



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Stéphanie Barbosa Veloso

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Aprendendo o Português como Língua Não Materna (PLNM):  
uma abordagem baseada no ensino por tarefas

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

Setembro de 2015

*Numa sociedade multicultural como a nossa, 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 projectos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Os projectos curriculares deverão conter orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem de Português língua não materna, bem como estratégias e materiais.*

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005)



## AGRADECIMENTOS

Findada esta etapa tão importante e desejada à qual me propus, não posso deixar de agradecer às pessoas que se cruzaram nesta caminhada. É com imensa gratidão que vos agradeço.

Um obrigado especial à Doutora Gabriela Barbosa pela orientação e receptividade, pelo conhecimento partilhado e críticas construtivas, pela total disponibilidade prestada ao tentar solucionar as minhas dúvidas e acalmar as minhas preocupações. Obrigada pela paciência constante.

À minha amiga Estrela que me acompanhou neste percurso de forma incondicional, sempre disposta a aconselhar e confortar as minhas inquietações.

Aos meus pais, um agradecimento muito especial pois permitiram que este sonho se tornasse possível, e que mesmo à distância sempre conseguiram demonstrar que acreditavam em mim e que valeria a pena os quase 2000 quilómetros que nos separavam.

Às minhas companheiras e amigas Sofia, Cindy, Marylénè e Susana, pelas manhãs, tardes e noites de trabalho, de alegrias, de tristezas, de sorrisos, de lágrimas, mas principalmente de partilha de saberes, que nos unirá para sempre.

À minha irmã por todas as palavras de conforto e encorajamento que me ajudaram a suportar a saudade que muitas vezes tomou conta de mim.

À minha afilhada e sobrinho que como um simples olhar e sorriso me deram força para chegar à meta.

Ao meu cunhado que sempre me apoiou nesta decisão e que vezes sem conta em tom de brincadeira disse: “Afinal já valeu a pena ir para a universidade”.

À minha amiga Vanda pela compreensão que mostrou perante o desgaste e cansaço que apresentava no final de cada semana, mas que mesmo assim tinha sempre uma das suas histórias para contar que me faziam soltar uma gargalhada.

E a todos aqueles que nesta caminhada mostraram certa preocupação e carinho por mim e que de alguma forma contribuíram para o alcance deste objetivo.

Do fundo do coração OBRIGADA!



## RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se estruturado em três partes, que procuram dar conta do processo de prática de ensino supervisionada desenvolvida: a contextualização e intervenção realizada em contexto educativo; o projeto de investigação realizado e a reflexão final sobre o percurso realizado nas práticas supervisionadas.

O projeto de investigação realizado centrou-se na área do português e procura perceber se uma metodologia de ensino de língua não materna ancorada numa abordagem de ensino por tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas. Para a sua concretização foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Ampliar o campo lexical; b) Melhorar a compreensão oral; c) Desenvolver a produção oral; d) Desenvolver a interação oral.

A metodologia adotada assumiu um caráter qualitativo num design de estudo de caso. Os dados foram recolhidos através da observação direta e participativa, de entrevista, de testes de diagnóstico e aferição e de registos audiovisuais.

A fase de implementação deste estudo ocorreu ao longo de três momentos: a concretização do teste de diagnóstico que permitiu compreender as maiores necessidades do caso em estudo; implementação de um percurso diferenciado, que contou com quatro sequências didáticas compostas por tarefas; e aplicação do teste de aferição para verificar o nível linguístico alcançado. A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que uma abordagem diferenciada, apoiada no ensino baseado por tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente o enriquecimento do campo lexical, que se torna imprescindível para uma exposição oral mais fluida e uma interação escolar mais integradora e de maior compromisso com as aprendizagens da língua de escolaridade e com os saberes curriculares.

**Palavras-chave:** língua não materna; abordagem diferenciada; tarefas; competências linguísticas



## ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Pre-School Education and Teaching master's degree of the 1st cycle of basic education. It's divided in three different parts, seeking to realize the developed supervised teaching practice process: the context and intervention carried out in an educational context; the research project and the final reflection about past experiences on supervised practice.

This research project focusing on the Portuguese area, seeks to understand if a non-native language teaching methodology anchored in an educational approach tasks favors the development of language skills. For this implementation were outlined the following specific objectives: a) Expand the lexical field; b) Improve understanding of oral; c) Develop oral production; d) Develop oral interaction.

The methodology adopted is based on a qualitative research focused in a case study. The data were collected through direct and participatory observation, interview, diagnostic and benchmarking test and audiovisual recordings. The implementation phase of this study took place over three stages: the realization of the diagnostic test that allows us to understand the needs of this case in study; the achievement of a differentiated approach, outlined by four didactic sequences composed of tasks; and the application of a placement test to check the language level achieved.

Data analysis revealed that a differentiated approach, supported in teaching based on tasks, enhances the development of language skills, including the enrichment of the lexical field, which is indispensable for a more fluid oral exposure and a more inclusive school interaction and greater commitment to learn the school language and the curriculum knowledge.

**Keywords:** second language; differentiated approach; tasks; linguistic skills



## RÉSUMÉ

Ce rapport a été élaboré dans le cadre de l'unité curriculaire Pratique d'Enseignement Supervisée II, intégrée dans les études supérieures Maîtres d'Éducation Préscolaire et de l'Enseignement Élémentaire. Il se présente structuré en trois parties qui cherchent à rendre compte du processus de la pratique d'enseignement supervisée développée : la contextualisation et l'intervention réalisée dans le contexte éducatif ; le projet de recherche mené et la réflexion finale sur le parcours réalisé dans les pratiques supervisées.

Le projet de recherche effectué s'est centré dans le domaine du portugais et il cherche à comprendre si une méthodologie d'enseignement de langue non maternelle ancrée dans une approche d'enseignement par tâches favorise le développement de compétences linguistiques. Pour sa mise en œuvre, on a défini les objectifs spécifiques suivants: a) Accroître le champ lexical; b) Améliorer la compréhension orale; c) Développer la production orale; d) Développer l'interaction orale.

La méthodologie adoptée a assumé un caractère qualitatif dans une conception d'étude de cas. Les données ont été recueillies par l'observation directe et participative, entretien, tests de diagnostic et de repères et d'enregistrements audiovisuels.

La phase de mise en œuvre de cette étude a eu lieu au cours de trois moments : la réalisation du test de diagnostic qui a permis de comprendre les plus grands besoins de l'étude de cas; l'implantation d'un itinéraire différencié, comprenant quatre séquences didactiques composées de différentes tâches ; et l'application du test de repères afin de vérifier le niveau linguistique atteint. L'analyse des données recueillies a montré qu'une approche différenciée, soutenue dans l'enseignement basé sur les tâches, favorise le développement de compétences linguistiques, y compris l'enrichissement du champ lexical, qui est essentiel pour une présentation orale plus fluide et une interaction scolaire plus inclusive et d'un plus grand engagement avec les apprentissages de la langue de scolarisation et les connaissances curriculaires.

**Mots-clés:** langue non maternelle; approche différenciée ; tâches ; compétences linguistiques.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VII
RÉSUMÉ .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XV
ÍNDICE DE QUADROS .....	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XXI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	3
Caracterização do meio local.....	5
Caracterização do contexto educativo .....	6
Caracterização da turma .....	7
Dificuldades de aprendizagem da turma .....	7
Áreas de intervenção.....	9
CAPÍTULO II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	15
Pertinência do estudo.....	17
Revisão de literatura.....	21
Para uma definição dos conceitos de língua materna e língua não materna (língua segunda e língua estrangeira) .....	21
Aquisição e aprendizagem de uma Língua Não Materna.....	24
Metodologia de ensino e aprendizagem da LNM .....	27
O ensino de uma língua baseado em tarefas .....	28
Materiais para o ensino da LNM .....	31

O ensino do Português LNM em Portugal .....	33
Estudos empíricos realizados no âmbito do ensino do PLNM .....	37
Metodologia .....	45
Opções metodológicas .....	45
Participante .....	48
Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	49
Observação direta e participante (notas de campo).....	49
Entrevista.....	50
Teste .....	51
Registos audiovisuais.....	64
Calendarização.....	66
Design da intervenção .....	69
Intervenção educativa .....	69
Sequência didática 1- As locuções prepositivas de lugar .....	71
Sequência didática 2- Os números ordinais e o vestuário .....	76
Sequência didática 3- Os atributos físicos e estados anímicos .....	80
Sequência 4- O reconto .....	83
Procedimentos de análise de dados.....	87
Análise e interpretação de dados.....	91
Produção oral .....	91
Atividade I- Nomeação lexical com recurso a imagens.....	91
Atividade II- Descrição oral de diferenças observadas em imagens .....	92
Compreensão do oral .....	95
Atividade III- Reconto de uma narrativa .....	95
Atividade IIIa- Compreensão de uma narrativa .....	97

Interação oral .....	98
Atividade IV- Interação oral com base em imagens.....	98
Conclusões do estudo.....	107
Limitações do estudo e propostas para possíveis investigações .....	112
Considerações finais .....	113
CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	115
REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	129
Anexo 1- Planificação de referência .....	130
Anexo 2- Pedido de autorização.....	152
Anexo 3- Estímulos visuais da Atividade I .....	153
Anexo 4- Estímulos visuais da Atividade II .....	154
Anexo 5- Cenário de uma casa da Atividade Ila .....	155
Anexo 7- Imagens representativas dos eventos da Atividade IIIa .....	156
Anexo 8- Estímulos visuais da Atividade IV .....	157
Anexo A.....	CD



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cabeçalho das grelhas de registo .....	53
Figura 2. Quadro de registo de observações gerais .....	53
Figura 3. Grelha de avaliação global da Parte I .....	54
Figura 4. Grelha de avaliação global da Parte II .....	54
Figura 5. Quadro para determinar o nível de proficiência e o nível de proficiência linguística .....	54
Figura 6. Grelha de registo para a Atividade I .....	55
Figura 7. Níveis de desempenho e respetivas classificações .....	56
Figura 8. Grelha de registo para a Atividade II .....	57
Figura 9. Níveis de desempenho e respetivas classificações .....	58
Figura 10. Grelha de registo para a Atividade IIa .....	59
Figura 11. Grelha de registo para a Atividade III .....	60
Figura 12. Níveis de desempenho e respetivas classificações .....	61
Figura 13. Grelha de registo para a Atividade IIIa .....	62
Figura 14. Grelha de registo para a Atividade IV .....	63
Figura 15. Níveis de desempenho e respetivas classificações .....	64
Figura 16. O cubo.....	72
Figura 17. Cenário de casa com quatro divisões .....	73
Figura 18. Imagens ilustrativas de elementos característicos de cada divisão.....	74
Figura 19. Cenário do interior de uma casa .....	75
Figura 20. Corrida de tartarugas.....	77
Figura 21. Pódio das tartarugas.....	77
Figura 22. Retângulo com vinte portas .....	78
Figura 23. Corrida de ciclistas.....	79
Figura 24. Estados anímicos .....	80
Figura 25. Atributos físicos .....	81
Figura 26. Imagem com características sobre os estados anímicos e atributos físicos.....	82
Figura 27. Pares de imagens semelhantes .....	84

Figura 28. Valores da classificação global e respectivos níveis de proficiência e níveis de QECR ..... 103

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- <i>Calendarização do estudo</i> .....	67
Quadro 2- <i>Categorias e respectivos itens de análise</i> .....	89



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - .....	71
Tabela 2 - .....	103



## LISTA DE ABREVIATURAS

PES I: Prática de Ensino Supervisionada I

PES II: Prática de Ensino Supervisionada II

LM: Língua materna

LNLM: Língua não-materna

LS: Língua segunda

LE: Língua estrangeira

L1: Língua primeira

LA- Língua-alvo

ME: Ministério da Educação

ELBT: Ensino de línguas baseado em tarefas

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PLNM: Português língua não materna

ILTEC: Instituto de Linguística Teórica e Computacional

DGE: Direção-Geral da Educação

TD: Teste de diagnóstico

TA: Teste de aferição



## INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserido no Mestrado de Educação Pré- Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em três capítulos: enquadramento da prática supervisionada, projeto de investigação e reflexão global da prática de ensino supervisionada I e da prática de ensino supervisionada II.

A unidade curricular PES II desenvolveu-se numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Viana de Castelo, mais propriamente numa turma de 2º ano de escolaridade. A turma era composta por 21 alunos, oitos do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Foi implementado um plano de intervenção com uma aluna desta turma cuja sua língua materna não era o português, por terem sido detetadas fragilidades ao nível da expressão e compreensão do oral, muito devido à ausência de variedade do seu campo lexical.

Dada a importância de desenvolver o domínio da oralidade e com consciência que o ensino do português como língua não materna exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o português como língua materna, foi criado um percurso pedagógico focado na aquisição e aprendizagem vocabulário fundamental, baseado na metodologia de ensino de língua em tarefas.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento à PES II. Apresenta-se assim o meio local, a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a intervenção. Também se apresenta a descrição da turma e das respetivas dificuldades de aprendizagens. Para terminar o capítulo são descritas as áreas de intervenção, os conteúdos abordados e alguns exemplos de recursos e estratégias realizadas.

O segundo capítulo apresenta o projeto de investigação desenvolvido na PES II e este subdivide-se em secções. A primeira secção integra a pertinência do estudo, o objeto de estudo e os objetivos; segue-se a revisão de literatura que sustenta teoricamente este trabalho de investigação, favorecendo a compreensão do mesmo; a seguinte secção diz respeito à metodologia adotada referindo as opções metodológicas, a caracterização da participante e os instrumentos e técnicas de recolha de dados, descrição do desgn de

intervenção e a respetiva intervenção educativa, procedimentos de análise de dados e a calendarização do estudo; a quarta secção refere-se à análise de dados; por último apresentam-se as conclusões do estudo, assumem-se as limitações do estudo e apresenta-se as considerações finais.

Para terminar, do último capítulo do relatório faz parte uma reflexão sobre a PES I e a PES II, que referencia momentos relevantes vivenciados aos longos de dois semestres, apontando aspetos mais positivos e outros menos, mas igualmente pertinentes.



## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---





Neste capítulo apresenta-se a caracterização do meio local, assim como, a descrição do contexto educativo e da turma. Faz-se igualmente uma síntese das dificuldades de aprendizagens da turma. Por último, ainda são apresentadas as áreas de intervenção, de forma a explicitar os conteúdos e estratégias usadas.

## **CARACTERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL**

A cidade de Viana do Castelo é a cidade atlântica que se localiza mais a norte de Portugal, e foi fundada em 1258 pelo rei D. Afonso III, com o topónimo de Viana da Foz do Minho.

Esta cidade urbana possui bastantes qualidades. A tranquilidade, a segurança, a riqueza a nível patrimonial, monumental e histórico permite aos habitantes e visitantes usufruírem de uma qualidade de vida bastante considerável.

Do ponto de vista cénico, Viana do Castelo, possui três tipologias de paisagens distintas: a costeira, a ribeirinha e a montanhosa, que possibilita apresentar paisagens de excelência, que proporcionam momentos de lazer e prazer agradáveis.

A nível de condições de enriquecimento cultural a cidade contempla espaços culturais dedicados ao teatro, bibliotecas, museus, multiusos oferecendo assim diferentes experiências. Por outro lado, a presença do mar e do rio permite uma maior oferta de vivências, sendo que é possível praticar diversas modalidades náuticas.

A existência de uma boa rede de transportes urbanos, que inclui a circulação de autocarros elétricos nas ruas do casco medieval, favorece o meio ambiente pois incentiva o desuso do automóvel.

Viana do Castelo é extremamente atrativa no que diz respeito ao turismo, já que a sua riqueza etnográfica é elevada. A cidade é considerada a capital do folclore português, e para além disso, é uma referência no que diz respeito ao artesanato funcional, principalmente pelas louças e os bordados.

## CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A escola onde foi realizada a PES II pertence a um agrupamento que integra jardins-de-infância e escola do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. A constituição do agrupamento pretende promover um percurso integrador desde o pré-escolar à escolaridade básica, dar resposta com mais eficácia no que diz respeito a prestação de serviços à comunidade escolar e garantir o sucesso de todos os alunos.

Trata-se de uma escola urbana, com crianças provenientes de vários locais da cidade e de várias freguesias do concelho. Os alunos residentes fora do espaço geográfico considerado para a escola frequentam-na principalmente pelas atividades profissionais dos pais ou encarregados de educação se centrarem na cidade. Tendo em conta este fator a origem social, cultural e económica é diversificada. Por consequência as expectativas dos responsáveis pelos alunos também diferem bastante.

A escola foi construída em 1933, tendo sido restaurada anos mais tarde, oferecendo assim boas condições de trabalho.

O edifício escolar tem dois pisos e é constituída por 8 salas, sendo que só cinco estão em funcionamento, visto que o número de alunos é mais reduzido. As salas estão agrupadas em quatro núcleos de duas salas. Cada núcleo contempla, para além das duas salas, duas casas-de-banho mistas para os alunos e um polivalente comum.

No recinto escolar encontra-se um edifício anexo com cantina e cozinha no rés-do-chão, com ginásio e balneários no 1º piso e com biblioteca e um gabinete para a terapia da fala no 2º piso.

O edifício escolar ainda dispõe de uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala para a direção e uma sala para acompanhamento de aluno com necessidades educativas especial.

Neste momento frequentam a escola 105 alunos, distribuídos por cinco turmas: uma turma do 1º ano, duas turmas do 2º ano, uma turma do 3º ano e outra turma do 4º ano.

## **CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

A turma onde decorreu a PES II era do 2º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, oito do sexo masculino e treze do sexo feminino. Os alunos possuem idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Esta turma integra duas crianças que não possuem o português como língua materna, sendo que recebem apoio individualizado duas vezes por semana. A turma não apresenta nenhum aluno com necessidades educativas especiais, no entanto integra dois alunos que possuem um plano de acompanhamento pedagógico individual, por manifestarem dificuldades principalmente a nível do português.

A turma caracteriza-se pela agitação constante, que muitas vezes prejudica os momentos de ensino-aprendizagem. Apesar de se mostrarem muitas vezes interessados e motivados para o desenrolar das atividades a falta de concentração da maioria dos alunos, não permitia um aproveitamento total das propostas de aprendizagem. Para um melhor aproveitamento, este grupo necessita de estar constantemente em contacto com atividade com níveis de exigência diferenciados.

A escola em questão é caracterizada com sendo urbana, que recebe alunos provenientes, maioritariamente, das freguesias dos arredores da cidade. Este aspeto surge das atividades profissionais dos pais e encarregados de educação, onde grande parte exerce na cidade. No que diz respeito às habilitações literárias dos mesmos, verifica-se que a maioria possui o 12º ano de escolaridade. Ainda assim, cinco pais têm um grau de licenciatura e outros dois de mestrado.

Grande parte dos alunos reside com o agregado familiar composto pelo pai, mãe e irmãos. Contudo a turma integra casos em que os alunos vivem com a mãe e avós. A origem económica, social e cultural é muito diferenciado como consequência de haver alunos oriundos de diferentes freguesias do concelho.

### **Dificuldades de aprendizagem da turma**

A turma em questão apresenta algumas dificuldades, principalmente a nível do português. No geral, os alunos possuem uma velocidade leitora lenta, sendo que dois

alunos ainda leem silabicamente, o que afeta bastante a compreensão dos que ouvem e mesmo de quem lê.

Não é só na leitura que apresentam dificuldades, pois na escrita também se verifica o mesmo. Quase todos os alunos cometem imensos erros ortográficos, de diferentes tipos. Nas produções escritas muitos dos os erros resultam da transcrição da oralidade. Contudo, também é frequente encontrar erros devido à ausência de algumas regras da ortografia (por exemplo: antes de um p ou de um b escreve-se sempre a consoante m e nunca a n), mas por outro lado os alunos também erram muito em palavras que necessitam de ser memorizadas. Além disso, ainda se verifica que muitos erros ortográficos advêm da complexidade que a ortografia apresenta no que diz respeito a ligação entre grafema e fonema.

As dificuldades acima apresentadas refletem-se na produção de textos, ainda que a turma também revela ter dificuldades a organizar ideias sequenciais. A coerência nas produções frásicas e nas produções textuais também deixa um pouco a desejar.

Sendo que a turma apresenta dificuldades na leitura e por consequência tal compromete a compreensão, o sucesso nas outras disciplinas é posto em causa. Este efeito é mais evidente na matemática e na complexidade que envolve esta ciência. Na resolução de problemas a turma não revelava grandes dificuldades na apresentação do seu raciocínio, mas muitos alunos não conseguem resolver o problema ou então resolvem mal devido à má compreensão.

Na disciplina de estudo do meio a turma apresentava, geralmente, sucesso nas aprendizagens. Os temas/conteúdos abordados nesta disciplina estão, na sua maioria, ligados com as experiências e vivência do quotidiano dos alunos. Desta forma, nos momentos mais dedicados ao estudo do meio era notória uma maior envolvimento e participação por parte da turma.

Nos momentos dedicados às Expressões os alunos demonstram bastante entusiasmo, sendo esta a área que lhes desperta mais curiosidade. No entanto, quando estão a realizar tarefas de recorte e colagem demonstram saturação rapidamente. Já a expressão físico-motora é a expressão mais apreciada pelos alunos e é nestes momentos que se libertam totalmente.

Apesar das dificuldades acima apresentadas esta turma encontra-se num nível satisfatório nos que diz respeito às aprendizagens. Neste grupo destacam-se seis alunos pela positiva, pois além de demonstrarem sucesso em todas as áreas disciplinares são alunos organizados e preocupados com o seu trabalho. Em contrapartida, também se destacam dois alunos pela negativa, apresentando grandes dificuldades principalmente no português e na matemática. Estes dois anos juntamente com os dois alunos que não possuem o português como língua materna recebem apoio individualizado de uma professora que integra o corpo docente, 3/4 vezes por semana.

Um dos aspetos preocupantes nesta turma e que afeta todo o desenrolar das atividades e que afeta naturalmente o sucesso nas aprendizagens é o comportamento. No geral, os alunos apresentam comportamentos inadequados, demonstrando que não sabem estar numa sala de aula. Além disso, é uma turma que necessita que esteja em constante alternância de atividade e de níveis de exigência, pois perde a motivação rapidamente.

## **ÁREAS DE INTERVENÇÃO**

O caminho percorrido na PES II decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. Este percurso fez-se acompanhar do par pedagógico e contou diferentes momentos, ao longo de quinze semanas.

As primeiras três semanas, e três dias por semana, destinaram-se à observação, onde as aulas eram lecionadas pela professora da turma. Nesta fase tivemos a oportunidade de conhecer a turma e a professora cooperante, assim como algumas especificações dos alunos, de assistir a métodos e técnicas usadas para o ensino dos conteúdos programáticos e de estar a par dos conteúdos que estavam a ser abordados.

Na fase posterior, as restantes semanas foram dedicadas às regências observadas, com a exceção da semana anterior às férias de natal. As semanas de regências foram igualmente distribuídas pelo par pedagógico, em que duas delas decorreram de segunda a sexta-feira, as restantes de segunda a quarta-feira.

Nesta segunda fase foi claramente o período onde tivemos a oportunidade de demonstrar os conhecimentos adquiridos ao longo desta formação. Ao longo destes dias de práticas pedagógicas lecionamos nas diferentes áreas curriculares que integram o Programa Curricular para o Ensino Básico do 1º Ciclo. Devido à carga horária disponibilizada para cada área, o português e a matemática foram as áreas nas quais mais lecionamos. Nas semanas em que regemos três dias, por vezes tornou-se difícil, algumas vezes impossível, abordar as expressões todos os dias. No entanto, tentámos que tal não acontecesse muitas vezes e sempre que havia possibilidade interligávamos os conteúdos com as expressões. Nas semanas com cinco dias de regência este aspeto era solucionável, visto que tínhamos a semana completa.

Na área curricular de português foram abordados todos os domínios presentes no programa: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática. Desta forma, houve lugar para lecionar vários conteúdos desde: os tipos de textos e as suas características (texto poético, texto narrativo, o texto informativo, o texto descritivo e banda desenhada), a planificação e a produção de texto narrativos, as partes do texto narrativo (personagens, espaço, tempo, ação), a informação essencial e acessórias, o reconto, os determinantes artigos definidos e indefinidos, os antónimos e sinónimos, os sinais de pontuação, os parágrafos, a classificação de sílabas, os nomes próprios e comuns.

Na abordagem dos conteúdos que nos era propostos tentámos sempre diversificar as atividades de modo a não nos cingirmos só ao manual e tendo em conta as características da turma. Nas abordagens aos conteúdos propostos tivemos a oportunidade de trabalhar outras obras presentes na lista de obras e textos para iniciação à educação literária para o 2.º ano, como: *A girafa que comia estrelas* (no manual escolar só aparece um excerto) e a *A dieta do Pai Natal*. Com estas obras foi possível, como já referi, abordar os conteúdos propostos pela professora cooperante, assim como, relacionar com as outras áreas disciplinares.

Na área curricular da Matemática foram abordados os domínios de Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamentos de Dados. Dentro destes três domínios foram abordados diversos conteúdos, tais como: contagens, sistema de

numeração decimal, adição, subtração, multiplicação, diagrama de Venn, tabuadas (0, 1, 2, 3, 4, 5 e 10), números ordinais, sólidos, semirretas, retas e polígonos.

A resolução de problemas esteve sempre presente ao longo destes meses. Foi sempre dada a possibilidade de apresentar no quadro diferentes estratégias para a resolução do mesmo problema, para que os alunos percebessem que existem diversas formas de obter o mesmo resultado. Os alunos foram igualmente incentivados a usar o ábaco, já que este material didático os ajudava imenso a raciocinar. Durante as aulas também foram usados outros materiais didáticos, como: material multibase e o pentaminó. Para além destes foram usados outros recursos, uns criados na unidade curricular Didática da Matemática que integra o 1º ano deste mestrado, outros criados propositadamente para abordar os conteúdos matemáticos propostos.

Em relação ao estudo do meio foram abordados conteúdos relativos ao Bloco 1- À descoberta de si mesmo (o passado mais longínquo da criança, o seu corpo, a saúde do seu corpo e a segurança do seu corpo), ao Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições (a vida em sociedade), ao Bloco 3- À descoberta do ambiente natural (os seres vivos do ambiente natural) e por último o Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos (experiências com a água).

Tal como foi referido anteriormente, os alunos mostravam um maior interesse relativamente aos temas abordados, já que estes iam muitas vezes ao encontro das suas vivências. Nas abordagens desta área foram criados muitos cartazes para que durante a exposição de conteúdos pudessemos completar com definições e imagens. Esta era uma das formas de cativar os alunos, pois eram visualmente atrativos. Também foram realizadas atividades práticas relacionadas com a luz e com a água (ciclo da água). Neste tipo de atividades os alunos mostraram bastante curiosidade e participavam de forma ativa.

A área das expressões divide-se em quatro: físico-motora, plástica, musical e dramática e todas elas foram abordadas e desenvolvidas ao longo deste percurso. Na expressão físico-motora as aulas incidiram sobre o Bloco 1- Perícia e Manipulação. As aulas dedicadas a este bloco englobavam sempre materiais, como: cordas, arcos e bolas. As atividades englobavam sempre estes materiais na medida em que o programa os

sugerir para desenvolver as habilidades propostas. Durante os aquecimentos e relaxamentos tentamos sempre diversificar as tarefas, recorrendo sempre à música. Ao longo das sessões também introduzimos jogos de iniciação, para que os alunos se ambientassem a isto tipo de tarefas, que normalmente engloba cooperação e interajuda.

Em expressão musical destacou-se o trabalho à volta do Bloco 1- Jogos de exploração, no qual os alunos tiveram a oportunidade de cantar algumas músicas. Antes de os alunos começarem a cantar havia sempre um momento para que se familiarizassem com a letra. Este momento era aproveitado para explorar o tipo de texto apresentado e o número de versos/estrofes.

Em expressão plástica prevaleceu o trabalho à volta do Bloco 2- Descoberta e Organização Progressiva de superfícies e do Bloco 3- Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. Nesta abordagem os alunos tiveram a oportunidade de contactar com atividades que envolviam diferentes técnicas de expressão, de recorte, de colagem, de modelagem, de desenho e de carimbagem. Nas atividades propostas nesta área foi sempre estabelecida conexão com os conteúdos que estavam a ser abordados nessa semana.

Por último, em expressão dramática, que foi a expressão menos desenvolvida mas não esquecida, as atividades incidiram no Bloco 2- Jogos dramáticos. Os jogos de mímica, de improvisação e de simulação foram bem recebidos pelos alunos, que permitiram que se desinibissem.

No decorrer deste percurso pedagógico houve uma preocupação em estabelecer ligações entre as diferentes áreas, de modo a haver um fio condutor entre os conteúdos abordados. A preocupação da interdisciplinaridade e da transversalidade esteve sempre presente aquando a realização das planificações, porque tínhamos como objetivo dar significado às aprendizagens dos alunos de modo a atingirem o sucesso. No entanto é de salientar que nem sempre é fácil estabelecer conexões, mas cabe ao professor, na medida do possível, fazer um esforço no planeamento das aulas.

As conexões entre as diferentes áreas do saber devem aparecer de forma natural, pois se forem forçadas não criam o impacto desejado no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que um professor não veja as áreas e os domínios de forma

isolada e que aproveita todos os momentos para consolidar e construir conhecimentos, dando assim um contributo imprescindível à aprendizagem/sucesso dos alunos.

Além disso é fundamental criar situações com intencionalidade pedagógica de modo a oferecer aos alunos atividade articuladas que promovam as aprendizagens, predispondo os alunos para este processo. Um professor perante uma turma motivada e predisposta para a realização das tarefas torna-se uma mais-valia para todos.

É possível verificar estas conexões e articulações disciplinares nas planificações realizadas ao longo da PES II. A planificação (Anexo 1) escolhida como exemplo das características acima referidas decorreu nos dias 27,28 e 29 de outubro. Esta planificação tinha como obrigatoriedade abordar os aspetos ligados ao texto narrativo (português), à dentição e higiene (estudo do meio) e às contagens (matemática). Sendo que estes conteúdos tinham mesmo que ser abordados, havendo portanto na disciplina das expressões alguma flexibilidade, procurou-se fazer a interligação entre as disciplinas. Assim, não foi necessário criar momentos específicos para trabalhar cada um dos conteúdos referidos.

Nesta semana de implementações também foi pedido pela professora cooperante que fosse trabalhada a história *A Bruxa Mimi*, que integra o manual escolar. A semana começou com a leitura e interpretação do texto, assim como, a realização da respetiva ficha do manual. Tendo em conta que teriam que ser abordados os aspetos ligados às características do texto narrativo, a história foi aproveitada para referir o assunto. Durante a interpretação do texto foi possível mencionar as características deste tipo de texto: situação inicial, problema/conjunto de ações e resolução do problema/situação final/desfecho. Noutra momento foi lida a história *A quinta dos Avós*, em que o problema englobava temática da higiene geral. A mesma permitiu relembrar as características do texto narrativo. Desta forma as histórias permitiram desenvolver o domínio da iniciação à educação literária, pertencente ao português, e ainda serviu de ponto de partida para desenvolver as características do texto narrativo, que integram o domínio da leitura e escrita. Uma das histórias ainda será retomada.

Já no estudo do meio, além da dentição também foi abordada a higiene oral. A abordagem à dentição permitiu trabalhar a expressão plástica, como o objetivo de

modelar barro, onde foi proposto aos alunos que construíssem em barro uma dentição aproximada ao real. Ainda com a abordagem da dentição, e sendo que era necessário trabalhar as contagens que integram a matemática, com o modelo do maxilar inferior os alunos fizeram contagens de 2 em 2 e de 5 em 5 e ainda foram abordados conceitos ligados à metade e ao dobro, de forma intuitiva. Sendo assim, com a mesma área temática foi possível abordar três áreas disciplinares.

Reaproveitando a história *A quinta dos avós* e a problemática que exponha, foi trabalhado o conteúdo da higiene geral que se desenvolveu naturalmente devido ao problema apresentado. O assunto foi abordado em diálogo com os alunos, de forma a referenciar os aspetos delineados.

Na expressão físico-motora, e apesar de ter objetivos a cumprir, foi possível incluir contagens no aquecimento e relaxamento, de forma lúdica. Assim, os alunos fizeram contagens num ambiente de jogo.

A expressão dramática também foi relacionada à área temática da higiene, onde os alunos através do jogo da mímica dramatizaram as ações representativas. Desta forma, e através da “brincadeira” intencional, foi possível relembrar as regras de higiene oral e geral.

Nesta semana de implementação considera-se que a articulação entre áreas curriculares foi conseguida. Foram respeitados os conteúdos a ser abordados e ainda houve a oportunidade de criar atividades que concorressem para os objetivos propostos nas diferentes áreas, delineados para aquele período.

## **CAPÍTULO II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

---



Neste capítulo, primeiramente, apresenta-se a pertinência do estudo e o objeto de estudo, assim como a revisão de literatura. Segue-se a metodologia adotada na investigação, a apresentação e análise de dados e, por fim, as conclusões.

## **PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Esta investigação incidiu na área do português, no domínio da oralidade, mais propriamente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências da produção oral, compreensão oral e interação oral de uma aluna que não possui o português como língua materna. Esta escolha surge por dois motivos, o primeiro com relevância maior e de natureza mais pedagógica, o segundo incide no gosto e experiência pessoal da investigadora, que como aluna que veio do estrangeiro para frequentar o 3º ano de escolaridade do Ensino Básico, em Portugal, nunca beneficiou de uma abordagem diferenciada.

O primeiro motivo surge da elevada necessidade que qualquer ser Humano possui em saber expressar-se oralmente, principalmente, na língua oficial do país em que está inserido, para que se possa integrar na vida social e escolar, e futuramente profissional. Para tal, é necessário que se desenvolvam competências linguísticas que adquirimos naturalmente quando contactamos com a nossa língua materna desde que nascemos, ainda que, mais tarde, as desenvolvamos através do ensino formal. Geralmente, este é o processo normal e natural de conhecimento com a língua materna, seja ela qual for. Contudo, este processo é dificultado, na medida que não acontece de forma natural, para uma criança que acaba de chegar a um país cuja língua oficial lhe é totalmente desconhecida.

Esta criança irá passar por diferentes momentos no processo de aquisição e aprendizagem e sentirá necessidades que outra criança da sua idade provavelmente já ultrapassou. A escola e os professores cada vez mais são confrontados com a problemática de ensinar o português como língua não materna. Cabe-lhes a responsabilidade de acolher esses estudantes, atender às suas diversidades respeitando o direito que têm à identidade linguística e cultural. É igualmente de extrema importância

melhorar a sua língua de escolarização no sentido de criar as mesmas oportunidades às crianças nestas condições.

A investigação desenvolvida na segunda parte do século XX mostra-nos que tanto a aquisição como a aprendizagem de uma língua não materna não é tarefa simples, nem acontece unicamente por transposição da língua materna do indivíduo para a nova língua ou por repetição e automatismo exterior (Dias, 2008). Com consciência da importância que o domínio de uma língua tem para vivermos em plena integração na sociedade, em atividades tão simples como realizarmos as tarefas do quotidiano, o ensino a alunos que têm o português como língua não materna exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o português como língua materna. Ainda, como língua segunda o português é usado pela comunidade em que a criança está inserida e além disso, é usado na escola como veículo de escolarização. Este é um aspeto que deve orientar as práticas pedagógicas (Leiria, Martins, Cordas, Mouta & Henriques, 2008).

Durante o período de observação da PES II fui constatando que havia uma aluna nas condições acima referidas, uma recém-chegada a Portugal e verifiquei que a aluna estava há 4 meses em contacto com a língua portuguesa. Através do comportamento e participação da aluna em sala de aula e das interações que fui estabelecendo com ela, assim como os diálogos que estabeleci com a professora cooperante, fui identificando e percebendo as dificuldades que a aluna apresentava relativamente ao domínio da expressão e compreensão oral do português. Muitas das fragilidades detetadas situavam-se de forma muito clara no campo lexical, isto é, percebeu-se que a aluna tinha um desconhecimento notório ao nível do vocabulário escolar próprio, não conseguindo, por isso, perceber instruções de tarefas pedagógicas básicas, compreender enunciados literais, nem responder, questionar ou interagir de modo satisfatório. O desvelar desta situação enquadra e orienta o objeto de estudo desta investigação. Com efeito, propõe-se implementar um percurso pedagógico de aprendizagem do português língua não materna (PLNM), cujo foco central seja a aquisição e compreensão de vocabulário, fundamentalmente aquele que se revela essencial para a aprendizagem escolar. A definição deste objeto de estudo é articulada com os pressupostos teóricos para o ensino

de uma língua não materna, concretamente apoiada numa abordagem diferenciada que se baseia em tarefas, preocupando-se com o conhecimento da língua como ela é usada no mundo real, evitando que o aprendente sinta frustração ao aplicar o conhecimento adquirido (Leffa, 2008). Neste entendimento, o objetivo geral deste estudo é perceber se uma metodologia de ensino de língua não materna baseada em tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas. A concretização deste objetivo geral realiza-se através dos seguintes objetivos específicos:

- a) Ampliar o campo lexical;
- b) Melhorar a compreensão oral;
- c) Desenvolver a produção oral;
- d) Desenvolver a interação oral.



## REVISÃO DE LITERATURA

Nesta secção apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação, procurando concorrer para uma melhor compreensão do mesmo.

Primeiramente, expõe-se a definição dos conceitos de língua materna e língua não materna. Segue-se o tópico pertencente à aquisição e aprendizagem de uma língua não materna. No tópico referente à metodologia de ensino e aprendizagem de uma língua não materna, apresentam-se os subtópicos: o ensino de uma língua baseada em tarefas e materiais para o ensino da língua não materna. Foca-se se seguida o ensino do português como língua não materna em Portugal. Por fim, são apresentados alguns estudos empíricos realizados neste âmbito.

### **Para uma definição dos conceitos de língua materna e língua não materna (língua segunda e língua estrangeira)**

A diversidade linguística e cultural é uma realidade das escolas portuguesas, sobretudo a partir das últimas décadas do século passado. O fluxo de imigração verificado em Portugal, conduziu a um cenário multilinguístico até então desconhecido das escolas portuguesas. Hoje em dia, e mais que nunca, as nossas escolas estão em permanente contacto com esta variedade linguística e cultural. Dentro da mesma sala de aula, frequentemente, encontramos várias línguas maternas, no entanto, apenas a língua portuguesa é a utilizada, dado o seu estatuto de língua oficial e língua de escolaridade.

Assim sendo, e porque ao longo da apresentação desta investigação serão usados sistematicamente os conceitos de língua materna (LM), língua não materna (LNM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE), considera-se de elevada importância definir cada uma delas, desde logo pela aproximação que apresentam entre si.

Quando falamos de LM, falamos de uma língua que “os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível velocidade e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 15). Aprofundando o conceito de LM esta é a primeira língua adquirida por um

indivíduo de modo natural através do ambiente do meio familiar desde que está inserido e a utiliza no processo de interação verbal que estabelece com o meio, é a língua dos afetos (Candé, 2008).

Segundo as diretrizes da Direção-geral da Educação (DGE) uma LM é vista como:

aquilo que na bibliografia especializada costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p. 5)

Relativamente ao conceito de LNM, o termo é utilizado em contextos plurilingues, para fazer referência a outras línguas que não sejam a LM. Quando falamos em LNM e nas línguas que a envolvem estas são:

genericamente entendidas como outra (s) língua (s) aprendida (s) para além da língua materna do aprendente, quer essa língua seja aprendida no contexto natural em que é falada, ou num país que possua uma língua oficial concomitante com uma ou mais línguas maternas, i.e., como segunda língua (L2), quer seja em contexto institucional de sala de aula, i.e., língua estrangeira (LE). (Dias, 2008, p. 53)

A mobilização do conceito LNM pressupõe a consideração de duas realidades: a L2 e a LE. Os dois termos aparecem muito frequentemente como termos sinónimos, designando todo o tipo de ensino de LNM. Mas encontra-se também o caso limitado de L2 aos casos em que os aprendentes emigram para um país onde essa língua é usada. Ou, ainda, aos casos de países com línguas oficiais e de escolarização diferente das línguas de comunicação; as primeiras tornam-se L2 em relação às segundas, que são interpretadas como LM (de agora usado LM ou língua primeira (L1) indiferentemente). Já a consideração de LE remete para uso de aprendizagem de língua circunscrito ao contexto formal de sala de aula (Barbosa, 2012).

A L2 tem também um estatuto sociopolítico diferente da LE, por exemplo, ser reconhecida como língua oficial, casos de países multilingues, como o caso do Castelhana e as línguas oficiais das comunidades autónomas de Espanha. Mas também, língua oficial e de escolarização como no caso do Português nos países africanos de língua oficial portuguesa, dada as línguas autóctones são, geralmente, língua de comunicação entre os habitantes das comunidades locais (Candé, 2008).

A aquisição de uma LNM, neste caso de uma L2, pressupõe que “a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, ou seja, exerce funções reconhecidas no seio de uma comunidade onde os membros falam outra língua como língua materna” (Barbosa, 2012, p. 10). Ao referir que a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, entende-se que a língua é usada em vários domínios, tais como: nos governos, nos tribunais, nos *media* e no sistema educacional, tal como reforça Brumfit (1986) “a second language is a not-native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business” (p. 368).

O termo L2 é aplicado nas situações em que uma língua é aprendida depois de uma primeira e quando o indivíduo mora no país onde essa língua é utilizada como língua de comunicação, ou então língua de escolaridade. A L2 é aprendida depois da LM, num contexto próximo ao da aprendizagem da LE, mas que neste caso permite a integração e escolarização da criança (Tavares, 2007, p. 27).

A LE é também uma língua que se aprende depois de ter uma primeira já adquirida, mas está perante outras condições de aprendizagem. Uma LE normalmente é aprendida em contexto formal num determinado país, no qual não é língua de comunicação. Acrescenta-se que “é sobretudo ao nível do estatuto que a L2 e a LE se distinguem: a primeira é língua oficial e de ensino, onde o uso é diário e importante para a comunicação e para a integração social; a segunda circunscreve-se ao espaço da sala de aula, sendo objetivo de aprendizagem formal” (Pinto, 2010, p. 27). Sendo assim, a aquisição de uma L2 acontece com mais naturalidade, e em situações de uso mais favoráveis, visto que o falante está inserido no contexto de imersão linguística.

No âmbito deste estudo, assume-se L2 como outra língua que não a materna, em que o aprendente emigra para um país onde tem que obrigatoriamente aprender a língua oficial, até para se integrar na comunidade (tirando o caso acima apresentado em que a língua oficial e de escolarização não é a mesma que a língua de comunicação). O aprendente passa por um processo de aquisição e aprendizagem, na medida em que para além do input que recebe no ambiente de imersão, também está sujeito a um ensino mais formal da língua-alvo (LA).

## **Aquisição e aprendizagem de uma Língua Não Materna**

Dias (2008) refere que a investigação desenvolvida ao longo da segunda parte do século XX tem provado que quer o ensino, quer a aprendizagem de uma LNM não é uma tarefa fácil, que aconteça simplesmente por transposição dos conhecimentos da língua materna do sujeito para a nova língua, nem tão pouco por repetição e automatismo exterior. Numa perspetiva mais linear pode dizer-se que ao longo do tempo a investigação tem percorrido um longo caminho “para encontrar formas eficazes de ensinar outras línguas diferentes da língua materna (L1) e na descoberta das características de que se reveste a sua aprendizagem” (Dias, 2008, p. 53).

Se, por um lado, considerando a importância do ensino formal durante a aprendizagem de línguas não maternas, a aprendizagem explícita e consciente das regras gramaticais assume um papel importante, por outro, defende-se que o processo de aquisição permite ao aprendente desenvolver as suas capacidades linguísticas de uma forma implícita a partir da linguagem e dos conhecimentos a que tem acesso.

No que diz respeito ao processamento das estruturas linguísticas de uma LNM, não parece haver consenso entre a comunidade científica na definição dos termos aquisição e aprendizagem de uma língua. É certo que os dois termos não agregam o mesmo significado, apesar de muitas vezes serem aplicados como se assim fosse. Dado o enfoque deste estudo se centrar na aquisição e aprendizagem de uma L2, importa salientar o que se entende por cada um dos termos.

Segundo Krashen (1984), a aquisição de uma LNM é um processo natural que parte da necessidade de um falante comunicar com os que o rodeiam, assim como, acontece na aquisição de uma LM. A aquisição de uma língua ocorre quando o falante se insere numa determinada comunidade de fala, na qual vai interferir e de quem recebe o input necessário para desenvolver o sistema linguístico de imersão, sem esforço consciente. Por exemplo, com uma pessoa que acabe de chegar a um país cuja língua não é a sua materna, e em resultado da premência comunicativa adquire a língua dessa comunidade de fala. Adquire a LA pelo contacto que estabelece, pelo que ouve, fala e compreende mesmo na ausência de conhecimento explícito sobre a mesma.

Para Madeira e Crispim (2010), na aprendizagem, o conhecimento linguístico desenvolve-se conscientemente, através de um ensino mais formal e explícito das formas e das regras da língua. O processo de aprendizagem é determinado pelas condições de aprendizagem e os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos são explícitos. Krashen (1984), defende mesmo que os sistemas de conhecimento que resultam dos dois processos não estabelecem qualquer relação entre si e que o conhecimento explícito resultante da aprendizagem formal nunca pode ser convertido em conhecimento implícito. Portanto, entende-se a aquisição como processo relativamente natural. A aprendizagem interpreta-se como um processo mais formal e desenvolvido em cenários mais explícitos.

A aquisição e aprendizagem de uma L2 passa por diferentes necessidades e ao longo deste processo servimo-nos dos conhecimentos e das experiências que vamos adquirindo com a nossa L1. Nesta afirmação está subjacente a ideia que ao processarmos o input da nova língua que estamos a aprender, transferimos da nossa língua materna, ou de outra que antes tenhamos aprendido, alguns conhecimentos.

A importância atribuída à influência da LM na aquisição de uma LNM teve origem nos estudos contrastivos entre as décadas de 1940 e 1960. A Análise Contrastiva assenta no pressuposto de que os hábitos da língua nativa influenciam a criação de novos hábitos na LNM. Para este fenómeno é utilizado o termo *language transfer* (transferência linguística) para designar a transferência de elementos linguísticos característicos de uma língua no uso de outra. Esta teoria defende que se toda a aprendizagem depende do grau de semelhança ou diferença entre as formas da L1 e as LA: “na presença de formas idênticas a aprendizagem seria mais fácil, uma vez que haveria transferência positiva da L1; se as formas de L2 fossem diferentes, seriam mais difíceis de aprender, verificando-se transferência negativa ou interferência da L1” (Madeira & Crispim, 2010, p. 48).

Nesta mesma linha Leiria, Queiroga e Soares (2005) também acreditam que a aquisição de uma LNM cruza-se com a relação genética tipológica da L1 com a L2. Se estivermos perante “duas línguas pertencentes à mesma família, têm mais cognatos e componentes gramaticais em comum do que se não tiverem nenhum grau de parentesco” (Leiria et al., 2005, p. 11). Assim sendo, segundo estes autores, quando a L1 e

a L2 são línguas geneticamente mais próximas, para além de haver mais cognatos existe também muito mais conhecimento transferível para a L2. Estamos perante o conceito acima referido: transferência positiva. Contudo, as autoras chamam a atenção da desvantagem que esta aproximação genética pode apresentar: é mais difícil manter separados os dois léxicos e as duas gramáticas e controlar o conhecimento muito automatizado associado à L1.

Segundo a hipótese da Análise Contrastiva, é possível precaver todos os erros na aquisição e aprendizagem de uma L2 se forem identificadas as diferenças entre a L1 dos aprendentes e a LA. Contudo, existem dados que contrariam esta hipótese, pois verifica-se que muitos erros esperados não ocorrem e que muitos erros que ocorrem não são preditos pela análise contrastiva, que portanto não se devem às transferências da L1 (Madeira & Crispim, 2010).

Esta descrença na Análise Contrastiva conduziu a duas posições investigativas (Ellis, 1997). A primeira que retira todo o valor dado ao papel da transferência linguística na aquisição de uma L2, que acabou por não prevalecer desta forma tão linear. A segunda posição consistiu na reestruturação do conceito de transferência linguística que passou a ser vista numa perspetiva cognitiva. Assim surge o conceito de interlanguage (interlíngua), em 1972 por Selinker, que Ellis (1997) entende como a construção de sistema linguístico intermédio que os alunos desenvolvem durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, que não se confunde com o sistema linguístico da LA nem com o da LM. O autor supracitado acrescenta que o aprendente de uma L2 constrói regras próprias que ao longo do tempo serão reformuladas, tendo em conta a evolução das aprendizagens. O conceito pressupõe que, durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, os aprendentes passam um *continuum*, uma série de fases de aprendizagem/aquisição, cujos polos são a LM e a LA. Portanto os erros apresentados nas construções linguísticas em relação à LA não podem ser vistas como erros, na medida em que segundo este conceito, o aprendente não está a quebrar regras, mas sim a seguir regras da sua própria interlíngua. Estas construções desviantes revelam um carácter positivo da constituição da interlíngua dos aprendentes, contribuindo para a progressão da LA.

Esta nova perspectiva cognitiva veio trazer uma nova dimensão ao conceito de transferência linguística, assumindo que na construção de regras na sua interlíngua, o aprendente coloca hipóteses sobre a LA, acabando por recorrer igualmente a conhecimentos da LM (Madeira e Crispim, 2010). Por fim, importa referir que as interlínguas são resultado das hipóteses que os aprendentes colocam em relação ao input que recebem.

### **Metodologia de ensino e aprendizagem da LNM**

Até há alguns anos, o processo educativo estava centrado no professor. Nos últimos anos, os estudos em pedagogia têm enfatizado a importância que se deve dar às necessidades e interesses dos alunos, sendo que atualmente, o ensino se centra mais no aluno e que por isso as metodologias de ensino no geral formam-se alterando. Com este propósito o aprendente deve construir o seu conhecimento, funcionando o docente como um facilitador da aprendizagem.

No ensino de L2, é importante encontrar um equilíbrio entre metodologias centradas no professor e as centradas no aluno. Sendo um dos objetivos da escola proporcionar aos aprendentes conhecimentos de L2 tanto quanto possível próximos do um falante nativo, importa refletir sobre as metodologias a adotar.

O termo metodologia ganha destaque com as evoluções dos estudos sobre a pedagogia de ensino de línguas, quando Prabhu (1987) enfatiza a metodologia como mais diretiva para criar condições favoráveis, não só para a aprendizagem, mas para a percepção da aprendizagem e do processo de ensino como um todo.

Para Puren (1988) as metodologias são o conjunto de procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o quê, como e quando ensinar. Os procedimentos ligam-se aos recursos materiais selecionados para pôr em prática a teoria. Assim, as metodologias permitem reforçar a especificidade de cada professor, sendo que a escolha do caminho metodológico é determinante para a interação pedagógica, uma vez que quanto mais possibilidades de atuação o professor conhecer, mais se torna reflexiva e crítica a sua prática. Seja qual for o caminho escolhido, o objetivo é oferecer ao aluno de

língua não materna um conjunto de situações relevantes e diversas de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente, envolvendo-o em atos comunicativos significativos que o conduzam a uma maior interação e integração.

De seguida, apresenta-se a teoria e os pressupostos que envolvem e sustentam a metodologia usada neste estudo perante o caso da aluna com PLNM.

### **O ensino de uma língua baseado em tarefas**

O ensino de uma língua pode ser executado através de diferentes metodologias e estratégias. Neste estudo os pressupostos que sustentam o ensino de língua baseado em tarefas (ELBT) apoiaram as implementações. Consiste, portanto, numa abordagem metodológica para ensinar uma LNM, seja língua segunda ou estrangeira, que envolve os alunos na aprendizagem da língua a partir da execução de tarefas em contextos mais reais do uso da língua.

As tarefas são vistas por muitos autores como o veículo para a aprendizagem. Tal como com outros termos, este também agrega diversas definições, vindas de diferentes autores e contextos. O autor Breen (1984), afirma que as tarefas são usadas num sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta determinado objetivo, conteúdo, procedimento de trabalho e uma variedade de planos de ação cujo intenção é facilitar o processo de aprendizagem de língua, partindo de uma tarefa simples para atividades mais complexas. Nesta definição, Breen (1984) apresenta os elementos essenciais de uma tarefa: o objetivo, o conteúdo e os procedimentos metodológicos que englobam os planos de ação.

Já Ellis (2003) apresenta uma definição mais alargada sobre aquilo que considera ser uma tarefa. Afirma ser um plano de trabalho que requer o processo da língua pragmaticamente, por parte dos alunos, com o propósito de atingir um resultado que possa ser avaliado. Acrescenta que o aluno precisa de dar atenção primeiramente ao significado e fazer uso das suas fontes linguísticas, embora a própria tarefa possa induzir o aprendente a formas particulares. A tarefa é vista como o resultado do uso da língua que se aproxime, direta ou indiretamente, da língua usada no mundo real. Uma tarefa,

assim como outras atividades, podem envolver habilidades produtivas ou recetivas, orais ou escritas, e ao mesmo tempo vários processos cognitivos. A definição apresentada por Ellis (2003) será tida como referência nesta investigação, pela sua abrangência.

Esta metodologia preocupa-se com o mundo real a que o aprendiz vai estar exposto, e por isso, privilegia os dados linguísticos autênticos. A preocupação assenta num conhecimento da língua tal como ela é usada fora da sala de aula. Muitas vezes a aprendizagem de uma língua torna-se complexa porque os alunos encontram um grande obstáculo quando se deparam com a dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola (Leffa, 2008). O aprendiz muitas vezes sente frustração devido à complexidade pois não vê uma “aplicação prática para o conhecimento adquirido” e assim acha-se possuidor de um “conhecimento inútil” (Leffa, 2008, p. 27).

O ELBT assenta numa abordagem para ensinar uma L2 ou até mesmo uma LE, envolvendo os aprendizes na aprendizagem da língua, executando tarefas, obtendo informação, refletindo e dando opiniões. Este tipo de trabalho propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas, visto que criam situações que beneficiam os processos de aquisição dos alunos e promovem a aprendizagem de uma L2. A realização de uma tarefa permite que os alunos se centrem no sentido, sendo que “a sua comunicação é motivada por uma finalidade, que se deve aproximar da vida real” (Pinto, 2011, p. 29). Este tipo de ensino ainda facilita a interação entre os alunos quando necessitam de trabalhar em conjunto para concluírem uma tarefa. Esta interação é vista como facilitadora da aquisição de língua, sendo que os alunos para resolverem a tarefa em conjunto terão que comunicar.

A execução de uma tarefa envolve o aprendiz numa atividade comunicativa que se aproxima muito à linguagem do mundo real, do seu dia-a-dia. A abordagem ELBT além de se basear em contextos reais também se orienta a partir das necessidades comunicativas do aprendiz. Nunan (2004), delineou alguns princípios e práticas no que diz respeito ao ELBT:

- Selecionar os conteúdos tendo como base as necessidades dos alunos;
- Dar ênfase à aprendizagem comunicativa, através da interação da língua-alvo;

- Permitir que o aprendente se focaliza não só na língua mas também no processo de aprendizagem em si;
- Olhar para a própria experiência pessoal do aprendente como um forte contributo para a aprendizagem dentro da sala de aula
- Relacionar a língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Uma abordagem que assenta no ELBT apresenta uma conotação bastante diferenciada dos tradicionais exercícios de gramática. A tarefa possui características próprias, formas e etapas de ensino, intimamente ligadas com a vida real e as experiências dos alunos, despertando o interesse destes (Nunan, 2004; Ellis, 2003). No QEER é evidente esta contextualização acima referida:

as tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar (Conselho da Europa, 2001, p. 218).

O ELBT apela ao processo de aprendizagem como uma aprendizagem gerada pela realização, pois o aluno é estimulado a desenvolver-se principalmente do sentido. É dada a possibilidade dos aprendentes se sentirem motivados para a aprendizagem da língua de forma a não verem a aprendizagem como um objetivo difícil de concretizar “mas como um meio de comunicação, com as suas particularidades, que eles aprendem, comunicando” (Pinto, 2011, p. 37). O mesmo autor reforça que o trabalho baseado em tarefas preocupa-se com o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente com foco na competência linguística contextualizada.

Assim, o ELBT pretende favorecer a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem de língua, sentindo-se implicados na construção dessa aprendizagem, tornar o ensino-aprendizagem da gramática mais atrativo e com sentido, de forma a compreenderem as regras, mas que principalmente compreendam os usos dos diversos itens gramaticais nos contextos, portanto em situações reais de comunicação.

A teoria que envolve a aprendizagem de LNM diverge bastante. Autores defendem mais uma abordagem tradicional, onde o professor é o foco do processo de aprendizagem, por outro lado, numa abordagem mais recente, colocam o papel central no aluno. No entanto, a teoria subjacente ao ELBT não se centra nem no aluno nem no professor, centra-se sim na tarefa. É importante que não se confunda tarefa com produto. O produto é o instrumento produzido, já a tarefa é a atividade que resulta do contacto do aprendente com o produto. Leffa (2008) afirma que o ensino baseado em tarefas realça obviamente a tarefa e não o instrumento.

### **Materiais para o ensino da LNM**

Na sequência da teoria do ELBT apresentando anteriormente, importa referir o que envolve a produção de materiais que tanto tem privilegiado esta metodologia.

Produzir materiais de ensino de línguas é criar uma sequência de situações que tem por objetivo reproduzir um instrumento facilitador da aprendizagem. A produção de materiais de ensino para os momentos de aprendizagem podem integrar um número menor ou maior de etapas, mas pelo menos envolve no mínimo quatro momentos. Leffa (2008) categoriza os quatros momentos em análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A análise incide sobre um levantamento das necessidades do aprendente, incluindo a definição do nível de proficiência linguística que o aluno se encontra. Este momento é fundamental para o processo de aprendizagem, na medida em que serão criados momentos de aprendizagem adequados ao nível de conhecimento que o aprendente possui acerca do conteúdo a desenvolver. O conhecimento que o aprendente já possui deve servir de base para alcançar novos objetivos. Acionar o conhecimento prévio do aprendente é uma condição fundamental para atingir o sucesso de um determinado material.

A etapa de desenvolvimento do material deve partir dos objetivos traçados na etapa anterior. A definição concreta dos objetivos permitir direcionar a produção do material de forma mais objetiva. Por sua vez, este processo ajuda a quem elabora o

material na medida que é mais visível se a aprendizagem está a ser eficiente, facilitando a avaliação.

Outro aspeto importante que integra esta etapa diz respeito ao ordenamento dos momentos de aprendizagem que envolvem materiais ou estratégias. Os dois critérios básicos para o ordenamento de tarefas são a facilidade e necessidade. O mesmo autor explica que o critério da facilidade surge na medida em que deve ser apresentado ao aprendente o que é mais fácil e simples, progredindo para o que é mais difícil e complexo. Já o critério da necessidade assenta na iniciação por aquilo que é mais necessário e útil para o aprendente, com o objetivo de alcançar um retorno mais imediato.

A etapa que se segue, dedicada à implementação, pode acontecer em três situações diferentes: o material pode ser usado pelo próprio professor que fez a criação; o material pode ser usado por outro professor ou o material vai ser usado pelo aprendente sem a presença do professor. Centra-se a situação em que o material é usado pelo professor que criou a tarefa, dado ir ao encontro desta investigação. Nestes casos, normalmente a implementação decorre de modo intuitivo e o professor oralmente explica ao aprendente o que deve ser feito. Esta intervenção oral é anterior à iniciação da tarefa e funciona como um complemento. Este momento é fulcral para detetar erros que possam interferir no sucesso da tarefa, a fim de a melhorar numa intervenção futura.

Por último, a etapa da avaliação pode ser feita de forma informal. O professor pode criar uma grelha de análise, por exemplo, e avaliar consoante os objetivos definidos numa etapa anterior. A grelha é usada e poderá ser reformulada, ajustando às necessidades do aluno, com a intenção de melhorar a aprendizagem do aprendente.

Criar materiais não é um ato simples. Inclui um processo sistemático e de complexidade diversificada, por isso deve ser pensado para que surtam efeitos, até porque o ensino de uma língua por meio de tarefas tem demonstrado resultados positivos na aprendizagem. Segundo Haupt (2010), o ensino de uma língua baseado em tarefa constitui um programa de ensino por processo. Um programa por processo apresenta um conjunto de atividades (que resultam dos materiais) de aprendizagem que visam promover a troca e construção de conhecimento, por oposição aos programas de ensino por produto que se centram no conteúdo como alvo da aprendizagem.

## O ensino do Português LNM em Portugal

Como foi referido atrás, as escolas portuguesas nas últimas décadas do século passado, sofreram a influência de movimentos migratórios e conseqüentemente a paisagem linguística e cultural diversificou-se. Este cenário colocou desafio às escolas, no sentido de a todas as crianças proporcionar ambientes iguais de aprendizagem, sendo a língua fator de integração social e instrumento de acesso ao saber. O Ministério da Educação (ME) implementou medidas que colocam a língua portuguesa como núcleo de referência. Como tal foi “necessário criar condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.” (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

A escola possui um papel relevante no que diz respeito ao desenvolvimento social, cultural e profissional dos alunos que acabam de chegar a um país, e que por isso logo à partida precisam adquirir novas competências e conhecimentos linguísticos. Além disso, é preciso ter em conta que um dos objetivos da escola é garantir o sucesso escolar de todos os alunos, inclusive os alunos que possuem o português como LNM. O sucesso escolar destes alunos está intimamente ligado ao domínio do português que por sua vez é fulcral para a sua integração. O estado e a escola são responsáveis por assegurar uma integração eficaz e de qualidade (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

O Ministério da Educação (2005) pronuncia-se sobre três tipos de necessidades que um aluno estrangeiro pode apresentar:

- Necessidades linguísticas- que resultam do desconhecimento total ou parcial da língua, que trazem conseqüências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- Necessidades curriculares- que resultam das diferenças do currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo ser insuficientes os saberes para o avanço das aprendizagens. Estas necessidades curriculares dividem-se em dois tipos: conteúdos declarativos (essencialmente no que diz respeito a História, Geografia e Cultura do país que os acolhe) e aprendizagens instrumentais essenciais.

- Necessidades de integração- que resultam das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento. Muitas vezes estas necessidades ainda se tornam mais acentuadas devido a condições sócio-familiares desfavorecidas.

Esta investigação centra-se principalmente nas necessidades linguísticas, mas não quer isto dizer que as restantes não merecem especial atenção.

A integração de um aluno passa por diferentes momentos. Segundo o Ministério da Educação (2005), após a parte administrativa da inscrição do aluno estar concluída, o processo individual do aluno deverá ser completado pelo professor titular da turma. O processo também deverá incluir documentos referentes à sua língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno e/ou pelo agregado familiar, à indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas, com recurso à utilização do Portfólio Europeu de Línguas; ao diagnóstico do perfil escolar do aluno, em função das avaliações de diagnóstico realizadas pelos professores de cada disciplina, no início do ano letivo e por quaisquer outras informações acerca da sua escolarização anterior que possam contribuir para o conhecimento do aluno e melhorar a eficácia da sua integração.

No entanto, o ensino a alunos que têm o português como LNM envolve muitas mais exigências do que a recolha de um conjunto de documentos referentes ao mesmo, que não deixam de ter a sua elevada importância. O ensino a alunos do português como LNM exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o português como LM, no sentido de fornecer bases para atingirem o nível máximo de proficiência linguística. Este deve ser um conhecimento obrigatório a todos os docentes. O ensino a falantes de PLNM desde cedo que tem como objetivo fulcral a reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, enquanto os objetivos do ensino do português LNM incide essencialmente na compreensão e na produção de unidades comunicativas.

Está consagrado pelo Ministério da Educação (2005) que é imprescindível criar condições otimizadas para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita e que este é um fator determinante para o sucesso escolar. Claramente que estas condições “passam pela implementação de um modelo curricular adaptado à proficiência linguística do aluno e ao seu domínio progressivo da língua portuguesa enquanto segunda

língua e de forma faseada para os alunos que se situam na fase de iniciação” (Ministério da Educação, 2005, p. 15).

Com estas mudanças na diversidade linguística e cultural dos alunos nas escolas portuguesas, o ME teve especial atenção ao caso, preocupando-se em direcionar e orientar o ensino do PLNM. Em julho de 2005 foi realizado o Documento Orientador–Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, no qual se encontram princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente que têm o Português como língua não materna. Dois anos mais tarde, o apoio ao ensino do português como LNM, ganhou mais força com o Despacho n.º 30/2007, de 10 de Agosto<sup>1</sup>, que define normas e princípios de orientação.

Este despacho estabelece a inserção dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em grupos de nível de proficiência linguística - Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1) – de acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QERC). O nível de proficiência linguística atribuída a um aluno é determinado pelos resultados obtidos do teste de diagnóstico de PLNM. Existem três testes de diagnóstico diferentes: 1º e 2º ano do Ensino Básico, 3º ao 6º ano do Ensino Básico e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. O teste de diagnóstico para o 1º e 2º ano do Ensino Básico será apresentado detalhadamente na secção dedicada às Opções Metodológicas, dado ter sido adotado neste estudo. No final de cada parte do teste, o professor dispõe de uma grelha de avaliação global onde deverá preencher os resultados obtidos pelo aluno nas diferentes atividades. É com base nestas grelhas, que são determinados os níveis de proficiência oral e escrita do aluno em Português e ao mesmo tempo é atribuído o nível do QECRL equivalente.

Com efeito o QERCL, elaborado pelo Conselho da Europa, fornece a base para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, de modo a harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu. Este documento descreve pormenorizadamente o que os alunos necessitam de aprender para

---

<sup>1</sup> Diário da República, 2.ª série — N.º154 — 10 de Agosto de 2007

serem capazes de comunicar em LNM, assim como, os conhecimentos e capacidades a desenvolver para atingirem a eficácia. O QECRL define, como já foi referido, os níveis de proficiência que permitem ver os progressos dos aprendentes. Este documento assenta numa abordagem intercultural, em que o objetivo da educação em língua é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença de língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Além dos documentos acima referidos disponíveis para o trabalho e orientação do aprendentes PLNM, no site da Direção-Geral da Educação<sup>2</sup>, o Ministério da Educação (ME) reúne um conjunto de informações, materiais, documentos, entre outros, agrupados numa secção denominada de Português Língua Não Materna. Como foi feito referência acima, são disponibilizados testes diagnósticos para diferentes faixas etárias, que se fazem acompanhar de um documento de introdução geral. Este documento refere-se ao modo como se deve proceder ao processo de diagnóstico.

São disponibilizados outros documentos como três portefólios, também criados pelo Conselho da Europa. Estes instrumentos pretendem ajudar o aprendente a controlar sistematicamente as suas aprendizagens e registar as aquisições linguísticas e as experiências interculturais relevantes. O Conselho Europeu definiu alguns objetivos relativamente a este instrumento, tais como: desenvolver competências comunicativas e interculturais, fomentar a aprendizagem de várias línguas dentro e fora do sistema escolar, facilitar a mobilidade e promover a cidadania europeia. Encontra-se também disponível o documento Orientações Nacionais que tem como objetivo fornecer diretrizes que, do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, disciplinem a atuação da escola perante as minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa.

Até agora foram referidos documentos de carácter informativo e orientadores, mas o ME também reúne alguns recursos para o ensino do PLNM. Entre o site Portal das Escola e o Ciberescola de Língua Portuguesa, podemos encontrar diversos instrumentos

---

<sup>2</sup> <http://www.dgidec.min-edu.pt/>

de trabalho, possíveis de descarregar, recorrendo assim a materiais, a exercícios e guiões de aulas de diferentes níveis de proficiência linguística.

É de salientar a elevada contribuição que o ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), com a colaboração da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, forneceu perante a diversidade linguística com os seus estudos e projetos. Uma das preocupações deste grupo de investigadores assenta na imensa responsabilidade que a escola possui em acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística de modo a preparar os alunos emigrantes para a sociedade.

Foram realizados imensos estudos e projetos neste âmbito, com o intuito de compreender esta diversidade, assim como, ajudar os docentes no desenvolvimento da competência linguística dos alunos com PLNM. Este grupo além de desenvolver projetos internos, ou seja propostos e levados a cabo pelo ILTEC, ainda colabora com outros centros de investigação, quer a nível nacional quer a nível internacional, e ainda acolhe um conjunto de projetos de doutoramento que se enquadram nas principais áreas de investigação do instituto.

Como já foi referido, o contacto com o português como L2, implica que o aluno a use na comunidade em que se insere, “mas também é usado na escola onde é veículo de escolarização” (Mouta, Leiria, Martins & Henriques, 2008, p. 4). Por ser língua de escolarização possuindo assim um carácter transversal enquanto língua, nesta caso portuguesa, é de extrema relevância a preocupação dos professores de todas as disciplinas, conforme previsto no art.º 6º do Decreto-lei n.º 6/2001. Entenda-se que as orientações devem ser articuladas com os conteúdos curriculares não só da disciplina do português, mas igualmente de todas as outras disciplinas.

### **Estudos empíricos realizados no âmbito do ensino do PLNM**

A preocupação pela diversidade linguística que apresenta o nosso país tem vindo a crescer. Como já foi demonstrado no capítulo anterior, o ME procura dar resposta às necessidades dos aprendentes, assim como, às dos docentes. Tal preocupação também

tem sido demonstrada pelas universidades portuguesas ao criarem mestrados profissionalizantes e doutoramentos ligados ao ensino de uma LNM e de uma L2.

A pesquisa feita à base de dados de referência como o Relatório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAPP), desde logo colocando como palavra-chave PLNM permite provar a variedade e número de estudos realizados neste âmbito. Dois dos estudos, que serão referenciados, resultam de uma especialização em Educação Especial e de um mestrado em Educação Especial, o que vem reforçar a importância no ensino de uma L2, neste caso com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Os restantes estudos empíricos resultam de dissertações para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Português Como Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Assim sendo, os estudos empíricos apresentados estão de alguma forma ligados ao ensino de uma segunda língua e/ou ao ensino de língua baseado em tarefas. Considera-se importante esta análise na medida em que nos dá a conhecer algumas investigações à volta deste tema e como foram conduzidas.

O primeiro estudo empírico analisado intitula-se “O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste: o método português em timor e a importância do tétum (L1) na aquisição do português (L2)” (Santos, 2009). Para que a investigação se realizasse a autora contou com dois grupos distintos. O primeiro grupo é constituído por 20 alunos entre os 18 e 20 anos (estádio inicial da aquisição do português) e o segundo grupo possui o mesmo número de alunos mas com idade entre os 40 e 45 anos (estádio final da aquisição do português). O estudo procurou a) examinar o enquadramento da língua portuguesa e a sua situação atual em Timor-Leste e b) compreender em que contexto surgiu o método de ensino de português em Timor, concebido especificamente para o panorama de ensino timorense. A autora baseia-se em três hipóteses de gramática de L2 condicionadas ou não-condicionadas pela gramática universal, e desta forma o estudo também procurou c) avaliar estas três hipóteses, visualizando a influência da L1 em relação à realização do sujeito e à flexão verbal na gramática de L2. O estudo contou com a recolha de vinte textos escritos por cada um destes grupos, no início do ano letivo. Os resultados mostraram que há transferência das propriedades da L1 no estágio inicial. No estágio final estas propriedades já estão adquiridas, o que constitui uma evidência para a

verificação da Hipótese do Acesso Pleno. Segundo esta hipótese quando existe input linguístico incompatível com a L1, o aprendiz reestrutura a sua gramática de interlíngua com recurso à gramática universal. Os resultados comprovam igualmente que a L1 dos alunos tem que ser considerada no ensino do português como L2 ou LE.

Outro dos estudos analisados apelada-se de “A experiência de um aprendiz de português como L2 em ambiente de imersão” (Santos, 2010). Trata-se de um estudo de cariz qualitativo etnográfico e auto biográfico, em que o autor teve o papel de pesquisador e pesquisado. O objetivo era analisar e descrever o processo de desenvolvimento da competência comunicativa de um pesquisador em língua portuguesa como L2 em ambiente de imersão. Os resultados provaram que os registos de reflexão sistemática e pontual por meio de diários reflexivos revelou-se uma mais-valia para o aprendiz, pois permitiu-lhe tomar consciência dos processos cognitivos que envolvem a ampliação da sua competência comunicativa. Além disso, provou que o conceito abstrato de imersão contribui significativamente para a ampliação da competência comunicativa e que por isso deve ser vista como uma condição concreta em situações reais nas quais o aprendiz participa.

O terceiro estudo observado denomina-se de “Trabalho cooperativo e a aprendizagem do português língua não materna” (Nunes, 2010). Esta investigação delineou como objetivo a) a intervenção em português LNM numa perspetiva de escola inclusiva, assente na metodologia de trabalho de grupo cooperativo e no trabalho de grupo e b) a promoção do respeito pela multiculturalidade em aprendizagens sociais assente na metodologia do trabalho em pequeno grupo. Participaram no trabalho 22 alunos, 7 do 3º ano e 15 do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, em que 5 dos 22 alunos não tinha o português LM. O estudo é de carácter qualitativo e contou com pesquisa documental, aplicação de teste diagnósticos, testes sociométricos e entrevistas, a fim de caracterizar a situação da intervenção e posteriormente da avaliação. A metodologia centrou-se no trabalho e na aprendizagem cooperativa, tendo por base a investigação-ação, permitindo assim ao longo das intervenções refletir sobre a prática pedagógica. As intervenções demonstraram através dos dados que existe uma extrema necessidade de mudar as práticas pedagógicas no sistema de ensino português perante

as dificuldades de integração e de domínio do português dos alunos estrangeiros. Constatou-se também que o trabalho e aprendizagem cooperativa e inclusiva melhoram o desempenho escolar. Além disto, conclui-se que existe uma grande necessidade em formar professores nestas áreas (inclusão e integração) na perspectiva de escola para todos.

O próximo estudo apresentado intitula-se “Trissomia 21: aprendizagem de uma segunda língua” (Gomes, 2012). As crianças com trissomia 21 apresentam limitações próprias à sua condição genética, que afetam os perfis de funcionalidade, incluindo as capacidades para a aprendizagem. No entanto, e dependendo da dimensão das limitações, estas não impedem a aprendizagem de uma L2. O objetivo desta investigação é avaliar as potencialidades de uma criança com trissomia 21, que fala português para a aprendizagem de uma outra língua, neste caso o inglês, quando sujeita a condições de ensino semelhantes às utilizadas com crianças que não apresenta esta limitação. Estamos perante um estudo de caso que contou com 20 sessões individualizadas de 1h semanal. As sessões incluíram seis temas vocabulares que integraram o plano que a investigadora utilizava nas aulas de iniciação ao inglês a crianças que não apresentavam trissomia 21. Os resultados foram recolhidos com recurso a uma grelha de observação, que integrava os objetivos de aprendizagem relativamente à compreensão e expressão oral e à memória a curto e longo prazo, assim como, objetivos comportamentais avaliados numa escala de frequência. A análise dos dados recolhidos demonstrou que o desempenho do participante do estudo é semelhante ao de uma criança que não possui limitações deste carácter, no que diz respeito ao número de vocábulos aprendidos e à compreensão oral. Quanto à expressão oral, a criança apresentou algumas dificuldades na articulação de determinados vocábulos, o que também acontece na sua LM. O estudo permite admitir que a longo prazo a criança poderá adquirir conhecimentos suficientes para comunicar, mesmo que seja de forma simples, desde que o interlocutor esteja predisposto a repetir ou a dizer por outras palavras ou formular aquilo que ela quer dizer. Poderá assim atingir o nível A1 da interação oral proposto pelo QECR.

Por último, o quinto estudo empírico analisado apelida-se de “Contribuições para a construção de materiais didáticos para o ensino do português, por professores

timorenses no Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor- Leste” (Baltazar, Contribuições para a construção de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses no Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor- Leste (Dissertação de mestrado), 2013). Com este estudo pretendeu-se apresentar as opiniões que os docentes timorenses, que ensinam português no ensino secundário técnico-vocacional, para a construção de futuros materiais didáticos mais adequados do ponto de vista linguístico, cultural e educacional ao contexto específico de Timor-Leste. Para a recolha de dados foram utilizados inquéritos a uma amostra de 35 professores de português de 19 escolas timorenses. A análise dos dados recolhidos através dos inquéritos mostra que existe uma grande deficiência nas habilitações académicas destes intervenientes de ensino e que são escassos e pouco apelativos os recursos didáticos disponíveis. Quando questionados sobre os princípios que deveriam estar subjacentes à construção de materiais didáticos “a opinião dos docentes timorenses foi unânime relativamente à necessidade de instruções e linguagem clara, inclusão de atividades desafiadoras, conteúdos organizados de forma clara e progressiva, glossário, entre outros aspetos” (Baltazar, 2013, p. 70). A autora, tendo por base a bibliografia analisada, sugeriu alguns pressupostos/princípios orientadores para a produção de materiais didáticos:

- Os materiais didáticos devem apresentar um contexto real que reflita de perto a realidade dos aprendentes timorenses;
- A elaboração de materiais didáticos deve partir do entendimento do aprendente como agente social e intercultural;
- Os materiais didáticos devem procurar incluir, de forma equilibrada, atividades focadas na competência gramatical e comunicativa;
- Apresentação de imagens contextualizadas que promovam não só a aproximação com a cultura dos aprendentes, mas também com outras culturas;
- Capacidade de aproximar e estreitar os laços afetivos entre o aprendente, os familiares e comunidade, promovendo a aprendizagem de uma língua fora da escola;

- Inclusão de uma dimensão audiovisual que capte o interesse dos aprendentes;
- Os materiais didáticos devem primar pela diversidade e variedade de temáticas, sem perder de vista as necessidades linguísticas e comunicativas dos aprendentes;
- O sucesso das tarefas propostas, nos materiais didáticos, passa pela apresentação de instruções claras, objetivas e concisas.

O grupo de investigação que compõe o ILTEC, também contribui para o avanço dos conhecimentos relacionados com o ensino de L2, com os seus estudos e projetos, como foi referido no tópico anterior.

A experiência adquirida na realização de um outro projeto *Diversidade Linguística* e os resultados evidenciaram a necessidade de desenvolver investigação relativa ao ensino do português em contexto linguisticamente heterogéneo, que pode beneficiar mesmo os alunos para quem o português é língua materna. Nesse sentido a equipa do projeto sentiu a necessidade de levar a cabo práticas inovadoras na aprendizagem do português como língua segunda e de criar materiais, estratégias e documentos orientadores do ensino do português em contexto multilingue. Em 2008, o ILTEC apresentou à Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido aprovado para financiamento, um projeto denominado *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa* que vai ao encontro da atenção concedida pelo Ministério da Educação à diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas.

A finalidade geral era contribuir para o ensino mais eficaz do português como língua segunda, sendo que o projeto percorreu dois caminhos. Entre 2008 e 2012 resultou uma experiência de ensino de português e de crioulo de Cabo Verde numa turma do primeiro ciclo do ensino básico, à qual se atribuiu a designação de *Turma Bilingue*. Simultaneamente, e depois de identificar as necessidades dos alunos PLNM para uma boa integração no sistema educativo português, o grupo de investigadores desenvolveu estratégias e materiais adequados para o ensino desses alunos, realizando ações e atividades de formação dos professores encarregues de os apoiar. A esta parte do projeto, coordenado por Maria Helena Mira Mateus e Luísa Solla, foi dado o nome de

*Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de Português Língua Não Materna.* Para a sua experimentação dos materiais foram selecionados três agrupamentos de escolas que aceitaram desenvolver com o ILTEC uma experiência de trabalho e de formação que contribuísse para o sucesso educativo dos alunos de PLNM.

O projeto visou constituir um ponto de partida e um apoio para que os professores criem formas eficazes para o sucesso dos aprendentes de outras línguas e culturas.



## **METODOLOGIA**

Este subcapítulo tem como principal objetivo apresentar o percurso metodológico adotado na realização deste estudo. Ao longo desta apresentação, descreve-se e fundamenta-se a escolha do método de investigação mais apropriado para esta investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a descrição das sequências didáticas realizadas, os procedimentos utilizados na análise de dados e a calendarização do decorrer da investigação.

### **Opções metodológicas**

Investigar é uma ação que parte geralmente da necessidade de procurar esclarecer uma dúvida, responder a uma pergunta, procurando sempre encontrar respostas de maior rigor. É de maior interesse que uma investigação supere as fronteiras do conhecimento atual para que sejam úteis para o aumento do bem-estar geral humano (Sousa, 2009). Segundo Coutinho (2014) o investigador não é uma tábua rasa, sendo que existe sempre um conhecimento anterior proporcionado por outros investigadores. As obras publicadas são, por isso, consideradas ótimos recursos para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos dados da investigação que irá realizar.

As opções metodológicas de uma investigação referem-se às escolhas feitas para alcançar os objetivos delineados, de forma a dar resposta às questões e a produzir novos conhecimentos. Dizem respeito à escolha da metodologia, aos métodos e instrumentos que utilizámos, com um olhar direcionado para a recolha e a análise dos dados obtidos.

A metodologia ajuda-nos a refletir de forma mais curiosa sobre algum assunto, ajudando a traçar o caminho a percorrer. Atendendo ao problema em estudo já apresentado, a metodologia qualitativa revelou-se a mais adequada, sendo que esta depende do cariz do problema e dos objetivos. A investigação qualitativa permite perceber os processos utilizados pelos alunos, e tem como base a fonte direta de dados num ambiente natural por intermédio da observação e de outras técnicas e instrumentos

de recolha de dados (Bogan e Biklen, 1994). O investigador encontra-se bem presente na realidade dos sujeitos que pretende estudar. Este fator tornou-se imprescindível para o ponto de partida deste estudo, na medida em que possibilitou perceber as necessidades da aluna, de forma a focalizar o trabalho para ajudá-la a desenvolver competências linguísticas.

A investigação qualitativa além de recolher dados a partir do meio natural, preocupa-se em descrever e compreender situações concretas, com o objetivo de melhorar a prática individual (Coutinho, 2014). A mesma autora refere que um estudo qualitativo “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo” focando-se na “compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2014, p. 17).

A metodologia qualitativa é considerada significativa e deve recorrer-se a ela em contextos educativos, no entanto o seu uso depende do investigador e do seu ponto de vista sobre a realidade presente (Mertens, 2010). É visto como ponto fraco, por um lado, o facto do investigador se deslocar ao contexto, podendo adotar um comportamento que pode ser persuadido pelas suas vivências, bem como a sua relação afetiva ao contexto. De acordo com o autor supracitado, a investigação qualitativa apresenta desenhos distintos.

Face às opções metodológicas inerentes à abordagem qualitativa e ao objetivo central deste estudo, optou-se, ainda, por um design de estudo de caso. Nos últimos anos, o estudo de caso tem ganho ampla atenção na investigação em Ciências Sociais e Humanas, a avaliar pela crescente seleção deste método de pesquisa nos projetos de investigação (Coutinho, 2014). Esta opção evidencia um interesse acrescido em estudar um caso em particular. Este tipo de trabalho permite estudar com particularidade e complexidade um caso singular para compreender a sua dificuldade em circunstâncias importantes (Stake, 1995).

Segundo Bodgan e Biklen (1994), um estudo de caso foca-se na observação pormenorizada de um contexto ou de um indivíduo, ou até mesmo de um acontecimento específico. Coutinho (2011), acrescenta que a “característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso” (p. 293).

Das diferentes propostas de definição de estudo de caso, podemos destacar algumas particularidades principais comuns como: um método que se focaliza no estudo de um fenómeno particular, a investigação do fenómeno deve ocorrer no ambiente natural, possui um forte cariz descritivo e recorre a fontes diversas de dados e técnicas de recolha diversificados.

O estudo de caso é considerado uma estratégia privilegiada nos estudos qualitativos, pois permite explorar e considerar subjetividade dos fenómenos educativos (Yin, 2009). No entanto, ainda dentro deste método, devido à variedade de “casos” e aos seus objetivos, justifica-se a diversidade de estudos de casos que surgem na literatura. Stake (1995) propõe três tipos de estudo de caso:

- O estudo de caso intrínseco;
- O estudo de caso instrumental;
- O estudo de caso coletivo.

Analisando os três tipos de estudo de caso e tendo em conta que o participante escolhido para esta investigação tinha como obrigatoriedade possuir o português como LNM, não podendo ser assim escolhido qualquer aluno, esta investigação é classificada como um estudo de caso intrínseco. Segundo Stake (1995), o estudo de caso intrínseco surge quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece por si só um interesse intrínseco. O mesmo autor salienta que o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem, e que por isso estudar e compreender um caso não significa compreender outros casos.

A concentração do investigador no caso e a utilização de diversos instrumentos e técnicas na recolha de dados, tornam-se na principal vantagem do estudo de caso na medida em que possibilita identificar diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia (Sousa, 2009).

## Participante

Esta investigação decorreu com uma aluna de uma escola do Ensino Básico do 1ºCiclo, que frequenta o 2º ano de escolaridade. A escola em questão é um estabelecimento localizado em Viana do Castelo e é de carácter público.

Para um melhor conhecimento acerca da aluna e do seu contacto com a língua portuguesa, reuniu-se junto do encarregado de educação algumas informações essenciais ao desenvolvimento do estudo. Assim foi possível saber que a participante:

- Contactou pela primeira vez com a língua portuguesa em maio de 2014;
- Frequentou pela primeira vez o ensino português em maio de 2014;
- Teve apoio particular durante um mês, aquando da sua chegada a Portugal;
- No decorrer da investigação não usufruía de qualquer apoio individualizado fora da escola;
- No decorrer da investigação a aluna só comunicava em francês com os pais, sendo que estes não possuem conhecimentos linguísticos a nível do português. Em outras situações e contextos a aluna comunicava em português;
- A participante só via televisão em português, por opção do encarregado de educação.

Na altura das observações a aluna apresentava um léxico pouco diversificado o que influenciava a sua exposição oral. A ausência de vocabulário fundamental e essencial ao dia-a-dia, além de pôr em causa a sua fluência no discurso também prejudicava a compreensão de quem a ouvia, aquando dos momentos de interação. Nas semanas de observação verificou-se portanto, que as dificuldades da aluna assentavam maioritariamente nos momentos de produção oral e de interação oral, devido à ausência de vocabulário, ainda que esta o compreendesse.

De modo a que esta investigação decorresse dentro dos termos legais, foi entregue ao encarregado de educação, um pedido de autorização, com a explicação da investigação, para que este pudesse assinar (Anexo 2), assegurando privacidade e confidencialidade total. Antes das implementações das sequências didáticas a aluna foi informada sobre o estudo.

## **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Quando falamos de técnicas e instrumentos de recolha de dados estamos a referir-nos a um conjunto de procedimentos diversos, que pela sua sistematização permitem-nos analisar documentos de diferentes formas e com diferentes objetivos (Sousa, 2009). Dos diversos procedimentos resultam os dados, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são materiais em bruto que o investigador recolhe junto da realidade que se encontra a estudar e que se tornam em elementos para a base de análise. Os autores supracitados afirmam que “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos estudar” (p. 149). Estes podem resultar de registos que o investigador faz ou então podem igualmente resultar do que os outros criam e que portanto o investigador tem acesso.

A seleção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados a utilizar num estudo preocupa um investigador pois estes vão permitir recolher a informação necessária para responder às questões de pesquisa definidas inicialmente. A diversidade destes também é relevante na medida em que possibilitam ao investigador olhar sobre diferentes pontos de vistas sobre o mesmo assunto.

Tendo em conta o objeto de estudo e os objetivos delineados na fase inicial deste estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados passaram pela observação direta e participante, entrevista, teste e registos audiovisuais.

### **Observação direta e participante (notas de campo)**

A observação é um acontecimento natural do quotidiano do ser humano, seja ela natural ou mais deliberada, dependendo do tipo de observação.

Na investigação educacional a observação é uma das técnicas de recolha de dados mais antiga e que continua a desempenhar um papel crucial em qualquer estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, são necessariamente mais formais, objetivas e sistematizadas que as correntes observações quotidianas. Segundo Sousa (2009), a observação em educação dedica-se “essencialmente a pesquisar

problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

Neste estudo a observação participante esteve presente durante todo o percurso sendo que numa fase inicial tornou-se essencial para ajudar a perceber as suas maiores necessidades, para assim focar o estudo e definir objetivos. Numa fase mais avançada permitiu registar avanços linguísticos e tentativas de alterações aquando a aluna ativava as competências da produção oral e interação oral, tomando assim notas de campo.

A observação ocupa este lugar de importância nas investigações qualitativas pois “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109).

### **Entrevista**

As entrevistas têm como finalidade fornecer informação que não se consegue recolher por observação, através de uma conversa intencional. Nas investigações qualitativas as entrevistas podem ser utilizadas com dois objetivos distintos. Por um lado, podem ser consideradas fonte principal de informação ou então podem ser utilizadas como complemento aos outros instrumentos e técnicas usadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Dentro dos tipos de entrevistas podemos considerar que a utilizada é estruturada. As entrevistas estruturadas resultam de uma interação entre entrevistador e entrevistado que assenta num conjunto de perguntas pré-estabelecidas (Fontana & Frey, 1994, citado por Aires, 2011).

Neste estudo a entrevista assumiu um papel crucial para o seu desenvolvimento. A técnica foi usada numa fase inicial, após a definição do objeto de estudo, e o entrevistado foi o encarregado de educação da participante. A entrevista permitiu recolher dados sociolinguísticos que favoreceram o melhor conhecimento da participante, no sentido de compreender qual a sua relação com o português, sendo este um fator de elevada importância para o caso.

Das perguntas realizadas ao encarregado de educação resultaram dados quanto à identificação do aluno que referem que nasceu em França, que a sua língua materna era

o francês e que o seu primeiro contacto com Portugal e o português aconteceu em Maio de 2014; ao seu percurso escolar onde diz que a aluna frequentou o ensino normal em França, que contactou pela primeira vez com o ensino em Portugal no mesmo mês de chegada, num período curto de 15 dias, no 1º ano de escolaridade e que de seguida ingressou no 2º ano de escolaridade; à identificação linguística dos adultos mais próximos da aluna onde é constatável que a aluna falava francês com os pais e irmãos, pois estes não possuíam conhecimentos linguísticos ao nível do português. A entrevista ainda deu lugar a questões que permitiram saber que a aluna obteve apoio particular durante o primeiro mês após a sua chegada, que contava com a ajuda de uma amiga portuguesa da família para dar apoio escolar e que por opção do encarregado de educação a aluna só viu televisão em português.

### **Teste**

O teste foi o instrumento utilizado neste estudo para diagnosticar os conhecimentos da participante do estudo sobre a língua portuguesa e para recolher informação para o plano de intervenção pedagógico e metodológico, que permitiu criar e focalizar as tarefas. Aquando da utilização de um teste é necessário garantir que este passou por todos “os procedimentos que lhe conferem o rigor da sua garantia, validade e fidelidade” (Sousa, 2009, p. 202). O mesmo autor refere que um teste tem como objetivo testar, pôr à prova, experimentar e verificar para medir capacidades, aquisições, comportamentos e competências.

Para o teste de diagnóstico (Anexo A, em CD) utilizado neste estudo recorre-se ao modelo facultado pela Direção-Geral da Educação (DGE). Estes testes têm como objetivo geral avaliar os conhecimentos dos alunos ao nível da língua portuguesa a fim de serem posicionados num dos seguintes níveis de proficiência linguística: inicial, intermédio e avançado.

Os testes estão organizados e adaptados para os diferentes anos de escolaridade: 1º e 2º anos de escolaridade do ensino básico; 3º a 6º anos de escolaridade do ensino

básico; 7º, 8º, 9º anos de escolaridade do ensino básico e 10ª, 11ª e 12ª anos do ensino secundário.

Dado a participante do estudo estar a frequentar o 2º ano de escolaridade, o teste usado foi o indicado pela DGE para esse nível de escolaridade. O teste é realizado maioritariamente através da modalidade do oral, incluindo algumas atividades sobre a escrita.

O teste está organizado em duas partes, na qual a primeira incide sobre a oralidade e a segunda na compreensão e produção escrita, e uma não interfere com a outra e, por isso, podem ser aplicados em momento distintos. Para o presente estudo só foi aplicado a primeira parte do teste, porque as observações realizadas demonstraram uma maior necessidade de intervenção no que diz respeito à oralidade. De seguida, apresenta-se o teste em questão focando com mais detalhe a sua estrutura.

Como já foi referido a primeira parte do teste focaliza-se na oralidade, mais especificamente sobre a produção oral (atividade I e II), a compreensão oral (atividade III) e a interação oral (atividade IV).

A primeira parte do teste apresenta quatro atividades:

- I- Nomeação lexical com recurso a imagens;
- II- Descrição de diferenças observadas em imagens;
- III- Reconto de uma narrativa;
- IV- Interação oral com base em imagens.

Com estas atividades pretende-se avaliar a capacidade do aluno produzir determinados enunciados linguísticos. Para que a produção possa ser avaliada é essencial que o aluno descodifique (compreenda) as instruções do professor.

O teste possui uma particularidade. Se o aluno estiver com muitas dificuldades ou se não conseguir executar as atividades propostas, são sugeridas estratégias de verificação da compreensão dos enunciados linguísticos em questão. As estratégias são apresentadas pois é possível que haja compreensão sem que exista uma produção linguística correspondente. Só a última atividade (IV), é que não apresenta estratégias de verificação da compreensão, pois o objetivo é avaliar a interação oral e, sendo assim, requer naturalmente a produção por parte do aluno.

O tempo estimado para a aplicação desta parte do teste é de 45 minutos. Todas as atividades fazem-se acompanhar por uma folha de registo e de instruções para o seu preenchimento, que permitem posteriormente atribuir a classificação do aluno em cada atividade. As folhas de registo poderão ser preenchidas durante a realização das atividades ou então o aplicador poderá gravar as produções do aluno para posteriormente registrar. Todas se apresentam sobre a forma de grelhas, sendo que é comum a todas um cabeçalho (Figura 1) que permite responder se o aluno realizou a atividade e, no caso de não ter realizado, qual a sua razão.

O aluno realizou a actividade?	SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
Caso o aluno não tenha realizado a actividade, indique a razão:		
.....		
.....		

Figura 1. Cabeçalho das grelhas de registo

Além disso, no final da folha de registo encontra-se um quadro (Figura 2) que possibilita o registo de observações que se considerem essenciais para posteriormente avaliar.

Observações gerais:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Figura 2. Quadro de registo de observações gerais

Todas as atividades do teste são acompanhadas também por uma grelha de avaliação, que dispõe dos diferentes níveis de desempenho e respetivos valores, assim como, de instruções de preenchimento. Para determinar os valores atribuídos às atividades serão tidos em conta apontamentos que constam nas folhas de registo.

No final da parte I e da parte II são apresentadas grelhas (Figura 3 e Figura 4) de avaliação global que serão preenchidas com os valores obtidos pelo aluno nas diferentes atividades, correspondentes a cada parte. Tendo por base a classificação total da grelha global, é determinado o nível de proficiência oral (Parte I) e o nível de proficiência escrita (Parte II) do aluno, assim como, o nível de proficiência linguística equivalente segundo o QECRL (Figura 5)

	Classificação do aluno	Classificação máxima
Actividade I		16 valores
Actividade II ou IIa <sup>1</sup>		24 valores
Actividade III ou IIIa <sup>2</sup>		28 valores
Actividade IV		32 valores
<b>Total</b>		<b>100 valores</b>

Figura 3. Grelha de avaliação global da Parte I

	Classificação do aluno	Classificação máxima
Actividade I		56 valores
Actividade II		44 valores
<b>Total</b>		<b>100 valores</b>

Figura 4. Grelha de avaliação global da Parte II

<u>Valor da classificação global</u>	<u>Nível de proficiência</u>	<u>Nível do QECR</u>
0-35 valores .....	Iniciação .....	A1
36-59 valores .....	Iniciação .....	A2
60-84 valores .....	Intermédio .....	B1
85-100 valores .....	Avançado .....	B2, C1

Figura 5. Quadro para determinar o nível de proficiência e o nível de proficiência linguística

### Actividade I- Nomeação lexical com recurso a imagens

Objetivo: Testar conhecimento lexical em Português

Nesta atividade são apresentadas à aluna estímulos visuais. Cada estímulo corresponde a uma imagem, num total 40 (Anexo 3). As imagens apresentam itens do quotidiano, de diferentes áreas temáticas: alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa, meio envolvente (meios de transporte, mundo animal, mundo vegetal, o tempo) e cores.

As imagens são colocadas umas em cima das outras viradas para baixo. A estagiária pede à aluna que tire um cartão de cada vez e que verbalize o nome do item. Os itens que conseguir nomear espontaneamente são colocados de um lado e os restantes de outro.

As imagens que a aluna não conseguir nomear, são dispostas lado a lado, com a imagem virada para cima. De seguida, e para verificar se a aluna compreende/reconhece o vocabulário inerente às imagens (estratégia de verificação de compreensão de enunciados linguísticos), são colocadas questões como: “Onde está o baloiço?”. A aluna observa e aponta para a imagem que pensa corresponder ao vocábulo.

A folha de registo apresenta uma grelha (Figura 6) dividida por duas colunas: produção e compreensão. A coluna da produção subdivide-se numa coluna com a questão *O aluno nomeia corretamente a imagem?*, de modo a que se responda sim ou não para cada estímulo visual, e a outra coluna para que se possa registar eventuais desvios lexicais nas produções. A coluna da compreensão integra a questão *O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra associada a ela?*, também com a possibilidade de responder sim ou não, só no caso da coluna da produção ter sido preenchida com não.

	PRODUÇÃO		COMPREENSÃO
	O aluno nomeia corretamente a imagem?	Desvios lexicais	O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra associada a ela?
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Figura 6. Grelha de registo para a Atividade 1

Para atribuir a classificação, deverá fazer-se a contagem das imagens nomeadas pelo aluno. Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respetivas classificações (Figura 7):

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a tarefa	0 valores
1-9 imagens nomeadas	4 valores
10-29 imagens nomeadas	8 valores
30-35 imagens nomeadas	12 valores
36-40 imagens nomeadas	16 valores

Figura 7. Níveis de desempenho e respetivas classificações

### **Atividade II- Descrição oral de diferenças observadas em imagens**

**Objetivo:** Testar a capacidade de produzir, em Português, locuções prepositivas de lugar, adjetivos e respetivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais e locuções que permitem exprimir ordem.

Nesta atividade também são apresentados estímulos visuais: três pares de imagens (Anexo 4). Cada par apresenta entre cinco e sete diferenças. Os itens das imagens (pessoas, animais, objetos) apresentam diferenças relativamente à localização espacial, a atributos físicos, a estados anímicos, à quantidade e à ordem. Enquanto a aluna aponta as diferenças, é esperado que utilize locuções prepositivas de lugar, adjetivos e respetivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais e locuções de ordem.

É apresentado, à aluna, um par de imagens de cada vez e pedido que descreva as diferenças encontradas, esperando que empregue as palavras e locuções adequadas. Primeiramente, a aluna verbaliza todas as diferenças que encontra. Quando tal não acontece é questionado: “E aqui não encontras nenhuma diferença em relação à outra imagem?”. Só é apresentado o par de imagens seguinte quando a aluna não identificar mais diferenças.

A folha de registo apresentada para esta atividade é constituída por uma grelha (Figura 8) com três linhas principais que se referem a cada par de imagem, que depois são subdivididas. Cada linha está subdividida pelos termos *localização espacial*, *qualidades*

físicas e/ou psicológicas, quantidade e ordem, consoante as diferenças que o par de imagens apresenta. A cada um dos termos referido anteriormente, é-lhe associado um ou mais vocábulos que identifique a diferença. Para cada um desses vocábulos pretende-se que se responda sim ou não à questão *descreve a diferença?*, se sim o registo apresenta outra coluna com a questão *emprega palavras e locuções adequadas?*, de resposta sim ou não. Ainda poderão ser registados desvios gramaticais na última coluna.

			O aluno ...		Desvios gramaticais
			... descreve a diferença?	... emprega palavras e locuções adequadas?	
Primeiro par de imagens	Localização espacial	Árvore	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
		Pássaro	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
	Qualidades físicas e psicológicas	Formato da janela à direita da porta	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
		Porta	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
		Expressão facial da menina	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
	Quantidade	Flores	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
		Janelas à esquerda da porta	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	

Figura 8. Grelha de registo para a Atividade II

Para atribuir a classificação relativamente a esta atividade, deverá fazer-se a contagem das diferenças que o aluno conseguiu descrever e em relação a essas, as respostas gramaticalmente corretas. Para cada diferença descrita será atribuído 3,5 pontos e deverá ser acrescentado 2 pontos no caso de a diferença ser descrita por meio de palavras, locuções e/ou frases gramaticalmente corretas.

Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respetivas classificações (Figura 9):

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a tarefa	0 valores
1-15 pontos	O aluno deve ser encaminhado para a actividade IIa.
16-55 pontos	12 valores
56-85 pontos	18 valores
>85 pontos	24 valores

Figura 9. Níveis de desempenho e respetivas classificações

### **Atividade IIa- Compreensão de expressões de lugar e de quantidade**

Objetivo: Testar a compreensão de expressões de lugar e de quantidade

Esta atividade é apresentada caso a aluna não execute a *Atividade II*, e por isso tem a função de estratégia de verificação de compreensão de enunciados linguísticos.

Esta atividade consiste na composição de um cenário de uma casa com jardim (Anexo 5), recorrendo a estímulos visuais (Anexo 6). A estagiária apresenta uma imagem com uma casa ao centro e um conjunto de cartões que contêm uma menina, árvores, um sol, flores, pássaros e nuvens. A estagiária deve entregar os cartões, um de cada vez, dando ordens, exemplo: “Coloca o sol por cima da casa”, “Coloca quatro nuvens junto do sol e uma de lado”. As instruções dadas requerem a compreensão dos numerais cardinais de 1 a 10 e de diversas locuções prepositivas de lugar.

A grelha (Figura 10) apresentada na folha de registo divide-se em três colunas. A primeira refere-se a indicação dada ao aluno, a segunda coloca a questão *O aluno coloca o cartão/ os cartões...* que se subdivide em duas colunas uma que questiona *... no lugar certo?* E a outra *... na quantidade certa?*, conforme a indicação dada, de resposta sim ou não. A terceira coluna destina-se ao registo de eventuais dificuldades de compreensão.

	O aluno coloca o cartão / os cartões ...		Dificuldades de compreensão
	... no lugar certo?	... na quantidade certa?	
Sol por cima da casa	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	...	
Menina ao pé da porta	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	...	
Uma flor debaixo das janelas	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
Duas flores ao lado da casa	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	

Figura 10. Grelha de registo para a Atividade IIa

Para obter a avaliação do aluno referente a esta atividade deverá fazer-se a contagem do total de instruções corretamente executadas e multiplicar por 0,75. O valor obtido deverá ser registado na grelha de avaliação global.

### Atividade III- Reconto de uma narrativa

**Objetivo:** Testar a capacidade de recontar, em Português, uma narrativa apresentada oralmente.

Testar a capacidade de construir, em Português, enunciados frásicos.

Esta atividade apresenta uma narrativa que deve ser ouvida e recontada pela aluna. O ponto final separa os diversos eventos da narrativa:

*Era uma vez uma menina que estava a andar de bicicleta. De repente atrapalhou-se e foi contra uma árvore. A menina caiu e começou a chorar, porque tinha sangue na perna. Felizmente, a mãe da menina apareceu e ajudou-a. Depois a mãe e a menina foram comer um gelado.*

É explicado à aluna que vai ouvir uma narrativa e que de seguida tem que a recontar, tendo em conta a sequência dos diferentes eventos.

A folha de registo apresenta uma grelha (Figura 11) de preenchimento mais aberto, devido à atividade a que se refere. Um dos preenchimentos, de resposta sim ou não, refere-se à identificação de eventos da narrativa. Relativamente ao vocabulário também se pretende obter uma resposta de sim ou não, tendo em conta se o aluno

mostra ter palavras e expressões para identificar os intervenientes na história e nas suas ações. A última linha refere-se à construção de enunciados frásicos que se subdivide em outras três linhas que questionam se o aluno: *constrói enunciados semelhantes aos de falantes de português língua materna da mesma faixa etária, no que diz respeito à sua extensão e correção gramatical?*, *constrói enunciados gramaticalmente articulados, embora com inconsistências várias (por ex. incorreções no uso de preposições, artigos e no estabelecimento de concordâncias verbais)?* ou *constrói enunciados sincopados com pouca articulação gramatical, essencialmente constituídos por nomes e formas verbais de uso mais frequente frases de cerca de três palavras?*. Ainda apresenta uma coluna comum a todas as linhas para que se possam registar eventuais dificuldades de produção e de compreensão.

	O aluno ...		Dificuldades de produção e de compreensão
<i>Identificação de eventos</i>	... refere os diferentes eventos da história?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<i>Vocabulário</i>	... mostra ter palavras e expressões para identificar os intervenientes na história e as suas ações?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
<i>frásicos</i>	... constrói enunciados semelhantes aos de falantes de português língua materna da mesma faixa etária, no que diz respeito à sua extensão e correção gramatical?		

*Figura 11. Grelha de registo para a Atividade III*

Para que se possa avaliar esta atividade do teste os apontamentos da folha de registo terão de ser analisados tendo em conta os seguintes níveis de desempenho, para que posteriormente se atribua a respetiva classificação (Figura 12):

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a actividade	0 valores
O aluno não é capaz de recontar a história, ou fá-lo de forma muito insuficiente. São factores indicativos: o aluno ficar em silêncio, o aluno não ter vocabulário para descrever os eventos, o aluno construir enunciados sincopados sem articulação gramatical.	O aluno deve ser encaminhado para a actividade IIIa
O aluno descreve a maior parte dos eventos, por meio de enunciados gramaticalmente articulados, embora com inconsistências várias a nível lexical, morfológico e sintáctico.	14 valores
O aluno descreve todos ou quase todos os eventos, por meio de enunciados gramaticalmente articulados. As frases podem ainda apresentar inconsistências de ordem lexical, morfológica e sintáctica.	21 valores
O aluno descreve todos os eventos, emprega um vocabulário adequado e constrói enunciados semelhantes aos de falantes de português língua materna da mesma faixa etária, no que diz respeito à extensão e correcção gramatical	28 valores

Figura 12. Níveis de desempenho e respetivas classificações

### Atividade IIIa- Compreensão de uma narrativa

Objetivo: Testar a compreensão dos eventos da narrativa apresentada na atividade III

Esta atividade é apresentada caso a aluna não execute a atividade III, e por isso tem a função de estratégia de verificação de compreensão de enunciados linguísticos.

A estagiária conta à aluna a mesma narrativa apresentada anteriormente, evento a evento. No intervalo de cada evento é-lhe apresentado uma imagem representativa do evento enunciado e uma imagem representativa de outra situação (Anexo 7). A aluna tem que apontar para a imagem correspondente ao evento da história. A estagiária pode ajudar colocando questões como: “O que é que a menina estava a fazer?”. O processo repete-se após a verbalização de cada evento.

A folha de registo apresentada para esta estratégia de verificação de compreensão de enunciados linguísticos é composta por uma grelha (Figura 13). Cada linha coloca uma questão que se refere à pergunta colocada para cada evento: *o que é que a menina estava a fazer?, o que é que aconteceu?, onde é que a menina tinha sangue?, quem veio ajudar a menina?* e *o que é que a mãe e a menina foram fazer depois?*. Para cada

pergunta terá que ser respondido sim ou não, tendo em conta se o aluno apontou a imagem correta. Ainda faz parte desta grelha uma coluna de observações comum a todas as linhas.

	O aluno aponta a imagem certa?	Observações
O que é que a menina estava a fazer?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
O que é que aconteceu?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
Onde é que a menina tinha sangue?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
Quem veio ajudar a menina?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	
O que é que a mãe e a menina foram fazer depois?	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	

*Figura 13. Grelha de registo para a Atividade IIIa*

Para obter a avaliação do aluno referente a esta atividade deverá fazer-se a contagem dos eventos identificados e multiplicar por 2,4. O valor obtido deverá ser registado na grelha de avaliação global.

#### **Atividade IV- Interação oral com base em imagens**

Objetivo: Testar a capacidade de interação oral, em Português, com base em imagens.

Esta atividade consiste num diálogo entre o aluno e a estagiária, desenvolvido a partir de um conjunto de estímulos visuais (Anexo 8). Os estímulos visuais apresentam-se sob a forma de três fotografias que retratam situações em sala de aulas e três fotografias que retratam situações em casa e na rua. Deve ser escolhida uma situação em sala de aula e uma em casa ou na rua.

É apresentada a primeira fotografia à aluna, sendo que a estagiária deve orientar uma conversa para abranger os vários aspetos nela contidos. Durante o diálogo a aluna deve:

- Identificar espaços físicos (ex. sala de aula, recreio), pessoas (ex. professora, alunos, mãe, irmã) e objetos (ex. livros, folhas, bola);
- Descrever ações (ex. escrever, ler, brincar) e situações de interação (ex. trabalhar em grupo, brigar);

- Falar sobre a sua experiência pessoal, relacionada com a situação retratada nas fotografias (ex. atividades desenvolvidas na escola, brincadeiras com amigos).

A grelha (Figura 14) proposta na folha de registo para a atividade anteriormente apresentada divide-se em duas grandes linhas, uma que se refere à fotografia da situação em sala de aula e a outra da fotografia da situação em casa ou na rua. Para cada fotografia será registado o grau de interação quanto à *identificação de pessoas e de objetos, descrição de ações e de situações de interação e exploração da experiência pessoal do aluno*. O grau de interação pode ser registado como elementar, médio e desenvolvido.

		Grau de interação	Observações
Fotografia de situação em sala de aula	Identificação de pessoas e de objectos	Elementar <input type="checkbox"/>	
		Médio <input type="checkbox"/>	
		Desenvolvido <input type="checkbox"/>	
	Descrição de acções e de situações de interação	Elementar <input type="checkbox"/>	
		Médio <input type="checkbox"/>	
		Desenvolvido <input type="checkbox"/>	
	Extrapolação para a experiência pessoal do aluno	Elementar <input type="checkbox"/>	
		Médio <input type="checkbox"/>	
		Desenvolvido <input type="checkbox"/>	

Figura 14. Grelha de registo para a Atividade IV

Para que se possa avaliar esta atividade do teste, os apontamentos da folha de registo terão de ser analisados tendo em conta os seguintes níveis de desempenho, para que posteriormente se atribua a respetiva classificação (Figura 15):

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a actividade.	0 valores
O aluno identifica pessoas e objectos por meio de palavras isoladas. Sente muita dificuldade em compreender e produzir enunciados mais extensos. O aluno hesita muito nas respostas, o que obriga o professor a repetir e reformular as perguntas com frequência. O professor pode ter dificuldade em perceber o que o aluno pretende dizer (por exemplo: informação muito incompleta, pronúncia muito marcada).	8 valores
O aluno identifica pessoas e objectos, e descreve acções, por meio de frases curtas (cerca de 5 palavras). O aluno tem uma capacidade de produção bastante limitada em Português (pausas, hesitações, dificuldade na construção de frases, ausência de morfologia nominal e verbal). O aluno necessita do apoio regular do professor.	16 valores
O aluno identifica pessoas e objectos, descreve acções e é capaz de falar sobre a sua vida pessoal, embora com dificuldades tanto na compreensão como na produção.	24 valores
O aluno interage verbalmente com o professor com naturalidade.	32 valores

*Figura 15. Níveis de desempenho e respetivas classificações*

A segunda parte do teste de diagnóstico focaliza-se especialmente na compreensão e produção escrita e é constituída por duas atividades. A primeira atividade denominada de “Leitura de palavras” tem como objetivos testar a capacidade de ler palavras em Português e testar o conhecimento da ortografia do Português. A segunda atividade, denominada de “Leitura de frases simples”, apresenta como objetivo testar a compreensão, em Português, de frases simples relativas a atividades quotidianas.

### **Registos audiovisuais**

Os registos audiovisuais acompanharam todo o percurso de implementação deste estudo, e por isso, tornaram-se num instrumento de recolha de dados essencial e imprescindível. Este instrumento permite ao investigador recuperar acontecimentos importantes e reunir de um modo mais profundo a informação, que por vezes na observação não são possíveis de apreender. Para além deste instrumento recolher informação verbal, ainda é possível observar tudo o resto que envolve a situação, desde o

ambiente às expressões da participante, garantindo um maior rigor à investigação em causa. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2011), “as gravações vídeo representam algo ao vivo e são um excelente meio para a gravação de situações de evolução e interações, detalhes que o observador pode perder” (p.530).

Para além das vantagens referidas, a visualização de uma gravação permite ao investigador analisar, observar, parar, voltar atrás, rever, e repetir estes processos quantas vezes desejar e necessitar, na altura que bem entender (Sousa, 2009).

Como já foi referido, as gravações fizeram parte de todas as implementações das atividades, e a aluna foi previamente informada que o instrumento estaria sempre presente, sendo que não causou nenhum constrangimento.

Realça-se a preciosa ajuda que o par pedagógico desempenhou aquando da realização deste registo, facilitando o trabalho do investigador.

## **Calendarização**

O estudo decorreu entre setembro de 2014 e agosto de 2014 e passou por diferentes etapas. A primeira etapa dedicou-se à pesquisa bibliográfica relacionada com o tema e à definição do problema. Seguiu-se a realização da revisão de literatura que sustentou este estudo e que se estendeu ao longo de alguns meses. Para que o estudo decorresse nos termos legais, foi entregue uma autorização ao Encarregado de Educação da aluna e, posteriormente foi realizada a entrevista ao mesmo.

Para perceber os documentos e recursos que o Ministério da Educação disponibiliza para o trabalho com alunos que possuem o português como LNM, foi realizada uma pesquisa exaustiva, onde se tomou conhecimento do teste de diagnóstico que deve ser aplicado a alunos do 1º e 2º ano de escolaridade quando ingressam no ensino português. O teste foi estudado pormenorizadamente para mais tarde ser aplicado com todo o rigor que lhe é exigido. Com o conhecimento devido do teste, seguiu-se o trabalho de campo que passou, primeiramente, pela aplicação do mesmo com o sentido de diagnosticar as necessidades da aluna. Neste momento ocorreu a primeira parte da recolha de dados através das técnicas referidas na metodologia, que se prolongou até à fase de aferição. Depois de identificadas as necessidades da aluna, procedeu-se à intervenção educativa onde foram criadas as sequências didáticas e em simultâneo, implementadas. Os dados recolhidos em fase de diagnóstico foram alvo de uma análise que só mais tarde foi concluída, após o término das implementações das sequências didáticas. Assim, concluiu-se a recolha de dados com a implementação do mesmo teste usado para diagnosticar as necessidades, de forma a aferir os níveis de desempenho.

Findada a análise e interpretação dos dados seguiu-se a redação da conclusões que procurou dar sentido ao objeto de estudo.

O seguinte quadro sintetiza a calendarização dos momentos referidos anteriormente.

Etapas	Meses											
	setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	Maior	junho	julho	Agosto
Pesquisa bibliográfica												
Definição do problema												
Revisão da literatura												
Entrega da autorização												
Entrevista												
Pesquisa de documentos e recursos												
Recolha de dados												
Aplicação do teste de diagnóstico												
Criação e implementação das sequências didáticas												
Aplicação do teste de aferição												
Análise e interpretação de dados												
Conclusões												

Quadro 1- Calendarização do estudo



## **Design da intervenção**

A fase de implementação deste estudo passou por três momentos distintos. No primeiro momento procedeu-se à concretização do teste de diagnóstico que permitiu compreender e analisar as maiores necessidades da aluna. As implementações das quatro sequências didáticas aconteceram num segundo momento. Por último, procedeu-se à aplicação do mesmo teste usado para diagnóstico, para aferir os conhecimentos após a concretização das sequências didáticas.

De seguida, apresenta-se a descrição das tarefas que integram cada uma das sequências didáticas concretizadas.

## **Intervenção educativa**

Esta secção tem como objetivo apresentar a descrição das sequências didáticas criadas para responder às necessidades assinaladas após uma análise geral do teste de diagnóstico. Durante esta fase da investigação foi implementado um conjunto de quatro sequências didáticas, que serão apresentadas e descritas pela ordem cronológica de realização. As sequências didáticas surgem dos resultados da análise do teste de diagnóstico aplicado à aluna, como já foi referido. Sendo que a primeira parte do teste de diagnóstico incide sobre a oralidade, a grande preocupação e atenção centrou-se no compreender em que áreas temáticas a aluna apresentava menos variedade de vocabulário, o que por sua vez prejudicavam a sua produção oral e a interação oral da aluna. As sequências didáticas são compostas por diversas tarefas, que têm como objetivo colmatar a inexistência de alguns vocábulos indispensáveis ao dia-a-dia de qualquer ser humano, assim como, desenvolver as competências acima referidas.

Importa desde já referir que a criação das sequências didáticas assentou nos pressupostos apresentados na revisão de literatura que sustentam o ELBT. Contudo, houve uma ligeira adaptação do que envolve a teoria do ELBT. Primeiramente, porque este trabalho não foi realizado com a turma, visto que só dois alunos é que apresentam a condição fundamental para este tipo de ensino, sendo que só um dos casos é que integra

a investigação. Para além disto, o conteúdo das tarefas não são exclusivamente gramaticais, pois foram definidos objetivos a desenvolver que surgiram das necessidades do caso. No entanto, os princípios e práticas referidos anteriormente estiveram sempre presentes, assim como, a elevada importância dada à aproximação das tarefas ao mundo real.

A criação dos materiais, que por sua vez, deram origem à algumas das tarefas respeitou os quatro momentos apresentados na revisão da literatura: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A fase de análise surge aquando da deteção das necessidades da aluna apresentada pelo teste de diagnóstico, garantindo que as tarefas criadas fossem ao encontro das necessidades da aluna. Outro dos objetivos da análise assenta na necessidade de acionar o conhecimento prévio do aprendiz, sendo esta uma condição essencial para que o material alcance o sucesso. O desenvolvimento do material surge, então, com base nas necessidades detetadas na análise, permitindo orientar a produção do material. A fase de implementação contou sempre com a orientação do investigador e ao mesmo tempo criador das tarefas, atento a todas as realizações e possíveis erros. Por último, a avaliação acontecia após a realização de cada sequência didática, de forma reflexiva, com o objetivo de melhorar as tarefas seguintes.

A criação das sequências didáticas respeitaram igualmente o aspeto ligado ao ordenamento: facilidade e necessidade, que foi referido na etapa do desenvolvimento. Além de que cada sequência didática respeita a apresentação das tarefas do mais simples ao mais complexo, também foi tido em conta que estas se apresentassem do mais concreto para o mais abstrato, dando mais sentido à sua concretização. O critério da necessidade esteve constantemente presente, até porque os materiais surgiram das dificuldades apresentadas pela aluna.

Como já foi referido, toda a intervenção educativa focalizou-se na oralidade, mais especificamente na competência da produção oral, da compreensão oral e da interação oral. Importa salientar que as sequências didáticas foram criadas de modo a que as três competências estivessem presentes e fossem desenvolvidas. Normalmente, as tarefas incidiram na compreensão oral, progredindo para a produção oral, sendo que algumas

tarefas desenvolvem as duas competências em simultâneo. Contudo, a interação oral foi a competência que prevaleceu em toda a intervenção educativa pois, o diálogo era essencial e inevitável, e entenda-se que esta envolve a compreensão oral e a produção oral.

As sequências didáticas foram implementadas na hora destinada ao apoio ou então em momentos de intervalo, em que a aluna se disponibilizava para o momento. Nesta linha, apresenta-se de seguida uma síntese com a respetiva calendarização das sequências didáticas implementadas (Tabela 1).

Tabela 1

*Síntese da calendarização da implementação das sequências didáticas*

Sequência didática	Calendarização
Sequência didática 1- As locuções prepositivas de lugar	4 de novembro a 17 de novembro de 2014
Sequência didática 2- Os números ordinais e o vestuário	20 de novembro a 3 de dezembro de 2014
Sequência didática 3- Os atributos físicos e estados anímicos	16 de dezembro de 2014 a 7 de janeiro de 2015
Sequência 4- O reconto	13 de janeiro a 20 de janeiro de 2015

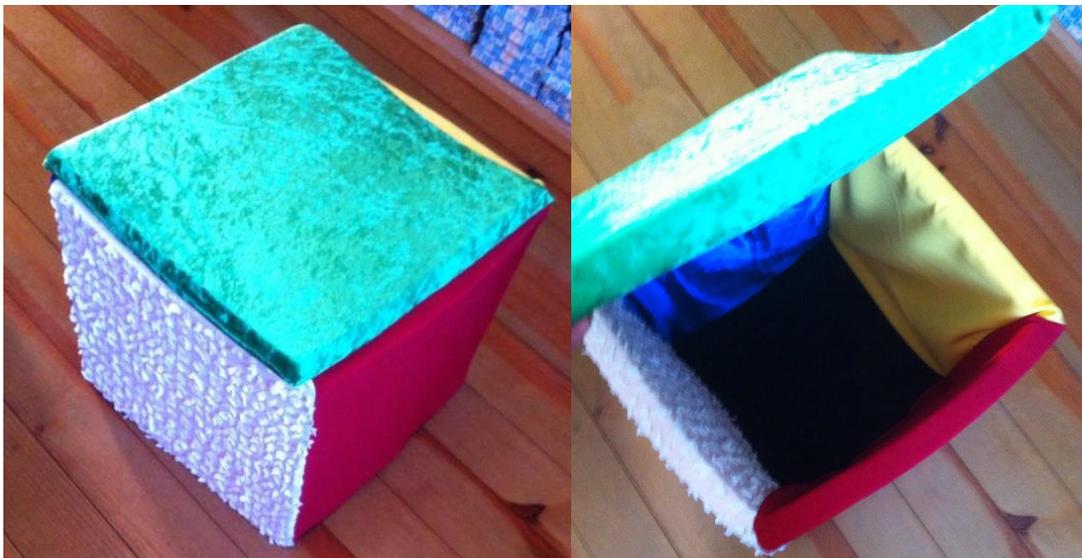
## **Apresentação e descrição das sequências didáticas**

### **Sequência didática 1- As locuções prepositivas de lugar**

**Objetivo:** desenvolver o vocabulário relacionado com as locuções prepositivas de lugar (em cima, debaixo de, à frente de, atrás de, dentro de, fora de, à esquerda de, à direita de, ...)

**Descrição:** No planeamento desta sequência didática surge a criação de um cubo (Figura 16) com as dimensões 40cmx40cmx40cm, feito em esponja e tecido, tendo cada

face uma cor. O cubo tem a função de caixa para que fosse possível colocar objetos dentro. Esta sequência didática é composta por 6 tarefas.



*Figura 16. O cubo*

### **Tarefa 1- O cubo**

Na primeira tarefa o cubo é apresentado à aluna que terá a oportunidade de o explorar. Dentro do cubo tem figuras geométricas (quadrado, círculo e triângulo) de três cores (azul, amarelo e vermelho). É pedido à aluna que realize as seguintes ações:

- Pega num triângulo azul e coloca-o atrás do cubo;
- Pega num quadrado amarelo e coloca-o do lado direito do cubo;
- Pega no círculo e coloca-o à frente do cubo.

(discurso a título exemplificativo)

Salienta-se que a aluna está sempre na mesma posição face ao cubo. A concretização da tarefa permite ativar a competência da compreensão oral.

### **Tarefa 2- Na sala de aula**

A segunda tarefa é realizada em sala de aula, sendo que são utilizados diferentes elementos característicos deste contexto para a concretização da mesma. Na mesma

linha da tarefa anterior, a compreensão oral é alvo de desenvolvimento, contudo no contexto mais real e próximo das vivências da aluna.

É pedido à aluna que execute diferentes ações:

- Dá-me um livro que esteja dentro do armário;
- Senta-te na cadeira da direita desta/daquela mesa;
- Coloca o porta-lápis atrás do caixote do lixo.

(discurso a título exemplificativo)

### Tarefa 3- Que casa tão vazia!

Nesta tarefa é apresentado à aluna um cenário com quatro divisões de uma casa: quarto, sala de estar, cozinha e casa de banho (Figura 17). Também é apresentado um conjunto de imagens ilustrativas de vários elementos característicos de cada divisão (Figura 18). A aluna tem que colar as imagens ilustrativas no cenário para a realização da tarefa. É pedido que cole os objetos (imagens ilustrativas), segundo as indicações dadas pela estagiária, de forma a mostrar que compreende o vocabulário que está a ouvir:

- Cola as pantufas no quarto à frente da cama;
- Cola o prato em cima da mesa da cozinha;
- Cola os livros dentro do armário da sala;
- Cola a escova de dentes em cima do lavatório da casa de banho, do lado direito da torneira.

(discurso a título exemplificativo)



Figura 17. Cenário de casa com quatro divisões



Figura 18. Imagens ilustrativas de elementos característicos de cada divisão

#### **Tarefa 4- Quem manda és tu!**

Esta tarefa assemelha-se à *Tarefa 2- Na sala de aula*, apresentada nesta sequência didática, no entanto esta foca-se no desenvolvimento da competência da produção oral. A estagiária recorda a tarefa à aluna, pedindo-lhe ajuda. De seguida, é solicitado que esta dê indicações à estagiária à semelhança do que aconteceu na tarefa recordada, ao qual a aluna é que recebia as indicações. Nas indicações dadas a aluna tem que utilizar o vocabulário relacionado com as locuções prepositivas de lugar. A tarefa terá lugar na mesma sala referida na tarefa semelhante.

#### **Tarefa 5- O que vêes na imagem?**

Para a concretização desta tarefa é utilizado como recurso um cenário do interior de uma casa, com as respetivas divisões da casa (Figura 19). A aluna tem que descrever o cenário, fazendo referência aos objetos e pessoas, produzindo o vocabulário relacionado com as locuções prepositivas de lugar. Poderá haver momentos de interação oral onde a estagiária ajuda a aluna lançando questões como: “Onde está o carro?”; “Onde está o tapete do quarto da menina?”.

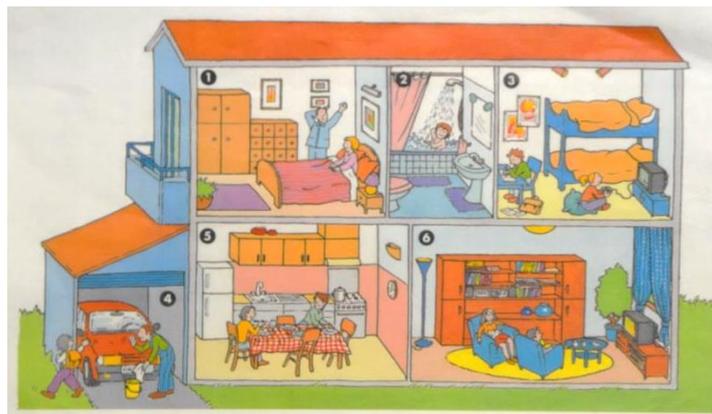


Figura 19. Cenário do interior de uma casa

### Tarefa 6- Onde estão as coisas na tua casa?

Esta tarefa não recorre a nenhum recurso, pois focaliza-se nas vivências da aluna na sua própria casa. Este momento é dedicado essencialmente à interação oral, onde a estagiária desenvolve um diálogo com a aluna colocando algumas questões como:

- Onde está arrumada a tua roupa?
- Onde guardas os teus brinquedos?
- Tens tapetes no teu quarto? Onde?

(discurso a título exemplificativo)

Espera-se que a aluna use um vocabulário adequado ao contexto tendo em conta as questões.

## **Sequência didática 2- Os números ordinais e o vestuário**

**Objetivo:** desenvolver o vocabulário relacionado com os números ordinais e o vestuário.

**Descrição:** Devido ao impacto positivo que o recurso do cubo causou na sequência didática anterior, este será sempre usada para introduzir uma nova sequência ou tarefa, com efeito de “caixa surpresa”, até porque a aluna associou o trabalho desta investigação ao recurso. São sete as tarefas que integram esta sequência didática.

### **Tarefa 1- O poema**

Esta tarefa permitiu introduzir um dos temas centrais desta sequência didática: os números ordinais. A aluna é confrontada com um poema, sendo-lhe pedido que leia e sublinhe ou rodeie os números ordinais que encontra no poema. A cada quadra lida a estagiária informa a aluna se sublinha ou rodeia os números ordinais que reconhece. Além de nesta tarefa estar subjacente a compreensão oral, chama-se a atenção que a criação desta tarefa também surgiu pelo facto de a aluna ter demonstrado, no contexto de sala de aula, dificuldade em distinguir o termo sublinhar e rodear aquando do uso do manual escolar. Mesmo que este não seja o foco desta investigação, houve sempre a crescente preocupação de colmatar as dificuldades da aluna.

### **Tarefa 2- A corrida das tartarugas**

O recurso (Figura 20) apresentado nesta tarefa foi construído especificamente para a atividade em causa. Caracteriza-se por uma corrida de 20 tartarugas, com a partida e a chegada identificadas. Cada tartaruga está identificada com um número ordinal, sendo que estas não se encontram ordenadas corretamente. A estagiária introduz um diálogo, explicando à aluna o que representa o recurso, pedindo que as ordene corretamente tendo em conta a proximidade da tartaruga à meta.

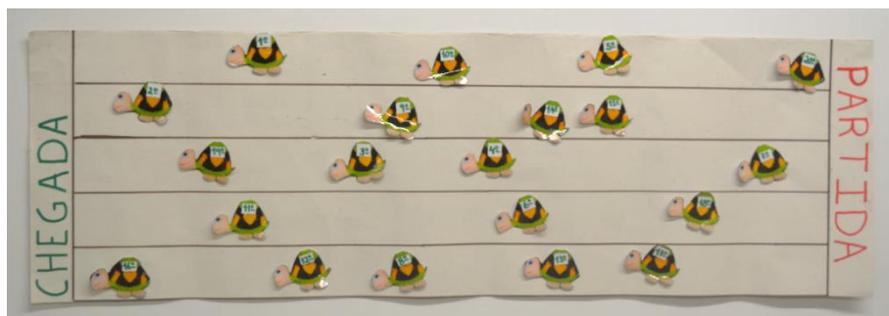


Figura 20. Corrida de tartarugas

### Tarefa 3- O pódio das tartarugas

Para a realização desta tarefa é apresentado outro recurso (Figura 21) à aluna, ilustrativo de um pódio em forma de escada com 20 degraus. Em cada degrau do pódio encontra-se um número ordinal, que está de forma sequencial do primeiro ao vigésimo. A estagiária explica à aluna que as 20 tartarugas já chegaram à meta e que como é habitual nas corridas vão subir ao pódio, neste caso todas. A estagiária põe à disposição da aluna 20 tartarugas identificadas por uma letra diferente do alfabeto e vai dando indicações:

- A tartaruga C chegou em 17º lugar.
- A tartaruga R chegou à meta em 3º lugar e a tartaruga G chegou logo a seguir.

(discurso a título exemplificativo)

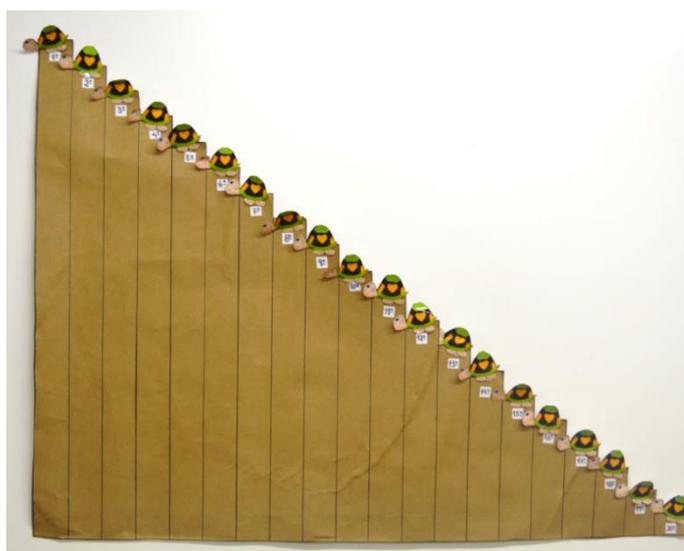


Figura 21. Pódio das tartarugas

#### **Tarefa 4- Vamos pendurar**

Nesta tarefa desenvolve-se o vocabulário relacionado com os números ordinais, em simultâneo com o de vestuário. Em contexto de sala de aula, a estagiária explica à aluna que vai pendurar algumas peças de vestuário no cabide de parede. A estagiária dispõe de um conjunto variado de vestuário, desde camisola, camisa, calça, calção, gorro, casaco, meia-calça, entre outros. De modo a ativar a compreensão oral a estagiária pede à aluna que:

- Pendura a camisa no quinto cabide da primeira fila, a contar da esquerda para a direita;
- Pendura o casaco no décimo segundo cabide da segunda fila, a contar da direita para a esquerda.

(discurso a título exemplificativo)

#### **Tarefa 5- Onde está?**

Foi criado um recurso (Figura 22) em forma de retângulo com 20 portas, todas dispostas lado a lado. Algumas das portas escondem peças de vestuário, que são do conhecimento da estagiária. Esta tarefa também envolve as duas áreas vocabulares desta sequência didática, sendo que os números ordinais são ainda trabalhados a nível da compreensão do oral e o vestuário a nível da produção oral. Isto porque é pedido à aluna duas tarefas diferentes: procurar a porta e dizer qual a peça de vestuário que encontra. Desta forma, são dadas indicações como:

- Qual é a peça de roupa escondida na 14ª porta?
- E na 1ª porta?

(discurso a título exemplificativo)



*Figura 22. Retângulo com vinte portas*

### Tarefa 6- A corrida dos ciclistas

Para esta tarefa foi criado outro recurso (Figura 23) que conta como pano de fundo uma corrida de ciclistas. A corrida integra 20 ciclista em que o seu vestuário (calças e t-shirt) e capacete estão coloridos diferentemente, para que nenhum ciclista tenha as mesmas cores. Esta tarefa está mais direcionada para a produção oral e como tal são colocadas questões à aluna como:

- Em que lugar da corrida vai o ciclista de capacete amarelo e calção e t-shirt azul?
- Em que lugar da corrida vai o ciclista de calção amarelo, t-shirt rosa e capacete castanho?

(discurso a título exemplificativo)

A aluna tem que encontrar o ciclista referido e nomear em que lugar se encontra em relação à meta.

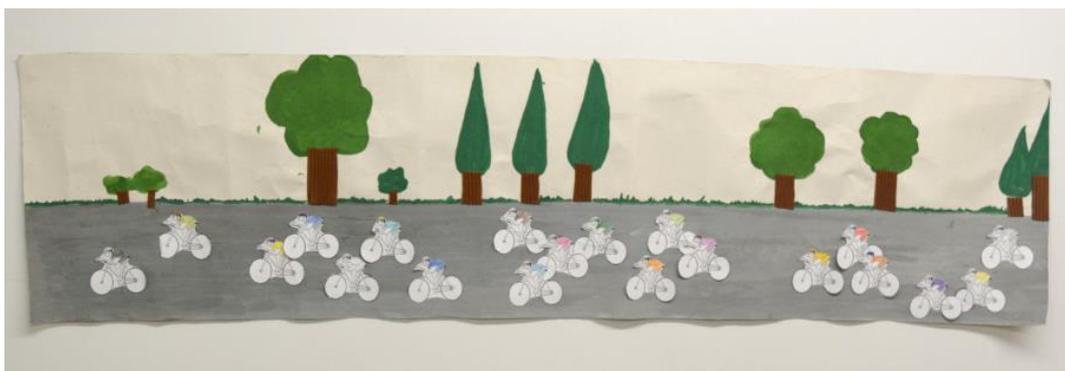


Figura 23. Corrida de ciclistas

### Tarefa 7- Agora tu!

Nesta tarefa é usado o recurso utilizado na *Tarefa 5- Onde está?*, sendo que esta envolve uma maior interação oral. Desta vez é a aluna que vai fazer pedidos à estagiária e para tal vai ter de formular frases em que utilize o vocabulário inerente ao vestuário e aos números ordinais. O pedido é então composto pelo número da porta e a peça do vestuário que é guardada na mesma. A aluna ainda tem que mencionar se a porta que referiu se encontra da esquerda para a direita ou vice-versa.

### Sequência didática 3- Os atributos físicos e estados anímicos

**Objetivo:** desenvolver o vocabulário relacionado com os atributos físicos e estados anímicos.

**Descrição:** Esta sequência didática inclui seis tarefas.

#### Tarefa 1- Qual é a imagem?

Esta tarefa incide sobre a compreensão oral e envolve o vocabulário relacionado com os atributos físicos e os estados anímicos. Para a realização da tarefa são apresentados à aluna imagens, primeiramente imagens (Figura 24) com diferentes estados anímicos e depois imagens (Figura 25) que possuem as características para trabalhar os atributos físicos.

As primeiras imagens apresentam quatro crianças, onde são visíveis os diferentes estados de cada uma. A estagiária pede à aluna que identifique o estado a que se refere:

- Diz-me qual é a criança que está pensativa?
- E qual é que está triste?

(discurso a título exemplificativo)

De seguida, são apresentados oito pares de imagens em que as suas características permitem usar os seguintes vocábulos: gordo, magro, menor, maior, pequeno, grande, comprido, curto, grosso, fino, alto e baixo. A estagiária apresenta o primeiro par de imagens e questiona tendo em conta as características:

- Qual é o animal que tem o pescoço mais comprido? E mais fino?

(discurso a título exemplificativo)

Para cada par de imagens são feitas questões.

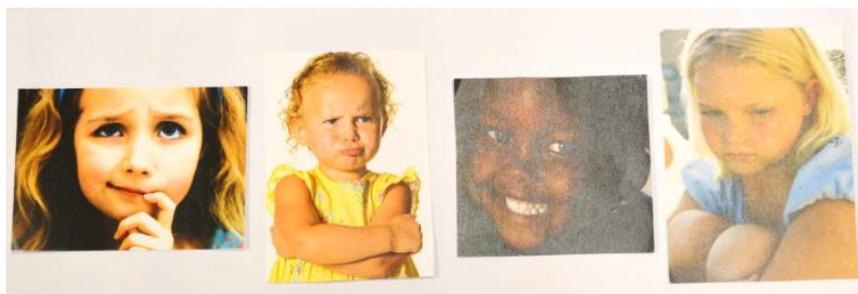


Figura 24. Estados anímicos



Figura 25. Atributos físicos

### **Tarefa 2- Qual é o objeto?**

Esta tarefa assemelha-se à anteriormente apresentada, sendo que também incide na compreensão oral do vocabulário relacionado com os atributos físicos. A estagiária apresenta à aluna diferentes objetos do seu dia-a-dia, entre esferas, livros, dicionários, lápis e garrafas de água. As questões são feitas por comparação entre objetos semelhantes, de modo a que a aluna identifique o objeto com o atributo verbalizado pela estagiária.

### **Tarefa 3- À frente do espelho!**

Esta tarefa é realizada com a aluna em frente a um espelho. A estagiária explica-lhe que lhe vai contar a história de uma menina que durante o dia passou por vários estados de espírito. Acrescenta que sempre que referir um desses estados ela tem que o dramatizar e que para isso tem a ajuda do espelho para que se possa ver.

### **Tarefa 4- Diz tu!**

Para a realização desta tarefa são usadas as mesmas imagens utilizadas na *Tarefa 1- Qual é a imagem?*, relacionadas com os estados anímicos e atributos físicos. No entanto, nesta tarefa é ativada principalmente as competências da produção oral e interação oral. As imagens são todas dispostas em cima da mesa e a aluna tem que de

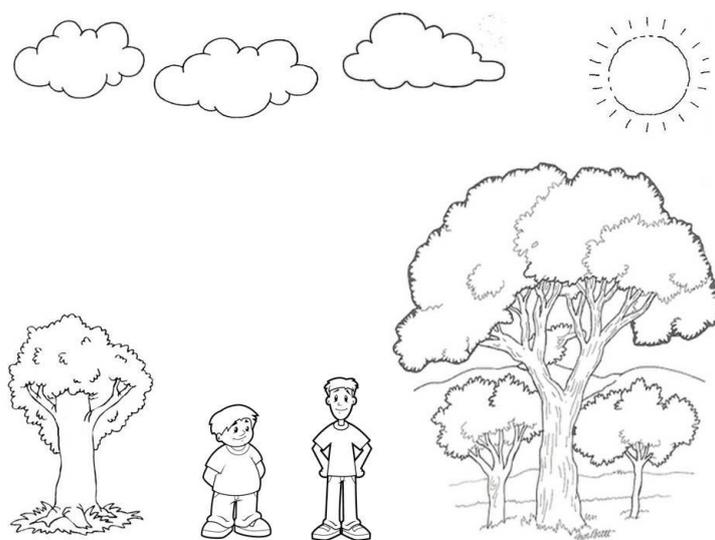
caracteriza-las conforme desejar, ou por comparação ou por descrição. A estagiária pode ajudar fazendo algumas questões que facilitem o desenvolvimento da tarefa.

### **Tarefa 5- Os objetos da sala de aula**

Esta tarefa é realizada em contexto de sala de aula, onde a competência da produção oral está presente, assim como, a interação oral. É explicado à aluna que nesta tarefa tem que usar o vocabulário trabalho nesta sequência didática. Para tal, poderá referir-se a qualquer um dos elementos que integra a sala de aula, comparando objetos semelhantes ou simplesmente caracterizando o objeto. A estagiária pode lançar algumas questões, caso a aluna mostre dificuldades no seu discurso.

### **Tarefa 6- Diz tudo o que vês**

Para a realização desta tarefa foi criada uma imagem (Figura 26) que possui as características necessárias para que a aluna se pronuncie sobre os estados anímicos e atributos físicos. Nesta tarefa é privilegiada a interação oral, sendo que a estagiária conduz o diálogo. A aluna pode fazer referência a estes aspetos por comparação, por exemplo: “Esta borboleta é maior que está” ou então referindo o atributo mais adequado à situação, por exemplo: “Esta árvore tem um tronco fino”.



*Figura 26.* Imagem com características sobre os estados anímicos e atributos físicos

## **Sequência 4- O reconto**

**Objetivo:** desenvolver a capacidade de recontar.

**Descrição:** Nesta sequência didática é trabalhada essencialmente a competência da interação oral, que envolve inevitavelmente a compreensão oral e a produção oral. Nesta sequência didática encontramos cinco tarefas.

### **Tarefa 1- Como foi o meu dia**

Para iniciar esta tarefa a estagiária explica à aluna que lhe vai contar o seu dia desde que se levantou. A estagiária reconta o seu dia usando um discurso modelo para a tarefa seguinte. De seguida, pede à aluna que lhe conte o seu dia, também desde que se levantou. Ao longo do reconto a estagiária poderá fazer intervenções caso seja necessário, para ajudar a aluna.

### **Tarefa 2- Diz qual é!**

Nesta tarefa são utilizadas imagens (Figura 27) como recurso, que foram criadas especificamente para a sua concretização. A aluna é confrontada com um par de imagens muito semelhantes, após a estagiária ler uma frase. A aluna tem que compreender o conteúdo da frase para que possa identificar a imagem que lhe corresponde. As frases lidas progredem quanto ao nível de dificuldade e exigência, sendo que o número de elementos a identificar nas imagens aumenta. Esta tarefa incide especialmente na compreensão oral.



Figura 27. Pares de imagens semelhantes

### Tarefa 3- Dá um recado

A tarefa consiste em dar e receber recados, sendo assim ativada a competência da produção oral. Num primeiro momento é pedido à aluna que dê um recado ao par pedagógico que por sua vez o dá à estagiária. De seguida, a estagiária reconta em voz alta o recado para que a aluna possa confirmar se a informação está correta. Este processo será repetido 3 vezes.

### Tarefa 4- Ouve um recado

Esta tarefa assemelha-se à anteriormente apresentada, sendo que neste momento a estagiária é que dá o recado ao par pedagógico que de seguida reconta o que ouviu à aluna. Para terminar o processo a aluna reconta em voz alta o recado que ouviu para que a estagiária possa confirmar a informação. Nesta tarefa desenvolve-se a competência da compreensão oral, assim como, da produção oral.

### **Tarefa 5- Reconta a narrativa**

Para terminar esta sequência didática, a estagiária lê à aluna uma narrativa que contém quatro eventos, separados pelo ponto final:

*Numa tarde de verão, a Rita e os seus primos foram de bicicleta brincar para o parque. Andaram de baloiço, foram para o escorrega e jogaram à bola. Quando o sol se estava a pôr decidiram voltar para casa. Mal entraram na cozinha viram que tinham um lanche maravilhoso para comer.*

É-lhe explicado que no fim tem de recontar a narrativa respeitando a sequência dos eventos. A estagiária poderá ajudar a aluna na sua produção oral, caso esteja com dificuldades, fazendo questões.



## Procedimentos de análise de dados

A análise de dados é uma tarefa que permite ao investigador retirar conclusões do seu estudo relativamente a um indivíduo, grupo, situação ou instituição (Almeida & Freire, 2000). É um processo que nos permite transformar a recolha de dados em conclusões. No entanto, os dados em si precisam de ser tratados e trabalhos de acordo com uma técnica de análise ajustada ao estudo. Estas técnicas de análise dão origem aos procedimentos de dados.

Tendo em conta as características deste estudo, é pertinente dar privilégio à categorização para ajudar e facilitar a organização e a interpretação dos dados. A categorização permite criar classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, que se organizam tendo em conta as características comuns de determinada unidade (Sousa, 2009).

No âmbito deste estudo, face aos seus objetivos e design de intervenção considerou-se organizar a análise tendo por base os domínios da língua que resultam da aplicação do teste de diagnóstico, e posteriormente, do teste de aferição. As categorias definidas foram: produção oral, compreensão oral e interação oral. Cada categoria está dividida em itens de análise que decorrem dos descritores de desempenho relativos a cada uma e em conformidade com as atividades. Para a categoria produção oral considera-se os itens de análise: nomeação de vocabulário e reconhecimento de vocabulário, relativos à *Atividade I* e relativos à *Atividade II*.

Na nomeação de vocabulário espera-se que a aluna perante estímulos visuais produza o vocabulário correspondente. No reconhecimento de vocabulário pretende-se analisar verificar se a aluna reconhece o vocabulário inerente aos estímulos visuais dos quais não conseguiu nomear, pois acredita-se, como já foi referido, que pode haver compreensão oral mesmo que não haja produção oral.

Na *Atividade II* será analisada a produção de vocabulário relativo a quatro itens. Segue-se exemplos de vocabulário inerente um, por exemplo na localização espacial- à frente de, atrás de, em cima, em baixo, dentro de, fora de; nas qualidades físicas e psicológicas- pequeno, grande, comprido, curto, redondo, quadrado, magro, gordo,

maior, mais pequeno, triste, alegre, pensativo, zangado; na quantidade- um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, muito (s), pouco (s); na ordem- primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, último, penúltimo.

Na categoria compreensão oral surgem para a *Atividade III*, os itens de análise identificação de eventos, vocabulário e construção de enunciados frásicos e para a *Atividade IIIa* surge o item reconhecimento de eventos. Em relação à identificação de eventos pretende-se analisar se a aluna refere os diferentes eventos da história ouvida; quanto ao vocabulário será tido em conta se a aluna mostra ter palavras e expressões para identificar os intervenientes na história e as suas ações; e por último na construção de enunciados frásicos pretende-se analisar o tipo de enunciado que a aluna constrói, tendo em conta se é semelhante aos dos falantes de português língua materna da mesma faixa etária, se apresenta inconsistências (incorrecções no uso de preposições, artigos e no estabelecimento de concordâncias verbais) ou se é sincopado com pouca articulação gramatical.

Por sua vez, no reconhecimento de eventos pretende-se analisar se a aluna reconhece o evento, da mesma narrativa contada anteriormente, quando lhe são apresentadas duas imagens (uma ilustrativa do momento e a outra imagem ilustrativa de outra situação), de forma a demonstrar se compreendeu apesar de não verbalizar como tinha sido pedido na atividade anterior.

Por fim, para a categoria interação oral foram definidos três itens de análise que decorrem para a análise da *Atividade IV*: identificação de pessoas e de objetos, descrição de ações e situações de interação e extrapolação para a experiência pessoal. Para cada um é atribuído um grau de interação elementar, médio ou desenvolvido. Será atribuída um grau de interação elementar se a aluna não for capaz de se referir aos eventos todos, se apresentar enunciados sincopados com pouca articulação gramatical e com inúmeras inconsistências a nível lexical, morfológico e sintático. O grau de interação médio será atribuído se a aluna descrever todos ou quase todos os eventos e se apresentar enunciados gramaticalmente articulados, embora ainda com algumas inconsistências. Para que seja atribuído um grau de interação desenvolvido, a aluna tem que apresentar um discurso próximo aos falantes de português língua materna da mesma faixa etária e

tem que se referir a todos os eventos, ainda que apresente algumas incorreções no uso de preposições, artigos e no estabelecimento de concordâncias verbais.

Nos três itens será analisada a capacidade de a aluna responder e comentar as questões colocadas, de forma a identificar as pessoas e os objetos, as ações e situações de interação presentes nas fotografias e ainda, questões relacionadas com a experiência pessoal da aluna.

Em suma, na categoria da produção oral serão analisadas duas atividades, na categoria da compreensão oral também serão analisadas duas, visto que foi necessário ativar a estratégia de verificação de enunciados linguísticos. Na última categoria só será analisada uma atividade. As categorias e os itens usados na análise e interpretação de dados do presente estudo resultam das folhas de registo, que posteriormente dão apoio à avaliação sugerida no teste, apresentado na metodologia. No Quadro 2 apresenta-se a síntese dos itens de análise de cada atividade relacionada com as categorias:

Categorias	Identificação da atividade	Itens de análise
Produção oral	Atividade I- Nomeação lexical com recurso a imagens	- Nomeação de vocabulário - Reconhecimento de vocabulário
	Atividade II- Descrição oral de diferenças observadas em imagens	- Localização espacial - Qualidades físicas e psicológicas - Quantidade - Ordem
Compreensão oral	Atividade III- Reconto de uma narrativa	- Identificação de eventos - Vocabulário - Construção de enunciados frásicos
	Atividade IIIa- Compreensão de uma narrativa	- Reconhecimento de eventos
Interação oral	Atividade VI- Interação oral com base em imagens	- Identificação de pessoas e de objetos - Descrição de ações e situações de interação - Exploração da experiência pessoal do aluno

Quadro 2- *Categorias e respetivos itens de análise*



## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

### Produção oral

#### Atividade I- Nomeação lexical com recurso a imagens

Esta é a primeira atividade apresentada pelo teste de diagnóstico (TD) e que incide na categoria da produção oral.

Quanto ao item de análise nomeação de vocabulário, no TD a aluna conseguiu verbalizar corretamente 28 dos 40 estímulos visuais apresentados, correspondentes a itens fundamentais do quotidiano, sendo que no teste de aferição (TA) a aluna referiu-se corretamente a 38 vocábulos.

Na categoria de reconhecimento de vocabulário, dos 12 estímulos visuais que a aluna não conseguiu nomear no TD, reconheceu oito aquando exposta ao vocabulário correspondente. No TA a aluna só não nomeou dois dos itens, contudo reconheceu o vocábulo correspondente. Após analisar a *Atividade I* em momento de diagnóstico e posteriormente de aferição, verifica-se que a aluna obteve progressos, mostrando melhorias significativas. Do primeiro momento para o segundo, a aluna nomeou mais 10 vocábulos.

Os 12 itens referidos acima como não nomeados no TD foram: sanita, calças, bola, garfo, saia, telemóvel, baloiço, papel higiénico, nuvem, camisola, escorrega e guarda-chuva. Os dois itens não nomeados no TA referem-se aos estímulos visuais representativos de um baloiço e de um garfo, que também fazem parte da lista dos itens não nomeados no TD.

A aluna demonstrou não possuir os conhecimentos específicos relativamente aos estímulos visuais relacionados com o vestuário, nomeando igualmente como “vestido” a saia, as calças e a camisola. No entanto, salienta-se o facto de a aluna ter consciência que estes fazem parte do mesmo campo lexical. O campo lexical de vestuário foi um dos temas desenvolvidos numa das sequências didáticas implementadas, onde a aluna teve a oportunidade de estar em contacto com diversas peças de vestuário representativas e reais. Num primeiro momento passou pela compreensão e posteriormente pela produção. A aluna progressivamente começou a aplicar os vocabulários, com algumas

hesitações e autocorreções. Presumivelmente, a aluna adquiriu parte do vocabulário até porque no TA referiu-se corretamente aos estímulos visuais representativos da camisola, calças e saia.

Na aplicação de alguns vocábulos a aluna mostra falta de concordância entre o determinante e o nome, no que diz respeito ao número e género, como por exemplo “um saia”, no entanto já associou o estímulo visual ao vocábulo. Quanto à aquisição do restante vocabulário verificado no TA em comparação com o TD, este não foi diretamente trabalhado nas sequências didáticas, contudo há que ter em conta que a aluna está exposta diariamente a um input linguístico e que provavelmente permitiu-lhe alargar os seus conhecimentos a nível do vocabulário.

### **Atividade II- Descrição oral de diferenças observadas em imagens**

Segue-se a segunda atividade apresentada pelo teste, ainda relacionada com a produção oral. A *atividade II* também é composta por estímulos visuais apresentados sob a forma de três pares de imagens, que contém diferenças.

No momento de diagnóstico a aluna mostrou não possuir variedade de vocabulário relativamente ao esperado para o item localização espacial. Das quatro diferenças que a atividade apresentava em relação a este item, a aluna identificou todas, no entanto não empregou palavras e locuções adequadas em nenhuma delas. Já no momento de aferição, a aluna pronunciou-se sobre todas as diferenças aplicando algum vocabulário esperado, apresentado contudo desvios gramaticais.

Perante a análise dos dois momentos verifica-se uma evolução a nível de vocabulário. Enquanto no TD a aluna não verbaliza nem um vocábulo relacionado com a localização espacial, tal já não aconteceu na TA. A aluna usou expressões como: “Aqui a árvore está na direita... aqui do lado esquerdo”, “Aqui o passarinho está em cima da casa”. Nota-se neste último exemplo, que a aluna ainda não se apropria de todo o vocabulário desenvolvido na sequência didática, pois refere que numa imagem o pássaro está em cima no entanto não diz que na outra está em baixo.

Durante a primeira sequência, e ao longo das tarefas, a aluna mostrou progressivamente estar a familiarizar-se com este vocabulário. A implementação desta sequência didática estendeu-se por duas semanas. Mesmo em momentos à parte deste

trabalho a aluna mostrou interesse em questionar a estagiária que locução empregar relativamente a algum objeto face a outro.

No item de análise referente às qualidades físicas e psicológicas, a aluna no TD demonstrou apresentar grandes dificuldades quando se tinha que referir às diferenças que identificava. Mesmo assim a aluna tentou, sendo claro não se apropriar do vocabulário adequado, como podemos verificar nos seguintes exemplos: “Aqui está grande, aqui está pequeno” (referia-se a curto e comprido), “Esse é grosso e esse é pequeno” (referia-se a maior e mais pequeno ou menor) e “Esse... porque esse é pequeno e esse é grande... é grosso” (referia-se a mais magro e mais gordo). Quanto às qualidades psicológicas, no TD a aluna nem identificou a diferença e por isso não permitiu naquele momento ter a noção se esta conhecia ou não o vocabulário inerente às duas expressões faciais.

No TA algumas dificuldades persistiram relativamente às qualidades físicas, contudo a aluna só não se conseguiu pronunciar corretamente sobre uma das diferenças. Noutros momentos a aluna por vezes hesitou e noutras até se autocorrigiu, como por exemplo: “Este é mais grande... não, mais comprido” e “Esse é fino... magro”. Relativamente às qualidades psicológicas a aluna reconheceu a diferença e utilizou o vocabulário adequado para se referir aos diferentes estados representados nas duas imagens.

Na mesma sequência didática em que foi trabalhado o vocabulário relativo a localização espacial, também este relacionado com as qualidades físicas e psicológica foi trabalhado. Em relação às qualidades físicas, as tarefas permitiram à aluna observar imagens onde identificava o vocabulário exposto pela estagiária relativamente a duas imagens (por exemplo: mais comprido/ mais curto) e posteriormente com objetos da sala de aula e que por isso fazem parte da vida quotidiana. O facto de usar objetos do seu dia a dia na tarefa, tornou a atividade mais significativa para a aluna, na medida em que podia manipulá-los e dispô-los de forma a ser mais perceptível para ela atribuir o vocabulário que lhe parecia mais adequado, que estava a ser produzido pela estagiária. No entanto, na tarefa em que a aluna tinha de caracterizar os objetos sem a ajuda da estagiária, esta revelou ainda possuir dificuldades, tendo feito um esforço para se

autocorriger. O mesmo se verificou quando foi pedido à aluna, que perante uma imagem, a caracterizasse tendo em conta o vocabulário trabalhado. A presença contínua das hesitações da aluna perante o vocabulário relacionado com as qualidades físicas poderá revelar que as tarefas não foram suficientes ou adequadas, ou que o trabalho deveria ter sido prolongado para que a aprendizagem fosse consolidada.

Foi referido que no TD não foi possível verificar se a aluna possuía o vocabulário inerente às qualidades psicológicas, pois a aluna nem identificou a diferença. Assim sendo, este vocabulário foi desenvolvido numa das sequências didáticas. A aluna demonstrou realmente possuir alguma complexidade na verbalização do vocabulário relacionado com os estados de espírito. Existe portanto a possibilidade de a aluna não se ter pronunciado acerca da deteção da diferença por não possuir conhecimento dos vocábulos. No momento de aferição, as dificuldades detetadas já não foram visíveis, o que possivelmente resultou do trabalho da sequência didática, que lhe permitiu observar diferentes expressões faciais, assim como experimentá-las como resposta aos pedidos da estagiária. Para além disto, a aluna teve a oportunidade de também fazer pedidos à estagiária, aplicando assim o vocabulário trabalhado.

No item de análise designada de quantidade, a aluna não demonstrou dificuldades nem na fase de diagnóstico nem de aferição. A aluna revelou dominar o vocabulário quando espontaneamente referia, por exemplo, a quantidade de flores presente numa imagem e na outra. A facilidade na produção deste vocabulário poderá advir do facto de ser frequentemente usado nas aulas de matemática e também nas rotinas, aquando da realização de tarefas relacionadas com os dias dos meses. É portanto vocabulário habitual do dia-a-dia da aluna.

No último item que incide no vocabulário associado aos números ordinais, a aluna no TD só utilizou o vocabulário adequado quando se referia ao primeiro e segundo lugar. Nas outras situações a aluna apenas referia, por exemplo: “Nesta o azul está aqui... e nesta está aqui”. Demonstrou reconhecer que o carro da mesma cor não se encontrava na mesma ordem nas duas imagens, no entanto não aplicou o vocabulário inerente aos números ordinais.

No TA, além de identificar todas as diferenças como já tinha acontecido no TD, a aluna usou adequadamente o vocabulário para se pronunciar sobre a ordem dos carros, comparando as duas imagens. A aluna mostrou à vontade na aplicação do vocabulário, assim como, já o tinha demonstrado aquando da concretização das tarefas, relativas à sequência didática 2. Na utilização dos números cardinais a aluna mostrou não ter dificuldades, o que provavelmente permitiu facilitar a aprendizagem dos números ordinais, até porque em diversos momentos durante a concretização das tarefas da sequência referida, a aluna partilhou pensamentos “altos”: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis... este está no sexto lugar”. As tarefas da sequência didática permitiram o desenvolvimento dos números ordinais até ao vigésimo, porque houve a preocupação de ter em conta que as metas curriculares para o 2º ano de escolaridade assim o definem. Salienta-se que logo durante o período de realização das tarefas dedicadas ao desenvolvimento desta sequência, a aluna em contexto de sala de aula começou a aplicar o vocabulário adequado, em situações como: “Eu sou décima nona”, quando se referia à sua posição relativamente à fila que estavam a formar.

Face a estes dados e em jeito de síntese percebe-se que no que concerne à produção oral se verifica uma evolução naquilo que foi o desempenho da aluna no TD para o TA. A aluna revelou uma produção oral de vocabulário mais natural, onde as hesitações e silêncios sofreram um decréscimo significativo. Compreende-se pelos resultados do TA que a aluna neste momento apropriava-se de mais vocabulário essencial ao seu quotidiano.

### **Compreensão do oral**

#### **Atividade III- Reconto de uma narrativa**

Na fase diagnóstica a aluna não realizou a atividade, limitando-se a ficar em silêncio após ouvir a narrativa que a estagiária lhe contou. Foi-lhe perguntado se queria novamente ouvir a narrativa, ao qual respondeu que sim. Mesmo assim, o silêncio instalou-se e a aluna acabou por dizer que não sabia realizar a atividade. Como já foi referido anteriormente, na secção dedicada à intervenção educativa, para esta situação o teste sugere a alternativa da realização de um teste com um nível de exigência inferior,

*Atividade IIIa- Compreensão de uma narrativa*, a qual a aluna concretizou para continuar a realizar o teste. A análise desta atividade será realizada depois de terminada a análise da presente atividade, em relação ao desempenho da aluna no TA.

A aluna no TD demonstrou imensas dificuldades em recontar a narrativa ouvida, todavia no TA mostrou-se capaz de recontar. Ainda que com algumas dificuldades e hesitações a aluna recontou a narrativa ouvida, tendo sido portanto uma evolução enorme. Relativamente ao item de análise identificação de eventos, a aluna foi capaz de referir todos os eventos da narrativa, focando sempre algum elemento. Quanto ao item vocabulário esta também demonstrou apropriar-se de vocábulos essenciais ao reconto desta narrativa, como: a mãe, a menina, foram comer um gelado, caiu de bicicleta, entre outros. Por último, na construção de enunciados frásicos ressaltam as dificuldades da aluna. Para o reconto a aluna apropriou-se de frases curtas e simples. Durante a sua exposição oral a aluna mostrou, como já foi referido noutra atividade, falta de coerência no uso de alguns determinantes e nomes e no uso dos tempos verbais. A presença destas incorreções, ou seja a ausência de mecanismos linguísticos, entre as diferentes partes do reconto não permite uma interligação e articulação fluida, o que põe em causa a coesão do discurso.

Não nos podemos esquecer nunca que a aluna na fase de diagnóstico encontrava-se em Portugal e em contacto com a língua portuguesa há cerca de 5 meses e ainda numa fase inicial do ano letivo, e que portanto para ela produzir um enunciado linguístico era um desafio. O teste quando sugere esta atividade, propõe que a aluna recontasse uma sequência de eventos que não foram vivenciadas pela aluna, somente ouvidas. Aquando do planeamento da sequência didática que recaiu no colmatar desta dificuldade, a primeira tarefa consistiu no reconto do dia da própria aluna até ao momento. A aluna conseguiu verbalizar sequencialmente os eventos ao longo do dia, ainda que com as dificuldades que possui, provavelmente porque ela as vivenciou e não ficou só pelo ouvir alguém a contar. As tarefas seguintes foram progressivamente aumentando o nível de exigência e a aluna reagiu bem ao que lhe foi sendo solicitado. Também se põe em causa a possibilidade de a aluna não ter percebido em que consiste o reconto, apesar de lhe ter sido explicado que a necessidade de recontar surge quando precisamos ou queremos

contar alguma situação a alguém e esta não tem que ser vivenciada pela pessoa que está a recontar. Para que fosse mais claro para a aluna perceber em que consiste o reconto, aquando da realização da primeira tarefa da sequência em questão, a estagiária instalou um diálogo com a aluna, contando-lhe o seu dia desde que se levantou, para que esta tivesse a possibilidade de ouvir. Só depois foi-lhe pedido que contasse o seu dia até porque a estagiária não esteve presente em todos os momentos e assim não sabe o que aconteceu.

As restantes tarefas da sequência didática foram bem-sucedidas e num ambiente de recados a aluna teve a oportunidade de os dar e ouvir o seu reconto depois de ser recontado por outra pessoa (par pedagógico), assim como, de comparar o seu reconto ao recado dado a outra pessoa. A última tarefa foi semelhante à apresentada no teste e a aluna revelou um desempenho satisfatório no que diz respeito ao reconto. Esta atividade revelou-se num sucesso tendo em conta a comparação dos dois momentos, de diagnóstico e de aferição.

### **Atividade IIIa- Compreensão de uma narrativa**

A análise desta atividade não será comparada entre a fase de diagnóstico e de aferição, porque a aluna no TA mostrou evoluções, concretizando a atividade III, não sendo por isso necessário recorrer a esta.

Esta atividade resulta, como já foi referido acima, da não concretização da atividade apresentada anteriormente, na fase de diagnóstico. Assim sendo, é vista como uma estratégia de verificação da compreensão dos enunciados linguísticos, pois pode haver compreensão sem que exista uma produção linguística correspondente.

O recurso usado para concretizar a atividade é o mesmo utilizado na atividade anterior: a narrativa. Enquanto na atividade anterior se exige que aluna compreenda e produza um discurso que traduza a sua compreensão, esta atividade só exige a compreensão pois a aluna só precisa de apontar a imagem a que se refere cada evento. É portanto uma atividade com um grau de exigência inferior. Na subcategoria reconhecimento de eventos, que é a única que integra esta atividade, a aluna identificou corretamente todas as imagens consoante o evento contado. Demonstrou mais uma vez ter muitas mais dificuldades ao nível da produção do que da compreensão. Um outro

aspecto a salientar, foca-se no facto de a aluna ter verbalizado os acontecimentos enquanto apontava para a imagem que seleccionava, por exemplo: “A menina caiu”. Perante estas intervenções da aluna, percebe-se claramente que as dificuldades detetadas no início desta investigação recaiam na sua exposição oral, tendo em conta que com a mesma narrativa, na atividade anterior a aluna afirmou não conseguir realizá-la. No entanto mostrou que não se apropria de um discurso muito rico. A aluna revela ter compreendido a narrativa, pelo menos evento a evento. O que provavelmente dificultou a realização da atividade anterior, prendeu-se com o facto de a aluna ter de ouvir a narrativa toda para depois a recontar.

A análise apresentada aponta para um desempenho mais positivo ao nível da compreensão, sendo capaz de recontar um episódio ouvido. Com efeito a aluna realizou a *Atividade III* no TA o que não aconteceu no TD. Ainda assim, somos em crer que o desempenho a que se assistiu está mais relacionado com a evolução da aluna ao nível da produção oral do que com a compreensão.

### **Interação oral**

#### **Atividade IV- Interação oral com base em imagens**

Esta atividade apresentada pelo teste incide na categoria interação oral e subdivide-se em três itens de análise: identificação de pessoas e de objetos, descrição de ações e de situações de interação e extrapolação para a experiência pessoal. Será atribuído a cada um, tanto no TD como no TA, um grau de interação elementar, médio ou desenvolvido.

Relativamente, à identificação de pessoas e de objetos, a aluna revelou um grau de interação elementar na fase de diagnóstico. Perante a pergunta da estagiária sobre as pessoas que identificava nas fotografias, a aluna referiu o termo pessoas para designar adultos e o termo meninos para designar crianças. A aluna mostrou não possuir vocabulário suficiente para se referir aos papéis de cada pessoa nas fotografias que lhe foram mostradas. Salienta-se que os papéis correspondiam a figura maternal e paternal e respetivos filhos e à professora e alunos, e que portanto fazem de alguma forma parte do

seu dia-a-dia. Exposta à questão: “Que objetos vêes aqui?”, a aluna só se referiu às mesas da sala de aula. Quanto aos outros objetos a aluna disse que não sabia o que era.

Já no TA a aluna demonstrou uma interação oral mais espontânea e natural. Na identificação de pessoas, a aluna já se referiu ao adulto como a professora e às crianças como alunos. Ainda acrescentou quantos alunos do sexo masculino e do sexo feminino identificava numa das fotografias, sem que lhe fosse perguntado. Também se apropriou do vocabulário relacionado com os graus de parentesco. Quando lhe foi questionado sobre os objetos que reconhecia nas fotografias, a aluna referiu que estavam numa sala de aula, porque tinha um quadro e muitos livros. Aproveitando o facto de a aluna se referir ao espaço presente na fotografia, a estagiária perguntou-lhe em que divisão da casa lhe parecia estavam (relativamente à outra fotografia), a aluna respondeu: “Estão na sala... acho. Tem um sofá. Na minha casa também”. Ainda se referiu a outros elementos da fotografia, como a árvore, janela, mesa e tapetes. Nesta fase a aluna mostrou um grau de interação desenvolvido, ao qual se determina que a aluna obteve um progresso bastante relevante.

No TD, relativamente à descrição de ações e de situações de interação a aluna também mostrou um grau de interação elementar. Não desenvolveu muito o discurso, limitando-se a verbalizar respostas curtas às questões da estagiária, como por exemplo:

Estagiária- “O que estão a fazer as crianças?”

Aluna- “A jogar.”

Estagiária- “E como é que eles estão?”

Aluna- “Contentes.”

Estagiária- “O que estão os meninos a fazer na fotografia?”

Aluna- “Meninos? Não sei.”

Com este exemplo de discurso a aluna revelou um grau de dificuldade acrescido, apropriando-se de palavras isoladas e/ou frases simples. Ainda assim, na fase de aferição e em comparação com a fase de diagnóstico, notou-se um discurso mais completo. A aluna mostrou apropriar-se de uma interação mais aproximada ao dos restantes colegas. Após lhe ser questionado o que estavam a fazer as pessoas das fotografias, a aluna referiu que as crianças estavam a jogar em cima da mesa e que o pai estava sentado no sofá a

ver e que as outras crianças estavam a ler e a desenhar, enquanto a professora estava a ajudá-los. Por se notar uma interação mais completa foi atribuído a este item um grau de interação médio. Não foi atribuído um grau de interação desenvolvido pelo facto de ao longo das suas interações a aluna necessitar do apoio regular da estagiária para verbalizar as suas ideias.

No último item, referente à exploração da experiência pessoal, na fase de diagnóstico a aluna além de responder às perguntas colocadas ainda se tentou justificar. A aluna conseguiu referir que gostava mais da sua sala de aula do que a da fotografia, porque tinha muitos mais livros e desenhos. Em relação ao segundo registo fotográfico e depois de lhe ser questionado se também gostava de brincar na sala, a aluna respondeu: “Gosto mais lá fora e andar de bicicleta”. Em comparação com as interações anteriores notou-se um discurso muito mais completo e fluido, sendo assim qualificada como médio.

No TA, a aluna que já tinha revelado uma interação oral mais satisfatória no TD, mostrou mais progressos. Notou-se novamente um discurso ainda mais completo. Quando questionada sobre a sua experiência pessoal em relação à fotografia da situação de sala de aula, a aluna mencionou que também brincava na sala da sua casa, que tinha um sofá grande, que muitas vezes ela e os irmãos deixavam a sala toda desarrumada e ainda acrescentou que quando dava sol gostava mais de brincar na rua. Quanto à sua experiência pessoal na sala de aula, a aluna voltou a frisar que gostava mais da sua sala de aula, quando a estagiária lhe perguntou se gostava da sala de aula da fotografia. A estagiária aproveitou para questionar:

Estagiária: “Esta sala é parecida com a nossa? De qual gostas mais?” (a estagiária apontava para a fotografia em situação de sala de aula)

Aluna: “Não. Esta é mais linda.”

Estagiária: “Porquê?”

Aluna: “Tem janela grandes. A nossa é mais grande. Não, é... maior.”

Estagiária: “Pois, parece ser maior.”

Aluna: “Tu não gostas mais desta?”

Perante este discurso, realça-se a situação em que a própria aluna questiona a estagiária, não se limitando por isso a responder e justificar as suas respostas. Para este nível de análise na fase de aferição, foi atribuído um grau de interação desenvolvido.

A interpretação destes desempenhos não será concretizada individualmente, tendo em conta que não foi criada nenhuma sequência didática que incidisse sobre o vocabulário associado às duas fotografias do teste. Procurou-se sim desenvolver aspetos ligados à oralidade, que estão intimamente ligados às três competências presentes nesta investigação. Resultará, por isso, uma interpretação mais geral, particularizando situações que se consideram pertinentes. A tomada desta decisão resulta da natureza da competência, que envolve naturalmente a produção oral e compreensão oral, e que por isso toda a intervenção educativa concorre para o desenvolvimento desta.

Assim como houve a preocupação de criar as tarefas ativando primeiro a compreensão oral e depois a produção oral, por haver conhecimento de que a primeira competência exigia menos esforço da parte da aluna, também houve sempre a preocupação de criar momentos de interação oral nas tarefas. A aluna tinha a oportunidade de responder às questões que a estagiária lhe colocava, assim como acrescentar a informação que desejasse.

Comparando os desempenhos no momento de diagnóstico e de aferição, é notório que a aluna mostrou progressos ao nível da competência da interação oral. A evolução é mais evidente na identificação de pessoas e objetos, pois verifica-se uma passagem de grau de interação elementar para o desenvolvido. No entanto, nos outros dois aspetos também se evidenciam melhorias.

Numa primeira interpretação, salienta-se o facto de a aluna ter revelado um grau de interação médio, em fase de diagnóstico quando se referiu às suas experiências pessoais. Como já foi referido na análise da *Atividade III*, durante o período de intervenção em que se procurou desenvolver o reconto, a aluna mostrou uma maior fluidez quando produziu um discurso sobre o seu dia em comparação com o reconto de outras situações. Talvez porque seja mais fácil para a aluna contar ou conversar acerca do que já experienciou.

Também houve o cuidado de promover conversas menos formais, sempre que o momento se proporcionasse fora do período de aulas, sobre temas variados e do interesse da aluna. Estes momentos eram ricos na medida em que a aluna além de pôr em prática a competência em questão, tinha a oportunidade de partilhar as suas vivências, criando-se um ambiente favorecedor de interação. Realça-se que foi sentido a vontade de a aluna ficar com a estagiária mesmo em momentos de recreio, provavelmente porque sentia alguém disposta a ajuda-la e sobretudo ouvi-la pacientemente.

Outro dos fatores que poderá ter facilitado o desenvolvimento da competência da interação oral, que se verifica na fase de aferição, prende-se com o facto de a aluna ter trabalhado algum vocabulário específico ao longo das sequências didáticas, o que lhe permitiu adquirir um leque mais variado de vocábulos.

Além disto, todos os momentos de interação em diferentes contextos poderão ter sido grandes impulsionadores do seu progresso. Falamos assim, do input linguístico a que a aluna foi exposta. Se tivermos em conta que a aluna no início deste estudo se encontrava há cinco meses em contacto com a língua portuguesa, e salientando-se que não são cinco meses em contacto com um ensino formal, e no final do estudo já tinham passado outros três meses, deduz-se que neste intervalo de tempo tenha adquirido muitos conhecimentos. Estes conhecimentos resultam de variadíssimas experiências linguísticas, que passaram por contextos mais formais, como o desenvolvimento deste estudo e da componente letiva, assim como por contextos mais informais, como o recreio, até mesmo na rua. Todos estes contextos poderão ter contribuído para a melhoria da competência em questão, ainda que com um grau de importância diferenciado.

A análise da categoria interação oral mostra que a aluna se apropria de um discurso mais rico e fluente, ainda que com incorreções ao nível da concordância de género e de número entre os determinantes e nomes. Salienta-se que o discurso ganha fluidez e naturalidade quando incide em tópicos relacionados com as vivências e rotinas da aluna.

Feita esta interpretação de natureza mais descritiva e interpretativa pode acrescentar-se para a discussão a classificação quantitativa que a aluna apresentou no TD e TA e que permitem situá-la no nível de proficiência oral e no respetivo nível de equivalência referenciado pelo QECR (Figura 28).

<u>Valor da classificação global</u>	<u>Nível de proficiência</u>	<u>Nível do QECR</u>
0-35 valores .....	Iniciação .....	A1
36-59 valores .....	Iniciação .....	A2
60-84 valores .....	Intermédio .....	B1
85-100 valores .....	Avançado .....	B2, C1

Figura 28. Valores da classificação global e respetivos níveis de proficiência e níveis de QECR

Apresenta-se assim na tabela 2 os valores aferidos, tendo em conta o seu desempenho, para cada atividade das respetivas categorias, na fase de diagnóstico e na fase de aferição.

Tabela 2.

*Valores atribuídos na fase de diagnóstico e na fase de aferição em cada categoria*

Categorias	Identificação da atividade	Valores atribuídos na fase de diagnóstico	Valores atribuídos na fase de aferição
Produção oral	Atividade I	8 valores	16 valores
	Atividade II	12 valores	18 valores
Compreensão oral	Atividade III	0 valores*	21 valores
	Atividade IIIa	12 valores	**
Interação oral	Atividade IV	16 valores	24 valores
Classificação global		48 valores	79 valores

\* Não realizou a atividade.

\*\* Não foi necessário recorrer à Atividade IIA, dado a aluna ter realizado a Atividade III.

Tendo como referência a classificação global atribuída nas duas fases e observando a Figura 28, constata-se que a aluna em fase de diagnóstico se situou num nível de proficiência oral designado de iniciação e na fase de aferição num nível

intermédio, equivalente ao A2 e B1 respetivamente, pelo QERC. O posicionamento da aluna, em fase de diagnóstico, no nível A2 permite mencionar que é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes, especialmente sobre assuntos do seu interesse, como informações pessoais e familiares e meio envolvente; é competente no comunicar de tarefas simples ou de rotina que exigem essencialmente a troca de informação diretas sobre assuntos que lhe são familiares; é capaz de descrever de modo simples a sua formação, meio envolvente e assuntos relacionados com necessidades imediatas (Conselho da Europa, 2001). A atribuição do nível B1 na fase de aferição permite referir que a aluna é capaz de compreender as questões principais, quando exposta a uma linguagem clara, sobre assuntos que lhe são familiares; está apta a lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo; possui a capacidade de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos do seu interesse e experiência pessoal; pode ainda descrever experiências, sonhos, ambições, assim como, expor razões e justificações para uma opinião (Conselho da Europa, 2001). A classificação quantitativa posteriormente traduzida em qualitativa, apoiada nas informações do QERC, só permitem conhecer o desempenho da aluna à escala global, pois resulta da soma dos valores atribuídos a cada atividade.

Devido a natureza descritiva desta investigação importa também referir as capacidades da aluna na fase de aferição, nas diferentes competências linguísticas. As capacidades relativas a cada competência linguística resultam da evolução da aluna desde a fase de diagnóstico à intervenção educativa, de todas as observações realizadas no decorrer desta investigação, em diferentes contextos, mas principalmente da análise do teste de aferição, que assumiu o papel de última recolha de dados.

Assim sendo, e tendo o QECR como base, no que diz respeito à produção oral a aluna mostrou, na fase de aferição, ser capaz de produzir razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de assuntos do seu interesse ou de experiências pessoais, apropriando-se de vocabulário mais próximo e variado ao desejável. Na compreensão oral a aluna revelou estar apta a compreender informações reais simples sobre tópicos comuns ao seu dia a dia ou relacionados com o imaginário ou com outros temas menos familiares, identificando quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que

fosse exposta a um discurso articulado com uma pronúncia geralmente familiar. Na competência da interação oral a aluna mostrou ser capaz de comunicar com confiança sobretudo sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou relacionados com seu interesse. Demonstrou conseguir trocar ou confirmar informações, lidar com uma ou outra situação menos habitual e explicar a razão de um problema do dia a dia. Ainda revelou aptidão para se exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstratos.

Em síntese, a aluna revelou melhorias principalmente ao nível da produção oral, apropriando-se assim de um vocabulário mais diversificado. Ainda se salienta que ao longo da intervenção, a participante mostrou-se mais consciente e preocupada com o desenvolvimento das suas competências, procurando muitas vezes a estagiária para a auxiliar na verbalização de pensamento, pedidos e ideias ou até para a esclarecer relativamente a algum vocábulo ou o seu significado.



## **CONCLUSÕES**

Nesta secção são apresentadas as conclusões desta investigação. Seguem-se, algumas limitações patenteadas ao mesmo, assim como recomendações para futuras investigações e por fim, as considerações finais.

### **Conclusões do estudo**

A presente investigação focou-se na implementação de um percurso pedagógico de aprendizagem do PLNM, baseado em tarefas, que permitisse o desenvolvimento do domínio da oralidade.

Face a este objeto de estudo e tendo por base os pressupostos teóricos para o ensino de uma língua não materna apoiada na abordagem diferenciada, a intervenção educativa desta investigação assentou no ensino da língua baseado em tarefas. Assim, delineou-se como objetivo geral deste estudo perceber se uma metodologia de ensino de uma língua não materna baseada em tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas. Para a sua concretização traçou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Ampliar o campo lexical;
- b) Melhorar a compreensão oral;
- c) Desenvolver a produção oral;
- d) Desenvolver a interação oral.

O professor que está perante casos como o apresentado nesta investigação, revela um papel crucial no favorecimento de situações relevantes e diversificadas na aprendizagem de uma língua não materna, que envolvam atos comunicativos significativos que conduzam para o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas. Sendo assim, a escolha do percurso metodológico torna-se essencial a este desenvolvimento.

Considerando os testes como elementos que demonstram conhecimentos da aluna relativamente às competências linguísticas da oralidade, este estudo procurou perceber se os pressupostos que integram o ELBT constituem um eficaz meio de responder às

dificuldades da aluna. A fim de se detetar uma eventual progressão foram analisados o TD em comparação com o TA, para responder ao objetivo geral do estudo. A análise demonstra que realmente houve um significativo desenvolvimento da oralidade.

Nota-se pelas duas atividades que integram a categoria da produção oral, que o campo lexical da aluna em momento de aferição é mais rico e variado. A aluna demonstrou no TA, pelas suas produções, possuir grande parte do vocabulário inerente às locuções prepositivas, aos números ordinais, ao vestuário, aos atributos físicos e aos estados anímicos, que foi desenvolvido nas sequências didáticas. Para além deste vocabulário em específico, outro vocabulário foi desenvolvido aquando das implementações das sequências didáticas, ainda que não fosse o foco da tarefa. A ampliação do campo lexical teve um forte impacto no desenvolvimento da competência da produção oral.

Estes dois fatores permitiram igualmente o desenvolvimento da sua interação oral, que por sua vez também é notório quando comparados os dois momentos. Salienta-se que a aprendizagem de vocabulário, que até então a aluna na maioria dele só compreendia, possibilitaram à aluna possuir uma bagagem vocabular mais rica e que portanto as interações, que naturalmente envolve a produção, tornaram-se mais fluentes, perceptíveis e pormenorizadas.

Ao nível da compreensão também foram revelados progressos importantes aquando da análise desta categoria na fase de aferição. Refere-se mais uma vez que a aluna no TA realizou a *Atividade III*, o que não aconteceu no TD. No entanto, acredita-se que tal aconteceu porque a aluna progrediu ao nível da produção oral. Contudo, não se pode descartar o facto de uma das sequências didáticas ser ter centrado no reconto, de modo a que a aluna pudesse numa primeira fase ouvir no que consiste e mais tarde sentir ela própria a necessidade de o fazer. Desta forma, a aluna também foi confrontada com a importância e a necessidade de recontar, assim como as suas especificidades. Acredita-se portanto, que o desenvolvimento da produção oral e as tarefas em torno do reconto favoreceram esta evolução.

Salienta-se que esta progressão resulta do percurso metodológico adotado, que permitiu a criação de sequências didáticas focadas no alargamento do campo lexical e no

melhoramento do reconto, que ao mesmo tempo eram compostas por tarefas que englobava o desenvolvimento de competências linguísticas da oralidade, referidas no objetivos específicos. Em momento algum foi pensado trabalhar cada competência de forma isolada, pois o desenvolvimento da compreensão oral, da produção oral e da interação oral concorrem em simultâneo para o desenvolvimento e melhoramento do domínio da oralidade. Entenda-se que neste caso ativar a compreensão oral, que implica reconhecer o significado/s ou a mensagem, favoreceu a fluência e riqueza das futuras produções. A aluna passou por um processo que lhe permitiu ouvir e compreender primeiro, para posteriormente produzir. O desenvolvimento da interação oral esteve igualmente presente em todas sequências didáticas, até porque este processo ocorre numa sucessão de atividades de produção oral e compreensão do oral (Conselho da Europa, 2001).

Retomando à afirmação feita anteriormente, a progressão observada resulta do percurso metodológico, que envolveu a criação de um conjunto de tarefas que deram origem às sequências didáticas. A criação destes momentos de aprendizagem foi baseada nas características que sustentam o ELBT, dada a importância e eficácia que se considera ter e pelo que agrega a definição de tarefa, que foi tida em conta nesta investigação. A tarefa é vista como o resultado do uso da língua aproximado ao uso da língua no mundo real (Ellis, 2003).

Dada a elevada preocupação que o ELBT atribui à exposição do aprendente ao mundo real e tendo em conta igualmente um dos princípios básicos no que diz respeito a esta metodologia delineados por Nunan (2004), que defende que os conteúdos abordados devem surgir das necessidades dos aprendentes, todas as sequências didáticas foram criadas com base nestes dois fatores. Os conteúdos das sequências didáticas resultaram de uma breve análise ao TD que permitiu ver algumas das fragilidades da aluna. Definidas as prioridades de intervenção e tendo em vista a sua importância para o dia a dia da aluna, procurou-se que o desenvolvimento das tarefas se aproximasse quanto possível às suas vivências. Esta aproximação também faz parte de outros dos princípios básicos no ELBT, defendido por Nunan (2004).

Todas as sequências didáticas incluíram tarefas onde a aluna pudesse aplicar os conhecimentos linguísticos que estavam a ser desenvolvidos a contextos reais, que portanto vão ao encontro das suas vivências e rotinas do quotidiano. Confrontar a aluna com tarefas como pedir-lhe, em contexto de sala de aula, que dê o livro que está em cima da mesa dela ou então perguntar-lhe onde costuma arrumar a roupa, mostra-lhe duas situações onde a compreensão e verbalização de locuções prepositivas são essenciais para a realização do pedido ou para a resposta. O desenvolvimento do vocabulário inerente aos números ordinais e do vestuário também permitiu que a aluna visse que em diferentes contextos do nosso dia a dia precisamos de nos apropriar desse vocabulário. E fala-se de tarefas tão simples como pedir para pendurar o casaco em determinada posição relativamente ao cabide de uma sala de aula ou então compreender as indicações que nos dão para nos dirigirmos a algum sítio, ou até mesmo quando queremos referir a posição de alguém em determinado jogo. Em relação ao vocabulário que envolve os atributos físicos e estados anímicos a aluna teve a oportunidade de ver que é essencial possuir e dominar algum vocabulário para caracterizar ou comparar pessoas fisicamente e objetos, nomeadamente objetos da sua sala de aula e que muitas vezes precisa verbalizar alguma das suas características para o identificar. O mesmo aconteceu com os estados de espírito, onde a aluna percebeu que a nossa cara traduz um estado e que lhe é atribuído um nome. Quanto ao reconto, este está muito presente no nosso dia. Recontamos o que vimos, o que comemos, o que fizemos, damos recados, recontamos histórias, entre muitos outros recontos. A última sequência didática mostrou à aluna do quanto nos apropriamos deste aspeto desde o reconto do seu dia, ao dar recados e o ato simples de recontar uma história que ouviu.

Foi nesta linha que muitas das tarefas foram realizadas. Esta preocupação esteve sempre presente, ainda que nem sempre tenha sido possível criar tarefas desta natureza, pois acredita-se que com esta aproximação do aprendente a contextos reais se obtém mais sucesso nas aprendizagens. Este é um aspeto que o ELBT preconiza, pois muitas vezes os aprendentes encontram um obstáculo quando se deparam com a complexidade de transferir o que aprenderam na escola para o mundo real (Leffa, 2008). Além disso, o mesmo autor refere que muitos deles sentem frustração perante esta dificuldade pois

não vêm os conhecimentos adquiridos a serem postos em prática e por isso acham-se detentores de um conhecimento inútil. Nunan (2004) também sugere a relação entre a língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora dela.

Os materiais que constituíram as tarefas, que por sua vez deram lugar às sequências didáticas, também revelaram um papel crucial nesta metodologia. Como foi referido na revisão de literatura a produção de materiais, que cada vez mais privilegia o ensino baseado na tarefa, incluiu um processo sistemático e de complexidade diversificada, e que por si só não é um ato simples. Nesta investigação foram tidas em conta as quatro etapas que incluem a produção de materiais para que a sua função fosse mais eficaz.

Um dos aspetos que também foi rigorosamente respeitado prende-se com os dois critérios que envolvem o ordenamento de situações de aprendizagem, que Leffa (2008) aborda quando se refere à produção de materiais, mais propriamente à etapa de desenvolvimento.

O critério da facilidade permitiu refletir sobre forma como seriam apresentadas as tarefas. Assim sendo, as tarefas de cada sequência didática seguiram uma lógica, baseada neste critério e tendo em vista as competências a desenvolver, que permitiu à aluna sempre ativar primeiro a compreensão oral e posteriormente a produção oral, que normalmente dava lugar a interação oral. Esta decisão foi tomada porque a fase de diagnóstico permitiu perceber que a aluna possuía maior competência ao nível da compreensão oral do que a nível da expressão oral, onde apresentava um grau maior de dificuldade. Esta organização das sequências didáticas foi então apresentada à aluna do mais fácil e simples, progredindo para o mais difícil e complexo, tal como Leffa (2008) defende.

O critério da necessidade esteve sempre presente durante a intervenção educativa. Recordar-se que todas as tarefas surgiram da análise do TD que possibilitou a identificação das dificuldades da aluna ao nível da oralidade. Portanto quer as tarefas quer os materiais produzidos para a concretização de algumas delas surgiram unicamente das necessidades apresentadas pelo caso.

Após a observação dos resultados obtidos em momento de aferição em comparação com o momento de diagnóstico, e atendendo aos pressupostos que se baseou a intervenção desta investigação, existem condições suficientes para afirmar que para este caso o ELBT favoreceu o desenvolvimento de competências linguísticas. No final desta investigação a aluna apresentou claramente um progresso no domínio da oralidade, e das suas competências específicas.

### **LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSTAS PARA POSSÍVEIS INVESTIGAÇÕES**

No decorrer desta investigação foi possível verificar algumas limitações que restringiram o seu desenvolvimento.

O tempo disponível para a realização da investigação revelou-se escasso. Perante um caso desta natureza, e dada importância de desenvolver as competências linguísticas de um aluno com PLNM para que possa beneficiar da igualdade de oportunidades, naturalmente que mais tempo permitiria obter melhores resultados e até trabalhar outras competências. O fator tempo revelou-se desde o início uma limitação, e por isso foi tomada a decisão de só aplicar a primeira parte do teste, pois era claro que não seria suficiente o tempo disponível para o desenvolvimento de uma intervenção educativa ao nível da oralidade e da compreensão e produção escrita. Mesmo optando pelo desenvolvimento somente do domínio da oralidade, mais tempo permitiria um pertinente aprofundamento dos objetivos específicos estabelecidos.

Outra limitação surge do facto de estarmos perante um estudo de caso, com apenas uma participante, e que por isso toda a intervenção educativa desenvolveu-se à parte do decorrer do plano curricular da turma. Houve momentos em que foi possível utilizar a hora destinada ao apoio para desenvolver as tarefas, mas noutros momentos tal não era possível dado que o estudo se desenvolveu em simultâneo com a PES II, e que por isso de quinze em quinze dias ainda se tornava mais difícil dedicar o tempo necessário a este caso.

Contudo, as limitações do estudo não foram impedimento para a validação dos resultados, que estão à vista na análise do TA e das conclusões tiradas. Sugere-se para futuras investigações a) a realização de estudos deste caráter num período mais alargado e b) a realização de outros estudos com casos como este, sustentados pelos pressupostos do ELBT, de forma a ser possível verificar a sua eficácia ou não.

Espera-se que este estudo possa auxiliar futuras investigações que se debrucem nas questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este é um momento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do presente estudo e que por si só envolve um misto de sentimentos. É um recordar de diversas situações das quais revejo, principalmente, uma aluna mais integrada e mais capaz de enfrentar a sociedade. É o findar de uma etapa repleta de aprendizagens, mas com a certeza que ainda há muito para aprender. Portanto, é impossível ficar indiferente a esta ocasião por tudo o que ela significa.

Tendo como ponto de partida a problemática apresentada foi possível organizar o presente estudo no sentido de procurar desenvolver competências linguísticas, ao nível do domínio da oralidade, recorrendo a uma metodologia que apela ao desenvolvimento de tarefas próximas ao mundo real. As sequências criadas foram compostas de tarefas que surgiram das dificuldades da aluna, em que as suas implementações contaram sempre com a presença e apoio da investigadora, para que houvesse um auxílio constante. Este processo decorreu num contexto familiar da aluna e assim permitiu estar perto do mundo que a rodeia, aproveitando o que ambiente de aprendizagem oferece.

As intervenções desenvolvidas permitiram desenvolver as competências linguísticas que foram delineadas, envolvendo a aluna no processo de ensino-aprendizagem. Tal como se verifica pela análise dos dados recolhidos, a metodologia adotada surtiu efeitos, e isso é notável principalmente nas exposições orais da aluna. Foi um gosto puder ajudar a aluna a adquirir capacidades essenciais para a sua integração

nesta nova realidade para ela, que a facilitará noutras situações às quais estará exposta diariamente.

Este estudo possibilitou igualmente ter conhecimento de uma abordagem diferenciada, que é indispensável para casos como este. Com a certeza que haverá outras metodologias de ensino de uma língua não materna eficazes, é com imensa gratidão que se chega ao final desta investigação e se percebe que esta resultou e respondeu à grande maioria das dificuldades da aluna detetadas no TD.

Apesar das limitações apontadas neste estudo, nomeadamente o reduzido período de intervenção face às dificuldades da aluna, procurou-se intervir num domínio no sentido de alcançar o máximo do sucesso. Alargar as intervenções para outros domínios, poderia ter sido um erro pois o tempo não iria permitir que houvesse a dedicação necessária para o desenvolvimento das mesmas. Por isso, a decisão de intervir no domínio da oralidade revelou-se assertiva. Posto isto, acredita-se piamente que uma abordagem diferenciada perante caso como estes, são estritamente necessários.

Com o trabalho à volta desta problemática, espera-se ter contribuído para o desenvolvimento das competências linguísticas da aluna ao nível da oralidade, como também para sua formação pessoal, inclusive para o aumento da autoestima e autoconfiança.

**CAPÍTULO III- REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E  
DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

---



## REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Sonhar com aquilo que queremos ser no futuro é um assunto que se manifesta muito cedo. Tenho quase a certeza que todos nós em criança, e pela vida fora, fomos questionados com “O que queres ser quando fores grande?”. Dessa pergunta saem médicos, professores, futebolistas, cabeleireiros, padeiros, pilotos, mecânicos, costureiras, engenheiros,... uma infinidade de coisas, que por vezes até resultavam em profissões jamais ouvidas. Esta é uma pergunta que continua a ser-me familiar e que eu também já a fiz.

Sonhar é muito mais que um desejo, um capricho,... O sonho permite mostrar muito de nós, dos nossos gostos,... é como um despir de alma. Isto tudo para dizer que eu também tenho sonhos e lembro-me perfeitamente, desde sempre, ter a certeza que a minha profissão teria que envolver crianças. Dizia eu, ainda muito inconsciente, que gostava de ser médica, mas tinha que ser pediatra. A certeza de que a minha vida profissional seria no meio de crianças acompanhou-me sempre.

Não sonhei desde sempre ser Educadora de Infância nem Professora, até porque nunca fez muito parte dos meus pensamentos ingressar no Ensino Superior, talvez por falta de confiança ou até pelas experiências das pessoas mais próxima que me rodeavam. Mas a minha experiência ao nível do Secundário, como aluna que frequentou o curso Profissional de Técnica de Apoio à Infância, fez despertar em mim um “macaquinho”. Queria mais do que o curso me oferecia, não queria apenas ser técnica da educação. Queria ter a oportunidade de proporcionar momentos marcantes na vida das crianças, queria muito mais do que apoiar as tarefas rotineiras, queria efetivamente ser uma profissional capaz de proporcionar situações de aprendizagens significativas, através do lúdico. Foi isto que me moveu e me trouxe até aqui, proporcionando-me vivências ricas e únicas, principalmente na caminhada pelo contexto do pré-escolar e 1º ciclo.

Terminada esta longa etapa, é tempo de fazer uma introspeção sobre a PES I e a PES II, de forma a refletir sobre determinados aspetos.

Primeiramente, realço a importância da organização deste estágio que passa por observações de contextos e das crianças, por implementações de atividades com intencionalidades e que respondem às necessidades daquele grupo e por reflexões que nos permitem avaliar os resultados, as estratégias e recursos usados. Estes foram aspetos que também estiveram presentes e foram religiosamente tidos em conta na PES I e na PES II.

Toda a formação na área da educação, desde o ensino secundário à passagem pelo ensino superior, mas principalmente por este mestrado, ensinou-me a ver com outro cuidado a criança. Ao longo do tempo esta preocupação foi-se desenvolvendo e crescendo, permitindo-me assim colocar a criança em primeiro lugar, respeitando sobretudo os seus ritmos diferenciados. Para além disto, procurei sempre que a criança fosse o agente do seu próprio conhecimento possuindo assim um papel ativo nas suas aprendizagens. Para tal, ouvir sempre atentamente as crianças foi essencial, primeiro para que pudesse planear atividades que respondessem às suas necessidades e interesses, e em segundo para que estas partissem das suas ideias prévias. A OCEPE preconiza esta visão, salientando que é importante partir do que as crianças já sabem, respeitando os seus saberes próprios e a sua cultura (Ministério da Educação, 1997). Assim procurou-se igualmente dar resposta ao facto, tal como refere a OCEPE, de que a educação neste contexto deve “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). No entanto, o facto de estarem planeadas atividades, nem eu nem o meu par pedagógico, estivemos indiferentes a novos desafios que iam surgindo no decorrer destas. Se o grupo se mostrasse motivado e, se fizesse, sentido introduzir uma nova atividade, o caminho tomava outro rumo. Nunca tentámos fazer da planificação uma orientação estática. Saliento que este aspeto também foi tido em conta na prática da PES II, que consciente da importância de planificar, sendo que este instrumento regista as intenções de um educador ou professor, não foi encarado como um documento intocável e não sujeito a alterações.

Aquando a realização das planificações esteve sempre presente o facto de querer responder às necessidades das crianças/alunos, concorrendo para o desenvolvimento das áreas de conteúdos e igualmente, para os objetivos e metas propostas. Os gostos e motivações dos alunos também foram uma preocupação constante, assim como, o ato de planificar com intencionalidade, dando sentido às atividades propostas. Todas as planificações foram elaboradas tendo também por base duas preocupações: a interdisciplinaridade e a transversalidade. A interdisciplinaridade permitiu-nos integrar as diferentes áreas de intervenção, não tornando as abordagens desfasadas e estáticas, numa perspetiva de interligar diferentes conhecimentos para ampliar a compreensão da exploração, sem perder de vista a finalidade. Por sua vez, a transversalidade permitiu um trabalho didático e pedagógico de conexão entre os conhecimentos sistematizados e as questões da vida real. Realço que a interdisciplinaridade estava mais presente na PES I, devido à organização curricular estabelecida, enquanto a transversalidade se encontrou mais presente no contexto pré-escolar, onde muitas vezes as atividades surgiam de um tema, incluindo todas as áreas de conteúdo.

Ainda sobre a elaboração das planificações, orientadas pelos professores supervisores ao longo de todo o estágio revelaram-se numa mais-valia. As reuniões que antecediam a semana de implementação com o supervisor responsável pela mesma, assumiram um papel preponderante. As correções e chamadas de atenção permitiram-me refletir sobre a intencionalidade das tarefas, de forma a responder a todos os aspetos que as implementações exigiam. As reuniões que precediam à semana de implementação e a realização da reflexão semanal, foram igualmente imprescindíveis, pois os momentos proporcionaram consciencializar-me sobre a prática, destacando os pontos fortes e os pontos fracos, de modo a aperfeiçoar as próximas intervenções

Dada a importância que considero que tem a criança participar ativamente no processo de aprendizagem, agradou-me bastante o facto de ter a oportunidade de promover o projeto de empreendedorismo, O Dia dos Avós, na PES II. Este não foi um trabalho de todo fácil, dado que aquele grupo não estava habituado a esta metodologia, e que por isso algumas das características deste tipo de trabalho foram quase como injetadas, como vista a ajudar o grupo. O balanço foi positivo na medida em que as

crianças se mostraram motivadas e envolvidas no projeto. Além disso, permitiu ao grupo desenvolver capacidades empreendedoras como: o espírito de iniciativa, a criatividade, a cooperação, a capacidade de ouvir o outro e a capacidade de encontrar soluções, sendo estas fundamentais, para mais tarde, enfrentarem a sociedade.

Este foi um percurso muito importante para aquele grupo que normalmente se sujeitava a realizar atividades rotineiras. Isto mostra o quão importante é o papel do educador como mediador da adoção de um modelo curricular. O educador/professor deve estar sensibilizado para diferentes aspetos que ultrapassam a seleção de estratégias de ensino que envolvam as crianças/alunos nas atividades propostas, com o intuito único de atingir os objetivos definidos. No contexto de 1º ciclo, também houve a preocupação de atender a estes aspetos, ainda que não fosse tão fácil devido à diferenciação de exigência dos dois níveis e claramente porque foi necessário seguir os ideais da professora cooperante. No entanto, tanto eu com o meu par pedagógico, tentámos compensar sempre que possível permitindo à turma também ter um papel ativo.

Importa também referir a relevância da articulação entre os contextos educacionais e as famílias, para que possam acompanhar o processo educativo dos seus educandos. Em contexto pré-escolar esta ligação é crucial na medida em que facilita a aproximação, ajuda as famílias a perceber o trabalho no jardim-de-infância e também porque a criança gosta de ter a família por perto e envolvida. Cabe ao jardim-de-infância dar oportunidade de estabelecer estas oportunidades “no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias”, mas cabe também à “família participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento” (Ministério da Educação, 1997, p. 22/23). No 1º ciclo é igualmente necessário que a família esteja predisposta a integrar esta articulação, mas cabe aos docentes facilitar este envolvimento. A experiência na passagem pela PES I e PES II, permitiu-me ver que esta ligação é facilitada pela dinâmica inerente ao jardim-de-infância. Os momentos de festividade nestes contextos são de maior frequência o que acaba por promover esta ligação. Realça-se que o projeto também permitiu o fortalecimento deste contacto entre contexto-família, na medida em que sempre mantivemos a família ocorrente do projeto, inclusive ajudaram a ultrapassar obstáculos.

Já no 1º ciclo, não senti tanto está ligação, apesar de por exemplo, a escola possuir uma Associação de Pais atenta e preocupada às questões escolares.

Acho de extrema importância fazer referência à relação entre educadora/professora cooperante e estagiária e o quanto é fundamental neste tipo de experiências. O contacto com as docentes cooperantes permitiram-me estar em contacto com diferentes visões sobre a educação, e como futura profissional ajustei o meu posicionamento relativamente a diferentes aspetos. Tanto a educadora como a professora cooperante, sempre nos deram liberdade na preparação das planificações ainda que com algumas restrições devido ao cumprimento de determinados aspetos. Em contrapartida, a falta de feedback e de críticas construtivas deram lugar à insegurança e ao medo de falhar. O papel dos professores supervisores foi crucial na medida que me tranquilizaram, e ao meu par pedagógico também, não deixando que o negativismo afetasse o nosso desempenho.

Como referi acima, estas experiências permitiram posicionar-me relativamente ao meu olhar sobre as crianças. Facilitaram-me a delinear traços metodológicos e pedagógicos principalmente ao nível do contexto do pré-escolar. Porém não estou a mencionar que existem melhores ou piores metodologias de trabalho. Como futura profissional da educação não quero de todo que a sala de atividades e a sua organização, assim como, as atividades propostas apresentem um carácter escolarizado. Sei que não é isso que se pretende, pois o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (OCEPE) refere que:

não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Também faz todo o sentido referir-me ao trabalho desempenhado com o meu par pedagógico e os benefícios que dele resultaram. O trabalho a pares mostrou-me a essência do trabalho colaborativo, onde foi notável que a troca de visões pode nos acrescentar imenso. Estivemos em sintonia durante estes meses, e com isto não quero dizer que estávamos sempre de acordo, mas sim que conseguimos refletir sobre aspetos e chegar a uma conclusão. Somos pessoas diferentes e obviamente com personalidades

diferentes, mas isso fez-me aprender e ver outras perspectivas. O diálogo entre as duas foi fundamental ao longo desta prática. No final de cada dia de regência conversávamos sobre os pontos fracos e os fortes, e refletíamos sobre o que tinha acontecido, de forma consciente, na perspectiva de remediação.

Refletindo de forma global, esta passagem pelos dois contextos fizeram de mim uma pessoa mais feliz, mais completa e mais consciente enquanto futura profissional da educação. As preocupações também tiveram lugar, assim como, o stress, o desespero e o cansaço que muitas vezes se apoderou de mim, mas sempre com a certeza de que tudo ia valer a pena.

A preocupação em respeitar a diferenciação entre as crianças e na igualdade de oportunidades, sempre me sensibilizou. Estes foram dois aspetos que sempre me acompanharam nesta caminhada. Para além, das inúmeras características que diferenciam cada criança e que as tornam únicas, em contexto pré-escolar tive a oportunidade de contactar com uma criança com necessidades educativas especiais. Este contacto ainda me fez estar mais alertar, procurando sempre ajustar as atividades de forma a se sentir igual ao restante grupo, mas dando-lhe as mesmas oportunidade nas realizações das atividades. Já no 1º ciclo deparei-me com dois alunos que não possuíam o português como língua materna. Este aspeto também me criou preocupação e bastante curiosidade. Felizmente, este estágio permitiu-me desenvolver a investigação referida neste relatório, com um dos alunos. Sinto-me satisfeita por isso, e principalmente por ter consciência que favoreci a sua integração e o sentimento de igualdade perante a turma. Além disso, promovi o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais que lhe permitirão aceder às mesmas oportunidades dadas aos outros alunos.

Quanto ao outro aluno, assim como outros que necessitavam de especial atenção, eu em cooperação com o meu par pedagógico, procurámos apoiar as suas dificuldades para que pudessem acompanhar a turma.

Ainda muito importante e que ainda não referi, diz respeito aos materiais didáticos criados para a concretização deste estágio. Os recursos estimulantes revelaram-se essenciais ao sucesso das intervenções. Pude ver a sua importância no envolvimento das crianças e alunos, permitindo que se envolvessem naturalmente no processo de

ensino-aprendizagem. Os materiais didáticos também favoreceram o transporte do lúdico para o 1º ciclo, que muitas vezes é esquecido, assim como o facto de estarmos a lidar igualmente com crianças, ainda que em contexto mais formal.

Em suma, esta experiência tão intensa alargou e desenvolveu os meus conhecimentos e competências, permitindo-me aplicar na prática tudo aquilo que fui assimilando ao longo destes anos de formação na área da educação. Levo desta experiência uma bagagem cheia de aprendizagens que me ajudarão, no futuro, a enfrentar outros contextos, outras crianças, outros docentes, outros obstáculos, enfim, outras realidades.

Depois desta longa caminhada, carrego no coração sorrisos, palavras sábias e olhares de crianças e docentes que se cruzaram comigo.

Com plena consciência que o futuro não é o mais risonho para nós, profissionais da educação, sinto-me com vontade de enfrentar e lutar para que essa realidade mude. Levarei a minha bagagem para onde for preciso uma educadora ou uma professora disposta a partilhar as suas intenções educativas e fazer crianças felizes pelo Mundo fora.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Baltazar, A. M. (2013). *Contribuições para a construção de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses no Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor- Leste (Dissertação de mestrado)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barbosa, G. (2012). *O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda concepções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau (Tese de Doutoramento)*. Universidade do Porto: Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Breen, M. P. (1984). *General english syllabus design: curriculum and syllabus design for the general english classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit, C., & Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Candé, F. (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do Ensino Básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trads.) Lisboa: ASA Editores.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, H. B. (2008). *Português Europeu Língua Não Materna a Distância: (Per)cursos de iniciação baseados em tarefas (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ellis, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. In C. Flores, M. A. Moreira, & R. Bizarro, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- Gomes, M. P. (2012). *Trissomia 21: aprendizagem de uma segunda língua (Tese de doutoramento)*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Haupt, C. (2010). Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividade do Themen Aktuell. *Revista Odisseia*, (5), 1-16.
- Krashen, S. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Leffa, V. J. (2008). Como produzir materiais para o ensino de língua. In V. J. Leffa, *Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática* (pp. 15-41). Pelotas: EDUCAT.

- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa.
- Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., & Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Obtido em 26 de fevereiro de 2015, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dgipc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235#i>
- Madeira, A. M., & Crispim, M. L. (2010). Contributo da Investigação Linguística para o Ensino do Português, Língua Não Materna. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações* (pp. 45-62). Lisboa: Lidel.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation and Psychology: Integration Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. US: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Direção-geral da Educação*. Obtido em 4 de março de 2015, de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional- Documento Orientador: <http://www.dgipc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235#i>
- Mouta, M., Leiria, I., Martins, A., & Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, R. S. (2010). *Trabalho cooperativo e a aprendizagem do português língua segunda (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *LINGVARMARENA*, 2, 27-41.
- Pinto, J. A. (2010). Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- S. Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Santos, A. S. (2009). *O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste: o método português em timor e a importância do tétum (L1) na aquisição do português (L2) (Tese de doutoramento)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Santos, D. (2010). *A experiência de um aprendiz de português como L2 em ambiente de imersão*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica- Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. London: SAGE.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificação de referência

Ano /Turma: 2º B			Data: 27, 28 e 29 de outubro		
Mestranda: Stéphanie Barbosa Veloso			Período: 1º período		
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/e espaços físicos	Tempo	Avaliação
<p>1-Estudo do meio: Bloco 1- À descoberta de si mesmo: 1.1-O meu passado mais longo 1.2-A saúde do corpo</p> <p>2- Português:</p>	<p>1.1.1- Reconhecer datas e factos: - reconhecer unidades do tempo: o mês e o ano; 2.2.1- Escrever o nome completo; 2.2.2- Ordem alfabética: - escrever todas as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula; 3.1.1- Adição e subtração: - adicionar e subtrair números naturais; 3.1.2- Multiplicação: - multiplicar números naturais</p>	<p style="text-align: center;"><b>segunda-feira, 20 de outubro de 2014</b></p> <hr/> <p><b>Rotinas (português, matemática e estudo do meio)</b> Os alunos quando chegam à sala de aula começam por realizar as rotinas. A professora estagiária escreve no quadro a localização e a data (ex. Viana do Castelo, 20 de outubro de 2014), para os alunos copiarem para o caderno diário. De seguida, cada aluno escreve o seu nome completo. Posteriormente, os alunos escrevem o abecedário em letra minúscula e em letra maiúscula. A tarefa seguinte consiste em copiar três versos sobre o dia da semana atual, o anterior e o posterior (anexo 1). Para terminar as rotinas, escrevem o número do dia e uma expressão numérica cujo resultado obtido seja igual ao presente dia (ex. 20= 2x10). A expressão numérica pode resultar de adições, subtrações ou multiplicações. Desta tarefa resulta a comunicação matemática, cujo objetivo é escrever traduzir a expressão numérica por extenso (ex. vinte é igual a dois vezes dez). Enquanto os alunos realizam as rotinas diárias, a professora</p>	<p>- Quadro; - giz;</p>	45 minutos	<p>- Reconhece unidades de tempo; - Escreve o nome completo; - Escreve o alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula; - Adiciona e subtrai números naturais; - Multiplica números naturais</p>

<p>2.1- Oralidade;</p> <p>2.2- Leitura e escrita</p> <p>2.3- Iniciação à educação literária</p> <p>3- Matemática:</p> <p>3.1- Números e operações:</p> <p>3.1.1- Adição e subtração</p> <p>3.1.2- Multiplicação</p> <p>3.1.3- Números naturais</p> <p>3.1.4- Sistema de numeração decimal</p>	<p>2.2.1- Ler pequenos textos narrativos, silenciosamente;</p> <p>2.2.2- Reconhecer a sequência lógica do um texto;</p>	<p>estagiária e o seu par pedagógico, vão corrigindo os trabalhos de casa de todos os alunos. Se eventualmente existir muitos erros/dúvidas em determinado exercício, esse exercício será corrigido e explicado no quadro para o grande grupo.</p> <p><b>Português- o texto narrativo</b></p> <p>O trabalho desta aula terá como principal objetivo alertar os alunos para a estrutura do texto narrativo/aspetos específicos, de forma a iniciar o trabalho de produção de texto (textualização).</p> <p>Para iniciar a atividade, a professora estagiária entrega a cada aluno quatro pedaços de papel que são partes do texto narrativo da história “A bruxa Mimi”, do manual escolar de português, página 42 (anexo 2). A estagiária pede que cada um ordene os seus pedaços, de forma a dar sentido à história. Depois de alguns minutos, a estagiária lê a história em voz alta e pede que acompanhem a leitura e que vejam se ordenaram corretamente. Depois de a turma toda ter ordenado corretamente as partes do texto a estagiária pede que façam a leitura silenciosa do texto, e de seguida dá ordem para que colem no seu caderno.</p> <p>A estagiária instala um diálogo:</p> <p>- Podíamos colar os pedaços do texto de outra forma?</p> <p>- Faria sentido a história?</p> <p>A estagiária começa por explicar que o texto narrativo conta-nos uma história e que normalmente conseguimos identificar três momentos: situação inicial, problema/conjunto de ações e</p>	<p>- História “A bruxa Mimi” (pedaços) ;</p>	<p>45 minutos</p>	<p>- Lê textos narrativos, silenciosamente;</p> <p>- Ordena corretamente as partes do texto;</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	-------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------



<p>Expressão Físico-motora:</p> <p>6.1- Perícia e Manipulação</p> <p>6.1.1- Perícia e manipulação em concurso individual</p> <p>6.1.2- Perícia e manipulação em concurso a pares</p>	<p>2.2.4-Descrever personagens;</p>	<p>estagiárias verificarem que alguma das tarefas está a suscitar bastantes dúvidas, solicitará um aluno para o resolver no quadro, havendo assim oportunidade de explicar a toda a turma.</p> <hr/> <p>Hora de almoço (12H30 às 14h00)</p> <hr/> <p><b>Estudo do meio- A dentição/higiene oral</b></p> <p>O início da parte da tarde será dedicado a dentição e à higiene oral.</p> <p>Para dar início à aula a professora estagiária mostra à turma um modelo do maxilar inferior (anexo 4) e questiona:</p> <p>- O que tenho na mão?</p> <p>Provavelmente a turma dirá que são dentes, mas a estagiária esclarece que o que estão a ver corresponde ao maxilar inferior (mandíbula).</p> <p>- E nós só temos um maxilar? Se o de baixo é o inferior o de cima como se chama (maxila)?</p> <p>(questionamento a título exemplificativo)</p> <p>De seguida, a estagiária encaminha a conversa para o desenvolvimento da dentição e pergunta:</p> <p>- Quando nascemos já temos dentes?</p> <p>- Sabem mais ou menos em que altura nasce o primeiro dente?</p> <p>A estagiária escreve no quadro “A dentição” traça uma reta no quadro para à medida que vai falando da dentição, possa registar. Primeiro regista que por volta dos 6 meses nasce o/s primeiro/s dentes. De seguida, marca na reta os 8 anos e regista</p>	<p>- Modelo do maxilar inferior da dentição definitiva em 3D;</p>	<p>60 minutos</p>	<p>- Descreve personagens, segundo características seleccionadas;</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------

	<p>1.2.1- Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva);</p> <p>1.2.2- Conhecer os tipos de dentes e a sua função;</p>	<p>“dentição de leite até 20 dentes” e explica que durante este tempo as crianças podem ter até 20 dentes e que se dá o nome de dentição de leite (<u>decídua</u>). Apesar de saber que por volta dos 7 anos já podem ter cerca de 24 dentes, porque entretanto nascem os molares definitivos, está informação não será dada de forma a não criar confusão. A estagiária pergunta:</p> <p>- Sabem por volta de que idade começa a cair os dentes da dentição do leite?</p> <p>Provavelmente a turma responderá corretamente, pois coincide com a idade deles e a muitos dos alunos já estão a cair os dentes. A estagiária regista na reta que “por volta dos 8 anos começam a cair os dentes da dentição de leite”.</p> <p>A estagiária pergunta:</p> <p>- Enquanto os dentes caem o que acontece?</p> <p>A estagiária explica apesar de os dentes estarem a cair, estão a nascer outros que farão parte da dentição definitiva do adulto e regista na reta que “a dentição definitiva tem 32 dentes”. Depois da explicação a estagiária relembra o processo de dentição pedindo ajuda à turma e de seguida copiam para o caderno o que está no quadro.</p> <p>No momento seguinte, a professora estagiária pergunta:</p> <p>- Os nossos dentes são todos iguais?</p> <p>- Os nossos dentes têm funções diferentes? Sabem quais?</p> <p>A estagiária escreve no quadro “Tipo de dentes” e faz uma tabela no quadro com quatro linhas e duas colunas (anexo 5).</p> <p>A estagiária mostra o molde dos dentes em 3D (anexo 6) e pede que observem, perguntando:</p> <p>- Quantos tipos de dentes diferentes temos?</p>	<p>- Dentes: incisivo, molar e canino em 3D;</p>		<p>- Reconhece a modificação na dentição;</p> <p>- Identifica os tipos de dentes e a sua função;</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>1.2.3- Reconhecer normas de higiene oral;</p>	<p>A estagiária mostra um dente incisivo, escreve o seu nome na tabela e pergunta se sabem qual é a sua função. Se não souberem será explicado que servem para cortar os alimentos, e preenche a tabela. O mesmo acontece para os outros dois tipos de dentes, a estagiária mostra e depois explica que os dentes molares têm a função de moerem os alimentos e que os dentes caninos têm a função de rasgar os alimentos, e preenche igualmente a tabela.</p> <p>Os momentos seguintes são dedicados à higiene oral, a professora estagiária pergunta:</p> <p>- O que devemos de fazer para manter os dentes saudáveis?</p> <p>A estagiária vai pedindo aos alunos que estão com o dedo no ar para verbalizarem como podemos cuidar dos dentes. A estagiária pede que abram o manual escolar de estudo do meio na página 32 (anexo 7), e começa a ler o primeiro texto, enquanto os alunos acompanham a leitura. Depois da leitura, a estagiária pede que observem as imagens que se seguem e salienta a importância de mantermos os dentes limpos, de forma a remover a placa bacteriana e a cárie dentária. Recordá-lhes ainda que só usando a escova, a pasta de dentes com flúor e o fio dentário é que evitam a formação da placa bacteriana.</p> <p><b>Matemática- contagens</b></p> <p>A estagiária volta a pegar no maxilar inferior e pergunta:</p> <p>- Quantos dentes tem o maxilar inferior na dentição definitiva?</p> <p>- E sabem quantos pares de dentes são 16 dentes?</p> <p>A estagiária explora o que entendem pelo conceito pares,</p>			<p>- Reconhece normas de higiene oral;</p>
--	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------

	<p>3.1.3.1- Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5; de 10 em 10 e de 100 em 100;</p> <p>1.2.3- Reconhecer normas de higiene oral;</p>	<p>perguntando se sabem o que significa e explica que um par de dentes são dois dentes. Depois pergunta:</p> <p>- Se um par de dentes são dois temos que contar de quanto em quanto para descobrir quantos pares tem o maxilar inferior?</p> <p>A estagiária vai apontando com os dedos para os dentes, enquanto os alunos contam de dois em dois, e depois faz este registo no quadro, perguntando:</p> <p>- Afinal quantos pares de dentes tem o maxilar inferior?</p> <p>- Mas a dentição definitiva tem 32 dentes e nos aqui só temos 16. Vamos ver quantos pares de dentes tem a dentição definitiva completa.</p> <p>A estagiária dá continuidades ao esquema até obter os 32 dentes e incentiva os alunos a verificarem quantos pares de dentes contam.</p> <p>De seguida, a estagiária pede que abram o caderno de matemática, que façam o friso (o friso é realizado cada vez que utilizam o caderno de matemática, e este é formado por uma padrão) e que copiem o que está no quadro. Entretanto a estagiária vai entregando uma ficha (anexo 8) com três tarefas de contagens (2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100) para que façam individualmente e sem pedir ajuda. À medida que vão fazendo as estagiárias vão circulando de forma a identificar as dificuldades, mas sem ajudar. No final a estagiária recolhe as fichas para corrigir.</p> <p>A estagiária escreve no quadro o trabalho de casa (caderno de fichas de estudo do meio, página 11) (anexo 9), e informa que depois de copiarem para o caderno devem arrumar todo o material que está em cima da mesma para realizarem uma tarefa</p>	<p>- Fichas de matemáticas</p>	<p>30 minutos</p>	<p>- Conta corretamente de 2 em 2, de 5 em 5; de 10 em 10 e de 100 em 100;</p> <p>- Reconhece normas de higiene oral;</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>4.1.1- Modelar barro apenas com as mãos;</p>	<p>de expressão plástica.</p> <p><b>Expressão plástica- A dentição em barro</b>  A professora estagiária divide a turma em quatro grupos de forma a cada grupo fique responsável pela construção de um dos maxilares: dentição do leite- maxilar inferior e maxilar superior; dentição definitiva- maxilar inferior e maxilar superior. A estagiária entrega a parte que representa a base dos dentes e as gengivas, em barro, a cada grupo (anexo 10). Depois de dar a informação sobre que maxilar vai construir cada grupo, a estagiária lembra que terão que ter cuidado com os dentes que constroem e a sua forma.</p> <p>No dia seguinte, depois da aula de expressão físico-motora os moldes serão verificados em grande grupo quanto ao seu rigor de construção.</p> <hr/> <p><b>terça-feira, 28 de outubro de 2014</b></p> <hr/> <p><b>Rotinas</b></p> <p><b>Matemática- Sistema de numeração decimal</b>  A professora estagiária pede à turma que abram o caderno de matemática e que façam o friso.  Depois apresenta um material (anexo 11) para representar números naturais, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe. O “cartaz” estará colado no quadro de forma a</p>	<p>- Barro;  - Base em barro;</p>	<p>30 minutos</p> <p>45 minutos</p>	<p>- Modela o barro, dando-lhe forma, apenas com as mãos;</p>
--	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------------------------------

	<p>3.1.4.1- Representar qualquer número natural até 200, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe;</p> <p>3.1.4.2- Ler corretamente números naturais até 200;</p>	<p>que os alunos só tenham que colocar os algarismos por baixo do valor posicional correspondentes.</p> <p>A estagiária pergunta quem quer vir ao quadro representar o valor posicional dos algarismos do número do dia (28). Depois de o aluno concretizar, a estagiária pergunta quantas dezenas tem o número (2) e quantas unidade tem o número (8), e pergunta:</p> <p>- Duas dezenas são quantas unidades?</p> <p>Se o aluno não souber responder, a estagiária dará a oportunidade a outro aluno para responder. Caso ninguém saiba a estagiária escreve no quadro “1 dezena= 10 unidades”, e volta a colocar a questão. Quando chegarmos a uma conclusão o aluno escreve no quadro, ao lado da leitura: “2 dezenas= 20 unidades/8 unidade”. Esta leitura é para mostrar que o algarismo 28 é composto por 2 dezenas ou 20 unidade mais 8 unidades. Este trabalho é importante para que os alunos percebam que 1 dezena surge de 10 unidades.</p> <p>Este trabalho será realizado com mais cinco número de dois algarismos.</p> <p>De seguida, a estagiária pede a um aluno que venha ao quadro representar o valor posicional dos algarismos do número 197, e de seguida pergunta:</p> <p>- Quantas unidades tem o número 197?</p> <p>- E dezenas?</p> <p>- E centenas?</p> <p>Do mesmo modo que aconteceu anteriormente, a estagiária questiona:</p> <p>- Quantas unidades são 9 dezenas?</p> <p>Se o aluno não souber responder, a estagiária relembra que 1</p>	<p>- Cartaz (unidade, dezena, centena);</p>	<p>45 minutos</p>	<p>- Representa corretamente números naturais e o seu valor posicional dos algarismos;</p> <p>- Lê corretamente números naturais até 200;</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>3.1.4.3- Usar modelos estruturados de contagem, para identificar o valor posicional dos algarismos que compõe um número;</p>	<p>dezena equivale a 10 unidades. Depois de o aluno chegar a resposta correta:</p> <p>- E quantas dezenas tem 1 centena?</p> <p>A estagiária dará oportunidade de responder a quem souber, caso ninguém se manifesta será registrado no quadro que 1 centena é igual a 10 dezenas.</p> <p>Após concluírem que 1 centena tem 10 dezena, a estagiária pergunta:</p> <p>- Então e 1 centena quanta unidades tem?</p> <p>De forma responder a esta questão será possível que se recorra a um desenho/esquema para facilitar a compreensão do aluno.</p> <p>Depois de esclarecido, a estagiária pede ao aluno que está no quadro, para escrever ao lado da leitura “1 centena=10 dezenas=100 unidades/ 9 dezenas= 90 unidades/ 7 unidades”.</p> <p>Este trabalho será igualmente realizados com mais cinco número composto por três algarismos.</p> <p>De seguida, desenha no quadro um cubo, uma barra e uma placa, que representa a unidade, a dezena e a centena, e pergunta:</p> <p>- Quem se lembra o que representa cada imagem?</p> <p>A estagiária explora as respostas e escreve à frente de cada imagem a respetiva legenda, mostrando posteriormente o material.</p> <p>A estagiária pede a um aluno que venha ao quadro representar o número 35 com o material MAB (através do desenho). Neste caso, o aluno terá que desenhar cinco cubos e três barras. Para além desta representação a estagiária pede ao aluno que escreva também quantas unidades equivale 3 dezenas.</p> <p>Este trabalho será realizado com mais alguns números de dois e</p>	<p>- Material didático MAB;</p>		<p>- Usa corretamente modelos estruturados para identificar o valor posicional dos algarismos de um número;</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>3.1.4.4- Representar qualquer número natural até 200, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe;</p> <p>3.1.4.2- Ler corretamente números naturais até 200;</p> <p>3.1.4.3- Usar modelos estruturados de contagem, para identificar o valor posicional dos algarismos que compõe um número;</p> <p>2.3.1- Ouvir ler e ler textos literários:</p> <p>2.3.1.1-Praticar a leitura silenciosa;</p> <p>2.3.1.2- Ler em coro pequenos poemas;</p>	<p>três algarismos.</p> <p><b>Ficha de trabalho- matemática</b></p> <p>Posteriormente, será entregue uma ficha (anexo 12) a cada aluno com tarefas relacionadas com o que foi abordado anteriormente. À medida que vão resolvendo as tarefas, a estagiária e o seu par pedagógico vão circulando pela sala para auxiliar os alunos que tenham dúvidas. Desta forma, também será possível identificar eventuais erros. Se as estagiárias verificarem que alguma das tarefas está a criar bastantes dúvidas, solicitará um aluno para o resolver no quadro, havendo assim oportunidade de explicar a toda a turma.</p> <hr/> <p>Intervalo (10H30 ÀS 11H00)</p> <hr/> <p>Continuação da resolução da ficha.</p> <p><b>Português e estudo do meio- o texto narrativo e a higiene geral</b></p> <p>A estagiária entrega a cada criança a história “A quinta dos avós” (anexo 13), e pede que façam uma leitura silenciosa. Depois de alguns minutos, a estagiária lê o texto em voz alta e posteriormente o grupo faz a leitura em coro.</p> <p>De modo a relembrar a partes do texto narrativo a estagiária pergunta:</p>	<p>- Ficha de matemática;</p>	<p>30 minutos</p>	<p>- Representa corretamente números naturais e o seu valor posicional dos algarismos;</p> <p>- Lê corretamente números naturais até 200;</p> <p>- Usa corretamente modelos estruturados para identificar o valor posicional dos algarismos de um número;</p> <p>- Lê silenciosamente;</p> <p>- Lê em coro;</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	-------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>2.2.4- Entender as fases da textualização;</p>	<p>- Quais são as partes do texto narrativo que falamos ontem? De seguida pede que cada aluno rodeie, na sua história, as três partes. Para verificar se rodearam as partes corretas, será pedido a três alunos que leiam uma das partes que selecionaram. Após cada leitura discute-se se está correta ou não e porquê, para que haja a oportunidade de corrigir se necessário.</p> <p>A estagiária, em diálogo, explica a importância destes três momentos para produzirmos um texto, de forma a fazer sentido. De modo a abordar as três fases da textualização, a estagiária questiona:</p> <p>- Como acham que os autores escrevem as histórias que vocês têm no vosso manual?</p> <p>- Acham que os escritores pensam em quê antes de começar a escrever? Ou acham que escrevem o que se lembra na hora?</p> <p>A estagiária explora as respostas que vão surgindo, e depois conclui que antes de produzirmos um texto temos que planeá-lo. Acrescenta que a produção de um texto tem três fases, e que esta primeira é muito importante, pois define-se um tema, assim como, as ideias principais que queremos abordar. A estagiária remata dizendo que esta fase chama-se planificação. Em sequência, a estagiária informa que a fase que se segue à planificação denomina-se de textualização. Esta fase dedica-se a produção do texto e auxilia-se na planificação.</p> <p>De forma a abordar a última fase a estagiária pergunta:</p> <p>- Depois de escreverem o texto o que acham que devem fazer?</p> <p>A estagiária explora as respostas e informa os alunos que a última fase chama-se revisão. Acrescenta que esta fase é igualmente importante, e é nesta altura que se deve reler o texto</p>	<p>- História “A quinta dos avós”;</p>	<p>60 minutos</p>	<p>- Entende as fases da textualização;</p>
--	---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------	-------------------	---------------------------------------------

	<p>1.2.4- Conhecer e aplicar normas de higiene;</p> <p>2.2.5- Identificar o número de sílabas em palavras;</p> <p>2.2.6- Ordenar alfabeticamente palavras;</p>	<p>produzido, de forma a detetar erros ortográficos, a verificar a pontuação e a verificar se usaram todas as ideias que definiram na planificação.</p> <p>Para que entendam, a estagiária diz que foi ela que escreveu aquela história e que antes de começar a escrever pensou no tema, assim como, nas ideias/ações sobre as quais queria escrever. E continua o discurso dizendo que só depois começou a escrever, e que no fim verificou se falou de todos os elementos que tinha planificado, se o texto fazia sentido, se não tinha repetido palavras desnecessárias, sim tinha erros ortográficos, entre outras.</p> <p>Para que fique registado a estagiária escreve no quadro e os alunos copiam para o caderno: a produção de um texto tem 3 fases: - planificação;-textualização: -revisão.</p> <p><b>Ficha de português</b></p> <p>A estagiária entrega a cada criança um ficha (anexo 14) relacionada com a história. A ficha é composta por tarefas de compreensão e interpretação, até porque no dia seguinte o texto será novamente trabalhado de forma a abordar as regras de higiene geral, e por tarefas de divisão silábica e de ordem alfabética.</p> <p>À medida que vão resolvendo as tarefas, a estagiária e o seu par pedagógico vão circulando pela sala para auxiliar os alunos que tenham dúvidas. Desta forma, também será possível identificar eventuais erros. Se as estagiárias verificarem que alguma das tarefas está a criar bastantes dúvidas, solicitará um aluno para o resolver no quadro, havendo assim oportunidade de explicar a</p>	<p>- Fichas de português ;</p>		<p>- Conhece e aplica regras de higiene;</p> <p>- Identifica o número de sílabas em palavras;</p> <p>- Ordena alfabeticamente as palavras;</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>3.1.4.4- Representar qualquer número natural até 200, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe;</p> <p>3.1.4.2- Ler corretamente números naturais até 200;</p> <p>3.1.3.1- Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5; de 10 em 10 e de 100 em 100;</p>	<p>toda a turma.</p> <hr/> <p>Hora de almoço (12h30 às 14h00)</p> <hr/> <p>De regresso à sala de aula, a professora estagiária pede à turma para anotarem o trabalho de casa (página 22 e 23 do manual escolar de matemática) (anexo 15) que vai escrever no quadro, pois o momento seguinte será dedicado à aula de expressão físico-motora.</p> <p>A estagiária ordena os alunos e encaminha-os para o ginásio onde irá decorrer a aula dedicada à atividade física.</p> <p>Em primeiro lugar a estagiária pede à turma que se sentem no chão e relembra as regras: um apito- os alunos têm de parar a tarefa e ficar no mesmo sítio e dois apitos- os alunos têm de se reunir junto da professora estagiária.</p> <p><b>Expressão físico-motora</b></p> <p><u>Aquecimento:</u></p> <p>Como exercício de aquecimento, a estagiária pede aos alunos que se dispersem pelo ginásio e explica que vai colocar uma música, e enquanto a música estiver a tocar os alunos têm de</p>		<p>15 minutos</p>	<p>- Representa corretamente números naturais e o seu valor posicional dos algarismos;</p> <p>- Lê corretamente números naturais até 200;</p> <p>- Conta corretamente de 2 em 2, de 5 em 5; de 10 em 10 e de 100 em 100;</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>6- Predispor o organismo à atividade física;</p> <p>3.1.3.1- Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5; de 10 em 10;</p> <p>6.1.1.1- Conduzir a bola dentro dos limites duma zona definida, mantendo-a próxima dos pés;</p> <p>6.1.2.1- Receber a bola, controlando-a com o pé direito ou esquerdo, e passá-la colocando-a ao alcance do</p>	<p>correr pela sala. Quando a música parar, todos têm de ficar quietos no local, e neste momento a estagiária irá dar indicações: coloquem-se em grupos de dois. O objetivo é que os alunos rapidamente se coloquem a pares. Quando a música começar a tocar novamente, os alunos têm de circular correr igualmente pelo ginásio, sendo que quando a música parar, os alunos têm de ficar quietos no lugar esperando que a estagiária dê a indicação seguinte e assim sucessivamente. Este exercício repetir-se-á algumas vezes, para que os alunos entendam que as indicações dadas estão relacionadas com as contagens de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10. Deste modo, os alunos podem prever o número de elementos do próximo grupo a formar.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> A atividade seguinte é individual. A estagiária pede aos alunos que se coloquem em dez filas, lado a lado, com dois alunos em cada uma delas, sendo que num dos grupos, haverá três alunos. Depois de organizados, a estagiária começa a explicação da tarefa. Cada fila terá delimitado um trajeto com cordas, que terá de ser percorrido conduzindo uma bola com os pés, sem deixar a bola sair do caminho que está delimitado. O aluno vai até à meta conduzindo a bola com os pés, regressando ao local de partida em corrida, com a bola na mão e entregando-a ao colega. A estagiária exemplifica e lança o desafio de verem qual é o primeiro par a concluir a atividade. Esta tarefa será realizada durante algum tempo. A atividade seguinte será realizada a pares, onde os alunos se têm de colocar em pé, frente a frente. O objetivo é passar a bola</p>	<p>- Música;</p> <p>- Aparelho áudio;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Bolas;</p> <p>- Cordas;</p>	<p>90 minutos</p>	<p>-Realiza o que é pedido;</p> <p>-Efetua contagens de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10.</p> <p>- Conduz a bola dentro dos limites;</p> <p>- Recebe a bola e controla-a com o pé direito ou esquerdo, passando-a 10 vezes sem perder o controlo, colocando-a ao alcance do</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>companheiro;</p> <p>6.1.2.2- Lançar a bola a um companheiro com as duas mãos (passe de peito);</p> <p>6.1.2.3- Receber bola com as duas mãos;</p> <p>6.1.1.2- Saltar à corda no lugar, com coordenação global e fluidez de movimentos;</p> <p>6- Retomar à calma;</p> <p>3.1.3.2- Ordenar os números de forma crescente de 2 em 2, de 5</p>	<p>e recebê-la, controlando-a com o pé direito ou esquerdo. O desafio é novamente lançado: o par tem que lançar a bola 10 vezes sem perder o controle da bola. Este exercício será repetido várias vezes.</p> <p>Aproveitando as bolas e retomando a uma tarefa realizada na semana anterior, a estagiária pede ao grupo que façam um círculo. De seguida, explica que vamos fazer um jogo: vão ter que lançar a bola a um colega, mas para isso têm que dizer primeiro o nome e depois é que lançam. O colega que foi referido tem que receber a bola, sem deixar cair. O aluno que recebe a bola será o próximo a lançar. A estagiária chama a atenção para a forma como têm que lançar a bola e recebe-la. O objetivo é não deixar cair a bola.</p> <p>De seguida, o par pedagógico recolhe as cordas, enquanto a estagiária explica a próxima atividade. Os alunos têm de estar dispersos pelo ginásio, onde terão de saltar à corda no lugar, a pés juntos e em saltos alternados tentando o número máximo de saltos sem parar. Só depois da explicação é que a estagiária distribui uma corda por cada aluno.</p> <p><u>Relaxamento:</u></p> <p>De forma a retomar à calma, a turma será dividida em três grupos, ficando sete elementos em cada um dos grupos. Cada grupo terá vários números em cartão (anexo 16), sendo que um grupo terá de colocar os números por ordem crescente de 2 em 2, outro grupo terá a responsabilidade de colocar os números por</p>			<p>companheiro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lança a bola com precisão, com as duas mãos;</li> <li>- Recebe a bola com as duas mãos;</li> <li>-Salta à corda no lugar, com coordenação global e fluidez de movimentos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita o momento;</li> <li>- Ordena os números de</li> </ul>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>2.2.4- Entender as fases da textualização;</p> <p>2.2.7- Planificar a produção do texto</p> <p>2.2.8- Produzir um texto escrito</p>	<p>relembrar o que foi abordado no dia anterior: os três momentos do texto narrativo e as três fases de produção do texto. De seguida, de forma a inserir a atividade, a estagiária questiona:</p> <p>- Antes de começar a escrever o texto o que é importante fazer? Posto isto, a estagiária pede aos alunos que deem sugestões sobre o tema que querem escrever. Depois de definido tema será pedido aos alunos, por exemplo, que escolham a ou as personagens, quando e onde é que se vai desenrolar a ação e outras ideias-chaves que querem que apareça no texto. De forma a enriquecer o texto, a estagiária pede que os alunos deem sugestões de algumas características (exemplo: cabelo preto, olhos castanhos, alto,...) da ou das personagens, e regista. A estagiária entrega a cada aluno uma folha de linhas, e pede que passem as ideias que organizamos no quadro.</p> <p>Posto isto, os alunos podem iniciar a escrita do seu texto, mas antes a professora estagiária relembra os alunos que um texto deverá conter as ideias que planificaram, que a estrutura do texto deve de seguir os três momentos da narrativa, que devem de construir frases completas, tendo cuidado com os erros ortográficos e a pontuação.</p> <hr/> <p>Intervalo (10h30 às 11h00)</p> <hr/> <p>Depois do intervalo, será realizada a revisão do texto, que consiste em verificar se cumpriram o que ficou estabelecido na planificação, e para além disso permite-lhe verificar eventuais</p>	<p>- Folhas de linhas;</p>	<p>45 minutos</p>	<p>- Entende as fases da textualização;</p> <p>- Participa na planificação;</p> <p>- Produz um texto escrito, segundo a planificação;</p> <p>- Revê o texto</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>2.2.10- Escrever frases sobre as imagens relativas à higiene;</p> <p>2.2.11- Escrever pequenas frases usando as TIC;</p> <p>4.2.1- Explorar técnicas com lápis de cor;</p>	<p>grande grupo, a frase mais completa sobre a imagem. Para as restantes imagens, será feito o mesmo. As frases selecionadas serão escritas no quadro pela estagiária. No final, todos copiam as frases do quadro para a folha, por baixo da respetiva imagem.</p> <hr/> <p>Hora de almoço (12h30 às 14h00)</p> <hr/> <p>Este tempo será para terminar a atividade iniciada na parte da manhã.</p> <p>Enquanto os alunos escrevem as frases, o par pedagógico vai com dois alunos de cada vez escrever as frases a computador para serem afixadas no cartaz por baixo de cada imagem. Como não poderão participar todos nesta tarefa, os alunos que tiveram oportunidade na semana anterior, não irão escrever as frases a computador neste dia.</p> <p>O cartaz será concluído pelas estagiárias.</p> <p>Depois de terminarem de passar as regras na ficha, a estagiária diz aos alunos podem colorir as imagens (anexo 18).</p> <p>Antes de iniciarem a ficha que se segue a estagiária pede aos alunos que copiem o trabalho de casa para o respetivo caderno (manual escolar de estudo do meio- página 37, exercício 3 e 4) (anexo 19).</p> <p><b>Ficha de consolidação de português, matemática e estudo do meio</b></p> <p>A professora estagiária entrega a cada criança, uma ficha de trabalho (anexo 20) relacionada com os conteúdos abordados</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Lápis de cor</p>	<p>30 minutos</p>	<p>- Escreve frases sobre as imagens relativas à higiene;</p> <p>- Escreve pequenas frases usando as TIC;</p> <p>- Explora técnicas com lápis de cor;</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>2.2.3- Identificar os três momentos presentes no texto narrativo;</p> <p>2.2.12- Identificar as três fases da textualização;</p> <p>1.2.3- Reconhecer normas de higiene oral;</p> <p>1.2.2- Conhecer os tipos de dentes e a sua função;</p> <p>3.1.4.4- Representar qualquer número natural até 200, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe;</p> <p>3.1.4.2- Ler corretamente números naturais até 200;</p>	<p>desde o início da semana. A ficha é composta por tarefas relacionadas com as três áreas disciplinares: Matemática, português e estudo do meio. À medida que vão resolvendo as tarefas, a estagiária e o seu par pedagógico vão circulando pela sala para auxiliar os alunos que tenham dúvidas. Desta forma, também será possível identificar eventuais erros. Se as estagiárias verificarem que alguma das tarefas está a criar bastantes dúvidas, solicitará um aluno para o resolver no quadro, havendo assim oportunidade de explicar a toda a turma.</p> <p><b>Expressão dramática- Jogo de mímica</b> Antes de terminar a aula, será realizado um jogo de mímica sobre</p>	<p>- Fichas de consolidação;</p>	<p>70 minutos</p>	<p>- Responde corretamente às questões colocadas sobre as três partes do texto narrativo;</p> <p>- Identifica as três fases da textualização;</p> <p>- Identifica normas de higiene oral;</p> <p>- Identifica os tipos de dentes e a sua função;</p> <p>- Representa corretamente números naturais e o seu valor posicional dos algarismos;</p> <p>- Lê corretamente números naturais até 200;</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>5.1.2.1- Mimar movimentos ligados a ações isoladas.</p>	<p>hábitos de higiene. Para introduzir a atividade, a estagiária questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembram-se de todos os hábitos de higiene que falámos?</li> <li>- Vamos fazer um jogo para vermos se ainda se lembram.</li> </ul> <p>Posto isto, a estagiária chama um aluno à frente e diz-lhe ao ouvido um hábito de higiene, como por exemplo, lavar os dentes, sendo que o aluno tem de mimar o que lhe foi pedido. Os colegas só poderão responder se colocarem o dedo no ar, quem acertar, vai à frente fazer outra mímica de um hábito de higiene solicitado pela estagiária.</p>		<p>20 minutos</p>	<p>- Mima movimentos ligados a ações isoladas.</p>

## Anexo 2- Pedido de autorização

Monsieur,

Dans le cadre des études supérieures de l'Education Pré-Scolaire et de l'Enseignement Élémentaire, de l'école Supérieure de l'Education de l'Institut Polytechnique de Viana do Castelo et je réalise dans mon stage avec une investigation dans domaine de la langue Portugais.

L'objectif est de tracer un plan d'intervention dans l'acquisition d'un vocabulaire spécifique dans les différentes matières scolaire.

De ce fait, je sollicite l'autorisation pour Sélene pouvoir participer dans cette étude, vu qu'elle réuni la principal condition qui est de ne pas avoir le portugais comme langue maternelle.

Votre autorisation est nécessaire afin de prendre note d'information, photos, audio et vidéo des activités prévues pour l'investigation, toutes ces informations seront confidentielles.

Je suis disponible pour toutes réponses et éclaircissements additionnels à ce sujet.

Dans l'attente d'une réponse,

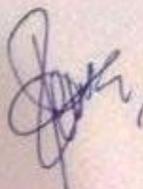
Veillez agréer, Monsieur, mes sincères salutations.

Viana do Castelo, 15 de outubro

(STÉPHANIE BARBOSA)



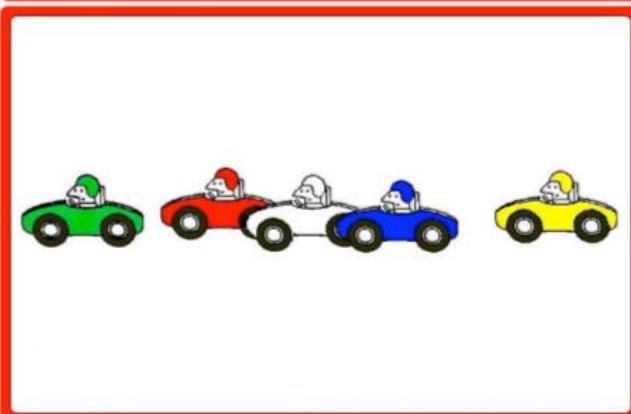
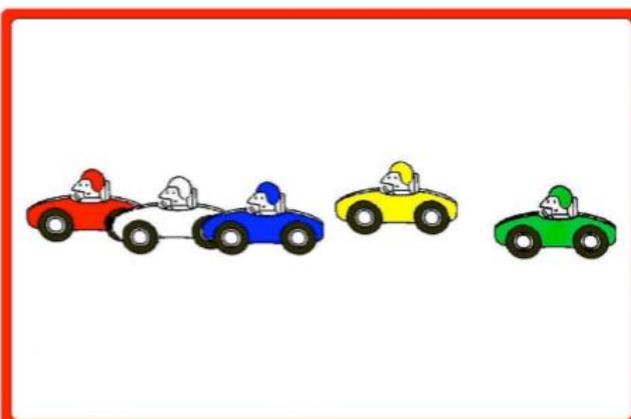
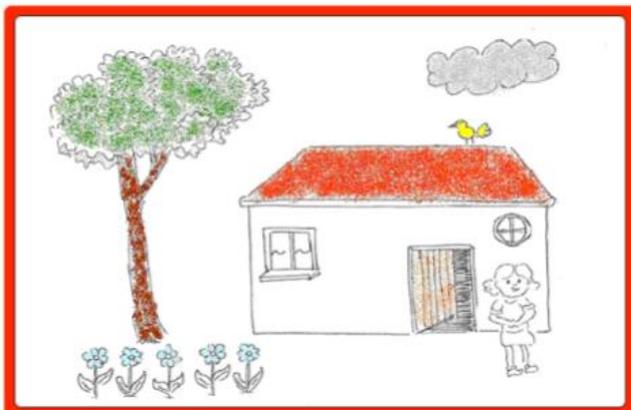
Je soussigné(e) \_\_\_\_\_, bénéficiant de la pleine autorité parentale de l'étudiant(e) \_\_\_\_\_, j'autorise l'enregistrement photographique, enregistrement audiovisuel et la participation de mon éduqué dans les tâches proposées.



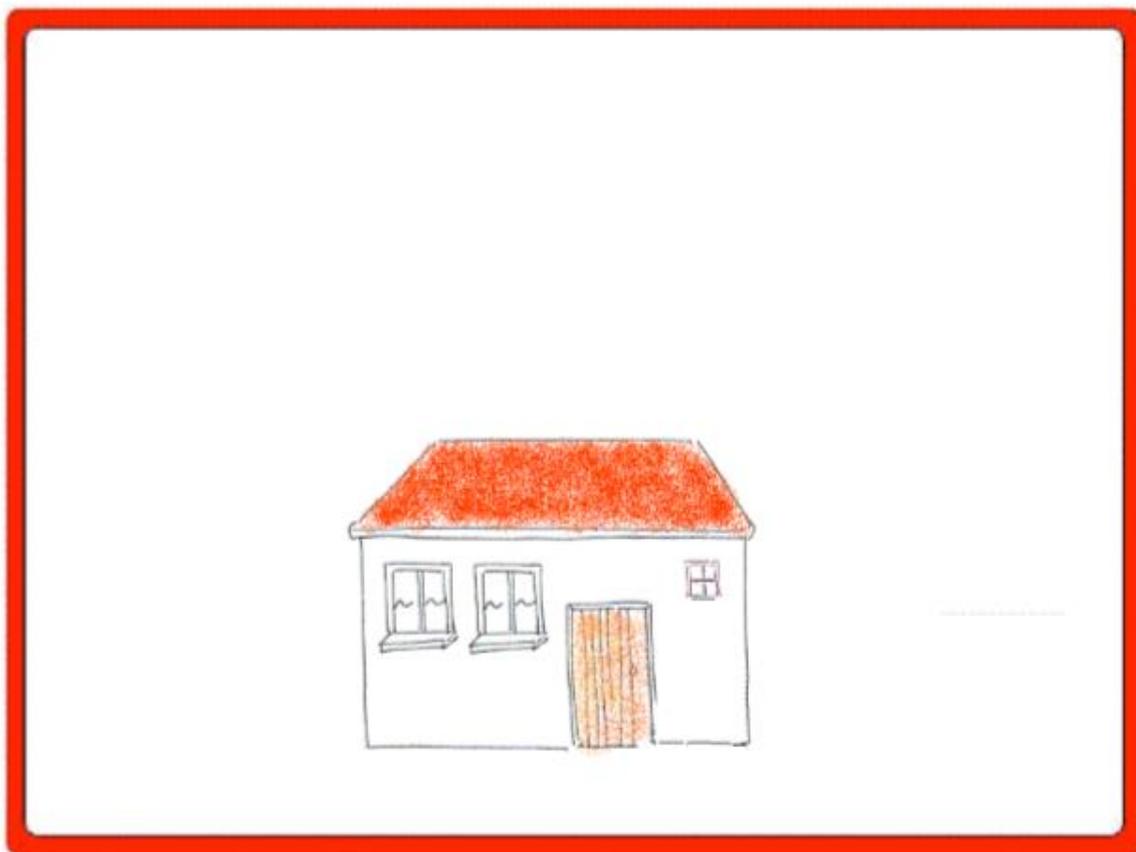
Anexo 3- Estímulos visuais da Atividade I



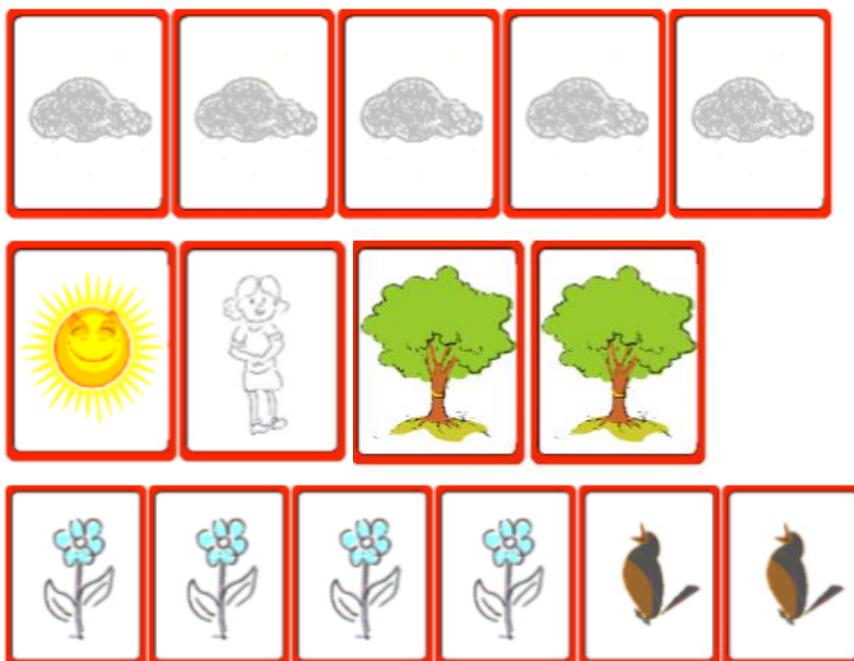
Anexo 4- Estímulos visuais da Atividade II



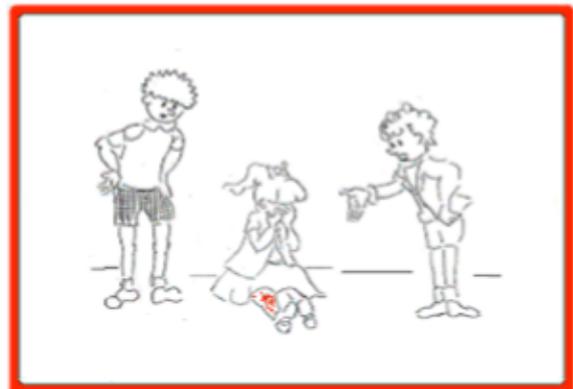
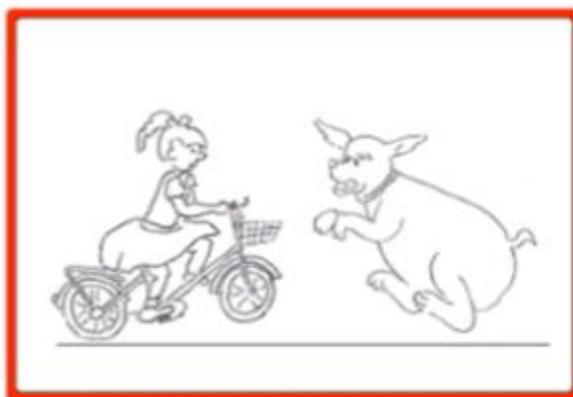
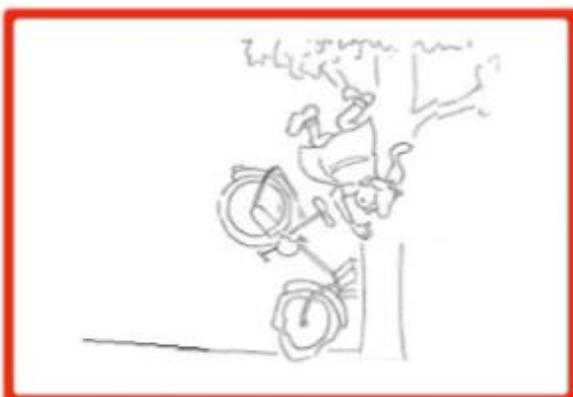
Anexo 5- Cenário de uma casa da Atividade IIa



Anexo 6- Estímulos visuais da Atividade IIa



Anexo 7- Imagens representativas dos eventos da Atividade IIIa





**Anexo 8- Estímulos visuais da Atividade IV**





