O texto do freguês! Que lemos na outra aula de português!

Professora: Muito bem Eduarda! Mas aqui o significado “preceito” é para a barba?

Eduarda: Não.

Professora: Então? A que se refere a palavra “preceito”?

Eduarda: É *nas folha*.

Joana: Para as nervuras!

Professora: Então, mas o que quer dizer que as nervuras são cortadas a preceito?

Mariana: São bem cortadas, estão certinhas!

Joana: Como a barba do freguês que a Eduarda disse.

(...)