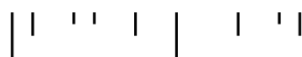


ENTRE LÍNGUAS - O contributo da
interação entre pares para a
iniciação da leitura e escrita em
alunos PLNM

Rita Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



ENTRE LÍNGUAS - O contributo da interação entre pares para a iniciação da leitura e escrita em alunos PLNM

Rita Fernandes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Antónia Estrela

Júri

Presidente: Lina Brunheira

Arguente: Ana Boléo

Orientador: Antónia Estrela

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Dedico esta tese a todas as crianças com quem tive a oportunidade de contactar ao longo do meu percurso. Foram elas que deram forma a este estudo, à minha prática profissional e, de forma profunda, à pessoa que sou hoje.

Agradeço a todos os professores cooperantes que acompanharam este processo; aos professores que desde a licenciatura marcaram o meu percurso académico – Ana Caseiro, Mário Relvas, Filomena Covas, Lina Brunheira, Bianor Valente; bem como à minha orientadora de tese, Antónia Estrela, e às minhas orientadoras de estágio, Helena Gil e Sandra Valente, que sempre me receberam de braços abertos nesta jornada longa, por vezes conturbada, mas profundamente enriquecedora.

Aos meus pais e à minha tia, agradeço por acreditarem que esta etapa seria cumprida, mesmo quando eu própria deixava transparecer incertezas. Obrigada por nunca me deixarem desistir daquilo que é verdadeiramente importante para mim.

Ao meu parceiro, agradeço a paciência infinita, o carinho e apoio constante, a confiança plena e o amor firme que me sustentou em todos os momentos desta caminhada. Não poderia ter pessoa melhor a meu lado.

Aos amigos que esta vida académica me deu, agradeço por estarem sempre presentes, por não passarem paninhos quentes e por me ajudarem a crescer diariamente — como pessoa e como profissional.

Por fim, agradeço à minha avó, pela força, pela garra e pela inspiração que sempre me transmitiu. Espero tê-la orgulhado e honrado. E espero, do fundo do coração, que quando nos reencontremos, também sobre esta conquista possamos conversar.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

O objetivo da primeira parte deste relatório final é descrever e analisar, de maneira reflexiva, o período de observação, intervenção e avaliação realizado na PES II, nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino público, em Odivelas e, no 2.º CEB, decorreu numa turma mista de 5.º ano e 6.º ano, de uma instituição de ensino público do concelho de Sesimbra.

Seguidamente, o presente relatório apresenta, na segunda parte, um estudo realizado no contexto da PES II, com o intuito de investigar o contributo da interação entre pares, entre alunos nativos e PLNM, para o desenvolvimento de competências de iniciação à leitura e escrita em alunos PLNM. Identificaram-se como objetivos específicos do estudo: i) identificar que estratégias são utilizadas pelos alunos portugueses aquando da realização de tarefas de leitura e escrita em colaboração com os alunos PLNM; ii) averiguar as perceções dos alunos portugueses e PLNM relativamente às estratégias realizadas. iii) caracterizar a relação/interação entre pares desenvolvida ao longo das tarefas; iv) identificar que estratégias foram utilizadas pelos alunos PLNM na realização de tarefas individuais de leitura e escrita. Em conformidade com os objetivos supramencionados, realizou-se um estudo de caso, privilegiando-se a observação participante (com captação de áudio e imagem aquando da realização de uma sequência de atividades) e as notas de campo como técnicas de recolha de dados. O tratamento de dados foi realizado com recurso à análise dos testemunhos das crianças e análise das suas produções.

O estudo desenvolvido evidenciou que a interação entre pares de alunos portugueses e PLNM constitui um recurso pedagógico potenciador de desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos PLNM. As práticas de tutoria e mediação linguística entre pares observadas promoveram a superação de dificuldades, reforçaram a

motivação e facilitaram a apropriação de estratégias utilizadas inicialmente pelos colegas portugueses. Verificou-se, ainda, que estas estratégias foram posteriormente mobilizadas de forma autónoma pelos alunos PLNM em tarefas individuais, demonstrando progressos linguísticos e cognitivos e sugerindo o potencial da aprendizagem colaborativa enquanto prática inclusiva e promotora do sucesso educativo em alunos PLNM.

ABSTRACT

The present report is submitted within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice II (PES II) of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and in Mathematics and Natural Sciences for the 2nd CEB.

The aim of the first part of this final report is to describe and critically analyse the period of observation, intervention, and assessment carried out in PES II, in the contexts of both the 1st and 2nd CEB. In the 1st CEB, the supervised teaching practice took place in a 2nd-grade class at a public school in Odivelas; in the 2nd CEB, it was conducted in a mixed 5th- and 6th-grade class at a public school in the municipality of Sesimbra.

The second part of the report presents a study conducted within the context of PES II, aimed at investigating the contribution of peer interaction—between native Portuguese-speaking students and students learning Portuguese as a non-native language (PLNM)—to the development of early reading and writing skills among PLNM students. The specific objectives of the study were to: (i) identify the strategies used by Portuguese students when performing reading and writing tasks in collaboration with PLNM students; (ii) examine the perceptions of both Portuguese and PLNM students regarding the strategies implemented; (iii) characterise the peer relationships and interactions developed throughout the tasks; and (iv) identify the strategies used by PLNM students in the completion of individual reading and writing tasks. In line with these objectives, a case study was carried out, drawing primarily on participant observation (with audio and video recordings during the activity sequence) and field notes as data-collection techniques. Data analysis involved examining the children's accounts and their written and oral productions.

The study demonstrated that interaction between Portuguese and PLNM students constitutes a pedagogical resource that enhances the reading and writing development of PLNM learners. The peer-based tutoring and linguistic mediation practices observed supported the overcoming of difficulties, reinforced motivation, and facilitated the appropriation of strategies initially used by the Portuguese students. It was also found that these strategies were later applied autonomously by PLNM students in individual tasks,

revealing linguistic and cognitive progress and highlighting the potential of collaborative learning as an inclusive practice that promotes educational success among PLNM learners.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I.....	19
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	20
1.1. Caracterização do contexto educativo.....	21
1.1.1 A escola e a sala de aula.....	21
1.1.2 A professora cooperante.....	21
1.1.3 Organização do espaço e tempo letivo.....	22
1.1.4 A turma.....	23
1.2. Problematização, implementação e avaliação da intervenção.....	25
1.2.1. Problematização dos objetivos gerais.....	25
1.2.2. Estratégias globais e implementação.....	27
1.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	29
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	31
2.1.1 A escola e as salas de aula.....	32
2.1.2. A professora cooperante.....	32
2.1.3. A turma.....	33
2.2. Problematização, implementação e avaliação da intervenção.....	34
2.2.1. Problematização dos objetivos gerais.....	34
2.2.2. Estratégias globais e implementação.....	36
2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	38
3. Análise crítica da prática pedagógica desenvolvida.....	40
PARTE II – ESTUDO DESENVOLVIDO NO 1.º CEB.....	47
1. Apresentação do estudo.....	48
1.1. Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo.....	49
1.2. Problemática, questões de investigação e objetivos do estudo.....	50

2. Fundamentação teórica	51
2.1. A Multiculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	52
2.2. Ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) no 1.º CEB	58
2.2.1. Fundamentos teóricos e finalidades do ensino de plnm.....	60
2.2.2. Competências, níveis de proficiência e estratégias de ensino em plnm.....	62
2.2.3. Estratégias metodológicas e gestão da sala de aula.....	64
2.2.4. Avaliação diagnóstica	65
2.2.5. Materiais, avaliação e integração escolar	67
2.3. A Interação entre Pares em Contexto Escolar no 1.º CEB	68
2.3.1. Enquadramento e importância da interação entre pares.....	69
2.3.2. Características das interações entre pares	69
2.3.4. O papel do adulto	71
3. Metodologia.....	74
3.1. Caracterização sumária do contexto	75
3.1.1. Os participantes no estudo.....	75
3.2. Opções metodológicas	77
3.3. Princípios éticos do processo de investigação	82
4. Resultados.....	85
4.1. Apresentação dos resultados	85
4.1.1. Ficha diagnóstica.....	85
4.1.2. Atividade 1	89
4.1.3. Atividade 2	91
4.1.4. Atividade 3	94
4.1.5. Ficha de verificação	94
4.2. Discussão dos resultados	96
4.2.1. Estratégias utilizadas pelos alunos portugueses	96

4.2.2. Estratégias utilizadas pelos alunos plnm em tarefas individuais.....	97
5. Conclusão	100
5.1. Contributos do estudo realizado.....	101
5.2. Limitações e futuras investigações	103
Reflexão Final	105
Referências	109
Anexos	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartas para correspondência palavra-imagem (exemplos).....	68
Figura 2 - Folha de registo para a atividade de ordenação de letras.....	69
Figura 3 - Folha de registo para a atividade de preenchimento de palavras com lacunas.	70
Figura 4 - Escrita de frases em contexto de avaliação diagnóstica.....	74
Figura 5 – Segmentação de palavras como estratégia.....	76
Figura 6 - Seleção de palavras semelhantes como estratégia.....	77
Figura 7 - Seleção de palavras semelhantes como estratégia.....	78
Figura 8 - Ordenação de letras para formação de palavras.....	79
Figura 9 – Processo de formação da palavra baliza.....	79
Figura 10 - Partilha de vocabulário em diferentes línguas.....	80
Figura 11 - Utilização de sinais gráficos.....	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Questões de investigação, objetivos gerais e específicos do estudo.....	45
Tabela 2 - Organização dos participantes em pares estratégia.....	65
Tabela 3 - Produções escritas em contexto de avaliação diagnóstica.....	73
Tabela 4 - Produções escritas em contexto de avaliação.....	81
Tabela 5 - Escrita de frases em contexto de avaliação formativa.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS

- AP Apresentação de Produções
- CBE Cycle of Basic Education
- CCE Conselho de Cooperação Educativa
- CEB Ciclo de Ensino Básico
- GC Grupo de Controlo
- GI Grupo de Intervenção
- MAB Material Multibásico
- MEM Movimento de Escola Moderna
- OC Orientadora Cooperante
- PC Professora Cooperante
- PEA Projeto Educativo do Agrupamento
- PES II Prática de Ensino Supervisionada II
- PI Plano de Intervenção
- PIT Plano Individual de Trabalho
- PLNM Português Língua Não Materna
- TEA Tempo de Estudo Autónomo
- TP Trabalho de Projeto
- UC Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), parte integrante do segundo ano do curso do Mestrado Profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

O documento encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte dedica-se à descrição e análise reflexiva das práticas pedagógicas realizadas durante a PES II, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Primeiramente, apresenta-se uma síntese da prática implementada numa turma mista de 2.º ano do 1.º CEB, de uma escola e localizada no concelho de Odivelas; e, seguidamente, é apresentada uma síntese da prática desenvolvida junto de uma turma mista de 5.º ano e 6.º ano do 2.º CEB, localizada no concelho de Sesimbra. Esta secção conclui-se com uma análise comparativa, crítica e reflexiva sobre as práticas conduzidas em ambos os ciclos de ensino.

A segunda parte do relatório é focada no estudo desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo supramencionado, com o intuito de investigar o contributo da interação entre pares para o desenvolvimento de competências de escrita em alunos PLNM. As questões de investigação que orientaram o presente estudo são: i) Que tipos de estratégias são utilizadas pelos alunos nativos com o intuito de ajudar o seu par, na realização de tarefas?; ii) De que forma a interação entre pares impacta a realização das tarefas propostas?; iii) Das estratégias utilizadas, quais se revelaram pertinentes para os alunos PLNM, aquando da realização individual de tarefas?.

Esta segunda parte inicia-se com a contextualização do estudo, abordando a problemática, as motivações da investigadora e os objetivos gerais da investigação. Seguidamente, é apresentado o quadro teórico, fundamentando o estudo nos principais pressupostos teóricos. Segue-se a secção metodológica, onde se detalham a problemática, as questões de investigação, os objetivos específicos, a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, bem como a caracterização dos participantes e os princípios éticos observados. Posteriormente, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, sustentando-os, sempre que aplicável, no enquadramento teórico.

De seguida, é realizada a apresentação das conclusões do estudo, incluindo uma análise crítica e reflexiva sobre os constrangimentos encontrados e indicações para futuras investigações. Na secção final é feita uma reflexão sobre o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da UC de PES II, os contributos da investigação para o aperfeiçoamento das competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, salientando os aspetos mais significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Apresentam-se ainda as referências bibliográficas que sustentam a elaboração do presente relatório, assim como os anexos que o complementam.

PARTE I

| | " | | "

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| " | | " |

1.1. Caracterização do Contexto Educativo

1.1.1 A escola e a sala de aula

A instituição em que foi realizada a prática pedagógica em 1.º CEB, localiza-se na Pontinha, no concelho de Odivelas, no município de Lisboa. Tem oferta educativa de pré-escolar e 1.º CEB, albergando diversos espaços como refeitório/serviços de refeições. Disponibiliza, também, Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Componente de Apoio à Família (CAF) e respostas a Necessidades Específicas de alunos com medidas seletivas e adicionais, contando com uma equipa especializada em Educação Especial. A escola encontra-se inserida num agrupamento de escolas com 9 outros estabelecimentos de ensino.

O ambiente da escola é acolhedor e agradável, sendo possível observar a interajuda entre todos, o respeito e a colaboração. É promovido o trabalho colaborativo entre elementos do corpo docente, existindo um grupo cooperativo, de modo a motivar a partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas.

O recreio é amplo, ainda que segmentado por diversas estruturas como muros e pilares que por vezes complicam a circulação mais agitada. Existe, também, um campo de futebol e uma zona exterior coberta que são comumente utilizados para Educação Física ou AEC interligadas com a prática físico- motora. O refeitório tem também um espaço polivalente, onde é possível realizar aulas com atividades dinâmicas que exijam mais espaço.

Em termos de recursos a escola está muito bem equipada com material matemático: MAB, cuisenaire, tangrams, polydrons, geoplanos; instrumentos musicais, predominantemente de percussão e material diverso e abundante para expressões artísticas.

1.1.2 A Professora Cooperante

A PC lecionava há 10 anos, aplicando nos últimos 2 anos o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Afirmava que o conhecimento não advém apenas do professor, mas também das crianças, considerando que devem ser atores ativos na sua

aprendizagem. A sua relação com as crianças é de extrema confiança, sendo muitas vezes perspectivada pelos alunos como um pilar de segurança.

Tendo em conta este modelo, a PC fomenta momentos de aprendizagem caracterizados pelo dever democrático (CCE), pela autonomia (TEA) e pela cooperação (TP), que contribuem para um maior envolvimento da criança no seu dia a dia, enquanto indivíduos únicos e pertencentes ao meio que os rodeia.

1.1.3 Organização do espaço e tempo letivo

A sala está organizada por áreas, devidamente identificadas e acessíveis aos alunos. Existem sete áreas principais: i) Placard do Português, onde estão expostos textos dos alunos, resultado das atividades de revisão de texto coletiva, e informação sobre diferentes aspetos de gramática e escrita, identificadas nas produções dos alunos; ii) Área da Organização e Pilotagem do Trabalho, que inclui todos os instrumentos de apoio, como os Planos de Projeto dos alunos, o Mapa das Tarefas, as atas do Conselho de Turma, o Diário de Turma assim como outros materiais de registo; iii) Área dos Ficheiros, onde se encontram caixas com os ficheiros aos quais os alunos podem recorrer para trabalhar no seu TEA; iv) Área da Matemática, onde se encontram jogos, propostas de cálculo e um conjunto de variados materiais manipuláveis; v) Área da Biblioteca, onde estão vários livros que podem ser utilizados pelos alunos no seu tempo de leitura; vii) Área da Expressão Plástica, onde se encontram vários materiais de desgaste, pintura e corte e colagem.

Quanto à organização dos alunos, estes encontram-se em cinco grupos de 3 a 6 elementos, que variam conforme as suas necessidades e características. Esta organização permitia aos alunos e à docente a livre circulação pela sala e pelas diferentes áreas de trabalho, podendo utilizar qualquer material, pela sua fácil acessibilidade.

A organização do tempo letivo é feita a partir da elaboração de uma agenda semanal, que era impressa, entregue e analisada todas as segundas-feiras. Todas as manhãs os alunos iniciavam o dia com Conselho de Turma e a leitura do plano do dia, que era reavaliado ao final do dia, seguindo-se a realização das tarefas de cada aluno, ou par de alunos, conforme as características das atividades a realizar. É ainda neste espaço

que, sempre que necessário, a PC dá informações relevantes sobre o dia ou alterações à agenda semanal/plano diário. Semanalmente há avaliação e nova distribuição de tarefas pelos alunos; três a quatro momentos coletivos de apresentação de produções; CCE, onde é lido o diário da turma, discutem-se assuntos relevantes à turma e tomam-se decisões. Existem três a quatro momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), no qual os alunos trabalhavam individualmente ou a pares, no sentido de desenvolverem competências e conteúdos curriculares, que careciam de maior intervenção, recorrendo a “Ficheiros” e “Propostas de Conteúdos” organizados por áreas curriculares, na sala. Neste tempo, poderiam rever e produzir textos escritos ou realizar momentos de leitura. Este momento era orientado pelo PIT, onde cada aluno planeia e regista as tarefas a cumprir. O PIT tinha duração de duas semanas, sendo avaliado ao fim deste período, para dar *feedback* relativamente às tarefas e organização realizadas pelo aluno, recomendando atividades consoante as fragilidades que vão sendo identificadas pela docente. Existem, ainda, dois momentos de Educação Física e de Artes Performativas, proporcionados em contexto de AEC.

1.1.4 A turma

A turma é de 2.º ano do 1.º CEB, constituída por 22 alunos, 7 raparigas e 15 rapazes. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. 5 alunos são de nacionalidade indiana (PLNM) e 3 apresentam medidas seletivas e/ou adicionais (DL 54/2018). A maioria dos alunos vem de contextos familiares socialmente vulneráveis, seja financeira ou emocionalmente.

Com base nas observações realizadas ao longo de duas semanas e na entrevista com a PC, foi possível descrever as potencialidades e fragilidades da turma nas diferentes áreas do currículo (c.f. Anexo A). Focando-nos, primeiramente, nas Competências Sociais, a turma demonstrou ser colaborativa, interessada, curiosa, participativa, empenhada e acolhedora. Os alunos da turma ajudam-se entre si e nutrem gosto pela aprendizagem, principalmente em contexto de tarefas exploratórias e trabalho em grupo. Todavia, apresentam algumas fragilidades na expressão e gestão das emoções individuais e dos colegas. A autonomia e resiliência são, também, dois aspetos que carecem de intervenção.

Relativamente à área de Matemática, revelaram um desempenho satisfatório na resolução de problemas e na construção de representações esquemáticas, ainda que conceitos como frações, multiplicação e divisão se encontrassem mais fragilizados, assim como a utilização de linguagem simbólica, na visualização espacial.

Em relação à área de Português, demonstraram facilidade na compreensão e expressão oral. Relativamente à leitura, a maioria dos alunos já dominava a decifração, embora o ritmo e a velocidade ainda estivessem em desenvolvimento, e no que diz respeito à Escrita, identificaram-se fragilidades na ortografia e estrutura textual, que eram continuamente colmatadas pela motivação e envolvimento dos alunos neste tópico. Focando-nos nos alunos de Português Língua Não Materna, à semelhança dos colegas, demonstraram desenvoltura nas competências de compreensão e interação oral. No entanto, a expressão oral não estava tão desenvolvida, dadas as suas personalidades mais tímidas e a incerteza aliada à barreira de língua ainda existente. Demonstraram motivação para a escrita, ainda que fosse a área em que demonstraram mais dificuldades, assim como a leitura.

A área de Estudo do Meio foi a menos observada, sendo apenas possível observar que era uma área altamente motivadora para os alunos, sendo lecionada e abordada predominantemente em contexto de TP. Foi, ainda, possível identificar algumas fragilidades na Procura e Seleção de Informação pertinente focada num tema específico.

Por fim, no que concerne às Expressões Artísticas e Educação Física, e focando-nos, primeiramente, nas Artes Visuais, os alunos demonstraram facilidade nas técnicas de recorte e desenho livre, demonstrando criatividade aquando da realização deste último. No que diz respeito a Teatro são parâmetros a destacar pela positiva a projeção de voz e a motivação para a expressão de opiniões, ainda que o conteúdo destas fosse, por vezes, desconexo com o contexto em questão. Na área da Música, foi possível observar que os alunos revelam ter como maioritariamente adquirida a aplicação dos conceitos de ritmo e andamento em contexto de canto em grupo. Relativamente a Educação Física, não foi possível reunir dados suficientes para realizar uma diagnose dos alunos.

1.2. Problematização, Implementação e Avaliação da Intervenção

1.2.1. Problematização dos Objetivos Gerais

Considerando as potencialidades e fragilidades identificadas e apresentadas anteriormente (c.f. Anexo A), foi formulada a problemática **“Como colmatar fragilidades na escrita e na visualização espacial, através do trabalho baseado na colaboração e autorregulação?”** da qual foram delineados objetivos de intervenção (c.f. Anexo B), que passarei a descrever e a fundamentar. Estes permitiram que o par focasse a sua intervenção em prol do desenvolvimento de competências e capacidades que vão ao encontro das fragilidades da turma.

Como mencionado previamente, os alunos do presente contexto demonstraram dificuldades na identificação, expressão e autocontrolo das suas emoções, facto evidenciado na sessão promovida pela junta de freguesia no âmbito de sensibilizar os alunos para as emoções primárias. Oliveira et. al (2018) defendem que a autorregulação emocional se trata de uma capacidade complexa que se traduz como elemento central no desenvolvimento e bem-estar da criança. Logo, torna-se crucial intervir para que esta capacidade seja desenvolvida e mobilizada em prol da aprendizagem do aluno, tal como é previsto pelo referencial de educação para o desenvolvimento e para a saúde (DGES, 2017). Adicionalmente, aquando da entrevista com a PC, foi salientado que vários alunos se encontram num ambiente familiar vulnerável, seja por situações de luto ou por dinâmicas familiares menos funcionais. Dado isto, para além de crucial, o desenvolvimento de capacidades de autorregulação revela-se imperativo no presente contexto, de modo a assegurar que não sejam adotadas, por parte das crianças, estratégias desadequadas de autorregulação, como a supressão (Oliveira et al. 2018). Assim, o docente, face a esta temática, e aquando da sua abordagem, deve adotar uma postura observadora, atenta, compreensiva e empática, dando espaço à criança para expressar sentimentos, opiniões e pensamentos confortável e livremente (National Association of School Psychologists, 2003). Para motivar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, poderão ser adotadas várias abordagens como o *roleplay* e/ou

dramatização de situações problemáticas, abordando a questão de forma lúdica e dinâmica; e a escrita de pequenas memórias, pensamentos e mensagens numa “caixa secreta” para poder exteriorizar as suas emoções através da escrita. (Goldman, 2004, citada por Costa, 2022). Guerreiro e Ferreira (2020) acrescentam ainda que através da literatura infantil, as crianças esclarecem-se afetiva e socialmente, dado o confronto com situações do seu quotidiano de um modo exterior à situação.

A transversalidade do desenvolvimento desta capacidade socioafetiva implica e justifica que seja abordada aquando da abordagem a outras componentes do currículo. Durante o quotidiano escolar, as crianças estão expostas a situações que ativam diferentes emoções e processos cognitivos, muitas vezes de forma implícita ou não consciente, o que reforça a importância de integrar a dimensão socioafetiva no trabalho curricular. Tendo isto em mente, considerámos pertinente colmatar as dificuldades registadas relativamente à escrita e à visualização espacial, aliando o desenvolvimento de capacidades de autorregulação com as potencialidades demonstradas no que concerne à cooperação e colaboração entre pares.

O primeiro objetivo foca-se em **desenvolver competências de escrita (1.O1)**. As competências de escrita da turma do presente contexto necessitavam de ser alvo de maior intervenção, principalmente ao nível da ortografia. De modo geral, os alunos revelam ter o princípio alfabético adquirido ou parcialmente adquirido, reconhecendo que cada letra ou conjunto de letras corresponde a um som quando lido e que cada som dito se traduz, na escrita, para uma ou mais letras. Estes alunos escrevem e leem regularmente, sendo expostos a textos da própria autoria, da dos colegas e de autor frequentemente, algo considerado fundamental para Sousa (2015), que menciona ainda que se deve dar significado a estas produções, enquadrando-as no dia a dia da criança. Santana (2009) descreve esta abordagem como integradora e desenvolvimentista dado promover-se uma utilização funcional da escrita pelas crianças “mediada pelas múltiplas interações e pelos instrumentos e artefactos culturais disponíveis” (p. 26).

Assim, e tendo em conta as competências que se pretendem desenvolver, a utilização das próprias produções das crianças para orientar a abordagem a competências da escrita revela-se uma estratégia significativa, dado resultar do interesse e realidade da

criança. Através do trabalho de texto, em coletivo e em pequenos grupos, a reflexão e compreensão de regras ortográficas, de pontuação e até de coerência textual e frásica serão desenvolvidas progressivamente e de um modo enquadrado.

Face ao segundo objetivo, focado no **desenvolvimento de competências de visualização espacial (1.O2)**, Matos e Gordo (1993) definem este conceito como o conjunto de capacidades de perceção do ambiente envolvente assim como a interpretação, representação, modificação deste, antecipando transformações dos objetos que o constituem. Para este efeito, é imperativo que a abordagem destas competências seja feita a partir do quotidiano da criança, dos objetos com que interage. Deste modo, a abordagem a conceitos abstratos da geometria, em particular os relacionados com a visualização espacial, torna-se mais eficaz quando se parte do concreto, manipulável e físico para o imaginável, conceptual e abstrato (Sobral et al., 2018). A utilização de materiais manipuláveis, como kits de sólidos em madeira desmontáveis, polydrons, geoplanos ou “detetores” de ângulos retos, pode assim facilitar a aquisição deste tipo de competências. As estratégias planeadas para o objetivo acima descrito e fundamentado não foram colocadas em prática, dado que o par, em articulação com a PC, considerou que não se tratava de uma fragilidade, isto é, algo que ficou insuficientemente consolidado, como inicialmente identificado, mas sim de uma necessidade de consolidação, encontrando-se em desenvolvimento.

1.2.2. Estratégias globais e implementação.

Durante o período de intervenção foram implementadas estratégias (c.f. Anexo B) de modo a colmatar as fragilidades identificadas aquando do período de observação (cf. Anexo A), descritas no PI delineado. Nesse plano foram seleccionadas estratégias e atividades (cf. Anexo B) para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, que foram alvo de dinamização e implementação ao longo da prática no presente contexto.

Primeiramente, relativamente ao objetivo **1.O1** (cf. Anexo B) focámo-nos em estratégias como trabalho de texto, realizadas semanalmente, um momento de produção de escrita individual e motivámos a realização de textos curtos, autónoma e individualmente ou a pares, aquando de sessões de TEA. Adicionalmente, em contexto

de trabalho por projeto, as competências desenvolvidas através das estratégias mencionadas foram aplicadas e progressivamente consolidadas. Ainda que as estratégias de planificação de texto a pares; escrita de um guia/livro para a gestão das emoções; leitura e exploração de livros temáticos; escrita anónima em prol da expressão de emoções; aprendizagem de uma música e jogos de improvisação tenham sido previstas no PI, estas não foram implementadas.

Consideramos que o trabalho de texto foi das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento de competências de escrita, tratando-se duma estratégia já implementada pela PC. Ao longo do trabalho sobre cada texto, o processo é iniciado pelo melhoramento do texto, isto é, a análise crítica do texto, realizada coletivamente, face à sua estrutura, organização, gramática e ortografia. Seguidamente, após a reescrita, os alunos questionam o autor de modo a reunir informação para se proceder à expansão e enriquecimento do texto, realizada, também, em coletivo, com base nas respostas dadas por este. Finda a expansão, segue-se a abordagem a um tópico relacionado com a gramática que tenha sido mencionado ao longo do trabalho de texto.

Face ao objetivo **1.O2** (cf. Anexo B), as estratégias planeadas não foram aplicadas, dado que o par, em articulação com a PC, considerou que não se tratava de uma fragilidade, como previamente pensado, mas sim de uma necessidade de consolidação.

No que concerne ao desenvolvimento de competências transversais relativamente ao trabalho colaborativo e autorregulação de emoções, estas foram abordadas ao longo de: i) tarefas em pequeno grupo, através da reflexão coletiva e feedback em pequeno grupo relativamente a práticas eficazes de trabalho em equipa; ii) Conselho Cooperativo de Turma, através da discussão, reflexão e partilha de situações do dia a dia dos alunos; iii) através de momentos coletivos esporádicos, decorrentes de comportamentos de indisciplina ou por gestão do grupo turma aquando de momentos de maior agitação.

Destacamos, ainda, que foi implementada a atividade contemplada no PI, “Baú das Emoções”. Esta atividade foi adaptada comparativamente ao previsto, resultando numa sessão de desenho para expressão de emoções que tenham sido sentidas ao longo da semana, tendo esta sido particularmente agitada, dados os crescentes casos de

agressões físicas e verbais entre alunos. Os alunos aderiram positivamente à tarefa, existindo produções que se destacavam pela sua intenção artística com o objetivo de representar uma ou mais emoções.

1.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens

No que concerne a **1.O1**, observámos que, embora a estratégia de trabalho de texto seja crucial para a discussão e revisão coletiva de texto, esta depende muito do envolvimento do aluno em coletivo: quanto mais participativo, mais o aluno desenvolve as competências que se encontram a ser abordadas. Esta estratégia resultou para colmatar as fragilidades dos alunos, nomeadamente ao nível da ortografia, da organização e estrutura textual e pontuação. Este facto tornou-se evidente quando os alunos aplicaram, em produções escritas posteriores, as regras e parâmetros abordados durante as sessões, recorrendo a eles de forma autónoma ou em pequeno grupo, tanto em situações de escrita livre como em trabalhos de projeto, apresentados em momentos como o AP e os projetos. Trata-se, ainda, de uma atividade em que os alunos demonstraram elevado grau de motivação, sendo este ainda mais evidente quando são os autores do texto a ser analisado ou quando reconhecem um aspeto que necessita de ser melhorado.

Todavia, deveriam ter sido aplicadas mais atividades, pedagogicamente diferenciadas, individuais, ou a pares (de modo a mecanizar a colaboração em prol da concretização do objetivo à luz da problemática formulada) para desenvolver situações como pontuação, acentuação e coerência e coesão textual, mais decorrentes da prática frequente da escrita e não apenas da reflexão sobre estas. Esta ausência de tarefas de escrita mais individualizadas e diferenciadas fez com que vários dos indicadores de avaliação definidos não fossem atingidos ao nível inicialmente previsto. Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização; e utilizar a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação são exemplos destes indicadores.

Finalmente, face ao desenvolvimento de competências transversais, o par experienciou várias dificuldades na respetiva gestão, dadas as crescentes situações de indisciplina/agitação, resultantes de fatores como quebras na rotina (Provas de Aferição,

feriados, etc.) e dificuldade em assumir decisões assertivas em momentos de indisciplina. O plano de ação estipulado não foi implementado como inicialmente previsto, tendo sido adaptado com vista a uma abordagem mais interventiva ao invés de preventiva aquando de situações de conflitos entre alunos, mesmo aplicando estratégias de discussão coletiva, nomeadamente em momentos de Conselho Cooperativo de Turma. Em situações futuras, a aplicação de estratégias mais assertivas (como explicação de relações de causa-efeito e o conceito de consequência) e a de criação de pares de mediação poderá resultar num desenvolvimento mais significativo e eficaz destas competências nomeadamente as de adoção de uma postura adequada a cada contexto e de respeito perante regras criadas em coletivo. Face às competências relacionadas com a autorregulação das emoções, considerou-se que as estratégias estipuladas continuariam a ser eficazes se aplicadas em paralelo com as supramencionadas.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| " | | " |

2.1. Caracterização do Contexto Educativo

2.1.1 A escola e as salas de aula

A instituição em que foi realizada a prática pedagógica em 2º CEB situa-se na freguesia de Quinta do Conde, no concelho de Sesimbra, numa área moderadamente movimentada. A instituição, sede de um agrupamento de escolas, tem como princípios orientadores do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA): i) o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos; ii) a procura pela inovação e melhoria contínua das práticas; iii) a promoção do trabalho colaborativo entre a comunidade educativa; iv) e a promoção de uma escola pública inclusiva e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo.

Relativamente a estruturas, a escola dispõe de um amplo recreio com campos de futebol e basquete, além de uma biblioteca de acesso livre, regularmente utilizada pelos alunos, conforme observado durante o período de observação. Existem diversas salas de aula, organizadas de modo a espelhar a dinâmica de trabalho em grupo (6 a 7 grupos de 2 a 3 mesas de modo a sentar 3 a 4 alunos), adaptadas às necessidades dos alunos e/ou especificidades das sessões a ser dinamizadas (salas de EVT e laboratórios equipados).

Adicionalmente, são promovidas diversas atividades de enriquecimento curricular com o objetivo de desenvolver cultural, artística, cívica e cientificamente os alunos, além de promover a integração e participação na vida comunitária a nível escolar, local, nacional e internacional. Destaca-se, ainda, o papel significativo da associação de pais na dinamização de atividades, assumindo uma presença constante na vida da comunidade educativa.

2.1.2. A Professora Cooperante

A Professora Cooperante (PC) lecionava há 24 anos, 3 dos quais no referido contexto. Afirmou que se identifica com o PEA, considerando que os princípios que este defende, assim como as metodologias que implementa, são impactantes na construção de aprendizagens e competências nos alunos. Destacou como principais motores da sua abordagem a importância da relação entre aluno-professor e a diferenciação pedagógica,

afirmando procurar diversificar as suas práticas, de modo a responder às necessidades dos seus alunos, e a refletir sobre as mesmas.

A relação entre a PC e os alunos pode ser caracterizada pela confiança e comunicação saudável, como foi evidenciado pela forma como os conflitos são geridos. Privilegiava o trabalho em pequenos grupos, à exceção de quando se tratava de modalidades individuais de avaliação. A cooperação entre pares ocorria de forma transversal. Em cada grupo, os alunos assumiam diferentes papéis de gestão, regulando o volume, o ritmo e o empenho nas tarefas, bem como funções de mentoria, promovendo a integração de todos os elementos da turma e contribuindo para a gestão de conflitos ou comportamentos de indisciplina.

2.1.3. A turma

A turma, heterogénea relativamente ao nível de escolaridade, era constituída por 54 alunos, 26 alunos de 5º ano e 28 alunos de 6º ano, dividida em dois turnos, que funcionam em conjunto. Existia um total de 7 grupos de trabalho em cada turno. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 10 e 12 anos, existindo um aluno retido. Adicionalmente, destacamos que a turma era constituída por um aluno com Autismo, com algumas dificuldades de carácter social e cognitivo, tendo algumas adaptações, e um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, sem adaptações significativas.

Com base nas observações realizadas ao longo de duas semanas e na entrevista com a PC, foi possível descrever as potencialidades e fragilidades da turma nas áreas de Matemática, Ciências Naturais e Competências Sociais (c.f. Anexo C).

Focando-nos, primeiramente, na área da Matemática, a turma demonstrou utilizar linguagem e notação matemática adequadamente e revelou ter um bom cálculo mental. Por outro lado, demonstrou dificuldades: i) na utilização de material de geometria; ii) na identificação, justificação e generalização de uma estratégia aquando da resolução de problemas; iii) na formalização do algoritmo da divisão.

Relativamente à área de Ciências Naturais, revelaram domínio dos conceitos abordados relativamente ao tema Água, demonstrando, também, facilidade na recolha e

seleção de informações relevantes. No entanto, a construção de mapas conceituais era uma competência em que os alunos revelaram alguma dificuldade.

Por fim, no que concerne a competências sociais, a turma participava ativa e espontaneamente, demonstrando gosto, motivação e empenho na sua própria aprendizagem, ainda que tivesse dificuldade em trabalhar autonomamente, traduzindo-se em atitudes de baixa resiliência. Adicionalmente, destacava-se uma grande motivação e interesse em trabalhar colaborativamente, revelando espírito de equipa e de ajuda. Todavia, demonstrava dificuldades na gestão de tarefas e de tempo em momentos de trabalho em grupo, e ainda alguma resistência a receber e dar feedback entre pares.

2.2. Problematização, Implementação e Avaliação da Intervenção

2.2.1. Problematização dos Objetivos Gerais

Tendo como foco as potencialidades e fragilidades definidas e supramencionadas, foram delineados objetivos (c.f. Anexo D) que permitiram ao par de estagiárias focar a sua intervenção.

O primeiro objetivo, **desenvolver competências de resolução de problemas, nomeadamente em relação à formalização de algoritmos (O1)**, incide, essencialmente, na resolução de problemas. Resolver um problema implica “encontrar um caminho que ainda não é conhecido e que contorne um obstáculo para alcançar o objetivo traçado, por meios adequados” (Pontes, 2019, p. 4). Destaca-se, assim, a necessidade de ser capaz de tomar decisões, tendo em vista o contexto, compreensão e interpretação de um problema, permitindo a sua resolução e, conseqüente, explicação/representação através de métodos/técnicas conhecidas. (Pontes, 2019, p. 4). Expor as crianças a tarefas de resolução de problemas permite desenvolver as suas capacidades ao nível da criatividade, do raciocínio lógico, da compreensão e interpretação do enunciado, e reconhecimento e aplicação de um processo de resolução.

É ainda importante referir que a contextualização do algoritmo da divisão é mais complexa relativamente às restantes operações, sendo o sentido da operação mais difícil

de adquirir (dada a sucessiva repartição do dividendo pelas suas ordens) e dado envolver tanto a subtração e a multiplicação no seu processo (Monteiro et al., 2007). Assim, a utilização de problemas para a aplicação do algoritmo da divisão foi uma estratégia adequada, promovendo uma situação real ou semirreal para os alunos analisarem, de modo a contextualizarem os seus cálculos.

Seguidamente, focando-nos no objetivo formulado com vista a **desenvolver competências de construção de mapas conceituais (O2)**, estes poderão ser utilizados na exposição de conteúdos e em momentos de avaliação (Reis, 1995). Os mapas de carácter expositivo devem ser apresentados de forma estruturada aos alunos durante a fase de consolidação dos conteúdos, após a sua explicitação e abordagem inicial, permitindo sistematizar e reforçar o conhecimento adquirido. Em contrapartida, os mapas destinados ao levantamento de saberes prévios constituem um recurso para identificar os conhecimentos pré-existentes dos alunos sobre uma determinada temática, podendo igualmente ser mobilizados como instrumento de avaliação formativa, com vista a aferir a pertinência, a adequação e a eficácia da abordagem metodológica implementada.

São inúmeros os contributos da utilização de mapas de conceitos para o processo de aprendizagem, destacando-se como: a) facilitador da aprendizagem; b) promotor de um sentido reflexivo; c) promotor da metacognição sobre a própria aprendizagem (modo como irão aprender) (Reis, 1995). Adicionalmente, ao refletirem sobre as suas produções, confrontando-as, os alunos vão-se consciencializando do “carácter evolutivo do conhecimento científico” (Sequeira & Freitas, 1989, p.113), dado o levantamento de problemas na construção de mapas de conceitos, a modificação das relações entre conceitos e o surgimento de novos conceitos sobre um determinado conteúdo, ao longo das várias iterações (Heinze-Try, Covello & Novak, 1984, citados por Sequeira & Freitas, 1989).

Finalmente, outro dos objetivos formulados relaciona-se com o trabalho cooperativo, nomeadamente a sua avaliação: **desenvolver competências de auto e hetero avaliação em contexto de trabalho de grupo (O3)**. Ainda que, como mencionado anteriormente, a sala estivesse disposta em grupos, organizar os alunos em grupos não garante que trabalhem colaborativamente. Há que fomentar um ambiente

colaborativo, através de tarefas pertinentes de modo que a cooperação vá para além da resolução e criação conjunta (Machado, 2014). É, então, necessário incentivar os alunos ao diálogo, a troca de impressões entre o grupo e a não se cingirem apenas à divisão de tarefas e, conseqüente, junção de resultados.

Aquando da avaliação de trabalhos em grupo, é necessário ser-se crítico relativamente ao trabalho que desempenhamos, mas também em relação ao trabalho desenvolvido pelos restantes elementos do grupo/equipa. Neste campo o docente tem desempenhado um papel fulcral na avaliação, porém, os alunos devem também ser agentes na sua própria aprendizagem e autorregulação, tendo uma palavra ativa e reflexiva na auto e hétero avaliação de desempenho.

2.2.2. Estratégias globais e implementação

Tendo em conta estes três objetivos, foi delineado um conjunto de estratégias que permitem orientar e sustentar os processos educativos, que poderá ser consultado no Anexo D. Visto que nem todas as estratégias delineadas foram implementadas, apenas me focarei na descrição das que foram efetivamente dinamizadas.

Primeiramente, relativamente ao objetivo **O1**, focámo-nos na dinamização de dois momentos, de trabalho individual, de aplicação do algoritmo no contexto de um problema (MAT5 e MAT6 c.f. Anexo E). Em MAT5, o processo de aplicação do algoritmo, assim como as palavras-chave relevantes para a identificação da estratégia de resolução, encontravam-se destacados no próprio enunciado, de modo a focar a atenção do aluno no processo que deve adotar aquando da resolução de problemas deste tipo. Por outro lado, em MAT6, apenas se encontravam destacadas as palavras-chave, com o intuito de que, a partir destas, os alunos selecionem a estratégia necessária para a resolução do problema, aplicando-a corretamente. Relativamente ao momento em que foram aplicadas as tarefas de aplicação, apenas na aplicação de MAT5 foi esclarecido coletivamente, e caso necessário individualmente, o processo de realização do algoritmo, sendo a realização de MAT6 completamente autónoma por parte dos alunos.

Face ao objetivo **O2** foi realizado um momento de trabalho em pequeno grupo de construção de mapa de conceitos associados à temática abordada ao longo das aulas

dinamizadas – a água. Este momento foi contextualizado no final da leção desta unidade didática, com o intuito de compilar e sintetizar os conceitos relacionados com a água, isto é, as suas propriedades, os seus tipos, estados físicos, etc.. O esquema foi realizado na aplicação Coggle, pelos alunos. A tarefa foi introduzida em coletivo com explicitação das regras de construção deste tipo de esquema tanto face à hierarquização dos conceitos, como relativamente à utilização de expressões de ligação, dando um pequeno exemplo como ponto de partida, utilizando alguns dos subtópicos supramencionados. Para além deste momento, e antes da sua concretização, foram várias as sessões, lecionadas pelas estagiárias, que consistiam na utilização de mapas de conceitos para síntese da informação abordada, nomeadamente na temática de classificação de triângulos.

Por fim, no que concerne ao objetivo **O3**, este foi desenvolvido de modo transversal a diversas atividades realizadas, visto que o trabalho em grupo foi o contexto de trabalho mais utilizado para a maioria das tarefas dinamizadas. Aquando destes momentos de trabalho em grupo, sejam estes em contexto de tarefas de aplicação ou de exploração, o conflito era algo recorrente, quer pelas relações interpessoais entre elementos do grupo quer pela negociação e partilha de ideias face à tarefa em questão. Nestas situações, as estagiárias assumiram um papel de orientação e mediação do diálogo, com o objetivo de promover a compreensão dos alunos e de delinear um plano de ação e/ou de prevenção do conflito, retornando posteriormente junto destes para verificar se o plano ou a estratégia definida tinha sido efetivamente aplicado. Ao fim de sessões em conjunto, foram, também, dinamizados momentos de partilha em coletivo sobre como funcionou o trabalho em cada grupo, nomeadamente o tipo de abordagem que os alunos tiveram durante a realização da tarefa, as dificuldades que sentiram e como tentaram ultrapassá-las. Adicionalmente, durante as sessões de apresentação de trabalhos em pequeno grupo à turma, era solicitado que três elementos da turma comentassem os trabalhos dos colegas, não só relativamente ao produto final, como também no que concerne ao seu processo de realização da tarefa em grupo.

2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens

Ao fim dos dois momentos implementados com vista à concretização do objetivo **O1**, 41 alunos (em 53) conseguiram aplicar a estratégia de resolução pretendida de acordo com o contexto do problema, dos quais 36 alunos identificaram, sem dificuldades, a estratégia e/ou as palavras-chave que indicavam o processo que deveriam adotar. Assim, consideramos que as tarefas promovidas contribuíram para o desenvolvimento destas competências, ainda que se deva diversificar o contexto, o nível de complexidade e o grau de abertura das tarefas disponibilizadas para assegurar que são adquiridas diversas estratégias para resolução de problemas que não apenas a aplicação do algoritmo.

No que concerne a **O2**, as atividades de realização e consequente apresentação dos mapas de conceitos dinamizadas foram cruciais para o desenvolvimento das competências pretendidas, dado que foi evidente a reflexão e argumentação dos alunos face às componentes de hierarquização e interligação dos conceitos durante os momentos de construção e heteroavaliação em coletivo. Todavia, alguns grupos de trabalho tiveram ainda algumas dificuldades em mobilizar o conhecimento necessário para alcançar os indicadores definidos, facto que poderá ter sido influenciado pela falta de um enunciado escrito para a tarefa e/ou pela pobre exposição explícita a diversos exemplos de mapas de conceitos antes do momento de realização da tarefa. Apenas 8 dos 53 alunos identificaram os conceitos associados à temática da água, interligando-os criteriosamente e hierarquizando-os adequadamente, descrevendo o raciocínio adotado pelo grupo de forma clara. As fragilidades mais evidentes demonstradas pelos restantes alunos relacionam-se principalmente com a hierarquização dos conceitos de modo adequado e com a apresentação do processo de construção aos restantes colegas. Por outro lado, a identificação dos conceitos relevantes foi a componente da construção que foi alcançado com maior taxa de sucesso, talvez por se assemelhar a tarefas realizadas em outros contextos, por exemplo, em fichas e exercícios de aplicação.

Relativamente a **O3**, é de salientar que a realização de tarefas em grupo foi recorrentemente acompanhada pela partilha do trabalho desenvolvido pelo grupo, em coletivo. Durante estes momentos é possível ouvir a opinião dos colegas em relação ao trabalho apresentado assim como a própria opinião do grupo relativamente ao método de

trabalho e à dinâmica do grupo, apontando-se aspetos positivos e aspetos a melhorar. Este objetivo foi alcançado proveitosamente por 37 dos 53 alunos da turma, que intervieram ativamente e argumentaram sobre diferentes pontos de vista, respeitando os colegas, sendo capazes de auto e hétero avaliar o seu trabalho colaborativo. Todavia, 30 alunos demonstraram dificuldades em intervir e participar ativamente em trabalhos de grupo e em argumentar sobre diferentes pontos de vista, algo que poderá ser justificado por personalidades mais tímidas, ou até por menor autoconfiança aquando da realização de certas tarefas. Ao diversificar o contexto e as capacidades e competências mobilizadas na realização de tarefas em grupo, foi possível colmatar a falta de autoconfiança de alguns alunos, valorizando as suas potencialidades como forma de promover o desenvolvimento das suas áreas de maior fragilidade.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

| ' ' | | ' ' |

Na presente secção pretende-se realizar uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos de estágio. Esta análise terá como foco aspetos como os métodos de ensino e aprendizagem implementados; o desenvolvimento de competências dos alunos; os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; e a relação pedagógica entre professor e alunos e entre pares.

No que concerne a métodos de ensino e aprendizagem, e focando-nos primeiramente no 1.º CEB, a PC da turma A orientava a sua prática segundo os princípios orientadores do modelo pedagógico MEM. Já no 2.º Ciclo, a PC da turma, embora não mencionasse explicitamente que método utilizava, priorizava a aprendizagem ativa e o trabalho por projeto. Aquando da intervenção do par, estas diretrizes foram basilares para a abordagem pedagógica conduzida ao longo do período em estágio.

No 1.º CEB foram mantidas rotinas já implementadas, nomeadamente TEA, com utilização de PIT, CCT, AP, TP e Momentos de trabalho de texto, baseadas no modelo praticado pela PC. Adicionalmente, foi criada uma rotina para colmatar a fragilidade associada às competências de cálculo mental. Nesta rotina utilizavam-se recursos construídos pelas estagiárias que foram criados para dar resposta aos diferentes níveis de competência dos alunos, variando em grau de complexidade de conteúdo.

Por sua vez, no 2.º CEB, foi mantida a abordagem pedagógica da PC, baseada na aprendizagem baseada na exploração e na partilha. Várias atividades foram dinamizadas tendo estratégias deste tipo em mente, nomeadamente as tarefas de exploração, realizadas em grupo, para descoberta de regularidades e propriedades em triângulos; as atividades laboratoriais que sustentaram uma abordagem prática aos conceitos abordados em discussão coletiva relativamente a classificação de tipos de água e as fases de tratamento realizadas em Estações de Tratamento de Águas; e atividades baseadas na resolução de problemas do quotidiano, com vista à aplicação de conhecimento, adquirido face a conceitos e processos associados ao ciclo da água, no contexto de sensibilização de um projeto nacional de combate à seca na Serra do Caldeirão. Esta frase está enorme e convém reorganizar por uma questão de clareza.

Relativamente ao contexto de 1.º Ciclo, a escolha dos conteúdos e competências a abordar e desenvolver era influenciada por vários fatores. Estes advinham frequentemente de situações do quotidiano, como curiosidades e produções dos alunos, escritas ou orais; dúvidas ou fragilidades dos alunos, identificadas aquando de momentos de trabalho individual ou coletivo; e de reuniões de conselho de cooperação pedagógica, em que docentes partilham recursos e tarefas realizadas, que podem ser aplicadas na turma em questão.

Quando os conteúdos eram sugeridos pelos estudantes, seja através de CCT ou da escolha de temas para TP, estabelecia-se a relação entre estes e as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral Educação, 2018a; 2018b; 2022) a desenvolver, de modo a consciencializar os participantes sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tornando-os atores ativos neste percurso. O acesso a estas aprendizagens estava disponível ao longo do ano letivo, sob a forma de listas de verificação, que eram preenchidas à medida que os indicadores nelas presentes eram trabalhados e atingidos.

Adicionalmente, em sessões de TEA os alunos têm acesso a materiais e recursos que podem estar, ou não, diretamente associados às aprendizagens realizadas em dinâmicas de trabalho coletivo ou em pequenos grupos.

À semelhança do que foi descrito face ao contexto de 1.º CEB, a ordem dos conteúdos a abordar no 2.º Ciclo era influenciada por fatores como situações do dia a dia na comunidade, neste caso nacional e/ou mundialmente, e pela proposta de projeto de turma.

Os temas poderiam originar-se a partir de propostas já concebidas pelos docentes, apresentadas após uma sessão de brainstorming com os alunos, ou vice-versa. Durante o período de estágio, o par acompanhou a transição entre projetos, observando a escolha do tema e das questões a investigar pelos estudantes. A ideia inicial surgiu após a professora coordenadora e a docente de Educação Visual participarem numa formação sobre hotéis de insetos, tendo sido posteriormente aprimorada para abranger um tema passível de articulação curricular: as Florestas.

É ainda de destacar que, no contexto em questão, e tratando-se de uma turma mista, a articulação vertical entre os currículos do 2.º CEB foi alvo de constante análise e prática, em ambas as áreas de Matemática e Ciências Naturais.

Focando-nos nos processos de regulação e avaliação, é possível afirmar que é o parâmetro em que existiram abordagens mais diferentes entre os contextos.

Na turma A, de 2.º ano, os processos de regulação utilizados foram baseados principalmente no desenvolvimento de um sentido reflexivo e uma atitude resiliente e autónoma, através de instrumentos de pilotagem, do planeamento do PIT, e de discussões coletivas para partilha de *feedback* e *feedforward* (nomeadamente em momentos de CCT).

A avaliação era maioritariamente formativa, através de instrumentos de pilotagem, observação direta e participativa; da realização de descritores em TEA; e da avaliação do PIT. Estes descritores consistiam em fichas de aplicação que abordavam um ou dois indicadores de avaliação, discriminados no próprio documento. Se os alunos realizassem o recurso sem dificuldade, o indicador é registado como alcançado. Caso tal não aconteça, são sugeridas atividades de consolidação para colmatar as fragilidades encontradas. Estes recursos estavam ao alcance dos alunos que poderiam utilizá-los ao seu ritmo.

Quando realizavam esta tarefa, esta era registada no PIT. O PIT era avaliado a cada duas semanas, pela docente e pelas estagiárias, sendo realizada a correção das tarefas, caso fosse pertinente, sugeridas novas tarefas com base nas necessidades dos alunos e potenciais de parceria, para realização de tarefas aquando do TEA.

Por sua vez, no 2º CEB, a avaliação era sustentada tanto por momentos de avaliação formativa como de avaliação sumativa. Relativamente à primeira modalidade, exemplos como realização de tarefas de exploração com consequente apresentação de conclusões e as sessões de atividades laboratoriais realizadas foram cruciais para informar as estagiárias sobre que conceitos não estavam ainda adquiridos totalmente e necessitariam de maior intervenção ou explicitação, guiando o rumo da abordagem do par. Outro exemplo deste tipo de avaliação, que foi também sustentado pela observação

direta e participativa aquando de momentos coletivos, e dado que as sessões eram lecionadas 2 vezes, uma a cada turno da turma B, a avaliação da dúvidas, interrogações, fragilidades, registos e produções dos alunos influenciou a abordagem a realizar com o turno seguinte. A avaliação sumativa, que foi sustentada através da realização de questões aula e tarefas de avaliação (construção de mapas de conceitos), visou a avaliação de indicadores afetos a competências e conceitos que foram abordados ao longo do período de intervenção.

Contrariamente ao contexto de 2º ano, a quantidade de indicadores é maior e o momento é realizado com todos os alunos em simultâneo. Ademais, as questões realizadas têm mais níveis de sucesso dos que os níveis contemplados no contexto de 1º CEB (Adquirido, Parcialmente Adquirido e Não Adquirido) sendo realizada uma diferenciação maior entre a cotação das questões e a cotação atribuída de acordo com o desempenho do aluno, e disponibilizado feedback qualitativo e uma nota quantitativa (de 0 a 100).

Destaca-se, ainda, a utilização de plataformas digitais, como *Classroom* para partilha de informações entre os docentes e os alunos, como calendarização de eventos, partilha de tarefas de aplicação, sínteses de conteúdos e recursos utilizados no decorrer das aulas. A regulação da aprendizagem por parte do aluno, neste ciclo de estudos, foi alicerçada na plataforma digital supramencionada em que os alunos têm acesso ao material utilizado aquando da dinamização das aulas e tarefas adicionais para uso autónomo.

Focando-nos na regulação de situações inerentes a competências sociais, esta era realizada de modo semelhante ao contexto anterior, existindo vias de comunicação constantes entre docentes e alunos caso fosse necessária intervenção. Embora menos comum no contexto anterior, os registos de ocorrência eram também utilizados como gestão de atitudes de indisciplina.

Finalmente, relativamente à relação pedagógica foi possível observar o quão impactante pode ser, em ambos os contextos. A relação já existente entre as PC e a turma foi basilar para a gestão dos alunos ao longo do período de intervenção dado que a

transição de papéis das professoras titulares para estagiárias, pode, frequentemente, resultar em atitudes desafiadoras e/ou inadequadas por parte dos alunos. Confiança, segurança, conforto e respeito são características que podem ser utilizadas para descrever estas relações catalisadoras e basilares para o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento psicossocial.

No 1.º CEB, a relação pedagógica entre as estagiárias e os alunos foi algo mais desafiante de construir comparativamente ao 2.º CEB, não por falta de carinho, afetividade, empatia e simpatia, mas sim pela gestão eficaz da indisciplina e conflito entre alunos. Os alunos perspectivavam-nos como um pilar seguro para regular as suas emoções, individualmente, talvez pelo contexto familiar mais fragilizado da maioria dos alunos e pela abordagem baseada na afetividade, respeito e comunicação. Todavia o respeito e confiança nas decisões assertivas e atitudes corretivas eram mais difíceis de adquirir. Este facto resultou em várias quebras em atividades em que as estratégias estabelecidas para gerir o grupo perdiam eficácia. Estas quebras, embora cruciais para o desenvolvimento de responsabilidade, regulação e disciplina, resultaram em atrito para o desenvolvimento de outras competências que estariam a ser abordadas numa sessão.

Contrariamente, na turma de 5º e 6º ano, a transição entre PC e estagiárias foi realizada com maior naturalidade, existindo uma gestão mais eficaz do grupo do que no contexto supramencionado, verificando-se cumplicidade, confiança, segurança e respeito dos alunos para com as estagiárias. Os conflitos eram geridos através da comunicação, sendo esta mais eficaz, as decisões e orientações não eram perspectivadas com insegurança nem com comportamentos desafiantes. Neste caso, pôde-se observar que esta relação foi fundamental para a realização das atividades e para o desenvolvimento de competências, pois contribuiu para fortalecer a autoconfiança e a resiliência dos alunos, evidenciado pela crescente participação e pela disposição em revelar as próprias dificuldades.

Importa, igualmente, destacar a relação estabelecida entre pares, que embora não seja frequentemente classificada como relação pedagógica, é catalisadora do desenvolvimento de competências não só socioafetivas, como também de diferentes áreas de conhecimento.

Em ambos os contextos, foi possível observar o impacto destas relações entre pares para o desenvolvimento de competências, seja este impacto positivo ou negativo. Um benefício destas relações é o facto de que, aquando de dinâmicas de trabalho em pequeno grupo, a ajuda, a comunicação e a cumplicidade que se estabelece entre alunos são catalisadoras do desenvolvimento de competências, por exemplo de resolução de problemas, através da exploração de estratégias em conjunto, ou de correção ortográfica e expansão de vocabulário através da escrita a pares. Contudo, se os elementos intervenientes na relação não tiverem as competências necessárias de autorregulação e de gestão de conflitos desenvolvidas para cada contexto de tarefa, este atrito pode resultar em disputas entre elementos, tendendo frequentemente para a discurso pouco construtivo e/ou agressão verbal, por vezes escalando para agressão física. Estes fenómenos fragilizam a dinâmica do grupo, que deve estar estabelecida de forma cordial e confortável, para existir partilha e confronto de ideias e colaboração entre pares.

PARTE II - ESTUDO
DESENVOLVIDO NO 1.º CEB

| " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1. Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo

Nesta investigação, o intuito principal é estudar o impacto da interação entre pares no desenvolvimento de competências de escrita em alunos PLNM.

O interesse por esta temática emergiu aquando da realização da prática supervisionada no âmbito da UC de PES I, num contexto em que um terço da turma não era português e não falava português, encontrando-se num estágio inicial de aprendizagem da língua portuguesa. Estes alunos, de várias nacionalidades, encontravam-se inúmeras vezes isolados em contexto de recreio, refugiando-se junto de quem os compreendia verbalmente. Demonstravam dificuldades em expressar-se, compreensivelmente, desmotivando-se e acanhando-se.

Portugal transformou-se, ao longo das décadas, num país tanto emigratório como imigratório. Reconhecendo este facto, conjugando-o com os fenómenos imigratórios das décadas de 70, 80 e 90, Pardal, Ferreira e Afonso (2007) reforçam a importância de integrar uma população imigrante diversificada e em crescimento rápido. Para este efeito, Ançã (2007) caracteriza a aquisição da língua como uma via poderosa para que os cidadãos estrangeiros sejam integrados e tenham direito à igualdade e à plena cidadania.

Sendo esta uma temática atual e recorrente, é imperativo e urgente investigar sobre que estratégias potenciam a aprendizagem destes alunos, especialmente ao nível da aquisição do Português como língua não materna.

Adicionalmente, e dado que um dos fatores mais preponderantes para a aprendizagem de uma língua é a motivação, o foco na interação entre pares, entre alunos portugueses e PLNM, foi a estratégia selecionada. A escolha desta abordagem baseia-se no facto de que: i) a imersão na língua é crucial para a sua aprendizagem; ii) a colaboração entre pares contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades de cooperação, resolução de conflitos e construção do conhecimento através da partilha de ideias, opiniões e experiências, mas também para o aprimoramento de competências de escrita, permitindo aos alunos PLNM observar, experimentar e internalizar estratégias de produção textual modeladas pelos colegas mais proficiente.

1.2. Problemática, questões de investigação e objetivos do estudo

Considerando a temática e os problemas acima descritos, formulou-se a seguinte problemática: Qual o contributo da interação entre pares para o desenvolvimento de competências de escrita em PLNM. Tendo em conta a problemática, apresentam-se, na tabela 1, as questões de investigação orientadoras do estudo, formuladas de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005). De modo a dar resposta às questões de investigação, enunciaram-se os objetivos gerais e os objetivos específicos (Coutinho, 2015).

Tabela 1

Questões de investigação, objetivos gerais e específicos do estudo

Questões de investigação	Objetivos gerais	Objetivos específicos
De que forma a interação entre pares impacta a realização das tarefas propostas?	Identificar comportamentos, atitudes e reações que derivem da colaboração na tarefa, no presente contexto linguístico.	Caracterizar a relação/interação entre pares desenvolvida ao longo das tarefas.
		Analisar as produções dos alunos PLNM quanto ao processo e raciocínio aquando da escrita.
Que tipos de estratégias são utilizadas pelos alunos nativos com o intuito de ajudar o seu par?	Identificar estratégias utilizadas pelos alunos nativos, autonomamente e com orientação da docente.	Identificar as estratégias utilizadas pelos alunos nativos.
Das estratégias utilizadas, quais se revelaram pertinentes para os alunos PLNM, aquando da realização individual de tarefas?	Averiguar que estratégias foram utilizadas autonomamente pelas crianças PLNM, após os momentos colaborativos.	Identificar que estratégias são utilizadas pelos alunos PLNM na ficha de verificação de competências.
		Comparar as produções individuais finais com as de carácter de diagnóstico

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

2.1. A Multiculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

A crescente presença de alunos provenientes de diferentes origens culturais e linguísticas tem-se revelado particularmente evidente no contexto observado durante a Prática de Ensino Supervisionada, em que uma parte significativa da turma era constituída por crianças recém-chegadas ao país e com domínio limitado da língua portuguesa. Esta realidade, marcada por perfis linguísticos heterogêneos e por diferentes trajetórias migratórias, evidenciou a necessidade de compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas que emergem em contextos educativos multiculturais, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, etapa crucial para a socialização, a aquisição da língua e o desenvolvimento das competências básicas. É a partir desta experiência concreta que se torna pertinente enquadrar e analisar a realidade demográfica atual, que tem vindo a transformar profundamente a composição das escolas portuguesas.

A realidade demográfica das sociedades contemporâneas tem vindo a transformar-se profundamente devido ao aumento dos fluxos migratórios motivados por fatores económicos, políticos, sociais e humanitários. Em consequência, a população escolar passou a refletir esta diversidade, integrando um número crescente de crianças oriundas de contextos culturais e linguísticos distintos. Esta diversidade torna-se particularmente evidente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), fase crítica para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças.

O espaço escolar é hoje um local onde diferentes culturas coexistem, mas a simples coexistência não é suficiente. A escola tem o desafio de ultrapassar a neutralidade cultural e assumir um papel ativo na promoção do diálogo, da aceitação mútua e da inclusão, pois a diversidade cultural constitui uma oportunidade para enriquecer as interações e construir ambientes educativos mais justos e humanizantes. O Guia INCLUEED (Martins, 2022) refere que “as sociedades hodiernas são multilingues e multiculturais” (p. 22), sublinhando que o reconhecimento da diversidade deve ser acompanhado de ações pedagógicas concretas que promovam a convivência democrática, o respeito pelas diferenças e a valorização da alteridade. Esta perspetiva é partilhada por Dayrell (1996), citado por Neves (2019), que afirma que a diversidade cultural nas escolas

ultrapassa as diferenças socioeconômicas e abrange tradições, valores, crenças, práticas familiares e modos de vida diversos.

Neste quadro, é fundamental clarificar dois conceitos centrais: multiculturalismo e interculturalidade. Enquanto o multiculturalismo se refere à coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço, sem necessariamente promover o diálogo entre elas, a interculturalidade propõe um modelo relacional que implica interação, transformação e construção mútua. A UNESCO (2005), citada em INCLUEED (2022), define interculturalidade como “a interação equitativa de diversas culturas, assim como a possibilidade de gerar expressões culturais variadas através do diálogo e do respeito mútuo” (p. 64). Assim, a interculturalidade recusa uma lógica de tolerância passiva e propõe um envolvimento ativo com a diferença, centrado na equidade, justiça e transformação das relações sociais.

A multiculturalidade no 1.º CEB implica a construção de práticas pedagógicas que manifestem sensibilidade às identidades culturais e linguísticas dos alunos, indo além de abordagens monolíngues tradicionais. A investigação recente demonstra que abordagens interculturais e plurilingues facilitam o reconhecimento das experiências culturais diversas das crianças, promovendo competências sociocognitivas e ouvindo as vozes dos próprios estudantes (Lins, Santos & Cavalcante, 2024; Nigar & Kostogriz, 2024). A integração da aprendizagem plurilingue como parte do currículo contribui para um ambiente mais equitativo e respeitador da diversidade, favorecendo a inclusão e a participação ativa de crianças de contextos linguísticos variados no processo educativo (Conselho da Europa, 2025; Santos & Mendes, 2024; Veloso, 2024).

Segundo Giménez (2010), a interculturalidade implica a construção de relações baseadas no reconhecimento da diversidade e na superação de assimetrias de poder. Esta abordagem desafia os modelos tradicionais de ensino, exigindo práticas pedagógicas que promovam a mediação cultural, a escuta ativa e a valorização dos saberes dos alunos. Para Santos e Nunes (2003), a interculturalidade é um caminho para a inclusão social e educativa, através da promoção do diálogo, da justiça curricular e da participação democrática na escola.

Apesar de este modelo ser cada vez mais defendido nos discursos educativos, a realidade mostra que os alunos de origem migrante continuam a enfrentar desafios significativos na sua trajetória escolar. O Guia INCLUEED (Martins, 2022) salienta que estes alunos vivem situações complexas, com “necessidades afetivas, linguísticas, educativas, cognitivas e sociais” (p. 26). Um dos fenômenos mais marcantes é o denominado “luto da imigração”, que consiste na perda de referências familiares, linguísticas e culturais, podendo traduzir-se em insegurança, retração emocional, diminuição da autoestima e dificuldades de socialização (Martins, 2022, p. 27).

Estes desafios são agravados quando a escola adota práticas pedagógicas etnocêntricas, centradas exclusivamente na língua e cultura dominantes. No ensino da língua de escolarização, por exemplo, é frequente a promoção de um modelo idealizado da língua, ignorando os repertórios linguísticos e culturais dos alunos. Esta abordagem pode reforçar a exclusão simbólica e o sentimento de não pertença, afetando negativamente a aprendizagem e o bem-estar (Martins, 2022, p. 83). Assim, torna-se fundamental repensar as práticas educativas, de modo a garantir o acolhimento e a inclusão plena de todos os alunos.

No entanto, a diversidade cultural não deve ser encarada apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade. Sousa (2005), citado em INFOCEDI (2010), destaca que “a multiculturalidade introduz uma enorme riqueza cultural, no país ou na sala de aula” (p. 47). A presença de diferentes línguas, crenças, valores e modos de vida permite criar contextos de aprendizagem mais ricos, significativos e colaborativos. Quando a diversidade é valorizada e integrada nos projetos educativos, promove-se não só o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento de competências interculturais e cívicas em todos os alunos.

Este enriquecimento passa por práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, como o uso de materiais que reflitam a pluralidade cultural, o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos e a promoção de atividades que incentivem o diálogo entre culturas. A construção de uma escola intercultural não é responsabilidade exclusiva dos alunos migrantes ou das suas famílias, mas de toda a comunidade educativa (INFOCEDI, 2010).

A educação inclusiva assenta no princípio de que todos os alunos devem ter acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem, independentemente das suas características individuais, linguísticas ou culturais. Neste sentido, a inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem, através da adoção de práticas pedagógicas flexíveis e responsivas à diversidade presente na sala de aula (Ainscow, 2020). Esta perspetiva entende a heterogeneidade como um recurso educativo, promovendo a participação ativa de todos os alunos no contexto da sala de aula.

A promoção da educação inclusiva encontra-se intrinsecamente ligada ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos alunos. Florian (2019) defende que a educação inclusiva não se opõe à atenção às necessidades específicas, mas antes exige práticas pedagógicas que respondam à diversidade sem recorrer à segregação, garantindo que todos os alunos aprendem em conjunto no contexto da sala de aula regular. Assim, a inclusão pressupõe a construção de ambientes educativos que reconhecem e valorizam as diferentes identidades culturais presentes na escola.

Neste enquadramento, a educação intercultural surge como uma dimensão fundamental da educação inclusiva, ao promover o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas no contexto educativo. Banks (2020) sublinha que a integração das identidades culturais dos alunos no currículo e nas práticas pedagógicas contribui para a promoção da equidade, do sentimento de pertença e da participação ativa no processo de aprendizagem. A educação intercultural assume, deste modo, um papel central na construção de contextos educativos mais justos e inclusivos.

De acordo com Gundara (2021), a educação intercultural promove o diálogo entre culturas e constitui uma resposta educativa às desigualdades, ao combater práticas educativas excludentes e ao favorecer a compreensão mútua. O autor defende que contextos educativos interculturais devem integrar as experiências culturais dos alunos nas práticas pedagógicas, reforçando a inclusão e criando oportunidades de aprendizagem significativas para todos.

Neste sentido, em contextos linguisticamente diversos, como os de ensino do PLN, a inclusão e a interculturalidade concretizam-se através de práticas pedagógicas

que valorizam a interação, a colaboração e a comunicação entre os alunos, promovendo ambientes educativos participativos e favoráveis ao desenvolvimento linguístico e social.

Neste contexto, o papel do professor adquire uma centralidade particular. Stoer e Cortesão (1999), citados em Rodrigues (2009), identificam três posturas pedagógicas: o professor monocultural, que interpreta a diversidade como obstáculo e procura homogeneizar; o professor multicultural, que reconhece a diversidade, mas apenas em termos superficiais; e o professor intercultural, que valoriza ativamente os contextos socioculturais dos alunos e atua de forma crítica. Este último é descrito como alguém que reflete sobre a própria prática, desconstrói preconceitos, promove o diálogo intercultural e trabalha para transformar a escola num espaço mais justo.

Rodrigues (2009) reforça que o professor intercultural não se limita a “ensinar sobre culturas diferentes”, mas age para que a diversidade seja reconhecida como elemento estrutural da escola. Esta postura implica escuta, empatia, abertura à diferença e vontade de aprender com os alunos. Assim, a formação inicial e contínua dos docentes deve incluir competências interculturais, bem como estratégias para lidar com situações complexas e contextos de diversidade.

Em Portugal, embora o discurso sobre educação intercultural tenha emergido tardiamente, algumas políticas públicas e iniciativas institucionais têm contribuído para a sua implementação. A criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde denominado “Entreculturas”, foi um marco relevante. Este programa visava promover práticas pedagógicas inclusivas, baseadas nos direitos humanos, na justiça social e na valorização da diversidade (INFOCEDI, 2010, p. 101). Apesar disso, a concretização efetiva da interculturalidade nas escolas continua a depender do compromisso dos atores educativos, da formação dos professores e das condições estruturais.

Ainda que os avanços legislativos e programáticos sejam importantes, é necessário garantir que a interculturalidade seja integrada de forma transversal nos currículos, nos projetos educativos e na cultura organizacional das escolas. Só assim se

poderá ultrapassar a lógica do “evento multicultural” pontual e caminhar para uma transformação sistémica e sustentada (INFOCEDI, 2010).

Em suma, a multiculturalidade nas escolas do 1.º CEB deve ser reconhecida como uma realidade incontornável, mas sobretudo como uma oportunidade de repensar as práticas educativas à luz dos valores da equidade, do respeito pela diferença e da justiça social. O desafio da interculturalidade não se esgota na adaptação curricular, mas exige uma mudança profunda de atitudes, de visões do mundo e de formas de relação pedagógica, centrada na construção de uma escola onde todos os alunos se sintam vistos, ouvidos e valorizados.

Como afirmam Candau (2016) e Marques e Dornelles (2018), citadas por Carreiro (2019), a interculturalidade deve ser entendida como um projeto ético, político e pedagógico. É através dela que se constrói uma escola democrática, onde a diversidade é fonte de aprendizagem, o respeito mútuo é promovido e todos os alunos, independentemente da sua origem, têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Neste esforço de transformação, a língua ocupa um lugar central. Mais do que um instrumento de comunicação, a língua é um elemento de identidade, pertença e acesso ao conhecimento. A valorização das línguas de herança e o reconhecimento dos repertórios plurilingues dos alunos são essenciais para promover o sucesso educativo e o bem-estar emocional. Little (2010) defende que a competência plurilingue e intercultural deve ser integrada no perfil do aluno e do cidadão, numa perspetiva de cidadania democrática. Do mesmo modo, Coste et al. (2009) argumentam que a educação deve apoiar-se nos repertórios plurilingues dos alunos, fomentando o respeito pelas suas línguas e culturas.

Neste sentido, é fundamental que a escola promova práticas pedagógicas que integrem as línguas e culturas dos alunos, como projetos interdisciplinares, mediação linguística e atividades colaborativas. Estas estratégias não apenas apoiam a aprendizagem, como também reforçam a autoestima dos alunos e o seu sentimento de pertença. A promoção do plurilinguismo é, portanto, uma dimensão essencial da educação intercultural.

2.2 Ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) no 1.º CEB

O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) no 1.º ciclo do ensino básico apresenta desafios significativos, decorrentes da diversidade da população escolar e das condições diferenciadas de implementação nas diversas escolas. A maioria dos alunos de PLNM encontra-se concentrada nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal, embora estejam presentes em todos os distritos de Portugal continental (Madeira et al., 2014). Esta distribuição assimétrica evidencia a necessidade de políticas flexíveis, que permitam às escolas adaptar a oferta de PLNM às suas especificidades e às necessidades concretas dos alunos.

O acolhimento dos alunos de PLNM constitui um fator determinante para o seu sucesso escolar. Apenas cerca de metade dos agrupamentos e escolas não agrupadas implementa programas específicos de acolhimento, que incluem a organização individualizada do processo educativo, a constituição de equipas multidisciplinares e multilingues, bem como a receção formal dos alunos e dos seus encarregados de educação (Madeira et al., 2014). Contudo, a identificação inicial dos alunos nem sempre é rigorosa. Algumas escolas classificam como PLNM alunos que possuem o português como língua materna ou falam variantes não europeias do português, com base apenas na nacionalidade do aluno ou dos seus pais, descurando a língua materna, critério mais fiável para determinar a necessidade de apoio linguístico.

A integração dos alunos de PLNM constitui um desafio transversal, afetando tanto o desempenho académico como o bem-estar emocional. As dificuldades de integração resultam frequentemente das atitudes de professores, colegas e funcionários, das condições materiais da escola, de problemas de disciplina ou de diferenças etárias entre alunos de diversas origens e anos escolares anteriores (Madeira et al., 2014). Em contrapartida, a oferta de atividades de apoio específicas para alunos de PLNM, presente em cerca de 80% das escolas, favorece a sua inclusão e desenvolvimento social.

É recomendável que as escolas promovam atividades extracurriculares e projetos pedagógicos direcionados aos alunos de PLNM, além de programas de tutoria e de mediação escolar. Adicionalmente, ações de formação para o pessoal não docente são

caracterizadas como essenciais, de modo a sensibilizá-lo para as especificidades desta população escolar e fomentar práticas inclusivas e integradoras (Madeira et al., 2014).

No 1.º ciclo, a lecionação do PLNM é frequentemente assegurada pelo professor titular da turma ou por outros docentes sem formação específica na área, com cerca de 96% dos professores sem especialização formal em PLNM (Madeira et al., 2014). Esta realidade evidencia a necessidade de formação contínua e especializada, destinada não apenas aos docentes de PLNM, mas também a professores de outras disciplinas, garantindo que os alunos recebam apoio pedagógico consistente e adequado às suas necessidades.

A avaliação das aprendizagens, quando realizada, inclui testes intermédios que contemplam leitura, escrita, compreensão e produção oral. Todavia, a inexistência de provas nacionais de PLNM no 1.º ciclo coloca estes alunos em desvantagem relativamente aos exames finais de Português, destacando a necessidade de instrumentos de avaliação adequados à faixa etária e ao nível de proficiência (Madeira et al., 2014).

A avaliação diagnóstica no 1.º ciclo tende a valorizar predominantemente a componente escrita, sendo frequentemente negligenciadas as competências de compreensão e produção oral, essenciais para a integração linguística e académica dos alunos. Neste contexto, torna-se fundamental a uniformização dos critérios de avaliação diagnóstica, a recolha sistemática de dados sociolinguísticos na matrícula e a disponibilização de plataformas colaborativas para a gestão e partilha desta informação (Madeira et al. 2014).

O acesso a materiais diversificados é determinante para o sucesso do ensino de PLNM. Embora a maioria dos docentes utilize manuais específicos, observa-se um predomínio de materiais não autênticos, limitando o desenvolvimento das competências de compreensão e produção em contextos reais de comunicação. A disponibilização de recursos audiovisuais e multimédia, bem como de materiais adaptados e construídos pelos próprios docentes, contribui significativamente para tornar a aprendizagem mais estimulante e eficaz (Madeira et al., 2014).

É, então, recomendado por Madeira, et al. (2014), a diversificação dos materiais pedagógicos, considerando as línguas maternas e as necessidades individuais dos alunos, e a criação de plataformas digitais para partilha de recursos entre docentes de PLNM.

2.2.1. Fundamentos teóricos e finalidades do ensino de PLNM

Tendo em conta o enquadramento acima realizado, iremos focar-nos na fundamentação teórica e conceptual do ensino de PLNM, apresentando definições, especificidades pedagógicas e finalidades da área curricular, bem como os níveis de proficiência e competências a desenvolver, de acordo com as orientações programáticas nacionais.

2.2.1.1. Definição de língua não materna

A língua materna é tradicionalmente definida como a primeira língua adquirida na infância, processo que se inicia nos primeiros meses de vida e se completa, nos aspetos essenciais, por volta dos seis ou sete anos. Por seu turno, o termo língua não materna designa qualquer língua aprendida após a aquisição da língua materna, sendo considerada língua segunda quando a primeira exposição ocorre após os quatro anos de idade (Schwartz, 2004, citado por Madeira et al., 2014).

A distinção entre língua segunda e língua estrangeira assenta principalmente no contexto de aquisição: na língua segunda, o aprendente encontra-se inserido numa comunidade em que a língua é predominante e possui múltiplas oportunidades de interação comunicativa; na língua estrangeira, a aprendizagem ocorre maioritariamente em contexto formal, com exposições sequenciais e estruturadas ao idioma (Leiria, 2004, citado por Madeira et al., 2014). Estas diferenças explicam divergências no ritmo de desenvolvimento linguístico e no domínio de competências: aprendentes de língua segunda tendem a desenvolver competências comunicativas mais rapidamente e de forma mais ampla, enquanto aprendentes de língua estrangeira evidenciam progressão mais lenta, mas maior precisão gramatical e desempenho escrito superior.

A aquisição da língua não materna caracteriza-se ainda por elevada variabilidade entre aprendentes, refletindo diferenças individuais, influências da língua materna, de outras línguas adquiridas anteriormente e fatores pessoais como motivação, aptidão

linguística, estilos cognitivos, estratégias de aprendizagem e personalidade (Dörnyei & Skehan, 2005; Odlin, 2005; Rothman et al., 2013, citados por Madeira et al., 2014). Ao contrário da língua materna, cuja aquisição ocorre de forma natural e não consciente, o desenvolvimento da língua não materna envolve frequentemente aprendizagem formal, com construção ativa de conhecimento e internalização de regras explícitas de gramática (Bley-Vroman, 1989; Krashen, 1982; Long, 1996 citados por Madeira et al., 2014).

2.2.1.2. Especificidades do ensino de PLN

O ensino de PLN constitui uma medida de integração para alunos que não possuem o português como língua materna. Este ensino apresenta características distintas do ensino do português enquanto língua materna, nomeadamente:

1. Heterogeneidade dos grupos – os grupos de PLN são tipicamente diversos quanto à língua materna, antecedentes socioculturais, idade e nível de escolarização.
2. Finalidades pedagógicas específicas – enquanto a disciplina de Português centra-se na reflexão metalinguística e análise de textos, o PLN foca-se no desenvolvimento de competências comunicativas, gramática e vocabulário, promovendo simultaneamente consciência intercultural e competências de português enquanto língua de escolarização.
3. Contexto de aprendizagem – os alunos estão imersos num ambiente em que o português é língua oficial e de comunicação, expondo-os a situações formais e informais, tanto dentro como fora da escola, o que reforça a necessidade de input linguístico consistente e diversificado (Madeira et al., 2014).

Para complementar o ensino em sala de aula, a implementação de atividades extracurriculares e projetos que favoreçam a integração escolar e social é recomendada, tais como a designação de “padrinhos” ou “madrinhas” para apoio individual, clubes de leitura, oficinas de escrita, grupos de conversação e visitas de estudo a pontos de interesse cultural. A valorização da língua e cultura de origem dos alunos é igualmente fundamental, promovendo o respeito pela diversidade cultural e o desenvolvimento de competências interculturais (Madeira et al., 2014).

2.2.1.3. Finalidades da área curricular de PLNM

O ensino de PLNM visa garantir o acesso ao conhecimento, a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente da sua língua materna. Entre as finalidades centrais destacam-se:

- i) Garantir a inclusão e participação plena na comunidade educativa;
- ii) Promover o uso do português como língua de socialização e de escolarização;
- iii) Desenvolver competências comunicativas orais e escritas em contextos variados;
- iv) Fomentar a consciência intercultural e a valorização da diversidade cultural;
- v) Apoiar o domínio de vocabulário técnico e científico necessário ao currículo escolar;
- vi) Promover o conhecimento da gramática e da cultura portuguesas como instrumentos de comunicação e integração (Madeira et al., 2014).

2.2.2. Competências, níveis de proficiência e estratégias de ensino em PLNM

Dando sequência à análise das finalidades e especificidades do ensino de PLNM, torna-se essencial aprofundar os aspetos relativos às competências a desenvolver pelos alunos, aos níveis de proficiência e aos contextos de aprendizagem em que estas competências são trabalhadas. O foco não se limita à transmissão de conteúdos gramaticais ou lexicais, mas centra-se na aquisição de competências comunicativas integradas, na produção e compreensão de textos orais e escritos, e na promoção de uma consciência intercultural, fatores que determinam a eficácia do ensino e o sucesso escolar dos alunos de PLNM (Madeira et al., 2014).

O ensino de PLNM enquadra-se nos princípios definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR) (Conselho da Europa, 2020), que concebe a aprendizagem linguística como uma prática social e comunicativa. Assente numa abordagem orientada para a ação, o QECR entende os aprendentes como atores sociais que desenvolvem competências linguísticas através da realização de tarefas significativas em interação com os outros, valorizando o uso funcional da língua em

contexto. Neste enquadramento, a interação entre pares assume um papel relevante no processo de aprendizagem do PLN, ao promover a participação ativa dos alunos, a negociação de significados e o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa. Paralelamente, o QECR defende princípios de equidade e inclusão, sublinhando a importância de adequar as práticas pedagógicas às características e necessidades dos aprendentes, favorecendo ambientes educativos seguros e promotores do sucesso linguístico

Considerando o que acima foi referido, são distinguidos cinco níveis de proficiência linguística – A1, A2, B1, B2 e C1 – que servem de referência para a definição de conteúdos, objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho. Para os níveis iniciais e intermédios (A1, A2 e B1), os alunos são capazes de compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas, interagir em situações simples e produzir enunciados curtos, sempre com o apoio do professor e de contextos comunicativos adequados (Madeira et al., 2014).

Nos Ensinos Básico e Secundário, a disciplina de PLN integra os alunos em contextos em que o português é a língua de escolarização e de comunicação, proporcionando-lhes exposição frequente e diversificada à língua. Esta exposição é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas, sendo complementar às aprendizagens das restantes disciplinas do currículo. Nos casos em que a exposição fora do contexto escolar seja limitada, compete ao professor criar oportunidades adicionais de comunicação, quer através de atividades orais e escritas, quer através de projetos e iniciativas extracurriculares de carácter linguístico e cultural (Madeira et al., 2014).

As competências a desenvolver no ensino de PLN abrangem três dimensões principais:

1. Competência linguística: conhecimento de vocabulário, fonética, morfossintaxe e estrutura do português.
2. Competência sociolinguística: capacidade de adequar a língua a diferentes contextos, interlocutores, intenções comunicativas e registos.

3. Competência pragmática: desenvolvimento integrado das capacidades de compreensão e produção, oral e escrita, em situações reais e simuladas de comunicação.

Nos níveis A1 a B1, as atividades propostas incluem, entre outras, compreensão de mensagens simples, produção de enunciados breves sobre o quotidiano, leitura de textos curtos com apoio de elementos paratextuais e escrita de pequenas notas, postais ou formulários. O trabalho com géneros textuais variados permite familiarizar os alunos com as diferentes formas de veicular mensagens, promovendo competências de leitura, escrita, oralidade e interação comunicativa, sempre com atenção à relevância cultural dos conteúdos (Madeira et al., 2014).

2.2.3. Estratégias metodológicas e gestão da sala de aula

A gestão de salas de aula plurilingues requer uma abordagem dinâmica que incentive a participação ativa e a cooperação entre alunos. Estudos recentes apontam que colocar estudantes em pares ou pequenos grupos heterogéneos facilita a prática de linguagem em contexto real, promovendo simultaneamente competências sociais e comunicativas (Nigar & Kostogriz, 2024; Lins, Santos & Cavalcante Filho, 2024).

Assim, o ensino de PLNM deve ser centrado numa abordagem comunicativa, que privilegia tarefas integradas de compreensão e produção, em contexto real ou simulado, articulando gramática, vocabulário e cultura. A correção de erros, essencial neste processo, deve ser estratégica, diferenciando erros de competência e de desempenho, erros locais e globais, e promovendo a autonomia do aluno na autocorreção (Madeira et al., 2014).

A heterogeneidade dos grupos de PLNM, em termos de línguas maternas, estilos de aprendizagem, níveis de proficiência e antecedentes socioculturais, exige uma planificação cuidadosa. A gestão da diferenciação pedagógica inclui:

- Trabalho em pares ou grupos homogéneos (mesmo nível de proficiência) para reforçar aprendizagens e apoiar a consolidação de conteúdos.

- Trabalho em pares ou grupos heterogêneos (níveis diferentes) para promover cooperação, mentorias internas e transmissão de competências entre alunos mais e menos proficientes.
- Valorização das línguas maternas como recurso pedagógico, estimulando a compreensão de instruções e explicações, facilitando o apoio entre colegas com línguas próximas.

Abordagens pedagógicas que valorizam o multilinguismo reconhecem os repertórios linguísticos dos alunos como recursos para a aprendizagem. Duarte e Günther-van der Meij (2020) defendem uma abordagem translíngua, em que os alunos são encorajados a mobilizar todas as suas línguas no processo de aprendizagem, favorecendo a compreensão, a participação e o desenvolvimento linguístico. De forma complementar, Andrade e Araújo e Sá (2021) salientam que a educação linguística em contextos plurilíngues pressupõe a valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam competências comunicativas em diferentes línguas e contribuam para a inclusão e sucesso educativo.

Estas estratégias permitem não só adaptar as atividades às necessidades individuais, como também garantir que todos os alunos se sintam integrados, reconhecidos e capazes de progredir na aprendizagem da língua portuguesa, desenvolvendo competências comunicativas e consciência intercultural de forma simultânea (Madeira et al., 2014).

2.2.4. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é indispensável sempre que se acolhe um novo aluno cuja língua materna não seja o português. Os objetivos principais desta avaliação são: (i) traçar o perfil sociolinguístico do aluno, (ii) determinar o seu nível de proficiência em português e (iii) identificar dificuldades e pontos fortes, de modo a desenvolver formas diferenciadas de intervenção pedagógica tanto no ensino da língua portuguesa como das restantes disciplinas curriculares.

Sem uma avaliação diagnóstica rigorosa, não é possível posicionar o aluno no nível de proficiência adequado, com impacto na motivação, comportamento e sucesso escolar

A avaliação diagnóstica compreende três etapas (Madeira et al., 2014):

1. Ficha sociolinguística: identifica a(s) língua(s) materna(s) e recolhe informações sociolinguísticas relevantes. Deve ser preenchida pelo encarregado de educação com acompanhamento do professor ou, quando necessário, pelo professor com apoio de mediadores linguísticos.
2. Avaliação preliminar: baseada em conversa informal e observação do comportamento linguístico do aluno, permitindo identificar alunos de grau zero, que não têm capacidade de comunicação em português.
3. Teste de diagnóstico: destinado a alunos com algum conhecimento de português, visa posicioná-los num nível do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e fornecer informação para orientar a intervenção pedagógica.

A ficha sociolinguística deve recolher informações sobre percursos escolares, línguas faladas nos diferentes contextos, composição do agregado familiar e hábitos de estudo. A avaliação preliminar observa a compreensão do aluno, a interação com colegas e professores e a língua utilizada. Alunos de grau zero devem ser posicionados no nível A1 e não submetidos ao teste de diagnóstico.

O teste de diagnóstico deve avaliar: compreensão oral, produção/interação oral, competências linguísticas e sociolinguísticas, e, para alunos alfabetizados, compreensão e produção escrita. Os itens devem ser graduados em ordem crescente de dificuldade, evitando frustração e permitindo uma avaliação precisa. Os critérios de avaliação devem ser claros, possibilitando o correto posicionamento do aluno e orientando a planificação pedagógica (Madeira et al., 2014).

A avaliação diagnóstica constitui um elemento central para o sucesso do PLNM. Apesar de existirem orientações e instrumentos publicados pela DGE, observa-se variação na sua utilização e na avaliação das competências linguísticas, particularmente no 1.º ciclo, onde frequentemente se valoriza a escrita em detrimento da compreensão e produção oral. Recomenda-se que os resultados da avaliação diagnóstica sirvam de base para estratégias de diferenciação pedagógica e que se uniformizem os critérios de identificação e avaliação dos alunos de PLNM. Para alunos recém-chegados sem

conhecimentos prévios de português, é sugerida a possibilidade de um ano intensivo de aprendizagem do português, garantindo integração progressiva no currículo regular (Madeira et al., 2014).

2.2.5. Materiais, avaliação e integração escolar

O ensino do PLNМ os Ensinos Básico e Secundário requer atenção articulada a diferentes dimensões: desenvolvimento da escrita, aquisição de competências de língua de escolarização, avaliação diagnóstica, recursos docentes e integração escolar. A prática pedagógica deve apoiar os alunos de forma consistente, sistemática e ajustada ao seu nível de proficiência, idade e contexto sociolinguístico, garantindo a sua inclusão e sucesso escolar (Madeira et al., 2014). A seleção e uso de materiais didáticos que reflitam a diversidade linguística e cultural da turma é fundamental para apoiar a aprendizagem em PLNМ. A literatura recente sublinha a importância de recursos didáticos inclusivos e plurilingues, pois estes promovem experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, fortalecendo simultaneamente a integração escolar dos alunos (Veloѕo, 2024; Nigar & Kostogriz, 2024).

No desenvolvimento da competência de produção e interação escrita, a premissa central é que se aprende a escrever escrevendo. As atividades devem incidir sobre textos de mesma arquitetura textual, respeitando os géneros apropriados a cada nível de proficiência, e seguir uma progressão gradual de complexidade. As atividades incluem escrita livre e criativa — como narrativas, poemas e diálogos — e tarefas articuladas com outras competências, como ouvir para escrever ou resumir informações de diferentes meios. Esta abordagem proporciona aos alunos prática constante e significativa, estimulando a autonomia na produção escrita (Madeira et al., 2014).

Em relação à língua de escolarização, o trabalho com alunos de PLNМ deve concentrar-se inicialmente no vocabulário de especialidade e na integração gradual de atividades que desenvolvam competências de uso da língua, preparando-os para o currículo de todas as disciplinas. É fundamental que os professores de PLNМ trabalhem em colaboração com os professores das demais disciplinas, identificando necessidades específicas e articulando materiais e estratégias, recorrendo preferencialmente a recursos

autênticos, mas podendo adaptar ou criar materiais sempre que necessário (Madeira et al., 2014).

Por fim, a integração escolar é um fator determinante para o sucesso do PLNM. Embora muitos alunos se sintam incluídos, dificuldades relacionadas com atitudes de professores e colegas, condições materiais, disciplina ou diferenças etárias podem afetar a experiência escolar. A promoção de atividades extracurriculares, projetos colaborativos e a participação das famílias contribuem significativamente para a integração, enquanto a formação de pessoal não docente é crucial para sensibilizar a escola para as necessidades específicas destes alunos. A articulação entre avaliação, materiais, recursos e estratégias de integração garante que os alunos de PLNM desenvolvam competências linguísticas, culturais e sociais, favorecendo a sua inclusão e sucesso educativo (Madeira et al., 2014).

2.3. A Interação entre Pares em Contexto Escolar no 1.º CEB

Para além das dimensões institucionais e pedagógicas que sustentam a integração dos alunos de PLNM, importa considerar o papel central das dinâmicas relacionais que se estabelecem no quotidiano escolar. A forma como estes alunos interagem com os seus pares pode funcionar tanto como um facilitador da aprendizagem linguística e social, como um obstáculo à sua plena participação, dependendo da qualidade das relações que se constroem. Assim, compreender a natureza e o impacto destas interações torna-se essencial para perceber de que modo a inclusão é vivida na prática e como as relações entre crianças contribuem para o desenvolvimento harmonioso dos alunos que aprendem Português como língua não materna.

Estudos recentes têm vindo a destacar a importância de abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade linguística e cultural dos alunos em contextos de ensino de línguas. Nigar e Kostogriz (2024) defendem que práticas plurilingues e interculturais favorecem a inclusão, ao reconhecerem os repertórios linguísticos dos alunos como recursos para a aprendizagem. Neste sentido, a interação entre pares assume um papel central, uma vez que permite aos alunos mobilizar diferentes línguas e estratégias comunicativas, promovendo a participação ativa e o envolvimento no processo de aprendizagem, particularmente em contextos de PLNM.

2.3.1. Enquadramento e Importância da Interação entre Pares

As interações sociais entre crianças constituem um elemento fundamental do seu desenvolvimento global (Gomes, 2021). No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), estas interações ganham especial relevância, uma vez que proporcionam momentos únicos de aprendizagem relacional e de crescimento pessoal. Tal como referido por Fernandes (2023), a interação entre pares corresponde ao relacionamento estabelecido entre crianças com idades semelhantes, onde partilham experiências, constroem sentidos comuns e desenvolvem competências sociais.

A relação entre pares, ao contrário da relação adulto-criança, caracteriza-se por uma maior simetria de poder e de saber (Singer, 2010). Nesta simetria reside uma oportunidade para as crianças se envolverem em processos colaborativos e negociais, onde aprendem a gerir conflitos, a expressar emoções e a adotar perspetivas distintas das suas (Singer, 2010). Como sublinham Ashley e Tomasello (1998, cit. em Arezes & Colaço, 2014), as crianças desempenham papéis mais ativos quando interagem com os seus pares do que quando o fazem com adultos.

De acordo com Nigar e Kostogriz (2024), a aprendizagem linguística em contextos plurilingues ocorre de forma mais significativa através da interação social, sendo o diálogo entre pares um elemento fundamental na construção do conhecimento linguístico. A interação permite aos alunos negociar significados, experimentar usos da língua e desenvolver a competência comunicativa em contextos autênticos, reduzindo barreiras linguísticas e favorecendo o desenvolvimento progressivo das competências orais e escritas.

2.3.2. Características das Interações entre Pares

As interações entre pares não devem ser confundidas com simples coexistência ou presença simultânea. Hay et al. (2009, cit. em Singer, 2010, p. 127) identificam critérios para que se considere a existência de interações genuínas: envolvimento mútuo de atenção, atos comunicativos explícitos, sensibilidade ao comportamento do outro e coordenação de ações. Estas interações promovem relações de reciprocidade e

cumplicidade que são determinantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

De acordo com Gomes (2017, cit. em Fernandes, 2023), interações positivas entre pares favorecem o desenvolvimento de capacidades como empatia, sensibilidade, autorregulação e competência para resolver problemas sociais. Em contraste, Rubin (1982) alerta para o facto de que a ausência destas interações pode contribuir para dificuldades no domínio emocional, cognitivo e académico.

A comunicação constitui a base essencial da interação entre pares. Bruce e Hansson (2011) destacam que a comunicação é necessária para que as crianças se compreendam mutuamente e sejam compreendidas. Por conseguinte, e como é definida por Silva et al. (2000), é um processo de partilha de mensagens, sentimentos e significados que influencia o comportamento dos interlocutores, os quais reagem a partir do seu contexto pessoal e cultural.

No plano verbal, a interação manifesta-se através do discurso oral, das perguntas e respostas, e até mesmo do diálogo interior, numa dinâmica onde o “eu” se constrói em relação ao “outro” (Silva & Almeida, 2013). Já a comunicação não verbal incorpora formas de expressão como o olhar, os gestos, os toques, a imitação e a proximidade física (Alexandre & Vieira, 2004; Mesquita, 1997). Os gestos, conforme sublinham Ghirotti e Morimoto (2010), constituem uma das formas de interação mais recorrentes entre crianças. Estes podem incluir expressões faciais, movimentos com as mãos ou o corpo, e até ações envolvendo objetos (como oferecer, mover ou partilhar brinquedos) e são portadores de significados emocionais, sociais e culturais (Basei, 2008; Silva et al., 2000).

A interação entre pares em contextos plurilingues constitui uma prática pedagógica fundamental para a aprendizagem colaborativa. García e Wei (2019) defendem que, ao interagirem, os alunos mobilizam diferentes recursos linguísticos na construção do significado, promovendo competências comunicativas e a construção partilhada de conhecimento. Nesse sentido, Mercer e Howe (2019) sublinham que o diálogo entre pares favorece a explicitação do pensamento e a construção conjunta do conhecimento, sendo um elemento central para o desenvolvimento cognitivo e linguístico

no processo educativo. Assim, a interação verbal entre alunos não apenas fortalece a aprendizagem colaborativa, mas também sustenta práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas.

Interações eficazes entre pares num contexto escolar plurilíngue caracterizam-se por reciprocidade, apoio mútuo e mediação linguística. A mediação linguística refere-se às estratégias utilizadas pelos alunos para facilitar a compreensão mútua e o acesso ao conteúdo, incluindo a reformulação de enunciados, explicações em línguas familiares e o uso de gestos ou recursos visuais para transmitir significado (Veloso, 2024; Nigar & Kostogriz, 2024). Estas práticas permitem que alunos com diferentes níveis de proficiência linguística participem de forma ativa nas atividades, promovendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto a inclusão social. A literatura recente evidencia que a mediação linguística não só melhora a compreensão do conteúdo acadêmico, mas também fortalece competências metalinguísticas, como a consciência sobre estruturas gramaticais e vocabulário em várias línguas (Lins, Santos & Filho, 2024). Além disso, ao atuarem como mediadores uns dos outros, os alunos desenvolvem habilidades de empatia, colaboração e resolução de conflitos, criando um ambiente de aprendizagem mais equitativo e sensível à diversidade cultural.

Estas interações mediadas contribuem significativamente para o sentido de pertença à comunidade escolar e para a valorização da diversidade linguística, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Assim, a interação infantil configura-se como um fenómeno complexo e multidimensional, no qual os modos verbais e não verbais se articulam na produção de significados e na constituição das relações sociais e culturais.

2.3.4. O Papel do Adulto

O papel do adulto é determinante para a qualidade das interações entre pares. Esta intervenção deve assegurar ambientes seguros e encorajadores, promovendo a participação ativa de todos os alunos e apoiando interações que valorizem as competências linguísticas diversas (Lins, Santos & Cavalcante Filho, 2024; Nigar & Kostogriz, 2024).

Neste processo de interação entre pares, o papel do adulto revela-se determinante: o de mediador. Embora os adultos sejam tradicionalmente reconhecidos como fontes primárias de segurança e conhecimento, as interações entre crianças têm um valor específico e insubstituível, exigindo uma mediação equilibrada. Singer (2010) destaca que o professor deve promover espaços e tempos adequados para que as interações se desenvolvam, respeitando os ritmos das crianças e intervindo apenas quando necessário.

Todavia, a literatura apresenta perspectivas distintas quanto ao impacto da presença do adulto. Harper e McCluskey (2003) referem que, por vezes, a intervenção do professor pode interromper a dinâmica entre pares, desviando a atenção das crianças para a figura da autoridade. Göncü e Weber (2000) reforçam esta ideia ao sublinharem que, ao entrar numa situação de interação em contexto de jogo ou atividade cooperativa, o adulto pode tornar-se o foco das crianças, levando-as a procurar validação externa em vez de continuarem a interação com os colegas.

Contudo, há também evidência de que a participação atenta e ajustada do adulto pode enriquecer a qualidade das interações (Hännikäinen, 2001). A chave está na forma como essa presença é exercida: o adulto deve agir como mediador, facilitador e promotor da escuta mútua, da cooperação e da resolução de conflitos (Moura, 2020). Quando essa mediação é feita de forma sensível, cria-se um ambiente propício a aprendizagens profundas, respeitadoras da diversidade de estilos, ritmos e formas de expressão (Moura, 2020).

Em síntese, a interação entre pares em contexto escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico revela-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Estas relações, assentes na simetria, na cooperação e na comunicação, potenciam aprendizagens significativas, promovem competências socioemocionais e favorecem a inclusão e o bem-estar (Borges & Coelho, 2016; Moura, 2020; Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1991). Cabe ao adulto, particularmente ao professor, o papel de mediador atento e intencional, que cria condições para que estas interações se concretizem de forma autónoma, respeitosa e enriquecedora, reconhecendo nelas um espaço privilegiado de crescimento e transformação pessoal e social (Göncü & Weber, 2000; Hännikäinen, 2001; Harper & McCluskey, 2003; Moura, 2020; Singer, 2010).

No caso dos alunos que aprendem PLNМ, a interação entre pares assume um papel ainda mais decisivo, constituindo uma via privilegiada para a aquisição da língua, para a construção de pertença e para a integração no cotidiano escolar. Através do contacto regular com colegas falantes nativos, os alunos PLNМ têm oportunidade de observar modelos linguísticos autênticos, experimentar novas formas de expressão e desenvolver estratégias comunicativas que dificilmente emergiriam em contextos exclusivamente formais. Para além dos ganhos linguísticos, estas interações promovem segurança emocional, reduzem sentimentos de isolamento e fortalecem vínculos sociais que sustentam a sua participação ativa na sala de aula. Assim, a dinâmica entre pares, quando intencionalmente mediada e pedagogicamente valorizada, transforma-se num recurso inclusivo fundamental, capaz de potenciar o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos PLNМ no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Caracterização sumária do contexto

O contexto em que o estudo foi realizado foi a escola em que decorreu a prática supervisionada em 1.º CEB (consultar secção Caracterização do Contexto Educativo). Focando-nos nas características relacionadas com a problemática, a população dos alunos PLNM excede as 10 crianças pelo que a instituição poderia criar grupos de crianças organizadas por nível linguístico (Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2018). Todavia, não só não existiam estes grupos de trabalho, como também não estava destacado um professor especializado para ensino de PLNM, fator que, como vimos descrito na secção acima, é crucial para o desenvolvimento das competências da área. A razão apontada para este facto, de acordo com o diretor do estabelecimento de ensino, foi o facto de que embora tenha sido realizado o pedido e disponibilizada a vaga, esta não foi preenchida por nenhum professor.

Adicionalmente, de acordo com a OC, não foram realizadas atividades e/ou eventos com intuito de acolher ou valorizar culturalmente os alunos estrangeiros para além do que é realizado em cada turma, contrariamente ao que é recomendado pela literatura.

Relativamente ao que é realizado nas turmas, não se encontravam disponíveis, e/ou não eram utilizados com frequência, recursos concebidos para apoiar a abordagem à aprendizagem de PLNM, de forma específica e diferenciada.

3.1.1. Os participantes no estudo

Os participantes do presente estudo dividem-se em dois grupos: **GC** – o grupo de controlo, que apenas participou nos momentos de avaliação diagnóstica (aferição de nível linguístico) e de avaliação final, realizado após dois meses do momento inicial; **GI** – o grupo de intervenção, cujos participantes participaram nos dois momentos supramencionados e em sessões com atividades por mim dinamizadas com vista a promover as competências seleccionadas, através das estratégias descritas abaixo.

- O Grupo de Intervenção

O Grupo de Intervenção (GI) era constituído por 3 alunos com o português como língua não-materna e 3 alunos falantes nativos de Portugal.

A este grupo pertenciam 3 crianças (PLNM) com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos e nacionalidade indiana. A sua língua materna era Punjabi (de acordo com as informações disponibilizadas pela OC) e conheciam algum vocabulário em inglês que utilizavam ocasionalmente caso não se conseguissem expressar em português ou através de gestos. Estavam em Portugal há um ano, pelo que o português foi considerado língua segunda, de acordo com a definição apresentada por Madeira et al., (2015). No seio familiar o português não era falado com frequência e a comunicação entre OC e os encarregados de educação era feita em inglês.

Relativamente aos alunos nativos, os critérios de seleção por parte da estagiária, em parceria com a OC, focaram-se em 3 fatores: i) terem as competências a desenvolver com os alunos de PLNM adquiridas ou parcialmente adquiridas com poucas fragilidades; ii) demonstrarem competências sociais promotoras de um bom ambiente de entreajuda e de colaboração, como a paciência, empatia, proatividade e uma abordagem construtiva; iii) demonstrarem motivação, disposição e consentimento para participar no estudo.

A organização destes alunos ao longo da intervenção foi em pares, de um aluno português com um aluno PLNM. A organização das crianças está apresentada na tabela abaixo.

Tabela 2

Organização dos participantes em pares

Aluno português	Aluno PLNM
1*	A C
2	B
3	C

* O aluno 1 realizou tarefas com ambos os alunos A e C, pois o aluno 3 não quis continuar a participar no estudo.

- O Grupo de Controlo

Foram realizadas duas sessões em 2 turmas diferentes, do 2.º e do 1.º ano de escolaridade, respetivamente, com o intuito de selecionar o grupo de crianças que mais se assemelhavam a GI, para constituírem o Grupo de Controlo (GC) final. Nestas, foi aplicada uma ficha de aferição de nível linguístico A1 (c.f. Anexo A) que abordava competências da oralidade, da compreensão da leitura e da expressão da escrita.

Foram selecionadas três crianças com nível linguístico semelhante ao de GI, de nacionalidade indiana, com idades entre 6 e 7 anos. Apesar de residirem em Portugal desde os 4 ou 5 anos, apresentam o português como língua segunda pouco desenvolvida. No contexto familiar, predominava o uso da língua materna.

3.2. Opções metodológicas

O presente estudo, de natureza qualitativa, traduz-se num estudo de caso, dado que segue as etapas de colheita, análise e interpretação de dados por métodos qualitativos, concentrando-se em examinar um ou poucos casos em detalhe (Latorre et al., 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010). É frequentemente praticado em estudos sobre situações reais, do quotidiano e tem um carácter predominantemente descritivo (Ponte, 1994). Este tipo de estudos é pertinente na presente investigação dado que se pretendeu estudar mais especificamente e pormenorizadamente 1 caso constituído por 3 pares de crianças. O foco foi a análise da influência que a interação entre os participantes, no contexto de tarefas colaborativas, tem no desenvolvimento de competências de escrita nos alunos de PLNM.

Inicialmente, o método escolhido foi o método comparativo, entre GC e GI. Este tipo de estudo é aplicado quando a amostra é reduzida, como é o caso do presente contexto, e quando se pretende encontrar semelhanças e divergências entre dois grupos em que poucas variáveis estão em estudo (Collier, 1993).

Todavia os dados recolhidos e os contextos de ensino aprendizagem dos alunos dos dois grupos era díspar, não só pelo método de ensino, como pelas línguas faladas em contexto familiar. Um exemplo desta diferença foi o método global utilizado pela OC – uma abordagem naturalista baseada no MEM (Movimento Escola Moderna, s.d.), que não era aplicada pela professora titular dos participantes de GC. Estes últimos iniciaram a

introdução à língua através do método de 28 palavras. Este método utiliza 28 palavras concretas e familiares para as crianças, apresentando-as primeiro como um todo para depois serem decompostas em sílabas (Silva, 2019). Este método não só expande o vocabulário da criança, como fortalece a consciência silábica, vinculando palavras a imagens, criando uma aprendizagem mais contextualizada (Silva, 2019).

A observação direta e participativa (com conseqüente realização de notas de campo), as produções dos alunos nas tarefas propostas e a captação de áudio e imagem foram as técnicas de recolha de dados utilizadas.

A seqüência de atividades aplicada foi realizada em 3 fases: i) avaliação diagnóstica (GC e GI); ii) 3 tarefas colaborativas progressivas em termo de complexidade; iii) avaliação final (GC e GI).

A primeira fase tinha como intuito aferir o nível linguístico de PLNM dos participantes, tanto de GI como de GC. Relativamente às características das crianças em questão, verificou-se que as competências de escrita e de leitura se encontravam menos desenvolvidas, aquando da realização da avaliação diagnóstica e da observação direta participante ao longo do período de observação inicial.

Seguidamente, para segunda fase foram criadas 3 atividades, com intuito de desenvolver as competências de iniciação à escrita e leitura, através da colaboração entre alunos falantes nativos e PLNM. As indicações dadas por mim, durante a realização das tarefas por parte dos pares, tinham como intuito: i) a regulação da motivação e atenção na tarefa; ii) o questionamento de modo a provocar o par a tomar consciência de uma estratégia que podiam adotar (p. e. Será que não conhecem palavras que se escreverem de maneira parecida? Em que palavras ouvem o som que esta palavra tem?); iii) ou a disponibilização de material relevante.

- Atividade I: Correspondência palavra-imagem

A primeira atividade tinha como objetivo interligar a imagem de um objeto com a respetiva palavra escrita que a legendava corretamente, através da utilização de um recurso constituído por cartas. As cartas utilizadas (c.f. Anexo F) representavam uma de

três situações: i) uma imagem; ii) uma palavra; iii) uma imagem legendada. Na figura 1 constam exemplos de cada uma destas cartas.

Nesta situação os alunos A, B e C realizaram a tarefa de interligar as cartas i) e ii), enquanto que os alunos 1, 2 e 3 auxiliavam o par, motivando-o para a leitura da carta, a identificação do objeto representado na imagem, dizendo a palavra portuguesa que o nomeia, ou utilizando as cartas iii) que achavam relevantes relacionar com as i) e ii). Por fim, novamente em colaboração com os colegas 1, 2 e 3, A, B e C escreveram 4 palavras à escolha e uma frase para cada uma das palavras encontradas, ilustrando-as. Aqui pretendeu-se explorar o conceito de palavra e frase, e dar significado ao vocabulário apreendido.

Figura 1

Cartas para correspondência palavra-imagem (exemplos)



- Atividade II: Ordenação de letras para construção de palavras

A atividade seguinte englobava a ordenação de letras para a formação de palavras, através da utilização de um recurso constituído por cartas. Assim o foco, não estava em seleccionar os grafemas do conjunto de todo o alfabeto mas cingir a seleção para abordar cada fonema de forma individualizada. As cartas utilizadas continham uma de todas as letras do alfabeto, <ç>, acentos gráficos <'>, <^> e <^> e o sinal gráfico <~> (c.f. Anexo G). Existiam também cartas em branco, caso fosse necessário preenchê-las com letras em falta. Adicionalmente, foram disponibilizados quadros silábicos com sílabas CV e CCV,

para auxiliar na atividade em questão (c.f. Anexo H), através da comparação de sílabas formadas pela mesma consoante.

Nesta situação os alunos A, B e C realizaram a tarefa de: i) selecionar as cartas corretas, identificando as letras corretamente; ii) ordenar de modo a formarem a palavra representada pelas imagens em questão; iii) escrever a palavra na folha de registo (Figura 2). Os alunos 1, 2 e 3 auxiliavam o par, confirmando se a ordem descrita era correta, lendo a pseudopalavra construída ou motivando para que o colega a leia, ou utilizando as cartas ii) ou iii) que achavam relevantes relacionar com as palavras em construção.

Figura 2

Folha de registo para a atividade de ordenação de letras

- ENTRE LÍNGUAS -
FICHA DE ESCRITA

NOME _____

DATA _____

1. **Ordena** as letras de modo a formares as palavras que representam as imagens seguintes.

 TPOA	 ILMOH	 GUTEFOE
 AOLACV	 ALBAZI	 RANAHA
 LANTPA	 PLAIS	 ACHEV

- Atividade III: Preenchimento de palavras com lacunas

Por fim, a última atividade consistia no preenchimento de lacunas na escrita de palavras, através da utilização de recursos já mencionados em atividades anteriores (c.f. Anexos F, G e H).

Nesta situação os alunos A, B e C realizaram a tarefa de: i) identificar a palavra ilustrada; ii) seleccionar que grafemas são necessários para completar a palavra; iii) escrever a palavra construída na folha de registo (Figura 3). Os alunos 1, 2 e 3 auxiliavam o par, confirmando se a ordem descrita era correta, lendo a palavra ou pseudopalavra (caso existissem incorreções) construída ou motivando para que o colega a leia, enfatizando o número de letras necessárias para completar a palavra, ou utilizando as cartas ii) ou iii) que achavam relevantes relacionar com as palavras em construção.

Figura 3

Folha de registo para a atividade de preenchimento de palavras com lacunas



A terceira e última fase de recolha de dados consistiu na aplicação de uma ficha de verificação de modo a averiguar o desempenho dos alunos em tarefas que abordassem as competências de escrita desenvolvidas nas atividades. Adicionalmente, foi também foco de atenção a utilização de estratégias aplicadas e adquiridas durante as atividades

dinamizadas anteriormente, por parte dos alunos. Este recurso foi aplicado tanto a GI, como a GC, de modo a comparar produções, como inicialmente estimado.

Relativamente à análise dos dados recolhidos foram analisadas as notas de campo, escritas aquando da observação direta e participativa; realizada a análise de conteúdo dos registos audiovisuais, obtida durante a realização das tarefas; e a análise documental das produções realizadas na consequência tarefas propostas

3.3. Princípios Éticos do Processo de Investigação

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram assegurados os princípios de confidencialidade e anonimato, elementos essenciais para a realização de uma investigação em Educação (Bogdan & Biklen, 1994; Freixo, 2018). Assim, todos os nomes à instituição e à OC foram omitidos. No caso dos alunos envolvidos, foram identificados através de um código. Dessa forma, garantiu-se a dissociação das identidades dos participantes em relação às informações angariadas e produzidas por eles.

Embora os documentos estruturantes da turma, da escola e do agrupamento, utilizados no corpo do trabalho, sejam referenciados, a sua inclusão na lista final de referências será adaptada para preservar o anonimato dos contextos de estágio (Cardoso & Rijo, 2020). Isso assegura o cumprimento dos princípios éticos da investigação, em conformidade com a legislação vigente sobre proteção de dados (lei n.º 58/2019, de 8 de agosto).

Para manter uma conduta ética na pesquisa e informar os participantes e seus responsáveis sobre a natureza e os objetivos do estudo, bem como sobre o processo de investigação (Baptista, 2014), foi elaborado um consentimento informado a ser entregue às crianças e seus encarregados de educação. Esse documento detalhava a natureza e os objetivos do estudo, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes. É importante destacar que o tratamento dos dados só pode ser realizado com o consentimento claro dos participantes, preferencialmente por escrito (Freixo, 2018). Os alunos foram informados sobre o estudo empírico e verificou-se se alguma criança não se

sentiria confortável em participar, especialmente em momentos de coleta de áudios ou fotografias de suas produções.

Adicionalmente, para assegurar os princípios éticos da investigação, os materiais e planos das intervenções foram compartilhados com as professoras titulares do GI e do GC (assim como dos alunos não selecionados para o grupo).

4. RESULTADOS

Na presente secção procede-se à apresentação e discussão ao longo deste estudo. Numa primeira instância, os resultados são expostos de forma clara e sistemática, de acordo com a sequência de atividades implementada. Seguidamente, é realizada uma análise crítica que confronta os resultados com o quadro teórico e empírico previamente estudado, destacando convergências e eventuais divergências.

4.1. Apresentação dos resultados

4.1.1. Ficha diagnóstica

A ficha diagnóstica (Anexo I) foi concebida com o intuito de aferir o nível linguístico das crianças, bem como identificar os domínios em que se evidenciam fragilidades. Tendo em conta que a avaliação diagnóstica deve contemplar compreensão e produção oral, competências linguísticas e sociolinguísticas, e, para alunos alfabetizados, compreensão e produção escrita, os itens foram organizados de forma gradativa, permitindo uma avaliação precisa sem gerar frustração. Estes princípios, em linha com as orientações de Madeira et al. (2014), asseguram critérios claros que não só possibilitam o correto posicionamento dos alunos, como também orientam a planificação pedagógica.

Antes da sua aplicação, aquando da formulação da problemática, perspetivou-se que os domínios da compreensão, produção e interação oral seriam os que mais necessitariam de intervenção, dadas as práticas pedagógicas vivenciadas até à data.

Todavia, isso não se verificou no presente contexto. A comunicação com os alunos PLNM era maioritariamente realizada em português, sendo apenas necessárias pontuais traduções para inglês. As crianças apenas falavam a sua língua materna com os seus pares que também a falavam, comunicando em português com os colegas.

A avaliação diagnóstica confirmou essa observação, tendo os alunos A, B e C conseguido reconhecer palavras e expressões de uso corrente - <sol>, <gato>, <bola>, <árvore>, <banana>, <laranja>, <bicicleta> e <gelado> (única palavra não identificada por nenhum dos alunos); formular respostas breves a questões orais e produzir enunciados orais breves com o objetivo de descrever objetos e pessoas.

Com a utilização deste recurso foi evidente que as principais dificuldades estavam nos domínios da leitura (dada a leitura segmentada e sem compreensão), compreensão e produção escrita (não reconhecendo estruturas silábicas), mais especificamente em identificar palavras de uso corrente; reconhecer e usar palavras dos campos lexicais seguintes: casa, refeições, cidade; escrever palavras, no contexto de legenda de imagens e escrever frases descritivas.

Em concordância com o que acima foi mencionado, apenas o aluno A associou corretamente as palavras <menina>, <carro>, <pássaro>, <casa> e <livro> à sua respectiva imagem. O aluno C trocou a associação entre <carro> e <casa>, talvez por reconhecer a semelhança das palavras. O aluno B associou num momento inicial, as palavras menina e casa corretamente, no entanto apagou a sua produção e voltou a realizá-la de modo incorreto.

Também na escrita das palavras <pão>, <rato>, <cama>, <flor>, <bolacha>, <caneta> e <vela> os alunos demonstraram dificuldades, como era expectável. No entanto, esta dificuldade traduz-se na produção de pseudopalavras (c.f. tabela 3) que refletem o raciocínio dos alunos aquando do processo de escrita, evidenciando a sua consciência fonológica.

Tabela 3

Produções escritas dos alunos em contexto de avaliação diagnóstica

Alunos	Pão	Rato	Cama	Flor	Bolacha	Caneta	Vela
A				folNr folNr		Knt Knt	
B	Bo Bo	?Y ?Y	kM kM	FLR FLR	BLEs BLEs	k k	VL VL

C	<u>Pao</u> Pao	<u>Atu</u> Atu		<u>O</u> O	<u>Pu</u> Pu		
---	-------------------	-------------------	--	---------------	-----------------	--	--

Nas produções acima é possível verificar que os alunos, identificam de forma parcialmente correta os grafemas necessários para cada palavra, ainda que com lacunas, como em <atu>, <knt>, <km>, <flr> e <vl>.

A confusão entre utilizar e <p> em palavras como <pão> ou <bolacha> deve-se ao facto de ambos os grafemas representarem consoantes oclusivas bilabiais, variando apenas quanto ao traço de vozeamento.

Já a dificuldade em optar por <k> ou <c> na representação do som [k] ocorre porque ambos os grafemas podem, em contextos específicos, representar o mesmo som, o que gera ambiguidade quanto à grafia correta em palavras menos familiares, e, neste contexto específico da utilização dessa letra na língua inglesa (língua com qual também contactavam). O mesmo acontece na utilização de <o> e <u>, ainda que seja sustentado por regras gramaticais.

Adicionalmente, a escolha de <es> para o som [x] em <bles> para <bolacha>, que talvez possa ser explicada pela utilização de <s> para o som [x], como na palavra <escola>.

Após o exercício acima descrito, os alunos B e C não pretenderam continuar a avaliação, contrariamente ao aluno A que escreveu uma curta frase para descrever duas imagens (c.f. figura 4):

Figura 4

Escrita de frases por parte dos alunos em contexto de avaliação diagnóstica

	
<p>têm com mnieieamnieio.</p>	<p>têm Piaemãee mnieia mnieio .</p>

As produções linguísticas observadas revelam características específicas na aquisição da linguagem e no desenvolvimento das habilidades comunicativas. A criança demonstra a tentativa da escrita de novas palavras como em <com> para formas relacionadas com come, comida ou comer, e <pia> para <pai>. Destacam-se também produções como <mãe>, <mnieia> (para <menina>) e <mnieio> (para <menino>), que evidenciam a tentativa de escrita de palavras e a diferenciação entre feminino e masculino.

Além disso, observa-se o uso da palavra <e> como conector para unir ideias, uma habilidade importante para a construção de frases simples, e o emprego de <têm> para indicar permanência ou existência, sugerindo uma compreensão inicial da função de verbos. Por fim, o uso de pontuação indica uma consciência crescente das convenções escritas e da estrutura da língua.

A análise dos resultados do diagnóstico permitiu aferir que os alunos se situam no nível pré-A1, evidenciando uma compreensão básica de expressões familiares e quotidianas, bem como a capacidade de interagir em situações simples. Verificou-se que produzem enunciados curtos e recorrem frequentemente ao apoio do professor e a pistas contextuais para compreender e comunicar, o que está em consonância com a descrição deste nível de proficiência. Estes dados confirmam que, apesar das fragilidades detetadas, os alunos possuem as competências fundamentais esperadas para um nível inicial de aprendizagem, criando uma base a partir da qual é possível planificar intervenções pedagógicas diferenciadas e adequadas às suas necessidades.

4.1.2. Atividade 1

Na atividade 1 (descrita na secção Metodologia > Opções metodológicas) os alunos A, B e C demonstraram elevada motivação, dado o carácter lúdico da atividade. O mesmo nível de envolvimento foi expressado pelos alunos 1, 2 e 3, que demonstravam uma atitude de responsabilidade para com a tarefa por estarem a ajudar os colegas. Assim, foi promovido um ambiente seguro, empático e divertido, antes e durante a realização da atividade.

Os alunos 1, 2 e 3 utilizaram várias estratégias no decorrer da atividade. Por vezes segmentavam as palavras para facilitar a leitura por parte do colega, tapando letras, para focar a atenção do colega em menos letras ao mesmo tempo. Por exemplo, na palavra <sol> (à esquerda), o aluno 3 tapa a letra <l>, facilitando a leitura de uma sílaba Consoante-Vogal-Consoante (CVC) para uma Consoante-Vogal (CV), que embora não seja uma divisão silábica correta, ajudou o aluno C a identificar que <so> tinha um som parecido a <sol>, interligando então a imagem à respetiva legenda (Figura 5).

Figura 5

Segmentação de palavras como estratégia



Os alunos portugueses utilizavam, também, cartas com imagens já legendadas cujo som das palavras que as representam fosse parecido ao das que pretendiam interligar, para que atentassem no facto de serem escritas da mesma forma. Neste caso (à direita) o aluno 1, seleccionou a carta com uma casa representada, para auxiliar o aluno A a identificar a escrita da palavra carro.

Figura 6

Seleção de palavras semelhantes como estratégia

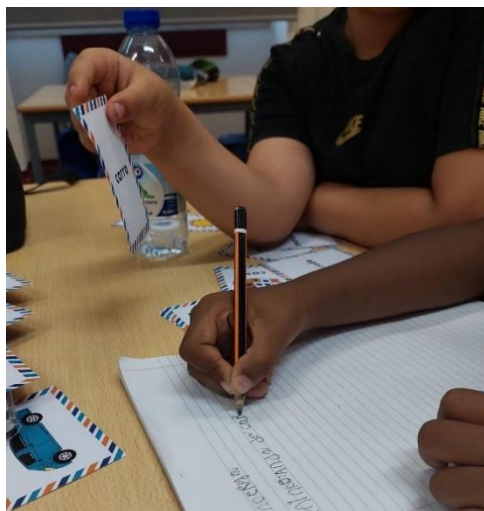
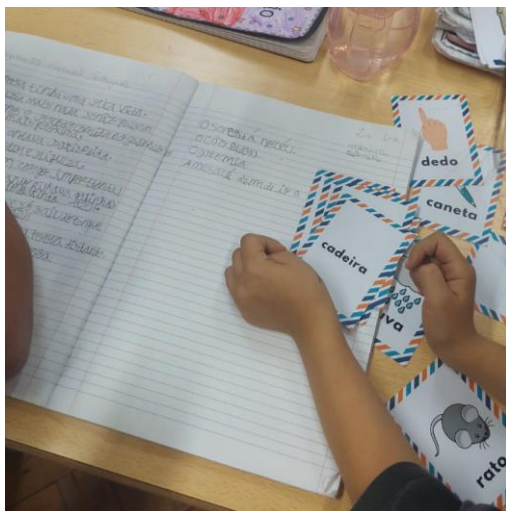


Uma das estratégias utilizadas pelos alunos foi lerem a palavra escrita, apontando para as suas letras, de modo a que os alunos PLNM interligassem à imagem correspondente. Esta estratégia, ainda que eficaz do ponto de vista do sucesso na interligação de imagem com palavra, não incentivava a raciocínios associados a escrita ou leitura, mas sim associados a compreensão oral, pelo que foi sendo desencorajada pela investigadora. Assim, depois de todas as imagens estarem ligadas corretamente, foi solicitado que A, B e C tentassem ler as palavras, ocultando as imagens.

Posteriormente, foram realizadas frases com algumas das palavras encontradas. As frases foram construídas em cooperação com o colega nativo, desde a escolha da frase a escrever como a da seleção das letras corretas. Nesta fase, os alunos 1, 2 e 3 utilizaram estratégias como: i) selecionar palavras que se assemelhassem às que pretendiam escrever, como é o caso da figura à esquerda, em que A pretendia escrever <madeira> e 1 procurou a palavra <cadeira>; ii) soletrar a palavra para o colega escrever, por vezes mostrando-a, como se encontra ilustrado na figura à direita, em que 2 auxilia o aluno B na escrita de <carro>

Figura 7

Seleção de palavras semelhantes como estratégia



Foi, também, enfatizado o som de cada fonema das palavras que se pretendiam escrever para que a identificação do grafema correspondente fosse facilitada. Para além disto, a revisão das produções escritas foi feita pelo par, com orientação da investigadora, com o aluno nativo a ler a produção para colocar evidente as secções onde seriam necessárias alterações.

4.1.3. Atividade 2

À semelhança da atividade anterior, os alunos demonstraram uma postura e atitude benéficas para a realização da atividade.

Os alunos 1, 2 e 3 utilizaram várias estratégias no decorrer da atividade, desde a leitura de cada pseudopalavra construída pelos alunos A, B, C, à comparação dos sons de sílabas CV através da sua leitura com o auxílio do quadro silábico. Todavia, em vários momentos a resposta era antecipada pelos alunos nativos, sendo ainda necessária bastante orientação do adulto neste sentido.

Aquando da ordenação das letras, os alunos estrangeiros iniciavam o processo com a seleção das letras necessárias, não demonstrando qualquer dificuldade nesta etapa.

Posteriormente, das letras seleccionadas, reconheciam com facilidade o som das consoantes, ordenando-as corretamente, como se encontra ilustrado nas figuras abaixo. As palavras em construção eram <foguete> (à esquerda) e <lápis> (à direita).

Figura 8

Ordenação de letras para formação de palavras

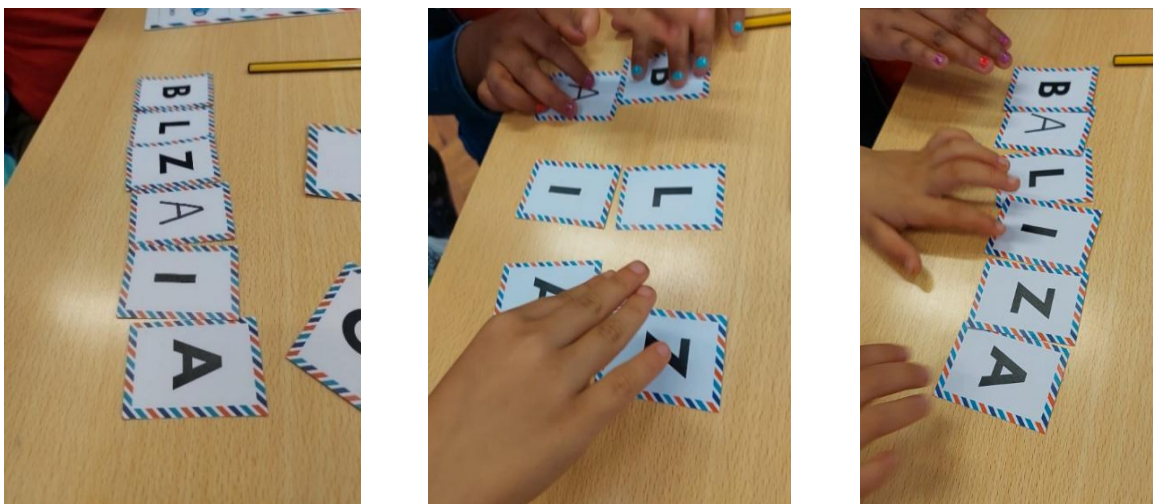


Após esta primeira tentativa os alunos nativos procediam: i) à leitura da pseudopalavra ou à ajuda na leitura por parte do aluno estrangeiro; ii) questionavam sobre o que se deveria fazer com as restantes letras, espaçando as consoantes para indiciar a presença de vogais; iii) ou utilizavam o quadro silábico para salientar que os sons das sílabas que se pretendiam representar necessitavam não só de consoantes como também de vogais (especialmente no caso da sílaba <gue>).

Atentemos agora no processo do aluno A, na construção da palavra <baliza>, tendo-se consciencializado da estrutura silábica CV:

Figura 9

Processo de formação da palavra baliza



O aluno seleciona primeiramente as consoantes e, quando questionado pelo colega 1, seleciona e ordena as vogais necessárias. Juntos, e após a leitura da pseudopalavra construída por parte de 1, correspondem cada vogal à sua consoante. Por fim, organizam a palavra na íntegra, procedendo, o aluno A, à sua leitura.

Adicionalmente, importa destacar a partilha de vocabulário em diferentes línguas entre os pares de alunos. Esta situação ocorreu com o par constituído pelos alunos 2 e B, tendo este último enunciado em inglês alguns dos nomes dos objetos representados. O aluno 2 ficou entusiasmado com esta interação, solicitando a tradução para inglês das várias palavras utilizadas ao longo da ficha de trabalho. Assim, para além de um ambiente de partilha de conhecimento, fomentou-se um ambiente de partilha de realidades.

Figura 10

Partilha de vocabulário em diferentes línguas



4.1.4. Atividade 3

Finalmente, a atividade 3 foi realizada com decrescente intervenção dos alunos nativos, tendo sido utilizado como principal estratégia a entoação de cada palavra de forma silabada, quando necessário. Os alunos A, B e C revelaram poucas dificuldades na realização da atividade, apresentando maior hesitação na escolha das vogais <e> ou <i>, na representação dos sons [e] em <dente> e [i] em <limão>. Adicionalmente, e focando-nos na palavra <limão> o aluno 1, lembrou-se de utilizar a palavra <cão> e as letras e sinal gráfico necessários para auxiliar na escrita do ditongo nasal.

Figura 11

Utilização de sinais gráficos



4.1.5. Ficha de verificação

Por fim, após a sequência de atividades dinamizada em pares de trabalho os alunos A, B e C realizaram uma ficha de verificação individual (Anexo J). Os enunciados das tarefas foram lidos por mim, e foi assegurado que todos os alunos sabiam o vocabulário representado pelas imagens, tendo este sido trabalhado ao longo das atividades a pares.

Na primeira tarefa, da ficha acima mencionada, os alunos tinham como objetivo ler as palavras <fogete>, <limão>, <milho>, <chave> e <aranha> e interligá-las às

imagens correspondentes. Os alunos A e B realizaram a atividade com sucesso, todavia o aluno C apenas acertou a palavra limão.

Seguidamente, foi solicitado que os alunos legendassem 8 palavras representadas por imagens. A sua resolução encontra-se exposta na tabela abaixo:

Tabela 4
Produções escritas dos alunos em contexto de avaliação formativa

Alunos	Bola	Gato	Mesa	Cavalo	Lápis	Cão	Roda	Janela
A	Bola	gato	mesa	cavalo	lapis	Cão	Roda	Janela
B	BOLA	GATO	MESA	KF	LP	CAO	RODA	
C	BOLA	gato	limão	caja	lapis	CAO	roda	COLADA

Finalmente, a última tarefa focava-se na escrita de uma frase para cada uma das palavras <banana>, <carro> e <caneta>, que se encontravam representadas por imagens.

Tabela 5
Escrita de frases por parte dos alunos em contexto de avaliação formativa

Alunos	Frases	
A	Banana	Eu gosto Banana
	Carro	Eu gosto Carro
	Caneta	Eu gosto Caneta
B	Banana	Eu gosto Banana
	Carro	Eu gosto Carro
	Caneta	Eu gosto Caneta com ajuda
C	Banana	BANANA
	Carro	KOU
	Caneta	KNT

Durante a realização das tarefas os alunos utilizaram maioritariamente duas estratégias: i) liam as palavras grafema a grafema, como fizeram autonomamente na atividade de ordenação de letras; ii) enunciavam, sussurrando, as palavras, representadas pelas imagens, que pretendiam escrever na forma silabada, tal como os colegas nativos tinham feito durante as atividades entre pares.

Comparativamente à avaliação inicial, é possível observar uma emergente consciência silábica e o aumento do capital lexical de palavras de uso corrente.

4.2. Discussão dos resultados

4.2.1. Estratégias utilizadas pelos alunos portugueses

No decorrer das atividades observadas, foi possível identificar um conjunto diversificado de estratégias utilizadas pelos alunos portugueses, detalhadas na secção anterior, com o intuito de apoiar os colegas de PLNM na iniciação à leitura e escrita.

Uma primeira estratégia utilizada pelos alunos portugueses consistiu na segmentação das palavras, tapando determinadas letras das palavras representadas nas cartas da tarefa, para reduzir a complexidade da leitura da palavra em questão. Embora essa segmentação nem sempre correspondesse a divisões silábicas corretas, esta técnica permitiu que os alunos estrangeiros descodificassem e identificassem mais facilmente as palavras, visto que a leitura era simplificada em segmentos Consoante-Vogal.

Outra estratégia recorrente foi a utilização de cartas com imagens já legendadas (Anexo F), cujas palavras apresentavam semelhanças gráficas ou fonéticas com as palavras que se pretendiam identificar. Este recurso favoreceu a associação entre som, imagem e escrita, como no caso da escolha da palavra cadeira para auxiliar na escrita da palavra madeira, na frase “A mesa é de madeira” (ver secção 4.1.3).

Verificou-se ainda a leitura das palavras por parte dos alunos portugueses, acompanhada da posterior soletração das letras que compunham a palavra que se pretendia escrever. Apesar de esta estratégia ser eficaz para a associação entre imagem e palavra por parte do aluno PLNM, esta prática foi sendo desencorajada pela investigadora

por não promover processos associados a competências de leitura e escrita, mas sim a consciência fonológica, essencial para a iniciação à leitura e escrita.

Adicionalmente, foram observadas estratégias de exploração da estrutura silábica, nomeadamente através da leitura de pseudopalavras, do questionamento sobre o posicionamento das letras e da utilização do quadro silábico para evidenciar a necessidade da presença de vogais nas combinações. Destaca-se ainda o recurso a palavras de apoio que partilhavam semelhanças fonológicas com as pretendidas, como no caso da utilização de <cão> para auxiliar na escrita de <limão>, facilitando a compreensão do ditongo nasal.

Estas estratégias demonstram não só a criatividade dos alunos nativos no apoio aos colegas de PLNM, mas também uma capacidade de mobilização de recursos linguísticos e metalinguísticos, ainda que nem sempre de forma convencional, para favorecer a aprendizagem colaborativa.

Através das interações observadas, foi possível perceber que os alunos portugueses recorrem espontaneamente a diferentes formas de representação da língua oral, escrita e visual, ajustando o seu discurso e os seus gestos às necessidades comunicativas e cognitivas dos colegas. Essa flexibilidade revela uma consciência dos mecanismos de funcionamento da linguagem e uma sensibilidade emergente, traduzida na adaptação das estratégias às dificuldades detetadas. Mesmo quando as soluções propostas não seguem modos pedagogicamente recomendados (copiar para escrever ou soletrar), elas evidenciam processos de reflexão sobre a língua, na medida em que os alunos ponderam sons, grafias, sílabas e significados, estabelecendo relações entre estes elementos de modo funcional.

Deste modo, a atuação dos alunos nativos transcende o mero apoio espontâneo ao colega, configurando-se como uma forma de mediação linguística e cognitiva que não só facilita o desenvolvimento das competências dos alunos de PLNM, como também promove o enriquecimento das próprias capacidades metalinguísticas, comunicativas e sociais dos alunos nativos.

4.2.2. Estratégias utilizadas pelos alunos PLNM em tarefas individuais

Durante a realização das tarefas individuais, os alunos PLNM recorreram predominantemente a duas estratégias para apoiar a leitura e a escrita: i) leitura grafema a grafema, como observado na atividade de ordenação de letras; ii) enunciação sussurrada das palavras representadas pelas imagens, segmentando-as silabicamente, tal como os colegas nativos tinham feito durante as atividades entre pares.

A adoção destas estratégias acima enumeradas revela que os alunos transferem competências adquiridas em contextos colaborativos para situações de trabalho autónomo, dado que foram as utilizadas pelos alunos portugueses aquando da tarefa a pares, o que vai ao encontro da perspectiva de *scaffolding* de Vygotsky (1978), em que a interação com pares mais competentes ou com suporte mediado permite internalizar processos cognitivos e linguísticos. A leitura grafema a grafema evidencia a utilização consciente de estratégias de decodificação, enquanto a segmentação silábica indica a apropriação de modelos observados, demonstrando que os alunos reproduzem e adaptam práticas eficazes para facilitar a escrita.

Estes resultados parecem corroborar estudos sobre aprendizagem mediada em contextos plurilingues, que sublinham a importância da observação e imitação de estratégias competentes como forma de promover a autonomia do aluno PLNM (Borges & Coelho, 2016; Little, 2010). Assim, mesmo em tarefas individuais, os alunos não apenas aplicam técnicas de decodificação, mas também evidenciam transferência de aprendizagens colaborativas, através da replicação de estratégias aprendidas com os colegas, sugerindo a eficácia da interação entre pares como ferramenta de desenvolvimento de competências linguística.

4.2.3. Impacto da interação entre pares na realização das tarefas

A observação das dinâmicas entre pares evidenciou o impacto significativo da interação no processo de aprendizagem, evidenciando não apenas a superação de dificuldades linguísticas, mas também a criação de um ambiente positivo, motivador e colaborativo. Por exemplo, na atividade 2 (ver secção 4.1.3.) quando o aluno A selecionou inicialmente apenas as consoantes, com o apoio do colega, conseguiu identificar e ordenar as vogais necessárias. A leitura conjunta da pseudopalavra e a correspondência entre

vogais e consoantes permitiram organizar a palavra na íntegra, culminando na leitura correta pelo aluno A. Estes resultados ilustram como interações genuínas, caracterizadas pelo envolvimento mútuo de atenção, atos comunicativos explícitos, sensibilidade ao comportamento do outro e coordenação de ações, promovem relações de reciprocidade e cumplicidade, determinantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Hay et al., 2009, cit. em Singer, 2010).

Para além do desenvolvimento linguístico, destacou-se a partilha de vocabulário em diferentes línguas, reforçando a curiosidade e entreajuda. O aluno B enunciou em inglês alguns dos objetos representados, motivando o colega 2 a solicitar traduções, criando oportunidades de partilha de conhecimento e valorização da diversidade linguística. Estes resultados concretizam a perspetiva de Sousa (2005, citado em INFOCEDI, 2010), segundo a qual a multiculturalidade introduz uma riqueza cultural que, quando valorizada nos projetos educativos, favorece contextos de aprendizagem mais ricos, significativos e colaborativos, promovendo competências interculturais e cívicas.

A observação confirma, ainda, que a língua assume um papel central na aprendizagem: mais do que instrumento de comunicação, é elemento de identidade, pertença e acesso ao conhecimento. O reconhecimento e valorização dos repertórios plurilingues dos alunos contribuiu para o sucesso educativo e para o bem-estar emocional, tal como defendem Little (2010) e Coste et al. (2009), que sublinham a necessidade de integrar a competência plurilingue e intercultural no perfil do aluno, fomentando respeito pelas línguas e culturas presentes na sala de aula.

Por último, a prática de atividades em interação com os seus pares revelou-se particularmente eficaz. Atribuir o papel de tutor a determinados alunos incentivou o desenvolvimento de competências interpessoais como ouvir, elogiar, ajudar e colaborar, fortalecendo os laços entre crianças e transformando a interação entre pares num facilitador direto das aprendizagens (Borges & Coelho, 2016). A conjugação destas estratégias (interação guiada, partilha de plurilinguismo e tutoria) demonstrou que o contexto de entreajuda observado promove simultaneamente competências linguísticas,

socioemocionais e interculturais, dada a crescente taxa de sucesso nas tarefas propostas e a motivação demonstrada pelos alunos PLNM e portugueses para trabalharem em conjunto, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.

5. CONCLUSÃO

Nesta secção são discutidos os principais contributos do estudo, avaliando o cumprimento dos objetivos estabelecidos e sintetizando as respostas obtidas às questões de investigação inicialmente colocadas. Assim, procede-se a uma recapitulação dos resultados mais relevantes, acompanhada de uma reflexão crítica sobre as suas implicações teóricas e práticas no contexto da área de estudo. Serão também discutidas as limitações enfrentadas ao longo do processo, reconhecendo os desafios que condicionaram os resultados e contextualizando a sua aplicabilidade. Finalmente, sugerem-se possíveis direções para futuras investigações que possam aprofundar o conhecimento e oferecer novas perspetivas sobre os temas abordados.

5.1. Contributos do estudo realizado

O presente estudo teve como propósito analisar de que forma a interação entre pares influencia a realização de tarefas de leitura e escrita em contexto de aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM), identificando as estratégias utilizadas pelos alunos nativos e a sua transferência para momentos de trabalho individual por parte dos alunos PLNM. A investigação permitiu observar que a colaboração entre pares, alicerçada em práticas de tutoria e mediação linguística, constitui um espaço fértil para o desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

No que respeita à primeira questão de investigação (*De que forma a interação entre pares impacta a realização das tarefas propostas*), verificou-se que a interação entre pares impacta positivamente a realização das tarefas propostas, potenciando não só a superação de dificuldades linguísticas, mas também o reforço da motivação, da autoconfiança e do sentimento de pertença. As interações observadas revelaram-se contextos de co-construção do conhecimento, onde o diálogo, a escuta ativa e a partilha de responsabilidades assumiram um papel central. Estas dinâmicas confirmam a relevância da aprendizagem colaborativa enquanto instrumento de inclusão e de promoção do sucesso educativo, em consonância com os pressupostos socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), que enfatizam o papel mediador da interação social no desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Relativamente à segunda questão (*Que tipos de estratégias são utilizadas pelos alunos nativos com o intuito de ajudar o seu par?*), foi possível identificar um conjunto diversificado de estratégias utilizadas pelos alunos portugueses no apoio aos colegas de PLNM. Entre as mais recorrentes destacaram-se a segmentação de palavras, o uso de cartas com apoio visual e fonético, a leitura e soletração colaborativa, a exploração da estrutura silábica e a utilização de palavras de apoio fonologicamente semelhantes. Tais estratégias evidenciaram não apenas criatividade e sensibilidade linguística por parte dos alunos nativos, mas também uma capacidade de adaptação às necessidades comunicativas e cognitivas dos colegas. O seu papel evoluiu de um apoio pontual para uma forma de mediação linguística e cognitiva, favorecendo a reflexão e a aprendizagem partilhada.

Quanto à terceira questão de investigação (*Das estratégias utilizadas, quais se revelaram pertinentes para os alunos PLNM, aquando da realização individual de tarefas?*), os resultados mostraram que os alunos PLNM foram capazes de transferir, para contextos de trabalho individual, as estratégias observadas e partilhadas durante as tarefas colaborativas. O recurso à leitura grafema a grafema e à segmentação silábica, práticas inicialmente observadas nos colegas portugueses, demonstrou um processo de internalização e apropriação das estratégias modeladas, corroborando a perspetiva do *scaffolding* vygotskyano. Este fenómeno confirma que a aprendizagem mediada por pares mais competentes potencia a autonomia e a autorregulação, conduzindo a desempenhos mais eficazes em contextos de produção escrita e leitura individual.

Assim, no conjunto, os resultados obtidos evidenciam o cumprimento dos objetivos gerais e específicos delineados para o estudo. A análise das interações e produções escritas permitiu caracterizar a natureza colaborativa das relações entre pares, identificar as estratégias utilizadas pelos alunos nativos e compreender de que modo estas foram mobilizadas autonomamente pelos alunos PLNM. A comparação entre as produções iniciais e finais sugeriu progressos linguísticos e cognitivos, implicando a potencial influência da tutoria entre pares como prática pedagógica inclusiva e transformadora.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a aprendizagem colaborativa em contextos plurilingues, demonstrando que a interação entre alunos de diferentes perfis linguísticos pode funcionar como catalisador do desenvolvimento da competência linguística e intercultural. Ao mesmo tempo, reforça a pertinência de integrar nos currículos práticas de mediação linguística e de valorização da diversidade.

Em termos práticos, as evidências recolhidas sugerem que a implementação sistemática de atividades colaborativas, baseadas na tutoria entre pares, pode constituir uma estratégia pedagógica eficaz para apoiar alunos PLNM, favorecendo simultaneamente a empatia, a cooperação e o respeito pela diversidade linguística e cultural. A criação de contextos de aprendizagem que valorizem a pluralidade e a interajuda revela-se, assim, essencial para a construção de comunidades educativas mais inclusivas, reflexivas e socialmente coesas.

Em síntese, a investigação confirma que a interação entre pares não se limita a uma dimensão instrumental da aprendizagem, mas assume um papel transformador, promovendo a equidade, o reconhecimento das diferenças e a aprendizagem partilhada. Os resultados aqui apresentados abrem perspectivas para futuras investigações que explorem, de forma longitudinal, o impacto destas práticas em diferentes níveis de escolaridade e em contextos plurilingues diversificados, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva e dialógica.

5.2. Limitações e futuras investigações

Apesar dos contributos alcançados, é importante reconhecer algumas limitações que condicionaram a amplitude das conclusões. Em primeiro lugar, o número reduzido de participantes não permite generalizar os resultados, restringindo as inferências a contextos com características semelhantes. Além disso, as atividades desenvolvidas abrangeram diferentes componentes da leitura e da escrita, o que dificultou uma análise mais aprofundada do contributo específico das interações em casos concretos. Uma maior concentração em tarefas mais delimitadas e centradas, por exemplo, em determinados

aspectos da leitura ou em vocabulário associado a um único tema, poderia ter permitido observar com maior detalhe o impacto da colaboração no progresso individual de cada aluno PLNM e na consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos portugueses. Por fim, o tempo disponível para a realização da investigação foi relativamente curto, o que limitou a possibilidade de diversificar as intervenções e de acompanhar a evolução das aprendizagens ao longo de um período mais alargado.

No que diz respeito a futuros desenvolvimentos na área da investigação e da formação em Educação, destaca-se a importância de integrar de forma sistemática a componente de PLNM nos planos de estudo dos cursos de Educação Básica, de modo a garantir que os futuros docentes adquiram competências para responder à crescente diversidade linguística e cultural das salas de aula contemporâneas. Recomenda-se igualmente o aprofundamento da investigação sobre a gestão de turmas multiculturais e plurilingues, com especial enfoque nas dinâmicas de interação e nas práticas de mediação entre pares. A exploração de diferentes modelos de tutoria, o recurso a mediadores digitais e a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras poderão constituir caminhos promissores para promover aprendizagens mais inclusivas e eficazes em contextos plurilingues.

REFLEXÃO FINAL

Concluído o presente relatório, considero fundamental que as PES II e a investigação desenvolvida tiveram para o docente, bem como sobre os aspetos da minha prática que pretendo continuar a aprimorar. A reflexão, tal como defendem autores como Alarcão (2013), constitui um processo estruturante para o desenvolvimento profissional, permitindo analisar criticamente a ação, compreender os desafios encontrados e delinear estratégias de melhoria contínua. Assim, ao revisitar os contextos vivenciados, clarifico o modo como a minha identidade profissional se tem construído e reconheço mais profundamente os desafios que acompanham o ensino em realidades educativas cada vez mais heterogêneas.

A prática realizada no 2.º CEB assumiu particular relevância por me ter proporcionado o contacto com um projeto educativo muito enriquecedor, assente em práticas ativas, colaborativas e inovadoras. Foi uma experiência extremamente formativa observar a forma como a participação, a autonomia e o envolvimento dos alunos eram valorizados, em projetos interdisciplinares, sobretudo num 2.º CEB frequentemente marcado por uma acentuada segmentação disciplinar decorrente da pluridocência. A intervenção numa turma mista permitiu-me compreender a heterogeneidade do currículo através de outras dimensões: ritmos de trabalho, níveis de motivação, necessidades socioemocionais, reforçando a noção de que a diferenciação pedagógica se impõe sempre. Esta experiência tornou evidente que a prática docente deve ser flexível e responsiva,

moldando-se às características de cada grupo-turma e incorporando continuamente momentos de reflexão ajustada às necessidades observadas.

A intervenção no 1.º CEB, contudo, constituiu um momento ainda mais transformador no meu percurso, dado o contacto direto com uma turma multicultural e plurilingue, onde emergiram diversos desafios. Foi neste contexto que o PLNM assumiu particular relevância, tornando-se uma dimensão central para assegurar a participação plena e o sucesso educativo de todos os alunos. A ausência de formação específica em PLNM traduziu-se, numa fase inicial, em dificuldades significativas: adaptar materiais, reformular instruções, identificar estratégias adequadas, compreender ritmos e percursos anteriores e ler para além da língua. Porém, estes desafios, em vez de se constituírem como barreiras, despertaram em mim uma curiosidade profissional genuína e crescente, motivando-me a aprofundar conhecimentos e a reconhecer a importância do PLNM na construção de práticas inclusivas e equitativas. Estas motivações culminaram não só na realização do presente estudo, como também informaram as minhas decisões relativamente ao meu percurso profissional visto trabalhar atualmente em contextos multiculturais, plurilingues e de ensino bilingue.

Os resultados do presente estudo sugerem que a convivência diária com alunos de diferentes origens evidenciou que o plurilinguismo desempenha um papel estruturante na promoção da comunicação e da compreensão intercultural (Lourenço, 2013; Andrade et al., 2007). A língua funciona como meio privilegiado de acesso ao outro e como instrumento de inclusão social, tornando imprescindível sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade. Neste enquadramento, como refere Fernandes (2014), não se pretende ensinar explicitamente à turma a língua materna de cada aluno não falante de português, mas sim promover uma consciência sobre a diversidade, desenvolvendo atitudes de abertura, curiosidade, respeito e vontade de comunicar com o outro. Uma educação que valoriza essas dimensões fomenta atitudes pró-sociais de cooperação e aceitação (Andrade et al., 2007), criando ambientes educativos mais justos e preparados para responder aos desafios da contemporaneidade.

A articulação entre teoria e prática, proporcionada tanto pelas PES II como pela construção desta investigação, permitiu-me desenvolver competências imprescindíveis ao exercício da docência. O estudo permitiu-me construir um quadro teórico sólido sobre a multiculturalidade e o PLNM, orientando a minha ação e oferecendo um suporte reflexivo para interpretar e reformular as dificuldades encontradas na prática pedagógica. Adicionalmente, possibilitou-me adquirir ferramentas de recolha e análise de dados, estimulou o meu espírito crítico e aprofundou a minha capacidade de observação e problematização.

É ainda de destacar que estratégias como a diferenciação pedagógica e a interação entre pares, num contexto multicultural, transcendem a adaptação de tarefas: exigem, por parte do professor, sensibilidade cultural, consciência linguística, reconhecimento das identidades dos alunos e a capacidade de construir pontes entre as suas experiências e a língua de escolarização. Esta tomada de consciência transformou profundamente a minha visão sobre o papel do docente e consolidou a minha motivação para aprofundar formação nesta área, com o intuito de garantir práticas mais inclusivas e responsivas às necessidades dos alunos falantes de outras línguas.

Em síntese, as experiências vivenciadas e o estudo desenvolvido contribuíram para a construção de uma identidade profissional mais consciente, crítica e comprometida com a inclusão. Sinto-me preparada para enfrentar os desafios da docência num mundo multicultural, reconhecendo a necessidade de uma formação contínua que me permita evoluir, questionar e ajustar a minha prática, sempre com o objetivo de promover o bem-estar, o sucesso e a valorização de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education*. Routledge.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. <https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?format=pdf&lang=pt>
- American Camp Association. (s.d.). Helping children cope with loss, death, and grief: Tips for teachers and parents.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2021). *Educação linguística em contextos plurilíngues*.
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, (30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, group identity, and citizenship education*. Wiley.
- Basei, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: A importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Ibero Americana de Educación*, 47(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4732352>
- Borges, P., & Coelho, M. (2016). Tutoria de pares: Estratégia inclusiva no contexto escolar. *Revista de Educação Inclusiva*, 14, 10–18.
- Bruce, B., & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders*. (pp. 315- 328). <https://doi.org/10.5772/20034>
- Carreiro, A. T. R. (2019). “Não é muito fácil a língua do se...”: *Inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Conselho da Europa. (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação – Volume complementar*. Conselho da Europa.
- Conselho da Europa. (2025). *Voice of Inclusion: lessons from the Romani plurilingual policy experimentation – Closing conference*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/voice-of-inclusion-lessons-from-the-romani-plurilingual-policy-experimentation-closing-conference>

- Costa, T. I. C. (2016). O desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar: A contribuição da literatura infantil (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Language policies and the education of minority students: Plurilingual approaches*. Council of Europe.
- Direção-Geral da Educação. (2017). Referencial de educação para a saúde. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens essenciais - Português. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens essenciais – Estudo do Meio. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens essenciais - Matemática. Ministério da Educação.
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). *A translanguaging approach to multilingual education*
- Fernandes, C. A. I. (2023). *À descoberta do bem-estar, das interações entre pares e das aprendizagens: Investigar e refletir em contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Editora].
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Translanguaging and education*.
- Ghirotti, L., & Morimoto, T. (2010). Gestos na comunicação infantil: Expressividade e significados. *Revista de Psicologia da Educação*, 1, 1–12.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

- Gomes, R. M. (2021). *As aptidões sociais na infância: Identificar para intervir*. *Interacções*, 17(59), 55–71. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11814>
- Göncü, A., & Weber, E. (2000). Preschoolers' classroom activities and interactions with peers and teachers. *Early Education and Development*, 11(1), 93–107. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_6
- Gordo, M. (1993). *Relação pedagógica em contexto de educação de infância*.
- Guerreiro, C., & Ferreira, A. L. (2020). À flor dos livros: A literatura na educação emocional infantil. In *Atas do II Congresso Internacional de Educação: Avaliação e Práticas Pedagógicas em Contexto Educativo*.
- Gundara, J. S. (2021). *Intercultural education and inclusion*. SAGE.
- Hännikäinen, M. (2001). Teacher participation in children's play: Impact on peer interactions. *Early Years*, 21(2), 123–134.
- Harper, D., & McCluskey, G. (2003). Teacher intervention and peer interactions in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 441–456.
- INCLUDEED. (2022). *Guia INCLUDEED: Educação inclusiva e intercultural*. Universidad de Salamanca.
- INFOCEDI. (2010). *Educação intercultural: Conceitos, práticas e políticas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Lins, Y. B. S., Santos, Y. A. B., & Cavalcante Filho, U. (2024). *Diálogos entre interculturalidade e plurilinguismo em diretrizes educacionais no Brasil*. *Revista Eletrónica de Educação*, 18(2), 1–18. <https://ojs.lettras.up.pt/index.php/re/article/view/14493>
- Little, D. (2010). *The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on plurilingualism*. Cambridge University Press.
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interação e conhecimento*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

- Madeira, A. (Coord.), Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (2014). *Estudo de avaliação do impacto da aplicação do Português Língua Não Materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos Ensinos Básico e Secundário*
- Mercer, N., & Howe, C. (2019). *Explaining the dialogic processes of teaching and learning*.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: Relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, 11(2), 155-163. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1997.138567>
- Moura, C. F. de. (2020). A contribuição da sensibilização para as diferenças para a promoção das interações entre pares. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12683>
- Neves, W. M. (2019). *Cultura, dança e diálogos interculturais – Desafios para uma intervenção socioeducativa* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Nigar, N., & Kostogriz, A. (2024). *Navigating affective and sensory fluidity in plurilingual and intercultural pedagogies in English language and literacy classrooms*. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 47, 379–401. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44020-024-00068-4>
- Oliveira, A. A., Gurtat, M. M., & Reis, A. O. (2018). A dimensão relacional e a qualidade da experiência escolar: Relatos de estudantes.
- Pires, R. (2014). Aprendizagem cooperativa e mediação docente. *Revista Educação e Sociedade*, 25, 23–30.
- Pontes, E. (2019). Método de Polya para resolução de problemas matemáticos: uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. *HOLOS*, 3 (35), 1-9.
- Porto Editora. (s.d.). *Ensino português no estrangeiro: Materiais de apoio*.

- Reis, P. (1995). Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. *Revista de Educação*, 1, 114-125.
- Rocha Santos, Z. S. L., & Teodoro dos Santos Mendes, L. (2024). *A educação intercultural e o português como língua de acolhimento: proposta para o contexto brasileiro*. *Horizontes – Revista de Letras e Linguagem*, 12(1), 101–120. <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/54818>
- Rodrigues, E. C. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa.
- Rubin, K. (1982). Social isolation and peer interactions. *Developmental Psychology*, 18(5), 628–634.
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita. *Escola Moderna*, 5(33), 25-40
- Santos, B. S. & Nunes, J. (2003). Introdução para ampliar o canône do reconhecimento da diferença e da igualdade. In *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sequeira, M. & Freitas, M. (1989). Os "mapas de conceitos" e o ensino-aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (3), 107-116.
- Silva, A. (2002). Comunicação relacional e interação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 919–930.
- Silva, L. M. G. da., Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. de. A., & Silva, M. J. P. da. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 52-58. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/tDnHtdjX3DGwKb8TMCLPJCq/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, M. A., & Silva, J. P. (2021). Desenvolvimento da competência de escrita dos alunos no 1.o Ciclo do Ensino Básico. In *Atas do IV Congresso Internacional de Educação: Inovação e Qualidade em Educação*

- Silva, R. O., & Almeida, M. de F. (2013). Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, 2(1), 117-127. <https://doi.org/10.47295/mren.v2i1.497>
- Singer, E. (2010). *Peer relationships in early childhood education and care*. Routledge.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Veloso, J. (2024). *Educação pluridialetoal no ensino do português: variedade e inclusividade*. *Revista de Investigação em Línguas e Plurilinguismo*, 7(2), 23–42. <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/459>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. Plenum Press.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Potencialidades e Fragilidades da turma A nas áreas de Competências Sociais, Matemática,

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Cooperação Empatia Motivação para a aprendizagem	Expressão e gestão de emoções Autonomia Resiliência Envolvimento em tarefas coletivas
Matemática	Resolução de problemas Representações esquemáticas	Frações Linguagem simbólica Visualização espacial Multiplicação Divisão
Português	Leitura – decifração Escrita - motivação e predisposição Compreensão e Expressão oral	Leitura - ritmo e velocidade Escrita - ortografia
PLNM	Compreensão e Interação oral Motivação para a escrita	Escrita Leitura Expressão oral
Estudo do Meio	Não observado	Procura e Seleção de Informação

Expressões Artísticas e Educação Física	Artes Visuais	Artes Visuais
	Recorte	Não observado
	Criatividade	
	Desenho livre	
	Teatro	Teatro
	Projeção de Voz	Expressão de opiniões pessoais – Conteúdo
	Expressão de opiniões pessoais - Motivação	
	Música	Música
	Ritmo	Não observado
	Andamento	
Canto em grupo		
Educação Física	Educação Física	
Não observado	Não observado	

ANEXO B – Objetivos e Estratégias Gerais de Aprendizagem delineados no PI

Objetivos Gerais	Matemática	Português e PLNM	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Educação Física
Desenvolver competências de escrita		<ul style="list-style-type: none"> - Escrita a pares; - Exploração e explicitação de regras ortográficas em desvios recorrentes; - Atividades de planificação de texto a pares; - “Caça ao Erro” a pares em textos escritos pelos alunos; - Escrita de um guia/livro para a gestão das emoções. - Leitura e exploração de livros temáticos: <ul style="list-style-type: none"> • “Emocionário” de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel • “Quando a tristeza chama” de Eva Eland • “Eu e o meu medo” de Francesca Sanna 	Projetos de turma	<p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Caixa das emoções” para escrita secreta e anónima; <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem da canção “Gosto de Ti” Luísa Sobral através da interpretação da letra; - Expansão da letra da música. <p>Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de improvisação e dramatização, através de situações expressadas anonimamente nas caixas de emoções.
Desenvolver competências de visualização espacial	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefas de Exploração em pequenos grupos; - Construção de sólidos em pequenos grupos; - Construção de planificações em 			<p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Caixa das emoções” para partilha secreta e anónima <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios com construção de sólidos; - Jogos que envolvam a visualização espacial;

	pequenos grupos; - Tarefas de orientação espacial.			Teatro - Expressão corporal - Relaxamento
--	-------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------------------

ANEXO C - Potencialidades e Fragilidades da turma B nas áreas de Matemática, Ciências Naturais e Competências Sociais

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<p style="text-align: center;">Geometria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam linguagem e notação matemática adequada; - Revelam um bom cálculo mental. 	<p style="text-align: center;">Geometria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram dificuldades na utilização de material de geometria. <p style="text-align: center;">Capacidades Matemáticas</p> <p style="text-align: center;">Resolução de Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram dificuldade em identificar, justificar e generalizar uma estratégia com vista à resolução de problemas. <p style="text-align: center;">Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denotam dificuldades na formalização dos algoritmos (principalmente da divisão).
Ciências Naturais	<p style="text-align: center;">A Água</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram dominar os conhecimentos abordados; - Demonstram facilidade na recolha e seleção de informações relevantes. 	<p style="text-align: center;">Mapas Conceptuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na construção de mapas de conceitos.

Competências Sociais	Participação	Autonomia
	<ul style="list-style-type: none"> - Participam ativa e espontaneamente. <p style="text-align: center;">Interesse pela aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram gosto pela aprendizagem; - Denotam motivação em aprender conteúdos que considerem interessantes; - Revelam empenho na realização das tarefas desafiantes. <p style="text-align: center;">Relação socioafetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram gosto em trabalhar colaborativamente; <p>Revelam espírito de equipa e de entreajuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em trabalhar de forma autónoma; - Demonstram baixa resiliência. <p style="text-align: center;">Trabalho em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram alguma dificuldade na gestão de tarefas e de tempo; <p style="text-align: center;">Revelam alguma dificuldade em dar feedback entre pares.</p>

ANEXO D – Objetivos e Estratégias Gerais de Aprendizagem delineados no PI

Objetivos gerais	Estratégias/Atividades
<p>Desenvolver competências de resolução de problemas e formalização de algoritmos (O1)</p>	<p style="text-align: center;">Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cálculo de algoritmos; - Gallery Walk/ Jigsaw; - Apresentação de resolução de problemas em pequeno e em grande grupo; - Problema da família.
<p>Desenvolver competências de construção de mapas conceituais (O2)</p>	<p style="text-align: center;">Matemática e Ciências Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades didáticas e dinâmicas para seleção e organização de conceitos; - Construção de mapas de conceitos, em pequeno grupo e individualmente, utilizando as T.I.C.. - Apresentação dos mapas construídos em pequeno e em grande grupo.
<p>Desenvolver competências de auto e hetero avaliação em contexto de trabalho de grupo (O3)</p>	<p style="text-align: center;">Transversal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de grelha em grupo com critérios para auto e heteroavaliação; - Manter atividades realizadas em grupo e dinamizar as acima mencionadas; - Exploração de técnicas de motivação e de feedback em pequenos grupos

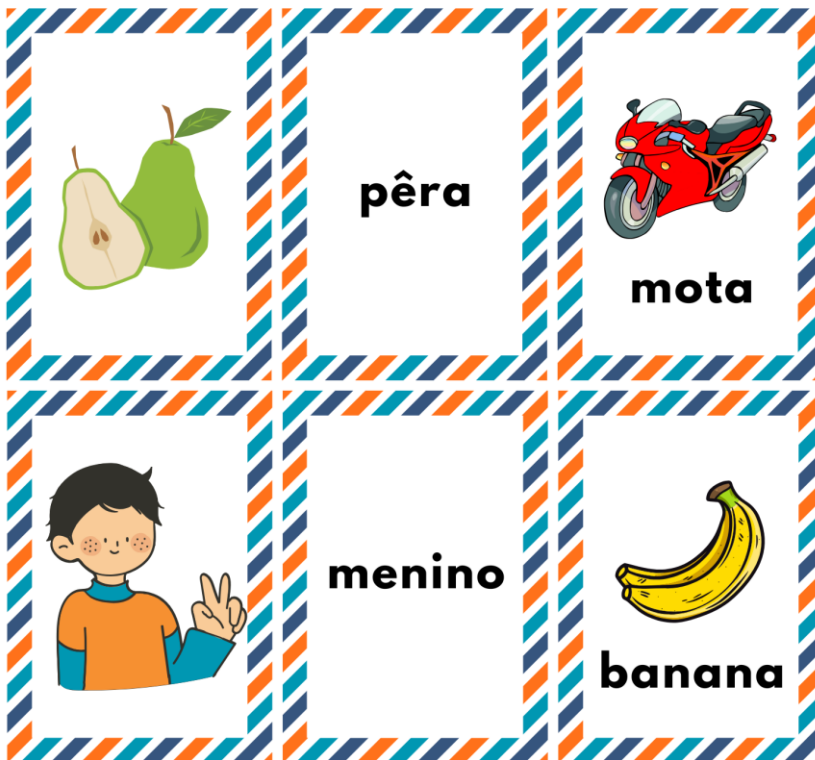
ANEXO E – Tarefas MAT 5 (esquerda) e MAT 6 (direita)

Exercício de Divisão Nome: Data: / /	
Classificação: _____ =,..... = %	
Em 12 reservatórios de água há um total de 624 l de água. Quantos litros tem cada reservatório? $ \begin{array}{r} 624 \quad \quad 12 \\ - 60 \quad 52 \\ \hline 024 \\ - 24 \\ \hline 00 \end{array} $	
E se fossem 432 l?	E se fossem 1296 l?

Exercício de Divisão Nome: Data: / /
Classificação: _____ =,..... = %
Uma alcateia de 8 lobos capturou 336 presas para se alimentar ao longo de uma semana.
Quantas presas foram comidas por cada lobo, sabendo que todos comeram a mesma quantidade?
Alguns lobos da alcateia tiveram crias. Sabendo que mantiveram o mesmo número de presas caçadas, mas que passaram a existir 12 lobos na alcateia, quantas presas foram comidas por cada lobo?

ANEXO F – Cartas com imagens e/ou palavras







**ENTRE
LÍNGUAS**

Imagem

**ENTRE
LÍNGUAS**

Palavra

**ENTRE
LÍNGUAS**

Palavra e Imagem

**ENTRE
LÍNGUAS**

Imagem

**ENTRE
LÍNGUAS**

Palavra

**ENTRE
LÍNGUAS**

Palavra e Imagem



carro



vela



gelado

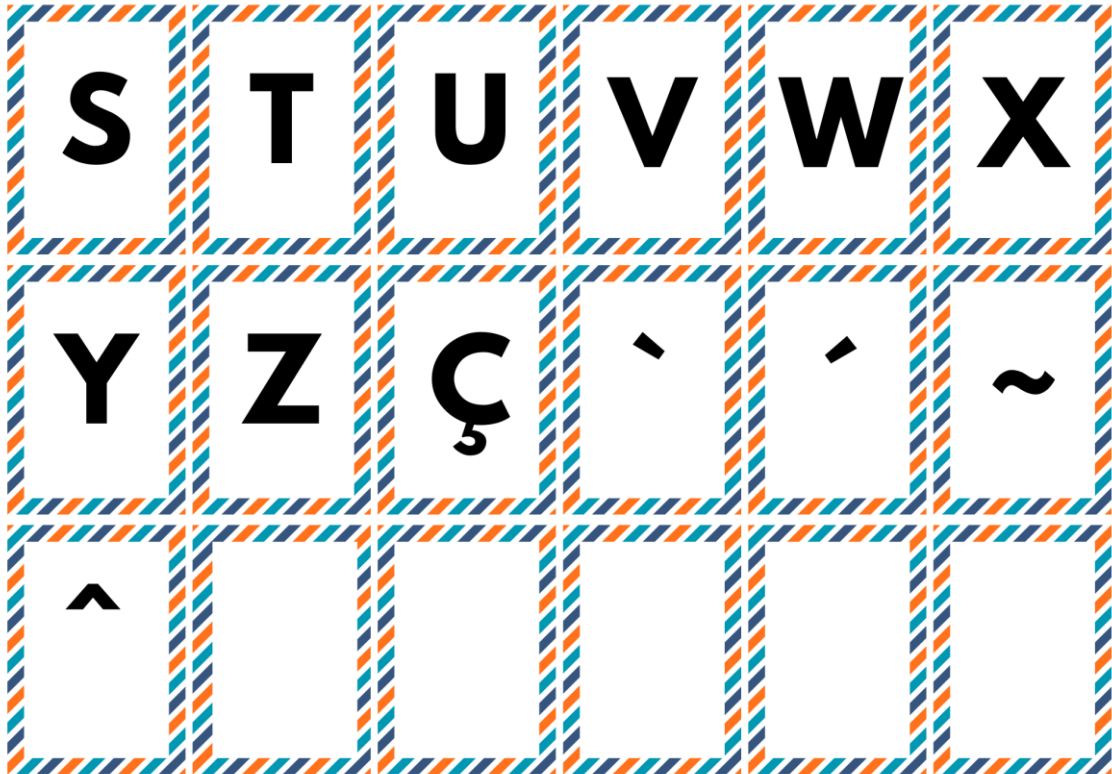
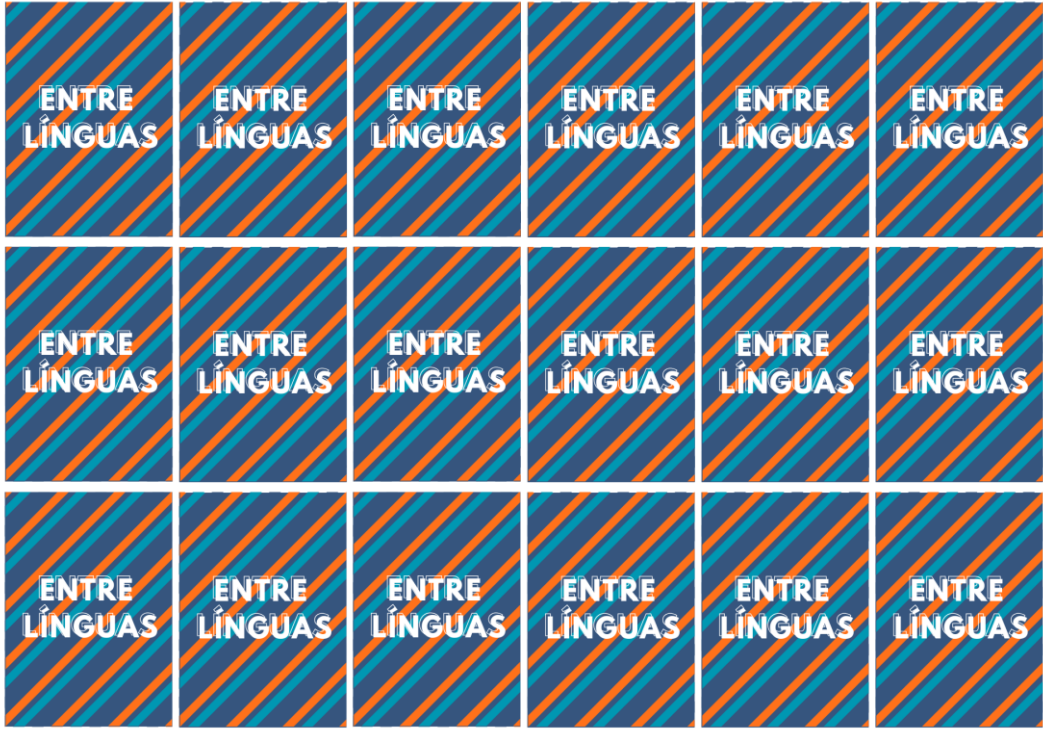


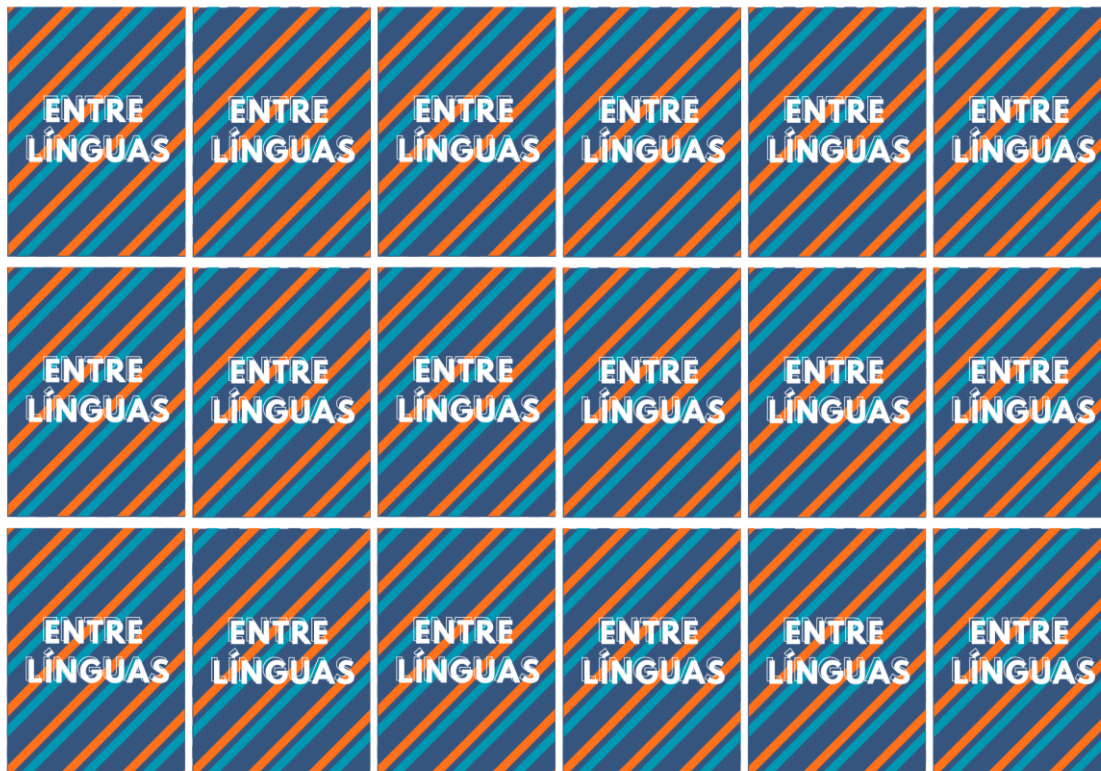
chuva





ANEXO G – Cartas com letras, acentos e sinais gráficos





ANEXO H – Quadro silábico

Quadro silábico

Quadro silábico

(consoante + consoante + vogal)

	CH	NH	LH	PR	FL
A	CHA	NHA	LHA	PRA	FLA
E	CHE	NHE	LHE	PRE	FLE
I	CHI	NHI	LHI	PRI	FLI
O	CHO	NHO	LHO	PRO	FLO
U	CHU	NHU	LHU	PRU	FLU

Quadro silábico (consoante + vogal)

	M	N	P	Q	R	S	T	V	X	Z
A	MA	NA	PA	<u>QUA</u>	RA	SA	TA	VA	XA	ZA
E	ME	NE	PE	QUE	RE	SE	TE	VE	XE	ZE
I	MI	NI	PI	QUI	RI	SI	TI	VI	XI	ZI
O	MO	NO	PO	<u>QUO</u>	RO	SO	TO	VO	XO	ZO
U	MU	NU	PU		RU	SU	TU	VU	XU	ZU

Quadro silábico (consoante + vogal)

	B	C	D	F	G	H	J	K	L
A	BA	CA	DA	FA	GA	HA	JA	KA	LA
E	BE	<u>CE</u>	DE	FE	<u>GE</u> GUE	HE	JE	KE	LE
I	BI	<u>CI</u>	DI	FI	<u>GI</u> GUI	HI	JI	KI	LI
O	BO	CO	DO	FO	GO	HO	JO	KO	LO
U	BU	CU	DU	FU	GU	HU	JU	KU	LU

ANEXO I – Ficha de diagnóstico

- ENTRE LÍNGUAS -

FICHA DE DIAGNÓSTICO

NOME

DATA

PARTE I

- Compreensão, produção e interação oral -

1. **Ouve** a Mariana e **marca com um X** apenas as palavras mencionadas.



2. **Descreve** oralmente o que vês na imagem seguinte.



2.1 **Responde** oralmente às perguntas colocadas.

3. **Segue as instruções** dadas, utilizando o espaço abaixo.

A large, empty rectangular box with rounded corners and a blue border, intended for the student to follow instructions and provide answers.

PARTE II

- Leitura e compreensão e produção escrita -

1. **Lê** as palavras seguintes e **associa-as** às imagens correspondentes.

Carro ●



Pássaro ●



Menina ●



Livro ●



Casa ●



2. **Escreve** as palavras que representam as imagens.















3. **Escreve** uma frase para legendar cada imagem.



4. **Lê o texto** seguinte.

À conversa

Os meninos gostam muito de falar. Até parecem papagaios.

O Mário achou um carrinho enterrado na areia. De quem será?

A Mariana ganhou uma medalha nas corridas.

A Aurora, nas férias, foi a Cabo Verde.

Só Irina, a colega que veio da Rússia, está calada.

- Um gato comeu-te a língua?
- O que é língua? - pergunta ela.
- Vê lá se descobres com esta adivinha:

**É uma senhora
muito agitada,
nunca sai de casa,
e está sempre molhada.**

- É a língua que está dentro da boca! - responde logo a marota da Teresa.

Adaptado de Luísa Ducla Soares (texto inédito)

4.1. **Indica** se as frases são **V** (verdadeiras) ou **F** (falsas).

- Os meninos gostam de falar. _____
- A Mariana foi a Cabo Verde. _____
- A Irina veio da Rússia. _____
- O Mário encontrou um cão. _____
- A Mariana ganhou uma medalha. _____

4.2. No texto está escrita uma adivinha, a que a Teresa responde corretamente. **Copia a frase** do texto onde se encontra a resposta à adivinha.

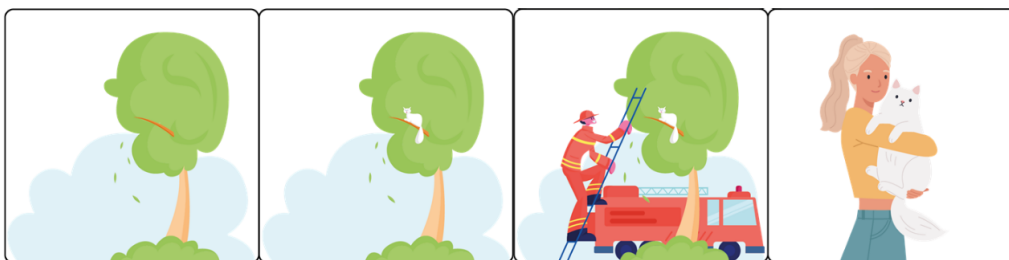
c) **Completa** a seguinte frase, **assinalando com um X**:
Nas férias, a Aurora foi...

- à praia. _____
- a Cabo Verde. _____
- a Évora. _____
- ao cinema. _____

d) **Completa** a seguinte frase, **assinalando com um X**:
A expressão “Um gato comeu-te a língua” quer dizer que...

- um gato comeu a língua da Irina. _____
- a Irina estava muito calada. _____
- os meninos estavam a falar muito. _____

5. **Observa** as imagens seguintes. Com base nelas, **escreve uma história** a teu gosto.



- ENTRE LÍNGUAS -

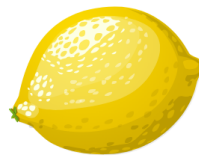
FICHA DE VERIFICAÇÃO

NOME

DATA

1. **Lê** as palavras seguintes e **associa-as** às imagens correspondentes.

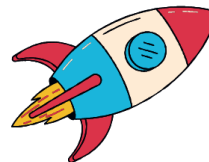
Foguete ●



Limão ●



Milho ●



Chave ●



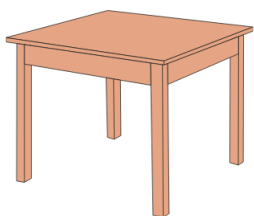
Aranha ●



2. **Escreve** as palavras que representam as imagens.





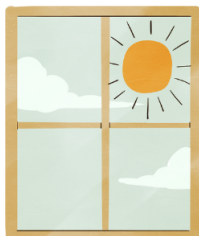












3. **Escreve** uma frase que inclua as palavras representadas pelas imagens seguintes.

