

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Andreia Cristina de Oliveira Iça

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Março de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

Autor: **Andreia Cristina de Oliveira Iça**

Orientador: Professora **Doutora Ana Saldanha**

Coorientador: Professor **Doutor José Reis Jorge**

Arguente: Professora **Doutora Madalena Teixeira**

Março de 2012

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é dedicado a todas as pessoas que de alguma forma me auxiliaram e motivaram a alcançar os meus sonhos, superando as dificuldades surgidas ao longo deste percurso.

Aos professores que se dedicaram com todo o empenho nesta formação, à orientadora e coorientador, do presente relatório, que se mostraram sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e apoiar na sua conclusão.

À educadora cooperante Manuela Alves, à auxiliar educativa Paula e à professora cooperante Maria de Fátima Joaquim, que me receberam em suas salas, partilhando conhecimentos e vivências, que contribuíram imenso, não só, para a minha formação, mas para uma melhor definição de que tipo de profissional espero vir a ser.

Às minhas companheiras desta odisseia, especialmente à Andreia Motaco e Matilde Vasconcelos, as quais foram essenciais para a concretização desta etapa.

Um agradecimento especial aos meus pais e à minha irmã, que me apoiaram incondicionalmente e me deram forças a continuar este caminho não me deixando desmotivar perante os percalços surgidos, incentivando-me a atingir este objetivo.

À minha avó (in memoriam) que infelizmente não assistirá à conclusão deste ciclo da minha vida, mas que sempre me apoiou e onde estiver, certamente, estará orgulhosa por esta conquista assim como se mostrou perante outras, pois sem ela não seria a pessoa que sou hoje.

RESUMO

O presente relatório destina-se à obtenção do grau de mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico.

Os estágios de prática supervisionada forma, ambos, realizados na cidade de Lisboa. Na valência de pré-escolar foi realizado no jardim-de-infância da APIST, freguesia de São João de Deus e o na valência de 1º ciclo foi realizado na escola básica de 1º ciclo Profº Agostinho da Silva, pertencente aa Agrupamento de escolas de Marvila, freguesia de Marvila.

Neste sentido é nossa intenção de apresentar, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido na unidade de intervenção em contextos educativos, a qual foi realizada na valência do pré-escolar e na valência de primeiro ciclo.

Palavras-chave: Prática supervisionada, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II.....	11
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ- ESCOLAR	11
1.1. Caracterização da comunidade envolvente	11
1.2 Caracterização da Instituição	11
1.2.1. Localização da Instituição	11
1.2.2. Tipo de Instituição.....	12
1.2.3. Breve História da Instituição	12
1.2.4. Características do Edifício.....	12
1.2.5 Várias Valências Existentes	13
1.2.6 Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças.....	13
1.2.7. Funcionamento: Horários; Período Letivo	13
1.2.8. Projeto Educativo	13
1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família	13
1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	14
1.4 Trabalho pedagógico na sala.....	15
1.4.1. Organização do espaço	15
1.4.2. Organização do tempo.....	15
1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala.....	16
2. DILEMA SURGIDO EM CONTEXTO EDUCATIVO EM PRÉ-ESCOLAR	18
2.1. Conclusão dilema pré-escolar	21
CAPITULO II – PRATICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III.....	23

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
1.1. Caracterização da comunidade envolvente.....	23
1.2 Caracterização da Instituição	24
1.2.1. Localização da Instituição	24
1.2.2. Tipo de Instituição.....	24
1.2.3. Breve História da Instituição.....	24
1.2.4. Características do Edifício	24
1.2.5. Várias Valências Existentes	25
1.2.6 Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças.....	25
1.2.7. Funcionamento: Horários no Período Letivo	25
1.2.8 Projeto Educativo	26
1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família	26
1.3 Caracterização do grupo de Crianças.....	26
1.4. Trabalho pedagógico em sala.....	28
1.4.1. Organização do espaço.....	28
1.4.2. Organização do tempo.....	28
1.5. Trabalho pedagógico na sala.....	28
2. Dilema surgido em contexto educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico	31
2.1. Descrição da Amostra	31
2.2. Contextualização.....	31
2.3. Motivação do Estudo	32
2.4. O Ensino do Português como L2 no 1º Ciclo do Ensino Básico	32
2.4.1. Português L2 no Currículo Nacional.....	32
2.4.2. Língua materna, língua estrangeira e língua segunda - Conceitos....	33
2.4.3. Modelos/Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira	34
2.4.4. Competências Essências em Língua Portuguesa.....	35

2.4.5. Avaliação Prevista nos normativos de Português L2	36
2.5. Intervenção realizada em contexto escolar	37
2.6 Outras propostas de intervenção	40
2.6.1. Avaliação da possível intervenção educativa	43
2.5.Conclusão.....	44
CONCLUSÃO	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade sobre prevenção rodoviária (Circuito no exterior)	16
Figura 2 -Atividade contos tradicionais.....	17
Figura 3- atividades sobre a temática: O meu País	17
Figura 4 – Jogo da letra que falta.....	29
Figura 6 - Realização de Gráfico	29
Figura 7 - roda dos alimentos	29
Figura 8 -Experiência flutuação.....	30
Figura 9 - Ilustração da atividade: o meu nome rima com	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do grupo de crianças por género	14
Gráfico 2 – Caracterização do grupo quanto à faixa etária.....	14
Gráfico 3 – Distribuição do grupo de crianças por género	26
Gráfico 4- Caracterização do grupo quanto à faixa etária	27

INTRODUÇÃO

A Prática Supervisionada é um elemento essencial na aquisição de competências que nos permitem adquirir uma experiência na realidade educativa.

Com o objetivo de promover um contato com a realidade escolar, planificação e intervenção, na mesma, foi-nos proporcionado, aos alunos do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar dois semestres de Prática Pedagógica na valência de pré-escolar, sobre a qual trata o primeiro capítulo e um semestre na valência de 1º ciclo, sobre a qual trata o segundo capítulo. Ao longo da intervenção, nestes três semestres, foi possível implementar e ver na prática o que nos foi transmitido e trabalhado no primeiro ciclo de estudos.

Em ambos os capítulos poder-se-á ler sobre as características da instituição onde se realizou o estágio, de modo ao leitor compreender os contextos locais, sociais e culturais onde se desenvolveu a intervenção, assim como características que foram alvo de reflexão.

Este relatório é retrato do percurso percorrido ao longo dos três semestres que compõem o mestrado, resultando da nossa intervenção e, dos documentos e reflexões produzidas ao longo dos três semestres e das leituras realizadas. Sem descurar o apoio da professora orientadora, do presente relatório, a qual esclareceu dúvidas e partilhou os seus saberes.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

O Jardim de Infância da associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico A.P.I.S.T.) situa-se dentro do Campus do Instituto Superior Técnico (I.S.T.) da Alameda D. Afonso Henriques, pertencente à Freguesia de São João de Deus. A morada da Instituição (sendo uma das entradas lateral do IST) é a Avenida Rovisco Pais.

A Freguesia São João de Deus pertence ao Concelho de Lisboa, tendo sido criada a 8 de Março de 1953, estando a sua criação interligada com a inauguração da Igreja São João de Deus, sede paroquial da freguesia, que ocorreu na data de 8 de Março de 1953. É uma área de cariz habitacional e comercial. A maior parte das construções são prédios, sendo que existe algumas ruas com vivendas de construção antiga, mas apresentam um bom estado de conservação.

São João de Deus é uma freguesia com forte comércio, desde a prestação de serviços, supermercados, a lojas de roupa, agências de viagens, lojas de cosméticos, cabeleireiros, farmácias, consultórios médicos, cafés, restaurantes, pastelarias, sapatarias, mercado, entre outros.

A nível de transportes, a área envolvente é servida pelos seguintes transportes: metro (Estação Alameda - Linha Vermelha e Verde), autocarros da Carris, Táxis (Praça de Táxis na Praça de Londres e Areeiro) e um pouco mais longe a estação de Comboios Roma - Areeiro. Os três primeiros estão particularmente perto da Instituição e têm um serviço regular.

1.2 Caracterização da Instituição

1.2.1. Localização da Instituição

O Jardim de Infância da A.P.I.S.T. situa-se dentro do I.S.T. de Lisboa, na ala sul do Campus da Alameda D. Afonso Henriques.

1.2.2. Tipo de Instituição

O Jardim de Infância da A.P.I.S.T. é uma Instituição de cariz particular e sem fins lucrativos. A Direção da Associação é constituída apenas por Docentes ou Funcionários do I.S.T., encarregados de educação de crianças que frequentam o jardim-de-infância.

1.2.3. Breve História da Instituição

A breve história da criação do Jardim-de-Infância foi relatada pela funcionária mais antiga da Instituição, na qual ainda desempenha as funções de Auxiliar Educativa. *“Um indivíduo do Instituto Superior Técnico reparou que os Docentes e os Funcionários não tinham onde deixar os filhos enquanto trabalhavam, assim, contrataram uma pessoa e pediram uma sala para criar um espaço para as crianças. Como a procura no primeiro e segundo mês foi mais do que a esperada, contrataram a primeira Educadora. Nesta altura a Instituição estava a ser financiada pelo fundo de Obra Social que pagava o ordenado das Educadoras e das Auxiliares Educativas.”*

A Instituição foi criada em 1979, financiada pelos antigos serviços sociais do Ministério da Educação de modo a dar resposta às necessidades dos pais e funcionários do I.S.T.. Em 2006, devido à extinção dos serviços sociais do Ministério da Educação, o Jardim de Infância da A.P.I.S.T. viu as portas quase fechadas, pois foi-lhes retirado o subsídio. Foi então formada uma associação de pais, no qual surgiu o pagamento integral de uma mensalidade pelos encarregados de educação.

1.2.4. Características do Edifício

A Instituição está dividida em dois blocos, apesar de serem pré fabricados estão em muito bom estado de conservação.

Num dos blocos funciona a sala dos cinco anos, casas de banho e a sala do ATL nas férias. Noutro bloco do Jardim de Infância, funciona o gabinete da coordenação, a cozinha, a sala polivalente/refeitório, a casa de banho (crianças e adultos) e a sala dos 2 anos (sala cor de rosa), a sala dos três anos (sala azul), uma sala mista (sala verde). As cores da sala estão indicadas através da pintura das portas (anexo I).

A área do recreio situa-se junto dos edifícios do jardim-de-infância da A.P.I.S.T.. É uma área limitada por vedação, por razões de segurança, sendo o pavimento em gravilha e dispondo de escorregas, baloiços e brinquedos.

1.2.5 Várias Valências Existentes

O jardim-de-infância da A.P.I.S.T. tem a valência de creche e de jardim-de-infância. Na valência da creche tem uma sala dos 2 anos. Na valência de jardim-de-infância funcionam quatro salas, a sala dos três anos, dos quatro anos, dos cinco anos e a sala heterogénea que abrange as faixas etárias entre os três anos e os cinco.

1.2.6 Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças

O Jardim-de-Infância da A.P.I.S.T. recebe um total de 109 crianças, divididas pelas respetivas salas e tem como parte integrante da sua equipa cinco Educadoras, acumulando uma delas as funções de Diretora Pedagógica, nove auxiliares, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinheira e duas funcionárias de limpeza.

Para a realização das Atividades Extracurriculares, a Instituição, conta como apoio de: professor de Música, professor de Ginástica, professora de Inglês, professor de Judo, professor de Ballet, professor de Natação.

1.2.7. Funcionamento: Horários; Período Letivo

O horário de funcionamento funciona das 8h30m às 19h00m. Está aberto durante o ano letivo, encerrando apenas nos feriados, dia de Natal, ano Novo e nos últimos quinze dias do mês de Agosto.

1.2.8. Projeto Educativo

A A.P.I.S.T. contém como Projeto Educativo para os anos letivos de 2010 a 2012 e tem como tema “Portugal: Regiões e Tradições”. Não possui regulamento interno, mas tem uma circular que é entregue aos Pais com as regras e funcionamento do Jardim-de-Infância. A sala onde desenvolveu-se a nossa intervenção tem um projeto curricular.

1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família

A instituição mantém uma boa relação com a comunidade e com a família, articulando muitos conteúdos com os pais os quais mantém uma participação ativa no processo de aprendizagem dos educandos.

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo estava distribuído da seguinte forma:

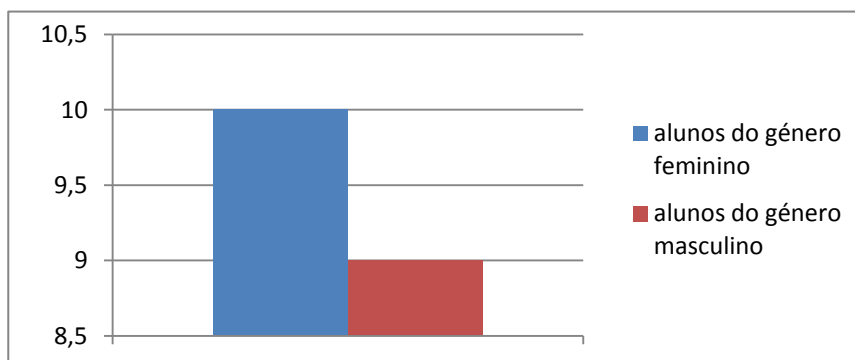


Gráfico 1 – Distribuição do grupo de crianças por género

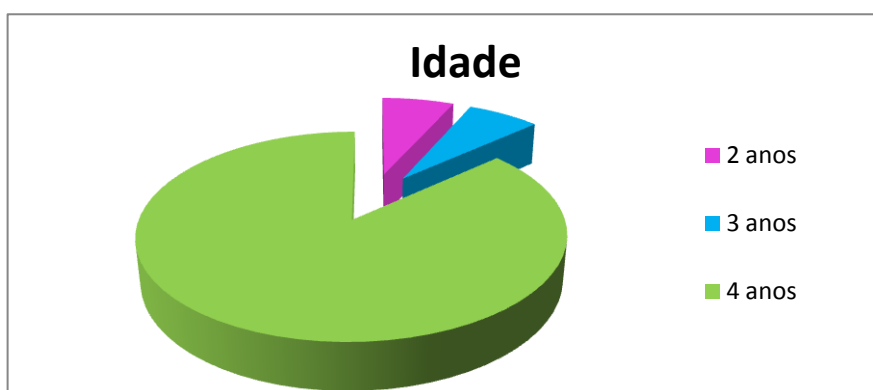


Gráfico 2 – Caracterização do grupo quanto à faixa etária

O grupo era composto por 18 crianças de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade Alemã, todos residentes em Lisboa.

As crianças provêm de um nível socioeconómico médio/alto. Os pais das crianças desempenham funções no I.S.T., como docentes, administrativos, investigadores. Apenas quatro pais desempenham funções no exterior do I.S.T.. Todos os pais detêm uma escolarização de ensino superior.

O grupo da sala amarela é um grupo de crianças que mantém uma boa relação com os adultos da Instituição, mantendo um comportamento afetuoso com todos. Dentro da sala de aula demonstram interesse pelas atividades propostas e por tudo o que é novidade. Respeitam as regras da sala e executam as rotinas diárias corretamente. Gostam muito de ouvir histórias e de cantar. Relacionam-se bem entre eles, apesar de haver alguns elementos que escolhem o parceiro de brincadeira. Sendo praticamente os mesmos.

De um modo geral é um grupo que se relaciona bem com os colegas e adultos, sendo crianças alegres e bem-dispostas. No fim-de-semana, a maior parte das crianças assiste a peças de teatro, visitas a museus entre outros.

1.4 Trabalho pedagógico na sala

1.4.1. Organização do espaço

A sala estava dividida por áreas: a área do jogo simbólico, a área da biblioteca, área dos jogos e construções e área da expressão plástica.

Junto a uma parede estava um tapete, com almofadas que era utilizado no acolhimento dos meninos (marcar presenças e conversa de tapete) e para brincarem.

Num canto da sala estava a área da casinha, onde as crianças podiam utilizar um fogão, uns lava-loiças, um armário, uma mesa e duas cadeiras e uma cama, feitos em madeira. Neste espaço também estava um espelho, um micro-ondas, bonecos, loiças e uma caixa com roupas de fantasia e sapatos para serem utilizados pelas crianças.

A sala dispunha ainda de duas mesas e doze cadeiras em madeira, um carrinho com rodas onde se encontravam uma diversidade de livros (Anexo I).

1.4.2. Organização do tempo

A manhã na sala amarela seguia a seguinte rotina:

ROTINAS DIÁRIAS	
Período da Manhã	
8h00m – 9h45m	Acolhimento das Crianças
9h45m – 10h15m	Conversa de Grupo
10h15m – 11h30m	Atividades
11h35m – 11h45m	Higiene
11h45m – 13h00m	Almoço
Período da Tarde	
13h00m – 15h00m	Repouso/ Atividades Livres
15h00m – 15h40m	Higiene
15h40m – 16h10m	Lanche
16h10m – 16h20m	Higiene
16h20m – 19h00m	Atividades Livres

A marcação de presenças e conversa de grupo no tapete é o momento em que as crianças aproveitavam para abordar alguns temas e também onde tinham conhecimento das atividades que iriam desenvolver nesse dia/semana.

As atividades são, por norma geral, realizadas em pequenos grupos, enquanto um grupo estava na mesa a trabalhar, o outro estava numa outra área da sala.

No momento de repouso existiam crianças que não dormiam e por isso ficavam com uma auxiliar da Instituição, indo para o parque ou realizando jogos na sala comum.

1.5. Trabalhos mais significativos em contexto de sala

O nosso trabalho pedagógico foi desenvolvido com base nos conteúdos e temáticas incluídas no projeto curricular de turma, articulando as atividades com o que era desenvolvido e abordado pela educadora cooperante (anexo II). As estratégias desenvolvidas visaram a articulação entre as áreas de conteúdo.

Neste sentido, os trabalhos mais significativos foram realizados no âmbito das temáticas da primavera, onde foram realizadas atividades na área da matemática, domínio: números e operações, mais propriamente, exercícios de relação entre quantidade e número. Na área da linguagem oral e escrita, no domínio: compreensão de discursos orais e interação verbal e domínio: conhecimento das convenções gráficas, onde foram realizadas atividades de grafismos. (anexo III)

A prevenção rodoviária foi uma temática, na qual se abordou a área da formação pessoal e social (educação para a cidadania) e a área do conhecimento do mundo (abordar saberes sobre o mundo que o rodeia), resultando numa peça de teatro com fantoches e a realização de um circuito, com triciclos e sinais de trânsito, no exterior. (anexo IV)



Figura 1 - Atividade sobre prevenção rodoviária (Circuito no exterior)

A área das expressões, no domínio: expressões (subdomínio: produção e criação), foi desenvolvida na temática dos contos tradicionais, através da atividade sobre o conto dos três porquinhos e da bela adormecida. (anexo V)



Figura 2 -Atividade contos tradicionais

A área do conhecimento do mundo (domínio: localização no espaço e no tempo / conhecimento do ambiente natural e social) foi abordada nas atividades sobre o tema: o meu país. As atividades realizadas foram a história do descobrimento do Brasil, pintura de caravelas e a experiência da flutuação. (anexo VI)



Figura 3- atividades sobre a temática: O meu País

Além das atividades acima referidas, tenho a salientar, que com o objetivo de promover uma relação com o meio, foi realizada uma visita ao mercado, da qual resultou a compra de legumes e a realização de uma sopa para as famílias (anexo VII) e a produção de um circuito nas imediações do I.S.T., em que os alunos andaram de triciclo e a pé, abordando-se os sinais de trânsito, já referido anteriormente.

Também foi promovida a relação com a comunidade e família através da ida ao mercado, oferta da sopa, assistirem ao circuito e por fim a realização da festa de final de ano.

2. DILEMA SURGIDO EM CONTEXTO EDUCATIVO EM PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da intervenção no jardim-de-infância da A.P.I.S.T. foi possível constatar a preocupação e as estratégias utilizadas, para a integração da família no processo educativo das crianças, visto considerarem que a participação da família na vida escolar tem muito a contribuir para uma melhor aprendizagem.

No início da intervenção, os objetivos e os planos orientados para este efeito, pareceram-nos adequados, sendo o desejável para qualquer instituição de ensino, pública ou privada.

Tendo sido esta informação transmitida verbalmente e constando a mesma nos projetos do jardim-de-infância, ficámos com a expectativa de observar se os mesmos eram cumpridos, quais os seus benefícios ou se apenas constam nos documentos ou no discurso institucional. Daí surge a questão:

Até que ponto a relação escola/família prevista no discurso institucional se realiza efetivamente.

A relação escola/família não é possível concretizar devido à falta de recursos materiais, humanos e fatores externos à instituição, dificultando a concretização dos objetivos propostos visando a promoção efetiva desta relação.

No decorrer da nossa intervenção foi possível constatar que o jardim-de-infância da A.P.I.S.T. promovia uma participação ativa dos pais, nas atividades dos alunos, assim como observar como a mesma era efetuada. Os pais eram convidados, regularmente, para irem ao JI participar em diversas atividades, como por exemplo, no dia do pai ou da mãe, em que no seu respetivo dia eram convidados para um pequeno lanche, por vezes feito pelos alunos e para realizar uma atividade de expressão plástica com os filhos.

Com o intuito de promover uma relação entre a escola e a família fazia parte do projeto educativo a realização da semana aberta no Jardim-de-Infância. Durante esta semana, as portas do Jardim de Infância estavam abertas aos pais e familiares que poderiam participar em atividades e até mesmo realizá-las com os seus filhos, visitando

outras salas. A semana aberta tinha como tema, o tema do Projeto Educativo de Escola e cada sala abordava uma temática. Durante esta semana os pais podiam visitar o Jardim-de-Infância as vezes que quisessem.

Os pais mostravam-se dispostos a ajudar sempre que necessário, dividindo tarefas entre eles, pois além de manterem uma boa relação com a escola, também mantinham uma relação entre os mesmos. Foi visível na festa de final de ano, em que era feito um pequeno espetáculo ligado ao tema do projeto Educativo de Escola e um arraial, visto que a data coincidiu com as festas dos santos populares. Para a festa e espetáculo, os pais pagavam um valor simbólico por cada familiar que estivesse presente. Também traziam objetos para a quermesse, faziam e traziam comida para servir na festa e ainda trabalhavam na mesma. Alguns pais vendiam bebidas, outros ajudavam a montar a festa, sendo que se deslocavam para ajudar assim que o horário de trabalho o permite. Outra festa que mereceu destaque foi a surpresa que os pais fizeram aos filhos no Dia da Criança, em que os pais de cada sala se reuniram e organizaram uma pequena coreografia, cantando uma canção para os filhos e oferecendo a sua prenda de seguida. As festas eram realizadas por um trabalho em equipa, entre pais e educadores.

Mas não é apenas nos dias festivos que se promovia esta relação, as reuniões de pais eram realizadas de uma forma que permitiam a fácil comunicação entre todos os intervenientes. As reuniões eram sempre estruturadas de modo a incluírem a apresentação, aos pais, de um power point com imagens e fotografias das atividades desenvolvidas ao longo do período do ano letivo, visto que as reuniões eram trimestrais. Após a apresentação era abordado o que se visava trabalhar com os alunos e era deixado para o final um tempo para que os pais pudessem colocar as suas dúvidas.

Esta relação existia devido não só ao grande esforço e dedicação da equipa pedagógica, mas também do esforço e interesse que os pais demonstravam pelas atividades dos filhos. Cremos que um dos facilitadores para esta boa relação era, em parte, a localização do Jardim-de-Infância, o qual está dentro da área de trabalho, da maioria dos pais, sendo que os que trabalhavam mais longe faziam questão também de participar.

Ao longo da nossa experiência no jardim-de-infância da A.P.I.S.T., tivemos oportunidade de observar como se pode promover uma relação efetiva entre a escola e a família, assim como constatar que a mesma é passível de se realizar, passando de uma intenção a uma realidade.

A ação educativa não pode ser concebida sem ter em consideração o contacto entre as famílias e educadores/professores. É uma questão essencial que deve ter uma maior frequência nos anos escolares iniciais, do que em outras etapas. Através dos exemplos anteriores, os contactos podem ser de várias naturezas: contactos informais, reunião de pais, comemorações, trabalho do professor, participação em atividades pedagógicas e informações da própria criança.

Esta preocupação não se limita apenas aos docentes, pois são vários, os pedagogos que salientam a importância do envolvimento da família, ao qual, consideram ser benéfico e importante no processo ensino/aprendizagem do aluno.

A integração da família no contexto escolar tem como objetivo criar o hábito de participação na vida escolar de seus filhos. O interesse de uma boa relação entre a escola e a família é benéfico para os seus intervenientes, não esquecendo as dificuldades existentes para a efetivação desta relação. Como referem Davies, Marques e Silva (1997) sobre os benefícios da relação escola/ família,

“os estudos sobre práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos beneficiam porque aprendem mais e revela maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias” (p. 108).

Pensar em educação implica falar no envolvimento da família no processo educativo. Escola e família são instituições muito presentes na vida escolar do aluno, pelo que só se pode pensar em sucesso escolar se pensarmos também no trabalho entre ambas as instituições, o papel de educar recai, sem dúvida, sobre a família e a escola. Neste sentido, quanto mais harmoniosa for essa relação melhor será o resultado. Pais e professores partilham objetivos comuns e precisam ser os mais cordiais, coerentes e responsáveis neste processo. São as relações que se estabelecem nos diferentes níveis, de ensino, que afetarão o desenvolvimento da criança e por conseguinte o seu futuro, pelo que é deveras importante, por parte da escola e do professor, promover uma boa relação com os pais e conhecer o meio onde a criança vive.

“[D]este modo, a não existência de relações, ou se o tipo de relações que existir entre estas instituições não se basear no respeito mútuo e

num empenhamento partilhado relativamente á criança, afectará o desenvolvimento da criança, ou do jovem, que corre o risco de não se tornar o cidadão culto e responsável que a sociedade pretende.”

(Villas-Boas, 2001, p.87)

Os professores/educadores devem fomentar um clima de relação em que os pais se possam sentir à vontade em termos de colocar questões, dúvidas ou dificuldades que sintam em relação aos filhos. Este tipo de relação tem por base a confiança e os pais ao sentirem-se ouvidos irão, por iniciativa própria, participar na educação dos filhos.

A relação escola e família promovem o aumento de motivação por parte dos alunos e por consequência o seu aproveitamento escolar. *“Quase todos os estudos concluem que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar”* (Davies et al, 1997, p.107). Os alunos beneficiam quando os pais demonstram interesse pela sua vida escolar e adquirem uma maior motivação, desenvolvendo uma atitude positiva em relação à aprendizagem, originando o sucesso académico e pessoal.

De um modo geral, a participação dos pais não acontece de forma espontânea e por iniciativa própria, é sim, um processo de cooperação entre as duas instituições, sendo necessária a elaboração de estratégias que incentivem a participação dentro da escola, orientado para uma boa qualidade de ensino. As escolas devem trabalhar no sentido de promover o modelo participativo de colaboração, por parte dos pais e não um modelo de comunicação, em que o papel dos pais é reconhecido e se espera que as ações domésticas possam apoiar a escola se o nível de comunicação for melhorado. Marques (2001) refere que esta necessidade é apontada nos seus casos

“[A] necessidade de continuar a trabalhar a fim de introduzir o modelo participativo de colaboração, de forma que as famílias possam ser encaradas como parceiros e possam cooperar com as escolas, tenham voz activa e sejam capazes de fazer a diferença nas escolas (...) ir para além das estratégias de comunicação e reconhecer que tanto os professores como os pais podem cooperar para benefício das escolas e das crianças” (Marques, 2001, p. 59)

2.1. Conclusão dilema pré-escolar

No decorrer da nossa intervenção foi possível constatar que a preocupação, em promover uma relação escola/família, não consta apenas no discurso institucional. Esta

preocupação é visível nos documentos da instituição e na realidade, fazendo parte do plano de atividades.

Esta preocupação tem como base, o desenvolvimento da criança e o seu sucesso escolar, o que resulta num conjunto de estratégias que envolvam a família nas atividades das crianças. A família ao constatar os benefícios desta relação passa a envolver-se de uma forma mais ativa e direta. A certeza de que esta relação pode ser efetiva foi concluída na observação direta no jardim-de-infância da APIST.

A colaboração entre a Família e a Escola deve fazer parte do desenvolvimento harmonioso e equilibrado do aluno. O educador (professor/escola) deve procurar meios que promovam o hábito da participação das famílias na vida escolar do aluno. “*É necessário que as famílias tomem consciência que não podem demitir-se das suas responsabilidades educativas face à vida escolar dos seus filhos*” (Villas-Boas, Estrela, 1993, p. 6).

Com base na nossa questão, a participação da família na escola deve constar no Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de Turma, mas a sua importância não se deve limitar apenas no papel.

Momentos de integração entre pais, alunos e comunidade escolar, devem ser promovidos, mostrando-lhes o quanto são importantes na vida escolar de seus filhos. “*O desenvolvimento do indivíduo é, assim, visto como uma função da relação entre a forma como esse desenvolvimento se processa no ambiente familiar e a forma como ele vai ser promovido na escola*” (Villas-Boas, 2001, p.87).

CAPITULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

A escola básica do 1º Ciclo (E.B.1) Professor Agostinho da Silva situa-se na Azinhaga do Vale Fundão, freguesia de Marvila, pertencente à cidade de Lisboa.

Marvila sempre foi uma freguesia rural, onde abundavam as quintas e as hortas. Ao tornar-se numa zona urbana, de carácter bairrista e fabril, levou a que ocorresse um grande afluxo de pessoas oriundas de vários pontos do país. Estas migrações foram também acompanhadas pelo crescimento da população de outras etnias, que contribuíram para uma grande variedade cultural.

A escola localiza-se junto a uma zona residencial, denominada de Bairro da PRODAC, em Chelas e tem o nome da PRODAC-Associação de Produtividade de Auto Construção, Instituição Particular de Solidariedade Social, extinta em 1983.

O acesso mais direto, para quem se movimenta por automóvel, será através da Avenida Infante D. Henrique, a qual dá acesso direto à escola. Já para quem se desloca de transportes públicos poderá optar por utilizar o autocarro da Carris, o nº 755 (Poço do Bispo / Sete Rios) e o comboio, cuja estação fica do outro lado da Av. Infante D. Henrique, de fácil acesso, por uma ponte de passagem pedonal (estação Poço do Bispo).

Em termos de comércio destacam-se alguns cafés e uma sociedade panificadora, os supermercados mais próximos ficam em chelas, o que requer a deslocação por um meio de transporte, pois é distante para quem se desloca a pé. É uma zona praticamente de carácter habitacional. A maioria dos moradores exerce funções laborais nas redondezas.

É uma população especialmente caracterizada pelo baixo nível económico-social e cultural, apesar de nos últimos tempos se registarem uma melhoria na instrução da população, onde o nível de ensino aumentou para habilitações médias ou superiores.

1.2 Caracterização da Instituição

1.2.1. Localização da Instituição

A E.B.1 Professor Agostinho da Silva, está localizada na Rua Lino Ferreira, na Azinhaga do Vale Fundão, Freguesia de Marvila, cidade de Lisboa. Tem uma boa localização devido ao facto de se encontrar numa zona com acesso a uma das ruas com mais tráfego e que por sua vez dá acesso a outras zonas, Avenida Infante D. Henrique. A EB 1 Professor Agostinho da Silva, enquadra-se num vale favorável a situações de perigo, requerendo uma vigilância constante e permanente na entrada e na saída dos alunos.

1.2.2. Tipo de Instituição

É uma instituição da rede pública do Ministério de Educação e da Câmara Municipal de Lisboa e integra o Agrupamento de Escolas de Marvila, sendo este, um agrupamento vertical, sediado na Escola E.B 2/3 de Marvila.

1.2.3. Breve História da Instituição

Sobre a história da Instituição não existem dados, apesar da Coordenadora da Escola e o diretor do agrupamento terem feito um pedido à Junta de Freguesia de Marvila e à Câmara Municipal de Lisboa, não foi possível obter qualquer tipo de dados, pois não há qualquer referência sobre a construção do edifício. Calcula-se que o edifício tenha sensivelmente 60 anos de antiguidade, por informações dadas pelos avós dos alunos.

Considerando os anos de funcionamento que, os avós, dizem que a escola tem e o seu estilo arquitetónico, particularmente, por os dois edifícios serem separados e nomeados por ala do sexo masculino e ala do sexo feminino, cada lado com uma estátua alusiva ao género dos alunos, calcula-se que a escola tenha sido construída entre as décadas de 40 e de 60 do séc. XX, altura em que Salazar governava o país.

1.2.4. Características do Edifício

A escola é constituída por dois edifícios idênticos, ambos com rés-do-chão e 1º andar, num dos edifícios funcionam os serviços de apoio administrativo, a sala de professores, a sala de informática, o refeitório e as 5 salas de aula. No outro edifício,

funciona as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Componente de Apoio à Família, assim como a biblioteca. Os dois edifícios ainda partilham os seguintes espaços:

- ✓ um recreio;
- ✓ um campo de jogos;
- ✓ um ginásio;
- ✓ dois telheiros;
- ✓ três casas de banho (meninos, meninas e professores)

1.2.5. Várias Valências Existentes

A escola funciona com a valência de 1º ciclo, estando neste momento a funcionar uma turma de 1º ano, um turma de 2º ano, duas turmas de 3º ano e uma turma de 4º ano.

1.2.6 Pessoal Docente, Não Docente, Número de Crianças

O corpo docente da escola é composto por um total de sete docentes, cinco docentes titulares de turma, uma professora de educação especial e uma professora de apoio educativo. Uma das docentes titulares de turma exerce, também, a função de coordenadora de estabelecimento. O corpo não-docente é composto por três assistentes operacionais, que asseguram a entrada e saída dos alunos da escola, fazem os recados, asseguram o recreio e o funcionamento da escola. O refeitório é assegurado pela empresa de catering.

Atualmente, o número de alunos a frequentar a E.B.1 Prof. Agostinho da Silva é de 120 alunos.

1.2.7. Funcionamento: Horários no Período Letivo

A escola tem o seguinte horário de funcionamento:

- ✓ Período letivo - das 9h às 17.30m
- ✓ Recreio da manhã - das 10.30m às 11.10m
- ✓ Almoço - das 12.40m às 14.10m
- ✓ Recreio da tarde - das 15.30 às 15.45
- ✓ Atividades de Enriquecimento Curricular – das 15.45h às 17.30h

O período letivo é o estabelecido pelo Ministério da Educação.

1.2.8 Projeto Educativo

O Projeto educativo da escola foi aprovado em 29 de Novembro de 2011, pelo conselho geral do Agrupamento de Escolas Marvila, válido desde novembro do ano de 2011 até o ano de 2013.

1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família

A relação entre a escola e a família apenas é visível nas reuniões de pais ou quando os pais necessitam de alguma informação. A maioria dos pais não mantém uma participação ativa na vida escolar dos educandos.

A articulação com a família e comunidade não se efetua, devido ao facto de ser uma zona habitacional, sem serviços que se possam visitar para integrar os alunos na comunidade.

As famílias dos alunos, assim como a maioria da população residente na zona circundante à escola, são oriundas de um nível social-económico e cultural médio-baixo.

1.3 Caracterização do grupo de Crianças

O grupo do 1º ano, da E.B. 1 Profº Agostinho da Silva, é composta por 26 alunos, catorze são do género masculino e doze do género feminino.

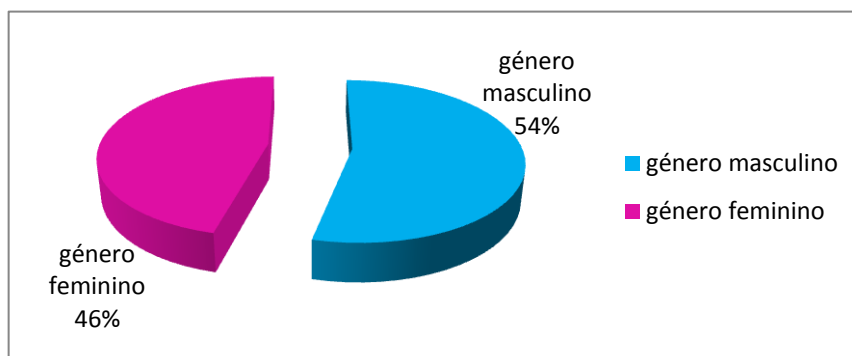


Gráfico 3 – Distribuição do grupo de crianças por género

O grupo tem uma média de idades de 6 anos. A professora cooperante, Maria Fátima Joaquim, é a professora titular de turma, que assume, também, o papel de Coordenadora de Estabelecimento.

De um total de vinte seis alunos, vinte e dois nasceram no ano de 2005, três nasceram no ano de 2004 e um aluno nasceu no ano de 2003. O aluno que nasceu em 2003 é o D.R. que é de nacionalidade romena e está inserido nesta turma devido, ao facto, de ter vindo para Portugal este ano e não dominar a língua portuguesa.



Gráfico 4- Caracterização do grupo quanto à faixa etária

Os alunos são de nacionalidade portuguesa, exceto o aluno D. R. que é de nacionalidade Romena, sendo a segunda vez que frequenta o 1º ano de escolaridade, pois o mesmo já foi realizado na escola que frequentava na Roménia, o aluno em questão, ainda apresenta muita dificuldade na língua portuguesa, mais propriamente na oralidade, mas que demonstra uma grande vontade de trabalhar e aprender, sendo muito curioso.

A maioria dos alunos reside perto da escola, mais propriamente, na freguesia de Marvila, à exceção do aluno G. P., que reside em Alverca e frequentam a componente de apoio à família, entre as 17.30h e as 19h.

É um grupo de alunos que frequentou o pré-escolar, apesar de não ter sido na mesma instituição. Alguns alunos demonstram pouca preparação para o 1º Ciclo, sendo visível a dificuldade em manterem-se sentados e concentrados na realização das tarefas pedidas.

No grupo há uma minoria que se destaca pela vontade que demonstram em querer aprender, mostrando-se motivados e com atenção no decorrer das aulas, participando e realizando as tarefas com dedicação. Estes alunos raramente perturbam o funcionamento da aula, chegando a ficar incomodados com o comportamento dos restantes alunos.

São crianças que apresentam uma grande dificuldade em concentrarem-se nas tarefas e nas explicações dadas pelo professor, o que resulta numa falta de motivação intrínseca para o que estão a realizar e a aprender.

As brincadeiras favoritas dos alunos são jogar à apanhada, jogar à bola, brincar com os “beyblade”, saltar à corda e brincar com bonecos. Nos tempos livres gostam de brincar na rua, andar de bicicleta e ver televisão.

1.4. Trabalho pedagógico em sala

1.4.1. Organização do espaço

A organização do espaço foi semelhante à organização da professora cooperante. Os alunos estavam dispostos pelas carteiras, a pares ou individualmente, como é visível na planta da sala (anexo VIII).

Nas atividades em que a organização da sala não era a mais adequada, esta era alterada para que a atividade decorresse da melhor forma, como por exemplo, em trabalhos de grupos, onde se juntaram as mesas, de modo a formar pequenos grupos.

1.4.2. Organização do tempo

A organização do tempo foi baseada no horário escolar dos alunos, sendo que por vezes o mesmo era alterado, pois surgem propostas que não estão planificadas e é importante dar-se resposta às mesmas.

1.5. Trabalho pedagógico na sala

Ao longo da nossa intervenção temos a salientar alguns trabalhos realizados, os quais foram bastante significativos, em especial por terem sido bem aceites pelo grupo e os quais contribuíram para uma consolidação de conhecimento, obtendo o resultado esperado. Neste sentido, salientamos alguns trabalhos mais significativos por área de conteúdo.

Na área da Língua Portuguesa, salientamos o jogo da letra que falta e a comutação de sílabas. (anexo IX)



Figura 4 – Jogo da letra que falta



Figura 5 - jogo comutação de sílabas

Estas atividades contribuíram não só para identificarem e nomearem as letras, assim como os ditongos, cuja identificação resultou posteriormente com o jogo, mas principalmente para uma aquisição de vocabulário e a sua relação com os significados, pois ambos os jogos são compostos por cartões com a respetiva imagem. Esta atividade foi importante não só para os alunos de português língua materna, mas especialmente para o aluno de português língua segunda, o qual teve contato com determinados vocábulos e respetivos significados pela primeira vez.

Na área da Matemática realçamos o trabalho desenvolvido no tratamento de dados, mais propriamente nos gráficos (anexo IX) e contagem gráfica.

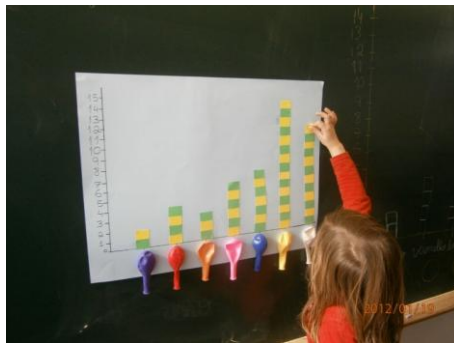


Figura 6 - Realização de Gráfico

Outro tema que nos parece pertinente realçar é a aquisição da noção de ordem crescente e decrescente e respetivos símbolos.

No Estudo do Meio a atividade mais significativa foi a realização da roda dos alimentos (anexo X) e hábitos de alimentação saudável.



Figura 7 - roda dos alimentos

A roda resultou de um trabalho coletivo do grupo e foi importante para referir os alimentos mais importantes e que não devem faltar nas nossas refeições, visto que a maioria do grupo, apresenta hábitos na alimentação pouco saudáveis. Como exemplo destes maus hábitos, os alunos trazem guloseimas e doces para o lanche, sendo notória a ausência de leite, pão, iogurtes e fruta, na maioria das lancheiras, refletindo-se na hora do almoço, em que apresentam resistência para comer a sopa, peixe e salada.

Nas ciências experimentais salientamos a experiência da flutuação (anexo XI).



Figura 8 -
Experiência
flutuação

Apesar de ser a segunda experiência que o grupo realizou, demonstraram-se mais interessados e motivados para a mesma. Na experiência da flutuação fizeram um registo numa grelha construída previamente.

Nas Técnicas de Informação e Comunicação reconhecemos a importância dos jogos de língua portuguesa realizados nos computadores (anexo XII) que promoveram a consolidação e treino dos conhecimentos adquiridos nas aulas.

No Plano Nacional de Leitura foi interessante a leitura do livro: “As palavras mal casadas”, do qual resultou a atividade de rimas com o nome de cada aluno e sua ilustração (anexo XIII).



Figura 9 - Ilustração da atividade: o meu nome rima com ...

2. Dilema surgido em contexto educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Descrição da Amostra

O Tiago¹ é um aluno com Português como Língua Segunda (L2) e ingressou este ano a escola pública portuguesa, integrando uma turma de 1º ano, na E.B.1, Professor Agostinho da Silva, na qual realizou-se a intervenção de prática pedagógica, do terceiro semestre do presente mestrado.

A turma é composta por um grupo de 26 alunos, que frequentam o primeiro ano de escolaridade, pela primeira vez, à exceção do Tiago que apesar de ser o primeiro ano na escola portuguesa e de estar a residir em Portugal desde o verão, já frequentou o primeiro ano de escolaridade no seu país de origem, na Roménia.

O aluno foi bem aceite pelos colegas, não demonstrando dificuldades de integração no grupo. O facto de não falar português não foi um elemento impeditivo para desenvolver uma boa relação com o grupo.

2.2. Contextualização

O aluno com L2, no início da nossa intervenção, não apresentava conhecimentos linguísticos da língua portuguesa, o Tiago tenta expressar-se e comunicar através de gestos. O aluno apenas tem contato com a língua portuguesa na escola, pois em casa fala a língua materna com os pais. Na escola existe uma professora de nacionalidade romena, que se mostrou disponível para auxiliar o aluno na comunicação, mas pela timidez, que o aluno apresenta, tal não foi possível. Esta característica da sua personalidade, de início, dificultou uma adaptação mais rápida.

A barreira linguística perante um aluno cuja língua não dominamos e o facto do seu sucesso escolar depender do domínio da língua portuguesa, fez com que nos deparássemos com inúmeras questões, tais **como deverá o professor agir de forma pedagogicamente correta de forma a ultrapassar as barreiras linguísticas e promover o sucesso escolar de um aluno de português L2?**

Tendo estas questões e querendo planificar as aulas de modo a promover uma efetiva aprendizagem da língua portuguesa, por parte do aluno, foi realizada uma

¹ Nome fictício

pesquisa sobre a língua materna do aluno, o romeno, e foram realizadas leituras da literatura sobre o tema.

2.3. Motivação do Estudo

Como referido anteriormente, perante a presença de um aluno com português como segunda língua e não falante da língua portuguesa, surgiram algumas questões, cuja resolução apoiou-se em pesquisas realizadas, procurando as melhores opções, analisando quais as melhores estratégias e os diferentes métodos e abordagens.

Em termos práticos, continuávamos a deparar-nos com a questão de quebrar a barreira comunicativa, visto que, apesar do auxílio da professora, de origens comuns ao do aluno, esta não estabeleceu comunicação verbal com o Tiago, pois nem a ela respondia, quando todos os dias lhe perguntava como estava.

Os pais quando abordados sobre esta situação, comunicaram que o mesmo acontecia em casa, que falavam português para o Tiago e que ele falava romeno.

2.4. O Ensino do Português como L2 no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.4.1. Português L2 no Currículo Nacional

O estatuto do português como língua não materna, no sistema educativo português, foi reconhecido recentemente, em 2001, no Dec. Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, o qual consagra o português como L2 (anexo XIV). O programa para a integração de alunos que têm o Português como língua não materna foi editado em julho de 2005, pelo Ministério da Educação e Ciência.

Apesar de ser um estatuto recente, a necessidade dos indivíduos comunicarem, entre si, tem sido uma necessidade ao longo dos tempos.

Em Portugal, a necessidade de abordar o ensino da língua portuguesa, verificou-se na sequência do 25 de abril de 1974 e da descolonização.

No seguimento do 25 de abril de 1974, muitas crianças tiveram acesso à escola e ao contacto com o português norma-padrão, o qual não acontecia por razões sociologicamente compreensíveis, não dispunham de ambientes culturais favoráveis ao sucesso escolar.

A adesão à comunidade económica europeia (C.E.E.) e consequente melhoria das condições de vida em Portugal, originou o aumento e uma alteração dos movimentos migratórios. A origem da população que imigrou para Portugal, também, sofreu alterações.

Desde então, a escola tem procurado dar resposta à diversidade linguística que passou a estar presente nas salas de aulas, das escolas portuguesas, esta preocupação é visível no Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de fevereiro (anexo XV).

Nos vários documentos publicados, em especial do Ministério da Educação e Ciência, é visível a preocupação em definir corretamente língua materna, língua estrangeira, língua segunda e língua não materna. Esta necessidade prende-se, sobretudo, com o facto de se saber sobre o que se fala, evitando equívocos, pois estes termos estão relacionados com questões de contextos de ensino / aprendizagem e questões políticas.

2.4.2. Língua materna, língua estrangeira e língua segunda - Conceitos

De modo a definir corretamente os conceitos abordados no presente trabalho, importa situarmo-nos no que diz respeito às definições destes conceitos.

A designação de língua materna, primeira língua que a criança aprende, de acordo com Tavares (2007) “[é] a língua de socialização da criança, a língua considerada como adquirida de forma natural, em contacto com a mãe e com os outros, em interação” (p. 26).

O conceito de língua segunda (LS) é a língua que se aprende posteriormente à LM e que desempenha o papel de língua oficial no respetivo território, língua da escola.

“O termo língua segunda (L.S.) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola” (Leiria et al, n.d., p.5).

A língua estrangeira (L.E.) é a língua que se aprende em contextos formais, em sala de aula, e que não desempenha qualquer função política ou social no país de acolhimento ou de origem. “[O] termo de língua estrangeira (LE) costuma ser usado

para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político” (Leiria et al, n.d., p. 5).

2.4.3. Modelos/Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira

Com a integração de alunos, com língua materna que não o português, surge a necessidade de adequar as melhores estratégias e métodos, recorrendo-se, desta forma, aos métodos de ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras. Adotando os mesmos, para a sala de aula, direcionados aos alunos de português como língua segunda.

O termo de método e abordagem está relacionado com um conjunto de práticas de ensino com os pressupostos teóricos. Como refere Maciel (n.d.) *“o conceito de método aponta para um conjunto sistemático de práticas de ensino que tem como base uma teoria de ensino/aprendizagem”* (p. 2).

De acordo com estes pressupostos surgem alguns métodos, tais como: o método gramatical, o método direto ou natural, a abordagem oral ou ensino situacional, o método audiolingual e a abordagem comunicativa.

Desenvolvido no século XIX até ao século XX, o método gramatical ou gramática tradução, enfatiza a aprendizagem da gramática e sugere que, segundo Maciel (n.d.)

“[O]s alunos estudam regras, memorizam listas de palavras e traduzem sentenças muitas vezes descontextualizadas. O objetivo não é a fala, a língua real não é considerada. As regras gramaticais são o foco do método, e apresentadas e ilustradas sem preocupação com a produção oral” (p. 4).

No final do século XIX, surge o método direto ou natural, que tem como fundamento a aprendizagem da língua, por parte do aluno, como língua materna. *“O Método Direto era regido pelos seguintes princípios: ensinar na língua alvo, ensinar vocabulário e frases do dia a dia, ensinar habilidades de fala e compreensão oral, turmas pequenas e gramática ensinada indutivamente.”* (Maciel, n.d., p. 4)

A abordagem oral ou ensino situacional, desenvolvida a partir da segunda década do século XX e que perdurou até aos anos 60, promove o uso da língua alvo na sala de aula, em que são proporcionados contextos situacionais de comunicação, de onde surge a aprendizagem indutiva da gramática, através de exercícios de uso e

aplicação de hábitos corretos. Esta abordagem enquadra-se num tipo de teoria behaviorista de desenvolvimento de hábitos.

Com base na análise contrastiva e na psicologia behaviorista, surge o método audiolingual, nos anos de 1950. Neste método o professor tem o papel de tentar evitar o erro do aluno, proporcionando diversas estruturas linguísticas, como diálogos e uso de vocabulário, aprendidos através da repetição e imitação. *“Apresenta-se o diálogo em frases, os alunos repetem individualmente e em coro, o diálogo é memorizado, depois são selecionados alguns modelos de sentença e trabalha-se em cima disso através da repetição dos drills”* (Maciel, n.d., p. 7).

A abordagem comunicativa, que surgiu recentemente, tem como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, a qual permite, por sua vez, a aquisição do conhecimento e habilidade para o uso da língua em contextos reais de comunicação. Para Maciel (n.d.) *“É fundamental que o aluno se comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de forma apropriada, dependendo do contexto.”* (p. 9) O aluno aprenderá a dominar as funções da língua e os seus significados através da interação e do diálogo, aplicando os seus conhecimentos em oportunidades de aprendizagem, reais, da língua.

2.4.4. Competências Essências em Língua Portuguesa

A aprendizagem de uma língua implica o domínio de um conjunto de competências essenciais para a produção e compreensão de enunciados na língua alvo. As competências específicas da língua portuguesa conduzem ao desenvolvimento da competência geral da comunicação, uma competência comunicativa.

A competência comunicativa envolve diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.

A competência linguística abrange o conhecimento implícito da língua alvo, adquirido através da exposição à mesma. *“[I]nclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.”* (Quadro Europeu Comum, 2001, p. 34). O conhecimento não só da língua materna, mas de uma segunda língua, permite uma comparação entre ambas, permitindo que se pense sobre a produção linguística.

A competência sociolinguística envolve as condições socioculturais do uso da língua. “[A] *componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunidade linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam ter consciência desse facto*” (Quadro Europeu Comum, 2001, p.35).

O último componente, a competência pragmática, está relacionado com o uso funcional da língua dos recursos linguísticos e conhecimento das convenções dos textos orais, escritos, etc. “*Trata-se da competência da ordem do saber –fazer, não só de ordem verbal, mas também da ordem de querer comunicar*” (Tavares, 2007, p.40).

O aluno para ser um falante proficiente, tanto na sua língua materna, como na segunda língua, terá de dominar as componentes da língua, de modo a manter uma comunicação adequada com os pares, tornando-se um bom falante, leitor, escritor e conhecedor da língua.

Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental, visto ser quem completa a competência comunicativa, seja na Língua Materna (L1) ou na Língua Segunda (L2).

O aprendente de uma L2 irá utilizar os conhecimentos adquiridos e a sua experiência na sua L1 e irá transferi-los para a L2, após o *input* da mesma. O domínio da competência comunicativa e da gramática da L2 depende de diversos fatores, como por exemplo, a idade do aluno, a motivação, personalidade, aptidão linguística, hábitos de aprendizagem, ou seja, características pessoais e conhecimentos prévios da L1.

Neste sentido, estão previstas no Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) a aquisição de competências essenciais, as quais estão refletidas no quadro europeu comum de referência para as línguas.

2.4.5. Avaliação Prevista nos normativos de Português L2

A avaliação dos alunos, de português L2, é o resultado da apreciação descritiva das competências, tendo como referência o ponto de partida, a avaliação diagnóstica.

Segundo os documentos normativos, do ensino do português como língua segunda, estão propostos os seguintes momentos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa do processo de ensino/aprendizagem e autoavaliação.

Em 2001, uma resolução do Conselho da União Europeia recomenda a aplicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o qual dispõe de um

conjunto de tópicos a avaliar que permitem a certificação de competência linguística, como por exemplo o Portfólio Europeu de Línguas (P.E.L.).

Neste sentido e de modo a facilitar a autoavaliação e a avaliação contínua do progresso das aprendizagens deverão ser elaborados descritores de competências à semelhança dos descritores linguísticos constantes no P.E.L.. A grelha de descritores da autoavaliação com base neste portfólio (anexo XVI) já se encontra elaborada e está traduzida para português, ucraniano, mandarim e crioulo de cabo verde.

Portugal tem, atualmente, dois modelos acreditados de P.E.L., um modelo destinado ao ensino básico (dos 10 aos 15 anos) e um modelo para o ensino secundário (maiores de 16 anos). Contudo ainda não foi adotado para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A definição de Metas de Aprendizagem (2010) através dos descritores, presentes no P.E.L., deverá funcionar como suporte orientador da autoavaliação e de aprendizagens futuras. Visto que o Portfólio do Ensino Básico compreende, apenas, as idades entre os 10 e os 15 anos, os descritores deverão ser adotados ao nível escolar do aluno e faixa etária, no caso de ser inferior às indicadas no documento ou definirem-se metas de aprendizagem através das competências essenciais da língua portuguesa.

2.5. Intervenção realizada em contexto escolar

De forma a respeitar o espaço do aluno, este não foi pressionado com o intuito de o fazer falar português, os conceitos foram transmitidos para o grupo. A aprendizagem das letras era realizada no quadro com a letra nas diferentes grafias para depois terem de repetir o nome da letra. Cada vez que se introduzia um vocábulo novo era mostrada a imagem. Na realização de fichas de trabalho ou de exercícios do manual, os mesmos eram lidos em voz alta e caso as palavras não tivessem imagens fazia questão de as relacionar com uma imagem.

A principal abordagem utilizada, no início, foi baseada nos pressupostos teóricos do método direto ou natural. As aulas eram lecionadas na língua alvo, o português. A aprendizagem da segunda língua é efetuada da mesma forma que a aprendizagem materna. O aluno ao estar imerso numa sala de aula cuja língua utilizada é o português europeu, irá aprender como um aluno que tenha o português como língua materna.

A abordagem comunicativa também nos pareceu adequada para o início da aprendizagem da língua portuguesa. A competência comunicativa é desenvolvida através do domínio das funções da língua e os seus significados, através da interação e

do diálogo, aplicando os conhecimentos em situações reais de aprendizagem da língua. *“O aprendente deverá adquirir capacidades que lhe permitam comunicar com sucesso, usando a língua estrangeira estudada. Esta concepção implica que a progressão na aprendizagem seja uma progressão na capacidade de comunicação e não no conhecimento da gramática”* (Tavares, 2008, p.20).

As letras são ensinadas, assim como o vocabulário básico, aliadas às imagens que representam o seu significado. Com a aprendizagem das letras, será aprendido o valor sonoro das mesmas, de modo a desenvolver a consciência fonológica. O vocabulário será introduzido com pequenas frases relacionadas com o dia-a-dia do aluno e com a comunicação de necessidades básicas, de forma a que o aluno se torne mais autónomo.

Com o decorrer do tempo, o aluno demonstrou-se motivado e interessado em aprender a língua portuguesa, o que, por sua vez, originou a aquisição de uma maior confiança, aumentando a sua participação na aula. Foi visível a fácil compreensão e aquisição dos valores sonoros das letras e das palavras, registando-se uma boa memorização por parte do aluno, pois quando reproduzia mal uma palavra, voltávamos a dizer a palavra para que este a repetisse e memorizasse, quando voltava a dizer a palavra, a mesma era reproduzida corretamente, não sendo necessária correção da nossa parte.

A motivação e a vontade de participar refletiram-se numa evolução, por parte do aluno, após as três primeiras semanas de intervenção. Apesar de não conseguir reproduzir algumas palavras, por desconhecimento das mesmas em português, o aluno já tentava comunicar utilizando o português. Ao percebermos o que o aluno queria comunicar, reformulávamos a frase e fazíamos-lo repetir de forma correta.

Esta facilidade, no nosso ponto de vista, está relacionada com a memória de trabalho do aluno, que lhe permite reter a informação e aplica-la mais tarde. Segundo Siegel (2010) *“A memória de trabalho refere-se à retenção de informação, armazenada a curto prazo, durante o processo das informações que entram e a recuperação de informações armazenadas a longo prazo”* (p. 75).

Esta faculdade transpôs-se não só para a escrita, mas também para a leitura, visto que o aluno, rapidamente, iniciou as suas tentativas de leitura. *“ [A] memória de trabalho é importante na leitura, pois o leitor deve recuperar regras sobre correspondências grafema-fonema e o significado das palavras, recordando-se daquilo que foi lido”* (Siegel, 2010, p.75).

No decorrer da intervenção foram desenvolvidas diversas atividades de modo a promover o desenvolvimento da leitura e da escrita. Diariamente, a turma escrevia o nome, a data e uma revisão das letras aprendidas. Desta forma eram-lhes solicitadas palavras que contivessem as letras, para verificar se estavam a compreender os sons da letra em questão. As aprendizagens foram sempre desenvolvidas de forma a promover o interesse e a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, contando-se histórias relacionadas com as temáticas abordadas (as letras eram sempre introduzidas através de uma pequena história, rimas, canções e jogos).

O aluno, de português L2, foi realizando uma aquisição evolutiva do português, não requerendo o uso de estratégias diferenciadas, pois demonstrava um bom ritmo de aprendizagem e uma evolução positiva. O aluno iniciou tentativas de leitura apesar de, no início, ser necessário alguma correção na pronúncia da palavra. A mesma deixou de ser necessária, visto que o aluno rapidamente descodificava e compreendia os valores sonoros das unidades mínimas de leitura. Este desenvolvimento pode ter ocorrido pelo facto de, o aluno já ter conhecimento do alfabeto latino e de ter adquirido o princípio alfabético. O domínio da escrita, mais propriamente, da correspondência grafema-fonema verificou-se, essencialmente, nos ditados e exercícios realizados pelo aluno (anexo XVII).

Neste momento, o aluno teria de transpor os seus conhecimentos para a língua portuguesa, aprender o nome das letras em português, ou seja, teria de compreender o funcionamento da língua portuguesa. Neste sentido, a intervenção com o aluno foi orientada de modo, a promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Foram realizados exercícios de consciência fonémica, identificação fonémica de palavras e ensino da relação entre grafemas e fonemas.

As atividades desenvolvidas na área de língua portuguesa, no decorrer da intervenção, basearam-se em exercícios de discriminação, identificação de sons e reconhecimento de sinais gráficos. Assim como, exercícios de segmentação, de sílabas, palavras e de frases, bem como exercícios de interpretação, atribuição de sentido às palavras ou frases.

É de relembrar, que o facto de os alunos estarem a frequentar o 1º ano de escolaridade, pela primeira vez, não requereu o uso de estratégias diferenciadas ou diferentes abordagens. Neste sentido houve a sensibilidade de compreender que o aluno

não falava português, sendo estritamente necessário a aquisição de vocabulário português, para desenvolver a sua produção e compreensão oral.

O desenvolvimento da proficiência na língua portuguesa, por parte do aluno, não foi apenas trabalhado na área disciplinar da língua portuguesa. A aquisição de vocabulário português foi desenvolvida em todas as áreas de conteúdo, estando sempre relacionado com o tema desenvolvido, seja na Matemática ou no Estudo do Meio, aprendendo novos conceitos através de uma experiência ativa. Rigolet (2006) refere que a *“Linguagem – deve ser uma aprendizagem activa: a linguagem deve, sempre que possível, estar ligada à experiência directa. O adulto deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novos em ligação com a actividade concreta desenvolvida pela criança”* (p.161).

A positiva e rápida evolução do aluno permitiu a aquisição e domínio de competências da língua portuguesa previstas para o 1º ano de escolaridade, visto ter conseguido estabelecer a ligação com os conceitos aprendidos na língua materna e os ter transferido para a segunda língua. A observação do progresso do aluno e o resultado dos trabalhos desenvolvidos permitiram afirmar que o aluno dispõe de bases para acompanhar o Currículo Nacional, desenvolvendo estratégias que deem continuidade ao trabalho efetuado até à data, assim como o recurso a desafios mais complexos.

2.6 Outras propostas de intervenção

Aprender uma nova língua implica dispor de um conjunto de competências, tais como a gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica, as quais constituem a competência comunicativa, permitindo ao aluno a compreensão e a produção de enunciados na língua alvo.

Com o objetivo de continuar o trabalho desenvolvido até à data e promover uma aquisição eficiente da língua portuguesa e visto que o aluno atingiu um nível de compreensão do oral adequado a seguir o currículo geral. Seriam propostas algumas atividades, a desenvolver no decorrer do presente período letivo, sem *“nunca perder de vista a forma lúdica de qualquer aprendizagem que se quer motivadora e eficaz”* (Rigolet, 2006, p.157).

Neste sentido, as atividades a desenvolver teriam como objetivo assegurar a integração efetiva dos alunos, a nível cultural, social e académica.

O método de ensino da leitura e da escrita, utilizados pelo docente, tem de estar adequados ao sistema de escrita da língua oficial, neste caso, o português, cujo sistema de escrita é o alfabético, pelo que a abordagem incidirá no ensino e no trabalho das correspondências fonema-grafema.

Perante a realidade apresentada, propomos as seguintes estratégias, as quais envolvem a exposição e o contato com a língua portuguesa. As atividades a realizar devem abranger os seguintes componentes:

<p><u>Componente</u> <u>lexical</u> <u>(vocabulário</u> <u>e</u> <u>pragmático)</u></p>	<p>Nesta componente deverão ser aplicadas estratégias que promovam a exposição do aluno à segunda língua, falada e escrita, nos seus vários registos, suportes e contextos de utilização e comunicação - domínio da fala. Assim como a exposição do aluno ao vocabulário da segunda língua, em contextos discursivos ou expressivos, seja de modo explícito ou não.</p> <p>O aluno deverá ser estimulado a produzir discursos espontâneos ou orientados, com ou sem assistência dos pares ou da professora.</p> <p>Uma atividade a propor neste campo, será a da organização do vocabulário em campos semânticos e a etiquetagem de objetos que surjam na sala de aula.</p>
<p><u>Componente</u> <u>fonológica</u></p>	<p>Na componente fonológica a aluno terá de treinar o reconhecimento da perceção de propriedades fonológicas das palavras e articulatórias dos sons produzidos na fala, através da repetição dos sons dos fonemas, assim como identificação e reconhecimento de palavras que iniciem ou contenham o mesmo som.</p> <p>A consciência fonológica deverá ser treinada, também, através da discriminação silábica e dos constituintes da sílaba. Atividades que envolvam a comutação de sílabas e construção de novas palavras, serão indicadas para promover o desenvolvimento da consciência fonológica.</p>
<p><u>Componente</u></p>	<p>O aluno deverá estar em contato com a segunda língua, na sua vertente falada e escrita, de modo a desenvolver a componente ortográfica. O aprendente terá de estar em constante exposição ao alfabeto da segunda língua, assim como treinar a discriminação percetiva dos símbolos gráficos, visuais, através dos quais se grafam as palavras escritas.</p> <p>É indispensável o treino de reconhecimento e de produção das letras e</p>

<u>ortográfica</u>	de diacríticos. Estas estratégias orientaram o aluno a aplicar as correspondências fonológicas-ortográficas para grafemas, constituintes silábicos, sílabas e palavras, mais propriamente, a aquisição do princípio alfabético, regras e exceções contextuais, ortografia e de pronúncia.
<u>Componente morfológica</u>	A componente morfológica será desenvolvida através do uso de estratégias que envolvam a elaboração de famílias de palavras, treino de processos de formação de palavras e, evidentemente, a exposição direta à língua portuguesa, nas vertentes falada e escrita.
<u>Componente Sintática</u>	As estratégias que melhor se adequam ao desenvolvimento da componente sintática envolvem, sobretudo, a leitura em voz alta, a audição de leituras, a escrita de frases e o exercício das concordâncias.

A intervenção educativa deve considerar a origem do aluno, promovendo a integração do aluno não só na aprendizagem da L2, mas também a integração do aluno, a nível cultural e social, sem esquecer os aspetos da cultura do país de origem do aluno.

Neste sentido, o professor deverá elaborar atividades que promovam uma troca de culturas. O aluno poderá e deverá aprender aspetos da cultura portuguesa, assim como deve ter oportunidade de partilhar os do seu país de origem, sempre com o auxílio do professor, o qual deverá realizar uma pesquisa sobre tradições e costumes do país de origem do aluno.

Uma das atividades poderá incidir na festividade da Páscoa, por exemplo, em que os alunos poderão pintar ovos cozidos para oferecerem, pois na Roménia é tradição pintarem ovos cozidos para oferecer a amigos e familiares. Esta atividade deverá ser introduzida pela professora, explicando o contexto da mesma, podendo pedir ao aluno que fale da sua experiência pessoal. *“Este tipo de actividade contribuirá para o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística das crianças e jovens, despertando eventualmente a sua curiosidade para manifestações culturais distintas das do seu grupo de origem”* (Duarte, 2008, p.15).

Através da exposição dos alunos, com o português Língua Materna, a características da língua e da cultura, promove-se o princípio da integração, o qual consta nos princípios básicos do documento orientador do português língua não materna no Currículo Nacional (2005) *“[E]ducar pela e para a igualdade, em conformidade com o*

direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem. A escola assume-se como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação” (p. 9).

As estratégias utilizadas ao longo da intervenção devem promover o raciocínio, por parte do aluno, em termos linguísticos sobre a sua linguagem, de modo a desenvolver a sua capacidade metalinguística.

2.6.1. Avaliação da possível intervenção educativa

O principal objetivo da avaliação, na aquisição de uma segunda língua do aluno em questão, será a de verificar a integração do mesmo no currículo e do seu progresso das aprendizagens.

Neste sentido, os momentos de avaliação serão os previstos no currículo geral e nos documentos normativos do ensino do português como língua não materna. A avaliação deverá ser formativa do processo de ensino/aprendizagem, resultando de uma apreciação descritiva do progresso do aluno e da aquisição das competências. A avaliação formativa representa um papel importante no percurso escolar e de fio condutor das aprendizagens e das práticas, pois é através da mesma que o docente pode avaliar o desenvolvimento da criança, assim como a sua ação, reorientando a sua ação, visto que os resultados na sua maioria refletem o trabalho do professor. De acordo com Cortesão (2002) *“Colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho, no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários”* (p.39).

O professor terá de promover momentos de autoavaliação, de modo a que o aluno tome consciência do seu próprio percurso e assim orientar o seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo a perceção das suas dificuldades.

Caso a proposta de intervenção seja aplicada desde o início do ano letivo, como referido anteriormente, o professor deverá realizar uma avaliação diagnóstica, a qual *“[p]ode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”* (Cortesão, 2002, p. 39).

2.5. Conclusão

A integração de um aluno, com uma língua materna que não o Português, é uma realidade cada vez mais comum, perante a qual os professores deverão refletir sobre o seu plano de intervenção.

Apesar de, nos normativos estar presente a elaboração de uma equipa multidisciplinar e multilingue como referido no documento, *“Propõem-se, mesmo em escolas/agrupamentos de escola com número reduzido de alunos nestas condições, a criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue, que tenha por missão estudar, propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas”* (M.E., 2005, p. 12), é uma medida que atualmente não é uma realidade nas escolas, tal como foi observado ao longo da nossa intervenção.

Assim, cabe ao professor titular de turma traçar o perfil do aluno, de modo a desenvolver um acompanhamento tendo em conta as suas características. O Projeto Curricular de Turma deverá ser desenvolvido em conformidade com as necessidades do aluno e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, de forma, a assegurar a integração e o acesso ao currículo, não só dos alunos com português língua materna, mas também o aluno com português língua segunda.

A consulta dos documentos normativos é deveras importante, visto que as medidas apresentadas nos mesmos poderão ser adotadas, tornando-as mais flexíveis e mais eficazes, facilitando o trabalho do professor perante uma dificuldade deste tipo.

A nossa experiência foi bastante positiva, apesar dos receios, conseguimos desenvolver um conjunto de estratégias eficazes para a aquisição da língua portuguesa por parte do aluno. Esta prova foi bastante desafiadora e ao realizar uma autoavaliação da intervenção, as atividades foram adequadas para o progresso do aluno, mas poderiam ter sido desenvolvidas outras que também seriam adequadas.

Apesar de tudo, a dificuldade sentida não foi maior pelo facto de o aluno frequentar o primeiro ano de escolaridade, pois se o aluno tivesse integrado um terceiro ano, por exemplo, as dificuldades teriam sido outras e talvez fosse mais complicado, para o aluno nesta faixa etária, a aquisição efetiva da língua portuguesa num curto espaço de tempo.

CONCLUSÃO

As experiências vividas, ao longo destes três semestres, foram muito significativas e enriquecedoras, contribuindo para a realização e conclusão desta etapa de forma positiva.

Como aluna integrante do primeiro mestrado de qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, resultante do processo de Bolonha, tive oportunidade de fazer parte de um projeto que me permitiu observar e adquirir conhecimentos específicos sobre o progresso do aluno ao longo dos seus primeiros anos de escolarização.

Nos dois primeiros semestres tivemos oportunidade de intervir na valência de Pré-Escolar, apesar de serem apenas dois dias por semana, o estágio abrangeu todo o ano letivo, proporcionado a tomada de consciência da evolução das crianças ao longo deste período, assim como o desenvolvimento das atividades letivas.

O contato com a Educação Pré-Escolar, a qual é uma etapa decisiva na vida da criança, possibilitou a tomada de consciência da importância de atividades que permitam a aquisição de competências de forma criativa e significativas, para o sucesso no seu futuro escolar.

No terceiro semestre, a nossa intervenção incidiu numa turma de 1º ano do Ensino Básico, na qual estivemos presentes quatro dias por semana, permitindo uma ação contínua, resultando numa melhor observação do processo diário na sala de aula e na escola.

O facto de estarmos habilitadas ao exercício profissional nas duas valências e, de ao longo do nosso processo de formação, ter-mos adquirido competências e conhecimentos sobre as faixas etárias que integram ambas as valências, facilita a compreensão do trajeto da criança desde o primeiro contato com o sistema educativo até ao ensino básico. Neste sentido, um educador com esta formação terá conhecimento das competências necessárias, por parte do aluno, para o sucesso no Ensino Básico e um professor do Ensino Básico, terá conhecimento dos processos cognitivos que se desenvolvem até à chegada do aluno a este nível de ensino, podendo facilitar a compreensão de algumas dificuldades iniciais, por parte do aluno, auxiliando-o no seu crescimento.

O feedback positivo recebido ao longo do percurso académico, por parte da educadora e professora cooperantes, foi bastante motivador para a conclusão desta

formação, pois foram elas as que verdadeiramente assistiram à evolução do nosso desempenho ao longo da intervenção e as quais partilharam as suas experiências e conhecimentos, de modo a contribuírem para uma realização plena, pessoal e profissional.

Mas a verdadeira motivação para continuar e melhorar o trabalho desenvolvido veio realmente das crianças, as quais foram e são as verdadeiras impulsionadoras para a realização deste percurso. São elas as autênticas avaliadoras e críticas do nosso desempenho, o que é justo, pois o nosso esforço e trabalho são dedicados ao seu desenvolvimento e ao que serão no futuro. Não nos podemos esquecer que o professor detém um papel de modelo para a criança e como Educadora de Infância ou Professora de 1º Ciclo, será connosco que terão o primeiro contato com um modelo escolar.

Neste sentido, concluímos que uma formação teórica e prática no domínio da aprendizagem e do desenvolvimento é relevante para um desempenho futuro de qualidade, proporcionando às crianças verdadeiras experiências de aprendizagem. Além da instrução académica, não podemos descurar a aptidão natural e pessoal, pois seremos nós, uns dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de cidadãos mais participativos e democraticamente comprometidos com a sociedade, ao longo da sua vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beard, R., Siegel, L., Leite, & Bragança, A. (2010). *Como se Aprende a Ler?* Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa
(http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536)
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 5ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2007). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. 3ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa Editores.
- Maciel, K. (n.d.). *Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e seus Princípios Teóricos*. Underrichtspraxis, Prática do Ensino (Boletim 34). Recuperado em 12 Dezembro, de <http://www.apario.com.br/index/boletim.ph>
- Ministério da Educação. (n.d.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Introdução Geral*. Lisboa: ILTEC-DGIDC
- Ministério da Educação. (n.d.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico*. Lisboa: ILTEC-DGIDC
- Mendes, M. (n.d.). *Avaliação do nível de proficiência linguística dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o português (PLNM)*. Lisboa: ILTEC-DGIDC (http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_proficiencia_linguistica.pdf)
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Munõz, C., Araújo, L., & Ceia, C. (2011). *Aprender uma Segunda Língua*. Porto: Porto Editora.

- Osório, P, Meyer, R. (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira, Da(S) Teoria(S) à(S) Prática(S)*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Reder, L., Anderson, J., Simon, H., Carneiro, P., & Albuquerque, P. (2011). *Em causa: Aprender a Aprender*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Tavares, C. (2007). *Didáticas do Português, Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Produção Editorial.

Normativos

- Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Despacho normativo n.º7/2006 de 06 de fevereiro. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 12/2011 de 22 de agosto. Ministérios da Educação e Ministérios da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

Documentos eletrónicos

- Ministério da Educação. (2010). Metas de aprendizagem. Acedido em: 15, fevereiro, 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação. (2005). Português Língua não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador. Acedido em 27, Janeiro, 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/>

Ministério da Educação. (n.d.). Português Língua não Materna no Currículo Nacional:
Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.
Acedido em 27, Janeiro, 2012, em [http://www.dgidec.min-
edu.pt/outrosprojetos/](http://www.dgidec.min-
edu.pt/outrosprojetos/)

Ministério da Educação.(2010). Português Língua não Materna. Acedido em, 15,
Fevereiro, 2012, em [http://area.dgidec.min-
edu.pt/BROCHURA_PLNM/INDEX.HTML](http://area.dgidec.min-
edu.pt/BROCHURA_PLNM/INDEX.HTML)

ANEXOS
