

**Do Português Língua Não Materna (PLNM) ao uso de tecnologias.
Um contributo para uma aprendizagem da oralidade, por falantes
chineses.**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Jéssica Tomás Henriques

Orientadoras:

Professora Doutora Madalena Teixeira

Professora Cristina Novo

2022, março

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o Mundo.”

(Mandela, 1993, p.66)

Agradecimentos

“Podes criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso da Terra, mas precisas de pessoas para transformar esse sonho em realidade” (Disney, 1982, p. 10). Segundo Walt, necessitamos de alguém que nos ajude a concretizar os nossos sonhos. Acredito que nem sempre seja assim, mas neste caso confirmo a afirmação deste produtor cinematográfico conhecido por todos nós.

Agradeço à Doutora Professora Madalena Teixeira e à Professora Cristina Novo, minhas orientadoras em todo o percurso, pela sapiência, paciência e coragem em embarcarem neste estudo e acompanharem todo o processo. Por acreditarem que era sempre possível fazer mais e melhor, incentivando-me sempre a dar o máximo de mim mesma e a melhorar constantemente. Pelo constante *feedback*, motivando-me a crescer e apaziguando as minhas inseguranças sempre que necessário.

A todos os professores com os quais me cruzei neste percurso de estudo, obrigada pelas aprendizagens e “bagagem” de conhecimentos que me proporcionaram. Um agradecimento especial à Professora Patrícia Rodrigues e ao Professor George Camacho por todos os ensinamentos e demonstração de inteligência e conhecimentos ao longo de toda a minha formação. Espero ter metade da vossa confiança e prestabilidade ao longo do meu percurso profissional. Aos professores cooperantes, pela sua disponibilidade, gentileza e ensinamentos que transmitiram, acreditando sempre que era possível melhorar as minhas competências e desejando-me um futuro promissor na nossa área.

Aos meus pais, exemplo de força e trabalho por proporcionarem-me a concretização deste sonho. Grata pela educação que me deram e ensinamentos transmitidos ao longo destes anos e por demonstrarem que a união faz a força. Ao meu pai, que sempre me ensinou que “trabalhar no que se gosta, não cansa” e que se fizermos o que amamos nunca trabalharemos um único dia da nossa vida. À minha mãe, pela sua força e perseverança em tudo o que faz. És a “força da natureza”. Vocês são o exemplo pelo qual me guio todos os dias.

Ao meu irmão, que me contagia com a sua boa disposição e humor. Obrigada por seres quem és. Aos meus avós, pelo apoio e orgulho demonstrado em todo este percurso académico. Avó, onde quer que estejas, acredito que estejas orgulhosa.

Ao Roberto, por todo o apoio incondicional neste longo percurso. Obrigada por acreditares em mim, mesmo quando eu pensava não acreditar. O teu incentivo e motivação em todas as minhas decisões, mostrou-me o lado mais bonito da vida.

E, por fim, a mim. Por ter percorrido este caminho com pessoas “enormes” ao meu lado e por sentir que ainda existe um longo caminho a percorrer chamado vida.

Resumo

A apresentação do presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à sua finalização. Nele é apresentado um estudo realizado em alunos de 2.º Ciclo, com nacionalidade chinesa. Tendo em conta as características dos alunos, foi possível definir uma problemática que orientou o estudo aqui apresentado, centrada no Português Língua Não Materna (PLNM) e no contributo das tecnologias na aprendizagem da oralidade, por falantes chineses. Assim, a partir do estudo desenvolvido pretendeu-se compreender de que forma a utilização de recursos educativos digitais nas aulas de Português vão ao encontro dos interesses dos alunos, aumentam a motivação e influenciam a participação, o empenho e os resultados nos alunos.

A metodologia considerada para o estudo aproxima-se do paradigma da metodologia de investigação-ação, tendo a possibilidade de ser um estudo-caso e o teórico relativo à importância da oralidade e à relevância do uso das tecnologias para uma melhor aprendizagem: i) conhecer a importância da língua portuguesa para falantes chineses; ii) identificar as principais dificuldades, na língua portuguesa, para os falantes chineses; iii) realizar uma pesquisa, após a concretização do objetivo anterior, com enfoque no domínio da oralidade; iv) desenvolver um protótipo de ferramenta digital que contribua para a melhoria das aprendizagens, tendo em conta as dificuldades diagnosticadas. Em relação aos resultados obtidos, determinou-se que a utilização de recursos, que vão ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, na disciplina de Português Língua não Materna, apresentam potencialidades, sendo elas: (i) aumentar a motivação dos alunos; (ii) aumentar os níveis de participação nas aulas; (iii) melhorar os resultados. Após a análise destes resultados, concluiu-se que as potencialidades associadas a esta estratégia, podem dar um contributo relevante ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: PLNM, tecnologias de informação e comunicação, alunos chineses, estratégias de ensino-aprendizagem

Abstract

The presentation of this report comes from the ambit of the Practice Curricular Unit of the Supervised Teaching II, integrated in the plan of studies from the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basics Education and Portuguese as well as History and Portuguese Geography on the 2nd Cycle of Basics Education. It is here represented a study realized on students from the 2nd cycle, with Chinese nationality. With the student's characteristics in count, was possible to define a problematic dysfunctional that was the orientation to this study here represented, centering on the Portuguese Language Non-maternal and on the contribute use of technology as learning tools to orality learning, by Chinese speakers. Like that, starting from the developed study, it was intended to use more digital education resources on the Portuguese classes meeting the interests of the students, increasing the motivation and influence, endeavor and results on students.

The methodology consider in the study approaches the paradigm on the action research methodology, having the possibility of being a case study and relative theoretical to the importance of the orality and the relevance to the use of technology for a better learning: i) knowing the importance of the Portuguese language for Chinese speakers; ii) identify the main difficulties, in the Portuguese language, to Chinese speakers; iii) accomplish a research, after accomplish the goal before, in focus on the orality domain; iv) develop a prototype of digital tool that contribute for a better learning curve, having in mind the difficulties diagnosed. In relation to the results, it was determined that the use of these resources, that meets the interest and joy from the students, in the Portuguese Language Non-maternal discipline, exhibit great potential, which is: (i) increase students' motivation; (ii) rises the level of their participation in classes; (iii) road to better results. After the analysis of the results obtain, concludes that exists potential associate with this strategy, which can give a relevant contribute to the process of learning-education.

Keywords: PLNM, information and communication technologies, Chinese students, strategies of education-learning

Sumário

Introdução	1
Parte I – O Estágio	3
1.1. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB.....	3
1.1.1. Estágio em 2.º ano do 1.º CEB	3
1.1.2. Estágio em 4.º ano do 1.º CEB	11
Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º CEB.....	24
1.2.1. Estágio em 5.º e 6.º ano do 2.º CEB.....	24
Parte II – Prática investigativa	37
1. Introdução	37
2. Do Português Língua Não Materna (PLNM) ao uso de tecnologias. Um contributo para uma aprendizagem da oralidade, por falantes chineses.	39
2.1. Emigração Chinesa em Portugal e a sua integração linguística.....	39
2.2. O ensino do Português para falantes de língua materna chinesa – dificuldades fonéticas e gramaticais	42
2.2.1 O ensino do PLNM no sistema educativo.....	42
2.3 A língua portuguesa e o mandarim - das diferenças fonéticas às gramaticais	44
2.3.1. Das diferenças fonéticas	44
2.3.2 Das diferenças gramaticais.....	46
2.3.3 Materiais e estratégias para o ensino do Português a alunos chineses.....	48
2.4. O ensino com o auxílio das Tecnologias	51
2.4.1 Os desafios para a educação da sociedade atual.....	51
2.4.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula	54
2.4.3 Construção de um protótipo de ferramenta digital para colmatar as dificuldades no domínio da Oralidade	59
3. Aspetos metodológicos	67
3.1 Opções Metodológicas.....	68
3.2 Sujeitos do estudo/participantes	69
3.3 Recolha e análise de dados.....	70
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	74

3.4.1	Tema 1 – Identificação e caracterização pessoal.....	74
3.4.2	Tema 2 – Casa	76
3.4.3	Tema 3 – Escola.....	77
3.4.4	Tema 4 – Alimentação.....	79
3.4.5	Tema 5 – Tempo Livre	81
3.4.6	Avaliação de Conhecimentos.....	82
3.5.	Considerações finais relativas ao estudo realizado	84
4.	Reflexão final	86
	Referências Bibliográficas	89
	Anexos	101
	Anexo I – Ficha de Trabalho “Embrulhando Docinhos”.....	101
	Anexo II – Jogo digital criado na Unidade Curricular: PLNM	102

Índice de Imagens

Imagem 1 - Cubo das emoções	8
Imagem 2 - Gravação da leitura de textos.....	8
Imagem 3 - Pictogramas das palavras.	10
Imagem 4 - Alunos a realizar a peça de teatro	16
Imagem 5 - Grupo I a mostrar a sua composição musical	17
Imagem 6 - Aluno a realizar a atividade experimental	18
Imagem 7 - Página Inicial do jogo digital	59
Imagem 8 - Página “Início” do protótipo de ferramenta digital	61
Imagem 9 - Página de Registo (1) e Página da conta do aluno (2).....	61
Imagem 10 - Apresentação do menu principal	62
Imagem 11 - Menu de atividades.....	62
Imagem 12 - Página da atividade "Apresento-me".....	63
Imagem 13 – Questões sobre o tema de apresentação pessoal.....	63
Imagem 14 - Visualização da resposta correta	64
Imagem 15 - Visualização da resposta incorreta.....	64
Imagem 16 - Interpretação da resposta do aluno.....	64
Imagem 17 – Primeiro exercício da avaliação de conhecimentos	65
Imagem 18 – Segundo exercício da avaliação de conhecimentos	66
Imagem 19 – Banco de questões em mandarim.	71
Imagem 20 – Demonstração da caixa de texto na qual são apresentadas as questões.	72
Imagem 21 – Aluno a iniciar as atividades.	74
Imagem 22 – Exercício que apresentou mais dificuldades no primeiro tema.....	75
Imagem 23 – Primeiro exercício que apresentou dificuldades no terceiro tema.	78
Imagem 24 – Segundo exercício que apresentou dificuldades no terceiro tema.....	79
Imagem 25 – Primeiro exercício que apresentou dificuldades no quarto tema.....	80
Imagem 26 – Segundo exercício que apresentou dificuldades no quarto tema.....	81

Índice de Quadros

Quadro I - População de nacionalidade chinesa segundo o nível de escolaridade.	40
Quadro II - Esquema do protótipo da Ferramenta Tecnológica	73

Índice de Tabelas

Tabela I – Caracterização dos alunos do 2.º ano de escolaridade.....	4
Tabela II - Caracterização dos alunos do 4.º ano de escolaridade.....	13
Tabela III – Caracterização dos alunos por ano de escolaridade.	28
Tabela IIIV – Tabela de avaliação dos resultados.....	70
Tabela V – Tabela de avaliação do primeiro tema: Identificação e caracterização pessoal ..	75
Tabela VI – Tabela de avaliação do segundo tema: Casa.....	76
Tabela VII – Tabela de avaliação do terceiro tema: Escola	77
Tabela VIII – Tabela de avaliação do quarto tema: Alimentos e Bebidas	80
Tabela IX – Tabela de avaliação do quinto tema: Tempo Livre	81
Tabela X – Tabela de avaliação último exercício de avaliação.....	83
Tabela XI – Testemunho dos sujeitos que participaram no estudo	84

Índice de Siglas e Abreviaturas

AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades Extracurriculares
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
LMS	Learning Management System
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PT	Plano de Turma
PLNM	Português Língua não Materna
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os estágios em questão foram desenvolvidos em instituições de ensino distintas, sendo que a prática pedagógica em 1.º Ciclo decorreu em duas escolas da rede pública e a prática pedagógica em 2.º Ciclo decorreu numa instituição, igualmente da rede pública, que funciona como escola dos 2.º e 3.º Ciclos. As experiências vividas nestes contextos de ensino contribuíram, sem dúvida, para o melhorar da nossa prática e para o crescimento enquanto professoras, pois a conjugação entre teoria e prática, reflexão e ação, é o condutor da efetiva aprendizagem e progresso profissional.

A componente investigativa deste relatório incidirá na compreensão das dificuldades, no domínio da Oralidade, do Português como Língua Não Materna para os alunos chineses e o que poderá ser realizado para auxiliá-los. Esta temática surgiu no final da Licenciatura em Educação Básica, durante a Unidade Curricular de Português como Língua não Materna, em conversa informal com a Professora Madalena Teixeira. Após uma breve reflexão sobre esta temática, compreendi que existiam diversas questões orientadoras às quais desejava obter resposta, tais como: “Quais as dificuldades dos alunos neste domínio?”; “O que poderá ser realizado em prol dos alunos para promover a sua aprendizagem”; e, por fim, “Qual a importância da tecnologia nos métodos de ensino-aprendizagem?”.

A presença de alunos chineses nas escolas portuguesas é uma realidade indiscutível e que merece particular atenção por parte da comunidade docente. Basta, para tanto, ver a pesquisa do Instituto Nacional de Estatística e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência para recolher informações sobre o número de estudantes chineses em Portugal entre 2005 e 2017 (Oliveira, Ramos, Ferreira, & Gaspar, 2015).

Além disso, o interesse pela aprendizagem da Língua Portuguesa, na China, tem tido um progresso bastante considerável, que se reflete quer no crescente número de alunos aprendentes, quer no número de instituições que oferecem cursos de Língua Portuguesa. A principal razão da necessidade de inúmeros indivíduos especializados em Língua Portuguesa deve-se à evolução das relações comerciais e económicas Luso-Chinesas. Aliás, a procura de pessoas especializadas em línguas estrangeiras aumentou com a existência do desenvolvimento da economia e do comércio externo da China.

Nos últimos anos, a formação de pessoas especializados nas Línguas Estrangeiras, menos utilizadas, tem alcançado êxitos notáveis. Contudo, continuam a existir dificuldades (conforme se verá adiante) que necessitam ser resolvidas, relativamente a processos de

ensino, de aprendizagem e de conteúdos e recursos. Para os alunos chineses, a pronúncia da Língua Portuguesa apresenta um desafio considerável, tornando-se imperativo refletir acerca de métodos e instrumentos, que sejam atrativos e que contribuam para auxiliar as suas aprendizagens de forma a obterem aproveitamentos positivos.

Com o intuito de auxiliar os alunos a ultrapassar estas dificuldades, será concebida um protótipo de ferramenta tecnológica que tem como objetivo ajudar o aluno a melhorar a sua pronúncia/oralidade em Língua Portuguesa, por um lado, e ajudar o professor no exercício da sua função docente, por outro lado.

De forma a demonstrar o trabalho desenvolvido, ao longo do meu percurso académico, este relatório encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, é realizada a caracterização dos contextos de estágio e prática de ensino em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico durante os quatro semestres, bem como a caracterização das instituições de ensino nas quais desenvolvemos a nossa ação e a caracterização dos alunos com que trabalhamos. Presenta na Parte I, também estará todo o percurso profissional ao longo dos dois contextos, 1.º e 2.º CEB, de modo refletido e fundamentado, como o enquadramento curricular e a intervenção educativa. Neste último ponto, serão apresentados todos os processos de planeamento e implementação das atividades educativas, a organização do ambiente educacional e, por fim, a interligação entre o desenvolvimento da relação educacional e o desempenho ético e profissional durante a prática de ensino supervisionada.

Na Segunda Parte deste relatório, é apresentada a prática investigação, sendo realizada uma revisão de literatura, com o intuito de fundamentar e justificar a pertinência da escola do tema investigativo. Nesta última parte, também, é definido as opções metodológicas do estudo, no que diz respeito aos instrumentos utilizados, à caracterização dos participantes, aos dados obtidos e às conclusões do estudo. Para finalizar, concretiza-se uma reflexão final que abrange todo o percurso académico na prática pedagógica desenvolvida no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de realizar um balanço global sobre o percurso.

Parte I – O Estágio

1.1. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB

1.1.1. Estágio em 2.º ano do 1.º CEB

O presente estágio concretizou-se durante o 1.º semestre do 1.º ano de Mestrado, numa escola pública, pertencente à cidade de Santarém. O período da prática de ensino supervisionada teve a duração de sete semanas, desde 19 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019. A primeira semana de estágio incidiu na observação do trabalho desenvolvido em contexto do 2.º ano de escolaridade, a segunda semana de intervenção partilhada com a docente cooperante e as restantes de intervenção individual e intercalada com o par pedagógico.

Caracterização da Instituição e integração no meio educativo

A escola evidencia boas condições de segurança para os alunos e encontra-se adaptada às limitações físicas de alunos com multideficiência, dispõe, ainda, de bons equipamentos nas salas de aula, uma biblioteca com diversos recursos e um espaço exterior amplo equipado de forma adequada para a total segurança dos alunos.

No entanto, o facto de não existir acesso ao piso superior para pessoas com mobilidade reduzida, de não existir um espaço adequado para a prática de atividade física e, ainda, a inexistência de um espaço coberto para quando as condições climáticas não permitirem aos alunos permanecerem no exterior revelam-se em aspetos negativos. Nestes casos, os alunos são obrigados a dirigirem-se para o interior da instituição, onde se encontra um átrio bastante pequeno para o total de crianças presentes.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas assenta em diversos princípios, nomeadamente, a inclusão, a multiculturalidade, o combate ao insucesso escolar, a cidadania, a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento, a escola aberta e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem. Estes princípios têm como objetivo promover o sucesso escolar dos alunos, através da sua autonomia e desenvolvimento contínuo de capacidades cognitivas, motoras e sociais, levando-os, assim, ao prosseguimento de estudos e/ou para a inserção no mercado do trabalho.

Independentemente de a professora responsável trabalhar os diversos princípios em contexto de sala de aula, foi informado pela mesma que os alunos não se encontravam envolvidos em nenhum projeto educativo, devido a complicações decorrentes da substituição da professora titular. Porém, em conversa informal com a docente, verificámos que havia vontade em participar nos diversos projetos. Por essa razão, a docente aproveitou a presença das estagiárias, tendo envolvido a turma no projeto Eco Escolas, com o objetivo de

consciencializar os alunos e a restante comunidade educativa para a importância da reciclagem e o seu impacto positivo no ambiente.

Nesse sentido, a escola procedeu à implementação de pontos de reciclagem para papel e plástico/metálico, assim como um depósito, onde todos os membros do meio educativo poderiam colocar rolhas de cortiça para o seu posterior reaproveitamento. A turma com a qual realizámos o estágio contribuiu para o desenvolvimento deste projeto, através da reutilização de materiais – rolhas de cortiça, cartão e garrafas de plástico – para a realização de atividades em sala de aula. Neste caso, os objetos reciclados recolhidos foram utilizados para a prenda de Natal – quadro e sabonete. Durante esta tarefa, observámos e auxiliámos os alunos na realização dos presentes para os familiares e para a comunidade escolar.

Relativamente à integração no meio educativo, esta foi positiva, uma vez que fomos recebidas de “braços abertos”. Quando iniciámos o primeiro dia de estágio, a coordenadora da instituição realizou uma visita guiada pelas instalações, apresentando as pessoas pertencentes à escola indicando a sua função. Com esta visita, foi possível falar um pouco com cada um, dando-nos a conhecer e, simultaneamente, conhecendo. Fomos sempre auxiliadas em tudo o que necessitávamos, desde impressão de fichas de trabalho a requisição de materiais para implementação de atividades.

O relacionamento com os pais decorreu de forma agradável e tranquila, dado que eles dialogavam connosco sem fazer distinção entre nós e a professora cooperante. Ao iniciarmos o estágio, os alunos demonstraram-se muito interessados no motivo da nossa presença e, após a explicação, ficaram motivados para a implementação de atividades idealizadas por nós.

Caracterização da Turma

O grupo de alunos era constituído por vinte e quatro crianças, sendo catorze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Era um grupo multietário com idades compreendidas entre os sete e os nove anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos alunos do 2.º ano de escolaridade.

Número de alunos	24 alunos
Idades	7 – 9 anos
Géneros	14 do sexo feminino; 10 do sexo masculino
Alunos repetentes	1 aluno
Alunos com NEE	2 alunos

Ainda que a maioria das crianças habite com os pais, algumas têm apenas a presença de um membro parental por motivos profissionais ou pessoais. Quanto à situação profissional dos pais/encarregados de educação estes maioritariamente estão empregados. As respetivas habilitações académicas variam entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior.

Do presente grupo, dezanove crianças permaneciam além do horário letivo, usufruindo das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como educação desportiva, expressão musical, ioga e inglês, uma vez que existia indisponibilidade dos Encarregados de Educação para transportar os alunos para as suas residências, após o horário letivo.

A turma apresentava um comportamento razoável, respeitando algumas regras de convivência. Todavia, alguns alunos tinham conflitos entre si, devido a diferenças de personalidade como a timidez *versus* extroversão. Nessa medida, a professora cooperante, privilegiando as atitudes de civismo e de convivência social, realizava diversas reuniões ao longo da semana e após o horário de almoço, com os alunos. Perante estes momentos, as crianças moderavam a reunião e participavam ordenadamente, sem a necessidade de intervenção constante por parte do adulto. Contavam como tinha decorrido o almoço e quais os comportamentos a melhorar.

Mesmo sendo um grupo bastante ativo na partilha de opiniões e interessado na aprendizagem dos novos conhecimentos – realizando as tarefas autonomamente e com empenho –, existiam alunos mais contidos que raramente participavam nas conversas de grupo, chegando a não terminar as suas tarefas no próprio dia. De modo geral, eram crianças curiosas, principalmente, durante a realização de jogos coletivos. Apresentavam diferentes motivações e interesses, sendo necessário interligá-los de forma a que todos se dedicassem de igual modo às atividades.

A nível cognitivo, a turma mostrava níveis de desenvolvimento bastante diferentes, que não se encontravam relacionados diretamente com a faixa etária, visto que existiam crianças mais novas com um maior desenvolvimento, requerendo esta realidade um contexto de diferenciação pedagógica. Efetivamente, esta deve ser perspectivada como parte integrante dos processos de ensino/aprendizagem, uma vez que se encontra no epicentro do desenvolvimento pedagógico do ser humano, do conhecimento e do direito à educação (Pinto J. , 2005). Uma das prioridades do docente deve ser conhecer cada criança e as suas individualidades, agindo com cada uma de acordo com as suas necessidades e interesses, dado que cada indivíduo é um ser único.

Ao iniciarmos a prática de ensino supervisionada, a professora titular informou-nos que existiam cinco alunos com dificuldades em todas as áreas, principalmente a português. Por essa razão, e de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, Artigo 8º, a docente utilizou algumas das Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão – a diferenciação pedagógica,

as acomodações curriculares e a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos – para as crianças (Diário da República n.º 129/2018, 2018). Pretendia-se com estas medidas apoiar os alunos, adaptar as condições de realização das tarefas, através da simplificação de enunciados e auxílio constante da docente, incluindo materiais de apoio, do ano de escolaridade anterior como foi o caso do manual do 1.º ano, a fim de potenciar o desenvolvimento de competências que já deveriam estar adquiridas. Acresce, igualmente, a realização de avaliação com maior frequência, isto é, em vários momentos ao longo do ano. Defendemos, todavia, que nem todos os alunos necessitavam de ser abrangidos por estas Medidas, tendo em conta que existiam alunos que demonstravam dificuldades cognitivas e necessitam de todo o apoio disponível, por um lado, mas havia outros que evidenciavam apenas problemas de indisciplina e de desinteresse por outro. pelo menos dois dos cinco alunos, apenas indicavam problemas comportamentais e de desinteresse.

Durante a concretização do estágio, foi possível observar a importância dos dias festivos para os alunos e para a restante comunidade educativa, mais propriamente, a época natalícia. Os alunos ficavam mais entusiasmados por realizar atividades mais práticas e diferentes das do seu dia a dia. A magia inerente aos dias de festa confere à criança uma certa segurança durante todo o ano, permitindo-lhe que se sinta mais fortalecida moralmente e mais capaz de suportar adversidades (Madeira S. , 2013).

No entanto, cada vez mais é necessário ter consciência do contexto de cada aluno, antes de planificar qualquer atividade referente ao dia festivo. Como já foi referido anteriormente, muitos alunos tinham os pais separados e/ou relações instáveis no seio familiar e, tendo eles noção dessa realidade, sabiam que não teriam os seus pais juntos durante a época festiva. De forma a contornar a situação e após um diálogo com a professora cooperante, decidimos criar duas prendas diferentes – um quadro e um sabonete. Deste modo, os alunos poderiam entregar uma prenda a cada pai ou a cada membro mais próximo. Durante a realização dessa atividade, tivemos um aluno que pediu para entregar a prenda ao cônjuge da sua irmã, uma vez que era a Imagem paterna mais próxima. Esta ação deixou-nos a refletir que não é necessário existir um laço de sangue para se pertencer a uma família.

Planificação da intervenção pedagógica

Apesar de o período de estágio não ter sido muito extenso e do grupo de alunos já ter adquirido inúmeras capacidades individuais, existiu a oportunidade de participar e potenciar o desenvolvimento de cada um, possibilitando novos momentos de aprendizagem. Foi muito gratificante observar a evolução da turma, tanto a nível cognitivo, como a nível comportamental. Com o decorrer das semanas, foi possível realizar atividades mais práticas do que no início da prática supervisionada, uma vez que existia “uma maior reticência” da nossa parte, devido ao comportamento da turma. Mas como, efetivamente, existiram diversos

momentos em que o comportamento dos alunos dificultava a implementação de atividades, tentámos utilizar uma metodologia pedagógica que envolvesse práticas de organização do contexto de sala de aula, com o intuito de aumentar a responsabilidade, a cooperação e o envolvimento dos alunos (Carita & Fernandes, 2012). Esta opção de ensino foi mais utilizada em trabalhos de grupo, uma vez que existiam momentos em que alguns dos seus elementos não se comportavam adequadamente e, para alterar essa situação, decidimos “rodar” os alunos pelos grupos, levando, assim, à diminuição dos comportamentos de indisciplina. Ao focarmos as atividades a desenvolver na cooperação entre colegas, conseguimos estimular os princípios de sociabilização para com o outro e colocar o aluno no papel mais ativo e central no seu processo de aprendizagem (Cunha & Uva, 2016).

A planificação da intervenção pedagógica foi deveras indispensável para a concretização das nossas intenções. Efetivamente, ela foi “o elo entre as [nossas] pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática” (Bento , 2003, p. 15). Contudo, no início do estágio não foi fácil planificar, tendo em conta que, a professora cooperante planificava uma vez por mês e com uma estrutura muito aberta, o que se tornava complicado para nós estagiárias. Por esta razão, existiu a necessidade de realizar diversos apontamentos sobre o que era lecionado, sobretudo na semana de observação. Apesar de a dificuldade de planificar a primeira semana de intervenção, foi possível, ao longo do estágio, tendo para isso contribuindo as reflexões feitas antes e depois da sua implementação.

A planificação “é uma atividade diretamente situada e empenhada na realização do ensino que se consuma na sequência: Elaboração do plano> realização do plano> controlo do plano> Confirmação ou alteração do plano, etc.” (Bento , 2003, p. 16). Ou seja, a planificação ajuda o docente a organizar melhor o tempo e a organizar a prática profissional, dado que é um guia de como deverá decorrer a aula, com um princípio, desenvolvimento e fim. A organização do ensino requer o uso de programas, manuais e planos de aula, não sendo, portanto, os últimos inflexíveis, visto que ao longo do dia surgem momentos inesperados que muitas vezes são essenciais para as crianças. O professor tem, assim, a possibilidade de introduzir novos elementos e alterar a estratégia planeada de acordo com necessidades e/ou interesses dos alunos assim o exigirem, contudo, e apesar da flexível, é importante planificar de forma a auxiliar a nossa prática pedagógica, dado que é possível realizar uma previsão dos conteúdos, dos objetivos, das experiências de ensino, assim como da avaliação (Barroso, 2013).

Intervenção pedagógica

Ao longo deste estágio, foi possível compreender a importância de uma boa interligação entre as várias atividades, bem como a integração das diversas áreas de conteúdo numa só atividade, pois o trabalho em sintonia, revelou-se desencadeador do interesse da aprendizagem, levando os alunos a participar mais ativamente nas atividades realizadas (Oliveira J. , 2017). Uma das atividades realizadas e que vai ao encontro da ideia de Oliveira (2017) foi o jogo das Emoções, que tinha como objetivo principal abordar os sentimentos dos alunos e a forma como os expõem ao mundo.

Com a realização de um jogo didático em contexto de sala de aula, podemos aumentar o interesse e motivação que proporcionam às crianças uma maior facilidade, envolvimento e desenvolvimento no processo de aprendizagem (Santos M. S., 2018). Assim, foi realizado um jogo com o cubo das emoções (Imagem 1), no qual solicitávamos aos alunos para darem exemplos de situações que tivessem despertado a emoção escolhida no presente dia. Desta forma, existiu também a possibilidade de trabalhar a área do português, mais especificamente, os domínios da oralidade e da escrita, através da realização de um texto sobre o tema em foco e da respetiva leitura.



Imagem 1 - Cubo das emoções

A apresentação do texto era gravada, conforme se pode ver na Imagem 2, com o intuito de constituir um documento de trabalho para a turma, uma vez que, no fim da leitura eram



Imagem 2 - Gravação da leitura de textos.

discutidos os aspetos a melhorar – pontuação, entoação, ritmo, acentuação, sintaxe e morfologia. As questões ligadas à ortografia eram corrigidas pelas estagiárias e trabalhadas, posteriormente, em conjunto. As palavras merecedoras de correção eram escritas no quadro e era solicitado aos alunos que indicassem qual o erro ortográfico e qual seria a sua correção, uma vez que praticar a ortografia no ensino tem como objetivo motivar os alunos para que as regras vinculadas não sejam observadas como um obstáculo na transmissão de ideias, mas importante para comunicar com sucesso no mesmo idioma (Leitão A. F., 2016).

No que diz respeito às atividades implementadas, ao longo do período da prática de ensino, salientam-se duas, uma vez que marcaram o percurso realizado pela positiva e desafio na implementação – Estudo do Meio e Matemática. Na primeira, construímos um jogo

didático com o objetivo de trabalhar os sentidos do corpo humano. A atividade consistia no uso dos quatro sentidos – audição, paladar, olfato e tato –, através da descoberta do material/objeto apresentado pela professora estagiária, estando os alunos de olhos vendados. Ao descobrirem o material/objeto correto, eram ajudados a ir até ao quadro e, uma vez lá, escreviam o respetivo nome em causa. Posteriormente, recebiam uma estrela dourada autocolante que colocavam no quadro dos sucessos do dia. Esta atividade veio a tornar-se interessante para os alunos, uma vez que os alunos que não acertavam começaram a esforçar-se mais para poderem ir até ao quadro, escreverem de olhos vendados, fazendo algo que não era habitual. Além disso, o número de estrelas constante no quadro dos sucessos do dia, também veio a revelar-se importante, na medida em que contribuiu para o fomentar de uma competição saudável. Efetivamente, no futuro, a criança passará por situações em que sairá vencedora ou não. Por essa razão, é necessário ensiná-las a esforçarem-se para conquistarem os seus objetivos, ultrapassar desafios e encontrar soluções que vão ao encontro das suas dificuldades (Brun, 2018).

A segunda atividade relacionou-se a Tabuada do 2, na área da Matemática. Para iniciar a atividade, optámos por introduzir uma música conhecida pelos alunos e bastante dinâmica. Durante a sua audição, os alunos precisavam de se colocar a par para dançarem ao ritmo da música. Deste modo, interligou-se a Expressão Musical com a Matemática, deixando os alunos mais descontraídos para inconscientemente trabalhar a tabuada, pois íamo-los questionando sobre o número de alunos e de pares que se encontravam a dançar.

Posteriormente, iniciámos a atividade, intitulada “Embrulhando Docinhos”, que tinha como materiais a utilizar rebuçados, pratos e cartões. Os alunos estavam divididos em grupos de quatro a cinco elementos, pelas mesas disponíveis na sala de aula. A tarefa foi explicada em turma e, ao longo do esclarecimento das regras, colocámos sobre a mesa de cada grupo dez cartões, de forma aleatória, para que não existisse ordem numérica previamente estabelecida aquando preenchimento pelos alunos. Cada grupo tinha uma ficha (Anexo I), um conjunto de vinte rebuçados, outro de dez pratos e um outro de dez cartões. A ficha de trabalho apresentava uma tabela dividida em três colunas: número de pratos, desenho e expressão numérica.

A atividade consistia na divisão dos rebuçados por pratos, de acordo com o número apresentado no cartão, sempre de dois em dois. Por exemplo, um cartão com o número três significava que os alunos tinham de escrever, na coluna do número de pratos, o número três, desenhar três pratos com dois docinhos em cada um, na coluna do desenho e, por último, escrever a operação numérica, na coluna da expressão numérica. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a compreensão da Tabuada do 2, através da prática e desenho do conjunto dos docinhos. Ainda foi possível, através desta atividade, ensinar os alunos a realizar

operações como contar, somar e multiplicar, verificando-se referem, qualquer atividade prática é “indispensável para a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação” (Bartzik & Zander, 2016, p. 33).

No entanto, no decorrer da atividade observou-se que a explicação sobre a mesma não tinha sido suficientemente clara, uma vez que alguns alunos não perceberam como é que se utilizavam os cartões ou como se realizava o preenchimento da tabela. Por essa razão, decidimos interromper a atividade e explicar, de forma faseada e exemplificada das regras da atividade. No final da realização da mesma, efetuou-se a correção da ficha de trabalho para sistematizar o conteúdo, de forma a que todos os alunos pudessem esclarecer as suas dúvidas e comparassem com o trabalho que produziram.

Ao longo da intervenção pedagógica, compreendemos que o problema fulcral da nossa época é o reconhecimento do direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, com oferta e construção de currículos com um percurso diferenciado e significativo. A existência de um ensino padronizado, em contexto escolar, leva à frustração ou desconforto dos alunos, uma vez que ao confrontarem-se com dificuldades de realizar uma determinada tarefa julgam-se incompetentes (Landrum, Mock, Sayeski, Kauffman, & Sayeski, 2007). É necessário, então, trabalhar contextos que levem os alunos a serem capazes de ultrapassar as suas dificuldades para que, à saída da escola, tenham desenvolvido competências essenciais, das quais dependerão o respetivo sucesso pessoal e social, sendo essencial, para tanto, diferenciar pedagogicamente.

Na senda da diferenciação pedagógica, a docente facultou-nos o método “Pé entre Pé”, de António Torrado, que auxiliou, particularmente, um grupo de alunos do domínio da leitura. O método consistia na utilização pictogramas desenhados pelos alunos (Imagem 3) para a aprendizagem da leitura. Por exemplo, mar – os alunos desenhavam, num cartão, o mar e nós escrevíamos a palavra por cima a letra



Imagem 3 - Pictogramas das palavras.

maiúscula e por baixo a letra minúscula. Posteriormente, os alunos escreviam no seu caderno a palavra aprendida nesse dia e desenhavam novamente o seu correspondente. De modo a que os alunos interiorizassem a escrita, praticavam a repetição sistemática e, depois da sua assimilação, iniciávamos a escrita sem a utilização do pictograma. Após a aprendizagem de um conjunto de palavras, e quando verificávamos que os alunos se encontravam aptos para um grau de maior dificuldade, trabalhávamos a construção frásica com o conjunto de palavras

apreendidas até àquele momento. Este método potenciava uma aprendizagem da leitura, recorrendo à memorização visual dos grafemas.

Verificámos ao longo do estágio que este grupo progrediu, com a utilização deste método, uma vez que no final do estágio já eram capazes de ler e escrever frases inteiras. Verificámos ainda que estas aprendizagens tiveram impacto na área do Estudo do Meio e da Matemática. Outro aspeto a salientar, foi a observação do entusiasmo e do interesse dos alunos ao consciencializarem-se das suas aprendizagens, sendo este um fator fulcral para os seus progressos.

Devido ao trabalho realizado com os alunos, existiu a oportunidade de observar a evolução de cada um, sendo muito importante saber qual a contribuição existente para o seu bom desenvolvimento. É crucial reconhecer a capacidade de cada criança e adequar a nossa prática pedagógica, valorizando as experiências, saberes e competências de cada criança, com o objetivo de desenvolver na totalidade as suas potencialidades.

A nossa intervenção pedagógica dividiu-se entre as atividades para o grande grupo e para o grupo de alunos abrangido pelas Medidas Universais, ou seja, durante a implementação de atividades com o grande grupo, o outro membro do par pedagógico encontrava-se a trabalhar com os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 8.º.

1.1.2. Estágio em 4.º ano do 1.º CEB

O último estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se durante o 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado, numa instituição de cariz público, pertencente à cidade de Santarém. A prática de ensino supervisionada decorreu durante seis semanas, desde 23 de abril a 31 de maio de 2019, sendo que a primeira semana foi de observação, a segunda de intervenção partilhada com a docente cooperante e as quatro semanas seguintes de intervenção individual e intercalada com o par pedagógico.

Caracterização da Instituição e integração no meio educativo

Após a realização de diversos estágios, ao longo do percurso académico, pôde afirmar-se que as instalações da presente instituição se encontravam adequadas à prática de ensino, favorecendo a inclusão de todos os alunos, tal como estava referido nos princípios e valores do Projeto Educativo. A escola apresentava sete salas de aula, uma ala era atribuída à creche, havia uma biblioteca, dois gabinetes de apoio a alunos com necessidades educativas e um espaço exterior livre, possibilitando a sua exploração livre e espontânea. Se o recreio escolar for uma zona ampla, é possível promover aos alunos o desenvolvimento motor e social, uma vez que é o seu espaço de libertação e de vivenciar novas aventuras com os restantes colegas, levando, assim, a aprendizagens sociais e pessoais mais profícuas.

Atualmente, o ambiente e as condições de vida dificultam a aquisição de experiências motoras, contrariando as suas necessidades sociais e físicas. Por essa razão, é necessário criar ambientes promotores, utilizando um leque variado de atividades e movimentos (Lopes, Santos, Lopes, & Pereira, 2012).

O Projeto Educativo do Agrupamento (Projeto Educativo, 2018)¹ adotou como missão Formar para o Futuro, comprometendo-se a assumir uma educação/ensino de qualidade, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O objetivo regia-se por proporcionar aos alunos uma formação centrada na valorização do relacionamento interpessoal, na cooperação e no desenvolvimento do espírito crítico e de capacidades para o seu futuro na sociedade.

Na concretização deste Projeto Educativo, nomeadamente na definição de objetivos, metas e respetivas estratégias, não estão contempladas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e legislativas de carácter imprevisível. Contudo, o Agrupamento assume-se como uma instituição ajustada ao seu tempo e ao seu espaço, pretendendo-se preparar a Escola para dar resposta a alterações contextuais recentes, nomeadamente: sucessivo aumento de alunos por turma; heterogeneidade de perfis dos alunos (funcionalidade, aprendizagem e relacionamento interpessoal); crescente dificuldade de acompanhamento e comprometimento parental/familiar na vida escolar e no processo educativo dos seus educandos; prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Antes da iniciação do estágio, deslocámo-nos até à Instituição com o intuito de conhecer a professora cooperante, os membros do meio educativo e as instalações. Fomos recebidas de forma calorosa e rapidamente nos colocaram “à vontade” para realizar as perguntas que nos pareceram pertinentes. Nesse dia, conhecemos a professora cooperante, a diretora da escola, os alunos e as professoras que lecionavam nas salas próximas. Os alunos receberam-nos com uma enorme surpresa, porque acreditavam que só íamos apresentar-nos para estágio na semana seguinte. De qualquer forma, ficaram bastante entusiasmados com a nossa presença e começaram a apresentar-se de imediato.

Apesar de não nos relacionarmos com os pais dos alunos diretamente, a professora cooperante referiu que éramos muito acarinhadas por parte dos mesmos e que estavam bastante contentes pela nova implementação de atividades e metodologias.

¹ Por razões de anonimato do Agrupamento, não são facultadas mais informações sobre o Projeto Educativo.

Caracterização da Turma

O grupo era constituído por dezanove alunos, dez raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Na presente turma existiam cinco alunos com NEE de carácter visual, auditivo e intelectual. Dois desses alunos encontravam-se matriculados no 3.º ano de escolaridade, mas todos frequentavam as unidades de apoio às suas necessidades educativas, deslocando-se da sala de aula apenas alguns dias por semana.

Tabela II - Caracterização dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Número de alunos	19 alunos
Idades	9 – 11 anos
Géneros	10 do sexo feminino; 9 do sexo masculino
Alunos repetentes	2 alunos
Alunos com NEE	5 alunos

Tratava-se de um grupo heterogéneo não só no que respeita à informação acima apresentada, mas também no referente aos níveis de desenvolvimento, existindo três níveis distintos na turma – um com ritmo de aprendizagem elevado, um de ritmo médio e outro de ritmo baixo. Deste modo, pretendeu-se que toda a prática executada fosse adaptada aos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos, adequando estratégias a cada um deles e às suas necessidades. De um modo geral, a turma era empenhada e trabalhadora, demonstrando curiosidade perante novas aprendizagens e desafios, sendo bastante autónoma no desempenho das tarefas propostas.

As suas fragilidades prendiam-se com área da Matemática e das Expressões Artísticas. No que concerne à Matemática, as dificuldades radicavam na concretização de problemas, conversões de unidades de medidas e noções de direção (vertical e horizontal). Por sua vez, as Expressões Artísticas não se almejavam como uma prioridade para a professora cooperante, mais especificamente as Artes Visuais e a Expressão Dramática, sendo que nestas expressões o grupo evidenciava dificuldades ao nível das suas capacidades condicionais, coordenativas e de exploração.

De um modo geral, a turma apresentava um aproveitamento que ia ao encontro dos objetivos estabelecidos para aquele ano de escolaridade, o que fez com que a maioria da turma transitasse para o ano seguinte, exceto os dois alunos com NEE, que se encontravam matriculados no 3.º ano. No que diz respeito à caracterização geral da turma, as informações foram recolhidas através de: conversas informais com a professora, em que este nos apresentou as características da turma; documentos oficiais do Agrupamento e da sala, nomeadamente o Plano de Turma no qual estava inserida a ficha identificativa de cada um

dos alunos, assim como os interesses e motivações destes, a análise da turma, em que estão descritas as fragilidades e potencialidades da mesma, e a estratégia educativa global utilizada, bem como as estratégias de intervenção para o sucesso educativo individual; observação direta da turma, em que fomos recolhendo pequenas notas de campo e apontamentos diários que serviram para realizarmos uma avaliação semanal da prática na qual discutíamos os problemas de cada aluno.

Planificação da intervenção pedagógica

Durante o período de estágio foi necessário elaborar diversas planificações com o principal objetivo de proporcionar aos alunos um ambiente estimulante e lúdico para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Segundo Zabalza (2000, p. 47, citado em São Bento, 2017), a planificação resume-se em:

Um conjunto de conhecimentos, ideais ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; e por fim, uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p. 34).

Por essa razão, foi necessário organizarmo-nos na preparação de atividades a realizar com a turma e nos materiais necessários para o seu desenrolar e, acima de tudo, estabelecer objetivos e conteúdos a ensinar.

A existência da planificação anual, realizada no início do ano, não auxilia o professor na sua plenitude, uma vez que é elaborada antes de se conhecer os alunos e tendo como principal objetivo a programação letiva, tanto na seleção das obras indicadas Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) e o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013), como na sua organização, ou seja, visando apenas as melhores opções para a escola e para o seu Projeto Curricular (Braga, 2004) e Educativo. Uma planificação, baseada no perfil da turma com um objetivo e conteúdo programático definidos, concede ao professor e aos alunos sucesso (independentemente das variáveis intervenientes) na organização, estruturação e concretização das aulas. Uma das vantagens de planificar diariamente/semanalmente é refletir no modo como os alunos aprendem e consolidam conhecimentos, nas estratégias e nas atividades realizadas que, quando adequadas e motivadoras, manterão os alunos empenhados e interessados.

Ao realizar as planificações semanalmente e antecipadamente, o professor sente-se mais seguro, levando aos alunos, por sua vez, atividades interessantes e que despertam a intelectualidade. Ao longo do planeamento das seis semanas, teve-se em conta o processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos de que os alunos eram portadores e, conseqüentemente, os objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares (Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação, 2001). Planificar também auxilia na gestão de tempo para que as atividades tenham um início, um desenvolvimento e uma conclusão, em que se consiga resumir o que foi referido e organizar as ideias dos alunos.

Porém, as planificações elaboradas, durante o percurso pedagógico, sofreram alterações semanalmente, devido a fatores relacionados com a gestão de tempo e com dificuldades dos alunos sobre a matéria a ser lecionada. Tais factos não constituíram um problema, na medida em que a planificação deve ser flexível e aberta cuja a elaboração representa “correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (Leite, 2010, p. 10). Por essa razão, devemos observar as estratégias que não resultaram como momentos de aprendizagem, repensando-as sempre que possível e necessário.

Intervenção pedagógica

O facto de a professora titular, em conjunto com os alunos, ter definido regras específicas levou a um comportamento exemplar, o que facilitou bastante a nossa intervenção enquanto professoras estagiárias. O grupo era bastante focado no que concerne ao desenvolvimento de novas aprendizagens, por conseguinte, a nossa implementação do projeto de estágio, focalizado no domínio da Expressão Artística, área ainda pouco explorada com esta turma, constituiu-se como algo diferente no quotidiano dos alunos. Sendo um dos objetivos constantes no Projeto Educativo, deste Agrupamento, a utilização da Educação Artística como veículo motivador da aprendizagem e, em conformidade com o Plano de Turma (PT), iniciámos o desenvolvimento do “EXPRESSARTE”.

A articulação entre a arte e a realização de atividades adequadas funcionam como o resultado da “a expressão do eu” (Piaget, 1974). Nesta sequência, infere-se que a experiência com as várias formas artísticas desenvolve a autoestima e a autoconfiança, uma vez que atividades relacionadas com a arte promovem a realização e gratificação pessoal. Igualmente, facilita a capacidade de trabalhar em equipa e em grupo, visto que o resultado depende do desempenho de cada um. Além disso, as apresentações artísticas coletivas desenvolvem as capacidades de hétero e autoavaliação.

Deste modo, o projeto teve como objetivo geral promover o contacto com toda a panóplia de atividades de Educação Artística, em contexto educativo, e apresentava como objetivos específicos a promoção de uma aprendizagem ativa recorrendo às Expressões

como forma de transmissão de imaginação, na qual os alunos procuravam, selecionavam e demonstravam os seus sentimentos e os transmitiam através da arte. Para isso, é necessária a adaptação das práticas escolares a uma nova realidade social; a realização de atividades didáticas nas diversas subáreas da Educação Artística; a utilização de aprendizagens mais dinâmicas utilizando, a Educação Artística para apresentar trabalhos, individualmente ou em grupo. Atualmente, é muito difícil trabalhar a Educação Artística, porque os professores e educadores estão sempre a queixar-se de “falta de tempo.” Todavia, o ensino da arte estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos e torna a aprendizagem mais estimulante e relevante face às necessidades da sociedade (Araguez, 2006).

Durante a implementação do nosso projeto, criámos nove atividades que abrangeram a expressão plástica, a dramática, a musical e a dança. Apesar de todas as áreas referidas terem importância para a promoção de novas aprendizagens, salientamos duas atividades, que se tornaram as mais gratificantes de realizar, devido ao interesse dos alunos e à sua diversificação. Todas as atividades de expressão dramática tiveram como objetivo principal estimular momentos de improvisação e, conseqüentemente, a utilização da imaginação. Uma destas atividades teve por base as obras de Vincent van Gogh. Para iniciar esta temática, apresentámos (resumidamente) a vida do pintor e quatro pinturas diversificadas e passíveis de criar cenários: “Terraço do Café na Praça do Fórum”, “Campo de Trigo com Corvos”, “Noite Estrelada sobre o Ródano” e o “Quarto de Van Gogh em Arles”. Após dividirmos a turma em quatro grupos, designámos uma pintura a cada um deles e pedimos que idealizassem uma cena teatral, máximo de 10 minutos, e apresentassem aos restantes colegas. Foi possível, também, ao longo da atividade interligar as expressões – dramática e plástica – e compreender a capacidade de improvisação dos alunos, num ato de interdisciplinaridade com o português, como adiante se perceberá.

Na Imagem 4, podemos observar um grupo de alunos a realizar a sua dramatização, utilizando como cenário a pintura “Campo de Trigo com Corvos” (cf. Anexo I) de Vincent van Gogh. O grupo optou por criar um teatro em que existia um caçador, as suas presas (dois elefantes) e o narrador. De um modo geral, a atividade correu bem e os alunos demonstraram capacidade na improvisação de teatro, como podemos observar através da transcrição das seguintes falas: “Estou aqui para caçar-vos”, “Mas, senhor caçador, assim nós morremos e deixam de existir elefantes”, “Por que não podemos ficar todos amigos? Até pode andar nas nossas costas”. O narrador mostrou ser um fio condutor durante toda a cena, dado que assinalava a entrada das personagens e o tópico a ser abordado – a caça ilegal.



Imagem 4 - Alunos a realizar a peça de teatro

A segunda atividade situa-se no domínio da Expressão Musical, tendo como objetivo desenvolver o seu corpo e a controlar os músculos de modo a mover-se com agilidade (Weigel, 1988). Por essa razão, através da implementação de atividades deste domínio, foi possível oferecer oportunidades para aperfeiçoar a habilidade motora. O ritmo tem um papel fulcral na formação do sistema nervoso, dado que qualquer movimento que segue um ritmo, mostra um conjunto complexo de ações que o corpo produz, a ordem emitida pelo cérebro para que o movimento aconteça consoante o ritmo e a coordenação que é feita mostra a complexidade e habilidade do nosso corpo.

Na presente atividade, focámo-nos na experimentação da percussão corporal e na utilização de instrumentos musicais, em simultâneo e alternado. No início, mostrou-se aos alunos os diversos instrumentos musicais presentes na sala de aula. Como existia um aluno que frequentava aulas de música, este candidatou-se para indicar o nome de cada um e explicar de que forma se tocavam. Seguidamente, emprestámos a cada aluno um instrumento musical para experimentar e explorar livremente. Quando compreendemos que todos tinham testado os instrumentos, organizámos a turma em dois grupos e pedimos que fizessem uma composição/improvisação musical e a apresentassem à turma. Durante o ensaio de ambos os grupos foi possível compreender que a troca de ideias era constante e que a participação de todos foi bastante ativa.

No momento da apresentação, os alunos não se regeram pelos seus ensaios e demonstraram capacidade de improvisação ao longo da composição musical, seguindo o ritmo dos seus colegas. A atividade demonstrou-se gratificante, uma vez que os alunos se encontravam completamente envolvidos no exercício e maravilhados com a utilização dos instrumentos musicais. Apesar desta segunda parte não estar planificada, aproveitámos o momento da aula para colocar a música “Parabéns” e tocá-la para uma aluna que fazia anos naquele dia. Durante aquele momento, demos indicações para que os alunos seguissem o ritmo da música com os seus instrumentos. Os alunos divertiram-se bastante nesta atividade e gostaram, principalmente, de tocar vários instrumentos musicais. Todos pediram para repetir a atividade e voltar a tocar instrumentos musicais, uma vez que tinha sido a melhor atividade que tinham realizado. A satisfação dos alunos nas atividades de educação artística era visível, sempre que realizavam atividades na área de expressões.



Imagem 5 - Grupo 1 a mostrar a sua composição musical

Para além das atividades apresentadas e que integraram o nosso projeto de estágio, salientamos outras duas, por um lado devido ao seu cariz teórico e prático, ao desempenho dos alunos na realização de tarefas, demonstração do seu interesse e, por outro, devido às dificuldades evidentes ao longo da prática de ensino supervisionada.

No domínio da Matemática, iniciámos com os alunos o conteúdo de Geometria e Medida, mais concretamente, sobre o Volume – unidades de volume do sistema métrico e relação entre o decímetro cúbico e o litro. Com o objetivo de compreender se os alunos recordavam o tema, realizámos exercícios de revisão, uma vez que tinham começado com a professora titular a aprender as unidades de volume em unidades cúbicas. Através da consecução das tarefas, foi possível compreender que a turma se recordava dos conteúdos lecionados e não apresentava dúvidas sobre as unidades de medida. Após a correção dos exercícios, apresentámos a atividade que iríamos desenvolver no restante tempo previsto para a área da matemática para abordar a relação entre o decímetro cúbico e o litro, observando a capacidade de alguns objetos e recipientes com medidas diferentes. Para isso, necessitámos de duas garrafas de dois litros (vazias), dois copos – cinquenta e vinte centilitros –, um espremedor, um recipiente e laranjas. A tarefa tinha como objetivo compreender a relação entre o decímetro cúbico e o litro; para o qual era necessário encher duas garrafas o mesmo número de vezes, mas com copos com medidas diferentes, ou seja, uma parte da turma tinha o copo de vinte e cinco centilitros e outra o de cinquenta centilitros. Contudo, tinham de encher ambas as garrafas com o mesmo número de despejos.



Imagem 6 - Aluno a realizar a atividade experimental

Desta forma, os alunos verificaram que eram necessários apenas quatro copos de cinquenta centilitros ou dez de vinte centilitros para encher as garrafas. Seguidamente, auxiliámos os alunos a compreender que uma garrafa tinha dois decímetros cúbicos devido à sua equivalência em medida com o litro. Apesar da atividade estar planificada no manual com a utilização de água, decidimos optar pelo sumo das laranjas com o intuito de desenvolver a motricidade dos alunos, durante o ato de espremer. Também é importante referir que a ideia de utilizar o sumo das laranjas, resultou de uma conversa informal com os alunos sobre os benefícios do fruto (vitamina C), quando uma de nós levou uma laranja para o seu lanche da manhã. Acresce, ainda que o sumo das laranjas foi utilizado durante a hora de almoço. Embora a professora titular tenha afirmado que a última finalidade não era benéfica para os alunos, uma vez que podia causar inveja nos alunos das outras turmas, acreditámos que mereciam ser recompensados pelo seu trabalho ao longo da atividade e usufruir do resultado.

A segunda atividade, na área do Português – Compreensão e Expressão Oral -, encontra-se interligada com a realização da dramatização ilustrada no âmbito do projeto “EXPRESSARTE”. Os alunos apresentavam dificuldades em expressar-se oralmente como, por exemplo, realizar um discurso coerente e organizado, utilizar corretamente a conjugação verbal, articular o discurso e compreender enunciados orais. Em conversa informal com a docente, apercebemo-nos que esta não trabalhava este domínio frequentemente. Aliás, realizava as usuais chamadas orais em que os alunos apenas tinham a possibilidade de debitar os conhecimentos que tinham sido memorizados e, por vezes, não entendidos (Silva M. A., 1986). Por essa razão, decidimos realizar a atividade de expressão/compreensão oral presente no manual. De acordo com o Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (2015), a expressão oral deve ser trabalhada com o objetivo de auxiliar o aluno a exprimir-se perante diversos públicos, tais como, os colegas de turma, outras turmas, os pais e os professores, utilizando discursos argumentativos, descritivos e expositivos.

Como a expressão oral deve possibilitar ao aluno a reflexão sobre um determinado assunto, ao iniciar o conteúdo sobre os contos e fábulas, decidimos observar as imagens do manual, de modo a que os alunos referissem quais as que pertenciam a cada tipo de narrativa – *A cigarra e a formiga; A lebre e a tartaruga; João e o pé de feijão, Os três porquinhos; Alice no País das Maravilhas e Capuchinho Vermelho*. Após esse momento, cada aluno escolheu uma imagem e realizou um resumo oral de uma das histórias. Ao compreender que esta atividade não se regia completamente pelos objetivos referidos anteriormente – reflexão sobre um determinado assunto –, decidimos criar um momento em que apresentámos a hipótese de alterar algo nas histórias, referindo uma situação real e não fantasiada. Esta estratégia tinha como objetivo levar os alunos a enfrentar momentos do quotidiano sem serem simplesmente hipotéticos. Temos o caso da história do *Capuchinho Vermelho*, em que a mesma pede indicações à personagem “Lobo Mau” sobre a localização da casa da avozinha. No momento em que abordávamos esta história, solicitámos aos alunos para criarem um diálogo no qual pedissem informações reais sobre um local à sua escolha (ex. escola, biblioteca, piscinas municipais, supermercados, entre outros). É necessário criar contextos que permitam vivências realísticas (pedir direções), uma vez que durante o processo de fala e de escuta promove-se o desenvolvimento competente da língua oral em ações do dia a dia (Flores & Rolla, 2001, citadas por Braga et al., 2008).

Referente à Compreensão Oral, os alunos tiveram de escutar, atentamente, as instruções dadas pelos áudios, presentes na Escola Virtual. Antes de ouvir o texto, demos indicação do que era pretendido com o exercício de escuta ativa. A instrução teve como finalidade auxiliar os alunos a prestar atenção à audição e, conseqüentemente, a concentrarem-se nas palavras-chave. A tarefa do manual apresentava questões de escolha múltipla e o tema era sobre uma atividade prática de Estudo do Meio. Neste exercício

podemos observar a interdisciplinaridade, através da junção das disciplinas e conteúdos presentes na memória dos alunos – o percurso dos rios e a compreensão oral. Na execução deste exercício, os alunos necessitavam de ouvir o áudio presente na Escola Virtual e escolher as respostas certas sobre os procedimentos da atividade de Estudo do Meio. No decorrer desta atividade, foi necessário repetir o áudio duas vezes, na medida em que os alunos demonstraram dificuldades na compreensão das instruções dadas para responder às questões propostas. A causa desta dificuldade, a nosso ver, deve-se ao ritmo discursivo presente no áudio em comparação com o da professora. É normal que os alunos estejam habituados a uma determinada velocidade de leitura e ao realizar exercícios deste domínio encontrem problemas de adaptação, principalmente, quando não são feitos regularmente.

Devido à importância dos exercícios de expressão e compreensão oral e à investigação para o relatório final de estágio, “Do Português Língua Não Materna (PLNM) ao uso de tecnologias. Um contributo para uma aprendizagem da oralidade, por falantes chineses”, tentou-se trabalhar em estágio momentos de oralidade, como visto na atividade descrita anteriormente. Como forma de compreender algumas estratégias utilizadas pela professora cooperante recorreu-se a leituras fundamentadas sobre a temática, bem como a momentos de observação direta no contexto, falando com a docente sobre a sua forma de aplicar os conceitos da oralidade e entrevistando profissionais da educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico para conhecer e compreender as suas diferentes formas de agir e as estratégias aplicadas e, por fim, utilizou-se o registo de notas de campo, refletindo sobre situações de dificuldade no domínio da oralidade, analisando a interação da professora perante as mesmas.

Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O facto de ser esta a profissão que ansiamos abraçar, faz com que a intervenção seja sempre realizada de forma cuidada e ponderada, cada vez mais a pensar no futuro. E, neste sentido, uma das estratégias que adotámos para a prática pedagógica foi estudar/pesquisar sobre qual seria a(s) melhor(es) para avaliar os alunos e quais os métodos de ensino mais adequados. A avaliação dos alunos e das suas aprendizagens é um fator importante para as estratégias do docente, não só para a organização/planificação da sua prática letiva, mas também para adaptar as atividades às necessidades de cada aluno (Casanova, 2015). Uma das maiores dificuldades, principalmente durante as atividades em grande grupo, foi gerir a avaliação de todos os alunos, uma vez que existiam alunos que participavam mais do que outros.

Apesar das diferenças, quer a nível cognitivo, quer a nível de interesse no desenvolvimento de exercícios, a professora cooperante (1.º CEB) regia-se por uma avaliação homogénea, ou seja, era realizada de igual forma para e por todos. A diferença radicava no facto de as notas dos alunos abrangidos pelas Medidas Universais ser aumentada para que eles tivessem positiva. No entanto, nós não concordávamos com esta atitude, porque para além de estarmos a sob reverter o princípio base da nossa profissão, também estávamos a enganar os alunos, na medida que eles criam que tinham um conhecimento que de facto não possuíam. Assim, resolvemos adotar estratégias de avaliação passíveis de utilizar na implementação. Como aconteceu, por exemplo, através da realização de tarefas construídas com diferentes graus de dificuldade. A avaliação destas atividades era realizada através do sistema de pontuação, ou seja, as questões valiam o mesmo número de pontos. Todavia, as perguntas não eram iguais para todos os alunos, por exemplo, numa atividade de matemática os alunos tinham o exercício de multiplicar dois por quatro. Os alunos com maiores dificuldades tinham o enunciado “ $2 + 2 + 2 + 2 = 2 \times 4$ ”, enquanto os restantes colegas tinham “ 2×4 ”. Com esta modificação, foi possível abranger todos os alunos e ensinar o conteúdo programático proposto – Tabuada do 2 – para o respetivo ano letivo.

No decorrer das atividades também utilizámos o *feedback*, mecanismo de autorregulação, útil para nós e para os nossos alunos, potenciando o seu desempenho e o desenvolvimento de capacidade de gerir a sua própria aprendizagem aos alunos (Zimmerman & Schunk, Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance, 2011), contribuindo, desta forma, para uma pedagogia para a autonomia. Importa, ainda, salientar, que a autorregulação funciona de modo cíclica e dinâmica, integrando as experiências de aprendizagem do aluno (Zimmerman, 2013). Por essa razão, o *feedback* deve ser visto como um processo em que, tanto o docente, como o discente, se modificam nas atividades de ensinar e aprender, permitindo, assim, a discussão de ideias e aprofundamento das competências. Porém, é crucial existir uma interação aberta entre ambos com o intuito de criar um diálogo informal e desprovido de preconceitos, encontrando-se sempre presente no processo de ensino e de aprendizagem (Borges, Miranda, Santana, & Bollela, 2014). Seguindo estas perspetivas, tentámos sempre discutir com os alunos as ideias fundamentais para o melhoramento das suas aprendizagens e aperfeiçoamento das respetivas competências e, como resultado, obtivemos um maior rendimento dos alunos através do seu interesse pela aprendizagem de conteúdos.

Durante a prática de ensino, foi necessário refletir sobre os métodos/estratégias utilizados ao longo da abordagem do conteúdo ao longo do ano letivo. Cientes desta realidade, ao longo do período de estágio, realizámos autoavaliações em que refletíamos sobre os pontos positivos e os que precisavam de ser melhorados, tendo sido de extrema importância a análise às nossas metodologias. Desta forma, foi possível compreender o que era

necessário aperfeiçoar nas atividades seguintes como, por exemplo, o tempo disponibilizado para a realização das mesmas, e quais as estratégias mais benéficas para os alunos. Um dos pontos-chave na prática de ensino é trabalhar coletivamente, por isso, debatíamos entre nós quais as melhorias na implementação de tarefas levando, assim, a uma evolução gratificante (Ferreira & Oliveira, 2015).

A boa relação com as professoras cooperantes proporcionou diversos momentos de trabalho cooperativo em prol da turma e, de acordo com Lima (2003), a cooperação é vista como estratégia ideal para a resolução de atividades e para ultrapassar dificuldades. Seguindo esta perspectiva, e no decorrer das conversas informais com as docentes, conseguimos interligar os conteúdos programáticos a serem trabalhados nas diversas áreas e adaptar as atividades já existentes de forma a transformá-las mais didáticas para o enriquecimento e desenvolvimento dos alunos. Como forma de evoluir, enquanto futuras profissionais de ensino, o *feedback* das professoras cooperantes constituiu-se fundamental para o progresso de aprendizagens, contribuindo para a regulação do próprio desempenho e, assim, encontrar novas formas de melhorar (Brookhart, 2008). Deste modo, o facto de, no final da aula, as professoras discutirem connosco os pontos fulcrais, com o intuito de refletirmos para evoluir no dia seguinte, tanto a nível de gestão de tempo, como a nível de correção de linguagem, ou de algo importante não ter sido referido, contribuiu para o nosso crescimento e para um maior desempenho futuro.

Um dos pontos discutido ao longo das práticas de ensino supervisionada, foi a gestão de tempo, previsto para cada momento de aula, uma vez que quando realizámos a planificação acreditávamos que a duração destinada a cada atividade seria seguida à risca, mas isso nem sempre acontecia. Tendo em conta os comentários das docentes, compreendeu-se que é preferível lecionar poucos conteúdos, mas com qualidade, do que planificar muitas atividades e não as explorar com a profundidade desejável. Devemos ter plena atenção às necessidades dos alunos, às suas dificuldades, ao ritmo de aprendizagem e à predisposição que têm naquele dia para aprender, pois tudo isso condiciona a gestão da aula e o tempo alocado para cada momento (Sanches, 2001).

Os padrões de desempenho docente “são reveladores de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes que o professor deve mobilizar no exercício da sua profissão” (Nunes C. , 2013, p. 70) e, por isso, é necessário avaliarmos constantemente o nosso desempenho profissional, quer como estagiárias, quer como docentes. Ao realizar esta autoavaliação, criamos melhores condições pedagógicas e promotoras para os alunos com o objetivo de obter o maior sucesso escolar. Deste modo, observou-se uma evolução no processo de aprendizagem enquanto estagiária, considerando que foi possível alcançar os objetivos previstos como aluna: integração no meio educativo,

auxiliar nas estratégias de ensino já existentes e criar atividades estimulantes para os alunos, não perdendo o foco da aprendizagem.

Ao longo do percurso também foi possível adquirir novos conhecimentos relacionados com a inclusão de alunos abrangidos pelas Medidas Universais e a flexibilidade curricular, uma vez que foi necessário criar estratégias de inserção destes dois conceitos numa rotina de ensino completamente diferentes das práticas de ensino anteriores. Em suma, o objeto fulcral da minha prática foi valorizar cada um dos alunos, ouvindo e compreendendo cada pensamento, permitindo realizar-se a intervenção de forma adequada, proporcionando-lhes bem-estar e confiança para novas aprendizagens.

Após a realização de ambos os estágios em 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreendi que desenvolver as capacidades humanas e académicas do aluno na sua plenitude, é crucial para o seu sucesso e do docente. É necessário criar espaços de ensino que promovam o desenvolvimento do ser, do saber e da criatividade do aluno, de forma a este estar no centro do processo educativo. Para além de criar ambientes promovedores de ensino, o professor deve ter em conta a avaliação que pratica relativamente às aprendizagens dos seus alunos. De acordo com Roldão & Ferro (2015), esta prática é fundamental para o desenvolvimento curricular, compreendendo-se, também, como um processo e produto autónomos e com os seus próprios princípios. De modo geral, a avaliação é realizada através de uma comparação do que foi alcançado com o que é necessário atingir, ou seja, a aprendizagem do aluno como resultado e os objetivos que eram propostos (Gorgulho & Teixeira, 2018).

Ao longo dos estágios, compreendi que a avaliação, parte integrante da prática pedagógica, se baseia, fundamentalmente, na avaliação sumativa e não no equilíbrio dos dois tipos de avaliação existentes no ensino. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, a avaliação formativa deve assumir um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a um leque variável de instrumentos de recolha de informação, que por sua vez são adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem. Na legislação referida, o progresso na aprendizagem dos alunos é aferido com base no seu desempenho, relativamente aos conhecimentos e capacidades previstos nos documentos curriculares. Contudo, os documentos curriculares generalizam o discente, deixando de lado as suas competências e interesses individuais.

A avaliação formativa permite, tanto ao docente, como ao aluno, compreender se os objetivos e os resultados foram alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Deste modo, o discente reconhece os seus erros e progressos existindo, assim, um maior estímulo para o estudo sistemático dos conteúdos a aprender. Um mecanismo de avaliação como este permite ao professor detetar as dificuldades nas estratégias utilizadas, possibilitando reflexões e reformulações na organização do seu ensino, proporcionando

reformulações nas suas planificações (Kraemer, 2005). Este tipo de avaliação é contínuo, uma vez que consiste no acompanhamento do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. Além disso também averigua, perante o objetivo proposto pelo docente (Fujisawa, 2019).

Devido ao receio referido anteriormente – falta de avaliações formativas ao longo do período letivo –, creio que no 2.º Ciclo do Ensino Básico vou encontrar a mesma problemática, uma vez que a realização dos testes de avaliação, por parte do docente, engloba todas as turmas, provavelmente sem ter em contas as características individuais de cada uma. Além disso, importa salientar que dentro de uma mesma turma cada aluno apresenta as suas particularidades. Ao longo do meu percurso profissional (explicações em centros de estudo) era usual encontrar alunos, de diferentes turmas, que realizavam testes idênticos. A nosso entender, o docente deve alterar esta forma de ensino, uma vez que cada aluno é diferente e único.

Todavia, acredito que o 2.º Ciclo do Ensino Básico abrirá novas portas no meu conhecimento, uma vez que serão metodologias de ensino completamente diferentes e será necessário ajustar o nosso tempo letivo apenas a duas áreas – Português e História e Geografia de Portugal.

1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no 2.º CEB

1.2.1. Estágio em 5.º e 6.º ano do 2.º CEB

A última prática de ensino supervisionada realizou-se durante o último ano de Mestrado, numa escola pública localizada no distrito de Santarém. O estágio foi dividido entre o 1.º e o 2.º semestres, perfazendo um total de treze semanas. A primeira semana de estágio, tanto no primeiro semestre, como no segundo semestre, teve como foco a observação do trabalho desenvolvido pelos docentes titulares; a segunda semana foi de intervenção partilhada com os docentes cooperantes e as restantes foram de intervenção individual.

Caracterização da Instituição e integração no meio educativo

No ano letivo 2019/2020, a instituição agregava trinta e sete turmas – quinze turmas de 2.º CEB e vinte e duas de 3.º CEB. A escola era constituída por três blocos divididos de acordo com as necessidades dos alunos e dos docentes. O primeiro bloco estava dividido em dois pisos, no rés do chão localizavam-se a biblioteca escolar, a sala da direção, a sala da direção de turma, a secretaria, a arrecadação e os sanitários para todos os membros do meio educativo; no primeiro piso existia a sala dos professores, quatro salas de aula e a reprografia. O segundo bloco era constituído apenas por salas de aula e quartos de banho para os alunos. Por último, o terceiro bloco era composto unicamente pelo edifício desportivo.

O espaço exterior era amplo e rodeava o segundo bloco, contemplando um campo de futebol, dois terraços e um espaço para realizar salto em comprimento. Neste espaço, também era possível observar-se jogos desenhados/pintados no chão para que os alunos pudessem brincar e terem momentos lúdicos ao ar livre, sem necessitar de objetos. Os jogos não servem apenas para disseminar energias, mas, principalmente, para contribuir para a socialização e o desenvolvimento intelectual dos alunos (Café, 2018).

A presente instituição teve como objetivo principal contribuir para o sucesso educativo e, desta forma, para a organização e gestão do currículo do ensino básico e secundário, centrando-se em seis princípios orientadores: i) ligação entre os três ciclos de ensino; ii) articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e, futuramente, com o mundo do trabalho; iii) diversidade educativa, considerando as necessidades dos alunos e assegurando a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos; iv) melhoramento da qualidade de ensino; v) favorecimento da integração das dimensões teórico-práticas das capacidades, através da valorização da aprendizagem experimental; vi) reforço do carácter transversal da educação para a cidadania.

O agrupamento ainda dispunha de várias modalidades de apoio às atividades educativas, como: a pedagogia diferenciada, as aulas de apoio educativo, as tutorias, as aulas do projeto para a melhoria do desempenho dos alunos e o apoio aos alunos com NEE. Ao longo da prática de ensino supervisionada, foi possível observar a pedagogia diferenciada e as tutorias que se regiam pelo acompanhamento de alunos, por um professor. Este método de apoio destinava-se a alunos que evidenciavam, não necessariamente dificuldades de aprendizagem, mas uma notória falta de organização a vários níveis, designadamente no que concerne a métodos de trabalho e de estudo. Neste caso, a tutoria foi entregue a uma professora que acompanhava dois alunos na disciplina de português, evidenciando um bom relacionamento com os alunos e, simultaneamente, capaz de assumir e inculcar nos mesmos a necessidade de se instituírem regras, métodos de trabalho e hábitos de estudo.

O Projeto Educativo (PE) implementado no Agrupamento foi aprovado em 2013, tendo sido objeto de alterações em fevereiro de 2015. Numa conversa informal com um elemento assessor da direção, obteve-se a informação que estava em fase de elaboração um novo PE. Contudo, na altura ainda não se encontrava acessível à comunidade educativa. O documento que estava, então, em vigor era constituído por dois capítulos fundamentais – “Contextualização: a Região, a Comunidade e o Agrupamento” e “Projeto Educativo”. No último capítulo, era possível observar que as metas educativas se focavam em diversas áreas de intervenção: sucesso/abandono escolar, fomentação dos valores de cidadania, formação dos agentes educativos, articulação entre Órgãos, qualificação dos espaços, equipamentos e meios de comunicação. Alguns dos contextos indutores do sucesso educativo eram clubes

(futebol, xadrez, argumentação, entre outros), projetos, serviços educativos, atividades com foco na relação entre a Escola, a família e a comunidade, oferta de um espaço desportivo amplo e com estratégias pedagógicas de funcionamento.

O PE, apresentado pelo Agrupamento no ano letivo de 2019/2020, focava-se na aquisição de conhecimentos e de inovações na educação, em todas as áreas - tecnologia, história, ciências, sociologia, geografia, línguas, pedagogia, entre outras. Realça-se, ainda, o facto deste projeto envolver toda a comunidade educativa. O projeto foi estruturado de acordo com o modelo de “análise Swot”. Este modelo tem como base compreender ameaças, oportunidades, pontos fortes e fracos que o projeto pode sofrer durante o seu desenvolvimento. Ao longo da “inserção” do Projeto, compreendeu-se que uma das ameaças foi a pouca participação dos encarregados de educação, não tendo sido possível, na altura, estudar como se poderia ultrapassar a situação. O seu ponto forte foi a oferta de diversidade para a comunidade educativa.

Caracterização da Turma

Durante os dois estágios, houve oportunidade de ensinar sete turmas distintas. Na disciplina de Português, lecionou-se em duas turmas do 6.º ano de escolaridade e uma do 5.º ano. Ao contrário, na disciplina de História e Geografia de Portugal, houve uma turma do 5.º ano de escolaridade e quatro turmas do 6.º ano. Havia alunos com NEE e com Acomodações Curriculares. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e às áreas curriculares, bem como os recursos necessários para responder às necessidades educativas de todos os alunos, ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Diferentemente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores só têm acesso às informações dos alunos se forem tutores. Por essa razão, e dado que os docentes cooperantes não eram diretores de turma, foi impossível recolher qualquer tipo conhecimento sobre os alunos, principalmente os diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais. Estas informações seriam muito importantes, uma vez que poderíamos saber, concretamente, quais as dificuldades dos alunos e quais os métodos de ensino mais favoráveis, tanto para os próprios, como para nós. Assim, no presente relatório, mais especificamente na caracterização das turmas, não são divulgadas/identificadas as necessidades cognitivas e sociais destes alunos.

Primeiramente, realiza-se a caracterização das turmas da disciplina de Português e, de seguida, as turmas de História e Geografia de Portugal. Os alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade tinham idades compreendidas entre os dez e os doze anos e os alunos que frequentavam o 6.º ano tinham idades entre os doze e catorze anos. A turma do 5.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos, sendo doze do sexo masculino e nove

do sexo feminino. Durante as aulas de Português, foi possível assistir à presença de duas professoras de apoio aos alunos com carácter de acomodações curriculares e de necessidades educativas especiais. A turma era caracterizada, pelo docente, como faladora, distraída, colaboradora, pouco autónoma, participativa e trabalhadora nas tarefas em contexto de sala de aula. De facto, a transição de ciclo é uma experiência significativa na vida dos alunos, implicando também alterações a nível de contexto escolar das regras e nas relações com o grupo de pares e professores (Correia & Pinto, 2008). É natural, portanto, que a turma do 5.º ano de escolaridade se encontrasse em completa transição de ciclo e demonstrasse as características referidas anteriormente. Realça-se ainda a existência de uma aluna ter estado presente nas aulas, apenas, a partir do 2.º período letivo, devido à sua permanência na sala específica de NEE.

Relativamente às turmas de 6.º ano de escolaridade, uma era constituída por dezanove alunos e outra por vinte e quatro. Ao contrário da turma de 5.º ano, estas apresentavam-se participativas, trabalhadoras, ativas e bastante autónomas. Porém, eram turmas distintas no ritmo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Ao longo do nosso percurso, foi crucial criar duas metodologias de ensino centradas nas dificuldades de cada turma. De um modo geral, a turma A era muito mais empenhada e trabalhadora, demonstrando curiosidade perante novas aprendizagens e desafios, não se verificando o mesmo com a outra turma.

No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, as aulas não eram auxiliadas por professores de apoio aos alunos inseridos no Decreto-Lei 54/2018. Apesar de, na totalidade das cinco turmas, existirem vinte cinco alunos abrangidos pela legislação, quer a nível de NEE, quer de acomodações curriculares, nenhum era acompanhado como ocorria na disciplina de Português.

A turma do 5.º ano de escolaridade era vista como uma das turmas mais promissoras da instituição, uma vez que demonstrava resultados surpreendentes em todas as disciplinas. Sendo uma turma bastante dinâmica, curiosa, culta, interessada, autónoma e trabalhadora, os professores acreditavam que, no final do ano, os alunos transitariam com distinção. Contudo, esse facto condicionou a nossa prática de ensino, uma vez que a docente cooperante se preocupava totalmente com os nossos métodos e estratégias de lecionação, modificando-os sempre que achava necessário. Apesar de se compreender os seus receios, sentimos que, ao contrário do 6.º ano de escolaridade, foi impossível lecionar os conteúdos de História de Geografia de Portugal na íntegra, existindo diversos momentos de intervalo para que a professora cooperante fizesse uma síntese dos conteúdos abordados pelas estagiárias.

Como foi referido anteriormente, a abordagem de conteúdos foi mais fácil com as turmas de 6.º ano. Acreditava-se que, devido às suas dificuldades de aprendizagem, tanto a nível de concentração, como a nível cognitivo, a professora cooperante quisesse auxiliar os alunos tal como com a turma do 5.º ano de escolaridade. Contudo, a docente acreditava que uma mudança nas metodologias de ensino poderia oferecer aos alunos uma nova perceção dos conteúdos e, simultaneamente, estimular o seu interesse pela História e Geografia.

Tabela III – Caracterização dos alunos por ano de escolaridade.

	5.º anos	6.º anos
Número de alunos	42 alunos	43 alunos
Idades	10 – 11 anos	12 – 14 anos
Géneros	18 F – 24 M	22 F – 21 M
Alunos repetentes	0 alunos	2 alunos
Alunos com NEE	3 alunos	25 alunos

Planificação da intervenção pedagógica

No decorrer das práticas de ensino supervisionadas, foram-se identificando as metodologias utilizadas pelos professores cooperantes. O professor da disciplina de Português, desde o primeiro dia em contexto de estágio, informou-nos que propunha um “Contrato Pedagógico” aos alunos. O contrato tinha como objetivo incutir nos alunos o sentido de responsabilidade, uma vez que limitava o número de vezes que os alunos poderiam: realizar comportamentos graves/pouco graves, faltas de material, faltas de realização dos trabalhos para casa, pontualidades, saídas da sala de aula e, por fim, concretizar o texto livre. O Contrato Pedagógico era proposto no primeiro dia de aulas a cada turma, para que fosse possível, em grande grupo, definir o aluno responsável e a quantidade de limites que os alunos podiam atingir, por tópicos. Por exemplo, os alunos só poderiam esquecer-se do material para a disciplina de Português, quatro vezes, ao longo do período letivo. Se o aluno ultrapassasse o número de faltas, o colega responsável pelo apontamento de faltas desse tópico tinha o dever de avisar o professor. Esta “metodologia” foi continuada por nós, estagiárias, na medida em que se obtinham bons resultados.

A observação realizada permitiu verificar que o professor cooperante da disciplina de Português se focava mais no domínio da oralidade do que no domínio da escrita. O docente defendia que um adequado desenvolvimento da competência oral (sobretudo) para a expressão era muito mais importante do que os restantes domínios indicados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu H. C., Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Com efeito, o docente deve realizar um trabalho estruturado da expressão oral que permita ao aluno a abordagem e/ou aprofundamento de outras questões e dimensões

da prática linguística dos falantes, igualmente contempladas no currículo, tais como: adequação pragmática do discurso; consciência da variação dialetal e socioletal; preparação de competências sociais; treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011). No entanto, consideramos que é de suma relevância o trabalho nos outros domínios.

Nesta linha de pensamento de Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), preconiza-se que é na escola que o aluno é desafiado a desenvolver e a consolidar a sua competência comunicativa, através dos vários géneros e textos de carácter formal, participando ativamente nas situações de comunicação que exigem o uso formal da língua numa perspetiva eficaz de planificar, produzir e avaliar - também - as produções orais (Pinto M. , 2010). No domínio da oralidade, pretende-se que os alunos revelem o respeito, já instituído como rotina, pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano de interação verbal, uma vez que é necessário para a autonomização, seja do discurso argumentativo, seja de outro tipo de discurso.

No que concerne à prática de ensino da professora cooperante de História e Geografia de Portugal (HGP), observou-se que existe uma metodologia bastante ligada ao ensino tradicional, defendendo que pelo facto de a carga horária semanal da disciplina ser reduzida, a docente era a pessoa que deveria ter uma papel ativo, na sala de aula, ao invés dos alunos. No Decreto-Lei n.º 139/2012 (Ministério da Educação e Ciência, 2012), mais propriamente no Anexo II, é apresentada a matriz curricular do 2.º CEB, na qual é possível observar que as áreas disciplinares referentes às línguas e aos estudos sociais têm um total de carga letiva semanal de quinhentos minutos. Todavia, esse total é dividido pelas três disciplinas: Português, Inglês e História e Geografia de Portugal (HGP) e, para além disso, a primeira disciplina referida deve, no mínimo, ter duzentos e cinquenta minutos semanais. Assim sendo, as últimas duas áreas disciplinares – Inglês e HGP – necessitam de dividir o total do tempo útil. Existindo uma maior incidência, por parte dos Agrupamentos, na disciplina de Inglês, o tempo disciplinar de HGP passa a ser bastante reduzindo, sendo nesta Instituição, de apenas noventa minutos semanais. Apesar de se ter compreendido esta explicação, por parte da docente, não nos é/foi possível afirmar que o ensino tradicional seja a melhor metodologia de ensino para os alunos. Cientes de que uma aprendizagem significativa provoca transformações na didática escolar e no contexto social do aluno, o mesmo deve estar no centro do saber, aprendendo por meio do seu próprio culminar de experiências e competências (Pinheiro & Batista, 2018).

Devido às mudanças vividas na atualidade, o nosso último estágio foi realizado a distância. Para todos os alunos, desde o Pré-Escolar até ao 10.º ano de escolaridade, o terceiro período foi cumprido em casa com recurso ao ensino a distância. Cada escola teve

liberdade para encontrar a sua metodologia de ensino, de forma a prosseguir as aprendizagens on-line, que foram completadas pela televisão, mais concretamente, pelo programa *#EstudoEmCasa*, transmitido na RTP *Memória*. Na Instituição utilizou-se a plataforma digital Microsoft Teams, constituída por sala de aula virtuais, com recurso a formas de trabalho síncronas e assíncronas e, ainda, com o auxílio do programa referido programa televisivo.

De acordo com o Artigo 7.º, presente no Decreto-Lei n.º 55/2018, a distribuição da carga horária e da gestão de sessões síncronas e assíncronas podiam ser reajustadas ao longo do ano com a intervenção do professor da disciplina, havendo uma adaptação às singularidades dos alunos e contextos específicos. Por essa razão, cada professor teve autonomia para realizar as suas aulas e estabelecer um horário para cada turma.

Como referido anteriormente, o último estágio apresentou diversas especificidades, uma vez que todo o contexto de ensino era novo, tanto para nós, como para os professores cooperantes. Ao iniciar-se o estágio, compreendeu-se que todos os alunos tiveram acesso à plataforma LMS (*Learning Management System*), Microsoft Teams, pertencendo a equipas definidas pela administração do Agrupamento. A presente plataforma integrava algumas ferramentas para os docentes utilizarem ao longo das aulas, como, por exemplo, o uso de documentos em tempo real com os alunos, auxiliando, assim, a concretização de exercícios em grande grupo. O programa *#EstudoEmCasa*, transmitido na televisão, era indicado, por nós, com o intuito de consolidar os conteúdos trabalhados durante as aulas de cada disciplina.

Relativamente às atividades assíncronas, estas prendiam-se com a realização de tarefas ou exercícios, através de diversas plataformas como o *Google Forms* e *Mentimeter*, mas, com o passar do tempo, constatou-se que existiam dificuldades relacionadas com a ligação de internet e com o acesso a computadores. Por essa razão, o manual escolar e o livro do aluno passaram a ser os recursos mais utilizados para a concretização de trabalho autónomo.

Intervenção pedagógica

Ao longo do ensino presencial, foi possível implementar o projeto de estágio, denominado “Família e Cidadania”, durante as aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Na primeira semana de observação, a professora cooperante revelou que os alunos possuíam um seio familiar diversificado (famílias monoparentais, famílias multiculturais, entre outras) e, por isso, foi decidido abordar este tema, entre o mês de novembro e dezembro. Um dos princípios do agrupamento, presentes no Projeto Educativo, é fomentar o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural, numa perspetiva de educação para a cidadania e, em conformidade com o PT, iniciámos o desenvolvimento deste projeto. A escola deve ser vista como um agente da mudança e fator de desenvolvimento, devido à

possibilidade de potenciar um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilidade mútua, de tolerância e respeito e, acima de tudo, de sabedoria e conhecimento (Nogueira, 2015).

Nesta perspetiva, infere-se que a experiência com o tema abordado, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, desenvolva a autoestima e a autoconfiança, devido à promoção do sentido crítico dos alunos e a sua competência de cooperação. O projeto de estágio implementado teve como objetivo principal dar a conhecer aos alunos os diversos tipos de famílias e as suas diversidades. Apesar do objetivo referido acima, também se pretendeu desenvolver as habilidades relativas à expressão oral, através da participação em aula; distinguir factos de opiniões na explicitação de argumentos; e, por fim, comunicar a informação essencial (paráfrase e resumo) e opiniões fundamentadas. No momento de implementação das atividades, impôs-se a troca de ideias, pois é crucial ouvir as opiniões e conceções prévias dos alunos sobre a constituição de família e, se necessário, alterá-las para a realidade dos dias de hoje.

Para iniciarmos este tema, tentou-se descobrir as conceções prévias dos alunos sobre o conceito família. Utilizando o recurso digital *mentimeter*, criou-se uma nuvem de palavras sobre as seguintes questões: “A família é...?” e “A minha família é...?”. Em ambas, a palavra mais escrita pelos alunos foi “amor”. Após uma discussão em grande grupo sobre os termos escritos, compreendeu-se que os alunos, à primeira vista, não viam as famílias com a diversidade pressuposta. Por essa razão, iniciou-se a leitura do livro *As famílias não são todas iguais* de Rachel Fuller, com os alunos sentados, com a cabeça sobre a mesa e olhos fechados, de forma interiorizarem da melhor forma o conteúdo da história. Com a conclusão da leitura do livro, mostrou-se a ilustração do livro e explorou-se as tipologias de família, como também as palavras desconhecidas para os alunos. No final, guiou-se a discussão entre os alunos sobre os vários tipos de família. Neste momento, compreendemos que existiam conceções prévias que “fugiam” da realidade como, por exemplo, para existir uma família monoparental é necessário um dos parentes diretos falecer. Todas estas questões e conceções prévias dos alunos, levaram a momentos de reflexão em grande grupo.

Para além desta atividade, pode realçar-se outro momento de aprendizagem – a apresentação final. Neste último momento de trabalho sobre o tema, os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco elementos, de forma aleatória, com o intuito de criar uma “peça de teatro” para retratar uma tipologia de família. Um dos maiores receios a idealizar esta atividade foi a falta de descontração e desinibição dos alunos para representar algumas das tipologias. Contudo, todos realizaram a tarefa de forma confortável e sem receios de interpretar as personagens idealizadas. O conceito familiar tem sido alterado no tempo e no espaço, devido à mudanças que ocorrem na nossa sociedade, mas, apesar de tudo, foi

gratificante compreender que a função de formar, de cuidar, de transmitir valores, cultura e informação (Pinto & Neves, 2019), continua presente no conceito “família” dos alunos.

Todas as atividades implementadas foram ao encontro das competências essenciais de formação cidadã, apresentadas na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), e tiveram diversos momentos de avaliação, quer na área da Cidadania e Desenvolvimento, quer na área de Português, uma vez que todos os objetivos gerais, referidos acima, inserem-se no domínio da oralidade e escrita do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015). Com base nos métodos de avaliação propostos – debate, autoavaliação, trabalhos de grupo e apresentações orais –, foi possível aferir que os alunos interiorizaram os conteúdos abordados mais facilmente através da sua própria pesquisa e intervenção em contexto de sala de aula, ou seja, tendo um papel muito mais ativo.

Para além da atividade apresentada acima, integrante do projeto de estágio, salienta-se outra, devido à sua importância como novo conteúdo a ser abordado e à utilização de momentos verídicos do quotidiano dos alunos. Esta atividade integra-se na disciplina de Português, no domínio da gramática, mais concretamente, sobre os pronomes em adjacência verbal. Compreendendo que o conteúdo programático seria difícil para os alunos, devido às suas regras, tentou-se realizar atividades mais dinâmicas. As atividades foram idealizadas com o intuito de utilizar exemplos reais em contexto de sala de aula como, por exemplo, “a Ana vai buscar a mochila” / “a Ana vai busca-la”. Com este modelo de aprendizagem, os alunos demonstraram mais interesse, tornando a modificação das frases quase como um ato inconsciente, ou seja, utilizando exemplos do seu quotidiano, os alunos demonstraram mais facilidade na transformação dos pronomes em adjacência verbal. Se olharmos para esta metodologia como alternativa de ação docente-discente, na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno, Gasparin (2001) apresenta um método dialético em que o momento teórico deve ser de reunificação entre o quotidiano do aluno e o científico do conteúdo programático e, por isso, acredita-se que esta atividade tenha sido bem-sucedida. Aliás, após a realização de vários exercícios, os alunos resolveram um breve questionário num recurso digital educativo e demonstraram, maioritariamente, grande facilidade na sua resolução.

Relativamente à minha investigação para o relatório final de estágio, “Do Português Língua Não Materna (PLNM) ao uso de tecnologias. Um contributo para uma aprendizagem da oralidade, por falantes chineses”, foi possível observar algumas aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), lecionadas por um professor de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico, onde encontrava-se uma aluna chinesa. Em conversa informal com a mesma, compreendi que a maior dificuldade, além das diferenças visíveis entre ambas as línguas, é os sons das nossas sílabas tónicas. O português possui sons que não existem em chinês e a

sua gramática é bastante mais complexa, particularmente, no que diz respeito à flexão das palavras (Monteiro H. D., 2014). Para além deste momento de conversa informal e observação direta de apoio PLN, recorri a leituras fundamentadas sobre a temática, bem como a momentos de diálogo com os docentes da área do Português.

Ao contrário do ensino presencial, a modalidade a distância fundamenta a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos modelos de aprendizagem com o intuito de todos os alunos terem acesso ao desenvolvimento das suas competências curriculares (Decreto-Lei n.º 55/2018). “Ensino a distância foi um termo usual no ano anterior, dado que o processo interno de aquisição de capacidades, vai além do contacto presencial professor-aluno e é necessário compreender que o estudante terá de esforçar-se para adquirir informação, construir conhecimento e usufruir das condições estabelecidas no seu meio educativo. Como novo processo, traz imensas mudanças conceituais e comportamentais nos alunos, uma vez que os alunos se encontram num ambiente totalmente diferente de aprendizagem anulando, assim, o contacto presencial. Ambas as metodologias de ensino – presencial e a distância –, apresentam especificidades distintas, mas que se complementam. O ensino a distância têm como principal objetivo democratizar o acesso ao ensino, através de uma oferta para a formação de todos, independentemente do seu local de residência, situação pessoal e económica, conferindo, assim, a igualdade de oportunidades formativas e a oportunidade de permanecerem no seu meio cultural e natural (Agrupamento de Escolas de Pombal, 2020).

Diversos estudos realizados a instituições de ensino sobre a eficiência do ensino a distância concluem que este método tem diversas vantagens como, por exemplo, a existência de liberdade, por parte do aluno, para gerir a sua aprendizagem e o ritmo de aprendizagem ou estar em contacto com o professor e a turma, utilizando os recursos tecnológicos (Todos pela Educação, 2020). Todavia, apresenta pontos a melhorar que resultam do contexto de atuação e da própria natureza das estratégias pedagógicas. Ao longo da prática de ensino, compreendeu-se que a relação humana professor-aluno, típica de contexto em sala de aula, é crucial para auxiliar os alunos mais rapidamente e para observar as reações imprevistas e imediatas do contexto educacional acionando, de imediato, mecanismo para colmatá-las. Para além disso, existem desvantagens visíveis como o acesso à internet, levando alunos a não comparecerem nas aulas síncronas e, conseqüentemente, à não realização de trabalhos de casa. Todas estas desvantagens levam o aluno a sentir-se desmotivado com a presença destas dificuldades e, principalmente, com a ausência de socialização permitida no ensino presencial.

A maior dificuldade ao longo desta prática de ensino foi, sem dúvida, criar uma ligação com os alunos ao ponto de tornar as aulas síncronas interessantes e motivadoras.

Além desta dificuldade, o contacto visual com os alunos era proibido e a carga horária, principalmente na disciplina de HGP, era insuficiente para abordar todos os conteúdos programáticos que necessitavam ser lecionados até ao final do ano letivo. Como era necessário abordar os conteúdos – e não possuía muito tempo para lecionar –, decidi reger-me pela utilização de apresentações *PowerPoint* e jogos didáticos, nomeadamente, *kahoot!* e *mentimeter*. Ao lecionar desta forma, foi possível captar a atenção da maioria dos alunos observando-se, assim, na realização das questões-aula, através de formulários. Os jogos digitais podem ser definidos como meios interativos e aliciantes que capturam a atenção dos alunos ao oferecer desafios que exigem crescentes níveis de conhecimentos e aptidões (Balasubramanian & Wilson, 2006). Por essa razão, conseguiu-se unir as práticas educativas em ambientes lúdicos enriquecendo, assim, as atividades de ensino e aprendizagem. Porém, existiram problemas relacionados com a ligação à internet, bloqueios no Microsoft Teams e falta de meios tecnológicos para alguns alunos acederem às aulas síncronas.

Independentemente do uso de *PowerPoint* e jogos digitais, existiu uma atividade que sobressaiu das restantes, na disciplina de História e Geografia de Portugal, devido à sua comparação (de forma inconsciente) com o ensino presencial. Esta atividade centrou-se na utilização da ferramenta tecnológica *kahoot!* para consolidação de conteúdos relacionados com o tema “os muçulmanos na Península Ibérica, durante os séculos XIII e XIV. Ao iniciar a aula, pediu-se aos alunos que abrissem o seu manual nas páginas solicitadas. Após esse momento, partilhou-se um *PowerPoint* para realizar a revisão dos conteúdos do tema referido anteriormente e, ao longo da explicação, questionou-se os alunos sobre a matéria com o intuito de compreender as suas dificuldades e grau de concentração. Seguidamente, realizou-se um questionário em *kahoot!* para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo programático. Na fase da revisão, foi impossível não comparar este modelo de ensino com o presencial, devido à utilização da ferramenta em ambos. O questionário realizado através de meios tecnológicos no ensino a distância leva a um maior envolvimento dos alunos. Se no ensino presencial o ensino tradicional já é observado pelos alunos com um enorme desinteresse, no ensino a distância ainda foi mais visível. É necessário estabelecer estratégias que levem os alunos a compreender os conteúdos abordados de forma dinâmica e estimulante.

Este método de ensino realçou, também, a importância da relação entre professor-aluno para o sucesso escolar dos alunos e promoção de bom comportamento. A distância física entre professor-aluno foi vista por muitos alunos como um elemento desmotivador para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para a evolução dos seus conhecimentos.

Avaliação no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nas valências de 1.º e 2.º CEB a avaliação realizou-se, maioritariamente, com o método sumativo. Contudo, ao longo da prática de ensino supervisionada, tentou-se utilizar métodos diversificados de avaliação, tais como: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e autoavaliação. Para isso, recorreu-se constantemente à realização de notas de campo, grelhas de observação e avaliação de domínios, observação direta e acompanhamento das tarefas propostas. A avaliação realizada serviu para os alunos receberem *feedback* do seu empenho, mas, também, para conseguir-se refletir sobre a prática docente, tendo em vista o sucesso dos alunos e a sua aprendizagem significativa. Para além disso, a avaliação realizada tinha como intuito trabalhar os objetivos definidos propostos em cada atividade e desenvolver as competências de aprendizagem dos alunos.

Para realizar uma melhor avaliação diagnóstica dos alunos focou-se na observação direta facilitando, assim, o processo de interrupção de concepções prévias relacionadas com qualquer conteúdo programático abordado. Através deste método é possível compreender qual o nível de conhecimento do aluno e quais os conteúdos que devem ser abordados mais afincadamente durante as aulas. Após uma avaliação diagnóstica e iniciar o ensino dos conteúdos programáticos, é necessário verificar se os alunos estão a aprender e quais as suas dificuldades. Assim sendo, com a avaliação formativa pode-se acompanhar a aprendizagem de cada aluno e orientar a nossa intervenção da melhor forma e, conseqüentemente, dar-nos a oportunidade de alinhar a nossa metodologia de ensino às capacidades e necessidades dos alunos (Leitão I. A., 2013). Seguindo esta perspetiva, a avaliação formativa facilita ao docente a compreensão de quais são as informações relevantes sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. Relativamente à avaliação sumativa, esta apresenta uma enorme importância na realização de testes para regularizar, normalizar e controlar a ação da Instituição. Apesar da avaliação sumativa ser vista pelos professores e encarregados de educação como o balanço globalizante, é impossível avaliar os conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos através desse critério (Leitão I. A., 2013).

Ao longo do percurso académico, foi possível partilhar as estratégias utilizadas com os docentes cooperantes, verificando-se, assim, que a avaliação é um aspeto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e realizada ao longo de momentos formais – testes de avaliação – e informais – exercícios, comportamentos, entre outros (Freitas, Sordi, Malavasi, & Costa, 2009). Seguindo esta linha de pensamento, as avaliações foram realizadas em todas as aulas, como forma de recolher ao máximo informações sobre as dificuldades e melhorias dos alunos, bem como para regulação da nossa prática.

Refletindo sobre a prática ao longo dos dois anos, pode-se afirmar que a evolução nos métodos de avaliação foram evidentes, uma vez que, para além dos habituais diários de bordo e observação direta, decidiu-se diversificar, através da utilização de instrumentos de avaliação como, por exemplo, i) grelhas de observação, ii) mapas de conceitos, iii) questões-aula, e iv) mini testes realizados no *kahoot* ou *mentimeter*. Os instrumentos de i) e ii) focam-se numa avaliação formativa com o intuito de recolher informações sobre o desempenho e competências dos alunos. Ao contrário dos últimos dois instrumentos, iii) e iv) tratam-se de momentos de avaliação sumativa, uma vez que permitia compreender o nível de progressão dos alunos, bem como as melhorias necessárias no ensino praticado, apresentando, sempre que preciso, um *feedback* de recuperação para os alunos atingirem os objetivos propostos.

Do mesmo modo que o 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi facultado um *feedback* constante aos alunos, principalmente, na segunda parte da prática de ensino supervisionada. Com os momentos vividos naquela altura, era crucial facultar aos alunos notas sobre os seus trabalhos e quais os procedimentos para melhorarem nas futuras tarefas. Na disciplina de História e Geografia de Portugal, solicitou-se aos alunos a realização de guiões sobre os conteúdos abordados no programa #EstudoEmCasa. Nesse documento, os alunos necessitavam descrever os temas programáticos e referir os conceitos importantes dessa matéria. Este exercício semanal serviu como alicerce entre as aulas assíncronas e síncronas, mas, também, como método de resumo de todos os momentos importantes. Por essa razão, achou-se fundamental enviar um *feedback*, semanalmente, aos alunos para referir os pontos a melhor ou, até, a felicitar o seu ótimo trabalho.

Parte II – Prática investigativa

1. Introdução

A componente investigativa do meu Relatório Final de Mestrado será compreender quais são as dificuldades, no domínio da Oralidade, do Português como Língua Não Materna para os alunos chineses e o que poderá ser realizado para auxiliá-los. Esta temática surgiu no final da Licenciatura em Educação Básica, durante a Unidade Curricular de Português como Língua não Materna, em conversa informal com a Professora Madalena Teixeira. Após uma breve reflexão sobre esta temática, compreendi que existiam diversas questões orientadoras às quais desejava obter resposta, tais como: “Quais as dificuldades dos alunos neste domínio?”; “O que poderá ser realizado em prol dos alunos para promover a sua aprendizagem”; e, por fim, “Qual a importância da tecnologia nos métodos de ensino-aprendizagem?”.

De facto, a presença de alunos estrangeiros em Portugal tem aumentado ao longo dos anos. De acordo com a Base de Dados Portugal Contemporâneo (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019), o número de alunos no ensino básico, em 2019, foi 987 704, sendo 8 793 de nacionalidade estrangeira. Se calcularmos a percentagem de alunos de outras nacionalidades, observamos que não chega a 1%. Contudo, é um número significativo e que tem implicações nas estratégias de ensino e de aprendizagem, quer pela sua integração na nossa cultura, quer pela criação de novas metodologias de ensino como, por exemplo, no Português como Língua não Materna.

Nos últimos anos, a formação de pessoas especializadas nas Línguas Estrangeiras, menos utilizadas, tem alcançado êxitos notáveis. Contudo, continuam a existir dificuldades (conforme se verá adiante) que necessitam ser resolvidas, relativamente a processos de ensino, de aprendizagem e de conteúdos. A este propósito, veja-se a pesquisa levada a cabo por Wang (1999), que comprova que, ao contrário da língua portuguesa, o mandarim possui quatro tipos de tom que sobem e descem dependendo do tom do carácter anterior. Contudo, o mandarim ainda possui um tom átono que não é totalmente uniforme. A diferença predominante entre a língua portuguesa e o mandarim é a força e duração na pronúncia de uma única sílaba, comparativamente, com a pronúncia de outras sílabas. E esta será, certamente, uma das razões pela qual os alunos têm tantas dificuldades, sobretudo numa fase inicial, na pronúncia e na compreensão oral, assim como, posteriormente, na compreensão textual (Jiangmei, 2018).

Para os alunos chineses, a pronúncia da Língua Portuguesa apresenta um desafio considerável, tornando-se imperativo refletir acerca de métodos e instrumentos, que sejam atrativos e que contribuam para auxiliar as suas aprendizagens de forma a obterem

aproveitamentos positivos. Com o intuito de auxiliar os alunos a ultrapassar estas dificuldades, será concebida um protótipo de ferramenta tecnológica que tem como objetivo ajudar os alunos a melhorar a sua pronúncia/oralidade em Língua Portuguesa, por um lado, e ajudar o professor no exercício da sua função docente, por outro lado. De facto, como Mercado (2002), defendemos que:

O uso da informática pode contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de conduzir ao conhecimento e de refletir sobre uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Pode afirmar-se, de acordo com Almeida (2002), que ensinar o aluno como se o mesmo fosse uma “tábua rasa” não leva ao seu correto desenvolvimento cognitivo. Ao longo do seu percurso educativo, o aluno tem um papel bastante importante no processo de ensino e aprendizagem existindo, assim, a necessidade de o docente ajudar no encontro de condições para a primeira e mais importante aprendizagem: “aprender a aprender”.

O docente precisa de deixar o aluno tornar-se parte do processo de ensino-aprendizagem. A sua participação deve tornar-se essencial para o desenvolvimento das atividades, deixando-o sentir-se pertencente àquele “universo” (Moran, 2015). O ensino através da resolução de problemas (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011) pode ser considerado como uma metodologia ativa, uma vez que o aluno é desafiado a utilizar as suas capacidades para analisar, sintetizar e avaliar (Borges & Alencar, 2014).

2. Do Português Língua Não Materna (PLNM) ao uso de tecnologias. Um contributo para uma aprendizagem da oralidade, por falantes chineses.

2.1. Emigração Chinesa em Portugal e a sua integração linguística

A imigração, processo que conjetura o deslocamento de indivíduos entre países e o seu estabelecimento num novo contexto cultural, é um assunto com imensa relevância prática e teórica. Na sociedade moderna, com o desenvolvimento do processo de globalização, as migrações internacionais tornaram-se um fenómeno social perceptível, que afeta diversos países, em vários aspetos. Os indivíduos sentem necessidade de imigrar de países em desenvolvimento para países desenvolvidos e de países em desenvolvimento para países desenvolvidos, ou seja, que tenham um maior potencial (International Organization for Migration, 2013). A mudança de pessoas para países e culturas distintas das suas pode ser potenciada por diversas razões: i) novas oportunidades oferecidas pelo mercado global; ii) desigualdade social abrupta no país de origem; iii) informação e transporte de fácil acesso; iv) degradação ambiental de regiões em risco; v) conflitos políticos; vi) a procura de mão-de-obra pelos países de acolhimento, que devido às suas características demográficas enfrentam problemas de envelhecimento (Neves & Rocha-Trindade, 2008). Os fluxos migratórios, a nível mundial, atingiram níveis nunca registados na história da humanidade (Baganha, Marques, & Góis, 2009).

No que respeita à imigração chinesa em Portugal, podemos dividi-la em quatro fases, que se situam entre os séculos XX e XXI: a primeira fase, tem início em 1920 e vai até 1970; a segunda, começa em 1970 e termina em 1980; a terceira fase, inicia-se em 1980, culminando no início do século XXI; por último, a quarta fase, vai desde 2012 até à atualidade (Yu, 2015). Entre os anos 80 e 90 ocorreram mudanças no sistema migratório chinês para a Europa e observou-se um grande acréscimo de imigrantes provenientes, sobretudo, de províncias como Zhejiang, Guangdong e Fujian.

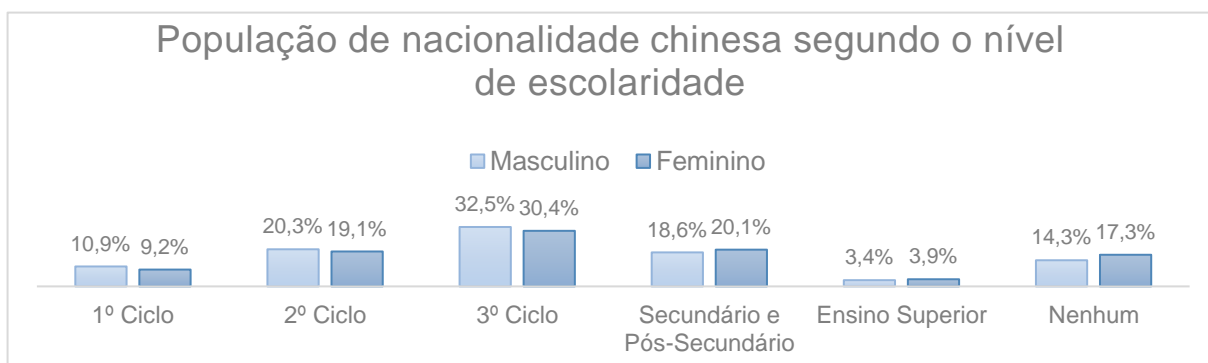
No entanto, desde o estabelecimento da “nova China” (1949) até à atualidade, existiram no total três fluxos emigratórios: i) depois de 1978, no período em que a China implementava a política “Reforma e Abertura”; ii) durante os anos 90 e o século XX, devido ao interesse dos jovens e adultos, em idade ativa, em estudar no estrangeiro; iii) desde 2007, em consequência da procura de investimentos financeiros (Yu, 2015). Através de uma perspetiva regional sobre a distribuição dessa população, a Ásia, a Europa e a América do Norte são os principais destinos para os emigrantes chineses. O aumento dos fluxos migratórios provindos da China resultou de uma necessidade e, devido à existência de laços familiares com imigrantes chineses a viverem já no nosso país, a escolha de Portugal tornou-se óbvia. Outra razão para este acontecimento foi a mudança para os países do sul da Europa por parte de imigrantes

chineses que se encontravam, anteriormente, em países do norte da Europa e que vendo a economia destes países saturada, procuraram novos locais para estabelecer os seus negócios, considerando Portugal como um novo nicho económico (Padilla & Ortiz, 2012).

O número total de chineses em Portugal, no ano de 2018², era, concretamente, de 25.357, registando-se um aumento de 50%, comparativamente a 2008, representando, assim, 5,3% do número oficial de estrangeiros em Portugal. De acordo com o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2019), os imigrantes chineses em Portugal, maioritariamente, são oriundos de Macau; comerciantes da Província Zhejiang; estudantes de intercâmbio; ou investidores.

Com diferentes origens, motivações e profissões, os imigrantes chineses podem ser demarcados em duas “subclasses”: os primeiros imigrantes (antes dos anos 80 do século XX) e os novos imigrantes (depois dos anos 80). A primeira subclasse tem uma escolaridade relativamente baixa e a sua situação económica e financeira também se apresenta no nível médio-baixo. Ao contrário da primeira subclasse, a segunda é maioritariamente composta por indivíduos da classe alta da China, ou seja, pertencem, pelo menos, à classe média-alta e têm um nível de escolaridade mais elevado. Os seus motivos para emigrar são diferentes dos motivos dos primeiros emigrantes, que podem ser resumidos a ganhar dinheiro para depositar numa conta de poupanças e uma vida mais fácil e estável. De facto, os novos imigrantes têm em consideração, além da economia, a educação, o investimento e a saúde (Yu, 2015).

Relativamente à escolaridade, podemos afirmar, com base no mesmo documento, Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (2019), que a maioria da população estudantil chinesa encontrava-se no 3.º Ciclo do Ensino Básico – 62,9% - e no ensino secundário - 38,7% -, parecendo ser que a percentagem de estudantes chineses, no ensino superior, é residual, na medida em que tem um peso de 7,3%, no número total de alunos que frequenta o ensino.



Quadro I - População de nacionalidade chinesa segundo o nível de escolaridade.

² Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Quanto à educação dos alunos, de entre as três escolhas principais, escolas públicas, privadas e internacionais, as últimas são as mais reconhecidas neste meio. Segundo Zhao (2017), a maioria das famílias chinesas recém-chegadas com melhores condições económicas prefere os sistemas educativos dos Estado Unidos ou do Reino Unido, considerando, por esta razão, as escolas internacionais como a primeira escolha. No entanto, os pais que não pretendem que os seus filhos tenham um futuro no Ensino Superior de outros países, ou famílias bastante alargadas que não têm possibilidade de pagar propinas elevadas em escolas internacionais, optam por inscrever os filhos em escolas portuguesas, quer públicas, quer privadas.

De acordo com a mesma autora, em 2010, a maioria dos descendentes dos imigrantes chineses frequenta as escolas portuguesas desde o pré-escolar ou do primeiro ciclo do ensino básico, naturalmente dominando, eficazmente, a língua portuguesa ao ponto de, para uma parte deles, o seu português ser “melhor” do que a língua dos seus familiares, visto que o desenvolvimento linguístico se inicia entre os 2 e os 6 anos de idade, sendo assim, mais fácil compreender e aprender uma nova língua numa idade mais precoce, do que quando o desenvolvimento intelectual se encontra completamente definido (Dias, 2010). Em comparação com estes descendentes das primeiras gerações, os recém-chegados não evidenciam conhecimentos suficientes nem da língua, nem da cultura portuguesa. Por essa razão, geralmente apresentam maiores dificuldades no estudo e na integração nas escolas portuguesas devido à barreira linguística. Em suma, a educação dos alunos chineses recém-chegados constitui um enorme desafio para as escolas portuguesas.

O grau de aceitação dos imigrantes chineses pela sociedade portuguesa é bastante alto, porém, a falta de comunicação linguística e as diferenças culturais são ainda os fatores que mais condicionam a integração dos imigrantes chineses em Portugal. É possível observar outros problemas que dificultam esta integração, por isso, é necessário tempo e esforços de todos os intervenientes, países e sociedades, para melhorar a situação de integração dos imigrantes chineses na sociedade portuguesa (Yu, 2015).

Com o aumento da população chinesa em Portugal, a sua integração na sociedade portuguesa, tanto em termos linguísticos, como sob o ponto de vista cultural, tornou-se bastante importante. Neste âmbito, Yu (2015, p. 86), para compreender a situação de integração linguística e cultural dos imigrantes chineses na sociedade portuguesa, aplicou um inquérito no qual 52% dos inquiridos respondeu que o seu nível de conhecimento da língua portuguesa é bastante básico com o conhecimento de expressões de cumprimento, simples. Parece-nos lícito, portanto, afirmar que mais de metade da população chinesa residente em Portugal apresenta imensas dificuldades no domínio da língua portuguesa, sendo assim necessário um melhor nível da língua de acolhimento para comunicar de forma mais eficaz.

2.2. O ensino do Português para falantes de língua materna chinesa – dificuldades fonéticas e gramaticais

2.2.1 O ensino do PLNM no sistema educativo

Como a maior parte dos países europeus, Portugal é tradicionalmente um país migrante. Atualmente, em consequência dos fluxos migratórios, alguns deles referidos no capítulo anterior, as escolas portuguesas estão a encarar a diversidade linguística e cultural como uma realidade bastante importante, uma vez que existem cerca de vinte e cinco mil indivíduos chineses em território português (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019). Segundo o relatório do Perfil do Aluno de 2017/2018 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019, p. 26), havia, aproximadamente, cento e dez mil alunos estrangeiros, de vinte nacionalidades, a frequentar o sistema educativo português. A maior parte dos alunos encontra-se no ensino superior, cinquenta mil alunos, apenas com mais seis mil alunos, aproximadamente, de diferença do ensino básico. Muitas vezes, os alunos estrangeiros frequentam as escolas portuguesas possuindo poucos conhecimentos, ou até nenhuns, sobre a língua e a cultura portuguesas (Yu, 2015). Quando isto acontece, é muito difícil para os alunos estrangeiros, recém-chegados, acompanharem a disciplina regular de português com os alunos nativos, na mesma sala de aula. Por essa razão, é necessário que os professores estejam alerta para os efeitos das condições sociais e das limitações de tempo presentes nos processos de aprendizagem e na interação em contexto de sala de aula (Conselho da Europa, 2001). Sendo a língua portuguesa, a língua de escolarização e o fator essencial para o acesso ao currículo nas escolas portuguesas, a insuficiência de proficiência linguística portuguesa dos alunos recém-chegados também causa o insucesso em outras disciplinas.

Para contornar esta dificuldade, a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM), referida no Decreto-Lei n.º 55/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018), no meio educativo, assegura a igualdade de sucesso escolar e integração em escolas portuguesas dos alunos recém-chegados, tendo em consideração as necessidades educativas específicas das famílias recém-chegadas. Os alunos que apresentam um nível de iniciação frequentam a disciplina de PLNM em vez da disciplina de Língua Portuguesa. Quando as escolas têm condições para abrir uma turma de PLNM, esta tem de ser constituída por, pelo menos, dez alunos do mesmo nível de proficiência linguística de nível inicial ou intermédio (Zhao, 2017).

Ao observar os documentos curriculares de referência da disciplina regular da Língua Portuguesa e “da disciplina” de PLNM, é possível verificar que os objetivos são diferentes. Além disso, importa salientar que o público-alvo do ensino de PLNM nas escolas são os alunos que têm o português como língua não materna nos níveis inicial e intermédio e, é-lhes

quase impossível, a curto prazo, alcançar a mesma aptidão linguística que os alunos que possuem a língua portuguesa como língua materna.

Para os professores não é fácil ensinar bem o Português, visto que existe uma enorme diversidade intercultural entre o Português e o Chinês. Enquanto os portugueses foram bastante marcados pelos romanos, os chineses foram fortemente influenciados pela filosofia de Confúcio (Yu, 2015). Neste sentido, existem diversas variações e dificuldades que se destacam na forma de pensar das duas populações e que se manifestam na interpretação e compreensão da língua. Ao compreender essas variações e dificuldades entre as duas populações, os professores devem integrá-los melhor no meio educativo e na cultura portuguesa, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos. Contudo, para isso é necessário que tenham consciência da interculturalidade existente no país e ter espírito de iniciativa para fazer ligações entre a cultura portuguesa e as dos países de origem dos alunos.

Existindo uma dificuldade acrescida para os alunos que têm o português como língua não materna, é necessário que as aulas de PLN, tenham como foco o desenvolvimento das competências de comunicação (Madeira, et al., 2014), uma vez que estes apresentam necessidades específicas linguísticas, curriculares e de integração. Além do desenvolvimento de competências linguísticas e, particularmente, de comunicar em português, estes alunos precisam desenvolver, conjuntamente, aptidões em domínios específicos de outras disciplinas curriculares do ano letivo correspondente e desenvolver conhecimentos sobre a língua e cultura portuguesa tomando, assim, consciência dos aspetos interculturais para uma melhor integração na escola e na comunidade portuguesa (Madeira, et al., 2014).

Por esta razão, os professores devem ter ao seu dispor diversos materiais de ensino para adotarem as estratégias adequadas de acordo com situações concretas dos alunos em níveis diferentes de proficiência. De acordo com Zhao (2017), os professores têm de prestar atenção aos níveis de proficiência da língua portuguesa no desenvolvimento das competências. Esta afirmação é possível observar através do estudo dos dois níveis referidos anteriormente: inicial e intermédio. Para o nível inicial, a compreensão do oral é mais fundamental para os alunos, enquanto as competências metalinguísticas e metadiscursiva são mais importantes para os alunos no nível intermédio (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005).

2.3 A língua portuguesa e o mandarim - das diferenças fonéticas às gramaticais

2.3.1. Das diferenças fonéticas

Existem muitas barreiras no ensino da língua portuguesa a chineses, que estão relacionadas com as diferenças entre as duas línguas, principalmente, a nível fonético e fonológico, uma vez que o português pertence às línguas indo-europeias e o chinês às sinotibetanas (Wang S. , 1991).

Efetivamente, a língua chinesa apresenta uma grande variedade de dialetos, existindo diferenças entre eles, sendo muitos deles incompreensíveis em termos de oralidade, embora apresentem a mesma escrita e gramática. Os principais dialetos do chinês são o chinês do Norte, chinês wú, chinês xiāng, chinês gàn, chinês kèjiā, chinês yuè (cantonês) e chinês mǐn (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021). Devido a esta realidade, um aluno pode ter imensas dificuldades em pronunciar determinados fonemas da língua portuguesa, dado que é influenciado pelo seu dialeto.

Atualmente, o alfabeto Português é composto por vinte e seis letras, todas com forma maiúscula e minúscula. Na nossa língua, as vogais são formadas pela vibração das cordas vocais e alteradas segundo a forma das atividades supralaríngeas, devendo sempre estar abertas ou entreabertas à passagem do ar (Cintra & Cunha, 1984). Em português, as vogais são representadas pelos seguintes grafemas: <a>; <e>; <i>; <o>; <u> e são sempre o núcleo da sílaba. De acordo com Cintra & Cunha (1984, p. 33) as vogais são tradicionalmente classificadas “quanto à região de articulação (anteriores ou palatais; centrais ou médias; posteriores ou velares); quanto ao grau de abertura (abertas; semiabertas; semifechadas; fechadas); quanto ao papel das cavidades bucal e nasal (orais; nasais); quanto à intensidade (tónicas; átonas).”

Na língua portuguesa também existem duas semivogais, “que são os fonemas /i/ e /u/ quando, juntos a uma vogal, com ela formam uma sílaba” (Cintra & Cunha, 1984, p. 32). A sua transcrição fonética corresponde, respetivamente, a [j] e [w]. Relativamente às consoantes, existem dezanove que são produzidas sempre com uma obstrução à passagem da corrente respiratória da cavidade bucal, ao contrário das vogais (Cintra & Cunha, 1984, p. 32).

As consoantes aparecem sempre na associação com vogais e nunca constituem o núcleo da sílaba. As consoantes são representadas pelos seguintes grafemas e combinações de grafemas: , <c>, <ch>, <d>, <f>, <g>, <h>, <j>, <l>, <lh>, <m>, <n>, <nh>, <p>, <q>, <r>, <s>, <t>, <v>, <x> e <z>. De acordo com Cintra e Cunha (1984, p. 41), as consoantes podem ser classificadas de forma articulatória, com base em quatro critérios:

“quanto ao modo de articulação, em oclusivas e constrictivas (fricativas; laterais; vibrantes); quanto ao ponto de articulação, em bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares; quanto ao papel das cordas vocais, em surdas ou sonoras; quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em orais ou nasais.” (p. 41)

A língua portuguesa é uma língua românica que tem um acento de intensidade e uma conjugação de propriedades de duração e intensidade do som vocálico, marcando uma sílaba mais “forte” na sequência fonética (Mateus, Frota, & Vigário, 2003). Em português, quando se escreve uma palavra e se conhece a sua pronúncia, normalmente consegue-se escrever corretamente as letras, dado que uma palavra inclui uma ou mais sílabas (Wang J. , 2018).

Segundo Monteiro (2014, p. 3) que avaliou o estudo de Português por chineses:

O português possui sons que não existem em chinês e a sua gramática é bastante mais complexa, particularmente no que diz respeito à flexão das palavras. É mais difícil para um chinês aprender português do que para um estudante cuja língua materna pertence à família indo-europeia, como o inglês ou o francês, que possuem características semelhantes. (Monteiro H. D., 2014, p. 3)

De acordo com Wang J. (2018), e diferente do português, cada carater chinês corresponde, geralmente, a uma sílaba. Os caracteres chineses constroem as palavras e o número de caracteres indica o número de sílabas. Os caracteres chineses têm o seu tom fixo, mas o sistema de tons é totalmente diferente do acento de intensidade em português, visto que a sua fonética se caracteriza por monossílabos com múltiplos tons, enquanto que a língua portuguesa se caracteriza por polissílabos com acentuação única.

A grande dificuldade na aprendizagem do português prende-se com a fonética, uma vez que os sons existentes na língua portuguesa não existem em mandarim, pelo que o aluno tem de aprender a identificá-lo ao mesmo tempo que o reproduz. Os falantes nativos da língua chinesa influenciados pela sua língua materna, cometem dois erros orais: em vez de fazer a ligação das sílabas de uma palavra, pronunciam-nas separadamente, daí a leitura da frase e do texto não ser uniforme, mas sim pausada e brusca; não conseguem acentuar corretamente as palavras, por não saberem em que sílaba deve recair o acento, dando às sílabas uma inflexão fonética (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021). Presente esta dificuldade, os chineses que estudam a língua portuguesa possuem uma maior dificuldade nos “quatro tons”, não se lembrando do tom correto, o mais provável é escrever a palavra errada (Wang J. , 2018).

Apesar de as situações apresentadas anteriormente, existem outros sons como, por exemplo, o /x/ ou os /nh/ e /lh/, que são difíceis para um indivíduo chinês pronunciar. Porém, existe também uma grande dificuldade no que diz respeito à entoação e acentuação das

sílabas. Não colocando de parte as questões fonéticas, ainda existem as dificuldades gramaticais.

2.3.2 Das diferenças gramaticais

No que à organização do discurso respeita, sabemos que o sujeito expressa as suas opiniões, situações e pensamentos através da frase. Aliás, o mesmo mecanismo apresenta a função inversa de adquirir conhecimentos, informações e esclarecimentos interagindo com os seus interlocutores (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021). Tendo a organização frásica um conjunto de “regras necessárias para uma possível combinação e conseqüente ordem de palavras” (2021, p. 109), a sua “construção” torna-se um ponto de dificuldade para aprendentes de uma língua estrangeira.

De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), a sintaxe:

trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A sintaxe da língua utilizada por um falante nativo adulto é extremamente complexa e largamente inconsciente. A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspeto central da competência comunicativa (p.164).

A maior parte das dificuldades sentidas pelos aprendentes chineses advêm das visíveis diferenças entre a língua chinesa e a língua portuguesa. Por exemplo, a interpretação da determinação é diferente na língua portuguesa e na língua chinesa. Em português, a determinação/indeterminação é apresentada através dos determinantes artigos. No entanto, a língua chinesa não possui artigos, sendo a determinação/indeterminação expressa através do determinante lexical, morfológico ou posições do referente na frase.

Na língua chinesa os demonstrativos “*zhe*” e “*na*” têm parte das funções do artigo definido, enquanto que na língua portuguesa o artigo definido é utilizado para referir uma entidade que pode ser identificada. O artigo definido pode ser substituído pelos determinantes chineses “*zhe*” e “*na*”, principalmente nos anafóricos. Porém, frequentemente, o sintagma nominal com artigo definido em português, quando é traduzido para a língua chinesa, aparece sem determinante e a determinação é expressa de várias formas, por exemplo, através da posição do referente.

O artigo indefinido em português e o determinante “*yi*” são semelhantes. Devido a ser o maior marcador de indeterminação em chinês, *yi*, desenvolve todas as funções principais do artigo indefinido em português.

De acordo com Wang S. (1991), na língua chinesa, os verbos não possuem conjugação tornando-se, assim, difícil para os alunos compreenderem que existe um pretérito

perfeito, presente e futuro, variações dos advérbios de modo ou outros termos que estejam relacionados com o tempo ou condição. Simultaneamente a esta realidade linguística, na língua portuguesa, muitas vezes, o verbo faz ligação com outras palavras, através de preposições, e tal não acontece no chinês (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021).

Qualquer professor nativo de português, quando começa a dar aulas para os estudantes de origem chinesa, nota logo que, em comparação com os estudantes de países ocidentais, os chineses cometem mais erros gramaticais, por exemplo, confundir a conjugação dos verbos, trocar o género das palavras, e outros mais. Pergunta-se então, porque é que tem acontecido isso? A resposta é muito simples: porque a gramática chinesa e a gramática portuguesa são totalmente diferentes (Wang S. , 2001, p. 177).

Tanto a forma de aprendizagem, como o ensino da gramática deverá ser desenvolvido progressivamente, para que se torne mais fácil para os alunos apreender a informação. Maioritariamente, a parte de falar e ouvir uma língua constitui-se como primordial para alguns professores, mas uma das maiores dificuldades para os alunos chineses, em aprender o português, é a gramática, tornando-se essencial despende tempo neste campo.

O ensino da gramática portuguesa tem de ser progressivo, isto é, todas as semanas o professor mostra aos alunos um texto com um ou dois fenómenos ou regras gramaticais, para não lhes baralhar a cabeça: Esta semana aprende-se o presente do indicativo com a primeira e a segunda conjugações com alguns verbos irregulares, para a semana a terceira e a quarta conjugações com mais verbos irregulares, para a outra semana o futuro do presente do indicativo, e assim por diante, passo a passo, com uma dose semanal adequada (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021).

Inclusivamente, Wang S. (2001, p. 181) sublinha que a aprendizagem de mais que um conteúdo em simultâneo “não serve para os aprendentes chineses. Além de todas as diferenças já referidas, outra dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa relaciona-se com o género e o número, elementos que em chinês são mais simples, uma vez que não existem trocas de género ou número na língua chinesa e, geralmente, são omitidos. Este facto implica que os alunos chineses tenham, tanto de identificar o género e o número, como memorizar o género dos substantivos, visto que, na sua generalidade, a maioria das palavras portuguesas têm género feminino ou masculino (Wang S. , 1991).

Após a observação de todas estas dificuldades, conseguimos compreender que a principal dificuldade inerente à aprendizagem dos alunos chineses se relaciona com o facto de, nem a fonética, nem a gramática serem iguais ou, minimamente, semelhantes (Baptista, 2014).

2.3.3 Materiais e estratégias para o ensino do Português a alunos chineses

Diferentemente do ensino do português como língua materna (PLM), a disciplina de PLNM, no sistema educativo de Portugal, é uma realidade, desde a última década, para todas as escolas portuguesas e para os seus docentes. Apesar de a existência de manuais e materiais testados para as práticas pedagógicas do ensino de PLNM, pode ser observado que ainda há uma enorme falta de materiais didáticos de apoio para serem utilizados pelos professores no ensino (Pinto P. F., 2013).

Apesar de a existência de materiais para o ensino do português como língua estrangeira como, por exemplo, os livros editados pela Lidel, que privilegiam uma abordagem comunicativa por competências e tarefas, na medida em que todas as atividades propostas estão organizadas de modo a estabelecer percursos diferentes, levando o aprendiz à execução dos objetivos das tarefas finais, ainda faltam materiais desenhados, especialmente, para o ensino do português como língua não materna, nas escolas portuguesas. De acordo com Valdés (2004), os materiais para o ensino do português como língua estrangeira não podem substituir os materiais necessários para a aprendizagem de uma primeira língua (PLNM). Estes materiais devem ser concebidos com o intuito de tornar os conteúdos escolares linguisticamente acessíveis, desafiantes e implementados pelos professores de PLNM em colaboração com os professores das diversas disciplinas.

Os alunos que realizam a sua escolarização numa segunda língua necessitam de adquirir a língua académica para o acesso a várias disciplinas escolares (Valdés, 2004), os materiais usuais no ensino do Português como língua estrangeira correspondem, parcialmente, às necessidades do ensino de PLNM aos alunos, uma vez que os materiais mais adequados devem ser idealizados pelos professores e incluir textos de manuais de diferentes disciplinas, textos auxiliares (dicionários, enciclopédias, glossários, etc.), materiais multimédias e itens de fichas de avaliação, entre outros (Direção-Geral da Educação, 2014). Os materiais direcionados para a aprendizagem de uma língua impulsionam os alunos para as principais características de língua do que o uso real e é necessário criar materiais direcionados para as dificuldades de cada aluno (Tomlinson, 2001). Os materiais autênticos encontram-se mais perto da realidade e, assim, os alunos têm mais interesse em participar na pedagogia dos professores, sentindo uma maior proximidade com o seu meio envolvente (Zhao, 2017).

Porém, a metodologia de ensino dos professores deve abranger, além da utilização de materiais adequados, a base do conhecimento dos perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos de cada aluno (Pereira & Martins, 2009), uma vez que é necessário existir uma consolidação entre a estratégia do professor e os conhecimentos dos alunos. Os professores do ensino do Português devem valorizar as línguas maternas dos alunos e, quando possível, criar um

espaço para as línguas maternas dos mesmos (Mateus M. M., 2008), fomentando atividades que deem visibilidade às suas línguas de origem, de forma a promover atitudes de descentralização em relação à sua cultura de origem e de abertura em relação à cultura do outro.

Quando os professores apresentam mais oportunidades, aos alunos, de comparação cultural, é possível que os estes aumentem as suas experiências nas diferentes culturas e desenvolvam as suas competências interculturais e comunicativas (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Por essa razão, as escolas devem criar um ambiente aberto aos alunos estrangeiros, respeitando e “protegendo” as várias línguas e as diferentes culturas. Neste processo, devemos destacar a exigência de uma formação de professores avisada e rigorosa, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude aberta na comunicação entre as diferenças e adotando métodos pedagógicos e materiais didáticos que integrem conteúdos (inter)culturais, e também científicos obviamente, adequados aos alunos estrangeiros que estiverem a seu cargo (Zhao, 2017). Esses materiais devem atender às necessidades de comunicação dos alunos e devem-lhes ser disponibilizados exercícios que facilitem a sua aprendizagem (Mateus M. M., 2008).

De acordo com Tomlinson (2001), os materiais que focam na aprendizagem explícita de uma língua conseguem impulsionar os alunos mais para as características-alvo dessa mesma língua do que para o uso real. Em contrapartida, os materiais autênticos sem um propósito específico, na função do ensino da língua, podem oferecer uma exposição mais significativa da língua de forma mais próxima da realidade e, conseqüentemente, alcançar o interesse dos alunos na participação numa participação pedagógica, ressaltando uma maior aproximação com a sociedade que os rodeia. Os materiais autênticos podem ser artigos ou anúncios de jornais ou revistas, folhetos publicitários, rótulos de produtos, catálogos de exposições, cartazes, entre outros (Mateus M. M., 2008). Com efeito, a escolha dos materiais didáticos e as estratégias de ensino a adotar são de extrema importância, de forma a combater a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Neste ponto, finalmente, destaca-se a importância do contexto. De acordo com Wang S. (2001), os professores dedicam-se há imenso tempo a encontrar metodologias que auxiliem os alunos, sendo o contexto uma das propostas apresentadas para ultrapassar (alguns) obstáculos, isto é, em que contexto decorrem as aulas. Este não depende apenas da capacidade de ensinar do professor, mas também da(s) capacidade(s) do(s) aluno(s). Os professores devem sempre considerar o que os alunos já sabem e como esse(s) conhecimento(s) influencia(m) os seus interesses e métodos de aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas. Ou seja, proporcionar momentos que consistem na ligação da aquisição de novos conhecimentos com aquilo que o aluno já sabe (estrutura cognitiva em

uma determinada área), de forma não arbitrária e não literal, isto é, na qual exista interação ativa e integradora, resultando no surgimento de um novo significado (Ausubel, 2003).

Os alunos devem deixar a aprendizagem memorizada de lado e, para tal, é necessário que o docente não coloque as respostas substancialmente corretas dos seus alunos de parte, sendo crucial compreender o seu raciocínio e colocar crédito no seu pensamento. Para tal, o professor deve ter em mente o contexto social e psicológico do seu aluno, para ser possível focar-se no seu crescimento e não, apenas, na classificação final, na medida em que esta resulta de uma soma de classificações constituída por “números”.

Ressalta, ainda, no âmbito da importância do contexto, que é fundamental a existência de uma articulação entre a disciplina de PLNM e as restantes disciplinas curriculares, devendo verificar-se, para isso, uma estreita colaboração entre os professores de PLNM e professores de outras disciplinas, a fim de partilharem informações e construam materiais, como por exemplo, glossários temáticos (Mateus M. M., 2008). Se existir um equilíbrio entre os professores, os alunos podem iniciar a sua aprendizagem “passo a passo e penetrar no complicado mundo da Língua Portuguesa” (Wang S. , 2001, p. 180), por isso é necessário estruturar corretamente as aulas, para que a forma de aprendizagem seja realizada de modo consistente.

2.4. O ensino com o auxílio das Tecnologias

2.4.1 Os desafios para a educação da sociedade atual

Com as mudanças presentes ao longo dos tempos, motivadas pela forma como a informação passou a circular através das tecnologias, é necessário mudar a maneira de aprender e de ensinar no meio educativo. Na literatura especializada emergiram conceitos como “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” (Coutinho & Lisbôa, 2011; Gerlin & Ribeiro, 2020). A diferença entre ambos é observável na ação do indivíduo perante a informação que possui, ou seja, qualquer indivíduo com acesso à informação, através de meios tecnológicos, pertence à “sociedade de informação”. Contudo, quando o indivíduo consegue interpretar e analisar essa informação e transferi-la para outras situações e/ou a terceiros – após o seu momento de reflexão – em todas as áreas do saber, podemos afirmar que este pertence à “sociedade do conhecimento”.

Devido às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o fácil acesso à informação facilita a (co)construção do indivíduo e, por isso, a informação globalmente recolhida pode ser transformada em conhecimento, se for bem utilizada (Martins, 2017). Com a rápida evolução das TIC, a sociedade começou a desenvolver-se mais rapidamente, uma vez que o acesso era bastante fácil (em diversos países) e indispensável para a vida quotidiana do ser humano (Figueiredo, 2019). O uso das tecnologias influenciou de modo ativo a vida e a organização da sociedade do século XXI e a sua utilização, principalmente da Internet, possibilitou a troca de informações na comunidade com a utilização de novos métodos de comunicação e cooperação (Moreira, Silva, & Lopes, 2017; Caires & Moura, 2020).

Voltando à perspectiva anterior – importância da tecnologia para a construção de conhecimentos –, é crucial compreender a necessidade de criar processos de mudança de uma sociedade fundamentada na informação para a construção de uma sociedade de conhecimento nos sistemas educativos e, assim, transformar os alunos numa sociedade de aprendizagem (Monteiro, Rodrigues, Mendes, & Silva, 2018). Os professores e a escola necessitam de ativar esta mudança, uma vez que o grande desafio do sistema de ensino é preparar os alunos para que sejam cidadãos ativos e plenamente incluídos na sociedade. Se o intuito da educação é melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, potenciar o seu sucesso, existe a necessidade de compreender quais os parâmetros que facilitam a integração da tecnologia no contexto de sala de aula, neste caso, o seu uso para a evolução desta nova sociedade.

As metodologias educativas devem encontrar-se em sintonia com os novos contextos de conhecimento e com a utilização dos recursos digitais, com o intuito de preparar corretamente as crianças e oferecer-lhes a melhor aprendizagem para o seu futuro (Siemens,

2006). Neste sentido, as TIC são uma ferramenta crucial para o ensino, assumindo, assim, a sua importância para o alcance da informação, uma vez que os alunos podem encontrar todas as informações a um “clique de distância” e construir o seu conhecimento sobre diversos temas e/ou assuntos. Por essa razão, as escolas devem potenciar a exploração das ferramentas tecnológicas, durante os momentos de ensino e de aprendizagem e de forma controlada e educativa (Guimarães, Leite, Reinaldo, & Ito, 2018).

O papel do docente, durante o ensino com apoio das tecnologias de informação e comunicação, continua a ser bastante ativo ao longo o percurso de aprendizagem dos alunos, uma vez que é necessário ensiná-los a pesquisar a informação, a pensar de forma crítica e a construir novos desafios que acompanhem o nível de competências dos alunos e a sua constante evolução. Contudo, ao longo dos anos, compreendeu-se que desenvolver competências era algo extremamente difícil, uma vez que estas não se “conquistam” em contextos contínuos e modulares. As competências só surgem com a vivência de situações complexas, sociais e interdisciplinares (Figueiredo, 2019).

De acordo com Nóvoa (2009), deve existir ligação entre os conteúdos abordados em contexto de sala de aula e a cultura dos alunos adquirida fora do espaço escolar. A falta dessa ligação pode levar os alunos a desinteressarem-se e a desmotivarem-se, levando, assim, ao insucesso escolar. Por isso, é necessário criar aulas mais interessantes e estimulantes para os alunos com o uso da tecnologia. Para tal, deve existir uma metodologia ativa, em que o aluno possui o papel principal e é o responsável pelo seu processo de aprendizagem. O objetivo desta metodologia é incentivar o aluno na evolução das suas competências e capacidade de assimilação autónoma e participativa. De todas as metodologias ativas, pode destacar-se a *flipped classroom*, criada por Bergmann e Sams em 2007, na qual as aulas expositivas se realizam através do digital. Neste tipo de metodologia, o aluno consegue obter um conhecimento prévio sobre os conteúdos e apenas tirar dúvidas com os professores, interagindo, assim, em primeiro lugar com os seus colegas (Barbosa & Moura, 2013).

O protótipo de ferramenta digital que será apresentada neste documento, mistura duas metodologias *flipped classroom* (descrita anteriormente) e *blended learning* (Marques, 2011) que combina atividades com e sem o docente, com o uso da tecnologia. Desta forma, o aluno pode aprender autonomamente, com o apoio digital, e em sala de aula com o professor. Ambas as metodologias contribuem para um pensamento crítico, uma vez que os alunos têm a possibilidade de compreender os conteúdos de maneira mais aprofundada e levar questões e interesses para os momentos em que está com o seu professor (Barbosa & Moura, 2013).

Antes do sistema educativo se focar na reorganização escolar, na formação de professores ou, até, na aplicação das tecnologias, é crucial compreender a “necessidade de uma nova pedagogia baseada na interatividade, na personalização e na capacidade

autônoma para aprender a pensar” (Nóvoa, 2009, p. 146). Por essa razão, a esta altura, é necessário compreender que “competência” é um conceito ligado complementar aos conhecimentos, a *saber em ação*. Este conceito não coloca a importância dos conhecimentos em risco, mas abrange-os no sentido de capacitar o aluno a manifestar-se na organização adequada, em situação real, de saber usar o seu conhecimento de forma ativa e atuante (Roldão M. C., 2009). Para que isto aconteça, é importante que o professor aceite modificar as suas práticas e metodologias descentrando o ensino e a aprendizagem a centralidade do seu papel de docente, implicando, assim, a alteração do papel do aluno e do professor na ação educativa, assumindo o aluno um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem e o professor um papel de gestor, regulador e facilitador da mesma, ou seja, é preciso responder na sala de aula aquilo que a sociedade vai depois exigir no mundo do trabalho e no quotidiano.

Neste contexto, o uso das tecnologias, em sala de aula, deve ser visto como um meio de motivação e de atenção, uma vez que a sua utilização leva ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e à criação de situações que envolvem o seu pensamento crítico numa sociedade rodeada de informação e concorrencial. Para tal, a existência dos 4C (colaboração, comunicação, criticidade e criatividade) é a chave para a qualidade e efetividade das competências dos discentes e docentes (Wunsch, Cruz, & Cuch, 2009). Sendo assim, é de fácil compreensão que aprender a utilizar a tecnologia é tão importante para ensinar, como também é essencial para a criação de novos recursos didáticos. É necessário entender, mais do que nunca, que os docentes precisam de parar de ser transmissores de conteúdos e de passarem a ser um elo para aprendizagens ativas e inovadoras.

Se relembrarmos a nossa linha cronológica, compreendemos que, no passado, o ser humano tinha capacidades de integrar autonomamente a sociedade da era industrial, dado que era apenas obrigatório dominar a sua língua materna, como a leitura, a escrita e a contagem. Em alguns casos apenas era necessário saber assinar o nome e ter competências ligadas à produção industrial ou ao setor primário, que exigiam memorização, repetição e robustez física. A organização escolar fundada nesta altura apenas permitia que um professor ensinasse “muitos alunos como se fossem um só” (Canário, 2005). Porém, atualmente, é fundamental realizar pesquisas, compreender e expor a informação, através da utilização das tecnologias de informação e dos meios de comunicação (Messias, 2015).

Refletindo sobre todo o progresso que a Educação teve ao longo dos anos, podemos afirmar que nada é estanque, ou seja, é necessário progredir e não retroceder. Os docentes precisam de alterar as suas práticas e de compreender que o seu público-alvo evolui. O uso das tecnologias, no contexto escolar, tem a finalidade de desenvolver no aluno melhores condições de aprendizagem e conhecimento, assimilação do conteúdo de forma mais clara,

objetiva e consistente. Assim, a escola deve proporcionar o uso de tecnologias, por parte dos alunos, com o intuito de promover a aprendizagem por meio de novos métodos de ensino que estimulem os mesmos. Para tanto, é necessário que os professores alterem as suas práticas e se adaptem às diferentes possibilidades que vão surgindo com estes recursos tecnológicos, promovendo um ensino de qualidade. As tecnologias não substituem o professor em sala de aula, devem, isso sim, ser exploradas no sentido de auxiliar a prática pedagógica (Klein, Canevesi, Feix, Gresele, & Wilhelm, 2020).

2.4.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula

A integração da tecnologia e dos materiais didáticos digitais, em contexto ensino e aprendizagem, marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico abrangente à atual sociedade em que a informação se propaga de forma rápida e interativa. Por esse motivo, a utilização dos recursos tecnológicos auxilia os alunos na sua evolução como futuros cidadãos capazes de possuir um pensamento crítico e de intervir da forma mais correta. Com o correto aproveitamento dos recursos tecnológicos é possível potencializar a aprendizagem, o trabalho e as aptidões sociais do indivíduo (Pereira, Pinto, & Madureira, 2014). Seguindo este raciocínio, o espaço de trabalho do aluno deve permitir-lhe desenvolver as suas aprendizagens ativamente e, nesse aspeto, a tecnologia terá um papel determinante no seu enriquecimento. Um ambiente educativo inovador deve ter em conta diversos princípios de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento de competências no século XXI e abordagens pedagógicas centradas no aluno (Cavadas & Correia, 2020). Esta mudança promove, aos professores, a colaboração, partilha e reflexão sobre as práticas, principalmente, através da abertura das suas aulas “ao outro” (Alterator & Deed, 2013). Além disso, os ambientes de educação inovadores desencadearam uma mudança significativa na forma como os docentes se relacionam com os seus alunos.

Se refletirmos, conseguimos observar que o digital se encontra ativo no quotidiano dos alunos e, por isso, o docente deve fortalecer o elo entre esta nova geração e as tecnologias, através da implementação de atividades em que o seu papel passa a ser o de mediador, auxiliando-os no uso correto das tecnologias (Costa J. , 2019). É crucial entrar no mundo do aluno e retirar proveito dos seus interesses para uma melhor aprendizagem, seja utilizando recursos digitais para a aprendizagem ou outros. Na atualidade, maior parte dos alunos estão capacitados para usar as TIC fora da sala de aula, contudo, o professor deve ajudá-los a alargar essas capacidades para o contexto escolar (Cruz, 2015).

A tecnologia mais usada pela faixa etária que frequenta o ensino, principalmente, ensino básico e secundário, é o dispositivo móvel, uma vez que este permite todo o acesso aos conteúdos “sem limites de espaço ou tempo e uma organização mais flexível do tempo de aprendizagem” (Moura & Carvalho, 2010, p. 234). Os dispositivos móveis passaram a

potencializar oportunidades de melhorar e orientar de forma adequada o processo de ensino e de aprendizagem. Na maioria das comunidades educativas, os dispositivos móveis ainda são proibidos na sala de aula, porém, o professor deve ser autorizado a utilizar estas ferramentas (dispositivos móveis) com o intuito de abordar um determinado conteúdo programático, de modo mais intuitivo e interessante para os alunos (Costa J. , 2019). Para além dos telemóveis, a utilização de computadores deve passar a ser prioritária no ensino, com o intuito de auxiliar os alunos na aquisição de informação e de aprendizagens. Contudo, juntando ao constrangimento abordado anteriormente, o Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020), apresenta no seu 1.º Pilar estratégico – Capacitação e inclusão digital – a necessidade de igualar todos os alunos a nível de oportunidades no acesso a equipamentos e recursos educativos digitais de qualidade. Porém, é algo que ainda não foi conquistado totalmente.

Como já foi referido anteriormente, com a introdução das TIC no ensino, os professores devem desenvolver competências, tanto a nível informático, como a nível do conhecimento. Os docentes com um nível de competências digitais elevado são capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar o seu método de ensino. No entanto, existem imensos professores que não adotam metodologias de aprendizagem (Barbosa & Moura, 2013) ativa pelo simples facto de não ter capacidades digitais. Para esse efeito, no Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020), foi delineado um 1.º Pilar estratégico que remete para a Capacitação e inclusão digital das pessoas, responsável pela Direção-Geral da Educação, que tem como objetivo principal auxiliar os docentes na utilização das tecnologias, colocando-as ao serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O docente não deve implementar atividades que abrangem as tecnologias sem nenhum objetivo em mente, pois todas as atividades ligadas às tecnologias devem desenvolver a literacia digital dos alunos e o seu uso correto (Roberto, Fidalgo, & Buckingham, 2015). O desenvolvimento de aptidões digitais encontra-se dividida em processos que englobam as capacidades do indivíduo, tais como, a criatividade, o pensamento crítico e avaliativo, o saber cultural, a colaboração e conhecimentos informáticos (Barbosa & Elicker, 2020). Se todos os indivíduos possuírem estas competências, encontrar-se-ão capazes de vincar na vida profissional.

A introdução das TIC, no meio escolar, é fortalecida com os documentos programáticos como, por exemplo, as Orientações Curriculares para as TIC (2018) e as Aprendizagens Essenciais (2018). Em ambos os documentos, é referida a necessidade da aplicação das novas tecnologias no desenvolvimento de novas capacidades, dado que levam o aluno a evoluir e construir aprendizagens importantes (Lourenço, 2018). De acordo com o

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017), o uso dos recursos tecnológicos é abordado através de um processo transdisciplinar com o domínio da língua e a valorização da presença humana nos locais de trabalho, com o objetivo de “conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio” (Zabalza, 2001, p. 5).

Tendo em mente o referido anteriormente, foi criado o Referencial de Educação para os Media (Pereira, Pinto, & Madureira, 2014), promovido pelo Ministério da Educação, tendo como objetivo “aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social, de modo a que cada pessoa possa conviver, aprender e trabalhar com mais qualidade” (p. 5). Por essa razão, o presente estudo assenta na ligação entre os alunos e as tecnologias, através do desenvolvimento de capacidades de comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e reflexão sobre a significância das atividades implementadas.

De acordo com a Organização/Gestão Curricular do Ensino Básico (Diário da República, 2012), as TIC devem estar presentes em todas as áreas curriculares e não curriculares. No Decreto-Lei n.º 55/2018, se existir diversidade nas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem envolvendo as tecnologias, é previsto o melhoramento das competências dos alunos. Além disso, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) visa o desenvolvimento do conhecimento dos alunos de modo efetivo e significativo, através do papel predominante das tecnologias, uma vez ser uma ferramenta bastante interativa e autónoma.

Devido à importância das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino, é fundamental idealizar metas que garantam aos alunos a competência de aquisição dos conteúdos básicos, ou seja, que as metas de ensino-aprendizagem sejam ramificadas de acordo com a interligação entre as diversas áreas do saber científico. Este vínculo entre as TIC e as restantes áreas disciplinares tem como objetivos principais ajudar o aluno no seu desenvolvimento como um todo e não com aprendizagens separadas e colocar o aluno no centro da aprendizagem, utilizando os seus saberes e não a memorização de conteúdos.

No documento, Aprendizagens Essenciais (AE) de TIC (2018), é proposto o desenvolvimento da literacia digital e das capacidades analíticas dos alunos, através da exploração de ambientes computacionais apropriados e, conseqüentemente, proporcionando uma abordagem às tecnologias. Nesse sentido, a constituição das AE de TIC enquadra-se em quatro domínios: i) segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais; ii) investigação e pesquisa; iii) colaboração e comunicação; iv) criação e inovação. No primeiro domínio, pressupõe-se que as questões de ética e segurança devem ser desenvolvidas e trabalhadas de forma sistemática e explícita. Quanto ao segundo domínio, acredita-se que

cada aluno deve apropriar-se de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação com o auxílio das tecnologias, conseguindo, assim, aumentar as suas competências de seleção e análise crítica da informação no contexto das atividades investigadas. O terceiro domínio tem como objetivo principal desenvolver regras de comunicação em ambientes digitais, quer em situações reais, quer em situações simuladas. No último domínio, é pretendido que o aluno inicie práticas relacionadas com a introdução à programação por blocos, que permitam a concretização da resolução de problemas. As Aprendizagens Essenciais refletem a forma como os objetivos das TIC devem ser implementados no currículo escolar e nas estratégias de ensino dos docentes. Todavia, a sua introdução, em contexto de sala de aula, provém do professor e só ele pode auxiliar os alunos na melhor forma de aprendizagem, com um modo de ensino mais eficiente.

Por sua vez, a introdução de diversas ferramentas digitais como, por exemplo, os computadores nas escolas e salas de aulas, não trouxe a completa integração das TIC, uma vez que existe a necessidade de criar ambientes educativos que permitam uma aprendizagem mais construtivista do conhecimento com auxílio tecnológico (Barbas, Torres, & Nádia, 2020). Uma visão pessoal deste assunto, também demonstrou que o uso dos computadores, nas escolas, é completamente direcionado para a projeção de manuais escolares e visualização de vídeos didáticos. Contudo, com a intervenção prevista foi possível compreender que a sua utilização fortalece as interações sociais, as atitudes perante a aprendizagem e a motivação, principalmente dos alunos. A capacitação dos docentes para o uso e integração dos manuais digitais e de todas as suas potencialidades (jogos interativos, áudios, atividades, entre outras) deve melhorar e ser uma aposta clara no âmbito da formação contínua dos docentes, o que se prevê que aconteça entre 2020 e 2023, para, dessa forma, o seu papel em sala de aula passar a ser de organizador, facilitador e gestor de aprendizagens de acordo com a ideia que introduzimos anteriormente.

As TIC encontram-se em constante evolução e, por isso, é necessário adquirir essas competências ao longo de todo o currículo, com o intuito de familiarizar os alunos com as tecnologias dentro da sala de aula e fornecer-lhes novas experiências. Por essa razão, o docente deve repensar as estratégias utilizadas em sala de aula e nivelá-las com as competências necessárias para o futuro, neste caso, o uso correto das tecnologias (Rocha & Emydio, 2020). Essas estratégias, por sua vez, não devem suscitar o interesse apenas dos alunos, mas também dos docentes para a implementação da tecnologia. Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças têm mais possibilidades de potencializar o seu pensamento criativo que, simultaneamente, influencia o seu comportamento e capacidade de resposta a problemas do quotidiano (Ramos, 2007). Contudo, o docente não deve planificar as suas atividades de acordo com os recursos digitais que quer utilizar, mas sim de acordo com a sua

intencionalidade (objetivos) e as competências que deseja trabalhar encaixando-as, assim, com o recurso digital pretendido.

O professor deve observar a escola como um espaço de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens e não apenas como um espaço em que existe transmissão de saberes. Ao utilizar a tecnologia no meio educativo, o docente ajuda os alunos a serem capazes de realizar pesquisas seguras, solucionar problemas reais e a tomar as suas próprias decisões (Tori, 2017). Os professores necessitam compreender que o seu papel não precisa passar a ser inativo, pois continuará a lecionar as suas aulas, organizar e coordenar todas as atividades implementadas, pois a tecnologia só passará a ser o seu parceiro no processo de aprendizagem.

Com o intuito de auxiliar o aluno a desenvolver as suas capacidades, desde o nível básico ao complexo, os professores podem propor a realização de tarefas motivadores para explorar e analisar, através do recurso às TIC, baseando-se em temas do interesse dos alunos (Moura & Carvalho, 2010). A utilização usual das ferramentas digitais na exposição de manuais escolares, pode ser substituída por atividades mais significativas e motivadoras para os alunos. Através de diversas observações realizadas no campo, os docentes encontram-se a ensinar o que aprenderam do modo que aprenderam, ou seja, utilizando metodologias de ensino antigas utilizadas pelos seus professores. Para melhorar esta situação, é fundamental refletir sobre o método de ensino em sala de aula para conseguir, assim, melhorar e criar estratégias que se adequam às turmas da atualidade. Para a educação é importante que os professores compreendam que o uso das TIC, como método de ensino e aprendizagem, pode facilitar e auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades nas diferentes áreas curriculares (Barbosa & Elicker, 2020).

De acordo com Ferreira (2020):

A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, por isso, exige entendimento e interpretação, tanto dos professores quanto dos alunos em relação a essas novas tecnologias. Através do uso da tecnologia no ambiente escolar, ficam claros os diversos sentimentos em relação à postura dos professores frente a novos desafios, como a satisfação de estar participando de uma realidade tecnológica ou a ansiedade por enfrentar novas mudanças (p. 2).

Seguindo o pensamento desta autora, devemos entender que no processo de ensino e de aprendizagem é possível existir inovação e criatividade, através da utilização das TIC pelos alunos, e que esse processo poderá torná-los mais competentes no seu futuro. Podemos até observar que desde o século XX, a adaptação dos alunos aos programas

curriculares, através do computador, resultou no cumprimento de exercícios específicos e na solução de problemas com o auxílio de uma interação colaborativa com os seus pares (Crook, 1996). Se refletirmos sobre este estudo realizado há mais de vinte anos, e compreendendo que a tecnologia tem avançado cada vez mais ao longo do tempo, é possível aferir que a motivação dos alunos para a continuação da utilização deste método é positiva e satisfatória. O uso das ferramentas digitais favoreceu, também, as aprendizagens dos conteúdos que foram abordados, uma vez que permitiu a troca de saberes entre alunos.

Em suma, o meio educativo deve ser visto como um meio capaz de evoluir com a certa motivação e interesse por parte dos docentes. É necessário motivar os alunos no processo de aprendizagem e não apenas transmitir conhecimentos. Os alunos devem ser potencializados até ao máximo das suas aptidões, levando, assim, à construção do seu próprio conhecimento. Se as TIC forem integradas corretamente no meio escolar, através de atividades cognitivas proporcionais ao seu papel ativo, é provável que o aluno desenvolva, em simultâneo, a sua autoconfiança e autoestima (Tori, 2017).

2.4.3 Construção de um protótipo de ferramenta digital para colmatar as dificuldades no domínio da Oralidade

Como foi referido na introdução deste Relatório, o estudo presente centra-se no Português como Língua não Materna e no contributo das tecnologias na aprendizagem da oralidade por falantes chineses. Acredita-se após uma exaustiva investigação teórica que independentemente das tecnologias existentes no meio educativo serão sempre um “recurso e suporte a um desígnio específico: educar (...) no sentido de promover a construção de conhecimento” (Moreira A. , 2017, p. 31).

Para avaliar a importância das tecnologias no ensino, foi possível lecionar uma aula a alunos chineses com o auxílio tecnológico de uma ferramenta construída, durante a Unidade Curricular (UC) – PLNM, referente ao domínio da gramática, mais concretamente, ao conteúdo programático “adjetivos”.

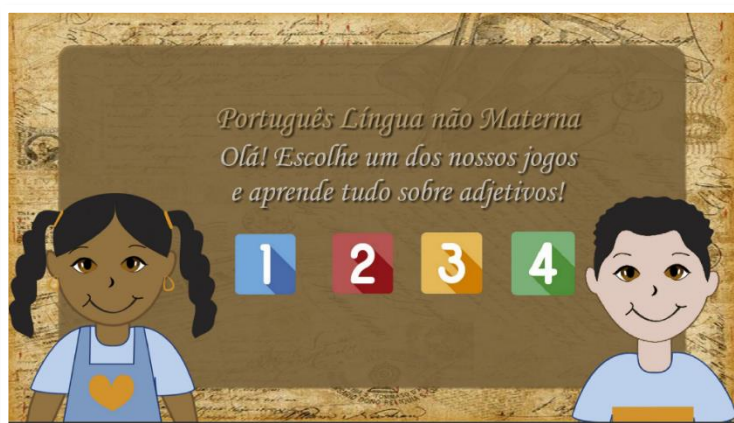


Imagem 7 - Página Inicial do jogo digital

O jogo educacional apresentava quatro atividades: identificar os adjetivos qualitativos e adivinhar o animal pelos seus atributos, jogar ao jogo da glória com comparação de objetos através da sua aparência e, por último, caracterizarem a imagem apresentada com auxílio de adjetivos (cf. Anexo II). A ferramenta digital foi dinamizada com o intuito de dar a oportunidade

aos alunos de aprender a “brincar”, uma vez que foi idealizado para alunos do 1.º ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, os alunos chineses que utilizaram esta ferramenta encontravam-se entre os quatorze e dezasseis anos de idade. Apesar desta fragilidade, foi possível analisar que o programa foi bem recebido pelos alunos, uma vez que foram bastante participativos e demonstraram imensa curiosidade ao longo das atividades propostas.

Juntando estes momentos cruciais – UC de PLNM, prática de ensino supervisionada com presença de alunos de nacionalidade chinesa e lecionação de uma aula com a ferramenta tecnológica – foi possível compreender que a temática trazida era, de facto, bastante pertinente para a atualidade. Assim, passou-se a realizar diversas pesquisas científicas para estudar qual a melhor forma de criar um instrumento digital que conseguisse auxiliar os alunos nas suas dificuldades orais. Após esse estudo, foi possível compreender que muitos docentes utilizam a gravação de leitura para avaliar as capacidades orais dos alunos. Contudo, é necessário que o professor explicita quais os conteúdos que devem ser abordados e capturar o áudio do aluno, por isso, pensou-se em construir um protótipo de ferramenta digital que apresentasse como vantagem, a captação de sons autonomamente.

Na primeira fase, tentou-se compreender quais as melhores bases pedagógicas para construir algo deste género e, após exaustivas pesquisas e opiniões de experientes no ramo da programação, percebeu-se que era necessário existir um trabalho bastante elaborado e prolongado para o tempo que existia disponível. A maior limitação deste recurso tecnológico foi a sua construção, uma vez que era necessário ter bases fundamentais na área da programação de *softwares* e mais recursos humanos a concretizá-lo. Contudo, chegou-se à conclusão de que a melhor forma seria a utilização de uma linguagem de *script open source* de uso geral, muito utilizada - o HTML5. Apesar de ser uma linguagem de programação simplificada, foi necessário utilizar como recurso a plataforma H5P. A plataforma apresenta diversos conteúdos educativos como, por exemplo, “*drag and drop tasks*”, preenchimento de espaços em textos, escolha múltipla e criação de formulários. Do recurso à plataforma utilizámos “*Speak the Words Set*”, que apresenta a possibilidade de criar um conjunto de questões às quais os alunos só têm possibilidade de responder através de gravação de áudio e compreender qual o conjunto de palavras que erraram e o quão perto estavam da resposta correta.

Para assegurar o funcionamento do protótipo da ferramenta digital foi necessário criar um local de hospedagem, neste caso, um *website* com base no computador portátil das investigadoras. Em primeiro lugar, criámos uma imagem base que pudesse servir de estímulo para a aprendizagem dos alunos. A imagem em causa, apresenta duas crianças em formato de vetor (avatars) que falam entre si (balões de fala) ao longo de todas as fases/temas

abordados no nível A2 do QECR. A plataforma está dividida por temas, indicados no menu principal, e apresenta uma página de boas-vindas aos alunos.

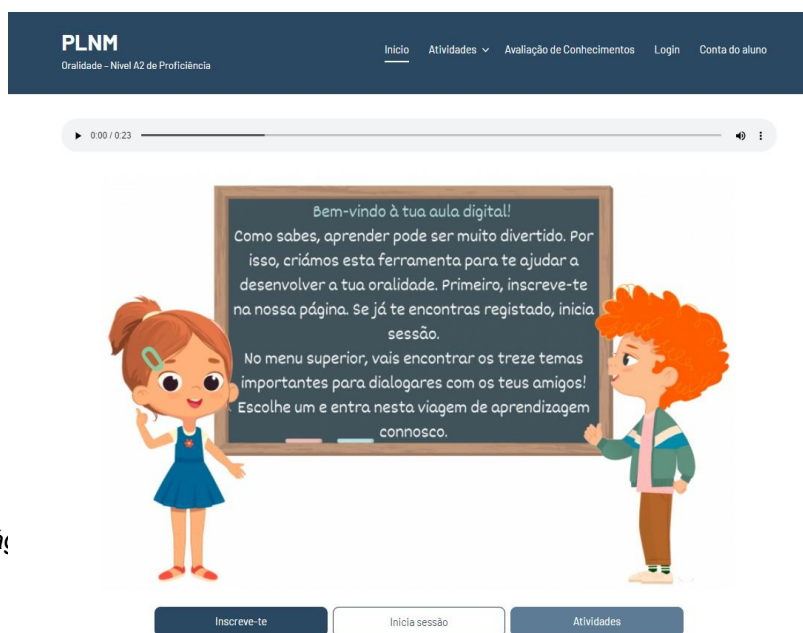


Imagem 8 - Página de boas-vindas

O menu está dividido em quatro secções: início, atividades, registo do aluno e a sua

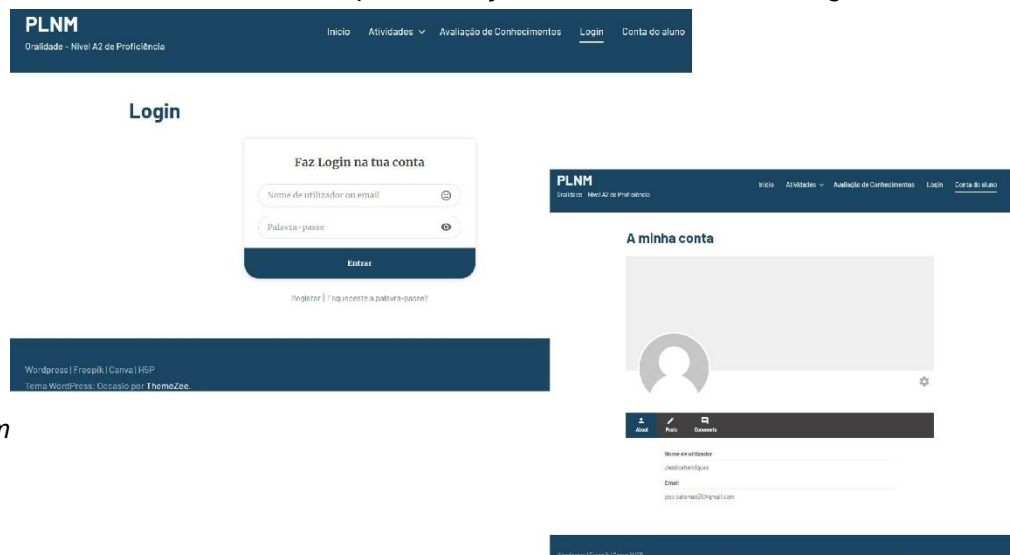


Imagem 9 - Página de login e perfil do aluno

conta. O aluno necessita de estar registado e com *login* efetuado para realizar as atividades e os professores receberem os seus resultados. Esta fase de registo e entrada na sua conta são cruciais para a correta realização dos exercícios/tarefas, uma vez que o docente precisa de olhar para os exercícios realizados pelos discentes e identificá-lo a si e às suas dificuldades.

Após esse momento, o aluno poderá percorrer todo o menu “Atividades” e realizar as tarefas propostas em cada uma delas. É de salientar que cada atividade é relativa a um tema indicado no Referencial Camões PLE (2017) para o nível de proficiência A2. Considerou-se que os nomes dos temas poderiam não ser relevantes para os alunos e que era necessário pensar algo mais atrativo e estimulante, tendo-se denominado os mesmos da seguinte forma: i) “apresento-me”; ii) “onde moro?”; iii) “o que estou a fazer?”; iv) “o que faço no meu tempo livre”; v) “eu e a escola”; vi) “expressar-me”; vii) “saúde e cuidados pessoais”; viii) “vou às compras”; ix) “os alimentos e as bebidas”; x) “serviços e lugares importantes”; xi) “vou viajar”; xii) “que tempo está hoje”. Cada tema apresenta entre cinco a quinze perguntas.

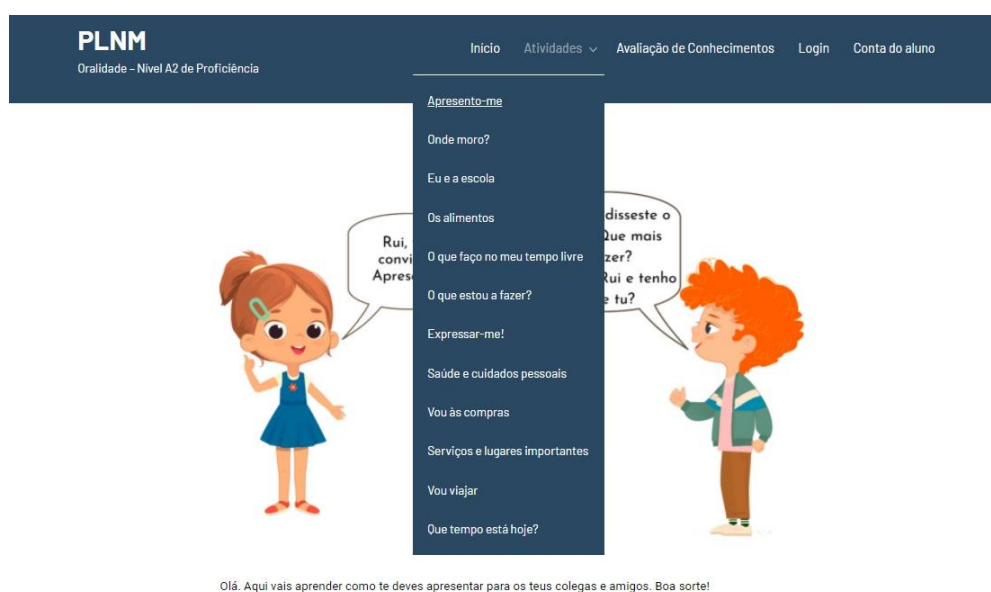


Imagem 10 - Apresentação do menu principal

O aluno ao deparar-se com este menu tem duas possibilidades: escolher diretamente para qual deseja seguir (Imagem 10) ou clicar em atividades (Imagem 11).

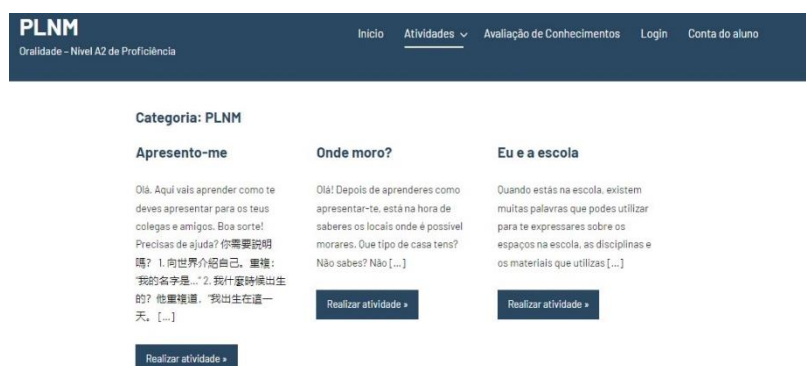


Imagem 11 - Menu de atividades

Seguidamente, quando o aluno escolher a temática que deseja abordar, surge uma página estática com um breve diálogo entre os avatares e todas as informações de que o aluno necessita para iniciar as tarefas propostas.

Imagem 12 - Página da atividade "Apresento-me"

De seguida, o aluno vê os exercícios referentes ao domínio da oralidade. Todos os exercícios do protótipo – excluindo o momento de avaliação – foram criados com o recurso “*Speak the Words Set*”, apresentando, assim, o mesmo mecanismo de concretização. Por essa razão, iremos analisar apenas um dos temas temas: identificação e caracterização pessoal (apresento-me).

Imagem 13 – Questões sobre o tema de apresentação pessoal

O aluno necessita de ler corretamente o enunciado e carregar no botão assinalado “Carrega e grava o teu áudio” e, após a gravação, recebe uma das seguintes respostas:

- 1) **Resposta correta:** se o aluno acertar a pronúncia das palavras apresentadas, recebe uma mensagem de congratulação e um ponto.

Apresenta-te ao Mundo. Repete: "O meu nome é..."

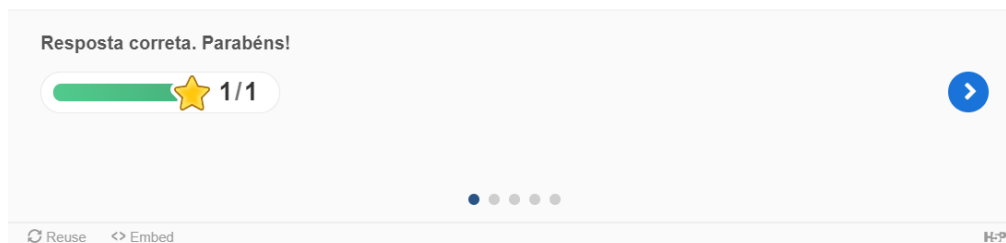


Imagem 14 - Visualização da resposta correta

- 2) **Resposta incorreta:** se o aluno pronunciar de modo errado as palavras presentes no enunciado, recebe uma mensagem de motivação para repetir a tarefa.

Apresenta-te ao Mundo. Repete: "O meu nome é..."

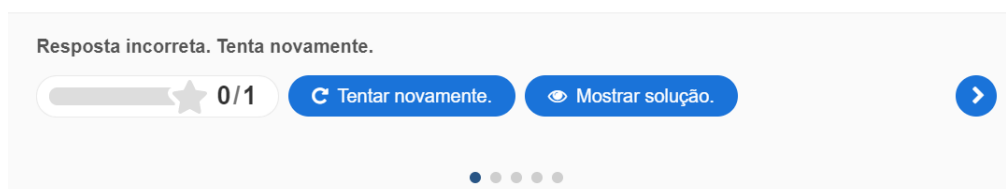


Imagem 15 - Visualização da resposta incorreta

- a. **Mostrar solução:** se o aluno carregar no botão “mostrar solução”, pode visualizar o seu erro e compreender o que é crucial melhorar.

Apresenta-te ao Mundo. Repete: "O meu nome é..."

A tua resposta foi interpretada como:

o nome é ✘ o nome é é ✘ o nome é o ✘ nome é ✘ o nome é um ✘

A resposta correta:

O meu nome é

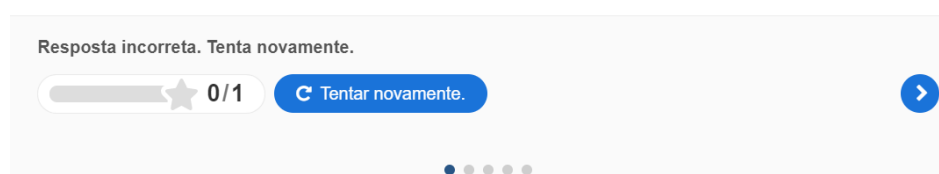
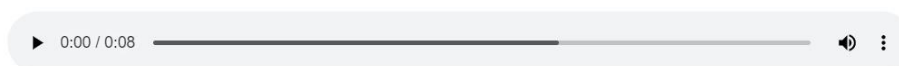


Imagem 16 - Interpretação da resposta do aluno

- b. **Tentar novamente:** se o aluno carregar no botão “tentar novamente”, pode realizar o exercício as vezes que necessitar até melhorar.

Cada tema de atividades apresentado na Imagem 10 e 11 mostra o mesmo tipo de *layout*, deixando o aluno familiarizado com a disposição de conteúdos. Apesar deste protótipo de ferramenta dar ao aluno a possibilidade de ser mais autónomo na sua aprendizagem, é essencial que o professor se encontre próximo do aluno ao longo da concretização de todas as tarefas para interceder sempre que necessário e oferecer um *feedback* constante. A sua construção não serve para retirar o papel ativo do docente que, por sua vez, é indispensável para o desenvolvimento das aprendizagens do discente e, em simultâneo, da sua autoconfiança e autoestima (Tori, 2017).

No final da concretização de todas as atividades, o aluno deve realizar uma avaliação das suas competências orais. Contudo, ao contrário dos exercícios de expressão oral apresentados anteriormente, esta avaliação encontra-se dividida em dois momentos. No primeiro momento, o aluno lê o texto que se encontra no exercício e arrasta as palavras que faltam para completar a composição, tendo como objetivo treinar a leitura e a expressão oral do aluno (Imagem 17). O último momento, apresenta as mesmas características dos exercícios de treino desenvolvidos em cada tema (Imagem 18). Porém, o aluno treina a sua oralidade, lendo as frases do primeiro exercício.



Neste primeiro exercício, deves arrastar as palavras para o sítio correto. **Revê as tuas respostas antes de enviáres.**

1. Arrasta as palavras para as caixas corretas.

Olá, o meu nome é [] .

Eu moro na [] , no meu [] com []

três [] e uma [] gigante!

O meu espaço escolar favorito é o [] , porque adoro jogar futebol com os meus amigos!

Para além disso, gosto muito de [] e falar com eles à distância.

A minha comida favorita é [] e bebo muita [] para estar saudável.

[] quartos

[] campo de jogos

[] estar no computador

[] Sofia

[] cidade

[] sala de estar

[] pizza

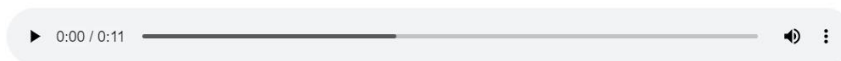
[] apartamento

[] água

Verificar resposta

[Reuse](#) [Embed](#) H-P

Imagem 17 – Primeiro exercício da avaliação de conhecimentos



Este é o último exercício para avaliar os teus conhecimentos. Se reparares bem, é igual aos exercícios que realizaste nas atividades anteriores. **Boa sorte!**

1. Repete: "Olá, o meu nome é Sofia."

Carrega e grava o teu áudio.

➔

Reuse H-P

Imagem 18 – Segundo exercício da avaliação de conhecimentos

Nesta última fase, o aluno deve realizar os exercícios sem auxílio do professor, com o intuito de compreender as dificuldades existentes e quais as estratégias que deverá utilizar futuramente para ultrapassá-las. Para verificar as respostas dos alunos, o professor tem total acesso aos seus resultados no *back office* da plataforma construída.

Importa referenciar que para o protótipo da ferramenta digital estivesse acessível ao público-alvo, tivemos de levar a cabo algumas diligências que nos conduziram ao contacto com o Centro de Competência TIC, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém que se disponibilizou para fazer o alojamento da aplicação nos seus servidores.

3. Aspetos metodológicos

Nas diversas valências de ensino, o docente encontra-se, constantemente, a aprender e, para tal, necessita de recolher informações. De acordo com Ponte (2003), durante estas situações o profissional tem duas hipóteses: realizar “simples” leituras *online* ou envolver-se em processos reflexivos e de investigação que o auxiliem a ultrapassar as suas dúvidas.

Desta forma, o professor pode realizar um projeto, seja de carácter investigativo ou não, que permita definir uma problemática para a qual pretenda obter uma resposta, seja para adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre certa temática, seja ainda para confirmar alguma questão-problema identificada pelo mesmo. Neste caso, partimos da problemática “Pode a tecnologia auxiliar o desenvolvimento da oralidade no ensino e na aprendizagem do PLNM?”, que advém de fatores referidos no ponto da justificação da investigação. Para a concretização do projeto, teve-se em conta a revisão de literatura sobre a problemática, a metodologia de pesquisa a seguir, os instrumentos de recolha de dados a usar e, posteriormente, a análise dos dados recolhidos. Para ir ao encontro da pesquisa, e/ou investigação que o docente pretende investigar ou conhecer, é necessário definir os objetivos.

Neste sentido, para o presente trabalho investigativo foram definidos os seguintes objetivos:

1. Identificar as principais dificuldades, na língua portuguesa, para os falantes chineses;
2. Conhecer a importância da língua portuguesa para falantes chineses;
3. Desenvolver mecanismos tecnológicos que contribuam para a melhoria das aprendizagens, tendo em conta as dificuldades diagnosticadas.

A opção de estudar as dificuldades (mais propriamente na oralidade) de alunos chineses e quais os meios tecnológicos que poderiam auxiliar na melhoria das suas aprendizagens, surgiu, num primeiro momento, no decorrer da Unidade Curricular – PLNM, durante um trabalho de investigação, referido no ponto sobre a justificação desta temática. Compreendeu-se que a aprendizagem do português traz dificuldades para os alunos chineses, uma vez que são dois idiomas completamente diferentes e que provêm de ramos das línguas igualmente distintos - sino-tibetanas (chinês) e indo-europeias (português). Para além desta experiência, confirmou-se na pesquisa realizada ao longo dos pontos anteriores, que tanto o domínio da escrita, como o da gramática e da oralidade (Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021) constituem obstáculos para alunos de nacionalidade chinesa. Efetivamente, é fundamental o docente investir na continuação da sua formação, no sentido de utilizar novos métodos e recursos tecnológicos.

3.1 Opções Metodológicas

De acordo com os parâmetros referidos anteriormente, a metodologia utilizada nesta investigação é de natureza qualitativa, visto tratar-se de uma pesquisa exploratória e assumir características de averiguação na própria prática profissional (Capobianco & Ni Ríordáin, 2015). A pesquisa exploratória é utilizada como facilitadora de uma investigação em fase preliminar, orientando o investigador a elencar hipóteses e objetivos de estudo. Para além disso, a pesquisa exploratória permite o controlo de todos os momentos envolventes, permitindo, assim, que a realidade seja entendida tal como é e não como o investigador/pesquisador pensa que seja. Esta metodologia de investigação possibilita encontrar a solução para problemas de temas que ainda são pouco conhecidos ou pouco explorados, podendo, ainda, utilizar-se outro tipo de metodologias como, por exemplo, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso (Martelli, Filho, Guilherme, Dourado, & Samudio, 2020).

Seguindo a perspetiva apresentada no parágrafo anterior – utilização de outros métodos de investigação em simultâneo – para Orlikowski e Baroudi (1991), o estudo de caso é um dos mecanismos qualitativos utilizados na procura de informações sobre um determinado fenómeno. Para além dessa característica, o estudo de caso, na sua observação remete para características de uma unidade individual – o aluno, a escola ou a comunidade (Cohen & Manion, 1994) – e analisa uma situação/fenómeno em um determinado universo, possibilitando, assim, a compreensão do mesmo (Gil, 1991).

Se refletirmos sobre a literatura referenciada anteriormente, conseguimos observar que a nossa investigação se baseia em duas metodologias – pesquisa exploratória, no sentido de facilitar as hipóteses do investigador através da revisão literária, e estudo de caso, tendo em conta a observação de uma unidade individual para encontrar respostas sobre um determinado fenómeno). Contudo, uma das singularidades da utilização desta metodologia rege-se pela comparação dos resultados levantados com a literatura existente para ampliar a qualidade da investigação (Eisenhart, 1989) e pela análise intensiva do fenómeno multivariado que constitui o ciclo de vida dessa unidade (Benbasat, Goldstein, & Mead, 1987).

O estudo foi desenvolvido no ambiente natural (Santos J. R., 2017) dos participantes, neste caso, no meio educativo, uma vez que este foi a fonte direta para a recolha e análise dos dados. Os dados para o estudo obtiveram-se através da utilização de um protótipo de uma ferramenta tecnológica – conforme à frente se explicitará –, mais concretamente, analisando e descrevendo os resultados de cada exercício e identificando as principais dificuldades dos alunos. Note-se que o fator principal pela opção desta metodologia de investigação foi o percurso e não os resultados obtidos, ou seja, perceber se este protótipo

contribuía, efetivamente, para as aprendizagens dos alunos, por um lado, e melhorá-la onde ocorressem fragilidades, por outro.

3.2 Sujeitos do estudo/participantes

Estava previsto a investigação decorrer, em contexto de ensino, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos da faixa etária compreendida entre os dez e os treze anos de idade, distribuídos por dois anos de escolaridade: 5.º e 6.º anos, abrangendo 2 turmas. Apenas alunos com nacionalidade chinesa participariam no estudo, visto apresentarem dificuldades semelhantes às encontradas na experiência decorrida da frequência da Unidade Curricular PLNM.

Porém, devido à situação de Pandemia, desde o primeiro semestre de 2020, foi impossível continuar o desenvolvimento deste estudo com o público previsto. Em dezembro de 2020, existiu a possibilidade de lecionar com alunos de uma outra turma, na qual existia três alunos de nacionalidade chinesa com imensas dificuldades na língua portuguesa, principalmente a nível oral. Tal facto, permitiu a realização do estudo embora com três alunos, apenas. Assim sendo, foi solicitada, à Diretora da Escola e aos pais (através da diretora de turma), autorização para realizar este estudo com foco nos referidos alunos. Como eram visíveis, tanto para os pais, como para os professores, as dificuldades das discentes, a proposta deste estudo foi aceite de bom agrado. Apesar de não existir uma recolha de dados tão abrangente como era previsível no início do desenvolvimento do estudo, acreditamos que analisar as dificuldades destes alunos contribui para nos auxiliar a responder à questão principal - “Pode a tecnologia auxiliar o desenvolvimento da oralidade no ensino do PLNM?”.

De um modo geral, o primeiro contacto com estes alunos possibilitou aferir que os mesmos apresentavam dificuldades no domínio da oralidade, em particular, no que concerne à articulação dos sons. Tal facto, tem, naturalmente, implicações diretas na oralidade, em especial na expressão oral. A identidade dos participantes do estudo foi protegida, de forma a manter o seu anonimato, quer no material oral recolhido, quer nos relatos verbais registados durante o tempo de observação com o objetivo de salvaguardar a informação pessoal que se recolheu ao longo do estudo (Nunes L. , 2013).

3.3 Recolha e análise de dados

Sendo uma das características predominantes do tipo de investigação qualitativa, a recolha de dados foi concretizada através do trabalho de campo, uma vez que foi desenvolvida no ambiente natural dos participantes em estudo. A estratégia a ser utilizada ao longo da recolha de dados, baseou-se no distanciamento do investigador, com o intuito de não comprometer as ações dos participantes ou os dados recolhidos. Para a correta recolha de dados desta investigação foi necessário existirem múltiplas fontes de evidência, de modo a possibilitar a triangulação dos dados e a comparação de diversos aspetos referentes aos objetivos do estudo. Para a recolha e análise dos dados, foram utilizados três instrumentos diferentes: i) observação participante, ii) notas de campo e iii) protótipo de ferramenta tecnológica de auxílio à oralidade.

1. Observação participante

A metodologia de investigação – observação participante – é bastante útil e fidedigna, uma vez que a informação obtida, através da visualização dos acontecimentos não é condicionada pela opinião de terceiros (Mónico, Alferes, Parreira, & Casto, 2017). Assim, é possível realizar registos sobre o que é observado e considerado pertinente para o estudo desenvolvido, sem influência de outros intervenientes. A observação participante consiste na recolha de dados, através do exame visual de um determinado conhecimento, que proporciona, ao investigador, diversas perspetivas possíveis, dependentes dos objetivos do investigador (Many & Guimarães, 2006).

Durante a investigação, utilizou-se a técnica de observação estruturada (Melo & Abelheira, 2015), uma vez que tudo foi documentado numa tabela pré-definida (Tabela IV) para o efeito.

Tabela IIIV – Tabela de avaliação dos resultados

	Questões					
Participantes	1	2	3	4	5	Obs.
Aluno A						
Aluno B						
Aluno C						

Como avaliar:

1. Se o aluno acertar na primeira ou segunda vez: colocar um certo;
2. Se o aluno errar mais do que duas vezes: colocar um errado.

Observações: colocar o que acha importante ser salientado sobre a prestação dos alunos, durante a realização dos exercícios.

O observador, sempre que realiza as atividades com o aluno, deve ter em sua posse as tabelas para retirar os dados necessários para uma avaliação mais coesa e coerente. Note-se que, “neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece ‘naturalmente’ e daí ser também designada observação naturalista, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (Coutinho M. , 2013, p. 138).

2. Protótipo de uma ferramenta tecnológica de auxílio à oralidade

O instrumento principal da recolha de dados é o protótipo da ferramenta tecnológica. Com a resolução de exercícios, relacionados com o domínio da oralidade, é possível analisar as respostas dos alunos e as suas dificuldades. A análise de dados consiste em três momentos: o exame, a categorização e a classificação que, poderá também, ser a recombinação das evidências conforme as proposições iniciais do estudo em causa (Yin, 2001). Sendo assim, com a utilização do protótipo investigámos se os conteúdos abordados foram corretamente aprendidos pelos alunos.

Este protótipo direciona-se para alunos de nacionalidade chinesa que apresentem um nível comum de referência (escala global) de utilizador elementar, mais propriamente, A2. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001, p. 49), e no presente nível, prevê-se que o aprendente seja capaz de:

i) Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante); ii) Ser capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais; iii) Descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Sendo um protótipo de ferramenta digital com um público-alvo muito exclusivo (alunos chineses), acreditou-se que seria necessário existir algum tipo de ajuda para os alunos com maiores dificuldades. Por essa razão, cada atividade apresenta uma tradução do banco de questões (Imagem 19), ou seja, o aluno tem acesso à versão chinesa das perguntas. Apresentamos como limitação a utilização de um tradutor *online* – Translator.eu – fornecido pela Microsoft, devido ao escasso período de tempo. Contudo, após articularmos com a Professora

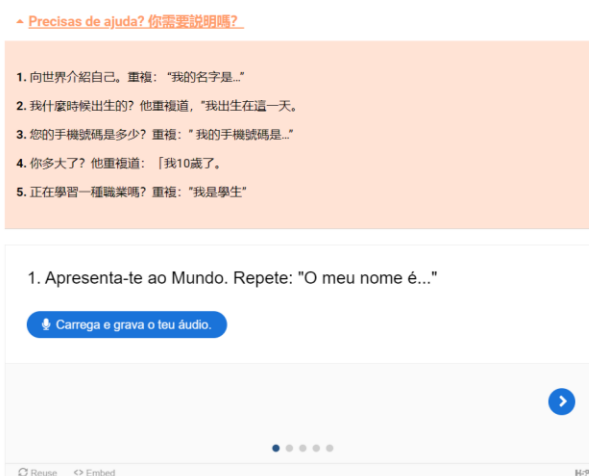


Imagem 19 – Banco de questões em mandarim.

Jangmei Wang, do Instituto Confúcio, as traduções presentes no protótipo passaram a ter o seu aval, salvaguardando a correta passagem da língua portuguesa para mandarim.

Na imagem acima, podemos observar a caixa na qual é apresentada a tradução das questões, tendo a mesma uma função de mostrar e esconder, ou seja, deixa o aluno só ter acesso às perguntas na sua língua materna se clicar na seta que aparece ao lado do título (Imagem 20). Acredita-se que esta função seja positiva, uma vez que o participante da atividade só terá acesso se desejar e não de forma automática, levando-o, assim, a priorizar as suas aprendizagens e a realizar os exercícios de forma mais consciente.

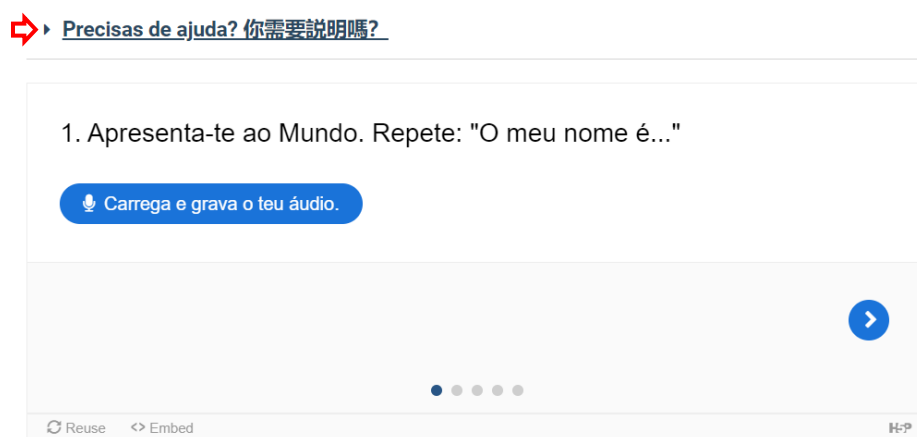
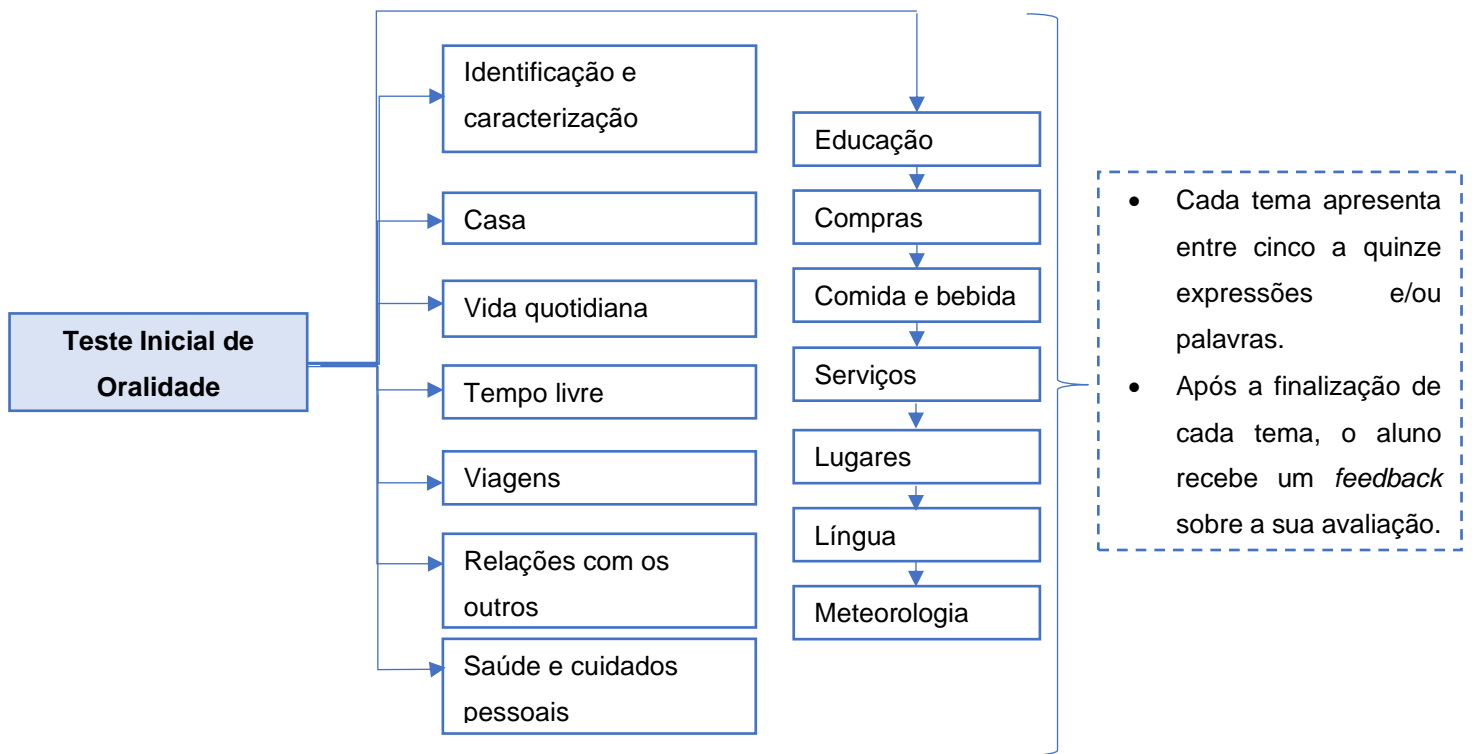


Imagem 20 – Demonstração da caixa de texto na qual são apresentadas as questões.

Os temas lexicais que integram este protótipo de ferramenta estão relacionados com: i) identificação e caracterização pessoal; ii) casa, lar e ambiente; iii) vida quotidiana; iv) tempo livre e diversões; v) viagens; vi) relações com os outros; vii) saúde e cuidados pessoais; viii) educação; ix) compras; x) comida e bebida; xi) serviços; xii) lugares; xiii) língua; xiv) meteorologia (QERC, 2001).

Estes temas estão articulados com o documento *Metas de Aprendizagens Essenciais do Português da Língua não Materna, para alunos de nível A2* (2018), uma vez que no presente documento é mencionado que estes devem ser capazes de narrar as suas vivências, acontecimentos e experiências e descrever lugares, ações e estados físicos e emocionais, de forma inteligível e livre (Direção-Geral da Educação, 2018). Para que se compreenda a *interface* do protótipo de ferramenta digital construído, criou-se um esquema no qual se pretende sintetizar os temas a trabalhar.



Quadro II - Esquema do protótipo da Ferramenta Tecnológica

Como é possível observar, através do Quadro II, no final da realização dos exercícios de cada tema, os alunos recebem um *feedback* com o intuito de auxiliá-los na percepção das suas necessidades, tendo a possibilidade de repetir a tarefa para melhorar as suas aprendizagens. Cada palavra é avaliada em dez pontos, de forma a completar uma pontuação de cem pontos (total) em respostas corretas.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo, são apresentados os resultados da nossa investigação, obtidos por meio da utilização do protótipo da ferramenta digital e a sua respetiva análise. A apresentação e discussão de resultados combina texto descritivo-interpretativo com tabelas (Amado, 2013). Assim sendo, realiza-se uma análise descritiva de cada tema e da avaliação final, acompanhada, sempre que necessário, de tabelas para uma melhor visualização. Antes de avançarmos para a apresentação e discussão de resultados, é importante referir que esta investigação incidiu na recolha de dados de apenas cinco temas: identificação e caracterização pessoal; casa; escola; comida e bebida; e tempo livre. Acredita-se que estes temas abordam o vocabulário que o aluno necessita, quer para comunicar em contexto escolar, quer para “uma boa comunicação” com terceiros.

Como já foi referido anteriormente, durante a realização das atividades, o professor responsável não precisa de estar presente, tendo, assim, ao aluno o papel central da sua própria aprendizagem. Contudo, o tipo de programação utilizada para a concretização do protótipo (H5P) não apresenta os erros dos alunos em cada exercício, apenas o resultado total do aluno, no final da atividade. Para ter uma maior perceção das dificuldades do aluno,

o docente deve criar diversos momentos de autorregulação da aprendizagem, definindo processos de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia a sua própria aprendizagem (Ganda & Boruchovitch, 2018). Assim sendo, no final da apresentação e discussão de resultados, citaremos os comentários dos participantes deste estudo sobre a utilização deste protótipo. Na Imagem 21, podemos observar um dos alunos a iniciar as atividades propostas.

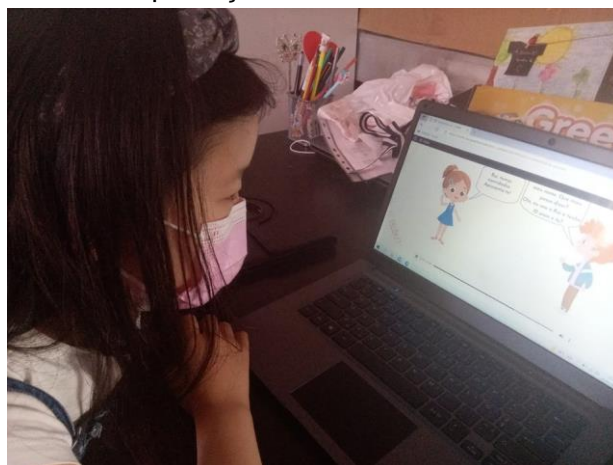


Imagem 21 – Aluno a iniciar as atividades.

3.4.1 Tema 1 – Identificação e caracterização pessoal

Esta tarefa apresenta cinco frases: i) “O meu nome é...”; ii) “Nasci no dia...”; iii) “O meu número de telemóvel é...”; iv) “Eu tenho 10 anos.”; v) “Eu sou estudante.”.

Apresenta-se, de seguida a Tabela V com os alunos participantes e o seu desempenho nas diversas questões:

Tabela V – Tabela de avaliação do primeiro tema: Identificação e caracterização pessoal

Participantes	Questões					Obs.
	1	2	3	4	5	
Aluno A	✓	✓	✓	✓	X	Dificuldade, em particular, na concretização do último exercício.
Aluno B	✓	✓	X	X	X	
Aluno C	✓	X	X	X	X	

Como é possível analisar, através da Tabela V, os três alunos apresentaram dificuldade na última questão: “Eu sou estudante.” (Imagem 22).

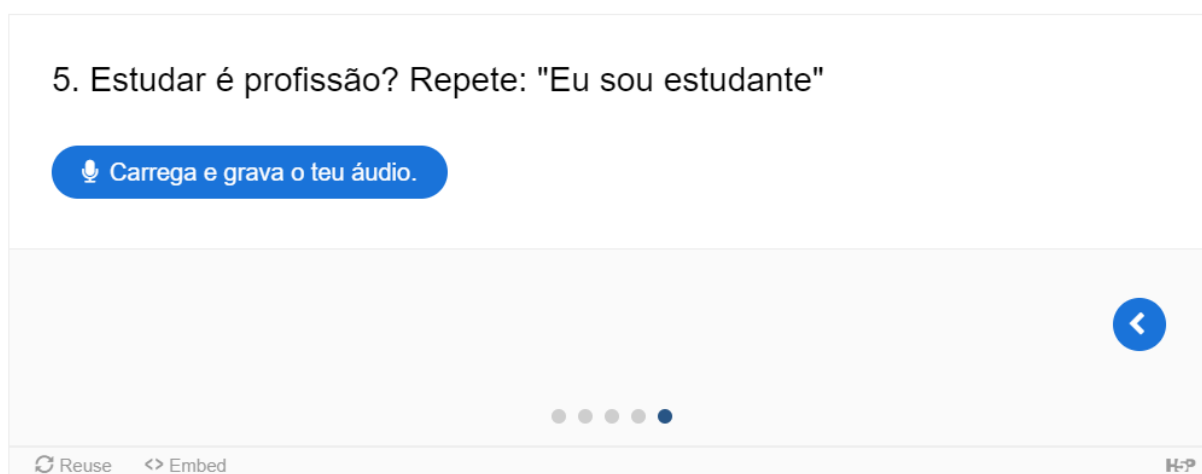


Imagem 22 – Exercício que apresentou mais dificuldades no primeiro tema.

Pela observação direta realizada, esta dificuldade provém da pronúncia da sílaba “-dan”, visto esta ser constituída, também, por uma consoante seguida de uma consoante nasal, “traduzindo-se”, portanto, na articulação de um fonema vocálico nasalizado. Como foi referido na revisão de literatura desta investigação, o português possui sons que não existem em chinês, fazendo com que a sua compreensão auditiva, e respetiva realização linguística, seja difícil.

Em síntese, esta tarefa, nomeadamente a que corresponde à questão 5, provocou grandes dificuldades aos alunos, exigindo um enorme esforço dos mesmos, no que refere à correta articulação do som e, por isso, foi necessário repetir o exercício três vezes para os alunos conseguirem pronunciar corretamente a palavra. Nem todos os alunos foram capazes de atingir o pretendido no tempo proposto para a realização da tarefa, mesmo com o auxílio do professor. Pode comparar-se esta atuação com o estudo de Libâneo (1998), no sentido de

que é necessário articular o papel mediador do professor à relação ativa do aluno com o conteúdo, principalmente, com os conhecimentos próprios da sua disciplina, tendo em conta a capacidade cognitiva e o procedimento de atuar do aluno.

3.4.2 Tema 2 – Casa

Na seguinte atividade apresentam-se onze frases: i) “Eu moro na cidade.”; ii) “Eu moro na vila.”; iii) “Eu moro na aldeia.”; iv) “Eu moro num apartamento.”; v) “Eu moro numa vivenda.”; vi) “A minha casa tem uma cozinha.”; vii) “A minha casa tem um quarto.”; viii) “A minha casa tem uma casa de banho.”; ix) “A minha casa tem uma sala de estar.”; x) “A minha casa tem varandas.”; xi) “A minha casa tem um jardim.”

A Tabela VI - *Tabela de avaliação do segundo tema: Casa* - apresenta os resultados obtidos, relativamente ao 2.º Tema:

Tabela VI – Tabela de avaliação do segundo tema: Casa.

Participantes	Questões											Obs.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Aluno A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	O aluno A apresenta um melhor desempenho em comparação aos restantes.
Aluno B	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	
Aluno C	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	

Analisando a Tabela VI, podemos afirmar que o Aluno A apresentou melhores resultados, comparativamente, com os restantes participantes do estudo em questão. O aluno B obteve resultados intermédios e o aluno C acertou apenas uma questão à primeira ou segunda tentativa. A esta altura, é importante salientar que os três alunos apresentam características diferentes, principalmente, em questão ao tempo em que se encontram em Portugal e também relativamente ao nível de integração no ensino do Português como Língua Não Materna. Por essa razão, acredita-se que os resultados do aluno C, sendo o que se encontra há menos tempo em Portugal (dois meses), também podem advir do pouco contacto que, ainda, tem com o português.

Voltando aos resultados expostos na tabela acima, é possível observar que as questões: 2., 4., 5., 9., 10. e 11. parecem ter o mesmo grau de dificuldade para os alunos B e C. Para refletirmos sobre estas questões, iremos debruçar-nos sobre ambas de duas formas distintas: individual (2. e 9.) e conjunta (4., 5., 10. e 11.). Na segunda questão, reparou-se que a atualização do fonema /v/ foi difícil para os alunos, principalmente, para o aluno C. Sendo um fonema bastante particular da língua portuguesa, o aluno necessitou de treinar a colocação e aproximação dos dentes do maxilar superior ao lábio inferior para,

posteriormente, pronunciar corretamente a palavra “vila” que tem o som em causa. Na nona questão, os alunos apresentaram dificuldades na palavra “estar”, mais concretamente, na sílaba “-es”. Sendo uma sílaba com mais do que um fonema agregado, os alunos acabavam por empregar o mais usual para si /ij/. Porém, na palavra em questão os sons a usar são /ij/ ou /j/. Por último, as questões em falta requereram o mesmo procedimento realizado no tema anterior, devido ao facto de serem consoantes precedidas de vogais, como são os casos de “num”, “vivenda”, “varandas” e “jardim”.

De um modo geral, os alunos revelaram dificuldades nas questões referidas anteriormente, sendo o foco a realização linguística, correta, dos sons. Apenas o aluno A acertou as questões propostas referentes ao tema. Com base nestes resultados, verifica-se a necessidade de rever a tarefa e as instruções dadas, reforçando o pré-treino necessário que, por sua vez, poderá ser um vídeo (inserido no protótipo) a exemplificar os procedimentos do mesmo. No final da atividade, os alunos revelaram-se capazes de pronunciar os espaços e géneros de habitação.

3.4.3 Tema 3 – Escola

A terceira atividade era constituída por mais exercícios, devido a dois fatores: ser o meio mais frequentado pelos sujeitos do estudo e ser o local onde foi realizada a recolha dos dados. Preconizamos que é importante o aluno possuir um vocabulário mais alargado sobre os espaços escolares, as disciplinas e os materiais que utiliza em sala de aula, pelo facto de “este” ser um local no qual passam grande parte do seu tempo. O vocabulário trabalhado nesta tarefa foi: i) “Campo de jogos”; ii) “Sala de professores”; iii) “Sala de aula”; iv) “Cantina”; v) “Biblioteca”; vi) “Recreio”; vii) “Disciplina”; viii) “Ciências Naturais”; ix) “Matemática”; x) “Inglês”; xi) “Educação Física”; xii) “Português”; xiii) “Educação Musical”; xiv) “História e Geografia de Portugal”; xv) “Caderno”; xvi) “Lápis”; xvii) “Caneta”; xviii) “Mochila”, xix) “Livro”, xx) “Computador”.

Apresenta-se, de seguida, a Tabela VII – *Tabela de avaliação do terceiro tema: Escola* -, com os alunos participantes e o seu desempenho nas diversas questões:

Tabela VII – *Tabela de avaliação do terceiro tema: Escola*

Questões

Part.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Aluno A	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
Aluno B	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X
Aluno C	✓	X	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Antes de nos dedicarmos à análise dos resultados, é importante salientar que o aluno C demonstra (novamente) uma maior limitação na concretização dos exercícios, ao contrário do aluno A. Comparando os dois alunos, podemos afirmar que o seu léxico e vocabulário encontra-se em patamares muito distantes, ou seja, o aluno A apresenta uma maior facilidade na comunicação oral do que o aluno C. Ainda assim, observou-se um maior interesse/motivação por parte do aluno C na realização destas questões, comparativamente ao tema anterior – a casa.

Se observarmos a Tabela VII, compreendemos que a maior dificuldade dos alunos incidiu nas últimas duas questões da tarefa. A observação direta possibilitou verificar que, no exercício 19. (Imagem 23), os alunos demonstraram dificuldades na atualização do fonema /r/ presente na palavra “livro”. Sendo um fonema apicoalveolar, é crucial que o aluno possua facilidade na utilização dos seus elementos bocais (Alves, 2015). Essa facilidade foi mais visível no Aluno A, contudo, necessitou de realizar o exercício quatro vezes até acertar na pronúncia correta.

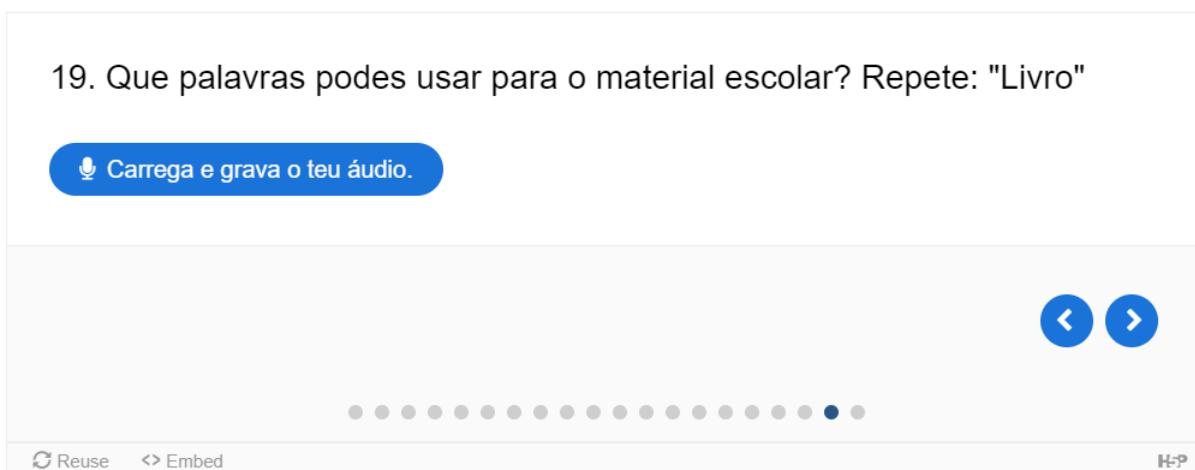


Imagem 23 – Primeiro exercício que apresentou dificuldades no terceiro tema.

Em relação à questão 20. (Imagem 24), registaram-se dois constrangimentos: a realização fonética da sílaba “-com” e da sílaba “-dor”.

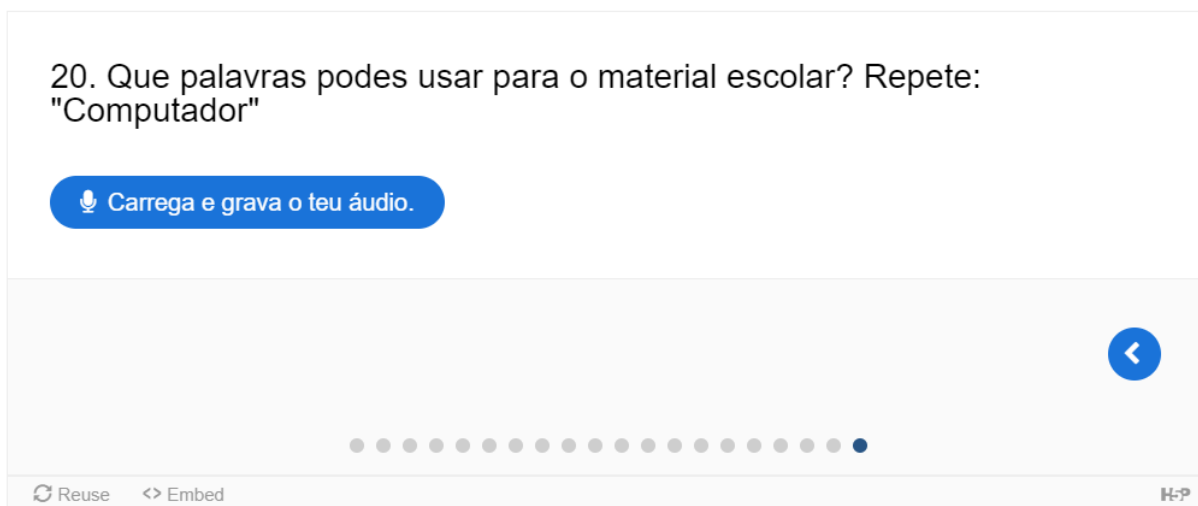


Imagem 24 – Segundo exercício que apresentou dificuldades no terceiro tema.

No primeiro caso, temos, novamente, visível a dificuldade nos fonemas vocálicos nasalizados que, apesar do treino nos temas anteriores, acaba por ser uma das maiores dificuldades dos sujeitos deste estudo. Sobre o segundo constrangimento, foi-nos mais difícil de compreender a razão da dificuldade dos alunos. Apesar de ser um fonema com ponto de articulação linguodental (Figueiredo & Pacheco, 2012; Grosso, Catarina Gaspar, Zhang, & Teixeira, 2021), tal como o fonema /vru/, acreditava-se que seria mais fácil de pronunciar, devido à posição da letra “r” nas sílabas apresentadas – “-vro” e “-dor”.

De um modo geral, foi possível observar que metade das questões desta atividade foi refeita pelos alunos mais do que duas vezes, ou seja, é necessário trabalhar com sistematicidade, estes sons, em contexto escolar, uma vez que verificámos que há imensas dificuldades de expressão.

3.4.4 Tema 4 – Alimentação

Quando pensámos nos exercícios para este tema, acreditou-se que, sendo este tão abrangente, seria necessário dividi-los em duas categorias: os alimentos e as bebidas. Por essa razão, os exercícios apresentados estão divididos com vocábulos pertencentes à família dos alimentos e com vocábulos ligados a bebidas, sendo estes: i) “Sopa”; ii) “Pizza”; iii) “Frango”; iv) “Esparguete”; v) “Pão”; vi) “Iogurte”; vii) “Carne”; viii) “Peixe”; ix) “Batatas”; x) “Feijão”; xi) “Alface”; xii) “Maçã”; xiii) “Refrigerante”; xiv) “Água”.

Apresenta-se, de seguida a Tabela VIII - *Tabela de avaliação do quarto tema: Alimentos e Bebidas* - com os alunos participantes e o seu desempenho nas diversas questões do 4.º Tema:

Tabela VIII – Tabela de avaliação do quarto tema: Alimentos e Bebidas

Questões

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Obs.
Aluno A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	Questão 9. e 12. com maior dificuldade
Aluno B	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	
Aluno C	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	

Ao observarmos a Tabela VIII, percebemos que as questões 9. e 12. apresentaram dificuldades para os três participantes neste estudo. Sendo uma palavra com uma diferenciação visível – primeira sílaba e restantes com pronúncia oposta – e com repetição de sons nas últimas duas sílabas (Imagem 25), os resultados obtidos, na 9.ª questão, surpreenderam-nos. Compreendeu-se que os participantes acabavam por colocar como sílaba tónica a última, isto é, a sílaba “-tas”, dando origem a um erro de realização detetado pelo protótipo da nossa ferramenta digital. Foi interessante observar que, mesmo o aluno com melhores resultados ao longo das atividades (aluno A), apresentou dificuldades num exercício que, por sua vez, parecia ser acessível para todos. Em conversa informal com o Aluno A, percebeu-se que, existindo duas sílabas idênticas o aluno acaba por não saber qual é o som que deve ser mais forte.

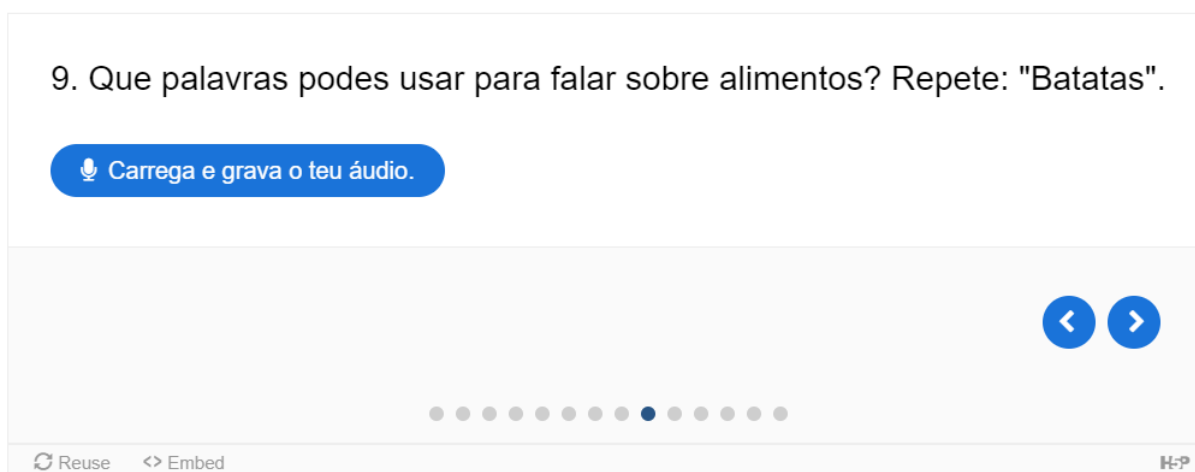


Imagem 25 – Primeiro exercício que apresentou dificuldades no quarto tema.

Relativamente à 12.ª questão (Imagem 26), a palavra “maçã” apresenta o som /sẽ/ na última sílaba, sendo este bastante nasalizado. Os alunos, sem qualquer exceção, substituíram, incorretamente, a pronúncia desta palavra por “massa”. Após compreendermos a dificuldade dos alunos, foi necessário criar contextos de treino para a adequada articulação do som em foco. Esses treinos regiam-se, simplesmente, por momentos de utilização da sílaba “-çã” em diferentes tons para se adaptarem ao som adequado.

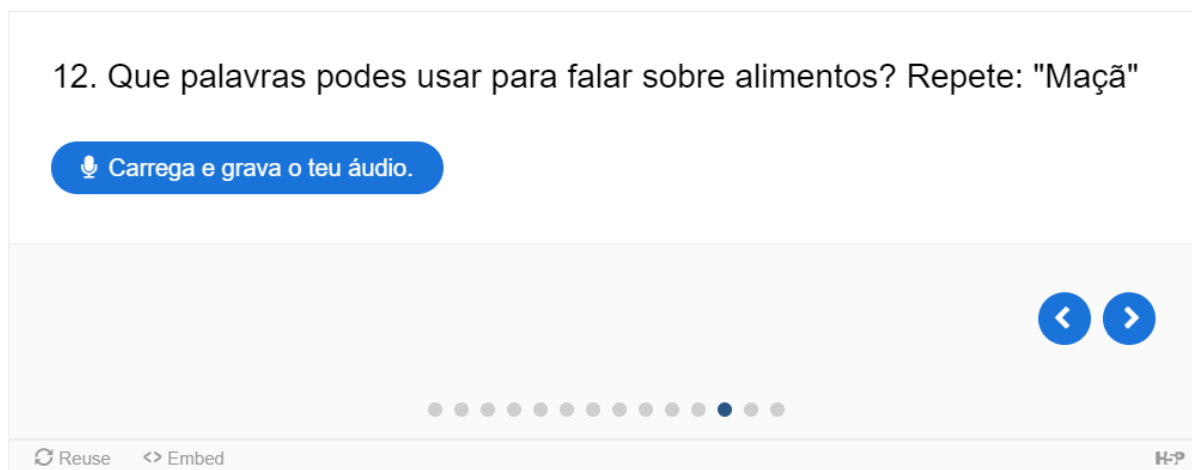


Imagem 26 – Segundo exercício que apresentou dificuldades no quarto tema.

De um modo geral, os alunos tiveram bons resultados na concretização dos exercícios, apresentando entre quatro (aluno C) e onze (aluno A) respostas corretas. No entanto, o resultado de quatro respostas corretas está longe do aproveitamento desejado. O aluno C tem apresentado “um quadro” com maiores dificuldades em comparação com os outros colegas. Acredita-se que estas dificuldades ocorrem do seu curto período de tempo em Portugal e de familiarização com a língua portuguesa. Neste exercício em concreto, o aluno mostrou motivação/interesse pelas palavras que “iam aparecendo” na atividade proposta.

3.4.5 Tema 5 – Tempo Livre

A última atividade é constituída por dez questões referentes aos tempos livres que os alunos possam ter, como são exemplos: i) “Estou a jogar à bola.”; ii) “Estou a caminhar.”; iii) “Estou a ouvir música.”; iv) “Estou a ver um filme.”; v) “Estou a fazer compras.”; vi) “Estou a desenhar.”; vii) “Estou no computador.”; viii) “Estou na casa dos meus amigos.”; ix) “Estou a jogar às cartas.”; x) “Estou a andar de bicicleta.”.

Apresenta-se, de seguida a Tabela IX - *Tabela de avaliação do quinto tema: Tempo Livre* - com os resultados dos alunos participantes e respetivo desempenho.

Tabela IX – *Tabela de avaliação do quinto tema: Tempo Livre*

Participantes	Questões										Observações
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Aluno A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ótimo aproveitamento do Aluno A e B.
Aluno B	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
Aluno C	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Neste último tema, os alunos demonstraram um maior conhecimento, como é perceptível através da leitura da Tabela IX. Contudo, temos um contraste bastante visível entre os resultados dos dois primeiros estudantes (A e B) e o último (C). Seguindo o mesmo raciocínio e guiando-nos pela observação direta realizada ao longo de todo o processo, podemos afirmar que este exercício foi o mais difícil para o Aluno C, devido à palavra “estou” presente em todos os exercícios. Sendo esta a última tarefa antes da avaliação de conhecimentos, foi importante criar um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estruturasse, monitorizasse e avaliasse a sua própria aprendizagem, ou seja, em que se autorregulou (Ganda & Boruchovitch, 2018). Esse momento deu ao aluno a oportunidade de compreender qual seria a melhor forma de resolver o seu problema, obtendo, assim, a percepção do seu erro e tendo sucesso na realização da atividade. Tendo o professor responsável um papel mediador – guiando o aluno na procura de informação e a transformá-la em conhecimento, construindo o seu próprio saber –, foi crucial a sua intervenção para guiar o aluno no caminho certo, deixando, sempre necessário, que este descobrisse o seu próprio erro e tentasse encontrar estratégias para o resolver.

3.4.6 Avaliação de Conhecimentos

A avaliação de conhecimentos, relativa ao tema trabalhado, consistia em dois exercícios diferentes. No primeiro exercício, o aluno precisava de arrastar as palavras para o sítio correto, completando, assim, um texto de natureza descritiva. É de salientar que os vocábulos escritos presentes na lista desta tarefa foram trabalhados pelos alunos nas atividades realizadas anteriormente. Passemos, agora, para uma análise detalhada do “aproveitamento” de cada aluno no primeiro exercício.

O **aluno A** apresentou resultados favoráveis, tendo colocado todas as palavras nos espaços corretos. Observou-se que o aluno utilizou os conhecimentos aprendidos nas atividades realizadas anteriormente, de forma correta. O **aluno B**, mesmo realizando a leitura das palavras e do texto de forma autónoma, trocou as duas últimas palavras. Ao contrário destes alunos, o **aluno C** trocou os locais da maioria das palavras. Este aluno, desde o início, apresentou grandes dificuldades na língua portuguesa, devido ao pouco tempo de residência em Portugal. Talvez se o aluno tivesse realizado o exercício acompanhado, tivesse maior probabilidade de não trocar “o local” da maioria das palavras.

Relativamente ao último exercício, este apresentava a mesma estrutura das tarefas realizadas ao longo dos temas abordados, anteriormente. Os alunos precisavam de pronunciar as frases que tinham construído no primeiro exercício da avaliação de conhecimentos. Por essa razão, apresenta-se, de seguida, a Tabela X - *Tabela de avaliação último exercício* - com os alunos participantes e o seu desempenho nas diversas questões.

Tabela X – Tabela de avaliação último exercício de avaliação

Questões

Participantes	1	2	3	4	5	Observações
Aluno A	✓	✓	✓	✓	✓	Frases mais extensas levou a um pouco aproveitamento por parte do aluno B.
Aluno B	✓	X	X	X	X	
Aluno C	X	X	X	X	X	

Nesta última análise, podemos observar que o aluno A mostrou os melhores resultados. Aliás, isso observou-se desde o início das atividades apresentadas nesta discussão. O aluno A é o participante que se encontra há mais tempo em Portugal e integrado na nossa cultura, o que leva a crer que os seus resultados são um reflexo dessa particularidade – aquisição de novos conhecimentos e maior aptidão na atualização das palavras. Ao longo da realização das atividades, aluno B demonstrou fragilidade na leitura de frases mais extensas e esse aspeto, conseqüentemente, trouxe o pouco rendimento do mesmo nesta última tarefa. Todavia, observando os resultados finais do aluno B, é visível a evolução dos seus conhecimentos e interesse na realização das tarefas propostas. Por fim, o aluno C não conseguiu acertar nenhuma das questões colocadas, provavelmente devido ao tempo que necessitou para ler as frases apresentadas. Ao repetirmos este exercício, sem tempo contabilizado, percebeu-se que o aluno não conseguiu progredir. As suas dificuldades advinham de outras variáveis, parecendo-nos a principal o seu período de residência em Portugal. Além disso, também foi visível o seu desinteresse em aprender português. Neste momento, clarificou-se que o aluno não se encontrava com um nível de proficiência A2 a língua portuguesa, uma vez que não “manifest[ou] competência pragmática para lidar com situações simples do quotidiano” (Camões, 2017, p. 24; Conselho da Europa, 2001). Apesar dessas dificuldades já serem observadas desde o início do estudo, a investigação necessitava de decorrer para validar este diagnóstico. Tendo sido a ferramenta digital criada para alunos com um nível de proficiência A2, os resultados do aluno C são prova consistente para afirmar que o mesmo não é capaz de produzir expressões quotidianas breves, rotinas, necessidades e pedidos de informação.

Antes de finalizar este capítulo, é importante salientar que será realizada uma observação geral do aproveitamento dos alunos no próximo capítulo – Considerações Finais.

3.5. Considerações finais relativas ao estudo realizado

Ao longo da componente investigativa apresenta-se a temática central deste estudo, tal como a sua pertinência, questões de investigação e todos os aspetos metodológicos que agrega. Para conhecer e proceder ao processo investigativo sobre a temática presente neste documento – as dificuldades, no domínio da Oralidade, do Português como Língua Não Materna para os alunos chineses e o que poderá ser realizado para auxiliá-los –, recorreu-se a documentos reguladores de ensino, definiram-se objetivos que se interligaram com o currículo do Português e das TIC.

A concretização deste estudo foi importante para a prática de ensino, visto que se centrou na reflexão de conteúdos e temáticas pouco investigadas, bem como na pesquisa e interpretação de leituras variadas sobre tópicos ligados ao assunto estudado. Para a formação docente é necessário desenvolver competências reflexivas, críticas e analíticas, essenciais para uma boa prática de ensino. Analisando os resultados obtidos e os testemunhos (Tabela XI) dos alunos, compreendeu-se que a ferramenta tecnológica contribuiu para a melhoria das aprendizagens, tendo em conta as dificuldades diagnosticadas. Ainda assim, verificou-se que a utilização da ferramenta deveria ter prolongado no tempo para a obtenção de melhores resultados e prática dos alunos.

Tabela XI – Testemunho dos sujeitos que participaram no estudo

Aluno A	<i>Gostaste da atividade que realizaste?</i> - Sim, muito. <i>O que gostaste mais?</i> - É muito mais fácil aprender assim e ouvir os áudios.
Aluno B	<i>Gostaste da atividade que realizaste?</i> - Sim, gostei. <i>O que gostaste mais?</i> - De tudo. É mais fácil aprender desta forma e mais divertido.
Aluno C	<i>Gostaste da atividade que realizaste?</i> - Sim, é muito divertida. <i>O que gostaste mais?</i> - De tudo. É mais fácil ler e ouvir as questões para conseguir responder.

Os alunos A e B tiveram um desempenho que denotaram uma melhoria baseada na utilização do protótipo digital. No seguimento da aprendizagem, os alunos demonstraram a necessidade de ter uma meta a atingir para que pudessem aplicar o seu máximo esforço. O facto de terem nacionalidade chinesa, mas estarem incluídos na escola portuguesa, fez com que confundissem algumas palavras e, principalmente, alguns termos. Contudo, ao serem

confrontados com a correção de imediato e ganharem uma estrela, ou verem uma barra a preencher-se de verde, fez com que os alunos quisessem repetir as vezes necessárias para chegar à eloquência correta. Fatores pessoais fizeram com que os alunos ainda tivessem uma grande pronúncia chinesa, o que dificultou a sua prestação. Porém, a nosso ver, o mais importante foi possibilitar o empenho na modificação da eloquência para chegar à forma correta de dizer qualquer palavra ou expressão. Com isto, foi possível perceber que, embora os resultados finais não espelhem na totalidade, a plataforma levou os alunos a terem melhores resultados. Este protótipo de ferramenta digital incutiu uma atitude de autocorreção do próprio erro, procurando conhecimento, o que é muito importante para um futuro e melhoramento de aprendizagens.

Passando para o aluno C, este demonstrou uma melhoria constante ao longo dos exercícios. Com a concretização das tarefas, percebeu-se que o aluno, sozinho, procurou e encontrou a melhor forma e eloquência para reproduzir as palavras e as expressões. Este aluno tem a especificidade de ter vindo há um mês da China (à data do teste), sem saber falar língua portuguesa, para além de um simples “olá”. Assim sendo, o aluno sentiu a necessidade de ouvir as palavras ou expressões para que a sua reprodução oral fosse o mais semelhante possível. Este protótipo digital permitiu ao aluno evoluir autonomamente, de forma lúdica e interativa, mostrando um grande nível de autonomia e de procura de conhecimento. A maior dificuldade foi, sem dúvida, as palavras mais extensas, ou os exercícios que tinham mais do que uma palavra, porque ao repetir a primeira palavra acabava por se esquecer de como se pronunciavam as restantes. O protótipo permitiu que a correção fosse feita de forma automática, pelo que os alunos não esperavam muito tempo para verem o seu erro assinalado, tendo a oportunidade de o corrigir imediatamente.

Não sendo este um trabalho sem limitações, verificou-se a necessidade de apontar as falhas que o protótipo da ferramenta apresenta no momento do teste e recolha de dados. Em primeiro lugar, é necessário apontar a necessidade de sujeitos participantes neste estudo, pois acredita-se que um estudo com maior número de casos poderia influenciar a comparação de resultados e a compreensão dos pontos essenciais deste protótipo. Em segundo lugar, algo mais particular com o recurso utilizado na criação dos exercícios (H5P), visto que o mesmo apresenta a solução aos alunos, algo que, se não for bem discutido com os mesmos, levará à sua visualização e não à autocorreção dos alunos.

4. Reflexão final

A ideia fulcral desta reflexão é demonstrar, de forma transparente, todos os momentos de entrega neste percurso de estágio bastante enriquecedor. A realização deste Relatório Final abrange não só todo o processo formativo, mas diversos momentos reflexivos e analíticos decorrentes da prática profissional culminada do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Ao longo das práticas educativas e pedagógicas concretizadas foi possível acompanhar diversos membros do meio educativo, tais como, docentes, não docentes e encarregados de educação, tendo assim, a possibilidade de participar em diversos momentos educativos, desde a implementação de conteúdos em sala de aula, até reuniões com pais e familiares dos alunos. Para um bom sucesso profissional, é necessário estabelecer laços de empatia com todos os elementos do nosso meio. Se estivermos dispostos a ouvir, partilhar e compreender os que nos rodeiam, conseguimos propiciar confiança e segurança. Uma inspeção para a inovação e a mudança adquire-se num contexto de transparência e diálogo, uma afeição flexível e adaptativa. Contudo, não se deve perder de vista que o papel do docente altera a proximidade e relação estabelecida com os alunos, através das suas ações e processos de ensino. A relação professor-aluno é um dos fatores mais importantes para o sucesso escolar e, principalmente, para a promoção do bom comportamento. Nos diversos estágios, este sucesso era totalmente visível, uma vez que a ligação existente entre os docentes e os seus alunos era notória, o que fez com que houvesse ausência quase total de comportamentos incorretos.

Para além disso, deve ser salientada a boa relação criada com os professores cooperantes que proporcionou diversos momentos de trabalho cooperativo em prol das turmas. A cooperação entre elementos do mesmo meio, neste caso educativo, auxilia na resolução de atividades e a superar dificuldades verificadas no progresso, tanto dos alunos, como dos docentes (Lima, 2003). O trabalho cooperativo realizado ao longo dos quatro semestres apresentou-se como um elemento crucial a transpor para a futura prática profissional, uma vez que acabava por promover a troca de ideias tornando, assim, esta profissão mais produtiva e em constante mudança. Como forma de evoluir, enquanto profissional de ensino, o *feedback* dos professores cooperantes constituiu-se como uma mais-valia para adquirir uma visão mais holística da prática, uma vez que foi possível compreender, através da perceção de outro elemento, o que era necessário melhorar (Brookhart, 2008).

No processo de desenvolvimento de uma avaliação formativa, o *feedback* é fundamental para o progresso das aprendizagens de todos, contribuindo para uma maior autonomia na avaliação e na regulação do desempenho encontrando, assim, novas formas de melhorar. Deste modo, o facto de, no final de cada aula, existir uma pequena conversa

informal sobre pontos a serem refletidos e melhorados, tanto a nível de gestão de tempo, como a nível de correção linguística ou de algo que era importante ser referido, contribuiu para uma maior evolução e desempenho futuro. Estas conversas levaram a uma maior compreensão do que é importante em sala de aula como, por exemplo, ensinar poucos conteúdos com qualidade, do que planificar muitas atividades interessantes e não conseguir explorá-las com a profundidade desejável.

No que concerne às semanas de prática de ensino supervisionada, o objetivo primordial declarou-se ser atender aos objetivos propostos, refletindo e melhorando a prática diária, através da percepção da intervenção nas aprendizagens dos alunos, compreendendo as turmas, as suas necessidades, e aplicando estratégias diferenciadas em consonância. Assim sendo, considera-se que o final deste ciclo educativo foi feito de aprendizagens, tanto a nível do contexto inserido, como a nível de conhecimentos que se aplicaram no estudo deste relatório. A atuação dos docentes em contexto de sala de aula é um reflexo do comportamento dos seus alunos e das suas relações. Os métodos utilizados e a atitude dos docentes definem o funcionamento da turma e condicionam a natureza das relações interpessoais. Assim, com a observação dos docentes cooperantes, em contexto de sala de aula e na relação de proximidade com os alunos verificou-se que temos de ser nós, docentes, a gerir o conhecimento e, em conjunto com os alunos, definir todos os momentos educativos para que haja sucesso exponencial e uma autorregulação por parte dos mesmos para que, desse modo, não existam dificuldades da sua parte.

Relativamente ao estudo concreto deste relatório, já foi afirmada a impossibilidade de recolher dados em momentos da prática de ensino supervisionada. Contudo, foi possível apurar, ao longo desse percurso, as principais dificuldades na língua portuguesa, com enfoque no domínio da oralidade, e utilizar mecanismos tecnológicos que contribuíam para as aprendizagens, tendo em conta as dificuldades diagnosticadas. Devido à nossa atualidade e aos momentos vividos em contexto de estágio, compreendeu-se que se as TIC forem utilizadas em contexto de aula, conseguem contribuir para uma melhoria do ensino, sendo um fator de incentivo ao diálogo entre alunos e professores, quebrando a monotonia estabelecida e auxiliar na aquisição de conhecimentos deste novo desafio adotado pelo ensino. Nesta perspetiva, as TIC podem desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento de competências e na construção de aprendizagens, uma vez que o ambiente gerado será fundamental para o êxito das tarefas e, conseqüentemente, o reflexo da aprendizagem do aluno. Se observarmos atentamente, as TIC passam a assumir-se com uma ferramenta ou ferramenta para a comunicação, sendo importante elevar o nível de literacia digital na nossa sociedade e, para tal, essa competência deverá passar pela criação de atividade que sejam, simultaneamente, motivadoras e estimulantes para os alunos.

Com a ação desenvolvida para este estudo, foi possível uma aproximação das afirmações expostas anteriormente, uma vez que é essencial a promoção de práticas pedagógicas diversificadas que auxiliem no desenvolvimento de competências, visando a superação de desafios com que os alunos são confrontados. O tempo tornou-se uma grande limitação neste estudo e recolha de dados, dado que sendo algo tão pormenorizado necessitava de um maior aprofundamento para garantir a sua eficiências nas diversas valências de ensino, não limitando o estudo ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, como também para o desenvolvimento de práticas colaborativas, como foi possível verificar-se com o auxílio de uma docente na recolha de dados. Não esquecendo a palavra-chave do instrumento utilizado para a recolha de dados, ou seja, “protótipo”, é importante refletir que o mesmo necessita de ser aperfeiçoado e melhorado para abranger mais alunos que não apresentem a língua portuguesa como a sua língua materna.

Em suma, compreendeu-se que para ser um docente exemplar, antigamente, bastava transmitir conhecimento e exercera sua autoridade em sala de aula. Porém, nos dias de hoje, esse perfil mudou. O papel do professor já não se baseia apenas em transmitir conhecimento, mas sim em interagir, discutir e aprender junto com os alunos. Para além disso, o docente deve estar em constante aprendizagem, não só na aquisição de conhecimentos enciclopédicos, mas também em toda a informação e inovação do ensino.

Com grande carinho e orgulho, finaliza-se esta reflexão com a perceção de amadurecimento, levando uma enorme bagagem de conhecimento, uma mais-valia muito gratificante, quer a nível dos contextos apresentados, quer a nível de competências adquiridas que servirão ao longo de toda a prática profissional.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Pombal. (13 de abril de 2020). *COVID-19 – Plano de Ensino à Distância (E@D) – AEP (novo)*. Obtido em 13 de maio de 2020, de Agrupamento de Escolas de Pombal: https://www.aepombal.edu.pt/wp-content/uploads/2020/04/PLANO_E@D_AEP1_WEB.pdf
- Alterator, S., & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 315-330.
- Alves, D. M. (2015). *Políticas linguísticas no ensino de pronúncia das sibilantes do espanhol como língua não materna*. Anais do VI Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Araguez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística, desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão nacional da Unesco.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. PARALELO EDITORA, LDA.
- Baganha, M. I., Marques, J. C., & Góis, P. (2009). *Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica*. Ler História.
- Balasubramanian, N., & Wilson, B. (2006). Games and Simulations. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, I*.
- Baptista, L. J. (2014). *Considerações sobre uma experiência de ensino da Língua portuguesa na China*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbas, M. P., Torres, A., & Nádia, L. (2020). Adaptação da unidade curricular "educação a distância" face ao surto pandémico COVID-19. *Revista UIIPS*, 102-110.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (maio/agosto de 2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, pp. 48-67.
- Barbosa, N., & Elicker, A. (2020). *Literacia Digital*. Projeto Pedagógico Cooperativo.
- Barroso, D. d. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Porto: Universidade do Porto.
- Bartzik, F., & Zander, L. D. (2016). A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, 31-38.

- Benbasat, I., Goldstein, D., & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly.
- Bento, O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Tímóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borges, M., Miranda, C., Santana, R., & Bollela, V. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizagem na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 324-331.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 119-143.
- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: ASCD.
- Brun, G. (2018). *Os benefícios de uma competição saudável*. Obtido de Educacional: http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/educadores/educadores04.asp
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Café, Â. B. (2018). *O jogo lúdico na Escola de Ensino Básico*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Caires, B., & Moura, R. (2020). A importância da tecnologia da informação nas tomadas de decisões: uma discussão teórica. *Revista Valore*.
- Camões, I. C. (2017). *Referencial - PLE*. Lisboa: Instituto Camões.
- Canário, R. (2005). A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *Psicologia da Educação*, 33-51.
- Capobianco, B. M., & Ni Ríordáin, M. (2015). Navigating layers of teacher uncertainty among preservice science and mathematics teachers engaged in action research. *Educational Action Research*(23 (4)), 581-598.

- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula - Como prevenir? Como remediar?* Editora Presença.
- Casanova, M. P. (2015). *A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos alunos*. Lisboa: Educa/Afirse.
- Cavadas, B., & Correia, M. (2020). Concepções dos professores sobre ambientes educativos tradicionais e ambientes educativos inovadores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1-21.
- Cintra, L., & Cunha, C. (1984). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 7-22.
- Costa, J. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, nº 1, 5-22.
- Coutinho, M. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina.
- Crook, C. (1996). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. New York: Routledge.
- Cruz, S. (2015). História na palma da mão: propostas de integração curricular de dispositivos móveis para aprender história. Em G. S. (org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 403-430). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interacções*, 133-159.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência*. (2012). Diário da República: Série I de 2012-08-02. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/179057>

- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação.* (2001). Diário da República: Série I-A de 2001-08-30. Obtido de <https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>
- Diário da República. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Lisboa: 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.
- Diário da República n.º 129/2018. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*.
- Dias, F. (2010). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. Em R. J. Boeff, M. T. Amodeo, & V. W. Pereira, *Interfaces* (Vol. III, pp. 107-119). Comissão Editorial Letrônica.
- Direção-Geral da Educação. (2014). *Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (26 de julho de 2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Despacho n.º 6478/2017*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais - Português Língua não Materna (nível A2). Em D.-G. d. Educação, *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa - Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - TIC*.
- Direção-Geral da Educação. (6 de julho de 2018). Currículo dos ensinos básico e secundário (capítulo II). *Decreto-Lei n.º 55/2018*, p. 2931.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Orientações Curriculares para as TIC*.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2019). *Perfil do Aluno 2017/2018*. Lisboa: DGEEC.
- Disney, W. (1982). Derek Walker - Architectural Design. *Animated architecture*, LII, 10.
- Eisenhart, K. (1989). Academy of Management Review. *Building theories from case study research*, pp. 532-550.
- Ferreira, C. A., & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Estudos de Avaliação Educacional*, 806-836.
- Ferreira, G. A. (20 de dezembro de 2020). Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. *O uso da tecnologia em sala de aula*.

- Figueiredo, A. D. (2019). Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*.
- Figueiredo, J.-A. S., & Pacheco, V. (2012). *Avaliação acústica das estratégias de produção das fricativas línguo-dentais por aprendizes brasileiros de inglês como segundo língua*. IV SEMINÁRIO DE PESQUISA E SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.
- Freitas, L., Sordi, M., Malavasi, M., & Costa, H. (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- Fujisawa, G. R. (2019). A avaliação do processo de ensino e aprendizagem do docente. *Revista Artigos.com*. Obtido de <http://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1155>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (01 de 07 de 2019). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades*. Obtido de PORDATA: <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24-184451>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 71-80.
- Gasparin, J. L. (2001). Motivar para aprendizagem significativa. *Jornal Mundo Jovem*, 8.
- Gerlin, M., & Ribeiro, S. (2020). A contribuição dos modelos de desenvolvimento das competências em leitura e informativas para a sociedade da informação e do conhecimento. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2018). Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: proposta para avaliação do Programa do Ensino Básico São-tomense. *Revista Espaço do Currículo*, 71-83.
- Grosso, M. J., Catarina Gaspar, Zhang, J., & Teixeira, M. (2021). *Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China*. Centro Científico e Cultural de Macau, I.P.
- Guimarães, F., Leite, M., Reinaldo, F., & Ito, G. (2018). Métodos ativos de ensino aliados com tecnologia para a prática de ensino: um relato de experiência. *VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018)*, 333-342.
- Hammer, M., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 421-443.

- International Organization for Migration. (2013). *World Migration Report*.
- Klein, D. R., Canevesi, F. S., Feix, A. R., Gresele, J. P., & Wilhelm, E. S. (2020). Tecnologia na Educação: evolução história e aplicação nos diferentes níveis de ensino. *Educere - Revista da Educação*, 279-299.
- Kraemer, M. E. (17 de março de 2005). *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Obtido de Gestipolis: <https://www.gestipolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer>
- Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., Kauffman, J. M., & Sayeski, K. L. (2007). A questão da formação das turmas. Em J. A. Lopes, & J. M. Kauffman, *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 151-166). Psiquilibrios Edições.
- Leiria, I., Queiroga, M., & Soares, N. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Leitão, A. F. (2016). *Refletir sobre ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico – um estudo com alunos do 2º ano*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Leitão, I. A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. Cortez.
- Lima, A. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012). *A importância do recreio escolar na atividade física das crianças*. Minho: Universidade do Minho.
- Lourenço, V. (2018). *Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Direção-Geral da Educação.
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., . . . Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não*

- Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Madeira, S. (2013). O Segredo do Homem é a própria Infância – Pensar em Educação com João dos Santos - Saber e sabedoria: a arte de educar. *Comunicação apresentada nas XXI jornadas da Prática Pedagógica*. Santarém.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, C. (2011). *Desenvolvimento e Implementação de um Modelo de Blended-Learning com Objectos de Aprendizagem no Ensino Superior*. Universidade do Minho.
- Martelli, A., Filho, A., Guilherme, C., Dourado, F., & Samudio, E. (2020). Análise de Metodologias para Execução de Pesquisas Tecnológicas. *Brazilian Applied Science Review*, 468-477.
- Martins, V. (2017). Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e Educação. *Intr@ciência*, 1-11.
- Mateus, M. M. (2008). O ensino do Português como língua não materna: algumas recomendações. Em M. H. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 329-339). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M., Frota, S., & Vigário, M. (2003). Prosódia. Em M. Mateus, I. Brito, & I. Duarte, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 1037-1076). Lisboa: Editorial Caminho.
- Melo, A., & Abelheira, R. (2015). *Design Thinking & Thinking Design*. Novatec.
- Messias, J. (2015). *O Papel das TI como instrumento da comunicação organizacional*. Lisboa: Universidade Europeia - Laureate International Universities.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Diário da República: Série I de 2012-07-05.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Casto, P. A. (4 de julho de 2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, pp. 724-733.
- Monteiro, H. D. (2014). *Contributo das Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento de Competências Comunicativas e Culturais em Português Língua Estrangeira para Estudantes Chineses*. Minho: Universidade do Minho.

- Monteiro, H. D. (2014). *Contributo das Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento de Competências Comunicativas e Culturais em Português Língua Estrangeira para Estudantes Chineses*. Minho: Universidade do Minho.
- Monteiro, J. C., Rodrigues, S., Mendes, E., & Silva, A. (2018). Sociedade da aprendizagem: da ubiquidade aos novos paradigmas do app-learning. *Revista Tecnologias na Educação*, 1-13.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.
- Moreira, A. (2017). *TIC, TIC & TIC – Tsunamis, intempéries e calamidades vs. tempos de inovação e criatividade no universo digital das tecnologias da informação e comunicação*. Conselho Nacional de Educação. Aprendizagem, TIC e redes digitais [Textos do seminário realizado no CNE a 6 de abril de 2016, Coleção Seminários e Colóquios, Edição eletrónica].
- Moreira, R., Silva, J., & Lopes, M. (2017). A importância da tecnologia na formação continuada de docentes. *Revista educacional interdisciplinar*, 1-11.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2010). Enquadramento teórico para integração de tecnologias móveis em contexto educativo. Em F. A. Costa, E. Cruz, & J. Viana, *I Encontro Internacional TIC e Educação: Inovação Curricular com TIC* (pp. 1001-1006). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Neves, M., & Rocha-Trindade, M. (2008). As diásporas e a globalização – a comunidade de negócios chinesa em Portugal e a integração da China na economia global. *Revista Migrações*, 165-189.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 7-32.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da Profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, C. (2013). Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 64-93.
- Nunes, L. (2013). *Considerações éticas a atender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem*. Setúbal: Departamento de enfermagem, EDD|IPS.
- Oliveira, I., Ramos, M., Ferreira, C., & Gaspar, S. (2015). Artigo nº3_página 39. *Estudantes Estrangeiros em Portugal: Evolução e Dinâmicas recentes (2005/6 a 2012/13)*. Obtido em 09 de outubro de 2018, de Dados retirados do INE

(https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=228355705&ESTUDOSmodo=2)

- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Orlikowski, W. J., & Baroudi, J. J. (março de 1991). Information Systems Research. *Studying information technology in organizations: Research approaches and assumptions*, pp. 1-28.
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20-22.
- Pereira, I., & Martins, C. (2009). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. Em ILTEC, *Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna* (pp. 31-36). Lisboa: ILTEC-APP.
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. (2014). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação e Ciência.
- Piaget, J. (1974). O Direito à Educação no Mundo Atual. Em J. Piaget, *Para Onde Vai a Educação?* (pp. 19-20). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pinheiro, M., & Batista, E. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*, 70-85.
- Pinto, D. I., & Neves, M. d. (2019). A diversidade família em contexto educativo. *EXEDRA - Revista Científica*, 144-165.
- Pinto, J. (2005). A interação formativa o lado oculto da avaliação. Em *O Direito à Educação ou a Educação dos Direitos*. Concelho Nacional de Educação.
- Pinto, M. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1º ciclo. Em O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em língua* (pp. 20-34). Lisboa: Plátano.
- Pinto, P. F. (2013). Contributos para um modelo de formação de Professores de Português Língua Não Materna. Em R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 184-187). Lisboa: Lidel - edições técnicas.
- Ponte, J. P. (2003). Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *Educação e Matemática*, 85-97.


- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República: Série I de 2018-07-06.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Diário da República: Série I de 2018-07-06.
- Presidência do Conselho de Ministros. (21 de abril de 2020). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/30/2020/04/21/p/dre>
- Programa do XXI Governo Constitucional. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
- Ramos, J. (2007). *Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola*. Porto: Porto Editora.
- Roberto, M., Fidalgo, A., & Buckingham, D. (2015). *De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais*. Obtido em 10 de janeiro de 2020, de http://www.labcom-ifp.ubi.pt/publicacoes/201503021251-819_3189_1_pb.pdf
- Rocha, R., & Emydio, M. (9 de novembro de 2020). Anais do 2º Encontro Regional Norte-Nordeste de Educação em Ciência da Informação – 2º ERECIN N-NE. *GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIA: aplicação na Educação*, pp. 92-99.
- Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, 585-596.
- Roldão, M. D., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 570-594.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. R. (2017). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal.
- Santos, M. S. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Obtido em 22 de 11 de 2019, de <http://www.lulu.com/shop/george-siemens/knowning-knowledge/paperback/product-545031.html>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Oral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. A. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Todos pela Educação. (2020). *Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19*. Nota Técnica.
- Tomlinson, B. (2001). Material Development. Em R. Carter, & D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 6-71). Cambridge University Press.
- Tori, R. (2017). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional.
- Valdés, G. (2004). Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 102-132.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical Thinking: Conceptual Clarification and Its Importance in Science Education. *Science Education International*, 43-54.
- Wang, J. (2018). *O Ensino da Língua Portuguesa na China Interior: Do ensino à aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras.
- Wang, S. (1991). *O português para um chinês: abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. Viseu: Instituto Rainha D. Leonor.
- Wang, S. (2001). *A Língua Portuguesa na China. Cadernos de PLE1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Weigel, A. (1988). *Brincando de Música: Experiência com Sons, Ritmo, Músicas e movimentos na Pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup.
- Wunsch, L. P., Cruz, M. B., & Cuch, L. R. (2009). *Comunicação, colaboração, criatividade e criticidade: os 4C e os saberes do docente da Educação Básica*. XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

- Yu, Y. (2015). *A imigração chinesa em Portugal e a sua integração linguística e cultural na sociedade portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zhao, N. (2017). *O ensino de PLNМ no ensino básico a alunos chineses recém-chegados a Portugal: Um estudo de Caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Anexos

Anexo I – Ficha de Trabalho “Embrulhando Docinhos”

Número de Pratos	Desenho	Frases Matemáticas
1		
2		
3		$2+2+2=6$ $3 \times 2=6$
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Anexo II – Jogo digital criado na Unidade Curricular: PLNM



Figura 1 – Página Inicial do jogo construído para abordar o conteúdo gramatical.

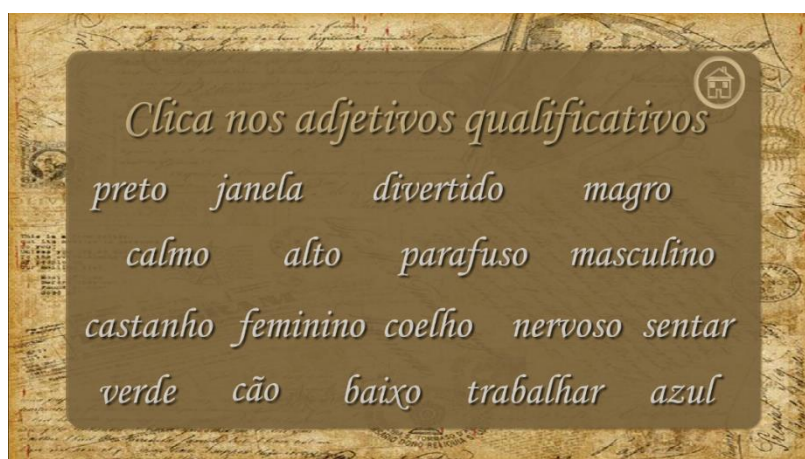


Figura 2 – Primeira atividade proposta: selecionar os adjetivos qualificativos.



Figura 3 – Segunda atividade proposta: descobrir o animal representado através das suas características.



Figura 4 – Página do Jogo da Glória (terceira atividade proposta).

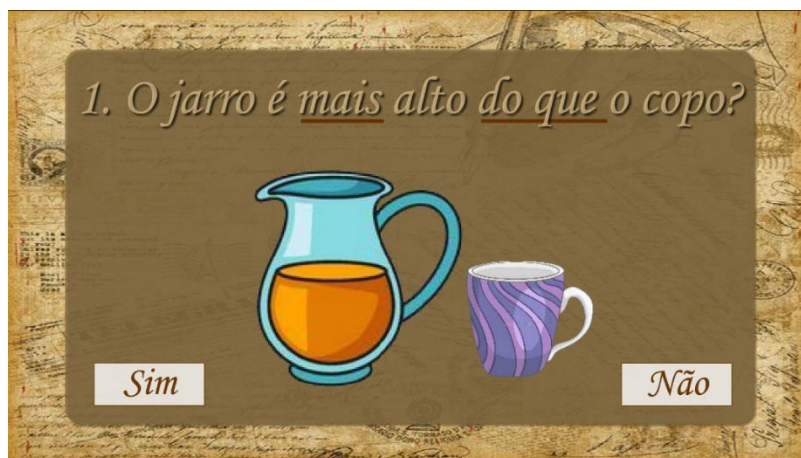


Figura 5 – Tarefa da terceira atividade: comparar objetos utilizando o grau dos adjetivos.



Figura 6 – Página inicial da Avaliação de conhecimentos.

Características Físicas

Qual é o género?
Feminino Masculino

Como é a sua estatura?
Alta Baixa

Qual é a cor dos seus olhos?
Verdes Azuis Castanhos Pretos

Qual é a cor do seu cabelo?
Castanho Loiro Preto Ruivo Outro

The graphic features a woman in a black and white dress on the right side. The background is a textured, parchment-like surface with faint sketches and text.

Figura 7 – Exemplo de exercício proposto na avaliação de conhecimentos.