



# Refletindo sobre o questionamento no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática Supervisionada

Tânia Patrícia Salgado Teles Coelho

Trabalho realizado sob a orientação de:

Doutora Clarinda Barata

Leiria, abril 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Dr.<sup>a</sup> Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I | 1.º ano | 2.º semestre

Doutora Susana Alexandre dos Reis

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II | 2.º ano | 1.º semestre

## Agradecimentos

Queria agradecer a toda a minha família que me apoiou, mais concretamente em particular, à minha mãe que disponibilizou o seu tempo e meios para concretizar este meu sonho de realizar a minha formação nesta área, pois sem ela nada disto seria possível. A toda a minha família e amigos que sempre me apoiaram, dando-me coragem e força para seguir o que tanto desejava.

A todos os meus professores que fizeram parte desta minha vida cheia de “aventura” académica na cidade de Leiria, com um especial agradecimento às professoras supervisoras de Prática Pedagógica que sempre me apoiaram no âmbito de querer melhorar a minha prática, e ainda, um especial agradecimento à professora que me orientou no percurso realizado ao longo deste relatório, pela sua disponibilidade, ajuda e conselhos.

E, por fim, queria agradecer à minha colega de Prática Pedagógica, sem a qual não teria chegado onde cheguei, por me ter acolhido e recebido bem, e ter disponibilizado o seu tempo para me orientar ao longo da minha formação académica.

A todos os que me possibilitaram concretizar este sonho e à minha mãe em especial, obrigada por tudo.



## Resumo

Este relatório é composto por uma dimensão reflexiva, onde reflito sobre as minhas Práticas Pedagógicas ao longo do mestrado, e ainda, contém uma dimensão investigativa que aborda a temática do Questionamento realizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, no decorrer de algumas das aulas de Português. Poderemos encontrar assuntos relacionados com a diferença entre perguntas e questões, a comunicação realizada entre educador/professor e criança/aluno dentro de aula e, ainda, os papéis que o educador/professor e a criança/ aluno têm em relação a essa comunicação realizada em sala de aula. Surgindo, assim, uma reflexão sobre os tipos de perguntas realizadas pelos adultos e pelos alunos de uma turma do 1.º ano do 1.º CEB nas aulas de Português.

Com este relatório pretende-se, segundo uma escala criada por Gallagher, Aschner, Cunningham, Blosser e Pedrosa Jesus, referenciados por Almeida (2007), entender quais os tipos de perguntas mais recorrentes nas aulas de Português, realizadas pelos alunos e pelos adultos, no âmbito de possibilitar a reflexão sobre o melhor questionamento a ser realizado futuramente.

Desta forma, é de salientar a importância de se recorrer a perguntas de cariz mais aberto, devendo o professor utilizar os diversos tipos de perguntas possíveis de serem realizadas em aula.

Palavras-chave: Perguntas, questões, perguntas dos professores, perguntas dos alunos, perguntas abertas e fechadas.



## **Abstract**

This report consists of a reflective dimension where I reflect on my teaching practices throughout the master's degree, and also contains an investigative dimension that addresses the theme of questioning conducted in the context of primary school of basic education, more specifically, with a group of the 1st grade in the course of some of the Portuguese classes. We find issues related to the difference between questions and issues, communication held between educator/teacher and child/student in class and also the roles that the educator/teacher and the child/student has in relation to this communication held in classroom. Arising thus a reflection on the types of questions made by the adults and the students in a class of the 1st year of the primary school in Portuguese classes.

This report is intended, according to a scale created by Gallagher , Aschner , Cunningham , Blosser and Pedrosa Jesus referenced by Almeida (2007 ), to understand what types of most frequent questions in Portuguese classes held by students and adults in framework order to enable reflection on the best question to be done asked in the future Thus, it is to emphasize the importance of using a more open nature of questions, with the teacher to use the various types of possible questions to be performed in class.

**Keywords:** Questions, teacher's questions, student's questions, open and closed questions.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
ÍNDICE GERAL .....	ix
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Quadros e Gráficos .....	xiii
Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva.....	3
Introdução.....	3
Capítulo I – O contexto de Educação de Infância.....	5
1.1.    Introdução.....	5
1.2.    O grupo creche e o grupo Jardim-de-Infância.....	5
1.3.    Organização do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais em Educação de Infância.....	7
1.4.    Interações criança-criança e criança-adulto.....	9
1.5.    Experiências educativas e aprendizagens das crianças.....	12
1.6.    Planificar em Educação de Infância.....	14
1.7.    Avaliar em Educação de Infância.....	18
1.8.    Meta-reflexão em Educação de Infância.....	20
Capítulo II – O contexto de 1.ºCEB.....	23
2.1.    Introdução.....	23
2.2.    Caracterização das turmas do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade e respetivos níveis de desenvolvimento.....	23
2.3.    Organização do tempo, do espaço e do grupo.....	25
2.4.    Rotinas em contexto de 1.º CEB.....	26
2.5.    Planificar em contexto de 1.º CEB.....	28
2.6.    Intervenções.....	31
2.7.    Aprendizagem Cooperativa.....	40
2.8.    Avaliar em contexto de 1.º CEB .....	41
2.9.    Meta-reflexão em contexto do 1.º CEB.....	45

Parte II – Dimensão Investigativa.....	47
Introdução.....	49
1.1. Apresentação do estudo.....	49
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	51
1.1. Comunicação em sala de aula.....	51
1.2. Em busca de clarificação dos conceitos de questão e pergunta...52	
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	59
2.1. Opções metodológicas.....	59
2.1.1. Investigação qualitativa e quantitativa.....	60
2.2. Contexto do estudo.....	61
2.3. Procedimentos.....	61
2.4. Recolha de dados.....	63
2.5. Tratamento dos dados.....	64
Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados.....	67
Considerações finais.....	77
Conclusão do Relatório.....	79
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	1
Anexo I	
Anexo II	
Anexo III	

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Caixas para a arrumação de trabalhos.....	8
<b>Figura 2</b> – Criança de 4 anos escreveu uma sequência de números.....	15
<b>Figura 3</b> – Criança de 5 anos escreveu o seu nome.....	15
<b>Figura 4</b> – Crianças a simular que estão a ler histórias.....	16
<b>Figura 5</b> – Criança a imitar o adulto a distribuir a sopa.....	16
<b>Figura 6</b> – Ventoinha na sala.....	16
<b>Figura 7</b> – Criança a assoprar as folhas.....	16
<b>Figura 8</b> – Salada feita pelas crianças.....	17
<b>Figura 9</b> – Massa de modelar colorida.....	17
<b>Figura 10</b> - Realização de enfiamento de cores.....	20
<b>Figura 11</b> – Registo das alturas dos alunos.....	31
<b>Figura 12</b> – Registo do peso dos alunos.....	31



# Índice de Quadros e Gráficos

<b>Quadro 1</b> – Descrição dos diferentes momentos.....	62
<b>Quadro 2</b> – Classificação de perguntas segundo Gallagher, Aschner, Cunningham, Blosser e Pedrosa, realizado por Almeida (2007, pp. 44-45).....	65
<b>Quadro 3</b> – Número de perguntas realizadas nos diferentes momentos.....	68
<b>Quadro 4</b> – Questionamento de A1 nos diferentes momentos.....	70
<b>Quadro 5</b> – Questionamento de A2 nos diferentes momentos.....	71
<b>Quadro 6</b> – Questionamento de A3 nos diferentes momentos.....	72
<b>Quadro 7</b> – Questionamento dos alunos nos diferentes momentos.....	73
<b>Gráfico 1</b> – Percentagem de perguntas realizadas pelos adultos e pelos alunos durante as aulas de português.....	74
<b>Gráfico 2</b> – Percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos adultos durante as aulas de português.....	75
<b>Gráfico 3</b> - Percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos alunos durante as aulas de português.....	76



## **Abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim-de-Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



# Introdução

O presente Relatório de Prática Supervisionada está dividido em duas grandes partes: a parte I com a dimensão reflexiva, contendo reflexões inerentes a cada um dos contextos pelos quais passei, a saber: Educação de Infância, 1.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e a parte II respeitante à dimensão investigativa, sobre a temática do “Questionamento realizado nas aulas de Português com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB”.

Na primeira parte, pretende-se dar a conhecer uma minha visão reflexiva, devidamente fundamentada, evidenciando como foi o meu crescimento enquanto futura profissional de educação e, simultaneamente, o meu percurso académico.

Na segunda parte, pretende-se dar conta de uma investigação levada a cabo num dos contextos onde realizei a Prática Pedagógica, tendo emergido a problemática em torno da qual se centrou este estudo de caso.



# **Parte I – Dimensão reflexiva**

## **Introdução**

Este relatório final contém uma dimensão reflexiva, que consiste nas reflexões sobre o primeiro semestre do 1.º ano, o segundo semestre do 1.º ano e ainda o primeiro semestre do 2.º ano, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro contexto alvo de reflexão é o contexto de creche e jardim-de-infância, o segundo é o contexto do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o terceiro foi realizado no âmbito de um 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nos três contextos apresentados estão patentes as minhas aprendizagens, bem como, as aprendizagens das crianças, concretizadas em cada um dos contextos acima referidos.



# **1. O contexto de Educação de Infância**

## **1.1. Introdução**

Esta dimensão reflexiva aqui apresentada reflete as aprendizagens que realizei ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância. Como a experiência em Educação de Infância ocorreu tanto em contexto de creche (5 semanas), como em contexto de Jardim-de-Infância (10 semanas), as dimensões aqui aprofundadas dirão respeito aos dois contextos. Estar com as crianças de 1-2 anos (creche) e dos 3 aos 5 anos (Jardim-de-Infância), possibilitou-me aprendizagens significativas. Em suma, estarão contidos nesta dimensão, as minhas observações e aprendizagens feitas ao longo deste semestre de Prática Pedagógica em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância.

A reflexão realizada acerca deste contexto inicia-se com uma breve caracterização dos grupos de crianças com quem trabalhei, para de seguida, aprofundar algumas das aprendizagens mais significativas que realizei. Por esta razão, os pontos seguintes da reflexão vão incidir sobre: Creche e Jardim-de-Infância, dois contextos, dois grupos; organização do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais em Educação de Infância, interações criança-criança e criança-adulto, planificar em contexto de Educação de Infância, experiências educativas e aprendizagens das crianças e avaliar em contexto de Educação de Infância.

## **1.2. Creche e Jardim-de-Infância – Dois contextos e dois grupos de crianças**

Como já referi, no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância, tive oportunidade de trabalhar com dois grupos de crianças, nomeadamente crianças de creche de 1 a 2 anos e de Jardim-de-Infância, dos 3 aos 5 anos. Por ter passado por ambas as valências, aprendi e pesquisei a respeito das características do desenvolvimento e da aprendizagem em cada uma das etapas da vida, percebendo desta forma as suas diferenças.

Em contexto de Creche, o grupo de crianças da sala onde estávamos inseridas era constituído por crianças de 1 a 2 anos. No contacto direto com estas crianças pude constatar que, nesta etapa da vida do ser humano, a diferença de meses é notória em vários aspetos do desenvolvimento. Era visível, desde a brincadeira livre até às experiências educativas propostas pelos adultos, que as crianças agiam de forma diferente com base nas suas competências. Deparei-me com crianças de 1 ano que ainda falavam pouco e com crianças de 2 anos que já se expressavam oralmente de forma compreensível para os adultos, crianças que, apesar de já se movimentarem autonomamente e de participarem nas experiências educativas, as mais novas precisavam ainda de auxílio, particularmente nas tarefas de higiene e de alimentação.

Segundo Correia e Dias (2012, p.1), “Aprendizagem é a capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente”, e nesta faixa etária, a criança aprende bastante ao experienciar, ao manusear, ao explorar, ao sentir o meio que a rodeia. Mesmo que ainda não compreenda o seu papel na sociedade, a criança vai vivenciando através da ação e realizando alterações de comportamento que lhe permitem ter um papel ativo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. A criança, apesar de já ter conhecimentos prévios, pode alterá-los, ao experienciar algo manipulando objetos e materiais pela primeira vez.

Para além desta constatação, percebi que as crianças destas idades estão em constante aprendizagem e desenvolvimento, sendo o papel do educador o de contribuir para o mesmo, pois cada criança é uma criança, isto é, cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, tem os seus interesses individualizados e tem as suas necessidades, devendo como profissional tentar responder as mesmas.

Este grupo de crianças (de 1 aos 2 anos) encontrava-se no estágio sensório-motor (segundo a teoria de Piaget) e, por isso, as mesmas aprendem através da exploração e interação com o meio e com o outro. Nesta fase, a inteligência é primordialmente sensorial porque a criança recebe a informação pelos órgãos dos sentidos; e motora porque se expressa através dos movimentos, facilitando a adaptação ao meio (Ferreira & Monteiro, 2012). As crianças, nesta fase da vida, aprendem através das emoções e reações a essas emoções, e ainda, aprendem através da expressão corporal, ou seja, da ação do seu corpo perante um objeto, como causa-efeito (Feldman, Olds & Papalia, 2006).

Após cinco semanas de Prática Pedagógica em contexto de creche, passei para o contexto de Jardim-de-Infância na mesma instituição e trabalhei com crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Ao contactar com este grupo de crianças, aprendi mais acerca do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Em contexto de Jardim-de-Infância, o grupo de crianças encontrava-se na segunda infância, caracterizada pela imitação que é uma tendência educativa com uma grande importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança, deixando a sua espontaneidade e naturalidade, manifestando comportamentos de imitação do outro através da reprodução de ações e gestos do meio envolvente. Desta forma, “A *imitação* permite-lhe assim uma *adaptação* social cada vez mais completa, uma *aquisição* rápida, geradora de conhecimentos” (Bergeron, 1982, p. 107). Segundo a teoria piagetiana, as crianças dos 2 aos 6 anos encontram-se no estágio pré-operatório, o qual se divide em dois subestádios: o subestádio do pensamento simbólico (dos 2 aos 4 anos) e o do pensamento intuitivo (dos 4 aos 6 anos) (Monteiro & Ferreira, 2012).

### **1.3. Organização do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais em Educação de Infância**

As dimensões pedagógicas de tempo, de espaço, de grupo e de materiais são aspetos fundamentais para o trabalho em Educação de Infância. O tempo é importante para as crianças porque, através das rotinas, as crianças aprendem o momento que vem a seguir e ainda fazem a correspondência com a parte do dia em que se encontram. Assim, segundo Eichmann (2014) citando Hohmann & Weikart (2011, p.227), “A rotina diária impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral e, tal como afirmam, oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”. Desta forma, é essencial trabalhar o tempo com as crianças, criando rotinas. Assim, foram realizados diversos momentos de rotina diária, tais como: ao início do dia, a marcação do quadro de presenças, o momento onde contavam as novidades do dia anterior, marcavam o estado de tempo, e ainda, os momentos de higiene antes e após as refeições.

O educador deve organizar o espaço da sala de atividades conforme as atividades propostas e, ainda, deve gerir os materiais, dispondo-os e organizando-os conforme a necessidade das experiências educativas. Uma vez que as crianças, por vezes, também organizavam o seu material, iam-se apercebendo do espaço que os mesmos ocupavam. Estes são outros aspetos importantes a serem trabalhados em Educação de Infância, pois as crianças começam a organizar os seus materiais e o espaço. Assim, como refere Morgado (2012,p.8):

[...] a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das acções e das interações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”, tal como defende Piaget. Assim, considerámos ser importante ter em conta que será através do contacto direto com o espaço e os objectos que a criança constrói o seu conhecimento, e, por conseguinte, os significados da realidade que a rodeia. (p.8)

Estes aspetos são visíveis aquando da organização do espaço da sala. Em ambas as salas de creche e de Jardim-de-Infância estavam presentes: uma área do tapete, mesas para trabalhos práticos manuais, um espaço de brincadeira livre, uma casa de banho e uns armários de arrumação de brinquedos, placards com trabalhos documentados e uma área de biblioteca com livros de leitura infantojuvenil, e cada criança sabia para que servia cada área/espaço da sala. Em cada área havia a possibilidade de escolha por parte das crianças, existindo assim, o poder de negociação que era explorado na escolha das áreas de interesse, caso a área escolhida estivesse preenchida, ou seja, ocupada.

Ainda no decorrer das semanas de Prática Pedagógica, em relação à organização de espaço e materiais da sala, em contexto de Jardim-de-Infância, reparei que as crianças quando terminavam o seu desenho livre tinham de o guardar nas respetivas caixas dos desenhos, ou seja, as crianças autonomamente colocavam o seu desenho na sua caixa onde arquivavam os seus desenhos todos e as mesmas eram identificadas através de fotografias, como se vê na figura 1:



Figura 1 – Caixas para a arrumação de trabalhos

Com esta experiência pude reparar que algumas das crianças arrumam e organizam melhor os seus desenhos, enquanto outras crianças têm algumas dificuldades em

organizar e arrumar os seus desenhos. Por vezes, pode não ser dificuldade da criança em questão mas podem ser outras dificuldades como a falta de espaço ou de destreza. As crianças não entendem que, por vezes, o “arrumar mal” ou dobrado pode ocupar mais espaço e daí ficarem com pouco para a arrumação e a organização dos seus próprios desenhos. Mas acho importante as crianças arrumarem os seus desenhos, para poderem ter também uma melhor organização espacial e noção espacial.

Em relação ao trabalho cooperativo segundo Ribeiro (2014) citando Roldão (2007, p.28) “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor, implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que se concebe na lógica do contributo para o todo.” Seguindo esta perspetiva positivista do trabalho cooperativo, tentamos criar experiências educativas que fossem de pequenos grupos.

Por termos tido um grupo bastante heterogéneo na idade, em contexto de Jardim-de-Infância, deparamo-nos com alguns problemas na divisão do grupo para a realização das experiências educativas. Apesar de termos pensado que fosse sempre a mais adequada, nem sempre o foi. Porque, inicialmente, realizamos a divisão por idades e só mais tarde é que realizamos o mesmo consoante o nível de desenvolvimento da criança, pois tínhamos níveis de desenvolvimento muito diferentes. Desta forma, a aprendizagem cooperativa é um aspeto igualmente importante a ser trabalhado com o grupo.

Assim, a aprendizagem cooperativa é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma a que estas aprendam a estar perante e com a sociedade, aprendendo sobre si com os outros.

#### **1.4. Interações criança-criança e criança-adulto**

Por termos tido a oportunidade de interagir e ter contacto com as crianças de creche e de Jardim-de-Infância, deu para perceber que as crianças aprendem através das interações com crianças e com adultos. O estudo sobre as interações entre crianças, de Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), diz-nos que:

Essas atribuições de significados eram feitas pelas crianças não de forma intencional, sendo construídas e comunicadas através dos gestos, do olhar, da postura corporal, do choro, dos sorrisos, das vocalizações e das emoções, na relação com o outro. Nesses momentos interativos, um e outro se envolviam e contagiavam o parceiro. Em tais processos, por exemplo, ora a

criança era posicionada/posicionava-se no papel de ameaçadora, ora no papel de submissa, ora de protegida e amparada, como foi percebido no estudo de Anjos (2005), ora a criança assumia o papel da educadora e agia em relação aos colegas estimulando-os a comer, ou mesmo oferecendo-lhes comida com sua colher, tal como mostrou de Paula (1994). (p.450)

Em relação à interação criança-criança, um momento que registei foi o facto de uma criança mais inibida e introvertida da sala e que também não verbalizava, ter demonstrado estar “zangada” ou revoltada com outra criança, realizando gestos bruscos, para com a mesma, empurrando-a. Esta criança demonstrou ter algumas dificuldades em realizar experiências educativas que fossem em grupos, ou a pares, ou até dificuldade em brincar com outras crianças, porque esta, mesmo em momentos de brincadeira livre, preferia fazê-lo sozinha. Assim, segundo Oliver (2012) afirma que:

No primeiro momento a criança brinca sozinha, representando vários papéis, dando vida aos objetos, atribuindo-lhes sensações e emoções. Aos poucos ela começa a sentir necessidade de interagir com as outras crianças e a partir disto, a brincadeira começa a se tornar mais complexa. (p.16)

Mais concretamente, falando na timidez da criança, segundo Casares, Caballo e Marinho (2013):

[...] a habilidade de interagir adequadamente com os pares e com os adultos significativos é um aspecto importante no desenvolvimento infantil, tendo em vista que a interação com os colegas é o foro no qual se desenvolvem as habilidades sociais. Nesse sentido, as crianças que não se relacionam com seus companheiros estão privadas da oportunidade de interagir com os demais e correm o risco de apresentar certas dificuldades emocionais em seu desenvolvimento. (p.196)

O educador tem o papel de mediar situações de conflito nas interações entre as crianças, ou seja, nestes casos, deve evitar situações que aumentem a ansiedade das mesmas, como ficarem todos à espera que alguma responda e deve provocar situações de êxito, incentivando as mesmas a interagirem entre elas e em grupo, para mais tarde se encontrarem aptas a estarem perante a sociedade, aprendendo uns com os outros.

Referindo aqui o papel do adulto nas situações de conflito, começamos a abordar a interação criança-adulto, ou adulto-criança. Neste aspeto, como afirma Moura (2014, p.30), “Na interação entre o adulto e a criança, tanto o adulto como a criança são ambos os interlocutores – o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos”, daí ser uma interação bidirecional.

Em relação a momentos que presenciei sobre esta interação, posso afirmar que, no grupo de crianças (creche), tivemos um menino ucraniano que só frequentava a instituição no período da tarde. A comunicação oral da criança era gritar, quer fosse por tristeza, quer fosse por alegria. Ao longo das outras quatro semanas de prática pedagógica, em contexto de creche, a criança não falou, nem em ucraniano, nem em português. Este acontecimento tornou a comunicação oral mais difícil e talvez unidirecional, o que foi para nós um desafio. Estes problemas de comunicação oral com algum ruído e obstáculo, como a língua, fez com que não houvesse grande feedback por parte da criança.

Outro momento de interação adulto-criança foi com uma criança com NEE. Nunca tinha tido a oportunidade de interagir com crianças com NEE, como foi o caso da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, e posso afirmar que aprendi imenso com a mesma. A criança em questão comunicava com adultos e seus pares. Desta forma, por ter tido a oportunidade de estar perante uma criança com NEE, considereei que foi muito importante essa interação entre mim (adulto) e a criança. Sinto que foi uma aprendizagem, quer para mim, quer para a criança. Um dos momentos de comunicação realizada entre mim e essa criança com N.E.E. (J.I.), que foi bastante relevante e marcante, foi aquando da leitura de um conto infantil, onde a mesma identificava o animal presente na história (um coelhinho) e noutra momento de pintura, quando identificava as cores pedidas por nós com o olhar. Esse momento marcou-me porque desconhecia a capacidade da criança, em identificar as cores e as letras e, desta forma, a mesma estava a comunicar connosco através do seu olhar.

Se bem que, esta diferença de interações (criança-criança e criança-adulto) é notória, uma vez que, aquando das interações criança-criança, maioritariamente é realizada através da brincadeira, diálogo, negociação, entre outros. Já em relação à interação criança-adulto, a criança procura o adulto mais para a ajudar, esta é também realizada nos momentos de diálogos, nas explicações de propostas educativas, entre outras, sendo maioritariamente realizada quando a criança sente necessidade de ajuda por parte do adulto.

Abordando a relação entre a criança e os materiais, Dios (s.d.) afirma que:

[...] espaços para experiências com diferentes objetos, de modo a estimular os cinco sentidos, o movimento do corpo; bem como as aproximações com propriedades dos objetos e interações e vivências do cotidiano. Assim, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes objetos, aprendendo com os materiais e as possibilidades de brincadeiras e construções. (...) No espaço físico que a criança interage e estabelece relações e nele permite o ambiente de aprendizagem. Esta experiência está sendo significativa, pelas descobertas, envolvimento e interação das crianças diante dos materiais não estruturados, sendo elas sujeito histórico e produtores de cultura. (pp.1-2)

Desta forma, criámos oportunidades em que houvesse a interação criança-materiais em vários momentos. Um deles foi na atividade proposta em que permitimos a exploração do milho, através da colagem do mesmo no desenho, em que houve um momento bastante relevante. Esse momento foi aquando da colagem de milho num desenho previamente realizado por nós (estagiárias). Nessa situação, uma criança que pouco verbalizava, mostrou através de ações que estava mais interessada em explorar e manusear o milho livremente do que propriamente em colá-lo, que era o objetivo da experiência educativa proposta. Desta forma, tivemos que adequar esta experiência à criança em questão, momento esse que não estava planificado. As crianças aprendem acerca do seu meio através da exploração e manuseamento do que as rodeia, ou seja, para obter conhecimento sobre as propriedades físicas dos objetos, as mesmas devem poder explorá-los, manuseá-los, saboreá-los, cheirá-los livremente, pois é através dos sentidos que as crianças aprendem as características de determinados objetos.

### **1.5. Planificar em contexto de Educação de Infância**

Para planificar em contexto de Educação de Infância, Portugal (2009) recorre a Janssen-Vos (2003), que estabelece os seguintes objetivos a ter em conta: a conceção e o planeamento de atividades no prolongamento do atual desenvolvimento e motivações da criança; o envolvimento das mesmas na escolha dos temas e atividades e suporte às suas iniciativas e projetos; a participação nas atividades de modo a, interagindo com mesmas, intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento; a introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de modo interativo; a observação, reflexão e avaliação das mesmas de forma a que exista informação disponível para o planeamento e apoio a

atividades futuras; e a elaboração de um ciclo permanente de concepção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação.

As planificações das experiências educativas realizadas em contexto de Creche e JI eram realizadas diariamente. Mas, em contexto de JI, nas últimas semanas de prática as planificações já eram semanais para uma melhor gestão da semana. Além das planificações diárias, ou semanais, efetuámos uma planificação que continha momentos de rotina para ambos os contextos. Essas planificações semanais vieram auxiliar-nos porque nos permitiram ter mais liberdade e flexibilidade de tempo para realizar e preparar os materiais para as experiências educativas da semana seguinte.

Ao longo da nossa Prática Pedagógica, por vezes, ocorriam momentos espontâneos que não eram planificados e, ocasionalmente, acontecia o contrário, ou seja, o que era planificado não podia ser realizado por falta de tempo como, por exemplo, nas semanas dos ensaios para a festa de natal. Também ainda a nível da planificação em contexto de creche e JI, devido ao facto de a instituição trabalhar com as crianças as festividades, as mesmas faziam parte integradora das nossas planificações. As rotinas eram planificadas, sendo, tanto as experiências educativas, como as rotinas, valorizadas nas nossas planificações.

Ao longo das semanas da prática pude reparar que foram surgindo momentos e questões inesperadas. Nessas situações que surgem sem ser planificadas, ou seja, inesperadamente, nós enquanto futuras profissionais, deveremos saber contorná-las, de forma a responder à questão da criança, clarificando-a, ou de forma mais direta, ou de forma mais abrangente.

## 1.6. Experiências educativas e aprendizagens das crianças

Ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância, posso referir que proporcionei diversas experiências educativas, das quais destaquei apenas algumas. Ao ir descrevendo algumas dessas experiências, valorizei o seu processo, o contexto, as aprendizagens realizadas no decorrer das mesmas.

Em contexto de Creche, durante a realização de uma ventoinha de papel, foi notório o entusiasmo por parte das crianças em experimentá-la, manuseá-la, explorá-la de diferentes formas. Uma das crianças, ao explorar a ventoinha, tentou saboreá-la. Achei importante este momento por ter sido uma das crianças mais pequenas da sala; enquanto os mais velhos sopravam para a mesma, esta criança mais nova tentava explorá-la através do sabor.

Desta forma, achei pertinente pesquisar sobre a razão das crianças levarem tudo à boca (objetos e brinquedos), como refere a Bellodi (2014):

Porque o bebê conhece o mundo e desenvolve a inteligência através dos sentidos e das ações. Ele caminha das atividades reflexas inatas (respostas que traz prontas ao nascer para reagir ao ambiente: sugar, agarrar, acompanhar visualmente) para atividades desenvolvidas para um fim e relacionadas ao ambiente. Por exemplo: olha, agarra e depois põe na boca o que quer. (s.n.)

Assim, mostra uma forma da criança aprender, através da sensação e do sabor, sobre o objeto em questão, o qual nunca viu nem explorou, ou seja, um objeto novo sobre o qual não tinha qualquer conhecimento nem aprendizagem feita. Esta foi então a forma que a mesma utilizou para aprender características físicas do objeto novo, mais concretamente a ventoinha de papel, tendo sido notória a aprendizagem realizada pela própria em relação à ventoinha.

Em contexto de Jardim-de-Infância, um momento que proporcionou aprendizagem a uma criança foi em relação à área da escolha das áreas de interesse. As crianças já negociavam e houve uma que, ao observar que uma determinada área estava cheia, tentou negociar com as outras que estavam presentes naquela área e perguntou-lhes: “Podes trocar comigo?”. A criança ao obter resposta negativa de todos afirmou ao adulto: “Ninguém quer trocar comigo e está cheia!”, ao qual o adulto respondeu: “Então tens de escolher outra área.” Aqui temos presente o pedido de ajuda ao adulto para

resolver problemas, neste caso, de negociação, ao qual o adulto serviu de modelo na resolução deste conflito, e a criança aprendeu a negociar com os colegas sobre a escolha da sua área de interesse.

Houve vários momentos de desenho livre em que as crianças realizaram a escrita de números, conseguindo realizar a sequência até 10 (figura 2), a escrita do seu nome e dos nomes das outras crianças presentes na sala. Algumas escreviam os nomes com efeito espelho, como se vê na figura 3.

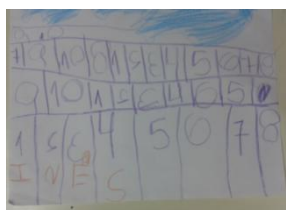


Figura 2 - Criança de 4 anos escreveu uma sequência de números

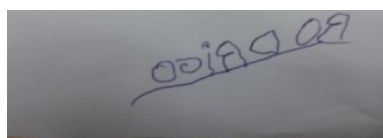


Figura 3 - Criança de 5 anos escreveu o seu nome

Estes momentos também foram bastante interessantes, pelo menos para mim, porque nunca tinha visto escreverem com efeito espelho nem conseguia perceber o porquê. Por, desta forma, nunca ter presenciado nem saber o porquê, achei pertinente pesquisar a causa ou motivos que levam as crianças a escrever com efeito espelho.

Segundo Hennemann (2013):

Todas passam pelas mesmas dificuldades em discriminar as letras ou palavras de sua imagem espelho. [...] Ele é observado na idade em que a criança produz seus primeiros escritos. Só o prolongamento desse fenômeno além dos 8 ou 10 anos dá razões para inquietar-se. Nesta idade, com efeito, os erros de inversão em espelho são claramente mais frequentes nas crianças disléxicas, mesmo se eles tendem de modo igual a desaparecer em seguida (...) Para a aprendizagem da leitura e escrita a criança precisa ultrapassar este estágio do espelhamento e “desaprender” a generalização por simetria, enfim entender que letras como “d” e “b”, são letras diferentes. Sendo que a distinção entre direita e esquerda começa na via visual dorsal (comanda os gestos no espaço). Aos poucos esta aprendizagem motora se transfere à via visual ventral que reconhece os objetos. Dessa forma a simetria é quebrada, sendo que o leitor competente adquire conhecimentos visuais sobre a escrita normal. (s.n.)

Ao longo destas semanas reparei que um dos interesses demonstrados pelas crianças em Jardim-de-Infância foi o jogo dramático espontâneo ou o jogo do faz-de-conta, em que as mesmas gostam de representar e imitar situações do cotidiano. Assim, segundo Fantacholi (2011):

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. (s.n.)

Através do jogo dramático espontâneo ou faz-de-conta, podemos perceber como as crianças entendem, vêm e interpretam o mundo. Nas fotografias seguintes pode-se observá-las a imitarem o adulto a ler histórias (figura 4) e, dentro da casinha, imitar o adulto na hora da refeição das mesmas (figura 5):



Figura 4 – Crianças a simular que estão a ler histórias



Figura 5 – Criança a imitar o adulto a distribuir a sopa

Em relação às experiências educativas planificadas e realizadas por nós (estagiárias), em contexto de Creche, irei referir algumas das que considerei terem sido mais significativas para mim e para as crianças e das que julgo ter havido aprendizagens por parte delas. Uma dessas experiências educativas era relacionada com o outono, onde proporcionámos experiências com ventoinhas e folhas no outono, como se pode observar nas seguintes fotografias:



Figura 6 – Ventoinha na sala

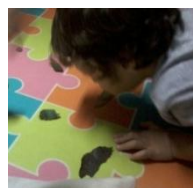


Figura 7 – Criança a assoprar as folhas

Através desta experiência educativa, as crianças puderam manusear a ventoinha e puderam sentir o vento da ventoinha e, ainda, com o ato de assoprar para as folhas secas que levámos, puderam representar o vento que leva as folhas das árvores no outono.

Uma outra experiência educativa que valorizei foi na semana que incluía o dia internacional da alimentação (16 de outubro), em que exploramos com as crianças do grupo (Creche) a temática da alimentação. Neste momento, foi feita uma salada com

vegetais (em que todas as crianças provaram os diferentes vegetais que levámos), (figura 8), e ainda realizaram uma massa de modelar colorida (figura 9).



Figura 8 – Salada feita pelas crianças



Figura 9 – Massa de modelar colorida

Considero estas experiências educativas significativas porque, através da manipulação e do ato de saborear os vegetais e a massa, as crianças aprenderam as características físicas dos mesmos (vegetais e massa), havendo assim uma interligação com o dia da alimentação e com o facto de estes ingredientes fazerem parte da alimentação diária.

Em relação às experiências educativas realizadas por nós (estagiárias) em contexto de Jardim-de-Infância, no dia do pijama, nós tínhamos levado uma lâmpada que fazia efeitos de luzes de várias cores na tenda de lençóis. Todas as crianças encontravam-se entusiasmadas ao observarem o efeito que as luzes provocavam nos lençóis brancos. Contudo, apesar da criança com NEE realizar regularmente esta experiência, no momento em que a realizou à nossa frente estava contente, pois era um ambiente calmo e apelativo para todas as crianças, inclusive para a que tinha NEE.

Ao longo da minha Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância pude reparar que, inicialmente, é mais difícil captar a atenção de crianças pequenas dos 3 aos 5 anos do que eu julgava ser. Desta forma, procurei aprender sobre as inúmeras formas de captar e chamar a atenção das mesmas e que a brincar/representar/dramatizar/explorar elas aprendem imenso. Nesse sentido, procurei informações sobre como incentivar e cativar a atenção das mesmas, criando desafios, criando momentos diferentes, criando experiências educativas novas e enriquecedoras, o que retiveram com essas dramatizações. Pois é, através dessas dramatizações, que elas se apropriaram de informações.

Foi pertinente pesquisar sobre algumas formas de conseguir envolve-las nas experiências educativas. Assim, segundo Oliveira citado por Salomão, Martini e Martinez (2007):

A aula tem o lúdico como um dos métodos para a aprendizagem, é uma aula que está voltada aos interesses do aluno sem perder seu objetivo, jogos e brincadeiras (...) um

recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (p.2)

Portanto, posso concluir que, através de inúmeras formas de captar a atenção da criança, é possível criar desafios que contribuem para que retenham informação, desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento e para que tenham vontade de aprender, de explorar e de participar nas experiências educativas propostas por nós. Através do brincar e explorar, as crianças aprendem imenso e podemos ser nós, a transmitir esse conhecimento através da brincadeira e/ou dramatização.

Outros momentos de aprendizagem que considero importantes, são o facto de existir na sala de atividades, onde estive a realizar a minha Prática Pedagógica, instrumentos que sensibilizem as crianças para o contacto com a escrita e leitura; desse modo, achei pertinente pesquisar sobre a importância de os ter dentro da sala de atividades. Assim, segundo Neves e Martins citados por Moniz (2009, p.80), “[...] as crianças, muito antes de iniciarem o seu percurso escolar, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem representações mentais e elaboram hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite quando ensina”.

Assim, as crianças devem ter constantemente contacto com a escrita e, desta forma, procuram compreender e dar significado ao que está escrito, mesmo antes de saberem ler. Como observei com uma criança de 3 anos e meio, pois a criança não sabia ler algumas palavras, mas já reconhecia letras isoladas pertencentes ao seu nome, porque observava o seu nome escrito diariamente nos cartões que continham os nomes das crianças.

## **1.7. Avaliar em contexto de Educação de Infância**

Portugal (2009) afirma que em relação a avaliação em contexto de Educação de Infância:

[...] (1) observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos (em risco de estagnação desenvolvimental); (2) análise e reflexão sobre a

observação e avaliação geral, procurando perceber a relação entre níveis de implicação e de bem-estar e a organização do ambiente educativo, e (3) definição de objectivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular (nomeadamente, as que evidenciam níveis mais baixos de implicação e bem-estar ou que suscitam interrogação ou preocupação), em função das análises antecedentes. (p.20)

Em relação às avaliações das experiências educativas realizadas em contexto de Creche e JI, escolhemos avaliar uma criança semanalmente. As avaliações, bem como as planificações, eram realizadas diariamente, no início, passando no final da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância para avaliações semanais. No geral, as avaliações eram realizadas através de observação direta e do preenchimento de uma grelha, enquanto se observava a criança avaliada a realizar a experiência educativa proposta.

Em contexto de Creche, as crianças avaliadas (três) realizaram as experiências educativas propostas por nós, precisando de ajuda e de incentivo por parte das estagiárias, da educadora e da auxiliar de ação educativa. Em contexto de Jardim-de-Infância, as crianças avaliadas realizaram algumas experiências educativas de forma autónoma. Em ambos os contextos, por vezes, tivemos como critérios de avaliação aspetos relacionados com o domínio da Formação Pessoal e Social, mais concretamente, a capacidade das crianças pedirem favores e agradecerem. Desta forma, elas foram incentivadas pelas estagiárias, pela educadora e pela auxiliar de ação educativa, a dizer: “obrigado/a” e “se faz favor”. Como se pode observar nos seguintes excertos das grelhas de avaliação realizadas através de observação direta:

Avaliação em contexto de Creche do dia 13/10/2014: “Durante o momento de refeição, a criança disse “se faz favor” quando pediu um pedaço de maçã sendo incentivada pela estagiária porque repetiu as palavras "se faz favor" dita pela mesma”.

Avaliação de uma criança de 5 anos de idade do dia 13/11/2014: “No momento da refeição quando a criança pediu fruta foi incentivada pela estagiária a dizer “obrigada” e “se faz favor”. Por exemplo: A estagiária diz: “Se...” E a criança responde: “Se faz favor!”. A estagiária depois de lhe dar a fruta disse: “E agora, o que é que se diz?” E a criança respondeu: “Obrigada!”.”

Existe uma relação entre a avaliação e a planificação. Por vezes, a planificação sofre alterações de forma a podermos planificar conforme o que foi avaliado, em relação às crianças para podermos observar a evolução das que foram avaliadas. Por exemplo, por

termos avaliado, no decorrer de algumas experiências educativas realizadas em contexto de Jardim-de-Infância, o nível em que se encontravam em relação à motricidade fina e grossa, algumas demonstraram ter algumas dificuldades em ambas, ou seja, tinham-na pouco desenvolvida. Daí termos planejado e criado experiências educativas que explorassem mais esse domínio da expressão motora, de forma a desenvolver e estimular a motricidade grossa e fina, como se vê na figura seguinte:



Figura 10 – Realização de enfiamento de cores

Desta forma, através de objetos e materiais de encaixe, pode-se proporcionar situações de desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

## **1.8. Meta reflexão em Educação de Infância**

Através da minha observação, intervenção e pesquisas, pude constatar que a Creche é uma resposta social dirigida à primeira infância, sendo esta a melhor altura das crianças frequentarem uma instituição escolar porque é bastante importante para as crianças se desenvolverem através da interação com os outros e com o meio. A Creche é um contexto de aprendizagem onde existem regras e é um local primordial para haver desenvolvimento da criança como um ser único que é, pois este é um local que proporciona experiências, constrói relações afetivas e estimula a aprendizagem.

Ao realizarmos experiências educativas, em contexto de Creche, deparei-me com questões importantes que, no momento da realização, nos passam despercebidas, questões essas desde o comportamento ou interesse de certa criança que, por vezes, se desvia da nossa intencionalidade educativa, ou questões relacionadas com a forma de interligar a leitura de uma história com a experiência educativa proposta e, ainda, questões de como abordar melhor um certo tema com crianças tão pequenas, pois estas aprendem através da exploração e dos cinco sentidos, daí devermos tentar ao máximo

que as mesmas tenham essas sensações, explorações e experiências nas nossas experiências educativas, para que ocorra uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Na realização da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, por termos um grupo heterogéneo em idade, acho pertinente que as crianças mais velhas (de 5 anos) ajudem as crianças mais novas (de 2 anos e meio), realizando em conjunto as experiências educativas. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram “Que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (M.E., 1997, p.35).

A minha conclusão consiste na observação de que existem grandes diferenças a nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do contexto de Creche para as crianças do contexto de Jardim-de-Infância, mais concretamente, diferenças na autonomia (na casa de banho e refeições), na comunicação (pois em Jardim-de-Infância, já comunicam verbalmente as suas vontades, desejos, interesses, facilidades e dificuldades), na negociação, nas expressões e no seu conhecimento do mundo.

Outro aspeto a concluir é que cada criança é uma criança, não se podendo generalizar. Aprendi bastante sobre o papel do educador que deve ser o de adequar e adaptar as experiências educativas da melhor forma, relativamente ao grupo de crianças que tem. O adulto deve criar momentos em que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento, de maneira a que a mesma consiga realizar uma aprendizagem através das emoções e sensações, tornando esta aprendizagem significativa. E, ainda, deve proporcionar experiências, vivências e explorações que permitam à criança desenvolver-se e aprender a tornar-se cidadão autónomo.



## **2. O contexto de 1.º CEB**

### **2.1. Introdução**

Esta secção do relatório foi realizada ao longo da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, tendo optado por juntar as duas vivências tidas neste nível de ensino, uma num 1.º ano de escolaridade, mais concretamente, numa sala com alunos de 6/7 anos de idade e a outra num 4.º ano de escolaridade, mais concretamente, na sala dos 9/10 anos.

Assim, a reflexão realizada neste contexto está organizada da seguinte forma: caracterização sumária dos grupos de crianças, primeiro na turma do 1.º ano de escolaridade e depois na turma do 4.º ano de escolaridade; organização do tempo, do espaço, do grupo de crianças e dos materiais na turma do 1.º ano e, posteriormente, na turma do 4.º ano; as diferenças entre as interações entre criança-criança e criança-adulto; as aprendizagens das crianças no decorrer de alguns momentos e atividades propostas; as planificações realizadas ao longo da Prática Pedagógica; avaliar em contexto de 1.º CEB; e por fim, as considerações finais sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB.

### **2.2. Caracterização das turmas do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade e os respetivos níveis de desenvolvimento**

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico estava inserida numa sala de aula do 1.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos dos 6 aos 7 anos de idade, sendo 12 do género masculino e 12 do género feminino. Apesar de a turma ser constituída por crianças de 6 a 7 anos, a heterogeneidade era notória em vários aspetos, quer de aprendizagem, quer de desenvolvimento.

Segundo Meneses, citando Piaget (2012), as crianças nesta fase dos 6 aos 7 anos ainda se encontram no fim da fase do estágio pré-operatório e no início das operações concretas, ou seja:

[...] há um desenvolvimento cognitivo das operações mentais das crianças, que vai pensando logicamente sobre eventos concretos, mas ainda possui dificuldades de lidar com conceitos hipotéticos e abstratos. Isso implica, dentre outros, na capacidade de combinar, separar, ordenar e transformar objetos e ações, bem como da noção de reversibilidade e o raciocínio silogístico. (p.1)

Assim, posso observar que, nesta fase, é difícil a criança abstrair-se do seu conhecimento e perspectiva e observar a perspectiva do outro; é difícil compreender algo que não seja concreto e que não seja visível e manipulável. Abstrair-se do seu conhecimento e pensamento é algo complicado para crianças desta idade, enquadrando-se no estágio caracterizado por operações concretas.

Na turma do 1.º ano havia duas crianças a quem lhes foi diagnosticada hiperatividade. O grupo em si era bastante irrequieto e cheio de vontade de aprender e participar nas aulas, pois era bastante participativo. Durante a Prática Pedagógica pude reparar que as crianças ainda não são completamente autónomas, precisando da ajuda do adulto em inúmeras tarefas e momentos, ou seja, elas vão constantemente procurando a ajuda do adulto nas tarefas diárias, as quais poderiam ir tentando fazer sozinhas por tentativa-erro. Posso concluir que a autonomia dos alunos deverá ser mais estimulada durante o decorrer das aulas.

Em relação à sala de aula do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, a mesma era constituída por 19 alunos, dos 9 aos 10 anos de idade, sendo 11 do género masculino e 9 do género feminino. Pelo facto dos alunos da turma se encontrarem com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, segundo Nascimento (2005) citando Piaget, estas crianças encontram-se na fase do operatório-concreto, têm capacidades de se descentrarem das suas próprias perceções, compreendem a reversibilidade e a reciprocidade, têm noção de classificação, seriação e conservação, necessitando, ainda, de material e suporte concreto, pois ainda não têm totalmente desenvolvida a capacidade de abstração. Daí, enquanto futura professora deverei ter isso em conta, para que, nas futuras intervenções, deva tentar ao máximo criar tarefas dinâmicas com material concreto e manipulável, permitindo aos alunos uma melhor exploração, conhecimento e desenvolvimento, tornando assim a aprendizagem significativa, ou seja, onde o aluno tem papel ativo na sua própria aprendizagem (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

Mais concretamente, em relação expetativas iniciais sobre a Prática Pedagógica em contexto de 4.º ano, para mim foi um desafio, uma vez que passei de um 1.º ano no semestre anterior para um 4.º ano, onde os conteúdos são ligeiramente mais complexos. Assim, comparando o nível de desenvolvimento de ambos os anos, os alunos do 4.º ano possuíam autonomia na leitura e na escrita e na realização de tarefas, ou seja, os alunos do 1.º ano precisavam da ajuda das professoras para a leitura dos enunciados e para a escrita, enquanto que no 4.º ano, uma vez que já têm essa autonomia, complexificaram-se os enunciados, bem como, a realização das tarefas, pois estes realizavam as tarefas autonomamente.

### **2.3. Organização do tempo, do espaço e do grupo**

A forma como se organiza o espaço da sala depende do tipo de atividades propostas e da necessidade de agrupar os alunos em relação à realização dessas tarefas. Agrupam-se os alunos de forma a melhor responder à diversidade dos alunos, bem como as suas necessidades (Martín, Coll, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

A sala do 1.º ano era constituída por três filas de oito mesas para duas pessoas cada. Por vezes, os lugares dos alunos eram alternados pela professora titular, o que veio criar alguma confusão, quer da nossa parte (estagiárias) ao associarmos a cara do aluno ao seu lugar, quer por parte dos alunos que, por vezes, ficavam em lugares que não os favorecia. Por exemplo: um dos alunos não conseguia ver bem o quadro e estava sentado nos lugares mais distantes. A sala do 4.º ano era constituída por quatro filas de cinco mesas para duas pessoas cada. No momento em que realizávamos atividades em grupos, por vezes, alterávamos a disposição das mesas e preocupávamo-nos em que cada grupo contivesse alunos com níveis de desenvolvimento e aprendizagens diferentes, de maneira a que se pudessem auto e hétero cooperar, e auto e hétero aprender, ajudando os alunos com mais dificuldades.

Em relação à gestão do tempo, considero ser uma das minhas maiores dificuldades. Por vezes ficava demasiado tempo na mesma tarefa, mas o que, por vezes, considero “perder tempo” é, no fundo, na minha opinião, “ganhar tempo”. Porque considero

fundamental que a maioria dos alunos ganhe conhecimentos e compreensão acerca do conteúdo ou tema a ser abordado. Apesar de ter conseguido abordar todos os conteúdos planejados para os diferentes dias, alguns tiveram de ser mais explorados, por serem mais complexos e outros conteúdos tiveram menos duração por serem conteúdos ou atividades mais simples de se entender.

## **2.4. Rotinas em contexto de 1.º CEB**

Iijima e Szymanski (2015) citando Barbosa (2000, p.44) afirmam que:

Os rituais são [...] compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades apesar de manterem-se abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos. (p.265)

Desta forma, é importante trabalhar as rotinas diárias com os alunos porque é uma forma de entenderem a sociedade onde estão inseridos, causando-lhes estabilidade e segurança, aquando da confrontação com a sociedade.

Assim, no período de observação na turma do 1.º ano, apercebemo-nos da rotina que a professora realizava diariamente com os alunos, por exemplo, o de dar em grande grupo os “Bons dias”, seguindo-se o momento de marcação do estado de tempo, em que um dos alunos se encarregava de verificar o tempo e marcá-lo no quadro do tempo.

Um momento de rotina diária, que se seguia, era o da marcação da data no quadro. A professora realizava a data por extenso e a data numérica e os alunos passavam para o seu caderno pautado. Esse momento de marcação da data foi interessante de observar, pois a professora ia questionando os alunos sobre “Que dia é hoje?”, “Que dia será amanhã?”, “Que dia foi ontem?”, explorando a noção temporal dos alunos. Outro momento interessante no período da rotina foi a decomposição dos números onde representam a data (em dezenas e unidades), em que os foram decompondo de forma autónoma.

Outro momento realizado diariamente no final de cada dia, em ambas as turmas, era o da marcação de comportamento no quadro, momento esse de autorreflexão, autocrítica e

de introspeção dos alunos. Considero este momento bastante importante pois os alunos analisavam e refletiam sobre os seus atos naquele dia e tinham de colorir a imagem, fazendo corresponder o dia, com a cor do seu comportamento naquele dia. No 4.º ano faziam corresponder o número de estrelas ao nível de comportamento (ex.: 5 estrelas melhor comportamento, 1 estrela ou nenhuma mau ou pior comportamento). Havia sempre um diálogo e partilha de ideias dos alunos acerca do comportamento dos colegas. Este momento de análise introspetiva era um momento bastante revelador, pois alguns alunos achavam sempre que agiam da melhor forma, mesmo que não o tivessem feito, e vice-versa.

Outra das rotinas que considero ser fulcral é o papel do professor no início e no fim da aula. Assim, no início da aula, este deve saber receber e acolher os alunos e cumprimentá-los. Este momento, de rotina inicial de aula, foi feito diariamente por nós (estagiárias). Contudo, o momento final das aulas, foi realizado nas últimas semanas de Prática Pedagógica. Esta rotina diária, no final das aulas, passou por momentos de reflexão, onde foi feita a sistematização dos conteúdos e de aprendizagens ocorridas durante os diversos momentos da aula. Deve-se dar uns minutos, antes de a aula terminar, para que haja possibilidade de se realizar esta reflexão, bem como a arrumação e limpeza dos materiais dos alunos e, ainda, a marcação, ou seja, o registo dos trabalhos de casa, quer por nossa parte (estagiárias) escrevendo no quadro, quer por parte dos alunos.

Esta reflexão com os alunos é significativa, e deveria ter sido realizada desde o início da Prática e irei realizar no futuro, enquanto professora. Assim, poder-se-á refletir em grande grupo, trazendo benefícios a ambas as partes (alunos e professor). Nesta reflexão poder-se-ão colocar questões, tais como: “O que nós fizemos?”, “O que nós trabalhamos?”, “O que aprendemos?”, “Dificuldades sentidas?”, “Como se comportaram?”, “Gostaram ou não das atividades realizadas e porquê?”, entre outras possíveis questões a serem colocadas.

A reflexão diária, realizada oralmente com os alunos, permite ao professor auxiliá-lo nas suas próprias reflexões diárias. Desta forma, segundo Rodrigues (2012):

A reflexão é importante não só porque ajuda o professor na sua formação e na sua evolução enquanto profissional da educação, mas também porque um professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem

dentro da sala de aula. A reflexão permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser. (p.16)

Este momento de reflexão com os alunos é um momento que considero ser fundamental e pertinente para as nossas futuras intervenções porque, desta forma, conseguimos saber e perceber o que poderia ter sido realizado da melhor forma, o que poderia ter sido mal interpretado pelos alunos, o que se poderia alterar, o que os alunos realizaram, como realizaram e porque realizaram, conseguir perceber como os mesmos pensaram, entender as suas opiniões, saber quais é que foram as dificuldades e facilidades dos alunos, bem como os seus motivos e, assim, poderemos melhorar as atividades a realizar no futuro e, ainda, poderemos responder da melhor forma às necessidades e vontades dos mesmos.

## **2.5. Planificar em contexto de 1.º CEB**

Como afirma Lage (2010) acerca da planificação em contexto de 1.º CEB:

Na planificação, o educador/professor define objectivos e, por conseguinte, estabelece metas. A planificação deve ser realizada, tendo sempre em conta os dados recolhidos na observação e avaliação, abrangendo os vários domínios curriculares. Esta organiza o trabalho, reflecte sobre o currículo, métodos de trabalho, e materiais mais adequados às competências a desenvolver nas crianças. É de sublinhar que a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende. (p.30)

Desta forma, a planificação deve ter em conta as características do grupo, deve abranger os diversos domínios escolares e ser flexível.

No início da Prática Pedagógica, senti algumas dificuldades a nível de planificação para um 1.º Ciclo. As nossas planificações foram sempre realizadas em conjunto e diariamente, tendo em conta os conteúdos referenciados pela professora titular a serem abordados.

As nossas planificações ao longo do semestre não sofreram grandes alterações, tendo por base os programas e as metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como os manuais do 1.º ano de escolaridade. As alterações registadas a este nível prenderam-se com o facto de, após as primeiras semanas, terem sido mais dinâmicas e de carácter exploratório, tentando, assim, recorrer a materiais manipuláveis e concretos.

Como se pode observar neste exemplo: No dia 5 de maio de 2015 foram realizados, no exterior da sala de aula, jogos de expressão motora e no dia 6 de maio de 2015 foi realizada uma dramatização de uma história inventada por nós (estagiárias) que abordava como temática “As quatro estações do ano”, onde os alunos estiveram bastante atentos e puderam participar na dramatização da mesma e, ainda, realizaram ilustrações das quatro estações, permitindo ainda aos alunos, no dia posterior, a realização de *posters* com imagens de revistas rasgadas e coladas por eles, sobre as quatro estações.

A existência e realização das planificações tem um papel importante no dia-a-dia de um professor pois permite, antever e prever o que temos de fundamentar, estudar e avaliar, bem como as possíveis perguntas/questões dos alunos. Ou seja, este deve estar preparado para o que possa decorrer nas aulas em relação a todas as áreas curriculares.

Ao longo das minhas intervenções pude observar que o ritmo de realização de tarefas e os ritmos de aprendizagens de aluno para aluno são muito diferentes. Observei alunos que realizavam as tarefas propostas em pouco tempo e outros em que as horas de aula de um dia não eram suficientes. Assim, enquanto futura professora, em termos de planificação, deverei ter em conta os ritmos diferentes presentes na turma de modo a que, para contornar a situação, deveremos e iremos criar atividades ou experiências mais desafiadoras como recurso para os alunos que realizam as tarefas mais rapidamente.

Acerca desta diferenciação pedagógica, Henrique (2011) citando Sá (2001) refere que:

Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características. Implica, por isso, a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. (p.170)

Ou seja, o autor refere que o professor, atendendo as características individuais dos alunos, tem o papel de criar desafios e tarefas adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, isto é, para alguns alunos poderão ser tarefas mais complexas e para outros alunos terão de ser mais simplificadas.

Durante a Prática Pedagógica, em contexto de 4.º ano, efetuei algumas alterações. Algumas delas foram: no momento após a leitura silenciosa por parte dos alunos, estes leram o texto novamente em voz alta e eu também o li; ora, esse momento não estava na planificação, foi alterado e surgiu momentaneamente porque, nessa altura, considerei que só pelo facto dos alunos lerem o texto uma vez não o iriam compreender para resolver as tarefas de interpretação do texto que se encontravam no manual. Outro momento que foi alterado ao nível da planificação foi o facto de ter sido realizada a correção no quadro, de alguns exercícios do manual, pelos alunos. Este momento apenas foi realizado a pedido de alguns alunos e, por esse motivo, fez-se a correção apenas das tarefas que os mesmos pediram, ou seja, aquelas onde tiveram mais dificuldades.

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de 4.º ano, realizámos a pares (de estágio) todas as planificações. E porque não planificar com os alunos a aula ou atividade sobre o conteúdo/temática em questão? Por exemplo, possíveis perguntas que se poderiam colocar aos alunos, de forma a que sejam eles a planificar essa mesma aula/atividade/dia: “O que iriam fazer? Como o iriam fazer? Com o quê? Se fariam em grupos ou individualmente? E grupos com quantos elementos? Com que materiais o fariam? E quem faria o quê? Que papel atribuiriam a cada elemento do grupo?”

Apostando assim num método de ensino-aprendizagem sócio-construtivista, ou seja, conseqüentemente, os alunos realizam uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os mesmos têm um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem/conhecimento. Assim, segundo Ferreira e Fernandes (2012), abordando o sócio-construtivismo:

A criança, pelo facto de ser um dos elementos activos do processo de resolução de problemas e de se gerar, quando em dissonância com o companheiro(a) de trabalho, uma rede complexa de argumentações e de contra-argumentações em relação aos métodos utilizados e resultados obtidos, por cada um dos elementos da díade (interação criança-criança), constrói estruturas de pensamento mais elaboradas de que resulta um maior progresso cognitivo permitindo-lhe atingir, mais rapidamente, o período das operações concretas. Em relação às crianças que seguem o modelo do adulto (interação criança-adulto), esse progresso também será obtido, mas num ritmo de progressão, mais lento. (p.1)

Consoante o que o autor diz sobre a aprendizagem sócio-construtivista, esta permite uma mais eficaz e rápida aprendizagem, atingindo os alunos, desta forma, níveis

superiores de desenvolvimento. Assim, enquanto futura professora deverei apostar mais nesse processo de ensino-aprendizagem que se intitula de sócio-construtivista.

## 2.6. Intervenções

Refletindo sobre as intervenções ao longo da Prática Pedagógica, em contexto de 1.º ano, mais concretamente, na área de Português, por numa das nossas aulas iniciais de intervenção ter sido abordada a translineação, surgiram questões como: “Qual o sentido dos alunos em aprenderem a divisão silábica, se o foco é na translineação?”. Os alunos necessitam de compreender que na translineação há a separação dos dígrafos <<rr>>, mas a divisão silábica tem um conceito diferente, fazendo sentido realizar-se a abordagem de ambas. Este aspeto foi abordado numa aula de Didática de Português, onde a professora referiu que era bastante importante explorar a divisão silábica mas, para uma primeira vez, apenas oralmente, havendo assim a necessidade de abordar primeiro a translineação.

Os próprios alunos que leem pequenos textos e frases por sílabas já têm presente a consciência silábica. A consciência fonológica é uma consciência silábica. Ora, isto permite ao aluno saber que há signos que, quando juntos, permitem criar estas construções silábicas.

Houve um momento, na turma do 1.º ano, em que se realizou o registo das medições da altura e do peso dos alunos, conforme nas figuras seguintes:



Figura 11 – Registo das alturas dos alunos



Figura 12 – Registo do peso dos alunos

À medida que os alunos eram medidos e pesados foi feito um registo numa tabela no quadro. Foram escritas ao lado da tabela, as palavras: centímetros – cm e quilogramas – kg, sendo abordados ambos os conceitos. Após esta exploração foram questionados sobre a diferença de pesos e de tamanhos. Alguns dos alunos tiveram dificuldades em realizar essa diferença, por serem números elevados principalmente nas alturas (cm).

Para facilitar a comparação, dado que estava perante alunos do primeiro ano de escolaridade, optei por retirar a ordem das centenas quando se realizavam as comparações. Arredondaram-se sempre as décimas de forma a não ficarem números com casas decimais, pois os alunos num 1.º ano ainda não abordaram os números decimais. De forma a facilitar a compreensão, arredondámos sempre para a unidade mais próxima.

Realizando pesquisas sobre o assunto percebi que, em relação às explorações das unidades de medida, Nogueira e Pegito (2006) defendem que:

Nos primeiros anos do ensino básico, a compreensão do processo de medição deve ser especialmente direccionada para a realização de experiências concretas de comparação e de utilização de medições. (...) O estudo das grandezas e medidas relaciona-se de forma muito directa com as concepções piagetianas sobre a conservação de quantidades. (p.7)

Este autor refere que essa exploração deverá ser realizada pelos alunos, através do contacto e manipulação de diversos objetos, de forma a neles reconhecerem a existência de diferentes atributos, nomeadamente os mensuráveis, ou seja, devem ser os mesmos a realizar medições através de materiais manipuláveis, e assim, compreenderem e compararem melhor as grandezas dos diferentes objetos. Posso concluir que estas experiências de medições mais didáticas e manipuláveis permitem aos alunos efetuar e comparar medições, fazer estimativas, explicar e confrontar as suas ideias e descrever os processos utilizados na realização das mesmas.

Foram também abordadas várias unidades de medida relativas ao tempo, como: o dia, a semana, o mês, o ano e as estações do ano. Pelo facto de o ano sideral estar relacionado com o movimento de translação e o dia (24 horas) com o movimento de rotação da Terra, foi utilizado o globo terrestre presente na sala de aula, para que houvesse melhor compreensão dos mesmos conceitos.

Deste modo, e fazendo a interligação entre as unidades de medida do tempo e o estádio das operações concretas em que se encontram, durante a realização da aula em que foram abordadas estas unidades de tempo, foi necessário recorrer ao material concreto, mais especificamente, ao globo terrestre e aos meses presentes no mapa de aniversários. Foi interessante observar que o tempo é demasiado abstrato para crianças dos 6 aos 7 anos e que, por este motivo, mesmo recorrendo a materiais concretos e manipuláveis, não os conseguem identificar, ordenar e até compreender os conceitos.

Na área de Português, foi trabalhada a leitura, quer a silenciosa, quer em voz alta. Em várias semanas tivemos, como um dos parâmetros de avaliação, a capacidade de ler de forma articulada. Verificámos que os alunos manifestavam muitas dificuldades na leitura de pequenas frases de um texto, tendo a necessidade de vir a insistir no treino da leitura. Perante esta situação, interrogámo-nos sobre: “Que estratégias podemos utilizar como forma de melhorar a leitura em voz alta por parte dos alunos?”.

Por terem sido abordadas em aula de Didática de Português, a língua, a oralidade, a leitura e a escrita, e que estas devem ser treinadas diariamente, decidi pesquisar sobre a temática. Tal como defende Silva, citando Belo & Sá (2013, p. 23) “[...] a leitura em voz alta pelos alunos na sala de aula pode servir vários objetivos: a própria prática da leitura oral; a partilha e fruição estética; e constituir-se um instrumento de avaliação para o professor”. Ainda como refere Silva, citando Bajard e Gibson (2013):

[...] fazer uma boa leitura para os outros pressupõe a compreensão do texto a ser transmitido. Para além disso, a leitura em voz alta permite inferir sobre outros aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como a pronúncia e a compreensão das conexões grafema-fonema. Assim, através das pausas e hesitações verificadas nas leituras dos alunos, o professor pode inferir acerca de dificuldades de decifração e de compreensão dos textos por parte dos alunos. (p.24)

Podendo concluir que, para que haja compreensão do texto lido, já têm de ter desenvolvida a capacidade de decifração do código escrito que estão a ler.

Na última semana foi feita a dramatização do texto "A que sabe a lua?", através da utilização de fantoches, e posteriormente, foi criado um momento de exploração e manuseamento livre dos fantoches e do fantocheiro. Após essa exploração, os alunos fizeram o reconto oral, em grande grupo, da história ouvida, depois fizeram-no por escrito, através de uma ficha que continha o "rosto da história", de Solé (1992). A partir desse momento, foi feita a explicação sobre o que era o "rosto da história" e para que servia, foi preenchido o mesmo presente nas fichas, em grande grupo. Durante o preenchimento da ficha, foi questionado aos alunos: "Quem eram os personagens da história?"; "Qual é o espaço e o tempo, onde e quando, decorre a história?"; "Qual o problema da história?"; "Quais os acontecimentos que decorrem na história que permitiram a resolução desse problema?".

Segundo Valle, citando Solé (2010, p.2), “Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo”. E ainda (2010, p. 8) “A aplicação do material didático em sala de aula contribuiu de maneira significativa para a aprendizagem e apropriação dos instrumentos de compreensão e interpretação leitora”.

O objetivo desta intervenção em sala de aula foi o de formar leitores competentes, isto é, alguém que compreenda o que observou e ouviu, que possa aprender a ler/ver/ouvir também o que não está escrito ou não foi apresentado, ou seja, o que está implícito, que atribua vários sentidos a um texto, que consiga fazer inferências e justificá-las. Assim, foi aplicada esta estratégia de compreensão leitora que permitiu formular hipóteses a respeito da sequência do enredo e trazer novas informações ao conhecimento prévio, além de estarem atentos à escolha de palavras utilizadas pelo autor, ou expressões no texto, identificando, assim, as pistas que pudessem mostrar a posição do autor. Deste modo, foi possível elaborar o resumo final na ficha, trocar impressões a respeito do texto, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer uma avaliação crítica ao texto observado e ouvido, através da sua dramatização.

Ao nível do Estudo do Meio, durante o decorrer do semestre, foram realizados vários trabalhos práticos tais como: “Se os diferentes recipientes teriam a mesma quantidade de água?”; o “Flutua ou não flutua” e o da “Água com sal, açúcar, óleo, corante e limão; se teriam cheiro, sabor e cor”. Essas experiências, efetuadas a nível de trabalhos práticos, permitiram aos alunos registrar, observar e comparar as suas previsões com a observação e, ainda, permitiram aos alunos não terem sido apenas meros observantes, mas sim participantes, pois foram os alunos que participaram e agiram, realizando os procedimentos das diferentes experiências.

Enquanto futura professora, deverei estar sempre preparada, pesquisar, estudar e procurar a origem e a explicação científica de conceitos e conteúdos que irei abordar, de forma a que, quando os alunos me questionam, saiba como e o que responder.

Durante a realização destes trabalhos práticos, pude perceber que os alunos estavam bastante entusiasmados e participativos, mostrando sempre a vontade de aprender e fazer mais. Foram todas experiências da área de Estudo do Meio, muito enriquecedoras,

pois permitiram-lhes adquirir novos conhecimentos, atribuindo significado aos acontecimentos e conceitos nelas presentes, permitindo que participassem nas mesmas, ou seja, tendo um papel ativo na sua própria aprendizagem.

No que concerne à área da Matemática (turma do 4.º ano), foi abordado, entre outros conteúdos: o perímetro, as operações (adição e subtração) e a resolução de problemas; o conteúdo das áreas, recorrendo-se à manipulação de figuras geométricas em forma de tangram. Assim, segundo o Ministério de Educação (2005):

[...] a aprendizagem da geometria deve estar intimamente relacionada com a realidade. (...) Para além disso, os estudantes necessitam de desenvolver a capacidade de experimentar, explorar, avaliar, recomençar, conjecturar, generalizar e argumentar. (...) Por isso, os estudantes devem ser confrontados com tarefas no âmbito da resolução de problemas, que lhes permitam passar do espaço ao plano e do geral ao particular. Estas tarefas devem favorecer o gosto pela geometria e permitir o desenvolvimento do raciocínio matemático. (p.26)

Ao longo da nossa Prática Pedagógica, permitimos aos alunos a exploração, manuseamento e manipulação a partir de materiais concretos, partindo do geral para o particular e partindo do concreto para o abstrato. Essas aulas, onde houve exploração desses materiais manipuláveis, permitiram aos alunos desenvolver as capacidades de exploração, experimentação, avaliação e crítica; fizeram com que houvesse uma melhor relação entre o que estavam a realizar no momento (concreto) para a abstração, estimulando o gosto pela geometria e o raciocínio lógico-matemático.

Um dos momentos que gera alguma tensão e nervosismo, é o de ir à frente do quadro: falar, responder, realizar atividades, resolver problemas, entre outros. Desta forma, achei pertinente pesquisar sobre essa pressão/timidez da criança em ir ao quadro, falar ou realizar algo. Desta forma, para Bertelli (2008), citando Pereira:

[...] ser o centro das atenções pode tão facilmente despertar a vergonha, pois é nessa situação que a pessoa está particularmente vulnerável ao julgamento alheio, e teme não corresponder às expectativas do grupo ou às próprias. Assim, uma pessoa pode sentir vergonha a partir de avaliações internas, de seu autojulgamento, mesmo que ninguém a esteja criticando ou condenando. (s.n.)

Mostrando assim que, os adultos e as crianças ainda sentem alguma vergonha de não corresponder às expectativas do outro e possuem o medo de errar, ou de responder, ou de fazer algo de forma errada.

Um das propostas apresentadas por Duarte (2009), para que haja desenvolvimento dessa autonomia, é deixar que as crianças brinquem e joguem sozinhas, ou seja, sem adultos entre elas. Desta forma, as crianças conseguem desenvolver a sua própria autonomia cognitiva, emotiva, intelectual e social. Assim, segundo Duarte (2009):

[...] quando a criança imita os mais velhos nas suas actividades culturalmente padronizadas, ela gera oportunidades para o seu próprio desenvolvimento cultural. Desta forma, o jogo é uma actividade que gera uma grande criatividade que se revela bastante vantajosa para a criança e respectiva aprendizagem. (p.25)

Considero que seja fundamental e que seja um papel do professor, não só de mediador, mas também de criar ambientes didáticos, dinâmicos, dando aos alunos/crianças liberdade para que brinquem, joguem, experimentem, manipulem, explorem de forma autónoma, para que aprendam e se desenvolvam autonomamente.

Em relação à turma do 4.º ano, uma das actividades em que os alunos tiveram mais dificuldade na área da Matemática foi, mais concretamente, na utilização do algoritmo da divisão com dois algarismos no divisor. Creio que esta foi uma dificuldade porque foi um conteúdo novo para os alunos. Onde senti algumas dificuldades, foi na exploração do algoritmo da divisão contendo dois algarismos no divisor. Isto porque, durante a abordagem do algoritmo da divisão, tive de o explicar de diferentes formas e possibilidades de resolução do algoritmo, para que os alunos escolhessem qual a forma mais adequada a cada um, ou seja, com e sem subtrações sucessivas e recorrendo ao cálculo mental. Por este aspeto ter sido uma das dificuldades que senti, da minha parte, questionei-me: “Qual seria a melhor forma de ensinar o algoritmo da divisão?”. Aprofundando, assim, esta problemática e como defende Fernandes e Martins (2014):

[...] com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos e divide-se em a) utilização de material manipulável concreto e representação do algoritmo, b) resolução com algoritmo das subtrações sucessivas, c) resolução com algoritmo das subtrações repetidas e d) resolução usando a representação em algoritmo padrão com foco na compreensão do uso da plica e na estimação. (pp.175-176)

Assim, fazendo a interligação do que os autores referem e o conteúdo abordado em aula, os professores devem introduzir este conteúdo novo com material concreto, que foi o que, de facto, realizámos e, ainda, respeitar e adaptar as fases de resolução do algoritmo da divisão consoante o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ou seja, se os alunos tiverem dificuldades não se vai complexificar a nível de dificuldade das tarefas a realizar.

No decorrer de uma das reuniões com a professora supervisora, ao abordar a resolução de problemas, referi que os alunos foram ao quadro resolver alguns exercícios e, desta forma, durante a reunião, surgiram questões que achei pertinentes, tais como: “Os alunos devem resolver os problemas no quadro ou é a professora?”, “Serão exercícios ou problemas?”. Eu considero ser relevante o facto de os alunos irem ao quadro resolver os problemas que já realizaram previamente no seu lugar. Por exemplo: o aluno é que precisa de aprofundar conhecimentos, precisando de recolher/reter a informação pertinente num problema, ele é que precisa de utilizar diversos raciocínios e estratégias, precisando de por em prática o que realizou, os seus procedimentos e saber explicar a estratégia a que recorreu na resolução dos problemas e, desta forma, desenvolver a comunicação matemática. Isso era outra questão que foi abordada em aula com os alunos, ou seja, a questão que aparecia em todos os problemas que dizia: “Explica como pensaste”.

Neste aspeto, e durante a resolução dos problemas no quadro, coloquei sempre a questão: “O que estás a fazer?”, “Como chegaste a este número?”, “Como fizeste” e “Como pensaste?”. No momento da realização destes mesmo problemas no quadro, os alunos afirmavam: “Se já estão as contas todas já está a explicar, não é?”. Ao que eu respondi que o facto de estarem as operações não implica que estejam os procedimentos e informações todas presentes; afirmei que o facto de ter escrito um número não me está a explicar no que consiste esse número.

Assim de maneira a trabalhar a comunicação matemática, o aluno deve ter liberdade para explicar como chegou a tal resultado, desta forma, como aborda Peres (2012), citando Ponte *et al.* (2007):

[...] no processo educativo matemático (discussão sobre estratégias, argumentação, tentativas de prova, crítica de resultados, a construção de conceitos e a adoção por necessidade de uma terminologia matemática), na aquisição progressiva de proficiência na resolução de problemas e na segurança que daí resulta. (p.19)

Desta forma, os alunos devem ter oportunidade de discutir com os colegas, com o professor, de argumentar, de criticar, de interagir, possibilitando a partilha de ideias, de estratégias, de raciocínios, de pensamentos matemáticos e de desenvolver a sua capacidade de comunicação matemática.

Por ter abordado em reunião as palavras problemas e exercícios, considero que, para o meu futuro profissional, é essencial saber ambos os conceitos e distingui-los. Desta forma, e por não possuir conhecimento na altura, decidi pesquisar sobre os conceitos e estabelecer algumas diferenças entre ambos. Assim, como refere Peres (2012):

[...] é uma pergunta que não tem resposta imediata e que perante um problema é necessário pensar, só depois de encontrada a estratégia / caminho é que se pode resolver. Apesar de todo o esforço pode mesmo não ser encontrada a solução, podendo assim existir, problemas com ou sem solução. (p.78)

E ainda como refere Peres (2012), citando Ponte *et al.* (2000):

Em Matemática, uma questão é um problema, para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo. Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema mas sim um exercício. (p.17)

Assim, é importante o professor conhecer e dar a conhecer aos alunos, através da exploração e dinamização de tarefas, a diferença entre ambos os conceitos. Ou seja, enquanto os exercícios só têm uma possível resolução, no caso dos problemas, não implica resposta imediata à questão-problema, pois os mesmos poderão ter várias soluções ou até nenhuma solução, havendo assim, a necessidade de se recorrer a várias estratégias para tentativa de resolução de um mesmo problema.

Outro momento onde me apercebi que os alunos sentiram algumas dificuldade, (quando me encontrava em contexto da turma do 4.º ano), foi durante o diálogo sobre os conceitos de tempo: ano, década, século e milénio, através do uso de um friso cronológico incompleto realizado por nós. Esse friso continha espaços vazios para preenchimento dos séculos e de anos. Eu senti que os alunos tiveram mais dificuldade, não na definição de década, século e milénio, mas mais propriamente, na aplicação e concretização de exemplos sobre esses mesmos conceitos. Isto ocorreu, pelo facto do conceito de tempo ser, ainda, muito abstrato para os alunos, tornando-se, por isso, um conceito difícil de ser entendido por parte dos alunos. Nesta tarefa, a dificuldade mais sentida pelos alunos foi na compreensão do conceito de século.

Ou seja, os alunos perceberem que o século muda quando, nas unidades e nas dezenas não possuem o algarismo “0” e que se acrescenta sempre mais um. Disto derivaram problemas e questões, tais como: “Professora, se no ano 2000 é o séc. XX, porque é que no ano 2001 já é o século XXI, se só passou um ano?”. Durante essa aula surgiram

questões bastante interessantes e foi uma aula produtiva porque houve a necessidade de abordar e explicar que, no caso de 2000 a 2001, é só um ano mas o século muda, de 1901 a 2000, é o séc. XX e, do ano 2001 a 2100, é o séc. XXI, porque passam 100 anos em cada século.

Em relação às atividades em que os alunos tiveram menos dificuldades e de que mais gostaram creio ter sido a do momento em que realizaram diversas dramatizações sobre diversas obras abordadas nas aulas de Português, sendo feita primeiro a exploração das mesmas e só depois a sua dramatização. Inicialmente, nas primeiras atividades de Expressão Dramática, os alunos sentiam alguma inibição e timidez mas, à medida que foram continuando a realizar atividades desta tipologia, os alunos foram conseguindo ultrapassar essa timidez inicial e já conseguiam libertar-se e expressar-se livremente.

Ao longo das minhas intervenções, onde senti mais dificuldades em relação a todas as áreas curriculares, foi no momento do questionamento. Apesar de preparar as questões previamente em casa, elaborar um guião e ainda levá-lo para as aulas, continuo a sentir uma certa dificuldade em relação a como questionar, o que questionar, quando questionar e, mais concretamente, como direcionar a questão.

Isto aconteceu porque, durante as minhas intervenções, ao longo da Prática Pedagógica, tanto a Português, como a Matemática, como a Estudo do Meio, realizei perguntas do nível conhecimento-memória, (Almeida, 2007) e faço-o inconscientemente. Isto é, porque, apesar de ter conhecimento que se deve realizar perguntas de cariz mais aberto, e de julgar que as fiz ao longo da minha Prática Pedagógica, após analisar as perguntas realizadas por mim no decorrer da Prática com a turma do 4.º ano, pude reparar que, sem ser com intenção, continuei a realizar perguntas de cariz mais fechado. Estas perguntas, segundo a mesma autora, são perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que envolvem apenas a memorização mecânica. Ora, estas perguntas sendo fechadas, são perguntas que sugerem resposta e solicitam respostas exatas e factuais. Nestas perguntas é difícil identificar o nível de conhecimento, interesse e importância da criança, acerca de um determinado assunto, delimitando o seu pensamento/raciocínio (Almeida, 2007).

Ou seja, futuramente, deverei tentar realizar perguntas de cariz mais aberto pois são as que têm mais significado para a criança e que lhe permitem pensar, refletir e interrogar-se a si e ao mundo que a rodeia (Folque, 2014).

Enquanto futura professora, deverei dar oportunidade para que os alunos possam colocar mais perguntas, de forma a poderem treiná-las e irem-se complexificando as mesmas. Para tal, poderei utilizar diferentes estratégias em diferentes momentos, por exemplo os alunos poderão criar um guião para uma futura entrevista ou questionário. Outro exemplo, poderiam ser os alunos a colocar perguntas sobre um texto abordado numa aula de Português ou de Estudo do Meio. Outra possibilidade poderia ser os alunos criarem problemas de Matemática, ou até mesmo nas outras áreas, como por exemplo, realizarem um trabalho experimental, colocarem a questão (ou problemática), formularem hipóteses, entre muitas outras atividades possíveis de se explorar o questionamento realizado por parte dos alunos.

No futuro, poderemos e deveremos orientar os alunos e de maneira a estimulá-los de forma positiva, de modo a que tenham entusiasmo em aprender e tenham um papel fundamental na construção da sua aprendizagem (papel ativo na sua própria aprendizagem), tornando-a, assim, significativa (Gonçalves e Trindade, 2010).

## **2.7. Aprendizagem cooperativa**

Numa das atividades, realizadas pela turma do 4.º ano, de criação de um panfleto a pares, senti que os alunos tiveram algumas dificuldade, mais concretamente, na gestão do espaço da informação, mas foi interessante observar que eles próprios, à medida que o realizavam, sentiram e repararam que tinham essa mesma dificuldade. Mas, por outro lado, houve bastante interação, cooperação e entreajuda. por este momento ter sido realizado a pares. Foi notório o momento em que cada par continha um líder definido entre eles, que tinha o papel de dizer ao outro o que fazer (ou seja, esse líder distribuiu, oralmente e conforme a sua vontade, os papéis entre ambos), ambos escreveram a informação relevante no panfleto e ambos ilustraram-no. Assim, como defende Ribeiro (2006), citando Johnson & Johnson (1999b):

[...] ao professor compete definir os objectivos do trabalho, tomar decisões e realizar os preparativos necessários à Aprendizagem Cooperativa, motivar os alunos para a execução das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adoptar,

nomeadamente a responsabilidade individual, a interdependência positiva, a interação pessoal, de modo a que o grupo seja um verdadeiro grupo cooperativo e assim execute eficazmente a sua tarefa. (p.51)

Ou seja, fazendo a ligação entre o que a autora referiu e a prática pedagógica, cabe ao professor propor tarefas e distribuir papéis aos alunos, que estimulem essa auto e hétero cooperação e aprendizagem. Apesar dos alunos terem as suas características individuais, devem ser estimulados de forma a conseguirem aceitar as características individuais dos colegas de trabalho. Desta forma, permiti que haja uma melhor realização da tarefa, bem como uma melhor comunicação no grupo.

## **2.8. Avaliar em contexto de 1.º CEB**

Abordando a temática da avaliação em contexto de 1.º CEB, Lage (2010), citando a Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação (2008, p.13):

[...] assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção. (...) Assim, o docente deve adoptar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências. (p.30)

Ou seja, devem utilizar-se estratégias de avaliação tendo em conta a diversidade de áreas curriculares e os seus conteúdos, havendo interdisciplinaridade. O professor deve proporcionar experiências variadas, adequadas ao grupo de crianças, para que haja desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo em vista a melhoria da ação do professor.

No decorrer da Prática Pedagógica, senti algumas dificuldades na realização da avaliação dos alunos, em particular, na definição de parâmetros e critérios da mesma, bem como o número de alunos a serem avaliados. Isto porque, na minha opinião, quanto maior o número de alunos a avaliar mais complexo se torna o ato de avaliar. A seu tempo, essas dificuldades foram ultrapassadas, surgindo diferentes momentos de avaliação nas diferentes áreas curriculares e havendo alteração dos alunos a serem

avaliados semanalmente. Estas eram realizadas diariamente, avaliando apenas uma atividade durante o período da manhã.

Por isso, em termos de avaliação, como defende Gonçalves e Trindade (2010):

[...] caberá ao professor acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem. (p.1)

Ou seja, para que os alunos observem os seus progressos e haja melhores resultados, a avaliação deles deve ser formativa e o professor deverá dar-lhes *feedback* para que, desta forma, envolva os alunos, criando neles o desejo de aprender e de melhorar.

Inicialmente, realizávamos as avaliações, através de observação direta, de quatro/cinco alunos, recorrendo a uma grelha de avaliação qualitativa com a mesma estrutura. No seguimento de algumas sugestões e propostas realizadas pela professora supervisora, realizámos diferentes avaliações, tais como: auto e heteroavaliações; e utilizámos diferentes instrumentos, como, por exemplo: grelhas de observação direta ou indireta, análise de fichas ou de produções dos alunos, recorrendo a diferentes grelhas de avaliações, avaliando a turma, ou apenas alguns alunos, caso se justificasse. Após o preenchimento das grelhas, eram realizadas, diariamente, observações sobre as avaliações dos alunos.

Após a realização de algumas avaliações, foi-nos proposto que concretizássemos, no preenchimento das grelhas, mais concretamente, na parte em que colocamos as observações, momentos onde os alunos poderiam trabalhar as suas dificuldades de forma a ultrapassarem-nas, como se pode observar nos seguintes excertos, sendo o primeiro referente à turma do 1.º ano e o segundo à turma do 4.º ano de escolaridade.

O primeiro excerto consiste na avaliação realizada no dia 25 de maio de 2015: “Dois dos alunos avaliados neste dia conseguiram identificar figuras diferentes, por exemplo quadrados e triângulos, mas que têm a mesma área. No entanto, um aluno manifestou muitas dificuldades porque, quando se deslocou ao quadro e observou as imagens, não conseguiu identificar a área das duas figuras diferentes, teve de ser a professora a dizer para contar as unidades de medida de cada figura, de modo a verificar que tinham a mesma área e formas diferentes. Por outro lado, outro aluno soube identificar as áreas

de diferentes figuras, mas precisou de ajuda para explicar o seu raciocínio. Uma das estratégias que se poderá realizar nas próximas atuações, de forma a ultrapassar estas dificuldades, será entregar materiais manipuláveis aos alunos, de forma a observarem e identificarem que figuras diferentes podem ter a mesma área”.

O segundo excerto consiste na avaliação realizada no dia 05 de janeiro de 2016, referente a uma ficha de Matemática sobre frações, onde alguns alunos sentiram dificuldades aquando da identificação e da ordenação de diferentes frações: “Uma das estratégias que poderá minimizar estas dificuldades, no futuro, será propor aos alunos atividades de cariz exploratório. Ou seja, através de atividades práticas (por exemplo desafios), de discussões com o objetivo de partilhar as diferentes estratégias, da utilização de materiais manipuláveis e, ainda, da realização de jogos didáticos.”.

Ou seja, analisando e realizando as avaliações, propomos tarefas, tendo em vista o progresso de níveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de maneira a que sejam as mesmas a construir o seu próprio conhecimento, tornando, desta forma, as suas aprendizagens significativas. Assim, como refere Alegro (2008):

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens. (p.24)

O que a autora refere é que todos os alunos já possuem um conhecimento prévio mas, quando existem novas aprendizagens e há uma transformação de significados, os alunos estão a realizar aprendizagens significativas que, posteriormente, conseguirão aplicar no futuro e noutra contexto.

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de 1.º ano de escolaridade, como num dos dias de intervenção o nosso parâmetro de avaliação foi a fruição da leitura e por termos observado algumas dificuldades, de forma a poderem ultrapassá-las, há essa necessidade de se ir treinando diariamente a leitura. No próprio programa e metas está contemplada a leitura em voz alta, quer no Programa de Português do Ensino Básico (2009), através do descritor de desempenho: “Ler em voz alta para diferentes públicos” (pp. 36, 39); quer nas Metas Curriculares de Português (2012), que tem como objetivos para a leitura em voz alta: a capacidade de lerem um certo número de

palavras oralmente e a uma velocidade de leitura para cada ano letivo, bem como salientando-se a articulação e a entoação.

Desta forma, posso concluir que os alunos, por ainda lerem pausadamente e de forma pouco articulada, não leem com entoação, mas pode ser uma competência a ir-se desenvolvendo ao longo da Prática Pedagógica, aplicando este treino diário. Esse treino pode conter uma fase mais inicial de identificarem palavras e ficarem as mesmas registadas no quadro ou na parede o dia todo, depois recorrer à “mensagem do dia” (frases), um dicionário de parede, uma lista de palavras conhecidas, uma oficina da leitura, e ainda pode utilizar-se um pequeno texto, em que a professora lê primeiro, coloca perguntas de interpretação, pedir aos alunos para que leiam, primeiro silenciosamente e repetidamente, só depois de estarem familiarizados com o texto, para que leiam-no em voz alta, realizando em grande grupo, depois, a pares e, só no fim, individualmente. Podem ainda, escrever algumas palavras contidas nesse mesmo texto.

Esse treino diário foi realizado ao longo da Prática Pedagógica. Quando exploramos um determinado texto, lemo-lo em voz alta, pedimos que leiam silenciosamente e, só depois, um aluno lê uma frase em voz alta. Mas, indo ao encontro do que já foi referido neste relatório, e como defende Silva (2013), os alunos quando ainda se encontram na fase de decifração do código escrito não conseguem compreender o texto lido mas, ultrapassando essa fase com treino, já permite que haja compreensão do texto lido. Ou seja, os alunos do 1.º ano ainda estão na fase de decifração do código escrito; por isso leem-no pausadamente, sem articulação, o que não permite a compreensão do que acabaram de ler.

Enquanto futura professora, deverei contornar essa dificuldade de várias formas, por exemplo, continuando o treino diário da leitura, ou fazendo várias propostas de atividades onde seja treinada essa mesma leitura. O facto de ser um leitor fluente permite que o leitor compreenda o que lê, que interprete e que sinta o que o autor pretendeu transmitir no seu texto, sentindo-o com as mesmas emoções e lendo com entoação e articulação.

## **2.9. Meta reflexão 1.º CEB**

Houve momentos em que senti que perdemos muito tempo na realização das fichas, ao esperarmos que todos os alunos as fizessem. Mas acho bastante relevante que todos consigam realizá-las, tornando, assim, esse tempo “perdido” em tempo ganho. Claro que, na turma do 1.º ano, havia alunos que realizavam as fichas de forma autónoma, sem precisarem de ajuda e rapidamente, enquanto os outros alunos precisavam de mais tempo, ou têm mais dificuldades. Nesse aspeto, tanto devemos acompanhar os que tinham mais dificuldades, como criar novos desafios e mais estimulantes para os alunos que têm mais facilidade na realização de fichas. Se bem que, por vezes, o facto de fazerem rápido e bem, não significa que consigam perceber na totalidade o que fizeram e explicar o que e como o realizaram.

Devemos ter mais atenção à linguagem, que deverá ser mais rigorosa e científica, ou seja, por vezes, a utilização de linguagem compreensível para os alunos não os torna capazes de compreender os enunciados de testes /exames ou fichas. Segundo Martins (2011, p.3) “[...] o aluno chega à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e a uma linguagem mais rigorosa e científica a partir das suas Concepções Alternativas (CA), vivências e representações”.

Adorei esta oportunidade e a possibilidade de aprender tanto com toda a comunidade educativa, desde os professores até às crianças da turma do 1.º ano e do 4.º ano de escolaridade.

Pude observar e comparar que os contextos de aulas com a turma de 1.º e 4.º ano são ambos bastante diferentes em vários aspetos. Por exemplo: os alunos desta turma do 4.º ano já eram leitores autónomos, ou seja, tinham autonomia para lerem silenciosamente e em voz alta um texto e, até, realizar enunciados entregues pela primeira vez; é notória, assim, a diferença de autonomia na leitura e na escrita. Desta forma, os alunos do 1.º ano necessitavam da presença e da participação de adultos, aquando da leitura de enunciados e auxílio na escrita, enquanto os alunos do 4.º ano já possuíam autonomia na leitura e na escrita e, conseqüentemente, poderia ter-se complexificado as tarefas propostas para o 4.º ano, de maneira a que as realizassem autonomamente, aprofundando também o conteúdo a ser abordado.

Aprendi a gerir o tempo e espaço de uma sala de aula em contexto do 1.º CEB, aprendi a como ser uma professora no 1.º CEB. Dentro deste tema sobre como ser professora em contexto do 1.º CEB, posso referir que aprendi: a como gerir melhor o grupo; a resolver problemas; a articular as diferentes áreas curriculares; a dar importância ao questionamento (quer realizado pelos alunos, quer por adultos); e a dar oportunidades para que os alunos sejam construtores do seu próprio conhecimento, permitindo aos alunos participarem em tarefas que seja desafiadoras e dinâmicas, não os limitando a serem meros observadores ou ouvintes. Ao longo do Mestrado, aprendi a ser boa ouvinte, a dar valor às características de cada aluno, bem como, ao trabalho cooperativo dos alunos.

## **Parte II – Dimensão Investigativa**

O educador ou professor deve preocupar-se com a sua prática educativa, tendo em conta o grupo de crianças, investigando a sua prática, procurando melhorá-la e, sobretudo, melhorar as aprendizagens do grupo.

Esta dimensão, apelidada de investigativa, incide na área do Português no 1.º CEB, nomeadamente, no questionamento realizado na sala de aula, tendo o estudo surgido no âmbito da Prática Pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Esta segunda parte do relatório apresenta-se dividida em três capítulos. Inicialmente contém a introdução, na qual se faz referência à contextualização do estudo e, também, às suas questões e objetivos de investigação. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico que serve de suporte à investigação. No segundo capítulo inclui a metodologia de investigação do presente estudo, referindo-se os procedimentos aplicados, tendo em conta as questões e os objetivos de investigação que foram delineados. No terceiro capítulo demonstra os resultados obtidos no decorrer do estudo e a sua análise. Por fim, envolve as considerações finais, fazendo-se também referência às limitações do estudo, bem como possíveis sugestões de melhoria para investigações futuras.



# Introdução

Nesta parte surge uma contextualização do estudo, seguindo-se uma referência à escolha do tema a investigar, tendo em conta a sua relevância, apresentando-se, por fim, as questões de investigação, bem como os objetivos da mesma.

## 1.1. Apresentação do estudo

Durante a Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, mais concretamente, com a turma do 1.º ano, houve a oportunidade de interagir com um grupo de crianças, com idades entre os 6 e os 7 anos. Durante os momentos de diálogo com a turma surgiram-me alguns desafios acerca da linguagem do adulto e do tipo de perguntas a realizar, suscitando, assim, o interesse em saber mais sobre o questionamento em contexto educativo, para que, futuramente, possa adequar o tipo de questionamento à área curricular ou conteúdo abordado numa determinada aula.

Refletindo, mais especificamente, sobre o tema “Questionamento em sala de aula”, considero importante tomar consciência do tipo de questionamento que se privilegia e com que propósito, no sentido de desenvolver uma prática que promova o raciocínio, a criatividade e a formulação de hipóteses por parte dos alunos e, esperando poder-se desenvolver um projeto investigativo de forma a aprofundar este assunto.

Considero que a temática em estudo é importante para a comunidade educativa, uma vez que é fundamental que se tenha presente qual a melhor forma de questionamento dirigido às crianças, e para que se saiba como adaptá-lo no contexto ou ao grupo de crianças no qual se está inserido e interpretá-lo da melhor maneira, sendo imprescindível conhecer a importância da variação no questionamento, as várias formas de questionar, objetivos e classificação das perguntas dos professores no contexto de sala de aula. Assim, pretende-se analisar as perguntas realizadas pelos alunos e pelos professores, em contexto de sala de aula, especificamente na área curricular de

português. Para o efeito, o meu olhar recaiu na análise da comunicação verbal, apenas a nível do tipo de questionamento realizado no decorrer das mesmas.

Deste modo, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Quem faz mais perguntas (os alunos ou os adultos) numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? ii) Que tipo de perguntas fazem os professores aos alunos numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? iii) E que tipo de perguntas fazem os alunos numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? iv) Que implicações tem o tipo de perguntas mais valorizado pelo professor no ensino e na aprendizagem dos alunos?

Perante as questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos: i) Quantificar quem coloca mais perguntas no decorrer de uma aula; ii) Identificar as formas de questionamento utilizadas numa aula de português pelos adultos e pelos alunos; iii) Refletir sobre o melhor questionamento a ser realizado futuramente.

# Capítulo I – Enquadramento teórico

## 1.1. Comunicação em sala de aula

A comunicação possui diversas funções, tais como: a informação, a motivação, a educação, a socialização, e/ou a distração, sendo estas funções relevantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Galego, 2014).

O ato de comunicar é complexo e está presente no contexto de sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem. Galego (2014, p.37), citando La Borderie (1994), afirma que “a escola é um lugar de comunicação, considerada na sua extensão (o sistema educativo) ou inversamente nas suas mais pequenas células (turmas ou grupos)”. Desta forma, o autor demonstra que a escola é um sítio propício à comunicação pois, em qualquer momento do dia, os alunos estão a comunicar e a interagir, seja dentro da sala de aula, ou fora dela. Dentro do *feedback* fornecido pelos alunos, existem duas dimensões da comunicação: a comunicação verbal e a comunicação não-verbal. Na comunicação verbal, o *feedback* pode ocorrer através de: manifestações da opinião dos alunos acerca da mensagem transmitida pelo professor; realização de perguntas pelos alunos dirigidas ao professor e de respostas do aluno às perguntas formuladas pelo professor. No caso da comunicação não-verbal poderemos encontrar gestos e acenos, expressões faciais e movimentos corporais, bem como a postura corporal.

Assim, recaindo na especificidade do ato de comunicar, nomeadamente quando considerado no contexto do processo de ensino-aprendizagem, é fulcral que o professor realize ao longo das suas práticas pedagógicas uma atitude de observação, escuta ativa e questionamento. Desta forma, para que a comunicação seja eficaz em contexto de sala de aula, é necessário que a relação entre professor e aluno (ou emissor/recetor) funcione, de modo a que ambos construam significados e, para tal, é necessário que ambos conheçam e partilhem formas de comunicação verbal e/ou não verbal (Galego, 2014).

Pretendo aprofundar a importância da comunicação em sala de aula, mais especificamente o potencial pedagógico do questionamento realizado dentro da mesma. Por isso, considero ser fundamental aprofundar os conhecimentos sobre os métodos de ensino e refletir sobre o papel da comunicação e do questionamento em diversos cenários de lecionação. Desta forma, o ato de questionar é importante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma ação que exige reciprocidade, comunicação bilateral e/ou multilateral. O questionamento é visto como o ponto de partida para o conhecimento. A utilização intencional e refletida do questionamento estimula a participação dos alunos, envolvendo-os ativamente na construção das próprias aprendizagens (Galego, 2014).

## **1.2. Em busca de clarificação dos conceitos de questão e pergunta**

À semelhança da comunicação, as perguntas dos professores têm vários objetivos, assim como: promover o pensamento e criatividade dos alunos, desenvolver o estímulo ao raciocínio dos mesmos, gerir e manter o ritmo da aula, dirigir as atividades durante uma aula, identificar as concepções alternativas dos alunos, rever conceitos, conduzir e orientar discussões, verificar a compreensão e procedimentos de fenómenos, controlar os alunos, controlar o comportamento dos mesmos, verificar a compreensão da matéria, obter *feedback*, avaliar a retenção de informação, estimular a curiosidade intelectual e formular problemas, manter o aluno atento e verificar o seu nível de interesse. Neste sentido, verificamos que as perguntas são formas de manter o ritmo da aula e envolver os alunos presentes, de maneira a controlar os mesmos e a aula, de estimular a curiosidade e o interesse de um aluno a um nível de pensamento elevado e é uma forma de testar os conhecimentos deles. (Delamont, 1987 e Almeida, 2007).

Contudo, é imprescindível clarificar os conceitos de questão e pergunta. Assim, existe uma diferença entre os vocábulos questão e pergunta, segundo Almeida (2007). Pergunta é o ato de interrogar, enquanto questão é objeto de reflexão, de estudo ou debate. A definição de pergunta é mais ampla, pois nem todas as perguntas envolvem reflexão (Almeida, 2007). Ainda, Medeiros, citando Ducrot (2000, p. 36), refere que

“um destinatário de uma pergunta sente-se na obrigação de responder”. Assim, no comportamento pergunta-resposta, existem diferentes momentos de interação, sendo eles: primeiro o professor codifica a pergunta, depois o aluno descodifica a pergunta, o aluno codifica a resposta e o professor descodifica a resposta, podendo haver variações na interpretação das perguntas (Medeiros, 2000).

Assim, segundo Almeida (2007), citando Kerbrat-Orecchioni (1991), defende que:

[...] uma pergunta pode ter diferentes formas sintáticas, ou seja, podem ser de modo interrogativo, declarativo ou imperativo. Estes são os principais tipos de proposições que correspondem às três principais funções pragmáticas do discurso que todas as línguas apresentam. (p.22)

O conhecimento da criança é construído através das interações, comunicações e diálogos entre professores/educadores, pais e membros da comunidade educativa, como defende Folque (2014), citando Wells (2001). Falando mais concretamente nas interações entre adultos e crianças, estas aprendem através dessa interação e da partilha e da negociação de significados entre ambos. Deste modo, “[...] as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (Pramling, 1996; Siraj-Blatchford *et al.*, 2002), citados por Folque (2014, p.89).

Para haver uma melhor aprendizagem por parte da criança através da interação com o adulto e com outras crianças, deve haver:

[...] uma “partilha sustentada de pensamento” em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de co-construção através de uma mobilização cognitiva, em que o adulto usa técnicas de ensino, tais como a modelização e a demonstração, a explicação e o questionamento. (Folque, 2014, p.90)

Ou seja, a altura mais fácil de aprender é na infância, porque é a fase da vida em que mais se colocam perguntas e se “abrem as mentalidades”. Assim, Cury (2004) afirma que as crianças aprendem porque interagem mais e porque são perguntadoras. Este autor afirma que “Quando uma pessoa deixa de perguntar, ela deixa de aprender, deixa de crescer” (Cury, 2004, p.130). Este autor ainda refere que os professores devem dirigir a pergunta a toda a turma e só depois a um aluno, especificamente, devendo ser elogiado pela sua participação. Desta forma, segundo Cury (2004, p.131), “A arte da pergunta gera pensadores brilhantes”, isto porque estimula o raciocínio, o pensamento, o conhecimento, a curiosidade.

Nas interações de aprendizagem assimétrica, como é o caso do adulto-criança, no geral, estas tendem a aceitar o ponto de vista do adulto sem o questionar, ou tendo dificuldade em questioná-lo (Folque, 2014). Esta autora ainda refere que os educadores têm o papel/dever de possuir um bom conhecimento sobre os conteúdos curriculares, onde envolva os conteúdos e os processos de aprendizagem, para que esta seja uma aprendizagem significativa. Ou seja, para que haja aprendizagens significativas, como defende Siraj-Blatchford (2004), citado por Folque (2014, p.91-92), “[...] segundo uma perspectiva socio construtivista em que aprender é considerado um processo de co-construção interativa entre a criança, os seus pares e os adultos”.

Desta forma, segundo Folque (2014, p.92), “há dois instrumentos pedagógicos usados pelos educadores em interações educativas que foram reconhecidos como tendo potencialidades para ajudar as crianças a aprender a aprender: a utilização de perguntas e de feedback”. As perguntas servem para desenvolver o pensamento (Cazden, 2001; Fisher, 2001; Siraj-Blatchford *et al.*, 2002; Siraj-Blatchford e Manni, 2008; citados por Folque, 2014), estimular o pensamento metacognitivo, o pensamento crítico, o pensamento especulativo e o raciocínio.

Outro aspeto importante nos diálogos interativos entre educadores/professores e crianças está relacionado com a necessidade destas realizarem perguntas e desenvolverem, assim, o seu pensamento crítico e, desta forma, poder proporcionar momentos mais extensos ao longo do diálogo (Folque, 2014).

Segundo os estudos de Stevens (1912), de Floyd (1960), de Moyer (1966), de Schreiber (1967), Cunningham (1971), Pedrosa (1987), e ainda, de Carr, Graesser, Pusron e Knutton (1996), “[...] as perguntas dos professores ocupam em média cerca de 80% do tempo das aulas e os professores formulam em média 69 perguntas por hora, o que dá 1 a 2 perguntas por minuto” (Almeida, 2007, p.23). O que faz com que não haja espaço para as perguntas dos alunos, o que não os possibilita de expandir as suas ideias e/ou solicitar informações (Medeiros, 2000).

Porém, demasiadas perguntas realizadas pelo adulto podem inibir a criança, tal como nos alerta Folque (2014), referindo-se a (Wells,1999). Por vezes, o educador/professor

realiza demasiadas perguntas como forma de chamar a atenção e a participação por parte da criança, ou seja, nos momentos onde se observa a diminuição da participação no diálogo e colocação de perguntas por parte da criança (Folque, 2014).

Como forma de quebrar essa inibição, de questionar o adulto e igualar essa interação que é assimétrica, de adulto-criança, ao fim de cerca de um ano da arte de exposição interrogada e dialogada, os alunos perdem o medo de se expressar, aprendem a discutir as ideias e tornam-se viajantes de si mesmos, ou seja, não demonstram ter medo de questionar o mundo, os adultos e até a si mesmos (Cury, 2004).

Normalmente, a comunicação em sala de aula, o diálogo e a comunicação verbal têm como início uma pergunta realizada pelo professor. O professor tem o papel de decidir quando e como faz as perguntas, o tipo, a finalidade, a sequência e quem pode participar, enquanto o aluno tem um papel mais passivo e subordinado de responder (Medeiros, 2000). Mas cabe ao professor fazer com que a turma se mobilize a fim de favorecer a integração dos alunos mais passivos (Vieira, 2005).

As perguntas podem ser classificadas de várias formas, sendo a mais simples aquela que considera as categorias de perguntas abertas e perguntas fechadas. As perguntas fechadas são aquelas que sugerem resposta e solicitam respostas exatas e factuais. Nestas perguntas, é difícil identificar o nível de conhecimento, interesse e importância da criança acerca de um determinado assunto. Já as perguntas abertas implicam para a mesma pergunta várias respostas, encorajando o pensamento crítico e construtivo. Este tipo de perguntas não sugere respostas e pode observar-se o nível de conhecimento das crianças; estas perguntas permitem que a criança se expresse livremente utilizando as suas próprias concepções (Almeida, 2007).

As perguntas consideradas boas são as que têm significado para a criança e que permitam à mesma pensar, refletir e interrogar-se a si e ao mundo que a rodeia, situando-se, portanto, na categoria das perguntas abertas. Já as perguntas fechadas podem promover objetivos de desempenho, em vez de objetivos de aprendizagem, de acordo com Folque (2014). Cazden (2001), citado por Folque (2014), refere-se às perguntas de cariz aberto como sendo perguntas metacognitivas, tendo estas a componente de desenvolverem mais o pensamento e o conhecimento.

As perguntas fechadas permitem que prevaleça o apelo à memória e um controlo mais facilitado; já as perguntas abertas permitem que a criança exponha as suas ideias, permitindo ao professor analisá-las. Estas perguntas tornam as aulas mais imprevisíveis. Já as fechadas são as mais utilizadas pelos professores e educadores (Folque, 2014).

A importância das perguntas abertas é referida por Almeida (2007), citando Lazarsfeld (1944), ou seja, estas permitem: classificar o significado da resposta, discriminar influências sobre opiniões e classificar a natureza das relações entre variáveis. No entanto, para se obter estas informações, as respostas devem indicar como é que a criança interpretou a questão, as motivações que a levaram a perspetivar um certo assunto e os quadros de referência.

Esta categorização é importante, pois permite que o uso de perguntas abertas ou fechadas possa ser visto como algo que influencia o decorrer das aulas e é a base do desenvolvimento de uma estratégia de ensino-aprendizagem. O uso bastante regular de perguntas fechadas permite um maior controlo das aulas; em contrapartida, aulas onde se recorre a perguntas maioritariamente de cariz aberto, o controlo sobre a condução dos conteúdos da aula pode fugir do controlo do professor, uma vez que permite aos alunos expor as suas ideias, conhecimentos, dúvidas, competindo ao professor analisá-los. Nesta ordem de ideias, a prevalência de um ou outro tipo de perguntas, em contexto de sala de aula, tem consequências no tipo de aula e no tipo de aprendizagem que é efetuada. As perguntas abertas permitem que o aluno se expresse livremente, dando-lhe maior liberdade e protagonismo. As fechadas delimitam as respostas, o que pode distorcer o seu pensamento e retirar-lhes iniciativa (Medeiros, 2000).

Baseando-se nas classificações de Gallagher e Aschner (1963), Cunningham (1971) e Blosser (1973), Pedrosa de Jesus (1987) categorizou as perguntas da seguinte forma: as de conhecimento-memória, geralmente, são perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que envolve a memorização mecânica; as de pensamento convergente são perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que exigem resposta exata, com raciocínio; as de pensamento divergente são perguntas abertas de nível cognitivo mais elevado que permitem formular hipóteses; e as de pensamento avaliativo são perguntas abertas de

nível cognitivo elevado que exigem julgamento e avaliação por parte de quem responde (Almeida, 2007).

Pedrosa de Jesus (1987) considerou, além destas acima referidas, mais duas categorias, sendo elas: perguntas de rotina, caracterizadas por serem perguntas para controlo e condução da aula/experiência educativa; e perguntas de retórica que se caracterizam por serem formuladas sem se esperar resposta, para reforçar ideias, terminar frases ou chamar a atenção das crianças. (Almeida, 2007).

Assim, se for uma estratégia do professor utilizar numa aula alguns dos diversos tipos de pergunta acima referenciados, o mesmo estará a estimular os alunos a conversarem e a articularem ideias, conceitos e práticas. Medeiros (2000), abordando Carr, ainda refere que este autor classifica as perguntas abertas da seguinte forma: perguntas de sondagem e perguntas de reflexão; e as perguntas fechadas são: as perguntas fechadas e as perguntas hipotéticas.

O questionamento é eficaz na condução e nas estratégias a utilizar na sala de aula porque permite o controlo da mesma. Uma boa pergunta permite antecipar a resposta, guiando o professor para saber onde e como deve ser feita a sua ação. O questionamento é importante no desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem (Medeiros, 2000).

Segundo Delamont (1987, p. 138), Bellack realizou um estudo (1966) em que distinguiu quatro “tipos de ação falada: a estruturação, a solicitação, a resposta e a reacção”. Conforme refere Delamont (1987), citando Barnes (1971), as perguntas que predominam em todas as disciplinas são as factuais, exceto em ciências e o número de perguntas abertas é muito pequeno, ou seja, os professores sabem quase sempre aquilo que desejam ouvir e raramente colocam perguntas para receber informação sobre algo. Isto é normal numa sala de aula e anormal na vida quotidiana, pois a fala dentro de uma sala de aula é diferente da conversação vulgar.

Ainda como afirma o mesmo autor (Delamont, 1987, p. 140), “Walker e Adelman localizam as suas estratégias de ensino segundo duas dimensões a que chamam definição e conteúdo aberto ou fechado”. A definição representa o grau de especificação

do papel do aluno, que possui um papel posicional, ou seja, dar respostas certas, se o seu papel for desfocado, as respostas certas não são claras, dando maior flexibilidade. Em relação à organização do conteúdo, se for aberta, o aluno estará empenhado na negociação do conteúdo; se for fechada, o conteúdo estará organizado em passos lógicos e rígidos sobre os quais o aluno não terá nenhum domínio.

Walker e Adelman (citados por Delamont, 1987) consideram as seguintes estratégias de interrogação:

[...] a focagem, isto é, em que o papel do aluno/criança consiste em dar a resposta certa previamente determinada pelo professor/educador (alta definição e de conteúdo fechado); a viagem de Cook, isto é, encaminhamento de um discurso que continua a ter respostas certas, podendo o seu assunto ser modificado de forma imprevisível; e a roda livre, isto é, quando o professor permite que a turma dê contributos imprevisíveis sem os considerar certos ou errados. (p.40)

A maior parte dos professores nas suas aulas realiza a focagem, sendo esta considerada por várias escolas e alunos como a única forma de discurso onde há ensino e aprendizagem. É importante perceber e analisar o impacto que as perguntas dos alunos têm no desenrolar do processo ensino-aprendizagem, “Assim, é importante ajudar os alunos a clarificar e a formular as suas próprias perguntas de forma a que possam ser trabalhadas” (Medeiros, 2000, p.39, citando Gould).

## **Capítulo II – Metodologia de Investigação**

Neste segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada ao longo deste estudo encontrando-se organizado em cinco pontos, sendo que no primeiro se apresentam as opções metodológicas, no segundo o contexto do estudo, no terceiro os procedimentos, no quarto as técnicas de recolha de dados e no quinto as técnicas de tratamento dos dados.

### **2.1. Opções metodológicas**

O presente estudo centra-se nas diferentes perguntas colocadas pelos alunos e pelos adultos de uma turma do 1.º ano de escolaridade, nas aulas de Português, em diferentes momentos. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Quem faz mais perguntas (os alunos ou os adultos) numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? ii) Que tipo de perguntas fazem os professores aos alunos numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? iii) E que tipo de perguntas fazem os alunos numa aula de português de 1.º ano de escolaridade? iv) Que implicações tem o tipo de perguntas mais valorizado pelo professor no ensino e na aprendizagem dos alunos?

Perante as questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos: i) Quantificar quem coloca mais perguntas no decorrer de uma aula; ii) Identificar as formas de questionamento utilizadas numa aula de português pelos adultos e pelos alunos; iii) Refletir sobre o melhor questionamento a ser realizado futuramente.

O estudo foi desenvolvido em contexto de sala de aula, onde desenvolvi a Prática Pedagógica no ano letivo 2014/2015.

### **2.1.1. Investigação qualitativa e quantitativa**

De acordo com as perguntas e os objetivos de investigação definidos, optou-se por realizar uma investigação de carácter exploratório, onde existe pouca informação sobre a mesma. Pretendo estudar em profundidade o assunto, procurando fundamentá-lo (Dias, 2009). Estamos perante a triangulação de paradigmas, onde se recorre ao paradigma qualitativo e ao paradigma quantitativo, pois pretende-se valorizar a quantidade de perguntas, ou seja, os números dos resultados obtidos, fazendo uma interligação com a relação do contexto, ao longo da minha Prática Pedagógica, isto é, em contexto de investigadora neste estudo de caso. Optou-se pelo estudo de caso, uma vez que este se centra nas perguntas utilizadas pelos alunos e adultos, no decorrer das aulas de Português, em diversos momentos, sendo o foco de investigação todos os alunos da turma. De acordo com Stake (2009):

[...] estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes. (p.11)

À investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2013) atribuem cinco características, que se evidenciam no presente estudo. A primeira característica diz respeito à recolha de dados, uma vez que “[...] na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47). A segunda característica atribuída à investigação qualitativa é que “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). A terceira característica refere que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49). A quarta característica diz respeito à análise dos dados, em que é referido que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50). A quinta característica refere que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 50).

## **2.2. Contexto do estudo**

Este estudo foi realizado numa escola do 1.º CEB do concelho de Leiria, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, onde a investigadora se encontrava a realizar a Prática Pedagógica em 1.º CEB I. O objeto de estudo é o questionamento realizado pelos professores e pelos alunos em sala de aula, nas aulas de Português, sendo os sujeitos do estudo os adultos (três professoras) e 24 alunos.

O universo da população do meu estudo é constituído por: duas estudantes estagiárias, a professora titular e, ainda, 24 alunos do 1.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Dos 24 alunos deste estudo, foram apenas 12 os alunos que participaram neste estudo, ou seja, apenas 12 alunos colocaram perguntas nas aulas que foram registadas. Atribuíram-se nomes fictícios a cada uma das crianças, para garantir o anonimato. Os alunos não foram informados, pela investigadora, sobre o estudo que se realizou, para que não houvesse qualquer influência no tipo de questionamento a ser realizado, nem nos resultados que se iriam obter.

## **2.3. Procedimentos**

No decorrer do estudo, os alunos da turma do 1.º ano, a professora e as estagiárias foram realizando perguntas em diversos momentos. No decorrer de algumas aulas de Português, foram-se registando, nos diversos momentos, as diferentes perguntas colocadas pelos adultos e pelos alunos. A investigação decorreu entre março de 2015 e maio 2015, em que foram realizados 18 registos áudio, nalgumas aulas de Português lecionadas pelas estagiárias e pela professora titular da turma.

Desta forma, apresenta-se, de seguida, um quadro (Quadro1) com as datas e a descrição da situação, contendo os diversos momentos em que ocorreram os registos.

**Quadro 1** – Descrição dos diferentes momentos

<b>Data</b>	<b>Situação</b>
M1 e M5 9/03/2015 às 11h30 16/03/2015 às 9h	Este registo foi realizado durante o momento de diálogo, em grande grupo, com os alunos sentados nos respetivos lugares. Este é um momento realizado semanalmente, em que os alunos contam e partilham as novidades do seu fim de semana.
M2 9/03/2015 às 12h00	Diálogo registado durante o momento de introdução do grafema <x/X>, em grande grupo, a partir da audição de uma canção intitulada “É o xarroco” de José Jorge Letria, pertencente ao manual de português do 1.º ano de escolaridade. Após a audição dessa canção, foram lembradas as canções anteriormente dadas em aulas, através da audição e os alunos cantando as mesmas.
M3 10/03/2015 às 9h30	Diálogo sobre a introdução da “Semana da Leitura”, que consistia na realização de traduções de frases para a língua correspondente ao país que era sorteado ao aluno. Teriam, ainda, de realizar uma pesquisa e ilustrar ou recortar e colar imagens.
M4 10/03/2015 às 10h00	Diálogo do momento final da leitura da história “Pedrito, o coelhinho” de Beatrix Potter realizada pela professora.
M6 16/03/2015 às 09h15	Diálogo realizado após a dramatização da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde, através das sombras chinesas.
M7 16/03/2015 às 09h45	Diálogo realizado após a dramatização da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde, através das sombras chinesas.
M8 16/03/2015 às 11h15	Reconto da história “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen.
M9 7/04/2015 às 09h15	Diálogo durante o momento em que os alunos contam as novidades sobre as suas férias da Páscoa.
M10 13/04/2015 às 9h45	Leitura e interpretação da história “Conta o dedo maior “pai de todos” da mão direita”, do livro “Dez dedos dez segredos” de Maria Alberta Menéres.
M11 15/04/2015 às 9h30	Reconto “Subida à serra” da página 116 do manual de português.
M12 20/04/2015 às 10h00	Consolidação do grafema <r/R>. Os alunos vão dizendo palavras que contenham o grafema <r/R> e vão escrevendo no quadro, fazendo a divisão silábica das mesmas. Os restantes alunos vão copiando para o caderno pautado.
M13 21/04/2015 às 10h00	Reconto do texto “Pintassilgo” da página 120 do manual de português através de perguntas de interpretação. Depois desse momento, surgiu a altura de os alunos sublinharem no texto palavras que contenham “ss”.
M14 27/04/2015 às 9h30	Consolidação dos grafemas <r/R> e <s/S> e fonemas [rr] e [ss].
M15 27/04/2015 às 9h45	Introdução dos dígrafos <ça/ço/çu>.
M16 4/05/2015 às 10h00	Introdução do dígrafo <nh> e reconto do texto “Dona Galinha” da página 126 do manual de português, através de perguntas de interpretação do texto. Após realizadas oralmente perguntas de interpretação, pediu-se aos alunos que sublinhassem palavras no texto que continham o dígrafo <nh>.
M17 5/05/2015 às 11h15	Introdução do dígrafo <lh>.
M18 5/05/2015 às 11h30	Continuação do momento 17 (M17). Os alunos foram ao quadro escrever palavras com o dígrafo <lh> e realizaram a divisão silábica das mesmas.
M19 18/05/2015 às 10h15	Introdução dos dígrafos <as/es/is/os/us> e dos dígrafos <az/ez/iz/oz/uz>.
M20 25/05/2015 às 10h00	Reconto do texto “O zoológico” da página 138 do manual de português, através de perguntas de interpretação do texto.
M21 e M22 2/06/2015 às 10h00	Criação de um texto coletivo onde se pretendia que os alunos recontassem a visita de estudo à praia de São Martinho do Porto, realizada no dia anterior.
M22 2/06/2015 às 10h30	Continuação do M21.
M23 3/06/2015 às 10h30	Aluna com 7 anos de idade treina a leitura em voz alta de um texto trabalhado em aula do manual de português. Primeiro, leu silenciosamente o texto na sala, o mesmo já tinha sido levado para casa e trabalhado em aula.
M24 9/06/2015 às 9h40	Após a observação da dramatização da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec realizada pelas estagiárias com fantoches, foi efetuado o reconto da história através da realização do “162to da história” de Isabel Solé.

Estes foram os diferentes momentos em que se registaram algumas das perguntas realizadas pelos alunos, pela professora titular da turma e pelas estagiárias (2), nas aulas de Português.

## **2.4. Recolha de dados**

A recolha de dados foi sendo realizada pela investigadora, em contexto de sala de aula. Para a recolha de dados, a investigadora recorreu à gravação de áudio dos momentos de diálogo, ocorridos entre alunos e professoras, no decorrer de algumas aulas de Português.

O registo áudio (Aires, 2011) é um instrumento importante na investigação em educação, pois permite fazer uma boa recolha de dados e, ainda, permite um registo fiel do que aconteceu em determinado momento, e tem a vantagem de possibilitar que se volte a ouvir as gravações várias vezes. Desta forma, recorri ao registo áudio, entre março de 2015 e maio 2015. Foram realizados 18 registos áudio, apenas no decorrer de algumas aulas de Português, lecionadas pelas estagiárias e pela professora titular da turma.

Estas gravações áudio foram transcritas (Anexos I, II, III, IV e V), para serem posteriormente analisadas, de forma a responderem às questões de investigação, inicialmente formuladas. Assim, este registo (áudio) foi importante na recolha de informação para o estudo, uma vez que possibilitou à investigadora recolher e registar dados que fundamentassem e respondessem às questões deste estudo.

## 2.5. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados é um processo onde se procede à organização dos dados recolhidos, para que depois se possa fazer uma análise dos mesmos (Sousa & Baptista, 2011). Desta forma, a investigadora organizou os dados que recolheu da transcrição efetuada das gravações áudio. Os dados foram organizados de acordo com as categorias e as subcategorias contendo o tipo de perguntas, sendo que, para cada um dos momentos, se realizou a transcrição das gravações áudio e se quantificou segundo a tipologia de perguntas colocadas pelos alunos e pelos adultos.

Desta forma, procedeu-se a uma análise de conteúdo que se constitui como “uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193). Esta análise teve um carácter do tipo exploratório, onde se pretendeu compreender quais as perguntas mais utilizadas pelos alunos e pelos adultos no decorrer de algumas aulas de Português.

A análise de conteúdo do tipo exploratório seguiu três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2009). A fase de pré-análise correspondeu à fase de organização, em que se procedeu à “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, [à] formulação das hipóteses e dos objectivos e [à] elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2009, p. 121). A fase de exploração do material correspondeu à fase de codificação, de forma a obter-se uma representação do conteúdo. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, procedeu-se ao tratamento dos dados “em bruto”, de forma a tornarem-se significativos e válidos (Bardin, 2009).

Tendo em conta a importância de tratar os dados de forma a obter-se uma representação do conteúdo, estes foram categorizados, uma vez que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2009, p. 145).

Os dados foram organizados da seguinte forma: primeiro, realizou-se um quadro de análise de conteúdo (Quadro 2) contendo as subcategorias (categorização da tipologia de perguntas), bem como, a definição de cada subcategoria. Depois, efetuou-se um quadro quantitativo (Quadro 3) com a quantidade de perguntas realizadas pelos alunos e pelos adultos e, ainda, um quadro (Quadro 4) com a quantidade de perguntas de determinado tipo efetuadas pelos participantes deste estudo.

Deste modo, o Quadro 2 como já foi acima referido, apresenta a definição das subcategorias de perguntas, categorizadas segundo Pedrosa de Jesus (1987):

**Quadro 2** – Classificação de perguntas segundo Gallagher, Aschner, Cunningham, Blosser e Pedrosa, realizado por Almeida (2007, pp. 44-45).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição/Definição</b>
<b>Tipos de Perguntas</b>	<b>Conhecimento-memória</b>	Perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que envolve a memorização mecânica;
	<b>Pensamento convergente</b>	Perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que exigem resposta exata com raciocínio;
	<b>Pensamento divergente</b>	Perguntas abertas de nível cognitivo mais elevado que permitem formular hipóteses;
	<b>Pensamento avaliativo</b>	Questões abertas de nível cognitivo elevado que exigem julgamento e avaliação por parte de quem responde;
	<b>Rotina</b>	Perguntas para controlo e condução da aula/experiência educativa;
	<b>Retórica</b>	Perguntas formuladas sem se esperar resposta, para reforçar ideias, terminar frases ou chamar a atenção das crianças.



## **Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos no decorrer do estudo e a sua análise. Por fim, apresentam-se as considerações finais, fazendo-se também referência às limitações do estudo, bem como possíveis sugestões de melhoria para investigações futuras.

Os dados encontram-se apresentados em quadros e gráficos circulares, de modo a facilitar a organização e apresentação nas diferentes subcategorias, sendo estas tidas em consideração na análise dos dados. Por fim, os registos obtidos foram confrontados com a transcrição das gravações de áudio, efetuando-se um cruzamento dos dados obtidos.

Primeiro, transcreveram-se todas as perguntas num quadro (Quadro 8 – Anexo I). Este quadro contém, na primeira coluna, as datas dos registos, a segunda coluna é a transcrição das perguntas e a terceira coluna corresponde ao contexto em que se registaram os diálogos.

O Quadro 3, conforme referido, apresenta a quantidade de perguntas realizadas por cada elemento nas diferentes aulas, em que a primeira coluna tem o contexto de cada momento, a segunda coluna é referente à duração da gravação em minutos, a terceira coluna possui o número de perguntas realizadas pelos adultos e a última coluna tem o número de perguntas realizadas pelos alunos.

**Quadro 3** – Número de perguntas realizadas nos diferentes momentos

<b>Momento</b>	<b>Duração (minutos)</b>	<b>Número de perguntas realizadas pelos adultos</b>	<b>Número de perguntas realizadas pelos alunos</b>
<b>M1</b>	2:30	11	0
<b>M2</b>	10:00	17	5
<b>M3</b>	10:00	11	14
<b>M4</b>	3:00	3	5
<b>M5</b>	1:30	2	2
<b>M6</b>	1:30	9	1
<b>M7</b>	3:00	12	2
<b>M8</b>	7:30	28	4
<b>M9</b>	10:00	38	3
<b>M10</b>	10:00	37	3
<b>M11</b>	5:30	3	2
<b>M12</b>	10:00	15	3
<b>M13</b>	10:00	26	3
<b>M14</b>	10:00	17	1
<b>M15</b>	10:00	17	3
<b>M16</b>	8:30	34	1
<b>M17</b>	10:00	10	5
<b>M18</b>	7:00	15	2
<b>M19</b>	10:00	21	4
<b>M20</b>	3:30	14	1
<b>M21</b>	10:00	43	2
<b>M22</b>	10:00	32	5
<b>M23</b>	5:30	13	11
<b>M24</b>	10:00	28	2
<b>M25</b>	10:00	29	3
<b>Total</b>	3:09:00	485	87

Desta forma, analisando o terceiro quadro, podemos afirmar que, num total de 3 horas e 9 minutos de gravação de áudio e de diálogo, os adultos colocaram 485 perguntas e os alunos 87 perguntas. O que nos demonstra que os resultados apoiam o que os autores defendem ao afirmar que o adulto domina o diálogo e tem o papel de colocar mais perguntas (Almeida, 2007 e Medeiros, 2000), ou seja, de “perguntador”, enquanto o aluno tem o papel mais passivo de “respondedor”, mostrando a assimetria existente nas interações entre adulto-aluno/criança, ou seja, o adulto domina o diálogo e o questionamento e a criança por vezes tem receio de questionar o adulto, como defende Folque (2014).

Posteriormente, realizou-se um quadro (Anexo II – Quadro 9) sobre os tipos de perguntas realizadas pelos adultos nos diferentes momentos. O mesmo processo foi realizado, mas referente aos tipos de perguntas realizadas pelos alunos nos diferentes momentos (anexo III – Quadro 10).

Com base nestes quadros (Quadros 9 e 10), realizaram-se os quadros que a seguir se apresentam e analisam. Estes contêm o número correspondente ao tipo de questionamento realizado por cada adulto e pelos alunos nos diferentes momentos, isto é, no Quadro 4 estão presentes os tipos de perguntas (em quantidade) realizadas pelo adulto 1, o Quadro 5 contém os tipos de perguntas (em quantidade) realizadas pelo adulto 2 e o Quadro 6 possui o tipo de questionamento realizado pelo adulto 3. Já o Quadro 7 contém o tipo de questionamento (em quantidade) realizado pelos alunos nos diferentes momentos.

Número correspondente ao tipo de questionamento realizado por cada adulto e pelas crianças nos diferentes momentos:

Adultos:

Tânia – adulto 1 (A1)

Elodie – adulto 2 (A2)

Professora – adulto 3 (A3)

Alunos que colocaram perguntas:

A. – 6 anos de idade

F.M. – 6 anos de idade

F.R. – 6 anos de idade

L. – 7 anos de idade

L.A. – 6 anos de idade

M.A. – 6 anos de idade

M.F. – 6 anos de idade

M.I. – 6 anos de idade

M.R. – 6 anos de idade

M.S. – 7 anos de idade

R. – 6 anos de idade

S. – 6 anos de idade

**Quadro 4** – Questionamento de A1 nos diferentes momentos

<b>Momento</b>	<b>Tipo de Questionamento</b>					
	<b>Conhecimento- memória</b>	<b>Pensamento convergente</b>	<b>Pensamento divergente</b>	<b>Pensamento avaliativo</b>	<b>Rotina</b>	<b>Retórica</b>
<b>M1</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M2</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M3</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M4</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M5</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M6</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M7</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M8</b>	0	1	0	0	0	0
<b>M9</b>	28	3	0	2	0	2
<b>M10</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M11</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M12</b>	6	6	0	0	3	0
<b>M13</b>	11	8	3	0	0	0
<b>M14</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M15</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M16</b>	14	18	1	0	0	1
<b>M17</b>	3	3	2	0	0	0
<b>M18</b>	5	3	0	0	1	1
<b>M19</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M20</b>	11	1	0	0	0	2
<b>M21</b>	9	9	13	2	2	4
<b>M22</b>	12	4	13	0	0	3
<b>M23</b>	7	4	1	0	1	0
<b>M24</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M25</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	106	60	33	4	7	13

**Quadro 5 – Questionamento de A2 nos diferentes momentos**

<b>Momento</b>	<b>Tipo de Questionamento</b>					
	<b>Conhecimento- memória</b>	<b>Pensamento convergente</b>	<b>Pensamento divergente</b>	<b>Pensamento avaliativo</b>	<b>Rotina</b>	<b>Retórica</b>
<b>M1</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M2</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M3</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M4</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M5</b>	1	0	0	0	0	0
<b>M6</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M7</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M8</b>	10	10	2	0	2	2
<b>M9</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M10</b>	17	6	13	0	0	0
<b>M11</b>	3	0	0	0	0	0
<b>M12</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M13</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M14</b>	7	6	1	0	0	1
<b>M15</b>	1	10	3	0	0	2
<b>M16</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M17</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M18</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M19</b>	6	2	0	0	0	1
<b>M20</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M21</b>	1	0	0	0	0	0
<b>M22</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M23</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M24</b>	9	12	4	0	0	3
<b>M25</b>	7	12	4	0	3	2
<b>Total</b>	62	58	27	0	5	11

**Quadro 6** – Questionamento de A3 nos diferentes momentos

<b>Momento</b>	<b>Tipo de Questionamento</b>					
	<b>Conhecimento- memória</b>	<b>Pensamento convergente</b>	<b>Pensamento divergente</b>	<b>Pensamento avaliativo</b>	<b>Rotina</b>	<b>Retórica</b>
<b>M1</b>	5	2	1	1	1	1
<b>M2</b>	3	3	4	0	5	2
<b>M3</b>	7	1	1	0	0	2
<b>M4</b>	0	2	0	1	0	0
<b>M5</b>	1	0	0	0	0	0
<b>M6</b>	4	2	1	0	2	0
<b>M7</b>	5	4	1	0	1	1
<b>M8</b>	0	0	0	0	1	0
<b>M9</b>	1	1	1	0	0	0
<b>M10</b>	1	0	0	0	0	0
<b>M11</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M12</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M13</b>	1	1	0	0	0	2
<b>M14</b>	0	0	0	0	0	2
<b>M15</b>	0	0	0	0	0	1
<b>M16</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M17</b>	0	1	0	0	0	1
<b>M18</b>	1	1	0	0	1	2
<b>M19</b>	5	5	0	0	0	2
<b>M20</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M21</b>	2	0	1	0	0	0
<b>M22</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M23</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M24</b>	0	0	0	0	0	0
<b>M25</b>	0	1	0	0	0	0
<b>Total</b>	36	24	10	2	11	16

**Quadro 7** – Questionamento dos alunos nos diferentes momentos

Momento	Tipo de Questionamento					
	Conhecimento- memória	Pensamento convergente	Pensamento divergente	Pensamento avaliativo	Rotina	Retórica
M1	0	0	0	0	0	0
M2	1	1	2	0	1	0
M3	8	2	0	0	1	3
M4	2	1	2	0	0	0
M5	1	0	1	0	0	0
M6	0	0	0	0	1	0
M7	0	0	0	0	1	1
M8	0	0	3	0	0	1
M9	0	1	2	0	0	0
M10	1	0	0	0	2	0
M11	0	0	1	0	1	0
M12	0	1	0	0	1	1
M13	1	0	0	0	1	1
M14	0	0	1	0	0	0
M15	1	0	1	0	0	1
M16	1	0	0	0	0	0
M17	1	0	0	0	3	1
M18	0	2	0	0	0	0
M19	1	2	1	0	0	0
M20	1	0	0	0	0	0
M21	0	0	0	0	2	0
M22	1	1	2	0	0	1
M23	1	2	1	0	1	6
M24	2	0	0	0	0	0
M25	2	0	0	0	1	0
<b>Total</b>	25	13	17	0	16	16

Analisando os Quadros 4, 5, 6 e 7, nos momentos de rotina em que houve diálogo, entre os alunos e os adultos, sobre as novidades dos fins de semana e de férias da Páscoa, os adultos realizaram maioritariamente perguntas do tipo conhecimento-memória, como no seguinte exemplo: “E fizeram mais o quê?” (M1-Adulto 3). E os alunos realizaram mais perguntas do tipo divergentes, como no exemplo seguinte: “Qual estátua?” (M9-M.R.).

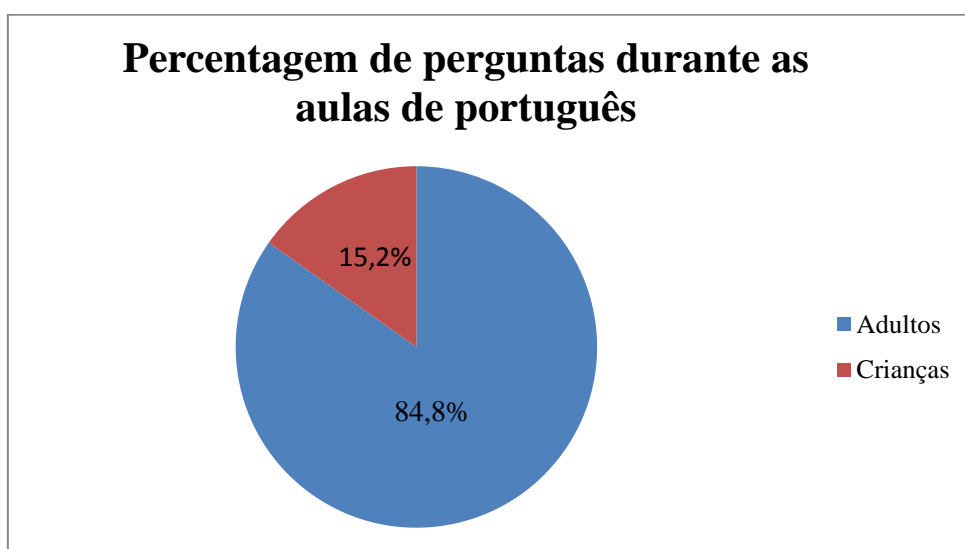
Nos momentos em que houve a introdução de dígrafos, quer os adultos quer os alunos realizaram mais perguntas convergentes, como se pode observar nas seguintes perguntas: “Como é que se escreve abelha?” (M18-Adulto 1)” e “Grandalhão é com “m” ou com “n”?” (M18-Aluno).

Nos momentos em que se fizeram os recontos de diversas histórias, os adultos realizaram na grande maioria perguntas do tipo conhecimento-memória (79 perguntas) e convergentes (58 perguntas), enquanto os alunos realizaram também perguntas do tipo conhecimento-memória (7 perguntas) e de rotina (7 perguntas). Como se pode observar nos seguintes exemplos de perguntas realizadas pelos adultos: "Quantos animais é que pertenciam à nossa história?" (M24-Adulto 2, pergunta convergente) e, ainda, "O pássaro estava a assobiar onde?" (M13-Adulto 1, pergunta de conhecimento-memória).

E pelo exemplo de perguntas realizadas pelos alunos: "E eles chegaram ou não chegaram?" (M24-Aluno, pergunta de conhecimento-memória) e, ainda, "Há para todos?" (M6-Aluno, pergunta de rotina). Já em relação às perguntas menos colocadas pelos adultos e pelos alunos foram as de pensamento avaliativo.

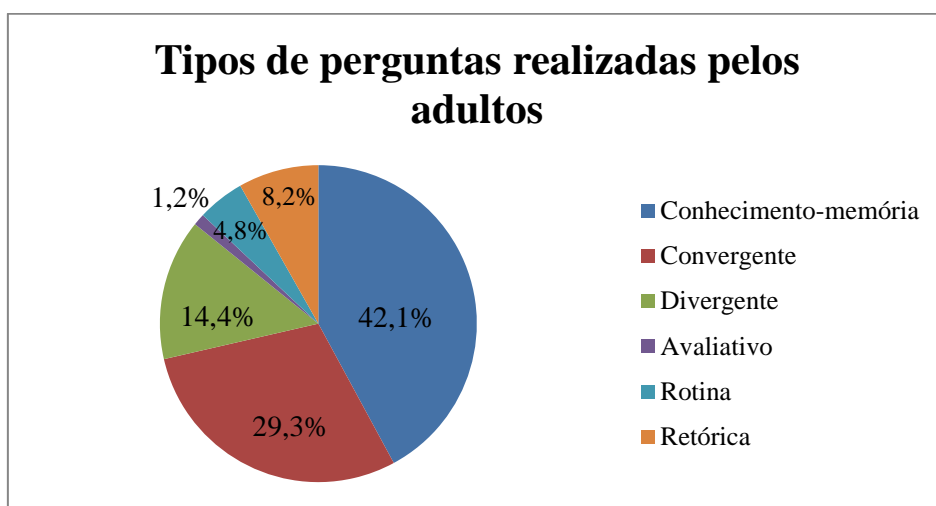
Após a transcrição de todos os dados em quadros, ainda se organizaram os dados desses quadros, apresentando-os em três gráficos de percentagens, onde o gráfico 1 apresenta a percentagem de perguntas realizadas pelos adultos e pelos alunos durante as aulas de português. O gráfico 2 demonstra, em percentagem, o tipo de perguntas realizadas pelos adultos durante as aulas de português e o gráfico 3 contem a percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos alunos durante as aulas de português (Gráficos 1, 2 e 3).

Gráficos com as percentagens referentes ao tipo de perguntas realizadas pelos adultos e alunos durante as aulas de português:



**Gráfico 1** – Percentagem de perguntas realizadas pelos adultos e pelos alunos durante as aulas de português

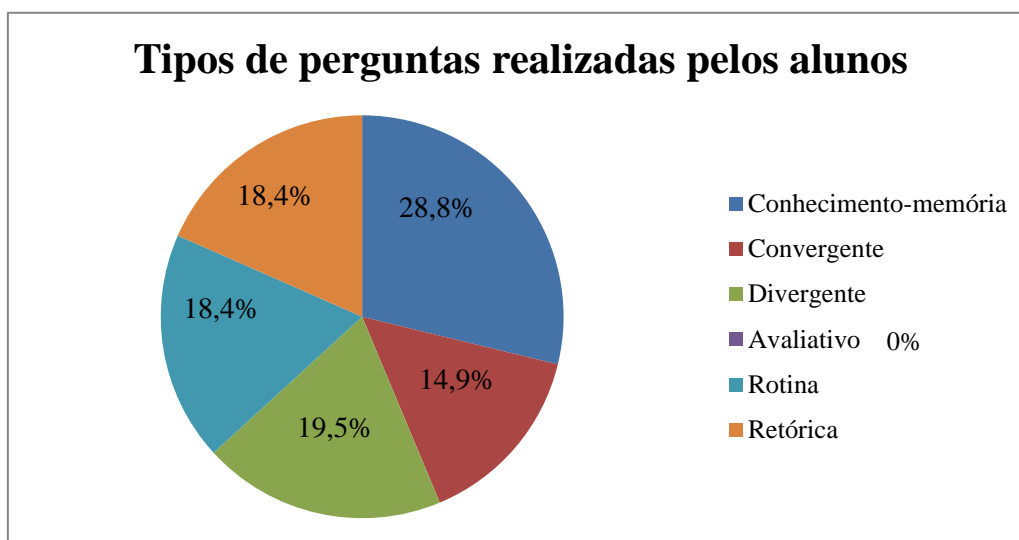
Fazendo uma análise ao Gráfico 1, referente à percentagem de perguntas realizadas pelos adultos e pelos alunos durante as aulas de português, posso afirmar que 84,8% correspondem às perguntas realizadas pelos adultos e 15,2% corresponde às perguntas realizadas pelos alunos. Este gráfico veio confirmar o que Almeida (2007) e Medeiros (2000) defendem ao referirem que o adulto é quem realiza maioritariamente as perguntas, no decorrer das aulas, enquanto os alunos têm o papel de responder às perguntas colocadas pelos professores em aula (apesar de colocarem algumas perguntas).



**Gráfico 2** – Percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos adultos durante as aulas de português

Analisando o Gráfico 2, relacionado com a percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos adultos durante as aulas de português, devo referir que, dentro das perguntas que os adultos realizam: 42,1% são de conhecimento-memória, 29,3% são convergentes, 14,4% são divergentes, 8,2% são retóricas, 4,8% são de rotina e 1,2% são de carácter avaliativo. Analisando estes resultados, posso concluir que a maioria das perguntas colocadas pelos adultos e dirigidas às crianças nas aulas de Português são do tipo conhecimento-memória e convergentes. Ambas as tipologias são perguntas de carácter fechado. As perguntas de conhecimento-memória são do nível mais básico do conhecimento e são perguntas que envolvem a memorização mecânica e as de pensamento convergente são perguntas fechadas de baixo nível cognitivo que exigem resposta exata com raciocínio. Assim, estes resultados vêm confirmar o que Delamont (1987), citando Barnes (1971) afirmou, relativamente às perguntas predominantes em todas as disciplinas serem as factuais ou fechadas e o número de perguntas abertas ser muito pequeno, ou seja, os professores sabem quase sempre aquilo que desejam ouvir e

raramente colocam perguntas para receber informação diferentes das que estão à espera de ouvir.



**Gráfico 3** – Percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos alunos durante as aulas de português

E ainda, analisando o Gráfico 3, onde podemos observar a percentagem do tipo de perguntas realizadas pelos alunos durante as aulas de português, pode reparar que, dentro das perguntas que os alunos realizam: 28,8% são de conhecimento-memória, 19,5% são divergentes, 18,4% são de rotina, 18,4% são retóricas, 14,9% são convergentes e 0% são de carácter avaliativo. Analisando estes resultados, posso concluir que a maioria das perguntas colocadas pelos alunos nas aulas de Português, dirigidas aos professores e aos colegas, são do tipo conhecimento-memória e divergentes. Nenhum aluno colocou uma pergunta de carácter avaliativo. As perguntas de conhecimento-memória são perguntas de carácter fechado, mas as divergentes já são de cariz mais aberto. As perguntas de pensamento divergente são perguntas abertas de nível cognitivo mais elevado que permitem formular hipóteses. O que nos demonstra que apesar dos alunos colocarem também perguntas abertas, na maioria, realizam perguntas de cariz mais fechado e do nível mais básico do conhecimento, assim como os adultos.

Os resultados alcançados permitem-me refletir sobre a ação educativa desenvolvida, sobre o questionamento neste contexto e, ainda, pensar em futuras linhas de investigação.

## **Considerações finais**

Assim, como forma de síntese, os resultados parecem apontar para que seja o adulto a dominar o diálogo e a interação adulto-criança e, por isso, realiza maior parte do questionamento no decorrer das aulas.

Apesar de o adulto continuar a dominar o diálogo e a comunicação verbal no decorrer das aulas, ainda são feitas perguntas majoritariamente de cariz mais fechado, do tipo conhecimento-memória e convergentes, por parte dos adultos. Já por parte das crianças, majoritariamente, são do tipo conhecimento-memória e divergentes, as perguntas que surgiram em maior quantidade em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por um lado, os alunos parecem ainda demonstrar ter algum receio em questionar os adultos, pois as crianças ainda veem o adulto como detentor de todo o saber/conhecimento.

Assim, apesar do professor utilizar numa aula, majoritariamente, perguntas de conhecimento-memória, deve utilizar diversos tipos de pergunta acima referenciados, o que estará a estimular os alunos a conversarem e a articularem ideias, conceitos e práticas. Portanto, o questionamento é eficaz na condução e estratégias a utilizar na sala de aula porque permite o controlo da mesma, mas uma pergunta de cariz mais aberto permite antecipar a resposta e guiar o professor para saber onde e como deve ser feita a sua ação. O questionamento é importante no desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem por parte do professor.

Desta forma, posso concluir que é fulcral compreender o impacto que as perguntas dos alunos têm no desenrolar do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor tem o papel de preparar previamente as perguntas que irá realizar aos alunos em aula e as possíveis perguntas dos mesmos e, ainda, de ajudá-los a elaborarem as suas próprias perguntas, de forma a demonstrar-lhes a importância do questionamento e a criar neles um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem.

No decorrer da presente investigação surgiram algumas limitações devido à inexperiência da investigadora, ou seja, por vezes, poderia ter questionado mais os alunos, realizando perguntas de cariz mais aberto, que permitissem aos alunos pensar,

refletir e interrogar-se e ao mundo. Assim, seriam realizadas para que houvesse desenvolvimento do pensamento e do conhecimento. A escolha da área curricular a aplicar neste estudo (neste caso, Português), constituiu-se como uma limitação, na medida em que apenas se recolheram estes dados em algumas aulas de Português.

Tendo em conta o estudo apresentado é de referir algumas sugestões para investigações futuras que possam enriquecer a investigação realizada. Poderia ser interessante aplicar o presente estudo noutros anos de escolaridade, de modo a poder verificar-se quais as semelhanças ou diferenças que seriam encontradas, comparando se as perguntas colocadas pelos alunos seriam diferentes das obtidas no presente estudo. Este também poderia ser aplicado envolvendo as outras áreas curriculares.

Penso que também seria interessante que os alunos realizassem um guião de perguntas, que poderiam vir a praticar com alguém, como, por exemplo, um convidado. Poder-se-ia, ainda, ter feito pequenos grupos que colocassem questões a outros grupos, sobre determinados temas. Considero que também poderia ter sido importante analisar e comparar os resultados, após os alunos terem tido conhecimento dos dados que iria recolher, bem como, conhecimento da subcategorização de perguntas.

## **Conclusão do relatório**

Este é o momento em que realço algumas considerações que entendo serem relevantes na reta final da realização deste relatório. Este relatório, que elaborei, teve um papel muito importante no meu percurso de mestrado. Na dimensão reflexiva consegui refletir sobre as minhas e as aprendizagens das crianças/alunos ao longo de todas as Práticas Pedagógicas que concretizei, onde houve reflexão da minha parte sobre o papel de educador/professor como seres reflexivos e onde aprendi sobre como ser futura educadora ou professora de 1.º CEB. Através desta dimensão consegui melhorar a diversos níveis, tais como, pessoal, social e profissional e, até mesmo, na construção da própria reflexão.

Em relação à dimensão investigativa, esta criou momentos que me permitiram entender como investigar e o quê, bem como, a importância da investigação na educação. Esta dimensão possibilitou-me aprofundar conhecimentos no âmbito do tipo de questionamento realizado no 1.º CEB. Este relatório fez com que houvesse da minha parte um certo desenvolvimento de competências no âmbito da reflexão e da investigação, que deve ser algo em que o educador/professor deve pensar e ter em conta ao longo das suas práticas educativas. Ainda falando sobre a dimensão investigativa, onde fiz referência ao questionamento e à comunicação em sala de aula, posso afirmar que, ao longo das minhas práticas, tentei incentivar o questionamento e o pensamento crítico em cada uma das crianças e alunos. No desenvolvimento das práticas educativas, o questionamento permitiu que refletisse sobre as minhas práticas, no sentido de melhorar.

O uso do questionamento em sala de aula pode ser uma tarefa muito exigente por parte de um jovem professor, isto porque, quando o docente questiona, deve estar preparado para a imprevisibilidade que o questionamento lhe poderá devolver. Esta imprevisibilidade esteve presente ao longo de todas as Práticas Pedagógicas. Com esta dimensão investigativa sobre o questionamento em sala de aula, aprendi que devemos tentar realizar mais perguntas abertas e dar mais vezes “a palavra aos alunos/crianças”,

ou seja, dar-lhes mais tempo para falarem e questionarem o mundo que as rodeia, para que crie nos alunos a vontade de conhecer, de refletir, de questionar, de pensar, de criticar, de argumentar e desenvolver neles o pensamento crítico.

## Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alegro, R.C. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. (Tese de Doutorado não editada, Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Almeida, P. G. S. A. (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem: um estudo com um público de Ciências no ensino universitário*. (Tese de Doutorado não editada, Doutorado em Didáctica). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bellodi, P. L. (2014). O desenvolvimento humano ao longo da vida: Do nascimento aos 18 meses. *Clínica Plenamente*, [s.n.] (3605), (s.n.). Consultado em 18 outubro de 2014. Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/desenvolvimento-humano.php>.

Bertelli, I. (2008, janeiro 29). *Afinal, por que a vergonha existe? Científica Mente* [mensagem de blog]. Disponível em: <http://cienciaemente.blogspot.pt/2008/01/t-na-cara-que-vergonha-ou-afinal-por.html>

Bergeron, M. (1982). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Casares, M. I. M., Caballo, V. E. & Marinho, M. L. (2013). A criança tímida e retraída. *Revista Brasileira de Medicina*, 69(3), 196-201. Consultado em 15 outubro de 2014. Disponível em: [http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id\\_materia=1920&fase=imprime](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=1920&fase=imprime)

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Correia, S. & Dias, I. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 1(60), 1-10. Consultado em 4 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes-Como formar jovens felizes e inteligentes* (1ª ed.). Cascais: Editora Pergaminho.

Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Piscosoma.

Dios, N.R.P. (s.d.). *As possibilidades do brincar com materiais não estruturados* [Relatório (s.n.)]. Consultado em 2 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/webform/forumeducaoainfantil/resumos/Brinquedos%20n%C3%A3o%20estruturados.pdf>

Duarte, J.A. (2009). *O jogo e a criança*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

Fantacholi, F. N. (2011). O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*, 5(s.n.), (s.n.). Consultado em 06 dezembro de 2014. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>

Feldman, R. & Olds, S. & Papalia, D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, D.R.G. & Martins, F.M.L. (2014). Reflexão acerca do ensino do algoritmo da divisão inteira: proposta didática. *Exedra Journal*, 1(9), 173-197. Consultado em 24 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C5.pdf>

Ferreira, M. C. R., Amorim, K.S. & Oliveira, Z.M.R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia da Educação*, 20(3), 437-464. Consultado em 10 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a08.pdf>

Ferreira, M. C. R. & Fernandes, S. M. R. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, 1(34), s.n. Consultado em 9 de janeiro de 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752012000100004&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752012000100004&script=sci_arttext)

Ferreira, P. & Monteiro, M. (2012). *Ser Humano 2.ª Parte Psicologia B 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Galego, C.M.M. (2014). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. In *FPCEUP - Artigo em Livro de Atas de Conferência Internacional, Porto, (s.d.)* (pp. 1-12). Porto: Universidade Lusófona do Porto. Consultado a 10 de outubro de 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>

Hennemann, A.L. (2013, agosto 8). *Escrita espelho no enfoque da neurociência: Neurociências em benefício da educação* [mensagem de blog]. Disponível em:

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.pt/2013/08/escrita-espelho-no-enfoque-da.html>

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 1(5), 167-187. Consultado em 27 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)

Iijima, D.W. & Szymanski, M.L.S. (2015). Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. *Educação Unisinos*, 19(2), 261-272. Consultado em 26 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.192.10/4712>

Lage, J.M.P. (2010). *Educador/Professor: do pensamento à acção*. (Tese de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Vila Real.

Martins, D. (2011). *Os manuais de Estudo do Meio e o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Ensino das Ciências). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança.

Medeiros, R. M. (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Supervisão). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Meneses, H. S. (2012). *Introdução aos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget – Psicologado*. Consultado em 8 de maio de 2015. Disponível em: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/introducao-aos-estagios-de-desenvolvimento-de-jean-piaget>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar.

Ministério de Educação. (2005). *Programa componente de formação científica disciplina de matemática aplicada*. Lisboa: Ministério de Educação. Consultado em 28 de maio de 2015. Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFwQFjAJahUKEwjy9Ly49ePFAhUBNBQKHyt4AJc&url=http%3A%2F%2Fmat.absolutamente.net%2Frecursos%2Fdocs\\_curr%2Fmat\\_cef.pdf&ei=L8RmVbKhJIHoUIvxgbgJ&usg=AFQjCNFJ3zgHsUSxECITVKTDpeceiCw2bw&bvm=bv.93990622,d.ZGU](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFwQFjAJahUKEwjy9Ly49ePFAhUBNBQKHyt4AJc&url=http%3A%2F%2Fmat.absolutamente.net%2Frecursos%2Fdocs_curr%2Fmat_cef.pdf&ei=L8RmVbKhJIHoUIvxgbgJ&usg=AFQjCNFJ3zgHsUSxECITVKTDpeceiCw2bw&bvm=bv.93990622,d.ZGU)

Ministério de Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério de Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: DGIDC.

Moniz, M. M. T. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Monteiro, M., & Ferreira, P. (2012). *Ser Humano 2.ª Parte Psicologia B 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Morgado, T. M. Q. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança.

Moura, J.F.M. (2014) *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. (Tese de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Nascimento, M.A. (2005). Teoria Do Desenvolvimento Cognitivo De Jean Piaget. *FCTUC – Psicologia Educacional II*, 2(05/06), 1-13. Consultado em 26 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>

Nogueira, I. & Pegito, J. (2006). As explorações das Grandezas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sociedade portuguesa de investigação em educação matemática*, 1(14), 1-15.

Consultado em 1 de maio de 2015. Disponível em:  
[http://spiem.pt/DOCS/ATAS\\_ENCONTROS/2006/2006\\_14\\_ICANogueira.pdf](http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2006/2006_14_ICANogueira.pdf)

Oliver, G. (2012). *A importância do brincar na educação infantil* (Monografia de curso Graduação em Pedagogia não editada). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro. Consultado em 17 de outubro de 2014. Disponível em:  
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra Revista Científica*, 1(1), 9-24. Consultado em 1 de maio de 2015. Disponível em:  
<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ParaOEducadorQueQueremosQueFormacaoAssegurar-3398286.pdf>

Peres, A.T.D. (2012). *O uso de critérios de avaliação na resolução de problemas*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa. Consultado em 7 de novembro de 2015. Disponível em:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7690/1/ulfpie042957\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7690/1/ulfpie042957_tm.pdf)

Reis, C.A. (2014). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e 1.º CEB: o sentido das operações de adição e subtração na resolução de problemas e a comunicação matemática numa turma do 1.º ano*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.

Ribeiro, C.M.C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Biologia e Geologia, não editada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Ribeiro, T.A.S.E. (2014) *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. (Tese de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Rodrigues, A.I.F. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. (Dissertação de Mestrado não

editada, Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Porto.

Salomão, H. A. S., Martini, M. & Martinez, A. P. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *O portal dos psicólogos*, [s.n.](s.n.), 1-21. Consultado em 19 dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Silva F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta - Contributo da utilização do Podcasting para o seu desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lousã: Pactor.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valle, M. (2010). A formação do leitor competente: Estratégias de Leitura. *Dia a dia educação*, [s.n.](s.n.), 1-28. Consultado em 13 de junho de 2015. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_maria\\_jesus\\_ornelas\\_valle.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf)

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

# **Anexos**



# **Anexo I**



**Quadro 8** – Transcrição das perguntas colocadas nos diferentes momentos

<b>Data</b>	<b>Perguntas e Respostas</b>	<b>Contexto</b>
<p>M1 Dia 9/03/2015 às 11h30</p>	<p>Diálogo Professora: “Quem tem alguma novidade do fim de semana que queira partilhar?” Resposta Professora: “E fizeram mais o quê?” Resposta Professora: “E fizeram um desfile para quem? Para a catequista?” Resposta Professora: “E porque foram almoçar? Ela convidou-te, foi?” Resposta Professora: “Ela fazia anos? E gostaram de lá ter ido?” Resposta Professora: “Foste à praia? Qual praia?” Resposta Diálogo Professora: “Olha, porque é que estão a falar uns com os outros?!” Diálogo Fim da gravação de áudio</p>	<p>Este momento registado foi durante o momento de diálogo, em grande grupo, com os alunos sentados nos respetivos lugares. Este é um momento realizado semanalmente, em que os alunos contam e partilham as novidades do seu fim de semana.</p>
<p>M2 Dia 9/03/2015 às 12h00</p>	<p>Diálogo Professora: “O peixe é revestido de penas?” Resposta F.M.: “O que é escamas?” Resposta Diálogo L.A.: “A chita tem escamas?” Resposta Diálogo Professora: “O xarroco é um peixe, uma ave ou um mamífero? O xarroco é um peixe? É o quê?” Resposta Professora: “É um mamífero? O que é um mamífero? É um animal que quê? Que nasce onde?” Resposta Diálogo F.R.: “E ovíparo?” Resposta Professora: “Então oh E., não tiraram cópia?” Resposta Professora: “Andamos a brincar, L.?! Foste lá ver se ela lá estava?” Diálogo Professora: “Vamos ouvir a música?”</p>	<p>Todo este diálogo registado foi durante o momento de introdução do grafema &lt;x/X&gt;, em grande grupo. Este momento foi realizado através da audição de uma canção intitulada “É o xarroco” de José Jorge Letria, pertencente ao manual de português do 1.º ano de escolaridade. Após a audição dessa canção, foram lembradas as canções</p>

	<p>Resposta Momento de leitura da canção F.M.: “Quem vai cantar?” Resposta Professora: “Como se chama o autor destas músicas?” Resposta Momento de em grande grupo cantarem a canção “É o xarroco” F.R.: “Posso dizer as minhas palavras?” Professora: “Podemos ouvir de novo?” Resposta Professora: “Queres ir lá para fora, A.?” Canção ouvida cantada pelos alunos Diálogo Professora: “O que é que rima, M.?” Resposta Canção ouvida cantada pelos alunos Momento em que os alunos cantam as outras canções anteriormente dadas em aulas de José Jorge Letria Professora: “Qual é que será a próxima?” Fim da gravação de áudio</p>	<p>anteriormente dadas em aulas, através da audição e os alunos cantando as mesmas.</p>
<p>M3 Dia 10/03/2015 às 9h30</p>	<p>Professora: “E usam palavras, é ou não é?” Resposta Diálogo A.: “Qual M.?” Resposta Diálogo M.F.: “E na Índia?” Resposta Diálogo F.M.: “E no Canadá, é francês e inglês?” Resposta Diálogo M.A.: “E na Nazaré, falam nazareno?” Resposta Diálogo F.R.: “Então e o M. é de outro país e também fala português?” Resposta Diálogo F.R.: “Tailandês é parecido com chinês e japonês?” Resposta Diálogo F.R. “É ao calhas?!” Resposta Diálogo Professora: “Se não estivesse a frase em cima em português, percebia-se alguma coisa?”</p>	<p>Este diálogo aborda a introdução da temática da “Semana da Leitura”, em que consistia na realização de traduções de frases para a língua que correspondia ao país que calhava ao aluno por sorteio. Além da tradução teriam de realizar uma pesquisa e ilustrar ou recortar e colar imagens.</p>

	<p>Resposta Diálogo Professora: “Isto é um balão de fala, não é?” Diálogo F.R.: “Mas é para tirar o papel?” Diálogo F.M.: “A sério?!” Resposta Diálogo Professora: “Depois de recortar o balão na linha preta o que é que eu fazia?” Resposta Diálogo M.F.: “E a mim?” Diálogo F.M.: “Japonês?!” Diálogo Professora: “Sentas-te L.?!” Diálogo Professora: “Mas como é que é a bandeira de Portugal? Quais são as cores?” Resposta Diálogo Professora: “Sabes como é a bandeira do Japão?” Resposta Diálogo Professora: “E fazer o quê? E imagens sobre o quê, sobre o...?” Diálogo M.R.: “Para que é que é a folha? É para colar as imagens?” Diálogo M.R.: “Qual é que é o meu?” Diálogo Professora: “Oh, L. mas o que é que estás a fazer?!” Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M4 Dia 10/03/2015 às 10h00</p>	<p>Leitura da história Professora: “Então o que é que havia lá?” Resposta Continuação da leitura da história F.R.: “Porquê?” Leitura da história F.M.: “O que é isso?” Resposta Leitura da história F.M.: “A história é triste?” Resposta Leitura da história A.: “Parece que foi o quê?” Leitura da história</p>	<p>Este diálogo foi registado no momento final da leitura da história “Pedrito, o coelhinho” de Beatrix Potter realizada pela professora.</p>

	<p>Professora: “A mãe recomendou que eles não entrassem em casa de quem?”</p> <p>Resposta</p> <p>Leitura da história</p> <p>Diálogo</p> <p>A.: “E o menino?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “Elas portavam-se bem?”</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M5</p> <p>Dia</p> <p>16/03/2015</p> <p>às 9h00</p>	<p>Elodie: “Então e vocês querem saber uma coisa?”</p> <p>Resposta</p> <p>F.R.: “O quê?”</p> <p>Diálogo</p> <p>F.R.: “Foi quem?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora.: “Quem fez a moeda?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	<p>Este momento registado foi durante o momento de diálogo, em grande grupo, com os alunos sentados nos respetivos lugares. Este é um momento realizado semanalmente, em que os alunos contam e partilham as novidades do seu fim de semana.</p>
<p>M6</p> <p>Dia</p> <p>16/03/2015</p> <p>às 09h15</p>	<p>C.: “O gigante era amigo, não era?”</p> <p>Resposta</p> <p>C.: “E os meninos ficaram todos contentes, não é?”</p> <p>Diálogo</p> <p>C.: “Então querem vir cá espreitar um bocadinho atrás?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>C.: “Vamos começar por estes meninos?”</p> <p>Diálogo</p> <p>C.: “Então como é que achavam que poderia ter acabado para ser mais alegre?”</p> <p>Respostas</p> <p>Diálogo</p> <p>C.: “O gigante podia ter ficado a brincar com as crianças, não era?”</p> <p>Diálogo</p> <p>C.: “Brincar às cavalitas com o gigante deve ser uma coisa fantástica, não é?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>F.R.: “Há para todos?”</p> <p>Diálogo</p>	<p>Diálogo realizado após a dramatização da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde, através das sombras chinesas.</p>

	<p>C.: “Qual é a personagem que o M. está a segurar? E a L.?” Resposta Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M7 Dia 16/03/2015 às 09h45</p>	<p>C.: “O gigante ia para o jardim ou ia visitar o seu amigo?” Resposta Diálogo C. “Então o gigante mudou muito, não mudou?” Resposta Diálogo C: “O que é que lhe aconteceu?” Resposta Diálogo C: “Isso foi por fora e por dentro?” Diálogo C.: “Era egoísta porquê?” Resposta Diálogo C.: “O que é que ele tinha que as crianças gostavam muito?” Resposta Diálogo C.: “O que é que aconteceu ao jardim?” Resposta Diálogo C.: “Ficou estragado?! Como é que tu te chamas?” Resposta Diálogo C.: “O que é que depois já não entrava lá?” Resposta Diálogo C.: ”E quando é que voltou a entrar a primavera?” Resposta Diálogo F.R.: “Torre Eiffel?!” Diálogo C.: “Já tinham visto teatro de sombras?” Resposta Diálogo M.R.: “E a seguir?” Fim da gravação de áudio</p>	<p>Diálogo realizado após a dramatização da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde, através das sombras chinesas.</p>

<p>M8 Dia 16/03/2015 às 11h15</p>	<p>Elodie: “Como é que ele encontrou a princesa?” Resposta Diálogo Professora: “Isso é um recado?” Resposta Diálogo Elodie: “Como é que estava o tempo nesse dia?” Resposta Elodie: “Porque é que estava mau tempo nesse dia?” Resposta Elodie: “E mais?” Resposta Diálogo Elodie: “E quem é que bateu à porta?” Resposta Diálogo F.R.: “Porque é que ela bateu à porta?” F.M.: “Não sabes?!” Resposta Diálogo Elodie: “A primeira coisa que aconteceu foi o quê?” Resposta Diálogo Elodie: ”E depois o que aconteceu? A princesa bateu à porta e deixaram-na entrar?” Resposta Diálogo Elodie: “E o que é que a rainha disse?” Resposta Elodie: “E ela ficou lá a dormir?” Resposta Elodie: “Onde é que ela ficou a dormir, M.?” Resposta Elodie: “Como é que se chamava o quarto?” Resposta Elodie: ”O que é que é o quarto dos hóspedes?” Resposta Elodie: “Quem é que ficou a dormir no quarto de hóspedes?” Resposta Elodie: “E ela dormiu numa cama normal? Como é que era a cama dela?” Resposta Elodie.: “Era bastante alta ou baixa, a cama?” Resposta F.M.: “O que são edredões?” Resposta Diálogo Eu: “Então e quanto é que é vinte colchões mais vinte edredões?”</p>	<p>Reconto da história “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen.</p>
---	---	---

	<p>Resposta Elodie: “E depois, ela dormiu?”</p> <p>Resposta Elodie: ”E depois quando acordou o que é que aconteceu?”</p> <p>Resposta Elodie: “E assim, souberam que ela era uma verdadeira ou uma falsa princesa?”</p> <p>Resposta Elodie: “Porquê?”</p> <p>Resposta Diálogo A.: “O que é sensível?”</p> <p>Resposta Elodie: “E depois, o que é que aconteceu? Só a L. é que ouviu a história?!”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “Olha, posso falar?!”</p> <p>Diálogo Elodie: “Digam-me uma coisa, as histórias aparecem assim nos papéis?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “E vocês querem fazer um livro com a nossa história?”</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M9 Dia 7/04/2015 às 09h15</p>	<p>Eu: “O que é que fizeste?”</p> <p>Resposta Eu: “Brincaste ao quê?”</p> <p>Resposta Eu: “Então brincaste ou não brincaste?”</p> <p>Resposta Eu: “Brincaste com quem?”</p> <p>Resposta Eu: “O que é que tiveram a fazer? Ninguém se lembra?!”</p> <p>Diálogo Eu: “S., não te lembras de nenhum ovo da Páscoa?”</p> <p>Resposta Eu: “Foram quantos ovos?”</p> <p>Resposta Eu: “Não sabes quanto são? Já comeste? E estavam bons?”</p> <p>Resposta Eu: “Foste ao circo? Onde, aqui em Leiria? ”</p> <p>Resposta Eu: ”O que é que tu viste no circo?”</p> <p>Resposta Eu: “Viste o quê?”</p>	<p>Diálogo durante o momento em que os alunos contam as novidades sobre as suas férias da Páscoa.</p>

	<p>Resposta</p> <p>Eu: “E esse filme é sobre o quê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Professora: “Quem é o personagem principal?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E o que é que acontece ao urso no filme?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E ele foi para onde?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “A., tens mais novidades?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Viste o filme?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “O que é que aconteceu?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “R., estás a ouvir o L.?!”</p> <p>Eu: “Mas tu tens um coelho? Como é que se chama?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “E a tua coelhinha deu-te ovinhos da Páscoa?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “E deram-te ovinhos da Páscoa? ”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: ”Comeste? E estavam bons?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “O que é que fizeste além de ires ao cinema?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Foi onde foste buscar os girinos?”</p> <p>Resposta</p> <p>Professora: “Nunca ouviste falar?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Da lenda do quê, do parque?”</p> <p>M.R.: “É uma lenda ou é uma história?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “Porquê, sabes porquê?”</p> <p>Diálogo</p> <p>S.: “O que é isso?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>M.R.: “Qual estátua?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Já contaste tudo?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E não viste lá a M.?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p>	
--	---	--

	<p>Eu: “Viste neve? E brincaste com a neve?” Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M10 Dia 13/04/2015 às 9h45</p>	<p>F.R.: “Posso ir?” Resposta Elodie: “Quem é que era a personagem principal deste conto?” Resposta Elodie: “Quais foram?” Resposta Elodie: “E mais?” Resposta Elodie: “E o que é que o vento fez?” Resposta Elodie: “E ele ficou contente ou triste?” Resposta Elodie: “E depois?” Resposta Elodie: “Acham que ficou lá? ” Resposta Elodie: ”Porquê?” Resposta Elodie: “O que é que caiu?” Resposta L.A.: “Posso ir fazer xixi?” Resposta Elodie: “Porque é que ela caiu?” Resposta Elodie: “A flor era de limoeiro?” Resposta Elodie: “Era de outra árvore?” Resposta Elodie: “Então e porque é que ela voltou a cair? Quem é que a pôs no chão?” Resposta Elodie: “E aí como é que ficou o limoeiro?” Resposta Elodie: “Quem apareceu depois?” Resposta Elodie: “O que é que a lagartixa ia fazer ao limoeiro?” Resposta Elodie: “O que é que ele ia fazer?”</p>	<p>Leitura e perguntas de interpretação da história “Conta o dedo maior “pai de todos” da mão direita”, do livro “Dez dedos dez segredos” de Maria Alberta Menéres.</p>

	<p>Resposta</p> <p>Elodie: “E depois o que é que o limoeiro perguntou?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Deixou que a lagartixa dormisse?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Então perguntou o quê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Professora: “Ouviste a história?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Porque é que o limoeiro não conseguia? Porque é que ele não tinha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Era pequeno ou grande?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Os limoeiros pequenos dão flor e dão fruto?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Então como é que eles têm de fazer? O que tinha de acontecer ao limoeiro?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Para crescer o que é que o limoeiro pequeno tinha de fazer? ”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: ”E como é que as árvores crescem?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “E mais?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Sabem o que é que dizem?”</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “E quando não há chuva o que é que temos de fazer?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Se não o que é que acontece ao limoeiro?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “A lagartixa respondeu ao limoeiro?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “E como é que ele ficou, contente ou triste?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “Contente, porquê, F.?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>F.R.: “Aonde?”</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
--	---	--

<p>M11 Dia 15/04/2015 às 9h30</p>	<p>M.A.: “O que é que é isso?” Resposta Elodie: “Quem sabe o que é?” Resposta Elodie: “Se tivermos tempo ouvimos a música, está bem?” Diálogo Elodie: “Toda a gente entregou o caderno do comportamento? ” Resposta Diálogo F.M.: ”É o nome todo?” Resposta Diálogo Fim da gravação de áudio</p>	<p>Reconto “Subida à serra” da página 116 do manual de português.</p>
<p>M12 Dia 20/04/2015 às 10h00</p>	<p>Eu: “Quem sabe mais palavras com um “r”?” Resposta A.: “É para dividir em sílabas?” Resposta Eu: “O que é que eu escrevi?” Resposta Diálogo A.: “Karaté é com “k”?” Resposta Diálogo Eu: “”pan” e ”té” escrevem-se com o quê?” Resposta Diálogo F.M.: “”Pané”?!” Diálogo Eu: “Era o mesmo?” Resposta Diálogo Eu: “O que é que falta aí?” Resposta Diálogo Eu: “Onde é que está a L.?” Resposta Eu: “Então não dizes o teu nome?” Resposta Diálogo Eu: “Há mais meninos que têm “r” no nome?” Resposta Diálogo Eu: “Têm de dividir por sílabas, ouviste?” Resposta Diálogo Eu: “Já escreveste, S.?” Resposta Diálogo</p>	<p>Consolidação do grafema &lt;r/R&gt;. Os alunos vão dizendo palavras que contenham o grafema &lt;r/R&gt; e vão escrevendo no quadro, fazendo a divisão silábica das mesmas. Os restantes alunos vão copiando para o caderno pautado.</p>

	<p>Eu: “Já escreveste, R.? Escreveste o quê?” Resposta Diálogo</p> <p>Eu: ”M., na palavra mar falta o quê?” Resposta</p> <p>Eu: “L., quantas sílabas tem o teu nome?” Resposta Diálogo</p> <p>Eu: “M., já foste ao quadro?” Resposta Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M13 Dia 21/04/2015 às 10h00</p>	<p>Eu: “Quem é a amiga da mãe?” Resposta</p> <p>Eu: “O que é que a Vanessa fez?” Resposta</p> <p>Eu: “Como se fosse o quê?” Resposta</p> <p>Eu: “Quem é que a mãe levou para passear?” Resposta</p> <p>Eu: “O que é que se ouvia?” Resposta</p> <p>Eu: “Sabem o que é assobiar?” Resposta</p> <p>Eu: “O pássaro estava a assobiar onde?” Resposta</p> <p>Eu: “O que é que ela lhe disse?” Resposta</p> <p>Eu: “Como é que era o bebé? O bebé estava como?” Resposta</p> <p>Eu: “Sabem o que e sossegado?” Resposta Diálogo</p> <p>Eu: “Que pássaro é esse?” Resposta Diálogo</p> <p>Eu: “O limoeiro é a árvore que dá o quê?” Resposta Diálogo</p> <p>A.: “Todas?!?” Resposta Diálogo</p> <p>Professora: “Oh L., tu não tens que fazer?! Não sabes o que é para fazer?!?” Resposta Diálogo</p> <p>Eu: ”L., qual é a primeira palavra que encontraste aí com dois “s”?” Resposta</p> <p>F.R.: “O título é também?”</p>	<p>Reconto do texto “Pintassilgo” da página 120 do manual de português através de perguntas de interpretação. Depois desse momento, surgiu a altura de os alunos sublinharem no texto palavras que contenham “ss”.</p>

	<p>Resposta Diálogo Eu: “M.V., qual é a palavra que vem a seguir a Vanessa com dois “s”?” Silêncio F.R.: ”Eu?!” Resposta Professora: “Já escreveram todos a data no caderno?” Diálogo Eu: “Quem é que sabe qual é que vem a seguir?” Resposta Diálogo Eu: “A seguir a vassoura é?” Resposta Eu: ”A., o que é asseado?” Diálogo Eu: “Qual era a palavra que estava a seguir a Vanessa com dois “s”?” Silêncio Eu: “Sublinhaste as palavras com dois “s”?” Resposta Diálogo Professora: “Uma pessoa pouco asseada, é limpa ou não é limpa?” Resposta Diálogo Eu: “M.V., o que é asseado?” Silêncio Eu: ”O que é asseado?” Resposta Diálogo Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M14 Dia 27/04/2015 às 9h30</p>	<p>Elodie: “Para ter força tem de se pôr mais o quê?” Resposta Elodie: ”E tem de estar entre duas quê?” Resposta Elodie: “Como é que lê esta palavra, F.R.?” Resposta Elodie: “Carrega-se com muita força nos “r” ou não?” Resposta M.R.: ”E se fosse com o “o”?” Resposta Elodie: “Como é que se lê esta palavra, S.?” Resposta Diálogo Elodie: “Então e se for assim, pode ser?” Resposta Diálogo</p>	<p>Consolidação dos grafemas &lt;r/R&gt; e &lt;s/S&gt; e fonemas [rr] e [ss].</p>

	<p>Elodie: “Porquê?”  Resposta  Diálogo  Elodie: ”E em “coruja” podemos por dois “r”?”  Resposta  Diálogo  Elodie: “O “s” está no meio ou no início da palavra?”  Resposta  Diálogo  Elodie: “Mas que se lê de quê?”  Resposta  Diálogo  Elodie: “Mas não se escreve com “z”, pois não?”  Resposta  Diálogo  Elodie: “Como é que esta se lê?”  Resposta  Elodie: ”Sabem como é que se lia?”  Resposta  Diálogo  Elodie: “Querem saber o quê?”  Resposta  Diálogo  Elodie: ”Posso?!”  Resposta  Professora: “Pode ser?! Entendido?!”  Resposta  Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M15  Dia  27/04/2015  às 9h45</p>	<p>Diálogo  A.: “Aparecem no meio?”  Resposta  Elodie: ”O que é que está ali em baixo no “c”?”  Resposta  Elodie: “Então quando tem uma cedilha como é que se lê?”  Resposta  Elodie: “Então como é que se lê aquela palavra?”  Resposta  Elodie: ”E se eu tirar a cedilha como é que se lê?”  Resposta  Elodie: “Posso falar?!”  Resposta  Diálogo  F.M.: “Rebuçado?!”  Diálogo  Elodie: “Se não tivesse o “c” de cedilha como é que se lia, S.?”  Resposta  Diálogo</p>	<p>Introdução dos  dígrafos  &lt;ça/ço/çu&gt;.</p>

	<p>Elodie: "E esta palavra?" Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: "Como se lê, A.?" Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: "Mas que se lê de quê?" Resposta Diálogo</p> <p>F.M.: "O que é que é um terço?" Elodie: "O que é que é um terço?" Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: "O que é um ouriço?" Resposta Diálogo</p> <p>Professora: "Prestar atenção, pode ser?!" Diálogo</p> <p>Elodie: "Como é que se lê esta palavra?" Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: "E esta palavra?" Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: "E esta?" Resposta</p> <p>Elodie: "Posso falar?!" Diálogo</p> <p>Elodie: "E outra com "çu"?" Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M16 Dia 4/05/2015 às 10h00</p>	<p>Eu: "A dona Galinha é rainha e senhora do quê, A.?" Resposta</p> <p>Eu: "Quando é que a galinha põe o ovinho?" Resposta</p> <p>Eu: "E onde?" Resposta</p> <p>Eu: "Como é que é o ninho da galinha?" Resposta</p> <p>Eu: "Quem é que vive ali ao pé na lenha?" Resposta</p> <p>Eu: "E quem é que mora ao lado na vinha?" Resposta</p> <p>Eu: "Quais são?" Resposta</p> <p>Eu: "O que é que caiu?" Resposta</p> <p>Eu: "E a pinha caiu de onde?" Resposta</p>	<p>Introdução do dígrafo &lt;nh&gt; e reconto do texto "Dona Galinha" da página 126 do manual de português, através de perguntas de interpretação do texto. Após realizadas oralmente perguntas de interpretação, pediu-se aos alunos que sublinhassem palavras no texto que continham o dígrafo &lt;nh&gt;.</p>

	<p>Diálogo</p> <p>Eu: “Alguma palavra que não sabem o que é?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “O que é um galinheiro?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “A doninha aparece no desenho?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Onde é que está a doninha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Conseguem ver a aranha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: ”Sabem o que é que é lenha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Qual é a palavra que está a seguir a galinha com “nh”?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: ”E a seguir?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “E a seguir a galinheiro? Porque é que estás a brincar com o sapato em vez de estares a ver o texto?!”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Qual é a palavra a seguir a galinheiro que tem “nh”? Onde está a palavra galinheiro no texto?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “A seguir a manhã?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “A seguir a ovinho?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: ”E a seguir a ninho?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “A seguir a fofinho?”</p> <p>Resposta</p> <p>F.R.: “Tem muitas palavras?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “E a seguir a lenha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “A seguir a aranha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: ”E a seguir a vinha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Quem sabe?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “A seguir a doninha, L.P.?”</p>	
--	---	--

	<p>Resposta Eu: “E a seguir a gafanhoto?”</p> <p>Resposta Eu: “A seguir a pinheiro, M.A.?”</p> <p>Resposta Eu: ”E a seguir a pinha?”</p> <p>Resposta Eu: “E qual é a última?”</p> <p>Resposta Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M17 Dia 5/05/2015 às 11h15</p>	<p>Diálogo Professora: “Mas quem é que continua a falar?!”</p> <p>Silêncio F.M.: “É o que nós vamos aprender hoje?”</p> <p>Resposta Eu: “Já tínhamos dado o “h” há muito tempo?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “E o “h” é uma letra especial porquê?”</p> <p>Resposta Diálogo F.R.: ”Junho?!”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “Qual é esta palavra que escrevi primeiro?”</p> <p>Resposta Eu: ”Outra palavra que tenha “lh”?”</p> <p>Resposta Diálogo Professora: “O “nho” e o “lho” tem três letras que quando se divide em sílabas separam-se?”</p> <p>Resposta Diálogo F.M.: “É só para copiar as palavras?”</p> <p>Resposta Diálogo M.S.: “Está bem?”</p> <p>Resposta Diálogo A.: “Qual é?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: ”Quem é que sabe outra?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “Como se divide em sílabas a palavra coelhinho?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “R., ouviste a L.?”</p>	<p>Introdução do dígrafo &lt;lh&gt;.</p>

	<p>Resposta Diálogo Eu: “Então quantas sílabas tem a palavra coelhinho?” Resposta Diálogo Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M18 Dia 5/05/2015 às 11h30</p>	<p>Diálogo Professora: “Porque não estás sentada direita com o livro em cima da mesa?!” Diálogo Eu: “Esqueceste-te?!” Resposta Diálogo Eu: ”Tu já não foste ao quadro?” Resposta Diálogo Eu: “Disseste o quê? Grandalhão?” Resposta Diálogo Eu: ”Puseste em baixo ou em cima?” Resposta Diálogo Professora: “Vocês estão a ver o “l” e o “h” do mesmo tamanho?” Resposta Diálogo A.: “Julho é quase como escrever junho?” Resposta Diálogo M.I.: “Grandalhão é com “m” ou com “n”?” Resposta Diálogo Eu: “Como é que se escreve abelha?” Resposta Diálogo Eu: ”Já te lembraste de alguma com “lh”?” Resposta Diálogo Professora: “Mas o que é isto?!” Resposta Diálogo Professora: “Dizes “ovalha” ou “ovelha”?” Resposta Diálogo Professora: “Estás a passar as palavras?” Resposta Diálogo Eu: “O que é um coelhinho e um coelhão?” Resposta</p>	<p>Continuação do momento 17 (M17). Os alunos foram ao quadro escrever palavras com o dígrafo &lt;lh&gt; e realizaram a divisão silábica das mesmas.</p>

	<p>Diálogo</p> <p>Eu: “Para ser o “lh” tem de ser o quê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: ”Já passaram todos estas três palavras?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M19</p> <p>Dia</p> <p>18/05/2015</p> <p>às 10h15</p>	<p>Diálogo</p> <p>Professora: “Oh M., tu estás a ouvir?!”</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Vamos ter teste, não é?!”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: ”E agora quem é que sabe palavrinhas com “az, ez, iz, oz e uz”?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>F.R.: “Professora, “quase” tem o som “az”?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: ”Mais palavrinhas?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Vez, de “era uma vez”?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>A.: “O que é que ela disse?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Os jogadores da bola quando mandam um chuto na bola têm de acertar aonde?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “A nossa vez de falar é com...?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: ”Tu não estás a ver, ver de “vês” com olhinhos é com...?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “Estás a ouvir L.?!”</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “Quando é a nossa vez é com “s” ou com “z”?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Professora: “E o vês de ver?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p>	<p>Introdução dos dígrafos &lt;as/es/is/os/us&gt; e dos dígrafos &lt;az/ez/iz/oz/uz&gt;.</p>

	<p>Professora: “De que cor é o capuchinho?” Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: “O que é que ela mete na cabeça?” Resposta Diálogo</p> <p>Professora: ”Nesta sala há 12 meninas e 12...?” Resposta Diálogo</p> <p>Professora: “Há raparigas e...? E se for só um é...?” Diálogo</p> <p>Elodie: “Em vez de cartolina, podemos dizer que é o quê?” Resposta Diálogo</p> <p>F.R.: ”E Luís?” Resposta Diálogo</p> <p>Professora: “No quadro preto escrevíamos com quê?” Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: ”E igual a contente?” Resposta Diálogo</p> <p>F.R.: “O que é isso?” Resposta Diálogo</p> <p>Elodie: “Eu comi muitas nozes e se eu quiser comer só uma, como é que é?” Resposta Diálogo</p> <p>Professora: “Noz de comer o fruto, é com...?” Resposta Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M20 Dia 25/05/2015 às 10h00</p>	<p>Diálogo</p> <p>Eu: “Onde é que foi a visita?” Resposta</p> <p>Eu: “Como é que estava a manhã?” Resposta</p> <p>Eu: ”No zoo quem é que rugia?” Resposta</p> <p>Eu: “E de onde é que ele fugia?” Resposta</p> <p>Eu: ”Quem é que se abanava toda?” Resposta</p> <p>Eu: “O que é que a girafa parecia?” Resposta</p> <p>Eu: “Quem é que abanava a cabeça?”</p>	<p>Reconto do texto “O zoológico” da página 138 do manual de português, através de perguntas de interpretação do texto.</p>

	<p>Resposta F.R.: “Onde é que está o papagaio?” Eu: “A dona Gina vigiava quem?” Eu: ”Não sabes?!”</p> <p>Resposta Eu: “E...?”</p> <p>Resposta Eu: “Quem é que era maroto?”</p> <p>Resposta Eu: “Quem é que estava ali ao lado a ouvir?” Eu: “Ninguém sabe?!”</p> <p>Resposta Eu: “Onde é que a doninha se abanava?”</p> <p>Resposta Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M21 Dia 2/06/2015 às 10h00</p>	<p>Diálogo Eu: “Gostaram de ter ido ontem à praia?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “Qual foi a praia que vocês foram?”</p> <p>Resposta Eu: ”O que é que vamos aprender hoje?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “Estás a ver?!”</p> <p>Diálogo Eu: ”Vocês têm de começar a contar pelo início, não é?!”</p> <p>Diálogo A.: “E um título?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “O que fizemos? Quando fizemos? Como fizemos? Para onde fomos? Porque é que fomos? O que aconteceu? E o que acharam do dia de ontem?”</p> <p>Diálogo M.A.: “Onde é que nós vamos fazer?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “Primeiro, temos de contar o que aconteceu, certo?! Então quem é que quer começar a contar o que aconteceu ontem?”</p> <p>Resposta Diálogo Professora: “Mas antes disso?” Eu: “Encontraram-se aqui na escola?”</p> <p>Resposta Diálogo Eu: “E porque é que foram ontem e não foram hoje?”</p>	<p>Criação de um texto coletivo onde se pretendia que os alunos recontassem a visita de estudo à praia de São Martinho do Porto, realizada no dia anterior.</p>

	<p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Quem é que quer continuar a contar o que se passou?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E depois?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Por quantas estações de comboio é que vocês passaram? E quais eram as estações?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Depois pararam em que estação?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “E depois?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: ”Qual era a outra?”</p> <p>Professora: “Quem se lembra?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Falta mais alguma?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: ”Quando chegaram a São Martinho, o que é que aconteceu?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Brincaram na estação?!”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Foram para onde brincar?”</p> <p>Resposta</p> <p>Professora: “Era longe a estação da praia?”</p> <p>Eu: “Andaram muito?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Chegaram à praia e depois?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E depois?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Fomos para a água logo de manhã?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E depois foram aonde?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Quem é que fez a corrida com vocês?”</p> <p>Resposta</p>	
--	---	--

	<p>Diálogo  Eu: "Apanhou-te?"  Resposta  Diálogo  Eu: "E depois?"  Resposta  Diálogo  Eu: "No caminho para o túnel quem é que encontrámos?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Como é que se chamava o senhor?"  Resposta  Eu: "Quem era o senhor Francisco?"  Resposta  Diálogo  Eu: "E o que é que o senhor Francisco estava a fazer quando chegámos?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Para quê?"  Resposta  Diálogo  Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M22  Dia  2/06/2015 às  10h30</p>	<p>Diálogo  Eu: "O que é que é uma alga?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Ouviram?!"  Resposta  Diálogo  Eu: "E as plantas são seres vivos ou não vivos?"  Resposta  Diálogo  Eu: "São Martinho tema forma de uma quê?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Não repararam?"  Resposta  Diálogo  A.: "Aonde?"  Resposta  Diálogo  F.R.: "Lesmas do mar, o que é que é isso?"  Resposta  Diálogo  F.R.: "A baleia não é um peixe?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Só encontraram o senhor Francisco?"</p>	<p>Continuação do  M21.</p>

	<p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Como é que se chamava a gata?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>A.: “Furinha?!”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Estão a ouvir?!”</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Quais pássaros?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Só viste esses pequeninos?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>F.M.: “E o que é que aconteceu?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: ”Não estão a fazer nada?!”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “Como é que era o túnel?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: ”Porque é que era um túnel?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E as poças de água eram do quê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Quando nós passámos o mar estava ali onde estavam as poças?”</p> <p>Resposta</p> <p>Eu: “Estavam ali as ondas do mar dentro do túnel?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E porque é que estavam as poças dentro do túnel?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “O túnel era como? Porque era um túnel e não uma estrada?”</p> <p>Silêncio</p> <p>Eu: “O que é que o túnel tinha?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Eu: “E mais?”</p> <p>Resposta</p>	
--	---	--

	<p>Diálogo  Eu: "Vocês conseguiam ver o que estavam a pisar?"  Resposta  Diálogo  Eu: "E conseguiam ver lá dentro como é que era?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Porquê?"  Resposta  Diálogo  Eu: "E quando chegaram do outro lado do túnel o que é que havia?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Já viste o mar de noite?"  Resposta  Eu: "Então porque é que dizes isso?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Queres ir a casa de banho?"  Resposta  Diálogo  Eu: "Então e depois? Chegámos ao túnel e ficámos lá o dia todo?"  Resposta  Diálogo  Eu: "E mais?"  Resposta  Diálogo  Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M23  Dia  3/06/2015 às  10h30</p>	<p>Início da leitura em voz alta  Eu: "Mas...?"  Leitura  L.: "Pódemos...han?!"  Diálogo  Leitura  Eu: "Que palavra é essa?"  Leitura  L.: "Um "p" e um "o"...pó?"  Resposta  Leitura  Eu: "O que é isso?"  Leitura  L.: ""Pordenuche"?!"  Diálogo  Leitura  Eu: "Po...de...?"  Leitura  L.: "Han?!"  Diálogo</p>	<p>Aluna com 7 anos de idade treina a leitura em voz alta de um texto trabalhado em aula do manual de português. Primeiro, leu silenciosamente o texto na sala, o mesmo já tinha sido levado para casa e trabalhado em aula.</p>

	<p>Leitura  Eu: "O que é que diz a seguir a "podemos"?"  Leitura  Eu: "Me...?"  Leitura  Diálogo  Eu: "A seguir ao quê?"  Resposta  Diálogo  Leitura  Eu: "Mer...gu...? Que letra é que está aí?"  Leitura  Eu: "Que letra é essa que não se lê?"  Silêncio  Diálogo  Eu: "Como é que se lê um "l" e um "h"?"  Silêncio  Diálogo  Leitura  L.: "Um "ch" e um "a"?"  Resposta  L: "Um "s" e um "a"...é "sa"?"  Resposta  Leitura  L.: "Han?! Esses?!"  Resposta  Diálogo  Leitura  L.: "Setão?!"  Resposta  Diálogo  Leitura  Eu: "Vi...gi...?"  Resposta  Leitura  Eu: "O que é que o Luís disse?"  Silêncio  L: "Continua aqui ou continua aqui?"  Leitura  L.: "O que é foz?"  Resposta  Diálogo  Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M24  Dia  9/06/2015 às  9h40</p>	<p>Elodie: "Podiam provar a lua?"  Resposta  Elodie: "Porquê?"  Resposta  Diálogo  Elodie: "Porque é que bebiam água?"  Resposta</p>	<p>Após a observação da dramatização da história "A que sabe a lua?" de Michael Grejniec realizada pelas estagiárias com fantoches, foi</p>

	<p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "Se fizessem assim na água, o que é que desaparecia?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>F.M.: "E eles chegaram ou não chegaram?"</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "Estes animaizinhos, acham que eram capazes de chegar à lua sozinhos?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p>Elodie: "Como é que eles chegaram lá à lua?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "E eles discutiram?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "Eles não foram amigos?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "E entenderam-se todos?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p>Elodie: "Como é que eles chegaram à lua?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "Subiram para onde?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "O peixe estava a fazer o quê?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "Quantos animais é que pertenciam à nossa história?"</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "Quais são os animais?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "Onde é que se passa esta história?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "E o que é que havia naquele espaço?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">F.R.: "Está aonde o jardim?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "O que há nas montanhas?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p style="text-align: center;">Elodie: "E mais?"</p> <p style="text-align: center;">Resposta</p> <p style="text-align: center;">Diálogo</p> <p>Elodie: "E o que é que pode haver mais com água nas montanhas?"</p>	<p>efetuado o reconto da história através da realização do "rosto da história" de Isabel Solé.</p>
--	--	--

	<p>Resposta Diálogo Elodie: "Mais...?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Então não tinhas o dedo no ar?!"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "O que é que havia nestas montanhas?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E nesta montanha específica, o que é que existia?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E o tempo da nossa história?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Estava sol?! Estava frio?!"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Então qual é o tempo da nossa história?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Então qual é que era o problema da nossa história que os animais não conseguiam resolver?"</p> <p>Resposta Diálogo Fim da gravação de áudio</p>	
<p>M25 Dia 9/06/2015 às 10h00</p>	<p>Elodie: "Mais...?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Então foram quê?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E depois, conseguiram chegar à lua?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E resolveram o problema?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E ficaram como no final, ficaram tristes?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E quando provaram um pedacinho da lua, o que é que aconteceu?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "E depois foram...?"</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: "Foram dormir para os locais onde habitavam?"</p>	<p>Continuação do M24.</p>

	<p>Resposta Diálogo Elodie: “Estavam como?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “Qual é que é o animal aquático na nossa história?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “Haverá outro que por vezes poderá viver num habitat aquático?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: ”Quais são os animais que têm quatro patas?”</p> <p>Resposta Diálogo A.: “Porque é que ele tem de dizer todos?”</p> <p>Resposta Elodie: ”Então qual é que é o único que não tem quatro patas?”</p> <p>Resposta Elodie: “Qual é que é o revestimento do peixe?”</p> <p>Resposta Elodie: “Qual é que é o som que a girafa faz para comunicar?”</p> <p>Resposta Elodie: “Porquê?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “O elefante faz algum som?”</p> <p>Resposta Diálogo F.M.: “Vai haver girafas?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: “Qual é que é o revestimento do rato?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: ”Ouviste a minha pergunta?”</p> <p>Resposta Elodie: “Então o que é que eu perguntei?”</p> <p>Resposta Diálogo Elodie: ”Sabes qual é o revestimento do rato?”</p> <p>Resposta Diálogo R.: “É como a lã?” Professora: “É pelo de ovelha, não é?”</p> <p>Resposta</p>	
--	---	--

	<p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Destes todos, qual é o animal maior?”</p> <p>Resposta</p> <p>Elodie: “De certeza?! Porquê?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “E o animal mais forte?”</p> <p>Silêncio</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Não te calas hoje?!”</p> <p>Diálogo</p> <p>Elodie: “Porquê?”</p> <p>Silêncio</p> <p>Elodie: “Quem é que a quer ajudar?”</p> <p>Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>Fim da gravação de áudio</p>	
--	---	--

# **Anexo II**

**Adultos:**

Tânia – adulto 1 (A1)

Elodie – adulto 2 (A2)

Professora – adulto 3 (A3)

**M1 – 9/03/2015** – Diálogo novidades do fim de semana.

**M2 - 9/03/2015** – Introdução do grafema <x/X>.

**M3 - 10/03/2015** – Semana da Leitura.

**M4 - 10/03/2015** – Ouvir ler a história “Pedrito, o coelhinho” de Beatrix Potter.

**M5 – 16/03/2015** – Diálogo novidades do fim de semana.

**M6 – 16/03/2015** - Reconto da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde.

**M7 – 16/03/2015** - Reconto da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde.

**M8 - 16/03/2015** - Reconto da história “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen.

**M9 – 7/04/2015** – Novidades das férias da Páscoa.

**M10 - 13/04/2015** – Reconto da história “Conta o dedo maior “pai de todos” da mão direita” de Maria Alberta Menéres.

**M11 – 15/04/2015** – Reconto do texto “Subida à serra” da página 116 do manual de português.

**M12 – 20/04/2015** - Consolidação do grafema <r>/<R>.

**M13 – 21/04/2015** – Reconto do texto “Pintassilgo” da página 120 do manual de português.

**M14 - 27/04/2015** – Consolidação dos grafemas <r/R> e <s/S> e fonemas [rr] e [ss].

**M15 - 27/04/2015** – Introdução dos dígrafos <ça/ço/çu>.

**M16 – 4/05/2015** - Introdução do dígrafo <nh> e reconto do texto “Dona Galinha” da página 126 do manual de português.

**M17 – 5/05/2015** – Introdução do dígrafo <lh>.

**M18 – 5/05/2015** – Continuação do M17.

**M19 – 18/05/2015** - Introdução dos dígrafos <as/es/is/os/us> e dos dígrafos <az/ez/iz/oz/uz>.

**M20 – 25/05/2015** – Reconto do texto “O zoológico” da página 138 do manual de português.

**M21 – 2/06/2015** – Texto coletivo sobre a visita de estudo à praia de São Martinho do Porto.

**M22 – 2/06/2015** – Continuação do M21.

**M23 - 3/06/2015** – Aluna treina a leitura em voz alta.

**M24 – 9/06/2015** – Reconto da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec.

**M25 – 9/06/2015** - Continuação do M24.

**Quadro 9** – Tipos de perguntas realizadas pelos adultos nos diferentes momentos

<b>Tipo de questão:</b>	<b>Evidências:</b>
<b>Conhecimento-Memória</b>	<p>“E fizeram mais o quê?” (M1-A3)</p> <p>“E fizeram um desfile para quem?” (M1-A3)</p> <p>“Para a catequista?” (M1-A3)</p> <p>“Ela convidou-te, foi?” (M1-A3)</p> <p>“Ela fazia anos?” (M1-A3)</p> <p>“Foste à praia?” (M1-A3)</p> <p>“Qual praia?” (M1-A3)</p> <p>“O peixe é revestido de penas?” (M2 –A3)</p> <p>“O xarroco é um peixe?” (M2-A3)</p> <p>“É um mamífero?” (M2-A3)</p> <p>“E usam palavras, é ou não é?” (M3-A3)</p> <p>“Se não estivesse a frase em cima em português, percebia-se alguma coisa?” (M3-A3)</p> <p>“Isto é um balão de fala, não é?” (M3-A3)</p> <p>“Depois de recortar o balão na linha preta o que é que eu fazia?” (M3-A3)</p> <p>“Sabes como é a bandeira do Japão?” (M3-A3)</p> <p>“E fazer o quê?” (M3-A3)</p> <p>“E imagens sobre o quê, sobre o...?” (M3-A3)</p> <p>“Então e vocês querem saber uma coisa?” (M5-A2)</p> <p>“Quem fez a moeda?” (M5-A3)</p> <p>“O gigante era amigo, não era?” (M6-A3)</p> <p>“E os meninos ficaram todos contentes, não é?” (M6-A3)</p> <p>“O gigante podia ter ficado a brincar com as crianças, não era?” (M6-A3)</p> <p>“Brincar às cavalitas com o gigante deve ser uma coisa fantástica, não é?” (M6-A3)</p> <p>“O gigante ia para o jardim ou ia visitar o seu amigo?” (M7-A3)</p> <p>“Então o gigante mudou muito, não mudou?” (M7-A3)</p> <p>“Como é que tu te chamas?” (M7-A3)</p> <p>“O que é que depois já não entrava lá?” (M7-A3)</p> <p>”E quando é que voltou a entrar a primavera?” (M7-A3)</p> <p>“Como é que estava o tempo nesse dia?” (M8-A2)</p> <p>“E quem é que bateu à porta?” (M8-A2)</p> <p>“A princesa bateu à porta e deixaram-na entrar?” (M8-A2)</p> <p>“E ela ficou lá a dormir?” (M8-A2)</p> <p>“Onde é que ela ficou a dormir, M.?” (M8-A2)</p> <p>“Quem é que ficou a dormir no quarto de hóspedes?” (M8-A2)</p> <p>“E ela dormiu numa cama normal?” (M8-A2)</p> <p>“Era bastante alta ou baixa, a cama?” (M8-A2)</p> <p>“E depois, ela dormiu?” (M8-A2)</p> <p>“E assim, souberam que ela era uma verdadeira ou uma falsa princesa?” (M8-A2)</p> <p>“O que é que fizeste?” (M9-A1)</p> <p>“Brincaste ao quê?” (M9-A1)</p>

	<p> “Então brincaste ou não brincaste?” (M9-A1)  “Brincaste com quem?” (M9-A1)  “O que é que tiveram a fazer?” (M9-A1)  “S., não te lembras de nenhum ovo da Páscoa?” (M9-A1)  “Foram quantos ovos?” (M9-A1)  “Não sabes quanto são?” (M9-A1)  “Já comeste?” (M9-A1)  “Foste ao circo?” (M9-A1)  “Onde, aqui em Leiria? ” (M9-A1)  ”O que é que tu viste no circo?” (M9-A1)  “Viste o quê?” (M9-A1)  “E ele foi para onde?” (M9-A1)  “A., tens mais novidades?” (M9-A1)  “Viste o filme?” (M9-A1)  “Mas tu tens um coelho?” (M9-A1)  “Como é que se chama?” (M9-A1)  “E a tua coelhinha deu-te ovinhos da Páscoa?” (M9-A1)  “E deram-te ovinhos da Páscoa? ” (M9-A1)  ”Comeste?” (M9-A1)  “O que é que fizeste além de ires ao cinema?” (M9-A1)  “Foi onde foste buscar os girinos?” (M9-A1)  “Nunca ouviste falar?” (M9-A3)  “Da lenda do quê, do parque?” (M9-A1)  “Já contaste tudo?” (M9-A1)  “E não viste lá a M.?” (M9-A1)  “Viste neve?” (M9-A1)  “E brincaste com a neve?” (M9-A1)  “Quais foram?” (M10-A2)  “E o que é que o vento fez?” (M10-A2)  “E ele ficou contente ou triste?” (M10-A2)  “Acham que ficou lá? ” (M10-A2)  “O que é que caiu?” (M10-A2)  “A flor era de limoeiro?” (M10-A2)  “Era de outra árvore?” (M10-A2)  “Quem é que a pôs no chão?” (M10-A2)  “E aí como é que ficou o limoeiro?” (M10-A2)  “Quem apareceu depois?” (M10-A2)  “Deixou que a lagartixa dormisse?” (M10-A2)  “Então perguntou o quê?” (M10-A2)  “Ouviste a história?” (M10-A3)  “Era pequeno ou grande?” (M10-A2)  “Os limoeiros pequenos dão flor e dão fruto?” (M10-A2)  “Sabem o que é que dizem?” (M10-A2)  “A lagartixa respondeu ao limoeiro?” (M10-A2)  “E como é que ele ficou, contente ou triste?” (M10-A2)  “Quem sabe o que é?” (M11-A2)  “Se tivermos tempo ouvimos a música, está bem?” (M11-A2)  “Toda a gente entregou o caderno do comportamento? ” (M11-A2) </p>
--	--

	<p>“Era o mesmo?” (M12-A1)</p> <p>“Onde é que está a L.?” (M12-A1)</p> <p>“Então não dizes o teu nome?” (M12-A1)</p> <p>“Há mais meninos que têm “r” no nome?” (M12-A1)</p> <p>“Escreveste o quê?” (M12-A1)</p> <p>“M., já foste ao quadro?” (M12-A1)</p> <p>“Quem é a amiga da mãe?” (M13-A1)</p> <p>“O que é que a Vanessa fez?” (M13-A1)</p> <p>“Como se fosse o quê?” (M13-A1)</p> <p>“Quem é que a mãe levou para passear?” (M13-A1)</p> <p>“O que é que se ouvia?” (M13-A1)</p> <p>“O pássaro estava a assobiar onde?” (M13-A1)</p> <p>“O que é que ela lhe disse?” (M13-A1)</p> <p>“Como é que era o bebé?” (M13-A1)</p> <p>“O bebé estava como?” (M13-A1)</p> <p>“Já escreveram todos a data no caderno?” (M13-A3)</p> <p>“Quem é que sabe qual é que vem a seguir?” (M13-A1)</p> <p>“Sublinhaste as palavras com dois “s”?” (M13-A1)</p> <p>“Carrega-se com muita força nos “r” ou não?” (M14-A2)</p> <p>“Então e se for assim, pode ser?” (M14-A2)</p> <p>”E em “coruja” podemos por dois “r”?” (M14-A2)</p> <p>“O “s” está no meio ou no início da palavra?” (M14-A2)</p> <p>“Mas não se escreve com “z”, pois não?” (M14-A2)</p> <p>”Sabem como é que se lia?” (M14-A2)</p> <p>“Querem saber o quê?” (M14-A2)</p> <p>”O que é que está ali em baixo no “c”?” (M15-A2)</p> <p>“A dona Galinha é rainha e senhora do quê, A.?” (M16-A1)</p> <p>”Quando é que a galinha põe o ovo?” (M16-A1)</p> <p>“E onde?” (M16-A1)</p> <p>“Como é que é o ninho da galinha?” (M16-A1)</p> <p>”Quem é que vive ali ao pé na lenha?” (M16-A1)</p> <p>“E quem é que mora ao lado na vinha?” (M16-A1)</p> <p>“Quais são?” (M16-A1)</p> <p>“O que é que caiu?” (M16-A1)</p> <p>”E a pinha caiu de onde?” (M16-A1)</p> <p>“Alguma palavra que não sabem o que é?” (M16-A1)</p> <p>“A doninha aparece no desenho?” (M16-A1)</p> <p>“Onde é que está a doninha?” (M16-A1)</p> <p>“Conseguem ver a aranha?” (M16-A1)</p> <p>“Quem sabe?” (M16-A1)</p> <p>“Já tínhamos dado o “h” há muito tempo?” (M17-A1)</p> <p>”Quem é que sabe outra?” (M17-A1)</p> <p>“R., ouviste a L.?” (M17-A1)</p> <p>”Tu já não foste ao quadro?” (M18-A1)</p> <p>“Disseste o quê?” (M18-A1)</p> <p>“Grandalhão?” (M18-A1)</p> <p>”Puseste em baixo ou em cima?” (M18-A1)</p> <p>“Vocês estão a ver o “l” e o “h” do mesmo tamanho?” (M18-A3)</p> <p>”Já te lembraste de alguma com “lh”?” (M18-A1)</p>
--	---

	<p>”E agora quem é que sabe palavrinhas com “az, ez, iz, oz e uz?” (M19-A2)</p> <p>“Os jogadores da bola quando mandam um chuto na bola têm de acertar aonde?” (M19-A2)</p> <p>“De que cor é o capuchinho?” (M19-A3)</p> <p>“O que é que ela mete na cabeça?” (M19-A2)</p> <p>”Nesta sala há 12 meninas e 12...?” (M19-A3)</p> <p>“Há raparigas e...?” (M19-A3)</p> <p>“E se for só um é...?” (M19-A3)</p> <p>“Em vez de cartolina, podemos dizer que é o quê?” (M19-A2)</p> <p>“No quadro preto escrevíamos com quê?” (M19-A3)</p> <p>”E igual a contente?” (M19-A2)</p> <p>“Eu comi muitas nozes e se eu quiser comer só uma, como é que é?” (M19-A2)</p> <p>“Onde é que foi a visita?” (M20-A1)</p> <p>“Como é que estava a manhã?” (M20-A1)</p> <p>”No zoo quem é que rugia?” (M20-A1)</p> <p>“E de onde é que ele fugia?” (M20-A1)</p> <p>”Quem é que se abanava toda?” (M20-A1)</p> <p>“O que é que a girafa parecia?” (M20-A1)</p> <p>“Quem é que abanava a cabeça?” (M20-A1)</p> <p>“A dona Gina vigiava quem?” (M20-A1)</p> <p>“Quem é que era maroto?” (M20-A1)</p> <p>“Quem é que estava ali ao lado a ouvir?” (M20-A1)</p> <p>“Onde é que a doninha se abanava?” (M20-A1)</p> <p>“Qual foi a praia que vocês foram?” (M21-A1)</p> <p>“Encontraram-se aqui na escola?” (M21-A1)</p> <p>“Quem é que quer continuar a contar o que se passou?” (M21-A1)</p> <p>“Quem se lembra?” (M21-A3)</p> <p>“Falta mais alguma?” (M21-A1)</p> <p>“Foram para onde brincar?” (M21-A1)</p> <p>“Era longe a estação da praia?” (M21-A3)</p> <p>“Andaram muito?” (M21-A1)</p> <p>“Fomos para a água logo de manhã?” (M21-A1)</p> <p>“Quem é que fez a corrida com vocês?” (M21-A2)</p> <p>”Apanhou-te?” (M21-A1)</p> <p>“Como é que se chamava o senhor?” (M21-A1)</p> <p>”Não repararam?” (M22-A1)</p> <p>“Só encontraram o senhor Francisco?” (M22-A1)</p> <p>“Como é que se chamava a gata?” (M22-A1)</p> <p>“Só viste esses pequeninos?” (M22-A1)</p> <p>“Quando nós passámos o mar estava ali onde estavam as poças?” (M22-A1)</p> <p>“Estavam ali as ondas do mar dentro do túnel?” (M22-A1)</p> <p>“O que é que o túnel tinha?” (M22-A1)</p> <p>”Vocês conseguiam ver o que estavam a pisar?” (M22-A1)</p> <p>“E conseguiam ver lá dentro como é que era?” (M22-A1)</p> <p>“Já viste o mar de noite?” (M22-A1)</p>
--	---

	<p>“Queres ir a casa de banho?” (M22-A1)  “Chegámos ao túnel e ficámos lá o dia todo?” (M22-A1)  “Mas...?” (M23-A1)  “Po...de...?” (M23-A1)  “Me...?” (M23-A1)  ”A seguir ao quê?” (M23-A1)  “Mer...gu...?” (M23-A1)  “Vi...gi...?” (M23-A1)  “O que é que o Luís disse?” (M23-A1)  “Podiam provar a lua?” (M24-A2)  “Estes animaizinhos, acham que eram capazes de chegar à lua sozinhos?” (M24-A2)  “E eles discutiram?” (M24-A2)  “Eles não foram amigos?” (M24-A2)  “E entenderam-se todos?” (M24-A2)  ”Subiram para onde?” (M24-A2)  “O peixe estava a fazer o quê?” (M24-A2)  ”O que é que havia nestas montanhas?” (M24-A2)  “E nesta montanha específica, o que é que existia?” (M24-A2)  ”Então foram quê?” (M25-A2)  “E depois, conseguiram chegar à lua?” (M25-A2)  ”E resolveram o problema?” (M25-A2)  “E ficaram como no final, ficaram tristes?” (M25-A2)  “E depois foram...?” (M25-A2)  “Foram dormir para os locais onde habitavam?” (M25-A2)  “Estavam como?” (M25-A2)</p>
<p><b>Pensamento convergente</b></p>	<p>“O xarroco é um peixe, uma ave ou um mamífero?” (M2-A3)  “Como se chama o autor destas músicas?” (M2-A3)  “O que é que rima, M.?” (M2-A3)  “Quais são as cores?” (M3-A3)  “Então o que é que havia lá?” (M4-A3)  “A mãe recomendou que eles não entrassem em casa de quem?” (M4-A3)  “Qual é a personagem que o M. está a segurar?” (M6-A3)  “E a L.?” (M6-A3)  “O que é que lhe aconteceu?” (M7-A3)  “Isso foi por fora e por dentro?” (M7-A3)  “O que é que ele tinha que as crianças gostavam muito?” (M7-A3)  “O que é que aconteceu ao jardim?” (M7-A3)  “Como é que ele encontrou a princesa?” (M8-A2)  “Porque é que estava mau tempo nesse dia?” (M8-A2)  “A primeira coisa que aconteceu foi o quê?” (M8-A2)  “E depois, o que é que aconteceu?” (M8-A2)  “E o que é que a rainha disse?” (M8-A2)  “Como é que se chamava o quarto?” (M8-A2)  ”O que é que é o quarto dos hóspedes?” (M8-A2)  “Como é que era a cama dela?” (M8-A2)</p>

	<p>“Então e quanto é que é vinte colchões mais vinte edredões?” (M8-A1)</p> <p>”E depois quando acordou o que é que aconteceu?” (M8-A2)</p> <p>”E depois o que aconteceu?” (M8-A2)</p> <p>“E esse filme é sobre o quê?” (M9-A1)</p> <p>“Quem é o personagem principal?” (M9-A3)</p> <p>“E o que é que acontece ao urso no filme?” (M9-A1)</p> <p>“O que é que aconteceu?” (M9-A1)</p> <p>“Quem é que era a personagem principal deste conto?” (M10-A2)</p> <p>“O que é que a lagartixa ia fazer ao limoeiro?” (M10-A2)</p> <p>“O que é que ele ia fazer?” (M10-A2)</p> <p>“E depois o que é que o limoeiro perguntou?” (M10-A2)</p> <p>“E quando não há chuva o que é que temos de fazer?” (M10-A2)</p> <p>“Se não o que é que acontece ao limoeiro?” (M10-A2)</p> <p>“Quem sabe mais palavras com um “r”?” (M12-A1)</p> <p>“O que é que eu escrevi?” (M12-A1)</p> <p>“”pan” e ”té” escrevem-se com o quê?” (M12-A1)</p> <p>“O que é que falta aí?” (M12-A1)</p> <p>”M., na palavra mar falta o quê?” (M12-A1)</p> <p>“L., quantas sílabas tem o teu nome?” (M12-A1)</p> <p>“Sabem o que é assobiar?” (M13-A1)</p> <p>“Sabem o que é sossegado?” (M13-A1)</p> <p>“Que pássaro é esse?” (M13-A1)</p> <p>“O limoeiro é a árvore que dá o quê?” (M13-A1)</p> <p>”L., qual é a primeira palavra que encontraste aí com dois “s”?” (M13-A1)</p> <p>“M.V., qual é a palavra que vem a seguir a Vanessa com dois “s”?” (M13-A1)</p> <p>“A seguir a vassoura é?” (M13-A1)</p> <p>“Qual era a palavra que estava a seguir a Vanessa com dois “s”?” (M13-A1)</p> <p>“Uma pessoa pouco asseada, é limpa ou não é limpa?” (M13-A3)</p> <p>“Para ter força tem de se pôr mais o quê?” (M14-A2)</p> <p>”E tem de estar entre duas quê?” (M14-A2)</p> <p>“Como é que lê esta palavra, F.R.?” (M14-A2)</p> <p>“Como é que se lê esta palavra, S.?” (M14-A2)</p> <p>“Mas que se lê de quê?” (M14-A2)</p> <p>“Como é que esta se lê?” (M14-A2)</p> <p>“Então quando tem uma cedilha como é que se lê?” (M15-A2)</p> <p>“Então como é que se lê aquela palavra?” (M15-A2)</p> <p>”E se eu tirar a cedilha como é que se lê?” (M15-A2)</p> <p>“Se não tivesse o “c” de cedilha como é que se lia, S.?” (M15-A2)</p> <p>”E esta palavra?” (M15-A2)</p> <p>“Como se lê, A.?” (M15-A2)</p>
--	---

	<p>“Mas que se lê de quê?” (M15-A2)</p> <p>“Como é que se lê esta palavra?” (M15-A2)</p> <p>”E esta palavra?” (M15-A2)</p> <p>“E esta?” (M15-A2)</p> <p>”Sabem o que é que é lenha?” (M16-A1)</p> <p>“Qual é a palavra que está a seguir a galinha com “nh”?” (M16-A1)</p> <p>”E a seguir?” (M16-A1)</p> <p>“E a seguir a galinheiro?” (M16-A1)</p> <p>“Qual é a palavra a seguir a galinheiro que tem “nh”?” (M16-A1)</p> <p>“Onde está a palavra galinheiro no texto?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a manhã?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a ovinho?” (M16-A1)</p> <p>”E a seguir a ninho?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a fofinho?” (M16-A1)</p> <p>“E a seguir a lenha?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a aranha?” (M16-A1)</p> <p>”E a seguir a vinha?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a doninha, L.P.?” (M16-A1)</p> <p>“E a seguir a gafanhoto?” (M16-A1)</p> <p>“A seguir a pinheiro, M.A.?” (M16-A1)</p> <p>”E a seguir a pinha?” (M16-A1)</p> <p>“E qual é a última?” (M16-A1)</p> <p>“Qual é esta palavra que escrevi primeiro?” (M17-A1)</p> <p>“O “nho” e o “lho” tem três letras que quando se divide em sílabas separam-se?” (M17-A3)</p> <p>“Como se divide em sílabas a palavra coelhinho?” (M17-A1)</p> <p>“Então quantas sílabas tem a palavra coelhinho?” (M17-A1)</p> <p>“Como é que se escreve abelha?” (M18-A1)</p> <p>“Dizes “ovalha” ou “ovelha”?” (M18-A3)</p> <p>“O que é um coelhinho e um coelhão?” (M18-A1)</p> <p>“Para ser o “lh” tem de ser o quê?” (M18-A1)</p> <p>”Mais palavrinhas?” (M19-A2)</p> <p>“Vez, de “era uma vez”?” (M19-A2)</p> <p>“A nossa vez de falar é com...?” (M19-A3)</p> <p>”Tu não estás a ver, ver de “vês” com olhinhos é com...?” (M19-A3)</p> <p>“Quando é a nossa vez é com “s” ou com “z”?” (M19-A3)</p> <p>“E o vês de ver?” (M19-A3)</p> <p>“Noz de comer o fruto, é com...?” (M19-A3)</p> <p>“E...?” (M20-A1)</p> <p>“Por quantas estações de comboio é que vocês passaram?” (M21-A1)</p> <p>“E quais eram as estações?” (M21-A1)</p> <p>“Depois pararam em que estação?” (M21-A1)</p> <p>”Qual era a outra?” (M21-A1)</p> <p>“E depois foram aonde?” (M21-A1)</p>
--	--

	<p>”No caminho para o túnel quem é que encontrámos?” (M21-A1)</p> <p>“Quem era o senhor Francisco?” (M21-A1)</p> <p>“E o que é que o senhor Francisco estava a fazer quando chegámos?” (M21-A1)</p> <p>“Para quê?” (M21-A1)</p> <p>“E as plantas são seres vivos ou não vivos?” (M22-A1)</p> <p>“São Martinho tema forma de uma quê?” (M22-A1)</p> <p>“Quais pássaros?” (M22-A1)</p> <p>“E quando chegaram do outro lado do túnel o que é que havia?” (M22-A1)</p> <p>“O que é que diz a seguir a “podemos”?” (M23-A1)</p> <p>“Que letra é que está aí?” (M23-A1)</p> <p>”Que letra é essa que não se lê?” (M23-A1)</p> <p>“Como é que se lê um “l” e um “h”?” (M23-A1)</p> <p>”Se fizessem assim na água, o que é que desaparecia?” (M24-A2)</p> <p>“Como é que eles chegaram lá à lua?” (M24-A2)</p> <p>“Como é que eles chegaram à lua?” (M24-A2)</p> <p>”Quantos animais é que pertenciam à nossa história?” (M24-A2)</p> <p>“Quais são os animais?” (M24-A2)</p> <p>“Onde é que se passa esta história?” (M24-A2)</p> <p>“E o que é que havia naquele espaço?” (M24-A2)</p> <p>“O que há nas montanhas?” (M24-A2)</p> <p>“E o que é que pode haver mais com água nas montanhas?” (M24-A2)</p> <p>“E o tempo da nossa história?” (M24-A2)</p> <p>“Então qual é o tempo da nossa história?” (M24-A2)</p> <p>“Então qual é que era o problema da nossa história que os animais não conseguiam resolver?” (M24-A2)</p> <p>“E quando provaram um pedacinho da lua, o que é que aconteceu?” (M25-A2)</p> <p>“Qual é que é o animal aquático na nossa história?” (M25-A2)</p> <p>“Haverá outro que por vezes poderá viver num habitat aquático?” (M25-A2)</p> <p>”Quais são os animais que têm quatro patas?” (M25-A2)</p> <p>”Então qual é que é o único que não tem quatro patas?” (M25-A2)</p> <p>“Qual é que é o revestimento do peixe?” (M25-A2)</p> <p>“Qual é que é o som que a girafa faz para comunicar?” (M25-A2)</p> <p>“O elefante faz algum som?” (M25-A2)</p> <p>“Qual é que é o revestimento do rato?” (M25-A2)</p> <p>”Sabes qual é o revestimento do rato?” (M25-A2)</p> <p>“É pelo de ovelha, não é?” (M25-A3)</p> <p>“Destes todos, qual é o animal maior?” (M25-A2)</p> <p>“E o animal mais forte?” (M25-A2)</p>
<b>Pensamento divergente</b>	“E porque foram almoçar?” (M1-A3)

	<p> “É o quê?” (M2-A3)  “O que é um mamífero?” (M2-A3)  “É um animal que quê?” (M2-A3)  “Que nasce onde?” (M2-A3)  “Mas como é que é a bandeira de Portugal?” (M3-A3)  “Então como é que achavam que poderia ter acabado para ser mais alegre?” (M6-A3)  “Era egoísta porquê?” (M7-A3)  “E mais?” (M8-A2)  “Porquê?” (M8-A2)  “Porquê, sabes porquê?” (M9-A3)  “E mais?” (M10-A2)  “E depois?” (M10-A2)  ”Porquê?” (M10-A2)  “Porque é que ela caiu?” (M10-A2)  “Então e porque é que ela voltou a cair?” (M10-A2)  “Porque é que o limoeiro não conseguia?” (M10-A2)  “Porque é que ele não tinha?” (M10-A2)  “Então como é que eles têm de fazer?” (M10-A2)  “O que tinha de acontecer ao limoeiro?” (M10-A2)  “Para crescer o que é que o limoeiro pequeno tinha de fazer? ” (M10-A2)  ”E como é que as árvores crescem?” (M10-A2)  “E mais?” (M10-A2)  “Contente, porquê, F.?” (M10-A2)  ”A., o que é asseado?” (M13-A1)  “M.V., o que é asseado?” (M13-A1)  ”O que é asseado?” (M13-A1)  “Porquê?” (M14-A2)  “O que é que é um terço?” (M15-A2)  “O que é um ouriço?” (M15-A2)  “E outra com “çu”?” (M15-A2)  “O que é um galinheiro?” (M16-A1)  “E o “h” é uma letra especial porquê?” (M17-A1)  ”Outra palavra que tenha “lh”?” (M17-A1)  “O que fizemos?” (M21-A1)  “Quando fizemos?” (M21-A1)  “Como fizemos?” (M21-A1)  “Para onde fomos?” (M21-A1)  “Porque é que fomos?” (M21-A1)  “O que aconteceu?” (M21-A1)  “Mas antes disso?” (M21-A3)  “E porque é que foram ontem e não foram hoje?” (M21-A1)  “E depois?” (M21-A1)  “E depois?” (M21-A1)  ”Quando chegaram a São Martinho, o que é que aconteceu?” (M21-A1)  “Chegaram à praia e depois?” (M21-A1)  “E depois?” (M21-A1) </p>
--	---

	<p>“E depois?” (M21-A1)  “O que é que é uma alga?” (M22-A1)  “Como é que era o túnel?” (M22-A1)  ”Porque é que era um túnel?” (M22-A1)  “E as poças de água eram do quê?” (M22-A1)  “Porquê?” (M22-A1)  “E porque é que estavam as poças dentro do túnel?” (M22-A1)  “O túnel era como?” (M22-A1)  “Porque era um túnel e não uma estrada?” (M22-A1)  “E mais?” (M22-A1)  ”Porquê?” (M22-A1)  “Então porque é que dizes isso?” (M22-A1)  “Então e depois?” (M22-A1)  “E mais?” (M22-A1)  “O que é isso?” (M23-A1)  ”Porquê?” (M24-A2)  “Porque é que bebiam água?” (M24-A2)  “E mais?” (M24-A2)  ”Mais...?” (M24-A2)  “Mais...?” (M25-A2)  “Porquê?” (M25-A2)  “Porquê?” (M25-A2)  “Porquê?” (M25-A2)</p>
<b>Pensamento avaliativo</b>	<p>“E gostaram de lá ter ido?” (M1-A3)  “Elas portavam-se bem?” (M4-A3)  “E estavam bons?” (M9-A1)  “E estavam bons?” (M9-A1)  “Gostaram de ter ido ontem à praia?” (M21-A1)  “E o que acharam do dia de ontem?” (M21-A1)</p>
<b>Rotina</b>	<p>“Então quem é que tem novidades do fim de semana?” (M1-A3)  “Então oh E., não tiraram cópia?” (M2-A3)  “Foste lá ver se ela lá estava?” (M2-A3)  “Vamos ouvir a música?” (M2-A3)  “Podemos ouvir de novo?” (M2-A3)  “Qual é que será a próxima?” (M2-A3)  “Então querem vir cá espreitar um bocadinho atrás?” (M6-A3)  “Vamos começar por estes meninos?” (M6-A3)  “Já tinham visto teatro de sombras?” (M7-A3)  “Isso é um recado?” (M8-A3)  “Digam-me uma coisa, as histórias aparecem assim nos papéis?” (M8-A2)  “E vocês querem fazer um livro com a nossa história?” (M8-A2)  “Têm de dividir por sílabas, ouviste?” (M12-A1)  “Já escreveste, S.?” (M12-A1)  “Já escreveste, R.?” (M12-A1)  “Estás a passar as palavras?” (M18-A3)</p>

	<p>”Já passaram todos estas três palavras?” (M18-A1)  ”O que é que vamos aprender hoje?” (M21-A1)  “Então quem é que quer começar a contar o que aconteceu ontem?” (M21-A1)  “Que palavra é essa?” (M23-A1)  ”Ouviste a minha pergunta?” (M25-A2)  “Então o que é que eu perguntei?” (M25-A2)  “Quem é que a quer ajudar?” (M25-A2)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retórica</b></p>	<p>“Olha, porque é que estão a falar uns com os outros?!” (M1-A3)  “Andamos a brincar, L.?!” (M2-A3)  “Queres ir lá para fora, A.?” (M2-A3)  “Sentas-te L.?!” (M3-A3)  “Oh, L. mas o que é que estás a fazer?!” (M3-A3)  “Ficou estragado?!” (M7-A3)  “Só a L. é que ouviu a história?!” (M8-A2)  “Olha, posso falar?!” (M8-A2)  “Ninguém se lembra?!” (M9-A1)  “R., estás a ouvir o L.?!” (M9-A1)  “Oh L., tu não tens que fazer?!” (M13-A3)  “Não sabes o que é para fazer?!” (M13-A3)  ”Posso?!” (M14-A2)  “Pode ser?!” (M14-A3)  “Entendido?!” (M14-A3)  “Posso falar?!” (M15-A2)  ”Prestar atenção, pode ser?!” (M15-A3)  “Posso falar?!” (M15-A2)  “Porque é que estás a brincar com o sapato em vez de estares a ver o texto?!” (M16-A1)  “Mas quem é que continua a falar?!” (M17-A3)  “Porque não estás sentada direita com o livro em cima da mesa?!” (M18-A3)  “Esqueceste-te?!” (M18-A1)  “Mas o que é isto?!” (M18-A3)  “Oh M., tu estás a ouvir?!” (M19-A3)  “Vamos ter teste, não é?!” (M19-A2)  “Estás a ouvir L.?!” (M19-A3)  ”Não sabes?!” (M20-A1)  “Ninguém sabe?!” (M20-A1)  “Estás a ver?!” (M21-A1)  ”Vocês têm de começar a contar pelo início, não é?!” (M21-A1)  “Primeiro, temos de contar o que aconteceu, certo?!” (M21-A1)  “Brincaram na estação?!” (M21-A1)  “Ouviram?!” (M22-A1)  “Estão a ouvir?!” (M22-A1)  ”Não estão a fazer nada?!” (M22-A1)  “Então não tinhas o dedo no ar?!” (M24-A2)  “Estava sol?!” (M24-A2)</p>

	“Estava frio?!” (M24-A2) “De certeza?!” (M25-A2) “Não te calas hoje?!” (M25-A2)
--	---

# **Anexo III**

**Alunos que colocaram perguntas:**

A. – 6 anos de idade  
F.M. – 6 anos de idade  
F.R. – 6 anos de idade  
L. – 7 anos de idade  
L.A. – 6 anos de idade  
M.A. – 6 anos de idade  
M.F. – 6 anos de idade  
M.I. – 6 anos de idade  
M.R. – 6 anos de idade  
M.S. – 7 anos de idade  
R. – 6 anos de idade  
S. – 6 anos de idade

**M1 – 9/03/2015** – Diálogo novidades do fim de semana.  
**M2 - 9/03/2015** – Introdução do grafema <x/X>.  
**M3 - 10/03/2015** – Semana da Leitura.  
**M4 - 10/03/2015** – Ouvir ler a história “Pedrito, o coelho” de Beatrix Potter.  
**M5 – 16/03/2015** – Diálogo novidades do fim de semana.  
**M6 – 16/03/2015** - Reconto da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde.  
**M7 – 16/03/2015** - Reconto da história “O gigante egoísta” de Oscar Wilde.  
**M8 - 16/03/2015** - Reconto da história “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen.  
**M9 – 7/04/2015** – Novidades das férias da Páscoa.  
**M10 - 13/04/2015** – Reconto da história “Conta o dedo maior “pai de todos” da mão direita” de Maria Alberta Menéres.  
**M11 – 15/04/2015** – Reconto do texto “Subida à serra” da página 116 do manual de português.  
**M12 – 20/04/2015** - Consolidação do grafema <r>/<R>.  
**M13 – 21/04/2015** – Reconto do texto “Pintassilgo” da página 120 do manual de português.  
**M14 - 27/04/2015** – Consolidação dos grafemas <r/R> e <s/S> e fonemas [rr] e [ss].  
**M15 - 27/04/2015** – Introdução dos dígrafos <ça/ço/çu>.  
**M16 – 4/05/2015** - Introdução do dígrafo <nh> e reconto do texto “Dona Galinha” da página 126 do manual de português.  
**M17 – 5/05/2015** – Introdução do dígrafo <lh>.  
**M18 – 5/05/2015** – Continuação do M17.  
**M19 – 18/05/2015** - Introdução dos dígrafos <as/es/is/os/us> e dos dígrafos <az/ez/iz/oz/uz>.  
**M20 – 25/05/2015** – Reconto do texto “O zoológico” da página 138 do manual de português.  
**M21 - 2/06/2015** – Texto coletivo sobre a visita de estudo à praia de São Martinho do Porto.  
**M22 – 2/06/2015** – Continuação do M21.  
**M23 - 3/06/2015** – Aluna treina a leitura em voz alta.  
**M24 – 9/06/2015** – Reconto da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec.  
**M25 – 9/06/2015** - Continuação do M24.

**Quadro 10** – Tipos de perguntas realizadas pelos alunos nos diferentes momentos

<b>Tipo de questão:</b>	<b>Evidências:</b>
<b>Conhecimento-Memória</b>	<p>“A chita tem escamas?” (M2-L.A.)                      “Qual M.?” (M3-A.)                      “E no Canadá, é francês e inglês?” (M3-F.M.)                      “E na Nazaré, falam nazareno?” (M3-M.A.)                      “Então e o M. é de outro país e também fala português?” (M3-F.R.)                      “Tailandês é parecido com chinês e japonês?” (M3-F.R.)                      “Mas é para tirar o papel?” (M3-F.R.)                      “Para que é que é a folha?” (M3-M.R.)                      “É para colar as imagens?” (M3-M.R.)                      “A história é triste?” (M4-F.M.)                      “E o menino?” (M4-A.)                      “Foi quem?” (M5-F.R.)                      “Aonde?” (M10-F.R.)                      “O título é também?” (M13-F.R.)                      “Aparecem no meio?” (M15-A.)                      “Tem muitas palavras?” (M16- F.R.)                      “Qual é?” (M17- A.)                      “O que é que ela disse?” (M19- A.)                      “Onde é que está o papagaio?” (M20- F.R.)                      “Aonde?” (M22- A.)                      “Um “p” e um “o”...pó?” (M23- L.)                      “E eles chegaram ou não chegaram?” (M24- F.M.)                      “Está aonde o jardim?” (M24- F.R.)                      “Vai haver girafas?” (M25- F.M.)                      “É como a lâ?” (M25- R.)</p>
<b>Pensamento convergente</b>	<p>“E na Índia?” (M3-M.F.)                      “Qual é que é o meu?” (M3-M.R.):                      “Parece que foi o quê?” (M4-A.)                      “É uma lenda ou é uma história?” (M9-M.R.)                      “Karaté é com “k”?” (M12-A.)                      “Julho é quase como escrever junho?” (M18- A.)                      “Grandalhão é com “m” ou com “n”?” (M18- M.I.)                      “Professora, “quase” tem o som “az”?” (M19- F.R.)                      “E Luís?” (M19- F.R.)                      “A baleia não é um peixe?” (M22- F.R.)                      “Um “ch” e um “a”?” (M23- L.)                      “Um “s” e um “a”...é “sa”?” (M23- L)</p>
<b>Pensamento divergente</b>	<p>“O que é escamas?” (M2-F.M.)                      “E ovíparo?” (M2-F.R.)                      “Porquê?” (M4-F.R.)                      “O que é isso?” (M4-F.M.)                      “O quê?” (M5-F.R.)                      “Porque é que ela bateu à porta?” (M8- F.R.)                      “O que são edredões?” (M8- F.M.)                      “O que é sensível?” (M8- A.)                      “O que é isso?” (M9-S.)</p>

	<p>“Qual estátua?” (M9-M.R.)  “O que é que é isso?” (M11-M.A.)  ”E se fosse com o “o”?” (M14- M.R.)  “O que é que é um terço?” (M15-F.M.)  “O que é isso?” (M19- F.R.)  ”Lesmas do mar, o que é que é isso?” (M22- F.R.)  “E o que é que aconteceu?” (M22- F.M.)  “O que é foz?” (M23- L.)</p>
<b>Pensamento avaliativo</b>	
<b>Rotina</b>	<p>“Quem vai cantar?” (M2-F.M)  “Posso dizer as minhas palavras?” (M2-F.R.)  “E a mim?” (M3-M.F.)  “Há para todos?” (M6-F.R.)  “E a seguir?” (M7-M.R.)  “Posso ir?” (M10-F.R.)  “Posso ir fazer xixi?” (M10-L.A.)  ”É o nome todo?” (M11-F.M.)  “É para dividir em sílabas?” (M12-A.)  ”Eu?!” (M13-F.R.)  “É o que nós vamos aprender hoje?” (M17-F.M.)  “É só para copiar as palavras?” (M17- F.M.)  “Está bem?” (M17- M.S.)  “E um título?” (M21- A.)  “Onde é que nós vamos fazer?” (M21- M.A.)  “Continua aqui ou continua aqui?” (M23- L)  “Porque é que ele tem de dizer todos?” (M25- A.)</p>
<b>Retórica</b>	<p>“É ao calhas?!” (M3-F.R.)  “A sério?!” (M3-F.M)  “Japonês?!” (M3-F.M.)  “Torre Eiffel?!” (M7-F.R.)  “Não sabes?!” (M8- F.M.)  “”Pané”?!” (M12-F.M.)  “Todas?!” (M13-A.)  “Rebuçado?!” (M15-F.M.)  ”Junho?!” (M17- F.R.)  “Furinha?!” (M22- A.)  ”Pódemós...han?!” (M23- L.)  “”Pordenuche”?!” (M23- L.)  “Han?!” (M23- L.)  “Han?!” (M23- L.)  “Esses?!” (M23-L.)  “Setão?!” (M23- L.)</p>