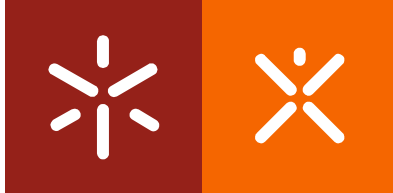




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Ferreira Mendes

**Desenvolvimento da Linguagem Oral:
contributos da Literatura para a Infância
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Sofia Ferreira Mendes

**Desenvolvimento da Linguagem Oral:
contributos da Literatura para a Infância
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Findado o meu percurso académico, gostaria de agradecer a todas as pessoas me apoiaram nesta caminhada.

Queria primeiramente agradecer aos meus pais, pelo apoio, pela paciência inesgotável, e por me tornarem na pessoa que sou hoje. Obrigada por me possibilitarem a concretização de um sonho e por toda a compreensão ao longo deste percurso.

À minha irmã pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo carinho e por sempre mostrar orgulho em mim.

Ao meu namorado, por acreditar em mim, pelo apoio, pela paciência interminável, pelo carinho e por estar presente em todos os momentos da minha vida.

Às minhas amigas e amigos que fiz ao longo deste percurso, pela amizade que levo para a vida, pelo companheirismo, por todos os bons momentos que passamos juntos e por todas as gargalhadas que demos. Agradeço a todos por sermos um só, uma família.

Às minhas colegas de supervisão, pela ajuda, pelo apoio, pelos diálogos, pelas ideias e receios partilhados. Obrigada por crescermos juntas nesta caminhada.

Ao Professor Carlos, obrigada pelo seu apoio, a disponibilidade, pela partilha de conhecimento, pelos seus conselhos, que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional.

À Educadora Rosa e à Educadora Cooperante Maria das Dores, muito obrigada pelo grande apoio, pelos ensinamentos, pela disponibilidade, pelos momentos de partilha e pelo acolhimento caloroso que me proporcionaram.

À Professora Sónia, pelos momentos de partilha, pelos conhecimentos, pelo apoio, pelo acolhimento e pela disponibilidade.

A todos os professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado, um muito obrigada pelos ensinamentos e pelos conselhos que contribuíram para um crescimento a nível profissional e pessoal.

Por último, mas muito importante, quero agradecer às crianças do contexto de Pré-escolar e 1.º Ciclo. Obrigada pelo acolhimento, pelo carinho, pelos sorrisos, pelas experiências e aprendizagens que me proporcionaram e por tornarem possível chegar a este momento.

A todos, muito obrigada de coração!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Desenvolvimento da Linguagem Oral: contributos da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O presente relatório apresenta o projeto de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com dois grupos de alunos, um de Pré-escolar e outro de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 1.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020-2021. O principal objetivo do relatório é perceber de que modo a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, ao longo dos projetos de intervenção pedagógica foram exploradas várias atividades para desenvolver a linguagem oral das crianças, assim como, ao mesmo tempo, promover a literacia, estimular o gosto pela leitura e criar hábitos de leitor, em ambos os grupos de crianças do jardim de infância e do 1.º Ciclo. O projeto surgiu inicialmente em contexto de Educação Pré-Escolar. Através da observação participante percebeu-se a necessidade das crianças em desenvolver a linguagem oral. Para concretizar o projeto, ao longo das observações, vislumbrou-se o interesse das crianças pelos livros e pela hora do conto. Por isso, em conversa com a educadora da sala e com a educadora cooperante, tomou-se a decisão de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral através da leitura e exploração de narrativas de interesse para as crianças. No contexto de 1.º Ciclo, entendeu-se que seria possível utilizar a mesma temática, já que, de igual modo, através da observação participante, denotou-se alguma carência no desenvolvimento da linguagem oral de algumas crianças. Verificou-se também o gosto das crianças pela escuta e leitura de textos e narrativas. Deste modo, através da leitura e exploração de várias narrativas, foram trabalhados vários conteúdos curriculares necessários para uma aprendizagem ativa e significativa das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem oral. Por isso, realizaram-se intervenções pedagógicas que tiveram em conta os interesses e as necessidades das crianças, dando-lhes voz e um papel ativo, tanto na planificação das atividades, como também no desenrolar das mesmas, procurando sempre motivar e despertar o gosto e o interesse pela exploração da literatura para a infância, no sentido de desenvolver a linguagem oral. Em síntese, a intervenção pedagógica possibilitou analisar de que modo a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e, também, promover a literacia. O projeto contribuiu, de igual modo, para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da ação educativa, através de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem oral, literatura para a infância, narrativas.

Developments of the Oral Language: contributions of Childhood Literature in Kindergarten and Primary School

ABSTRACT

This report presents the research project and pedagogical intervention that was developed during the Supervised Teaching Practice, of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with two groups of students, one in pre-school and the other in the 1st year of Primary school, in the academic year 2020-2021. The main objective of this report is to understand how literature for children can contribute to the development of the oral language of children in Pre-School and Primary School. Therefore, throughout the projects of pedagogical intervention, several activities were developed to expand the children's oral language, promote literacy, encourage reading and also to create reader habits, in both groups of children in Pre-school and Primary School. The project initiated in context of Pre-School. Using participant observation, it was perceived the need to develop the oral language of the children. To develop this project, throughout the observations, it was possible to notice the children's interest in books and in storytelling. Therefore, in conversation with the pre-school teacher, a decision was made to focus the project in the development of the oral language through reading and exploring narratives that were of interest to the children. In Primary School, it was understood that it would be possible to use the same theme, since just like in Pre-school, using participant observation it was possible to notice some deficiency in the development of oral language of some children. Also, it was verified that the children liked listening and reading texts and narratives. Therefore, through the reading and exploration of several narratives, it was possible to promote various curricular contents that are necessary for an active and meaningful learning of the children, with the objective of developing the oral language. Thus, there was carried out several pedagogical interventions to meet the interests and needs of the children, giving them a voice and an active both in the planning of activities, as well as in their development, always trying to motivate them and awaken their interest in childhood literature, with the goal to develop the oral language. In summary, the pedagogical intervention made it possible to analyze and assess how literature for children can contribute to the development of oral language and also promote literacy. The project also contributed to my growth as a future professional in education, through experiences and enriching learning.

Keywords: Oral language development, childhood literature, narratives.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	x
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação	5
APRESENTAÇÃO.....	6
1. Caracterização do Agrupamento	6
2. Caracterização da Escola	8
3. Caracterização das Turmas	9
3.1. Turma de Educação Pré-escolar	9
3.2. Turma do 1.º Ciclo	11
4. Definição e justificação do tema/questão de investigação	13
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico	15
APRESENTAÇÃO.....	16
1. Educação Básica.....	16
2. Currículo e organização curricular na Educação Básica	18
2.1. Currículo na Educação Pré-escolar	20
2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
3. O desenvolvimento da linguagem oral.....	26
3.1. Representação da linguagem oral nos documentos oficiais.....	28
3.2. O papel do educador/professor no desenvolvimento da linguagem oral.....	30

4. Conceito de Literatura para a Infância	32
4.1. A Literatura para a infância no desenvolvimento da linguagem oral	33
CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação e Plano de Intervenção.....	36
APRESENTAÇÃO.....	37
1. Enquadramento metodológico	37
1.1. Investigação de natureza qualitativa	37
1.2. Metodologia de investigação-ação.....	39
2. Questão e objetivos de investigação.....	41
3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	43
4. Plano de Intervenção e Investigação	45
4.1. Estratégias de intervenção pedagógica.....	47
4.2. Atividades da intervenção pedagógica	48
CAPÍTULO IV – Desenvolvimento da Linguagem Oral: contributos da Literatura para a Infância	51
APRESENTAÇÃO.....	52
1. Apresentação e análise das atividades do Pré-escolar.....	52
1.1. Cores de Outono	52
1.2. Lagartinha muito comilona	57
1.3. Meio Ambiente	61
2. Apresentação e análise das atividades do 1º. Ciclo.....	64
2.1. O Coelho Branco – Leitura e escrita	64
2.2. O Palhaço Pipo – Leitura, oralidade e escrita	67
2.3. Exploração da narrativa “Abecedário Maluco”	72
3. Síntese Reflexiva	77
CAPÍTULO V – Considerações finais	83
APRESENTAÇÃO.....	84
1. Relação com as crianças	84
2. Relação com a Educadora, a Educadora e Professora Cooperantes	86
3. A prática profissional em análise.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	93

Referências Bibliografias.....	94
Legislação Consultada.....	98
APÊNDICES E ANEXOS.....	99
1. Apêndices.....	100
Apêndice 01 – Atividades desenvolvidas no contexto de Pré-escolar.....	100
Apêndice 02 – Atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo.....	102
Apêndice 03 – Ficha “Árvore de Outono” e Resultados da atividade da “Árvore de Outono”	104
Apêndice 04 – Ficha de compreensão leitora de “O Coelho Branco” (António Torrado)	105
Apêndice 05 – Ficha do texto “O Palhaço Pipo” da obra “Letras com narrativas” (Catarina Águas).....	107
Apêndice 06 – Jogo de memória	109
Apêndice 07 – Ficha da Lagarta alfabética e ficha preenchida.....	110
Apêndice 08 – Resultado do comboio alfabético realizado pelas crianças	112
2. Anexos.....	113
Anexo 01 – Ficha "Os frutos de Outono"	113
Anexo 02 – Ficha “Meio Ambiente”	114
Anexo 03 – Capa da narrativa explorada “O Coelho Branco” (António Torrado).....	115
Anexo 04 – Excerto “O Palhaço Pipo” do livro “Letras com Narrativas” (Catarina Águas)	116
Anexo 05 – Capa do livro "Abecedário Maluco" de Luísa Ducla Soares	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Planta Sala Jardim de Infância.....	11
Figura 02 – Planta Sala 1.º ano.	13
Figura 03 – Resultado final da Árvore de Outono.	56
Figura 04 – Lagartinha comilona afixada na sala de aula com as cores dos dias da semana.	59
Figura 05 – Construção da lagarta comilona para afixar na sala de aula.	59
Figura 06 – Realização do jogo da reciclagem na sala de aula.	61
Figura 07 – Resultado final do cartaz sobre a reciclagem e da realização da proposta de trabalho.	62
Figura 08 – Resultado final de algumas fichas de compreensão leitora dos alunos.	66
Figura 09 – Exercícios da ficha de compreensão leitora realizada pelas crianças.	69
Figura 10 – Desenho do “Palhaço Pipo” de algumas crianças.	70
Figura 11 – Resultados de alguns acrósticos das crianças.	75
Figura 12 – Exemplo de Acróstico com o nome da docente titular.....	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Projetos de enriquecimento cultural de continuidade que o Agrupamento disponibiliza.	7
Tabela 02 - Projetos em parceria com a Câmara Municipal/Comunidade Intermunicipal.	7
Tabela 03 – Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Pré-escolar.	49
Tabela 04 – Designação das atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo.	50
Tabela 05 – Descrição sucinta das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-escolar, no âmbito da intervenção pedagógica.....	100
Tabela 06 – Descrição sucinta das atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo, no âmbito da intervenção pedagógica.	102

SIGLAS E ACRÓNIMOS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAAAF	Componente de Atividades de Animação e Apoio à Família
ELI	Equipa Local de Intervenção
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
NE	Necessidades Educativas
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PPIP	Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância

INTRODUÇÃO



O atual relatório de investigação e intervenção pedagógica surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, nomeadamente, no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, pretende-se estudar os contributos da literatura para a Infância no desenvolvimento da linguagem oral nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1CEB), nomeadamente, no 1.º ano de escolaridade. A escolha da temática está relacionada com as características das crianças de ambos os contextos onde foi realizada a intervenção pedagógica, considerando as necessidades e aos interesses apresentados pelas crianças, assim como as orientações curriculares estabelecidas.

Neste relatório, o principal objetivo é analisar e refletir acerca das atividades desenvolvidas, tendo por base o desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com os projetos de intervenção em ambos os contextos. Deste modo, posso avaliar qual o impacto das atividades trabalhadas no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e de que modo a exploração de literatura para a infância contribui, de alguma forma, para o seu desenvolvimento.

O tema de investigação, assim como os processos de intervenção pedagógica, surgiram através da observação participante durante a estadia inicial nos contextos de estágio, inicialmente o contexto de Pré-Escolar e, posteriormente, o contexto de 1.º Ciclo. Foi possível perceber que as crianças, principalmente no contexto de Pré-escolar, tinham algumas carências ao nível do desenvolvimento da linguagem oral. Contudo já no contexto de 1.º Ciclo, através da observação dos diálogos e comportamentos dos alunos, inicialmente em contexto online e depois passando a presencial, também foi possível destacar essa carência, tal como no Pré-Escolar, apesar de não ser tão evidente. Assim, entendemos a intervenção no 1CEB como um processo de aprofundamento e reforço do desenvolvimento da linguagem oral, elemento transversal aos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente nas interações sociais e na clarificação e sistematização dos conhecimentos.

Após perceber qual seria a temática a estudar com as crianças de ambos os contextos, foram ponderadas um conjunto de atividades que permitissem sistematizar conhecimentos e competências através da exploração de narrativas, no sentido de promover o gosto pela leitura e, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e da linguagem oral das crianças.

Portanto, através deste relatório pretendo refletir acerca dos resultados obtidos através das atividades realizadas nas intervenções pedagógicas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao nível do desenvolvimento oral e, para isso, a prática pedagógica teve por base a metodologia de investigação-ação.

Para uma melhor compreensão do processo de investigação resultante dos projetos de intervenção pedagógica, este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos:

No Capítulo I, inicialmente, faço uma caracterização do agrupamento escolar onde os contextos estão inseridos. Esta caracterização foi realizada tendo por base os documentos institucionais fornecidos. De seguida, apresento a caracterização da escola e das turmas nas quais desenvolvi os projetos de intervenção pedagógica, isto é, a turma de EPE e a turma de 1CEB. A caracterização das turmas foi baseada em dados recolhidos através da observação participante e sistemática dos contextos, com incidência especial nas interações e dinâmicas das crianças em sala de aula e nos recreios, das conversas e interações realizados com a Educadora, a Educadora e Professora Cooperantes.

Por fim, neste capítulo apresento uma justificação elucidativa e fundamentada acerca da definição da questão que originou a investigação, assim como os objetivos que orientaram a mesma. Os objetivos das intervenções pedagógicas da PES são também dados a conhecer neste último momento do capítulo.

No Capítulo II efetuo uma revisão bibliográfica acerca da Educação Básica, do Currículo e da organização curricular na Educação Básica, assim como dos referenciais curriculares na EPE e no 1CEB.

Além do supramencionado, neste capítulo são abordados pontos fundamentais para a concretização do projeto, sendo estes o Desenvolvimento da Linguagem Oral, o conceito de Literatura para a Infância e a importância da mesma para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

No Capítulo III, dou a conhecer o processo metodológico que sustenta a investigação, nomeadamente a questão e objetivos de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o plano geral de intervenção pedagógica. Assim, inicialmente, são abordados os paradigmas de investigação, dando destaque ao paradigma qualitativo. Evidencio a metodologia de investigação-ação, sendo esta que orientou os processos de intervenção pedagógica que possibilitaram o desenvolvimento da investigação. Foi também esta metodologia que orientou o desenvolvimento da prática profissional, tornando possível conhecer melhor os contextos, no sentido de progressivamente adaptar as intervenções realizadas, resultando em melhorias de aprendizagens escolares e profissionais.

De seguida, apresento a questão de investigação, assim como os objetivos de estudo que visam ser alcançados. No sentido de promover a sua concretização, considero a utilização de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados ao longo da intervenção pedagógica. Por último, dou a conhecer o Plano de Intervenção, onde são considerados os vários momentos da intervenção pedagógica que sustentam o projeto de investigação, através da recolha de informação que considero pertinente para o mesmo, concretizada por processos relacionados com a observação participante, a intervenção e a

reflexão da prática pedagógica, devidamente fundamentadas pelos referenciais teóricos e curriculares, a notificação em diários de bordo, os registros fotográficos, assim como as produções das crianças.

No capítulo IV, apresento e analiso um conjunto de atividades, selecionado de forma criteriosa, a partir dos projetos de intervenção, realizadas em ambos os contextos. Ainda neste capítulo, realizo uma síntese reflexiva acerca dos resultados obtidos através das intervenções realizadas em ambos os contextos, de modo a estruturar conhecimentos que contribuam para informar e detalhar os objetivos de investigação definidos.

Para terminar, no Capítulo V, apresento uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES em ambos os contextos. O capítulo encontra-se dividido em subtópicos nos quais abordo a relação com as crianças, com a Educadora da sala, a Educadora e Professora Cooperantes, assim como as aprendizagens curriculares e profissionais proporcionadas enquanto estagiária, fruto do desempenho efetuado ao longo da PES. A análise dessas aprendizagens estão sistematizadas em competências, e respetivos descritores, ponderadas no “Instrumento de Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica” (Alonso & Silva, 2011), a saber: “Competências de Investigação e Reflexão”, “Competências Curriculares e Pedagógicas”, “Atitudes/Posturas Profissionais” e, por último, “Participação na Comunidade Escolar e Educativa”.

CAPÍTULO I –
Contexto de Intervenção e
Definição da Investigação



APRESENTAÇÃO

Na primeira parte do presente capítulo procedo a uma breve caracterização do contexto educativo basilar para a intervenção e investigação pedagógica, no qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente, apresento uma caracterização do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a intervenção pedagógica e, de seguida, uma caracterização da escola onde foi realizada a PES. Posteriormente, exponho a caracterização do grupo de crianças da Educação Pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), nomeadamente, do 1.º ano de escolaridade.

Importa salientar que todas estas caracterizações resultaram da observação direta e participante das intervenções pedagógicas, dos diálogos e intervenções junto das Educadora e Professora Cooperantes, das vivências junto das crianças e também da análise de alguns documentos oficiais providos.

Após a análise do contexto de intervenção, para finalizar, é expresso um esclarecimento de como surgiu a questão de investigação, os seus objetivos de investigação e, também, os objetivos de intervenção da PES que suportam os processos de ensino e aprendizagem, no sentido de recolha de dados significativos para o labor investigativo.

1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas no qual foi realizado o projeto de intervenção pedagógica foi constituído em 5 de julho de 2000. Trata-se de uma unidade organizacional constituída pela escola-sede e seis estabelecimentos de ensino, tendo dois deles salas de jardim de infância. Este agrupamento ambiciona consolidar-se como um Agrupamento de Escolas de referência a nível educativo e formativo, isto é, uma escola de excelência e de sucesso educativo com todos e para todos.

O Agrupamento é gerido por uma diretora, coadjuvada por um subdiretor e dois adjuntos. O território educativo está inserido numa zona semiurbana/semirrural, onde há uma convivência entre uma grande implantação fabril e a ruralidade original.

Em todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento existem associações de pais e encarregados de educação, que têm uma ação efetiva na vida do Agrupamento e contribuem de forma positiva na resolução de problemas, no desenvolvimento e promoção de atividades e projetos. Em regra, os pais e encarregados de educação assumem-se como parceiros atentos e interventivos no percurso

escolar dos seus filhos.

O Agrupamento tem implementado, nos últimos anos letivos, diversos clubes/projetos em Desenvolvimento e Cidadania que em muito têm contribuído para a formação pessoal e social dos alunos em diversas áreas (desporto, educação para a cidadania, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, educação financeira, educação para a saúde, educação artística, entre outras).

Os principais projetos de enriquecimento cultural de continuidade que o Agrupamento disponibiliza, estão apresentadas na tabela seguinte (Tabela 01).

Tabela 01 – Projetos de enriquecimento cultural de continuidade que o Agrupamento disponibiliza.

Designação	Público-alvo	Designação	Público-alvo
Ateliê de teatro	2º e 3º Ciclos	Projeto Ciência na Escola	2º e 3º Ciclos
Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos	Todos os níveis/ciclos de ensino	Projeto de Combate ao Insucesso Escolar	Todos os níveis/ciclos de ensino
Clube Europeu	3º Ciclo	Projeto +Desporto	2º e 3º Ciclos
Clube de Narrativa	2º e 3º Ciclos	Projeto Educação para a Saúde	Todos os níveis/ciclos de ensino
Clube de Línguas	2º e 3º Ciclos	Projeto Parlamento dos Jovens	2º e 3º Ciclos
Desporto Escolar	2º e 3º Ciclos	Oficina de Artes	2º e 3º Ciclos
Eco Escolas	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos	Sala de Estudo	2º e 3º Ciclos

Em parceria com a Câmara Municipal/Comunidade Intermunicipal desenvolvem-se os seguintes projetos educativos (Tabela 02):

Tabela 02 - Projetos em parceria com a Câmara Municipal/Comunidade Intermunicipal.

Designação	Público-alvo	Designação	Público-alvo
Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Pré-escolar	Literattus	1.º ciclo
Atividades de Enriquecimento Curricular	1.º ciclo	OP (Orçamento Participativo) Escolas	1.º, 2.º e 3.º ciclos
Caminhada Verde	Ensino Básico	«No Poupar é que está o ganho»	2.º e 3.º ciclos
Cantania	1.º e 2.º ciclos	Projeto «Iniciação à natação»	3.º e 4.º anos
Descolar	1.º ciclo	Visitas Temáticas	5.º e 6.º anos
Eco Parlamento	1.º, 2.º e 3.º ciclos	+ Cidadania	1.º ciclo
Expo Empresas Júnior	3.º ciclo	Feira Oferta Formativa	9º ano
Feira de Empreendedorismo Júnior	5.º e 6.º anos	Casa da Memória - Pergunta ao Tempo.	1.º ciclo
Hypatiamat	1.º ciclo		

2. Caracterização da Escola

A escola na qual realizei o projeto de intervenção e investigação está inserida na rede pública, num meio rural que possui pequenos estabelecimentos de comércio à sua volta, mas não tem edifícios ligados à indústria; constata-se apenas a existência de casas e campos.

Relativamente ao contexto escolar em si, este possui duas salas de jardim de infância, quatro salas para o 1CEB, um atelier de ciências, uma biblioteca, uma sala de professores, uma cantina refeitório com polivalente, uma sala de isolamento (criada, devido ao período de pandemia que atravessamos), que anteriormente era uma sala de apoio, e também uma copa onde estão um micro-ondas, um frigorífico, uma máquina de lavar roupa e uma outra de lavar loiça. No lado do jardim de infância existe uma casa de banho para os alunos e outra para os professores.

Do lado do 1CEB existem dois balneários, duas casas de banho para os alunos (uma para meninos e outra para meninas), uma casa de banho para os professores, outra para os funcionários e duas salas de arrumos. No que toca ao espaço exterior, a escola possui um parque para o 1CEB que está dividido em dois campos: um campo de basquetebol e um campo de futebol.

No que concerne ao pessoal docente existem três educadoras, quatro professores para o 1CEB, uma professora de educação especial, uma professora de apoio educativo, um professor de inglês e, relativamente ao pessoal não docente, existem cinco assistentes operacionais.

Relativamente aos horários da escola onde foi realizada a PES, no que concerne à EPE, as atividades letivas iniciam às 9:00 horas e decorrem até às 15:30 horas com interrupção para almoço entre as 12:00 e as 13:30 horas.

No 1CEB, as atividades letivas iniciam às 9:00 horas e decorrem no período da manhã até 12:30 horas, havendo pelas 10:30 horas um intervalo de 30 minutos, retomando as atividades neste período às 11:00 horas. Das 12:30 às 13:30 horas decorre o período do almoço. O período da tarde inicia-se às 13:30 horas e decorre até às 15:00 ou 16:15 horas, em alguns dias da semana, no caso do 3.º e 4.º anos.

Para o Pré-Escolar é promovida pela Câmara Municipal a oferta da componente de apoio à família (Componente de Atividades de Animação e Apoio à Família - CAAAF), a articulação com o 1CEB e o bom envolvimento parental nas atividades promovidas constituem mais-valias reconhecidas em toda a EPE.

Para o 1CEB são promovidas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), assim como alguns projetos, como o Hypatiamat e +Cidadania. Para todos os níveis escolares, os principais projetos de

enriquecimento cultural que a escola está inserida são: a Biblioteca Escolar, o Eco Escolas, o Projeto de Combate ao Insucesso Escolar e ao projeto Educação para a Saúde.

3. Caracterização das Turmas

3.1. Turma de Educação Pré-escolar

Na sala de jardim de infância onde foi desenvolvida a PES I era composta por um grupo relativamente heterogéneo de 13 crianças, composto por 7 meninos e 6 meninas, com idades compreendidas entre os dois, três e quatro anos. Os meninos que tinham dois anos fizeram os três anos de idade até ao final do ano 2020. Entre as crianças há um menino com NE (Necessidades Educativas), uma vez que é portador de síndrome de duplicação do MECP2 (desordem neurológica progressiva devido a uma anomalia cromossômica e envolve, nomeadamente, a duplicação do gene obrigatório metílico da proteína 2 de CpG (MECP2) no cromossoma X), tendo epilepsia refratária e obstipação. É uma criança completamente dependente do adulto para todas as tarefas do dia-a-dia (alimentação, higiene, vestuário e deslocações). Não possui linguagem oral expressiva e não revela compreensão do que lhe é dito. Consegue sentar-se sem apoio e participar no momento de acolhimento na manta. Gosta de observar os colegas da turma. O menino é acompanhado pela Equipa Local de Intervenção precoce de Guimarães (ELI), do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), desde maio de 2018, tendo sido sinalizado, para a mesma, pela pediatra do desenvolvimento, dado que é uma criança que evidencia necessidades específicas que carecem de uma atenção especial por parte de família e de todos os profissionais envolvidos no seu processo educativo, quer ao nível da educação, quer ao nível da reabilitação. Relativamente à intervenção terapêutica, a criança usufrui de consultas de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fisioterapia Respiratória.

Uma das crianças que estava inscrita na nossa sala, um menino, foi transferido para a outra sala de jardim de infância da escola, isto porque no ano letivo anterior a criança já tinha frequentado aquela turma e já conhecia o grupo. Outra das crianças, uma menina, estava inscrita na turma, mas durante o tempo em que foi desenvolvida a PES, esta não frequentou a sala de jardim de infância. Assim como devido à situação pandémica em que nos encontramos atualmente, uma menina também não frequentou a sala de jardim de infância, por motivos pessoais invocados pela mãe. O menino com NE também frequentava a sala de jardim de infância pelo menos uma vez por semana por opção dos pais, mas devido a motivos de saúde, os pais acharam melhor o menino não frequentar a sala de jardim de infância. A criança faz infeções respiratórias com frequência e facilidade, motivo pelo qual, a pediatra do

desenvolvimento chegou a solicitar à encarregada de educação a suspensão momentânea da frequência do contexto escolar, em anos letivos transatos.

A sala de jardim de infância conta com uma Educadora e com uma Assistente Operacional, ainda que, por vezes, esta não está presente, pois tinha de dar assistência às duas salas de jardim de infância. A seguir à hora de almoço a Assistente Operacional era outra, ou seja, havia alteração de turno.

Focando agora no grupo, através da observação e do diálogo com as crianças e a Educadora, foi possível perceber que este apresentava algumas necessidades ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, assim como da cooperação, colaboração e atenção. É certo que a maior parte das crianças estava a frequentar pela primeira vez uma instituição educativa, ou seja, ainda se estava a adaptar à rotina e às diferentes atividades que eram realizadas. Estas crianças, todavia, não demonstravam grande interesse ou apetência por um tema em específico, distraíam-se com alguma facilidade e, por isso, era difícil conseguir que prestassem atenção durante as diferentes atividades exploradas, sendo árduo que estas iniciassem e terminassem uma atividade mantendo a concentração. A maior dificuldade das crianças é a articulação de ataques ramificados associados a palavras com consoantes fricativas e líquidas (como, por exemplo, não conseguem articular corretamente palavras com consoantes fricativas com [fr] e [fl]), assim como articular palavras que contenham consoantes orais fricativas surdas [s], por exemplo, não dizem sei, mas [xei]), fazendo uma articulação palatal em vez de fazer uma articulação linguodental. Outra dificuldade são as consoantes orais oclusivas, sendo que neste caso é a articulação bilabial do fonema [b], como, por exemplo, em “bom dia”, não articulando corretamente. Por fim, outra das dificuldades mais notórias, que foi possível verificar, é a dificuldade em articular as consoantes nasais bilabiais [m].

Noutro sentido, nesta sala eram frequente as “birras” e os conflitos entre as crianças, causadas sobretudo por não saberem partilhar os materiais. Estes conflitos levavam a que a Educadora não conseguisse realizar uma atividade sem que tivesse de chamar a atenção a algumas das crianças.

Quanto à organização da sala esta tinha uma manta logo à entrada onde era realizado o acolhimento, um quadro interativo, uma impressora, vários armários com materiais de desenho, recorte, colagem e outros para serem utilizados pelas crianças, assim como duas estantes e armários com brinquedos e jogos de mesa que estavam ao alcance das crianças. Existia também uma banca ao alcance das crianças, uma secretária para a Educadora, três mesas redondas aptas para as crianças trabalharem, sendo que uma era utilizada para os jogos de mesa e as outras duas para que as crianças realizassem as restantes atividades. Nesta mesma sala existiam várias áreas de desenvolvimento e

aprendizagem, sendo estas a “área da biblioteca”, a “área do quarto”, a “área da cozinha”, a “área das construções”, a “área do quadro” e a “área dos jogos de mesa”. De seguida, apresenta-se um desenho esquemático da sala de jardim de infância (Figura 01).

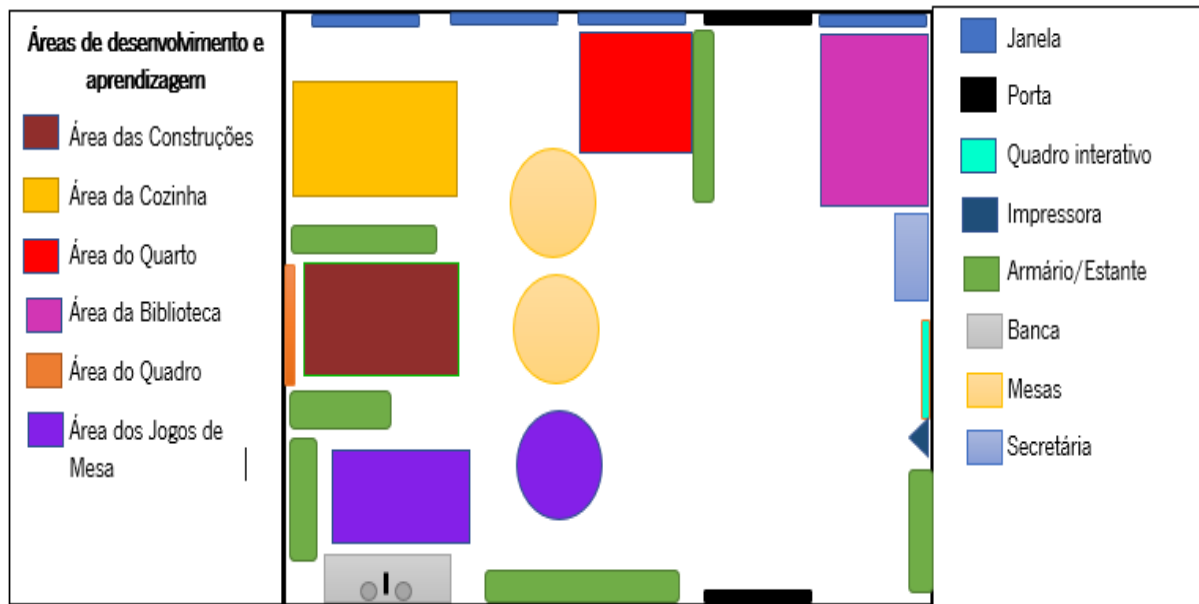


Figura 01 – Planta Sala Jardim de Infância.

3.2. Turma do 1.º Ciclo

Na sala de 1.º ano onde foi desenvolvida a PES II, existe um grupo relativamente heterogéneo com 19 crianças, composto por 10 meninos e 9 meninas, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Nas últimas semanas de estágio, um menino mudou de escola, ficando com um grupo de 9 meninos e 9 meninas na sala de aula. Entre as crianças há uma menina que está a usufruir de um relatório técnico-pedagógico, uma vez que apresenta um atraso na linguagem, no desenvolvimento motor e cognitivo, suspeitando-se de Síndrome de WOLF-Hirschhorn. Esta menina em contexto escolar, beneficia, no âmbito das Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, de práticas que se caracterizam por: Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares, Promoção do Comportamento Pró-Social e Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos (Apoio Educativo). No campo das Medidas Seletivas, usufrui de Apoio Psicopedagógico prestado pela docente de Educação Especial e de Adaptações Curriculares Não Significativas nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Usfrui, ainda, de Adaptações ao Processo de Avaliação, de acordo com o estipulado no seu Relatório Técnico-Pedagógico. No âmbito da parceria com o Centro de Recurso para a Inclusão, a aluna beneficia de Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, semanalmente, em contexto escolar.

Este é um grupo que demonstra algum interesse ou apetência por determinados temas em específico, principalmente aqueles de cariz mais prático e lúdico (experiências e jogos, por exemplo), mas durante as atividades exploradas muitas vezes distraem-se com facilidade e querem todos falar ou comentar ao mesmo tempo, o que torna árdua a tarefa de condução das atividades, nomeadamente em manter a concentração em momentos fulcrais para o sucesso das mesmas, como é a orientação inicial dos trabalhos e o processo de conclusão e síntese das mesmas. Este comportamento, muitas das vezes, leva a que a docente titular não consiga realizar uma atividade sem que tenha de chamar a atenção, com alguma frequência, a alguns alunos. As crianças, de modo geral, são empenhadas, interessadas e dedicadas, tendo também algumas crianças que têm mais dificuldade em colaborar com a docente titular, no sentido em que muitas vezes perturbam a aula e não prestam atenção às atividades que estão a ser exploradas, situações que nos podem parecer relativamente normais, dada a idade das crianças e o seu estágio de desenvolvimento, que, genericamente, se apresentam na transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto.

A maior dificuldade das crianças deste grupo é a articulação dos ataques ramificados associados a palavras com consoantes fricativas (vibrantes-/r/- e laterais- /l/), como, por exemplo, não conseguem articular corretamente palavras com consoantes fricativas com [fr] e [fl], assim como algumas dificuldades na decifração das unidades fonológicas (silabas>constituintes silábicos>segmentos>) de algumas palavras, ou seja, dizem a palavra oralmente (fonema), mas depois não conseguem encontrar o grafema certo para escrever.

Quanto à organização da sala, esta tem 19 mesas, uma para cada aluno, e cada uma tem duas cadeiras (uma para se sentar e outra para colocarem as mochilas com os manuais e os materiais necessários), uma dispensa, um quadro interativo, uma mesa para a docente titular, um armário com as capas onde as crianças colocam as suas fichas de trabalho, uma banca de cozinha com uma torneira, que é utilizada nas aulas de Estudo do Meio e também para as crianças higienizarem as mãos e encherem as suas garrafas de água. Na dispensa estão guardados diferentes materiais que podem ser utilizados em sala de aula e é onde a docente titular guarda o computador portátil que utiliza na sala de aula. De seguida, apresenta-se um desenho esquemático com a planta da sala de aula (Figura 02).

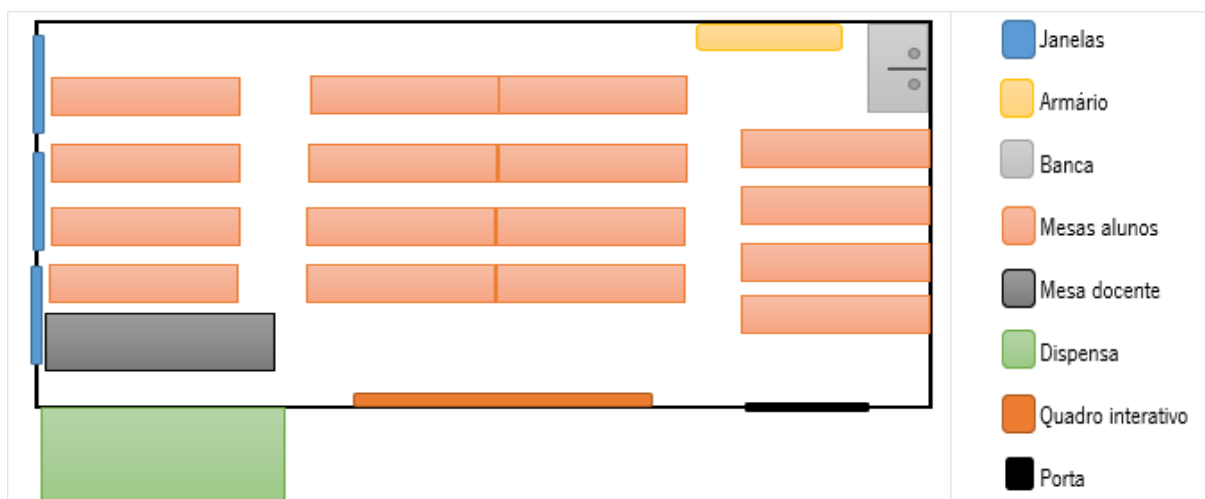


Figura 02 – Planta Sala 1.º ano.

4. Definição e justificação do tema/questão de investigação

Neste ponto, pretendo clarificar e justificar sucintamente a problemática que desencadeou o projeto de intervenção pedagógica, assim como elucidar como foi enquadrado o tema/questão de investigação no contexto escolar. Importa realçar que o tema/questão de investigação começou no contexto de EPE, mas no contexto de 1CEB foi exequível dar continuidade com o mesmo, uma vez que os alunos também apresentavam algumas dificuldades linguísticas de níveis semelhantes e de outros níveis.

Através da observação do contexto, foi possível compreender alguns aspetos que despertavam interesse às crianças, assim como perceber algumas das suas necessidades. Com a observação dos seus comportamentos e diálogos ao longo das semanas na EPE, foi possível identificar alguns problemas, mas o que mais me chamou a atenção foi a falta de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, ou seja, a articulação das palavras nem sempre era a mais correta e não conseguimos perceber ainda, em certas ocasiões, muito bem o que nos diziam. Podemos referir alguns dos exemplos:

- omissão de sílabas não acentuadas – **Fia** (Sofia);
- omissão da consoante final – **comê** (para comer), **só** (para sol);
- deturpação por assimilação regressiva – **popo** (para copo);
- redução de grupos consonânticos – **baço** (para braço), **pato** (para prato), **profesora** (para professora);
- substituição: – **escoguega** (para escorrega), **coua** (para cola);
- inserção de sons – **seterembro** (para setembro), **marmelo** (para marmelo).

Relativamente ao contexto de 1CEB, também através da observação dos diálogos e comportamentos dos alunos, inicialmente em contexto online e depois passando a ser presencial, foi possível identificar alguns problemas, dos quais se destacou também como na EPE alguma carência ao nível de desenvolvimento da linguagem oral em algumas crianças, apesar de não ser tão evidente como em contexto Pré-escolar.

Por este motivo, surgiu a ideia de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral com as crianças e, após uma conversa com a Educadora da sala e a Educadora Cooperante na EPE e, posteriormente, com a Professora Cooperante no 1CEB, chegamos à conclusão que esta ideia se enquadrava perfeitamente em ambos os grupos, até por se perceber que as crianças se encontram numa idade com potencial de desenvolvimento nestas áreas, que podem permitir a correção dos aspetos evidenciados.

Assim, para promover o trabalho acerca do desenvolvimento da linguagem oral, pensei em recorrer à Literatura para a Infância, uma vez que ao ler estou a explorar informação com as crianças, mas também permite que elas diversifiquem o vocabulário e o desenvolvimento cognitivo. As narrativas exploradas na EPE, a maior parte, tinham um tema comum: a alimentação saudável, isto porque que a educadora solicitou aos pais das crianças para disponibilizarem lanches saudáveis e a educadora explorava muito este assunto na sala. Mas também foram trabalhados com as crianças outros temas que a educadora sugeria. No caso do 1CEB, as narrativas exploradas variaram de tema consoante os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula pela docente titular.

**CAPÍTULO II –
Enquadramento Teórico**



APRESENTAÇÃO

Neste segundo capítulo, pretendo efetuar uma sucinta revisão bibliográfica acerca dos principais conceitos e perspectivas teóricas basilares à construção e desenvolvimento das intervenções didático-pedagógicas, que, por sua vez, sustentam o processo investigativo.

Inicialmente, os assuntos abordados são a Educação Básica, o Currículo e a organização curricular na Educação Básica, o Currículo na Educação Pré-escolar e o Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de compreender a sua estrutura e organização, consoante os documentos legislativos em vigor, destinados a estes níveis de ensino.

Para além do supramencionado, abordo outros pontos fundamentais para este projeto, sendo estes o Desenvolvimento da Linguagem Oral, a Literatura Para a Infância e a importância da mesma para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

1. Educação Básica

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) marcou as várias transformações do ensino ao longo dos anos e, por isso, torna-se fundamental esclarecer o conceito de Educação Básica. Segundo Formosinho (1998, p.11, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.32),

o conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar (Formosinho, 1998, p. 11).

Formosinho (1998) afirma que o conceito de Ensino Básico é um conceito mais vasto e mais útil do que Ensino Primário que era o conceito utilizado anteriormente. Roldão (2009, p. 186, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017), defende que a “educação de base, dos 0 aos 12 anos, não é sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema” (p.33). Defende ainda que esta educação de base permite às crianças promover experiências de aprendizagem, de apropriação de novos conhecimentos e valores, criando assim um sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva. Do mesmo modo, também proporciona aprendizagens fundamentais para que as crianças continuem o seu percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

Ao surgir a ideia de uma educação dos 0 aos 12 anos de idade estabelecida por Alarcão (2009,

citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.32), a autora esclarece que,

não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (A Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica (Alarcão, 2009, p. 25).

Alonso (2009, p.330, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.33), assim como Alarcão, referem que a educação básica vai desde os 0 aos 12 anos e que esta pressupõe o desenvolvimento da criança, nesta faixa etária, como uma unidade sistémica do desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo.

Esta ideia de que a educação básica vai desde os 0 aos 12 anos foi adotada na publicação da LBSE. Este documento orientador de todo o Sistema Educativo Português, tendo em consideração um conjunto de princípios e orientações, define, organiza e regula o sistema educativo nacional. Nesta Lei destaca-se o carácter universal e gratuito da Educação Básica, garantindo a todos, como refere o Artigo 2.º, referindo “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”, promovendo uma “justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Por outro lado, salienta a necessidade da Educação Básica contribuir para o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho”.

Analisando atentamente o Artigo n.º 4, neste afirma que a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar são constituintes do sistema educativo.

Segundo Roldão (2009, p.177), o desenvolvimento da criança é algo bastante complexo, sendo por isso fundamental ter em consideração, várias vezes, de forma irreversível, fatores que favorecem ou inviabilizam esse desenvolvimento. As bases para o desenvolvimento da criança são lançadas na infância, sendo este desenvolvimento a vários níveis, não apenas cognitivos, mas também físicos, motores, sociais, emocionais, entre outros.

A autora refere também que a educação de base é um conceito estruturante da educação básica. Assim, nas palavras de Roldão (2009),

entende-se também (educação de base) como o conjunto de apropriações de conteúdos, valores, representações e práticas que conferem aos indivíduos os mecanismos de pertença a uma dada

sociedade. Esta dimensão do conceito designaríamos como horizontal, na medida em que se desenvolve e atravessa todos os níveis do processo de escolarização e extravasa os seus limites, não sendo apenas prévia a desenvolvimentos futuros, mas integradora do próprio processo educativo e socializador (p.186).

Concluindo, posso afirmar que a educação das crianças é um processo complexo que pode enfrentar vários obstáculos e desafios. Por isso, é importante que exista por parte dos profissionais de ensino uma reflexão constante, de modo a encontrar as melhores soluções, permitindo assim proporcionar às crianças um ensino de qualidade, providenciando-lhes um leque de atividades significativas e integradoras, recorrendo a uma gestão flexível e aberta do currículo nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), fundando os seus princípios.

2. Currículo e organização curricular na Educação Básica

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, mais especificamente, no capítulo II, Artigo 6.º (p.2931), o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, têm direito a adquirir as competências estipuladas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” – PASEO (Martins, et al., 2017).

Segundo Schiabel e Silva (2019), originalmente, o termo currículo (relacionado à institucionalização da escola) “estaria vinculado a uma formação mais direcionada, com definições específicas de delimitar os conteúdos a serem trabalhados, à forma de ministrar esses conteúdos, à organização das disciplinas, aos temas, às áreas de estudo e à mensuração de resultados esperados” (p.35). Isto é, o currículo era entendido como um recurso absoluto, estático e não era flexível.

Mas, Young (2010) tem uma perspetiva diferente acerca do currículo. Este apresenta duas modalidades, o currículo do passado e o do futuro. O primeiro seria semelhante ao descrito anteriormente, ou seja, um currículo mais fechado, limitado na distribuição das disciplinas e o conhecimento proporcionado pelo mesmo devia ser considerado superior ao conhecimento adquirido no quotidiano. Já o currículo do futuro,

estaria articulado à concepção de um currículo mais flexível, por meio do qual o aluno assume o papel de protagonista nas decisões curriculares. Aqui assume-se o conhecimento como um dos elementos primordiais do currículo, sem deixar de se considerar as relações sociais estabelecidas em sua elaboração.

Podemos referir que o conceito de currículo pode ter vários significados, não tem um sentido único. Gaspar e Roldão (2007) clarificam quinze definições diferentes de currículo, de autores distintos

(numa lógica diacrónica), nas quais encontramos desde o currículo ser visto como um instrumento para estandardizar e para medir resultados esperados, até a este ser entendido como uma construção social e flexível. Gaspar e Roldão (2007) apresentam definições nas quais o currículo considera as necessidades dos alunos e do contexto social e cultural onde estes estão inseridos, sendo este um currículo regulado pela flexibilidade e pela articulação. As definições apresentadas de seguida confirmam esses conceitos do currículo:

(8) O Currículo é a reconstrução do conhecimento e experiências, sistematicamente desenvolvidas debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência (Tanner & Tanner, 1980, p. 38).

(14) O Currículo é um objeto ou um conjunto de valores que são activados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classes (Wiles & Bondi, 1998, p. 12).

(15) O Currículo é uma construção social que assume dois pontos de vista “como facto” e “como prática” (Young, 2002, p. 23).

O tipo de definição de currículo que o professor assume, reflete-se na sua prática docente e na sua postura profissional, sendo instrumentalizado mediante o currículo em ação. Por isso, como afirma Gimeno (2000),

o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda a intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (Gimeno, 2000, citado por Schiabel & Silva, 2019, p.38).

É importante perceber que para um melhor desenvolvimento profissional, assim como para tomarmos as melhores decisões acerca do sistema curricular, o professor deve guiar-se pelo currículo. É em momentos de concretização do processo curricular experienciado na prática, tanto por professores e alunos, como também em momentos de decisões autónomas.

Refletindo um pouco acerca do que foi mencionado anteriormente ao longo do texto, quando falamos de um currículo aberto e flexível, podemos dizer que estamos a falar de um “plano” que deve ser construído de forma gradativa, tendo em consideração os alunos e tornando-os protagonistas do seu próprio processo de ensino, assim como também deve ser tida em consideração e aceitar a diversidade social e cultural. Deste modo, será possível através de um currículo nacional, preservar um equilíbrio entre as bases curriculares comuns a todo o território nacional. Por isso, torna-se fundamental promover aprendizagens cada vez mais significativas e afetivas para as crianças, interligando as diferentes áreas de conteúdo.

2.1. Currículo na Educação Pré-escolar

No que se refere à EPE, de acordo com o expresso na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta é definida como sendo a

primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Capítulo II, artigo 2.º, p. 670)

Este período educativo, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, corresponde às crianças que se encontram na faixa etária entre os 3 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo que esta é considerada como a primeira etapa da educação básica, relativamente ao processo educativo ao longo da vida (Capítulo II, Artigo 3.º).

Relativamente à EPE, ao contrário dos restantes ciclos de ensino, este não possui um documento legislador que define um currículo nacional. O que existem são as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE, 2016), que devem ser tidas em consideração no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Este é um documento orientador que apoia os educadores. Considerando a estrutura deste documento, é possível entender que as OCEPE apresentam, inicialmente, um preâmbulo e uma introdução. Seguidamente é apresentado o enquadramento geral onde nos deparamos com os “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, a “intencionalidade educativa” – construir e gerir currículo – e, por fim, “organização do ambiente educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Relativamente aos “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, estes são basilares para o progresso da ação pedagógica e é comum em creche e em jardim de infância. Estes fundamentos e princípios retratam como as crianças se desenvolvem e aprendem, onde se destaca a particularidade do clima relacional, onde educar e cuidar estão profundamente relacionados. Estes fundamentos e princípios são os seguintes: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Nestes fundamentos e princípios, tanto os educadores como as crianças têm um papel ativo na ação educativa.

No que concerne ao tópico da “intencionalidade educativa”, segundo as OCEPE de 2016, a ação do educador salienta-se por uma intencionalidade, onde está incluída uma reflexão sobre as “finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p.5). Esta reflexão molda-se num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – e este ciclo é apoiado

em distintas formas de registo e de documentação, que “permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p.5).

Nas OCEPE a parte da “intencionalidade educativa”, encontra-se dividida em vários tópicos já mencionados anteriormente, especificamente observar, registar e documentar, planejar, agir e avaliar, planeamento e avaliação – um processo participado, planeamento, ação, avaliação – o desenvolvimento do ciclo e, por fim, comunicar e articular. Estes tópicos servem para que o educador reflita sobre as suas práticas educativas, atribuindo-lhes sentido, propósito e conhecimento sobre o que quer alcançar.

No que diz respeito à “organização do ambiente educativo”, nesta secção explicita de forma detalhada a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, abordando aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo da sala, servindo como apoio ao trabalho curricular do educador, assim como da sua intencionalidade. São enunciadas, ainda, as diferentes interações e relações que estes ambientes oferecem e as suas competências educativas. É considerado ambiente educativo “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.5).

Portanto, neste tópico são analisadas algumas características importantes para a organização do ambiente educativo na EPE, sendo estas a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala – que está dividido em três subtópicos: organização do grupo, organização do espaço e organização do tempo, e, por último, as relações entre os diferentes intervenientes. Neste contexto, considera-se que

as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. (...) Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Silva et al., 2016, p.21).

Por fim, nas OCEPE, podemos ainda encontrar as “áreas de conteúdo”, que se baseiam nos fundamentos e princípios que foram mencionados anteriormente e, também, onde o desenvolvimento e a aprendizagem estão estreitamente ligados ao processo educativo. Estas áreas de conteúdo são: a área de “Formação Pessoal e Social”, a área de “Expressão e Comunicação e a área relativa ao “Conhecimento do Mundo”.

Deste modo, segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.13),

construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade.

Por outras palavras, compete ao educador de infância desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação de todo o ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com o propósito de promover nos alunos aprendizagens integradas e significativas.

É relevante referir que, para além das OCEPE, existem também outros documentos que ajudam o profissional da educação no desenvolvimento e na construção da sua prática profissional. Estes são, principalmente, a LBSE, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, textos de apoio para os Educadores (também designados de “brochuras”), entre outros documentos essenciais para serem tidos em conta pelos educadores.

A brochura *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar* (2021), trata-se de um dos textos de apoio para os Educadores mencionados anteriormente. Neste documento, são refletidas várias “vertentes das características das características do planeamento e da avaliação na educação pré-escolar, e as suas implicações nas práticas educativas, sendo integradas questões de reflexão, sugestões de trabalho e exemplos” (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p.9). Portanto, é possível perceber que o objetivo desta brochura é ser um apoio ao trabalho da planificação e avaliação desenvolvidos em contexto de jardim de infância. No que toca à brochura intitulada *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância* (2021), aborda alguns aspetos que o Educador deve considerar fundamentais relacionados com o envolvimento das famílias nos contextos de Educação de Infância. Este documento, visa “realçar o que pode ser o trabalho deste/a profissional e a sua ação responsável e intencional na participação das famílias, promovendo também a colaboração e participação dos outros profissionais para uma ação consistente e continuada (Mata & Pedro, 2021, p.7).

Estes documentos referidos anteriormente, ajudam o profissional da educação na planificação e no progresso educativo, de forma a promover o desenvolvimento holístico das crianças.

2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como refere a LBSE, no 8.º artigo, do Capítulo II, o 1CEB compreende 4 anos de ensino, mais especificamente do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, com crianças dos 6 aos 10 anos de idade.

No Decreto-lei n.º 55/2018, mais especificamente no Capítulo III, Artigo 38.º (p.2939), refere que, neste momento, nos encontramos num período de transição curricular, isto é, está a ser implementada, por fases, uma reorganização em conformidade com um conjunto de princípios consignados de “autonomia e flexibilidade curricular”, presentes em várias iniciativas, entre as quais encontramos os processos relativos ao PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – Despacho n.º 3721/2017, de 03 de maio) e ao PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho).

No Artigo 13.º (p.2933), está exposto que no 1.º Ciclo as componentes do currículo são trabalhadas através da articulação curricular e uma abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem, assente na prática da monodocência, em que um professor trabalha todas as disciplinas, sendo que apenas para a disciplina de inglês há um professor com formação específica para tal.

Por isso, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, sobre o perfil profissional, é possível afirmar que

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (p. 5574).

Relativamente a este ciclo de ensino, a Direção Geral da Educação disponibiliza vários documentos curriculares de referência, principalmente, o “Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DEB, 2004a); “Programa de Expressões Artísticas e Físico-motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DEB, 2004b); o “Programa e Metas Curriculares de Matemática. Ensino Básico” (MEC, 2013), homologado pelo Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril; o “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), homologado pelo Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro; o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins, G. O. et al., 2017); as “Aprendizagens Essenciais” para o 1.º Ciclo (Despacho n.º 6944 A/2018); e ainda a ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, 10 de maio). Deste modo, torna-se fundamental analisar, ainda que sucintamente, os documentos curriculares mencionados anteriormente.

No que concerne ao “Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico”, inicialmente, são apresentados os princípios orientadores e os seus objetivos gerais. Este programa encontra-se dividido por blocos de conteúdos, tendo estes um texto introdutório que estabelece algumas orientações de

natureza metodológica, sendo que em cada bloco são apresentados os domínios e os subdomínios a explorar.

Já no “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico”, este encontra-se dividido por áreas, sendo estas a área de “Expressão e Educação Físico-Motora”, a área da “Expressão e Educação Musical”, a área da “Expressão e Educação Dramática” e a área da “Expressão e Educação Plástica”. Atualmente, segundo o anexo I, do Decreto-Lei n.º 55/2018, estas áreas correspondem às “componentes do currículo” da “Educação Artística” (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e da “Educação Física”. Cada uma das áreas encontram-se divididas por princípios orientadores e por blocos, nos quais é exposto o seu principal objetivo. Na área de expressão e educação físico-motora encontram-se os objetivos gerais.

No que toca ao “Programa e Metas Curriculares de Matemática. Ensino Básico”, podemos dividi-lo em duas partes: o “Programa de Matemática” e as “Metas Curriculares”. Deste modo, o Programa de Matemática inicia-se com uma introdução ao documento, seguida das finalidades do ensino da matemática, onde são destacadas 3 grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Depois, são apresentados os objetivos que indicam os desempenhos fundamentais que os alunos devem demonstrar em cada ciclo de escolaridade, bem como os conteúdos programáticos referentes a cada ciclo de ensino. Os conteúdos correspondentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico são: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. No final, também é possível encontrar no documento os níveis de desempenho, as metodologias e a avaliação, que têm como propósito orientar e auxiliar a prática educativa.

Em relação às Metas Curriculares, este documento tem como objetivo descrever o conjunto das referidas metas relativas à disciplina de Matemática, nos diferentes ciclos de escolaridade do Ensino Básico. São também apresentados os objetivos gerais que se encontram organizados por ano de escolaridade, por domínios e subdomínios.

Em relação ao “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, este também se divide em dois documentos, sendo que o inicial, o programa de Português do Ensino Básico, começa por apresentar os seus objetivos. De seguida, faz uma caracterização do 1.º Ciclo de Ensino Básico e são apresentados ainda os quatro domínios da disciplina: o domínio da “Oralidade”, o da “Leitura e Escrita”, o da “Educação Literária” e o da “Gramática”. Para cada ano de escolaridade deste ciclo é também apresentada uma tabela com os conteúdos a serem explorados em cada domínio. No Documento das Metas Curriculares de Português são apresentados, para cada ano de escolaridade, os

objetivos e descritores indicados que são obrigatórios, assim como também nos seus anexos são fornecidos obras e textos a consultar em cada ano.

Como já foi mencionado anteriormente, no Decreto-Lei n.º 55/2018, mais especificamente no Capítulo II, artigo 6.º, o currículo pretende garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa, tenham direito a conquistar as competências determinadas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017).

O PASEO é um referencial de suporte para as decisões a adotar por parte dos decisores e atores educativos responsáveis pelas políticas educativas de cada estabelecimento de ensino (Martins et al., 2017, p.2). Este documento é uma matriz comum a todas as escolas e ofertas educativas de escolaridade obrigatória, particularmente ao nível curricular, na realização, na planificação e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. O documento está estruturado em Princípios (Base humanista, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e flexibilidade, Adaptabilidade e ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade), Visão (visão do aluno como cidadão após sair da escolaridade obrigatória), Valores (Responsabilidade e integridade, Excelência e exigência, Curiosidade, reflexão e inovação, Cidadania e participação e Liberdade) e Áreas de Competências (Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo). Este documento central da organização curricular portuguesa, e nos princípios de autonomia e flexibilidade curricular, foi homologado pela Secretaria de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Em suma, importa mencionar o perfil geral dos professores do ensino básico e secundário, assim como os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo, estabelecidos, respetivamente pelos Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-de Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto, uma vez que estes apontam um conjunto de conhecimentos e competências dos profissionais da educação que devem suportar o desenvolvimento dos currículos, recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.

Por fim, recentemente, a Direção Geral da Educação fez publicar, através do seu Secretário de Estado Adjunto e da Educação, João Costa, fez publicar o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Assim, atualmente, segundo o ponto 1 deste Despacho “constituem-se como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares: a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; b) As Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas através dos Despachos n.os 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; c) a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável”. Resulta disto que “são revogados os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas” (ponto 2). Assim, parece ser óbvia a interpretação, do ponto de vista do currículo nacional e dos seus processos de desenvolvimento curricular e avaliação das aprendizagens (interna e externa), que as metas curriculares deixam de ter um efeito efetivo na definição dos mesmos, sendo substituídos, do ponto de vista formal, pelos referenciais apontados.

3. O desenvolvimento da linguagem oral

Segundo as OCEPE, de 2016, o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças é fundamental na educação pré-escolar, uma vez que a criança amplia e domina de forma progressiva a sua expressão e comunicação ao longo deste seu processo educativo. “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva et al., 2016, p.60).

Quando “falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante”, isto é, “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.13).

Sabemos que a aquisição da linguagem pelas crianças vai sofrendo alterações ao longo dos anos. Trata-se de um processo longo e gradativo que tem as suas especificidades, com as quais o educador deve saber lidar. Deste modo,

por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total; por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto. Na maioria das crianças, o conhecimento fonológico da língua

materna está estabilizado à entrada para o 1.º Ciclo. Até lá, enquanto esse conhecimento não estabiliza, as crianças utilizam processos de redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 15-16).

No que concerne ao desenvolvimento lexical, este começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve com frequência e a associa a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida. Entre os três e os seis anos, a criança adquire e consolida as regras morfológicas básicas e aumenta a complexidade frásica.

A aquisição da linguagem é complexa, sendo possível diferenciar diversos domínios específicos que estão interrelacionados. Dos domínios, podemos destacar o desenvolvimento fonológico (capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua), o desenvolvimento semântico (conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos – palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático (domínio das regras de organização das palavras em frases) e o desenvolvimento pragmático (relativo à aquisição das regras de uso da língua).

Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. Isto é, a comunicação é determinante no processo de desenvolvimento da linguagem. Deste modo, de acordo com os autores

a interação com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante. A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância (p.27).

Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) defendem que a competência comunicativa é uma combinação entre a competência linguística e a competência pragmática, isto é, a competência comunicativa vai sendo trabalhada com as crianças ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo que à entrada para o 1CEB as crianças ainda podem ter algumas dificuldades relacionadas com a competência linguística, mais especificamente, o desenvolvimento fonológico pode não estar estabilizado, por isso essas dificuldades não devem ser desvalorizadas mas sim trabalhadas com as crianças de modo a superá-las. Assim devemos considerar que

o desenvolvimento discursivo implica, além dos aspectos linguísticos (fonologia, sintaxe, semântica, léxico), a apropriação de competências sociais e cognitivas; por exemplo, para construir um texto, o sujeito precisa de: a) ter em conta a perspectiva do interlocutor, b) ser capaz de expressar a sua

própria perspectiva, c) ser capaz de assinalar o estatuto da informação dada, d) conhecer as convenções acerca dos diferentes tipos de texto. (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p.11)

Portanto, a competência comunicativa é uma competência fundamental que deve ser tida em consideração pelos educadores/professores e ser trabalhadas com as crianças para que estas desenvolvam essa competência de forma significativa.

3.1. Representação da linguagem oral nos documentos oficiais

De acordo com a definição e o âmbito da investigação, interessa neste ponto verificar como está representada a exploração da linguagem oral nos documentos legislativos da EPE e do 1CEB.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento da linguagem oral é muito importante na EPE, uma vez que a criança amplia e domina de forma progressiva a sua expressão e comunicação ao longo deste seu processo educativo.

Importa ressaltar que uma das grandes componentes da aquisição da linguagem, segundo as OCEPE, é a comunicação oral, sendo algo essencial para o domínio da linguagem da criança e para o alargamento do seu vocabulário. É no dia-a-dia das crianças que estas desenvolvem a linguagem oral, sendo estas situações proporcionadas pelo educador. Este motiva as crianças para o diálogo e partilha de vivências comuns entre as crianças.

No que se refere ao 1.º Ciclo, assim como menciona no documento do PASEO (Martins et al., 2017), o aluno quando sair da escolaridade obrigatória deve “ser capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p.15). Portanto, podemos afirmar que a oralidade deve sempre acompanhar a criança ao longo do seu percurso escolar, assim como sabemos que os alunos devem adquirir competências ao longo do seu percurso, sendo estas combinações intrincadas de conhecimentos, capacidades e atitudes. Essas competências estão divididas em áreas que se complementam entre si, onde em todas a oralidade é uma parte integrante dos conteúdos, já que a professora utiliza a comunicação para explicar e as crianças também a utilizam para expor as suas dúvidas e opiniões, assim como as suas vivências.

As competências na área de “Linguagens e Textos” implica que as crianças sejam capazes de utilizar de forma competente “diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência”; “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”; assim como “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas

modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins et. al, 2017, p.21).

Esta linguagem que as crianças utilizam para se expressar e comunicar pode ser verbal e não-verbal, podendo recorrer a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-na para construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir evidências do mundo que as rodeia. Como referem Martins et. al (2017, p.21)

Os alunos reconhecem e usam linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações, pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais. (...) Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.

Portanto, pelo que podemos observar a oralidade é muito importante e deve ser desenvolvida sempre que possível em qualquer contexto de sala de aula. Se observarmos as Aprendizagens Essenciais para as diferentes componentes do currículo podemos reparar que esta aparece em todas, quer de forma explícita ou de forma implícita.

Por exemplo, nas Aprendizagens Essenciais de Português, Matemática, Música, Teatro, a oralidade aparece de forma explícita, principalmente nas de Português que tem um domínio específico para a oralidade ainda que a oralidade esteja também presente nos outros domínios. Na matemática existe um tema denominado “Comunicação Matemática”, onde também fala acerca da oralidade. Na música, a oralidade também está presente, por exemplo, no domínio da “Expressão e Comunicação”, mas também está presente outros tipos de comunicação o que também é importante desenvolver ao longo deste 1.º Ano do 1CEB, assim como o mesmo domínio aparece nas aprendizagens essenciais da componente de Teatro.

Importa então mencionar que a oralidade deve ser desenvolvida ao longo de toda a escolaridade das crianças, sendo esta importante para que os alunos sejam capazes de dar a sua opinião, serem críticos e serem cidadãos competentes. Como referem Pereira e Viana (2003) a comunicação oral ou oracia, isto é, a “capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os «textos orais», de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (p.1) é essencial ser promovida no contexto escolar e cada vez mais se tem assistido a uma preocupação com que isto verdadeiramente ocorra em sala de aula. Pereira e Viana (2003, p.3) referem ainda que nos níveis iniciais de escolaridade, a promoção da oracia é particularmente importante, dado que todas os saberes linguísticos (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático. A oralidade promove o contacto linguístico e, muitas vezes, as

crianças no ambiente familiar apenas lhes é proporcionado o acesso a um registo informal muito restrito, sendo, portanto, a escola uma peça fundamental ao nível da preparação da oratória dos seus alunos.

3.2. O papel do educador/professor no desenvolvimento da linguagem oral

Torna-se relevante fazer referência à importância da interação comunicativa durante a educação pré-escolar, uma vez que o/a educador/a tem um papel primordial. Este/a deve criar oportunidades que permitam o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças a partir de atividades lúdicas com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, principalmente ao nível da compreensão e da expressão oral.

Deste modo, o/a educador/a deve orientar e desafiar as crianças para desenvolver as suas competências linguísticas através de atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral.

Assim, é de referir que “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et al., 2016, p.62).

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo “disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (narrativas em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador), ou quando “proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens)”, ou mesmo quando “conta narrativas, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias narrativas” (Silva et al., 2016, p.63).

Isto pode ser alcançado mediante algumas atividades como a criação de uma “rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar narrativas”, do estabelecimento de “um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler narrativas a todo o grupo”, da leitura de narrativas “servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, narrativas gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc.”, do estímulo do gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas, etc., inclusão na “rotina do jardim-de-infância momentos específicos para a criança ouvir canções diversificadas, com o apoio de mímica ou não; poemas simples; lengalengas e trava-línguas, etc.”, da conversa com a criança sobre o que ouviu, formulação de perguntas abertas que ajudem a explorar essas situações, incluindo a análise das palavras desconhecidas, introdução de

“oportunidades para que a criança faça as suas próprias escolhas e aproveite esses momentos para se divertir com a criança brincando com as palavras e os ritmos” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, pp.39-44).

O desenvolvimento da linguagem oral, isto é, “o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p.16). Por isso, a realização de exercícios que promovam o desenvolvimento linguístico permite o desenvolvimento da consciência linguística, o que, por sua vez, “poderá conduzir ao conhecimento explícito, entendido como a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p.16).

O professor, quando a criança entra na escola, deve perceber que a criança apenas tem acesso a propriedades fónicas da palavra, por isso, deve utilizar esta experiência linguística da criança para promover a iniciação à leitura e à escrita e, através de estratégias diversificadas e adequadas, deve consciencializar os alunos durante o 1CEB que a oralidade e a escrita são dois sistemas autónomos, mas que estão relacionados entre si.

Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que o docente não deve trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente, uma vez que isto significa treinar competências linguísticas distintas. “Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que estes estabelecem entre si” (p.22).

Por isso, o desenvolvimento da linguagem oral, o modo que é mais familiar à criança, deve ser o ponto de partida para a iniciação à leitura e à escrita, já que oralidade e escrita apesar de terem princípios de funcionamento distintos, a criança deve aprender a “encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 22).

Assim, no processo de estimulação linguística, o professor deve, segundo Gonçalves et al. (2011),

partir das estruturas mais disponíveis (por exemplo, para a elaboração de exercícios nas várias áreas curriculares) e trabalhar (na oralidade e na escrita; na compreensão e na produção) todas as estruturas, incluindo as menos disponíveis. Nesta medida, fornece informação sobre as estruturas linguísticas que se encontram disponíveis precocemente no desenvolvimento linguístico infantil e as que são de aquisição tardia. (p.19)

Segundo Rosa Lima (2009) é importante estimular o desenvolvimento linguístico desde os

primeiros anos de vida, sendo estes cruciais já que a criança desenvolve através das interações familiares as suas competências comunicativas. “A insuficiente ou ausente oferta de oportunidades comunicativas à criança traduz-se, a curto ou longo-prazo, em dificuldades na linguagem” (p. 152). O papel da família é essencial no desenvolvimento linguístico da criança, mas a escola também representa um grande pilar desta construção, tendo a educadora esse papel importantíssimo.

Como refere Rosa Lima (2009), “ao coletivo de profissionais relacionados com a educação (educadores, professores, psicólogos) cabe, igualmente, as funções de estimular e potenciar situações de intercomunicação, de desenvolver conteúdos nos quais assenta a linguagem falada, assim como reforçar a aprendizagem” (p. 215). O desenvolvimento da linguagem oral pode ser realizado em contextos de interação didática não organizada, ou seja, através de conversas, descrições, discussões e até diferentes níveis de comunicação possíveis na sala de aula (individual, pequeno e grande grupo). Portanto, “o educador representa um agente ao serviço da reeducação da linguagem” (Lima, 2009, p.216).

Em suma, a criança quando inicia o uso do código alfabético toma consciência que existem o modo oral e o escrito. Cabe à escola, mais especificamente os professores e educadores, trabalhar de forma progressiva os aspetos da oralidade na produção escrita, consciencializando as crianças que apesar de existir um código alfabético, o património linguístico é mais rico e complexo, apesar de ser algo trabalhado durante todo o percurso escolar da criança. Assim como também cabe ao professor/educador desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, como pode ser o caso da exploração da Literatura para a Infância.

4. Conceito de Literatura para a Infância

O conceito de “literatura para a infância” tem tido algumas contestações ao longo do tempo por vários autores devido às diferentes conjecturas que o definem. Ao longo dos tempos, vários autores estudaram acerca do mundo da literatura infantojuvenil, aprofundando as questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e também à sua evolução.

Após analisar alguma informação acerca do conceito de literatura para a infância, podemos destacar, como Rosado (2011), a noção de Ana Ramos (2007, p. 67, citada por Rosado, 2011, p.32), que entende por literatura para a infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo

semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”.

Segundo Brito (2003, p. 78, citado por Rosado, 2011, p.32), que cita Fillola (1999), ainda podemos realçar que a literatura para a infância “é um conjunto de produções de carácter literário artístico com aspectos em comum com outras produções literárias e também com produções noutros códigos semióticos a que se tem acesso em etapas iniciais de formação linguística e cultural”.

É possível ainda evidenciar que, tendo em conta a ideia de Brito (2003, p. 79, citado por Rosado, 2011, p.33), a literatura para a infância é toda “a literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos «adquirida» por estas”.

Importa ressaltar que a literatura para a infância ajuda a reforçar os vínculos entre o desenvolvimento e as descobertas das crianças. Desde cedo, as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, sendo que através das palavras as crianças podem criar mundos imaginários distintos do mundo em que vivem no presente.

As narrativas infantis permitem desenvolver a linguagem das crianças, seduzindo-as através da satisfação de ouvir o outro, pela sonoridade e entonação da voz do narrador, pelo alargamento do vocabulário, assim como também permite que a criança compreenda e reconheça a importância e valorize a cultura escrita nos diferentes portadores e suportes de textos.

4.1. A Literatura para a infância no desenvolvimento da linguagem oral

Interessa discutir agora, no seguimento da aproximação ao conceito de literatura para a infância, a sua importância no desenvolvimento da linguagem oral, objeto desta investigação. Assim, Barreto, Silva e Melo (2010), defendem que ouvir narrativas contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo que, ao referirem o desenvolvimento, os autores incluem o desenvolvimento da linguagem oral.

Contar e recontar narrativas, são estratégias essenciais no desenvolvimento da linguagem oral da criança, uma vez que em conjunto com a sua feição lúdica, vai permitir a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e, espontaneamente, um vocabulário mais rico e um discurso mais completo.

Um dos métodos utilizados nas escolas para o desenvolvimento da linguagem oral é a exploração da literatura para a infância, desde a EPE e estende-se ao longo da escolaridade dos alunos. Podemos

dizer que a exploração de literatura para a infância e a leitura da mesma “não deve ser um ato mecânico de decifração de caracteres, mas sim uma atividade complexa e poderosa através da qual o indivíduo desenvolve suas ideias e opiniões, marcando o seu lugar na sociedade na qual se insere” (Galvão & Silva, 2017, p.28). A literatura pode ser uma estratégia para estimular os alunos ao gosto pela leitura a partir de práticas pedagógicas, assim como também à leitura autónoma e prazerosa e ao esforço pelas crianças em adquirir as ferramentas ou as estratégias necessárias para se tornarem leitores competentes e, por sua vez, cidadãos plenos. Como afirmam Galvão & Silva (2017) “na escola, desde as séries iniciais até os anos finais da educação básica, em diferentes estágios e modalidades, a leitura é trabalhada como elemento fundante do processo educacional”, quer seja por parte do professor, quer seja pelo próprio aluno. Ao recorrer à literatura para a infância, o professor atua como mediador, uma vez que ajuda a desenvolver as capacidades da comunicação oral das crianças, mas também as interpretativas e leitoras das mesmas.

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, os quais precisam ser abordados em sala de aula (Oliveira, citado por Galvão & Silva, 2017, p.32).

Ao trabalhar a comunicação, a partilha de ideias e, de forma integrada, a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, através de várias atividades propostas às crianças ou até sugeridas por elas. A oralidade é fundamental ser desenvolvida ao longo do percurso escolar das crianças. Como afirma Schader et. al (s/d),

a oralidade desempenha um papel importante nas aulas de língua (...). Esta importância é de imediato visível no facto de a maior parte da comunicação na sala de aula se desenrola oralmente (sobretudo nos primeiros anos escolares). Quem quiser participar nas atividades das aulas, tem, por um lado, de saber ouvir e compreender o que ouve e, por outro lado, tem de dispor de diversas competências produtivas no âmbito da oralidade (p.8).

Assim, quando são realizadas atividades, a oralidade está sempre presente de forma transversal e é promovido o seu desenvolvimento. Para este desenvolvimento, utilizar a literatura para a infância e a leitura de vários textos e a sua exploração como estratégia, não só contribui para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, mas também para promover o gosto e criar hábitos de leitura e, por isso, é uma mais-valia e deve ser um recurso utilizado pelos educadores/professores.

Importa salientar que a exploração de vários tipos de interações desenvolve a capacidade

comunicativa da criança, quer seja através da interação entre pares, trabalho colaborativo, livre, quer seja no tempo de recreio. A escola deve criar oportunidades para que o desenvolvimento linguístico seja estimulado, promovendo também a aproximação entre a escola e a família. Esta exploração pode ser dos modos oral e escrito, mas é obvio que o segundo nestes primeiros anos de ensino básico deve ser trabalhado de forma continuada e sólida, através da compreensão e produção oral, assim como referem os documentos programáticos.

**CAPÍTULO III –
Metodologia de Investigação e
Plano de Intervenção**



APRESENTAÇÃO

No Capítulo III, dá-se conhecimento acerca do processo metodológico da intervenção pedagógica que sustenta a investigação, a questão e objetivos de investigação, e o plano geral de intervenção.

Inicialmente, abordo os paradigmas da investigação, mais especificamente, o paradigma qualitativo. É também evidenciada a metodologia de investigação-ação, sendo esta a que orientou os métodos de intervenção pedagógica que possibilitaram o desenvolvimento da investigação. Foi também esta metodologia que orientou a prática profissional desenvolvida, tornando possível conhecer melhor os contextos e também adaptar as intervenções realizadas aos mesmos.

De seguida, ao nível da investigação, apresento a questão de investigação, assim como os objetivos de estudo que visam ser alcançados. Todos os objetivos foram concebidos após um período de observação participante nos contextos, os quais suportaram e orientaram todo o processo de investigação e intervenção pedagógica.

Por último, apresento um Plano de Intervenção, onde são abordados os vários momentos da intervenção pedagógica que orientam este projeto, particularmente a observação participante, a intervenção e a reflexão de toda a prática pedagógica, devidamente fundamentadas. São também apresentadas as várias estratégias utilizadas ao longo das intervenções que permitiram motivar as crianças para aprender ao longo deste projeto de intervenção pedagógica. Para sintetizar esta informação, ainda neste tópico, é apresentada uma tabela onde são apresentadas, de forma sucinta, as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica nos contextos.

Ao longo deste processo de intervenção e investigação, de modo a dar seguimento ao plano geral de intervenção, foi necessária uma fase de recolha de dados, por forma a possibilitar a análise e a prática pedagógica. Por esse motivo, são apresentadas e descritas todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto.

1. Enquadramento metodológico

1.1. Investigação de natureza qualitativa

A investigação qualitativa é definida por Pinto, Campos e Siqueira (2018, p.31) como tendo um foco multimetodológico, isto é, envolve abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados. A abordagem multimetodológica é um dos pontos centrais relativos a este tipo de metodologia e envolve a utilização de procedimentos como narrativas, narrativas de vida, entrevistas, observações, fotografias,

entre outros. Referem também que o pesquisador qualitativo investiga num ambiente natural e que daí interpreta os seus fenómenos. Assim, Azevedo (2010) afirma que em investigação qualitativa,

não se trata (...) de ser “neutro” ou “objectivo”, mas de ser activo, implicado e comprometido com a realidade que se estuda, assumindo-se a multiplicidade de possibilidades de formas, de linguagens, de métodos de investigação, produção e divulgação científica, assim como a parcialidade das opções tomadas, não obstante a responsabilidade de coerência e interpretação (2010, p. 60).

Como afirmam Minayo e Costa (2018), “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, e contribuem para o entendimento e a quantificação dos aspectos lógicos e essenciais de um fato ou fenómeno estudado” (p.2). Segundo os mesmos autores, a pesquisa qualitativa não dá relevância à quantidade, mas sim ao desenvolvimento de estudos que procuram dar resposta e possibilitam o entendimento, a descrição e a interpretação dos factos. Isto tudo é possível porque o investigador mantém contacto direto e interage com o objeto de estudo. Já a pesquisa quantitativa, “segue com rigor de estudo a um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa” (p.2).

Referindo-se à investigação quantitativa, Godoy (citada por Minayo & Costa, 2018, p.7) refere que,

em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori (...). Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados (...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58).

Por isso, é importante referir que a pesquisa qualitativa proporciona uma investigação dos factos e a compreensão dos mesmos no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, uma vez que o investigador vai a contexto levantar e recolher dados, para de seguida os analisar e para poder perceber a dinâmica dos factos.

Pinto, Campos e Siqueira (2018, p.31), destacam também que a investigação qualitativa tem outras particularidades, sobretudo no que toca à utilização do contexto natural, o qual se entende como o local onde as pessoas vivem e desenvolvem as suas atividades do quotidiano. Por isso, Máximo-Esteves (2008, p.76) menciona que, maioritariamente, os professores-investigadores, assim como os investigadores académicos, optam por se inscreverem no paradigma qualitativo. Isto devido à gradual

valorização que as instituições têm vindo a atribuir à investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional.

Segundo Burnaford (2001, citado por Máximo-Esteves 2007, p.76), alguns professores-investigadores criticam a importância dos instrumentos metodológicos tradicionais utilizados na investigação qualitativa e optam por uma metodologia mais emergente, ou seja, mais adequada às finalidades da investigação-ação. Neste caso, estes professores-investigadores, optam por recorrer a planos de aula detalhados, ao diário de bordo, a inventários, à recolha e análise dos trabalhos dos estudantes, a entrevistas informais a alunos e encarregados de educação e ao registo de vídeos das suas práticas.

Assim, Máximo-Esteves (2008, p.78), afirma que através da investigação de natureza qualitativa decide-se e avalia-se um leque de estratégias de ação: identificação e análise do problema; planificação e implementação da ação; observação dos efeitos da ação; reflexão sobre os efeitos; repetição do ciclo para melhorar a ação anterior. E, ainda, de reflexão/avaliação.

1.2. Metodologia de investigação-ação

A metodologia de investigação de suporte para a realização do projeto de intervenção pedagógica foi a metodologia de investigação-ação e, ao longo do mesmo, pretendo trabalhar em concordância com os pressupostos desta metodologia. É sobre este processo que se tornou possível desenvolver a investigação pedagógica que ocupa o relatório aqui apresentado.

A metodologia de investigação-ação é definida como “um processo levado a cabo pelas pessoas que estão envolvidas numa situação particular; decorre no local da ação, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional; tem em vista a melhoria de uma determinada situação, tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar”; implica uma estratégia reflexiva, em que “o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática” (Cardoso, 2014, pp. 35-36, citado por Menezes, Cardoso, Rego, Balula, Figueiredo & Felizardo, 2017, p.23).

Para realizar uma investigação tendo em conta a metodologia de investigação-ação, o professor/investigador tem de recolher informação acerca da sua prática para perceber quais foram os seus efeitos. Segundo Latorre (2003), os professores devem focar-se na observação, na análise, na identificação das dimensões a potenciar, na inovação e avaliação das características de cada contexto, de modo a conseguir definir estratégias que permitam resolver as situações problemáticas.

Fazer investigação-ação pressupõe planear, atuar, observar e refletir de forma cuidada aquilo que

se faz no dia-a-dia, podendo assim incitar melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas (Zubert-Skemit, 1996, citado por Coutinho, 2009, p. 363).

Na investigação-ação observa-se um ciclo desenvolvido por um conjunto de fases, sendo estas a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização). Seguindo o Modelo de Kemmis (citado por Coutinho, 2009, p.368), este autor baseia-se no ciclo anterior, mas assenta o processo em duas vertentes: a estratégica e a organizativa. Na primeira vertente, a ação e a reflexão tornam-se pontos chave e, na segunda vertente, retratam-se aspetos da planificação e da observação, estando estes fatores intimamente interligados para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

Máximo-Esteves (2008, p.11) defende que a investigação-ação tem uma complexidade que sucede da base dos seus objetivos: atuar e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico. Deste modo, a investigação-ação torna-se uma estratégia que pretende formar para transformar, através da investigação da transformação.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.11), o professor é sujeito e participa na investigação-ação, no sentido em que este participa na avaliação dos resultados e na avaliação do impacto que teve a ação, assumindo essa avaliação interna do processo, dos resultados e do impacto como uma parte fundamental da investigação-ação.

Como descrito por Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves 2008, p.82), a investigação-ação, que se apoia nas propostas da investigação qualitativa e, assim como à sua semelhança, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos decorrentes e a possíveis reajustes. Todo este processo desenrola-se ao longo de todo o projeto e abrange as seguintes operações:

- **Planear com flexibilidade** – consiste na reflexão do professor-investigador acerca da sua experiência, da observação dos alunos, da avaliação das suas práticas e reflexão sobre se estas práticas devem, ou não, ser alteradas;
- **Agir** – são todos os atos de investigação no terreno, na busca de padrões ou disparidades que surgem das práticas do professor, através da sua observação e dos registos das aprendizagens dos alunos, dos conteúdos de aprendizagens selecionados, das estratégias didáticas utilizadas;
- **Refletir** – consiste na análise crítica das observações, tentando descobrir quais as crenças e os esquemas integrantes nas práticas do investigador, através de vários instrumentos para recolher e analisar os dados em observação;
- **Avaliar/validar** – é a descrição e análise dos dados que, com o tempo, vão sendo apurados

mediante se avaliam as decisões sucessivamente tomadas;

- **Dialogar** – consiste na partilha de pontos de vista e de interpretação com os colegas cooperantes, ou eventuais amigos críticos, até ao final de um relatório escrito; esta colaboração é imprescindível para que um projeto seja bem sucedido e de qualidade.

Podemos afirmar que realmente a metodologia de investigação-ação é complexa. Desta forma, assim como menciona Máximo-Esteves (2008, pp.11-12), toda esta complexidade provém da incorporação do papel educacional do professor com o seu papel de investigador, da avizinhação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado.

Por isso, importa reter que a investigação-ação presume que o professor é competente e capacitado para formular questões significativas no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias adequadas para atuar em conformidade, para monitorar tanto os processos como os resultados.

O ciclo planejar-atuar-observar-refletir seguido para a realização do projeto de investigação caracteriza-se, assim como defende o modelo de Kemmis, pelo desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação, que no caso de ambos os contextos é o desenvolvimento da linguagem oral das crianças que se pretende melhorar. Após encontrar a situação a melhorar, procurou-se estabelecer um consenso para pôr o plano em andamento, isto é, em conversa com a educadora principal e a educadora e professora cooperantes chegamos à conclusão que seria pertinente trabalhar com as crianças o desenvolvimento da sua linguagem oral, através da exploração de literatura para a infância. Depois do consentimento, parte-se para a observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização, isto é, inicia-se a ação, a partir de processos de investigação, tendo sempre presente a observação. Para finalizar, faz-se uma reflexão sobre esses resultados, sendo o ponto de partida para a nova planificação e assim dar início a um novo ciclo. Deste modo, posso dizer que a reflexão é transversal à atividade do professor e funciona como um processo sobre a ação e na própria ação (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996).

2. Questão e objetivos de investigação

No presente ponto, apresento a questão de investigação, assim como os objetivos de estudo que se pretendem atingir ao nível da investigação. Assim como já foi mencionado anteriormente, o tema/questão do projeto de investigação começou no contexto de EPE. No entanto, durante a fase de observação do 1CEB foram também notórias algumas necessidades e interesses por parte das crianças

relativamente à temática a ser trabalhada e explorada, sendo que estes foram mencionados anteriormente no Capítulo I, mais concretamente no ponto da justificação do tema/questão de investigação.

Após perceber quais as necessidades e interesses das crianças, em conversa com as educadoras e professora cooperantes, decidi desenvolver o trabalho acerca do desenvolvimento da linguagem oral, recorrendo à literatura para a infância. Desta forma, surgiu a seguinte questão problemática para o desenvolvimento deste projeto de investigação:

– De que modo a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral?

Tendo por base esta questão e a sua contribuição para um ambiente educativo de qualidade, onde as aprendizagens sejam significativas e holísticas, foram elaborados os seguintes objetivos de investigação:

- Promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças;
- Observar as necessidades das crianças relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral;
- Observar a relação entre a oralidade e a iniciação à escrita das crianças;
- Verificar se a literatura para a infância, nomeadamente a exploração de narrativas, contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças;
- Avaliar o envolvimento das crianças nas diferentes atividades de exploração da literatura para a infância.

Para concretizar os propósitos da investigação, foi elaborado um processo de intervenção pedagógica, adequado ao contexto, de modo a apurar e compreender resultados relativos à questão de investigação. Para isto ser possível, foram traçados alguns objetivos de intervenção pedagógica tanto para a EPE como para o 1CEB, sendo alguns comuns em ambos os grupos e outros mais específicos para cada um. No que toca à intervenção definida no contexto de Pré-escolar foram traçados os seguintes objetivos:

- Promover estilos de vida saudáveis;
- Consciencializar para práticas de alimentação equilibrada e estilos de vida saudável;
- Trabalhar a diferença entre alimentação saudável e não saudável;
- Estimular o gosto pela leitura de narrativas;
- Estruturar atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral;
- Trabalhar com as crianças vocabulário diversificado e diferentes fonemas;

- Conscientizar as crianças sobre a importância do desenvolvimento da linguagem oral;
- Trabalhar as diferentes articulações da linguagem oral;
- Incentivar as crianças ao diálogo e atenção durante as leituras de narrativas e lengas-lengas.

No que concerne ao processo de intervenção pedagógica desenvolvido no 1.º Ciclo foram traçados os seguintes objetivos:

- Estimular o gosto pela leitura de narrativas;
- Estruturar atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral;
- Trabalhar com as crianças vocabulário diversificado e diferentes fonemas;
- Conscientizar as crianças sobre a importância do desenvolvimento da linguagem oral;
- Conscientizar as crianças acerca da relação existente entre a linguagem oral e a escrita através de atividades estruturadas;
- Trabalhar as diferentes articulações da linguagem oral;
- Incentivar as crianças ao diálogo e atenção durante as leituras de narrativas e lengas-lengas.

3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Uma vez que o projeto é orientado pelos pressupostos da metodologia da investigação-ação, é fundamental referir quais foram as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto ao longo dos ciclos de ação, reflexão e investigação que integram a metodologia de investigação-ação. Durante a intervenção, em ambos os contextos, foram então utilizadas algumas técnicas e alguns instrumentos que permitiram a recolha de dados necessários para a construção do projeto e avaliação das intervenções realizadas.

Segundo Morgado (2012) as técnicas e instrumentos de recolha de dados “devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno (s) em estudo (...), não podendo deixar de ter em conta os objetivos visados” (p.71).

Como técnica principal de recolha de dados recorri à observação participante, em conjugação com outras técnicas normalmente associadas aos processos de observação, como as notas de campo, o diário de bordo, as produções das crianças e, por fim, vídeos e fotografias das crianças. As conversas informais com as crianças também foi uma técnica de recolha de dados, uma vez que, derivado ao tema do projeto, a comunicação com as crianças e entre crianças era algo importante em considerar.

A observação participante é um dos meios mais importantes num estudo de índole qualitativa,

uma vez que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Por isso, foi utilizada a observação participante e sistemática que exige o envolvimento do investigador no acontecimento onde decorre a investigação. “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p.31). As observações encontram-se registadas no diário de bordo ou notas de campo do investigador. A observação é importante em qualquer estudo, mas neste estudo foi essencial, já que não teria sido possível identificar a área de intervenção.

A Observação Participante, segundo Malinowski (2005, citado por Minayo & Costa, 2018, p.145) é uma técnica fundamental para a recolha de dados, uma vez que

há uma série de fenómenos de grande importância que não podem ser registados por meio de perguntas ou de documentos quantitativos, mas devem ser observados na sua realidade. Denominemo-los “imponderáveis da vida real”. Entre eles incluem-se coisas como a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, forma de comer e de preparar a comida; tom das conversas e da vida social ao redor das casas, a existência de grandes hostilidades, simpatias e antipatias entre as pessoas; a forma subtil mais inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos, e as reacções emocionais dos que os rodeiam (Malinowski, 2005, p. 55).

Isto é, o investigador ao realizar uma observação participante presta maior atenção às entrevistas e utiliza a observação como uma técnica complementar, ou seja, convive com determinado grupo, tem a possibilidade de corrigir os seus instrumentos de pesquisa, retirando questões irrelevantes e acrescentando outras mais importantes do ponto de vista dos interlocutores (Minayo & Costa, 2018, p.147).

O diário de bordo ou as notas de campo diárias foi outros dos instrumentos de recolha de dados utilizado para registar e detalhar toda a prática. Segundo Alves (2001), “o diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos” (p.224). Sem o recurso a este instrumento, os registos das observações, as conversas informais, as reflexões semanais não teriam sido registadas, uma vez que foi neste instrumento que foram descritos todos estes tópicos.

As fotografias e os vídeos, assim como as produções das crianças estão associados à investigação qualitativa. Estes instrumentos permitem-nos recolher fortes dados descritivos, assim como são muitas vezes utilizadas para compreender o abstrato, o subjetivo, sendo alvo de análise de forma indutiva. A fotografia foi uma técnica de excelência, já que a mesma se tornou um documento de prova, com carácter reflexivo e credível, no que toca à fiabilidade, pelo que devem ser analisadas por nós, assim como servem

também de complemento ao registo escrito.

As conversas informais “baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (Patton, 2002, citado por Mendes, 2012 p.168). Estas permitem ao investigador recolher vários dados, em particular dos participantes, sendo esta, como já referido anteriormente, essencial para a recolha de dados.

Outra técnica utilizada para a recolha de dados foi a realização de um inquérito por questionário acerca dos hábitos de leitura das crianças para ser respondido pelos respetivos pais/encarregados de educação. Este método de recolha de dados permite comparar as respostas dos inquiridos e também possibilita a generalização dos resultados da amostra para a investigação realizada.

Por fim, outro instrumento para a recolha de dados essencial para a construção do projeto e para a avaliação das intervenções realizadas foram os documentos das crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.92), quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das crianças a análise de todos os trabalhos feitos pelas mesmas é imprescindível. Os documentos/trabalhos em análise são elaborados por cada criança, arquivados e designados de portefólios. Os documentos das crianças são designados como um processo de organização cuidada, com datação sistemática, onde se transforma os trabalhos das crianças em base de dados fecundas, tornando-se possível compreender as suas transformações ao longo do tempo.

4. Plano de Intervenção e Investigação

Neste ponto é fundamental mencionar que um dos principais focos deste projeto se centra na aprendizagem das crianças, no seu envolvimento e na sua participação ao longo do mesmo. Ao longo do projeto foram sempre tidas em consideração todas as suas necessidades, interesses e potencialidades de forma a criarem aprendizagens significativas. As crianças tiveram um papel central ao longo do projeto, não só porque possibilitaram o desenvolvimento do mesmo, mas também porque proporcionaram o meu desenvolvimento profissional, enquanto futura profissional da ação educativa.

De forma a dar início ao projeto, foram realizadas algumas semanas de observação, em ambos os contextos, com o intuito de conhecer, analisar e caracterizar os grupos de crianças com os quais iria realizar a minha intervenção pedagógica, assim como conhecer as rotinas e as metodologias de intervenção dos profissionais de educação responsáveis pelo processo educativo dessas crianças. Esta primeira fase de observação foi fundamental, não apenas para a minha adaptação ao funcionamento

das dinâmicas dos educadores/professores e das crianças nas salas, mas também para a minha integração nos grupos. A observação do cotidiano das crianças possibilitou a averiguação das necessidades, dos interesses e das potencialidades das mesmas. Foi durante esta fase que surgiram algumas questões importantes que ajudaram na escolha do projeto de intervenção e na definição da questão de investigação a ser trabalhada e explorada.

Foi a fase anterior que me ajudou a perceber que as crianças possuíam uma carência relativa ao desenvolvimento da sua linguagem oral, isto é, a articulação das crianças nem sempre era a mais correta, assim como alguns fonemas que normalmente naquela idade já teriam sido adquiridos ainda se sentiam algumas dificuldades por partes das crianças em pronunciá-los. Isto tornava um pouco difícil, por vezes, a comunicação da criança com os adultos. Foi também nesta fase que foi possível perceber que as crianças se interessavam pela hora do conto, onde no pré-escolar ocorria todos os dias e no 1.º Ciclo ocorria, pelo menos, uma vez por mês. Deste modo, tornou-se apropriado planificar algumas atividades que fossem ao encontro da exploração desta temática.

Após a primeira fase de observação, depois de escolher a temática a ser explorada e trabalhada junto das crianças, tornou-se fundamental pensar e refletir acerca de quais seriam as melhores estratégias a trabalhar nos grupos. Por isso, foram planificadas atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tentando mantê-las motivadas e interessadas para a aprendizagem. Essas planificações foram elaboradas tendo sempre em conta o contexto, o tema e as questões a serem exploradas, sendo que todas as ideias foram discutidas com as Educadoras (Educadora da sala e Educadora Cooperante) e a Professora Cooperantes, bem como também foram discutidas com o Supervisor.

Depois da fase de planeamento, deu-se seguimento à fase de intervenção, onde foi crucial existir uma constante reflexão de toda a prática pedagógica, mas também uma base teórica que sustentasse a mesma. Todo o projeto de intervenção tinha um plano definido, sendo que o mesmo era aberto e flexível, por forma a ser possível ajustá-lo consoante as reações das crianças ao longo das atividades, criando assim uma maior participação e maior interesse por parte das mesmas.

Finalmente, existiu ainda uma fase de avaliação de toda a intervenção pedagógica (para além do constante processo de avaliação contínua e formativa), onde foi viável certificar se existiu alguma evolução na aprendizagem das crianças no que diz respeito à temática em estudo. Esta avaliação possibilitou ainda refletir acerca das várias competências adquiridas ao longo de toda intervenção, mas também refletir sobre o que não decorreu como esperado para que no futuro se possa ultrapassar esses

eventuais entraves.

Para concluir, este projeto de intervenção e investigação foi um processo de planificação, investigação, ação, reflexão e colaboração contínuo e sistemático que possibilitou avaliar e refletir acerca das intervenções realizadas com os grupos de crianças. Isto permitiu criar atividades mais completas e eficazes, que proporcionassem às crianças aprendizagens significativas, únicas e diferenciadas que contribuíram para uma aprendizagem holística, globalizada e integrada.

4.1. Estratégias de intervenção pedagógica

A construção do projeto de intervenção pedagógica foi concebida de forma a responder a todas as necessidades e interesses das crianças, como já foi referido anteriormente. Para isso foram utilizadas várias estratégias pedagógicas que contribuíram para proporcionar aprendizagens significativas às crianças de forma diferenciada e inovadora.

O projeto de investigação proposto centra-se no desenvolvimento da linguagem oral, tentando perceber qual é a importância de trabalhá-la nos contextos de EPE e 1CEB através da literatura para a infância. A finalidade do projeto é proporcionar às crianças um melhor desenvolvimento da linguagem oral, quer através das atividades planeadas, quer também através da comunicação oral (conversas) com elas.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto em ambos os contextos foram utilizadas várias estratégias de intervenção, de modo a melhorar a prática pedagógica e incentivar as crianças para a aprendizagem. De entre as várias estratégias utilizadas, saliento as seguintes:

- A leitura e exploração de obras de literatura para a infância alusivas ao tema em estudo, de modo a motivar as crianças à escuta atenta e à promoção da atenção durante o conto da narrativa, assim como às várias articulações do novo vocabulário que surgia nas narrativas.
- A comunicação oral com as crianças acerca dos temas em exploração, quer em pequeno ou grande grupo, de modo a possibilitar o desenvolvimento oral das crianças e a sua formação pessoal e social.
- Os meios audiovisuais e a internet, uma vez que permitem criar atividades atrativas para as crianças, de forma a incentivá-las para a temática a ser explorada e ainda suscitar-lhes alguma curiosidade. Também permitiram às crianças pesquisar acerca das suas dúvidas e dos seus interesses relativos ao tema em estudo.
- A articulação das várias áreas do saber, com o propósito de trabalhar todas as áreas de conteúdo,

proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais completa e diversificada, ou seja, criar aprendizagens significativas às crianças.

Em suma, estas foram algumas das estratégias utilizadas ao longo das intervenções realizadas, tanto no Pré-escolar, como no 1.º Ciclo. Todas as estratégias utilizadas, apesar de não mencionadas, foram ferramentas essenciais para a construção de aprendizagens significativas das crianças.

4.2. Atividades da intervenção pedagógica

Neste tópico são apresentadas as atividades realizadas ao longo do projeto de intervenção e investigação em ambos os contextos, isto é, no contexto de EPE e no contexto de 1CEB. Logo, através das atividades apresentadas nas tabelas abaixo, foi possível perceber o desenvolvimento das crianças relativamente à temática em estudo, isto é, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças através da exploração de narrativas.

4.2.1. Atividades do contexto de Pré-Escolar

Para o contexto de EPE foram realizadas várias atividades ao longo da intervenção pedagógica que tinham como intuito servir de base para o processo de análise dos processos de investigação em causa no presente relatório.

Por isso, ao longo desta intervenção foram realizadas várias atividades onde era promovido o desenvolvimento da linguagem oral das crianças através da exploração de narrativas, de modo a estimular o gosto pela leitura, criar alguns hábitos de leitura e trabalhar com elas vocabulário diversificado e diferentes fonemas utilizados na linguagem oral. Ao mesmo tempo que era estimulada a linguagem oral das crianças ao longo das atividades, estas eram consciencializadas para a importância do seu desenvolvimento.

Na maior parte das atividades da intervenção pedagógica pretendi consciencializar as crianças para práticas de alimentação equilibrada e estilos de vida saudável, trabalhar a diferença entre alimentação saudável e não saudável, mas também trabalhar outros temas como a multiculturalidade, os direitos das crianças, a reciclagem, o outono e outros temas do interesse das crianças.

Na Tabela 03 são apresentadas as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica, no contexto de Pré-Escolar, onde é referido o número das intervenções e o nome das atividades que servem de base para o processo e, destas, foram selecionadas três atividades (que se encontram destacadas) para expor e analisar de forma mais detalhada no capítulo que se segue. De referir que se pode consultar

em Apêndice, neste trabalho, uma tabela mais detalhada onde são explicitadas as aprendizagens desenvolvidas com as crianças em todas as atividades trabalhadas o processo de PES I (Apêndice 01).

Tabela 03 – Designação das atividades desenvolvidas no contexto de Pré-escolar.

Intervenções	Atividade
1.ª Intervenção	Atividade de “Cores de Outono”
2.ª Intervenção	Atividade “Lagartinha muito Comilona”
3.ª Intervenção	Atividade de “S. Martinho”
4.ª Intervenção	Atividade “Direitos da Criança”
5.ª Intervenção	Atividade sobre o “Meio Ambiente”
6.ª Intervenção	Atividade “Natal”
7.ª Intervenção	Atividade “Natal e a matemática”
8.ª intervenção	Atividade “Educação Física”

4.2.2. Atividades do contexto de 1.º Ciclo

Assim como no contexto de EPE, para o contexto de 1CEB foram realizadas várias atividades ao longo da intervenção pedagógica que tinham como propósito servir de base para o processo de análise dos processos de investigação em causa no presente relatório.

Todas as atividades realizadas no 1CEB foram tidas em conta para a investigação da temática referida, isto é, o contributo da literatura para a infância para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Em todas as atividades a oralidade foi sempre uma prioridade e existiram sempre conversas, pequenos debates ou discussões com os alunos, de modo a perceber, não apenas as suas conceções prévias acerca do tema em estudo, mas também se estes apreenderam e consolidaram os conteúdos trabalhados ao longo das sessões (Tabela 04).

Por isso, ao longo desta intervenção foram realizadas várias atividades onde era promovido o desenvolvimento da linguagem oral das crianças através da exploração de narrativas, de modo a estimular o gosto pela leitura, criar alguns hábitos de leitura e trabalhar com elas vocabulário diversificado e diferente fonemas utilizados na linguagem oral. Ao mesmo tempo que era estimulada a linguagem oral das crianças ao longo das atividades, estas eram mentalizadas acerca da relação existente entre a linguagem oral e a escrita e da sua importância.

Na Tabela 04 estão representadas as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica no contexto do 1CEB, onde é referido o número das intervenções e o nome das atividades realizadas. Destas, foram selecionadas três atividades (que se encontram destacadas) para proceder à sua descrição e

análise de forma mais detalhada, no sentido de averiguar os resultados da investigação, situação a ponderar no próximo capítulo. Tal como na EPE, deve-se referir que se encontra em Apêndice, neste trabalho, uma tabela mais detalhada onde são explicitadas as aprendizagens desenvolvidas com as crianças em todas as atividades exploradas no 1CEB durante o processo de PES II (Apêndice 02).

Tabela 04 – Designação das atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo.

Intervenções	Nome das atividades
1.ª Intervenção	“Momento de leitura: a Páscoa”
2.ª Intervenção	“A que sabe a lua? Leitura e momento lúdico”
3.ª Intervenção	“O coelhinho Branco- Leitura e escrita”
4.ª Intervenção	“O Palhaço Pipo- Leitura, oralidade e escrita”
5.ª Intervenção	“O casamento- Caso de leitura: letra “s” com som “z” (leitura, oralidade e escrita)”
6.ª Intervenção	“ O H perdeu uma perna”- Ensino explícito da letra “h””
7.ª Intervenção	“Água na Natureza”
8.ª Intervenção	“Exploração da narrativa Abecedário Maluco, de Luísa Ducla Soares”
9.ª Intervenção	“A flor vai ver o mar de Alves Redol- Exploração da narrativa”
10.ª Intervenção	“Cheiros e Cores da Natureza com a exploração da narrativa “As cores na natureza”, de Jana Sedlackova e Štěpánka Sekaninová”

CAPÍTULO IV –
Desenvolvimento da Linguagem Oral:
contributos da Literatura para a Infância



APRESENTAÇÃO

Neste capítulo são apresentadas e analisadas de forma progressiva e detalhada algumas das atividades desenvolvidas durante a PES, tanto no contexto de EPE, como em contexto de 1CEB.

No entanto, torna-se impossível apresentar e analisar todas as atividades referidas anteriormente, pelo que foco a minha atenção ao longo deste capítulo para as atividades que, na minha perspetiva, são as mais representativas e pertinentes no que diz respeito ao contributo que estas tiveram para a temática do projeto de investigação que foi trabalhada e explorada, ou seja, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças através da exploração de literatura para a infância (todas as atividades estão identificadas no capítulo anterior e detalhadas em tabelas dos Apêndices 01 e 02).

No que toca às atividades selecionadas para apresentar e analisar, acima de tudo, tento expor todas as minhas vivências em ambos os contextos, as conquistas alcançadas em cada atividade e as dificuldades que me fizeram refletir de forma a melhorar a minha prática profissional.

De acordo com as atividades selecionadas para o processo de investigação, inicialmente apresento uma síntese das atividades e, de seguida, realizo uma breve descrição das mesmas, bem como a sua análise e respetiva avaliação, esclarecendo assim alguns dados que resultaram de cada uma das atividades implementadas.

Para terminar, neste capítulo, apresento ainda uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos e, também, sobre os aspetos principais e transversais do processo investigativo que aglutinam o trabalho desenvolvido, tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo.

1. Apresentação e análise das atividades do Pré-escolar

1.1. *Cores de Outono*

Uma das primeiras atividades realizada no âmbito deste projeto consistiu no desenvolvimento de várias propostas didáticas relacionadas com a temática do outono, a pedido da educadora principal. As atividades tinham como intuito trabalhar o vocabulário, a articulação de alguns fonemas, a comunicação oral e as capacidades de expressão plástica das crianças.

Inicialmente, realizei na turma um levantamento de ideias prévias acerca das noções relacionadas com o outono através de algumas questões. Após este momento, procedi à leitura da narrativa “A magia da estrela do Outono”, de Heidi e Daniel Howarth.

Num segundo momento, mostrei às crianças folhas de árvores de diferentes cores e tamanhos, para perceber se conheciam e sabiam mencionar as diferentes cores presentes nas folhas. Mostrei também alguns frutos de outono (castanha e o ouriço, cacho de uvas, pera, maçã, bolotas, ..., etc.), de maneira a compreender se as crianças conheciam os frutos e sabiam os seus nomes. Outro dos objetivos desta atividade passou por explorar o tamanho e a forma das folhas típicas de outono.

Num terceiro momento, trabalhei com as crianças a área das expressões, nomeadamente, as Artes Visuais. A atividade proposta às crianças consistiu na construção de uma árvore de outono (Apêndice 03) com tintas e carimbagem das folhas de forma individual.

No último momento, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos, incentivei as crianças a pintarem uma imagem com os diferentes frutos de outono (Anexo 01). Sugeri ainda, para trabalhar a área da Expressão Musical, colocar uma música sobre a temática em estudo.

Passando agora a refletir sobre os diferentes momentos da atividade, as crianças perceberam a narrativa e realizaram o reconto da mesma, isso através de algumas questões que foram colocadas no final do conto da mesma. Contar uma narrativa e fazer o reconto da mesma pelas crianças ajuda no desenvolvimento da linguagem oral e das características recreativas, isto é, através do diálogo, da partilha de ideias e da expressão das suas emoções e pensamentos, as crianças desenvolvem a sua linguagem oral. Segundo as OCEPE,

as reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva, et al., 2016, p.61)

Logo, através desta atividade, para além de fomentar a aprendizagem de novo vocabulário, também contribuiu para a utilização de frases mais complexas por parte das crianças enquanto decorreu a conversa. Como afirmam as OCEPE (Silva, et. al, 2016, p.61), “um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/à educador/a criar as condições para que as crianças aprendam”. Uma dessas condições passa pela “necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças”. Nesse sentido,

o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da

especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (OCEPE, 2016, p.66).

Posso então afirmar que a atividade da leitura de narrativas, a hora do conto contribui para a promoção da literacia, assim como também promovem uma abordagem à escrita onde as crianças se tornam leitores e escritores, mesmo sem saber ler nem escrever.

Relativamente ao segundo momento, também decorreu conforme o esperado, nomeadamente no que toca à referência das cores das folhas do outono, já que as crianças tinham falado com a educadora acerca deste assunto e souberam responder positivamente às questões colocadas. Quanto aos frutos de outono, as crianças sabiam alguns dos nomes, sobretudo daqueles que eram mais frequentes na escola. Nesta atividade, apesar de o facto de trazer os frutos para a sala de aula e permitir às crianças observar, foi importante tocarem nos frutos para estas os conhecerem e apropriarem-se das suas texturas.

Na altura de conversa acerca das cores e dos frutos de outono, o fundamental foi proporcionar à criança um momento onde esta se sentisse escutada e pudesse partilhar as ideias com as outras crianças. Como afirmam Gonçalves et. al. (2011), “para participar adequadamente numa conversa, a criança processa, em tempo real, vários tipos de informação, mobilizando um vasto conjunto de competências cognitivas, sociais e linguísticas”(p.48). Por isso, através das conversas com as crianças sobre temas do seu interesse, é possível perceber quais as suas necessidades relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e promover esse desenvolvimento.

Segundo Santos e Farago (2015), “a linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar as suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais” (p.113). Por isso, as crianças devem vivenciar várias experiências onde esta seja estimulada. Roncato e Lacerda (2005, citados por Santos & Farago, 2015, p.113), afirmam de igual modo que,

a capacidade de desenvolvimento da linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor têm uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução. (Roncato & Lacerda, 2005, citados por Santos & Farago, 2015, p.113).

Sendo assim, este momento de partilha de ideias, esta conversa que ocorreu num segundo momento, proporcionou às crianças uma oportunidade para que estas, através de trocas discursivas, desenvolvessem a sua linguagem oral. Este um processo muito importante que deve ocorrer ao longo de todo o Pré-escolar e, assim como afirmam Santos e Farago (2015), “cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras

e narrativas, ler e contar histórias” (p.114).

Relativamente à terceira atividade, percebeu-se que a recolha das folhas no recreio foi algo benéfico para que as crianças trabalhassem a carimbagem das folhas e construir a sua própria árvore de outono, trabalhando as diferentes formas e diferentes tamanhos das folhas, assim como a utilização das diferentes cores de outono. Nesta atividade, de um modo geral, as crianças mostraram-se empenhadas e com gosto pelo que estavam a fazer, como podemos constatar pelo seu resultado final (Figura 03).

Enquanto as crianças pintavam os frutos de outono (Anexo 02), foi colocada a canção sugerida acerca da estação, de modo que as mesmas fossem captando o ritmo e a letra da música. A pintura dos frutos de outono foi realizada a lápis de cor, trabalhando assim a motricidade fina das crianças e, consoante pintavam e passava pela mesa, questionava-as acerca do fruto que estavam a pintar (cor, forma, tamanho, etc.). Este exercício permitiu-me trabalhar a comunicação oral com as crianças, assim como o desenvolvimento da sua linguagem oral, uma vez que cada criança dava a sua opinião sobre as cores que usavam em cada fruto e explicava aos colegas que estavam na mesma mesa.

Relativamente à planificação das atividades, o objetivo era, através das mesmas, “mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”, assim como está referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, mais especificamente no ponto III, integração do currículo (Decreto-lei n.º 241/2001). As diferentes atividades inseridas na planificação tinham uma temática comum, mas tinham objetivos e aprendizagens a promover distintas, sendo essas aprendizagens integradoras, abordando as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016).



Figura 03 – Resultado final da Árvore de Outono.

Na realização das diferentes atividades tinha como propósito promover a autonomia das crianças, mas também a sua comunicação através do incentivo a falar acerca da narrativa e ao longo da realização das atividades. No que concerne à área de Expressão e Comunicação presente nas OCEPE posso referir que, o domínio das diferentes formas de expressão implicam diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando o corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular de forma consciente de si próprio na relação com os objetos. Trata-se de um outro domínio bastante importante da intervenção do educador e está relacionado com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

Por isso, através da realização destas atividades tentei dar importância à capacidade expressiva das crianças, tanto a nível oral como gráfico, e procurei ajudá-las a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras, assim como pretendia ao longo de todas as atividades do projeto. Nas atividades, as crianças também desenvolvem as suas capacidades de expressão de ideias, sentimentos e emoções e promovem o aumento da sua capacidade de atenção e concentração. Outro dos objetivos era levar as crianças a ter prazer em conversar, ouvir narrativas e comunicar com os outros, assim como proporcionar momentos de expressão livre, onde as crianças desenvolvam a sua criatividade, uma vez que a proposta de trabalho era igual, mas cada criança pegava no lápis de cor que queria e pintava como queria. Estas atividades permitiram também ajudar as crianças a discriminar e reconhecer cores, uma vez que nem todas sabem o nome das cores, e a sentir o prazer de manipular materiais de formas, tamanhos e texturas diversas.

Na perspetiva Piagetiana (citado por Santos & Farago, 2015, p.120), “a oralidade é imprescindível na vida do ser humano, é uma habilidade construída socialmente e é ensaiada pelas crianças desde os primeiros momentos de suas vidas”. Santos e Farago (2015) afirmam que a “participação das crianças

nestas atividades envolvendo a oralidade possibilitará o desenvolvimento de competências como, ler e escrever” (p.120). Portanto, ao proporcionar atividades onde ofereço às crianças oportunidades de desenvolver a oralidade, quer através de conversas, exploração de narrativas ou através de outras experiências, estou a promover aprendizagens significativas que permitirão às crianças um melhor desenvolvimento ao longo do seu percurso escolar.

Em relação aos resultados obtidos com a exploração da atividade, é importante referir que foi possível perceber algumas das dificuldades das crianças relativamente ao conhecimento de alguns frutos e algumas cores, assim como das dificuldades na articulação de alguns fonemas por parte de algumas crianças. Avaliando agora todos os momentos da atividade em causa, “Cores de outono!”, as crianças conseguiram realizar as tarefas conforme o esperado e até adquiriram novos conhecimentos que podemos trabalhar noutras atividades.

1.2. Lagartinha muito comilona

A atividade “Lagartinha muito Comilona” tinha como objetivo trabalhar a alimentação saudável e não saudável, o vocabulário e a articulação de alguns fonemas, a comunicação oral e as capacidades de expressão plástica através da exploração da narrativa “Lagartinha muito Comilona”, de Eric Carle.

Primeiramente, após a leitura da narrativa, pedi às crianças através de algumas questões que fizessem o relato dos acontecimentos, o qual foi feito oralmente, trabalhando a comunicação oral das crianças. Durante o relato, para trabalhar a alimentação saudável e não saudável, foi-lhes questionado quais dos alimentos que a lagarta comera eram saudáveis ou não, situação à qual responderam de forma assertiva e esperada. Também foi pedido que dessem mais exemplos sobre a alimentos saudáveis e não saudáveis, de modo a perceber se as crianças conseguiam fazer essa distinção.

No conto da narrativa, conseguimos captar a atenção das crianças ao longo do mesmo, o que se tornou importante para o desenrolar das atividades que foram realizadas posteriormente. As questões colocadas após a leitura da narrativa foram feitas de modo a que as crianças pudessem fazer o relato em conjunto. Como se afirma nas OCEPE, “as narrativas lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p.66). Com esta entreaajuda as crianças conseguiram fazer o relato, apesar de ser necessário pedir a algumas crianças para se pronunciarem e darem a sua opinião.

É fundamental lembrar que o livro é um instrumento importantíssimo para o primeiro contacto das crianças com a escrita e é através deste que as crianças “descobrem a leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p.66).

Após o questionário foram realizadas tarefas que tinham como objetivo trabalhar com as crianças as suas capacidades de expressão plástica, uma vez que lhes solicitei a construção da sua própria “lagarta comilona”. A capacidade de atenção durante a narrativa também foi explorada nesta atividade, no sentido em que as diferentes peças da lagarta estavam desorganizadas e as crianças tinham de as organizar. Durante o processo de montagem, pedi que comunicassem oralmente tudo o que estavam a fazer, de modo a poder ajudar nas várias articulações das palavras que as crianças não conseguiam pronunciar corretamente com o intuito de ajudar a desenvolver a sua oralidade, dando-lhes voz e opinião. Ao mesmo tempo que trabalhamos a oralidade, exploramos também o nome das frutas e os dias da semana.

Como afirmam as OCEPE (2016), o educador consegue promover aprendizagem no âmbito da comunicação oral quando,

incentiva cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.) (Silva, et. al, 2016, p. 63).

Portanto, foi neste sentido que foi proposta a atividade às crianças, de modo que estas expressassem as suas ideias e opiniões acerca dos acontecimentos que escutaram através da narrativa.

Após a construção individual da lagarta solicitei às crianças para que, em conjunto, se construísse uma lagarta comilona para afixar na sala de aula. Esta lagarta foi construída com o intuito de trabalhar mais um pouco os dias da semana, associando as cores das diferentes partes da lagarta aos dias da semana do quadro das presenças (Figura 04).

As frutas permitiram a associação de algo concreto aos algarismos de 1 a 5, possibilitando também trabalhar a matemática. Ao colar na cartolina, ao lado de cada bola foi colocado o termo de cada fruto de 1 a 5, de modo a trabalhar a matemática com as crianças e estas associarem o termo ao elemento que aparece na narrativa, isto é, associar o número 1 à maçã, o 2 às duas peras, e assim sucessivamente. Estas tarefas foram importantes para o desenvolvimento da comunicação oral das crianças, mas também para a consolidação de conhecimentos.

Nesta atividade, poderia ter optado pela imagem completa sem ser necessário recortar as bolinhas

todas, apesar de que foi um exercício importante, não só para trabalhar a memória das crianças, como também o vocabulário apreendido na narrativa, que era um dos objetivos da atividade.



Figura 04 – Lagartinha comilona afixada na sala de aula com as cores dos dias da semana.

Após esta atividade, prossegui em conjunto com os alunos para a formação da lagarta gigante para afixar na sala de aula (Figura 05). As frutas foram pintadas pelas crianças e depois recortadas por mim e pela educadora principal, que me ajudou nesta tarefa. As bolas que formavam a lagartinha com as cores referentes aos dias da semana utilizados na sala de aula, foram recortadas por mim e, após esta atividade, sentei os meninos na manta e chamei um a um para formar o corpo da lagarta. Esta formação era realizada através da colagem da fruta correspondente na cartolina colorida consoante o dia da semana correto. Também colamos o termo correspondente ao número da fruta para que os alunos associassem esse termo às vezes que contavam aquela fruta.



Figura 05 – Construção da lagarta comilona para afixar na sala de aula.

A atividade foi realizada com sucesso e as crianças mostraram-se todas muito interessadas e participativas. Deu para perceber uma evolução da primeira atividade para a segunda, uma vez que já conseguiam referir alguns dias da semana, fazendo correspondência com as cores, referindo também o

nome de quase todas as frutas, assim como realizar a sua contagem.

Chaer e Guimarães (2012, citados por Santos & Farago, 2015, p.123), afirmam que “o trabalho com a oralidade assume um importante papel no processo educativo”. Os autores afirmam também que momentos de leitura, organização do cotidiano, folhear revistas, brincadeiras verbais e cantorias, são imprescindíveis para o desenvolvimento do afeto e da linguagem oral (Santos & Farago, 2015, p.125). Na EPE deve-se proporcionar o contacto das crianças com os processos de leitura e escrita, de modo a promover a literacia emergente. Deste modo, as crianças conseguem perceber e desenvolver afinidades com a escrita e com a leitura (neste caso, a consciência fonológica). Estas práticas podem ser realizadas na escola, mas também podem ser desenvolvidas em casa, com a família.

Como futura profissional, importa referir que foi benéfica a realização desta atividade, uma vez que a partir de uma narrativa consegui abordar várias áreas de conteúdo e articular o saber, um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016).

Importa mencionar que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental nestas idades, como referem Silva et al. (2016), uma vez que é a partir da linguagem que as crianças se expressam e comunicam, não só entre elas, mas também com os adultos. Assim, ao trabalhar o seu desenvolvimento, permite que as crianças ampliem e dominem a linguagem oral progressivamente ao longo do processo educativo (Silva et al., 2016, p.6). Através desta atividade, as crianças tiveram contacto com o livro, ou seja, pretendi através da realização desta atividade não apenas “facilitar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p.6), mas também que as crianças articulassem os sons da língua portuguesa presentes nas palavras novas que estas aprenderam com a escuta e exploração da narrativa.

Com a concretização desta atividade foi possível integrar as brincadeiras, a ideia de brincar em comum no espaço da sala, uma vez que esta é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Santos & Farago (2015, p.127) afirmam que é fundamental trabalhar com as crianças textos orais, uma vez que com estas experiências, as crianças terão um leque de conhecimento que os acompanhará ao longo da educação básica. A leitura, o conto e a exploração de narrativas levam a uma melhor pronúncia das palavras e, de um modo geral, a que as crianças se comuniquem melhor entre elas e com os adultos. Portanto, esta atividade permitiu às crianças desenvolver a sua oralidade através de várias experiências significativas.

1.3. Meio Ambiente

Outra das atividades que quero destacar é a atividade sobre o “meio ambiente”, que foi dividida em duas partes. De modo a trabalhar com as crianças vocabulário diversificado e diferentes fonemas, assim como diferentes articulações da linguagem oral e incentivar as crianças ao diálogo e atenção durante as leituras de narrativas, numa primeira intervenção foi contada a narrativa “O pequeno livro do Ambiente”, de Christine Coirault.

Foram realizadas oralmente várias questões de compreensão leitora, entre elas a importância de poupar água, sendo que as crianças referiram que poupavam água na escovagem dos dentes, mas não faziam o mesmo durante o banho, já que tomavam banho de banheira cheia, exceto uma criança que tomava de chuveiro. Outra das questões, de modo a perceber quais as necessidades das crianças relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, foi se estas podiam soletrar e repetir a palavra “reciclar” e a palavra “reciclagem”, sendo que apenas duas conseguiram referir as duas palavras com a articulação correta, as restantes crianças não referiam o fonema [r].

Após o questionário, e de modo a esclarecer a ideia de reciclagem, realizei uma atividade inicialmente não prevista que achei essencial para a aquisição do conhecimento das crianças. Esta consistiu em colocar diferentes objetos de plástico, cartão e vidro na manta e, uma a uma, as crianças tinham de separar para os ecopontos da sala (Figura 06). Esta atividade, com materiais concretos, foi importante para a memorização das crianças e para uma melhor aquisição das aprendizagens pretendidas relativamente à reciclagem.



Figura 06 – Realização do jogo da reciclagem na sala de aula.

Num momento seguinte, foi mostrada às crianças uma proposta de trabalho sobre a narrativa que lemos (Anexo 02) e foi-lhes pedido para colorir o que estava representado para ficar como registo da

narrativa nas suas capas. Antes de pedir às crianças para colorir, foi explorado o modo como devemos proceder para preservar o meio ambiente e o que podemos fazer a partir de casa, utilizando como pretexto as diferentes situações que estão ilustradas na narrativa. Esta exploração teve como objetivo abordar a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente.

A segunda parte desta intervenção, iniciou-se pela leitura do segundo capítulo do livro que estava a ser trabalhado pela educadora nesta semana, “O planeta limpo de Filipe Pinto”, de Filipe Pinto, mas que ia de encontro ao tema abordado nesta intervenção. Após a leitura, foram realizadas algumas questões acerca do ocorrido na narrativa e foi corporizada uma correlação de ambas as narrativas, isto é, a contada no dia anterior e esta. Depois disto, procedeu-se à audição da música “Mundo a Reciclar - O planeta limpo de Filipe Pinto”, para consolidar os conhecimentos adquiridos pelas crianças em ambas as narrativas e para que estas percebam a mensagem que a música explora.

Em conjunto com as crianças foi construído um cartaz sobre a Reciclagem (Figura 07). O objetivo era colocar as diferentes imagens de objetos de diferentes materiais para serem colados por cima dos respetivos ecopontos. Durante a colagem, foi pedido às crianças para referirem o material que viam na imagem, tendo sido possível perceber, através das questões efetuadas, que algumas crianças tinham dificuldades, nomeadamente, em referir os fonemas [l] e [r], referindo “pástico” (plástico), “catão” (cartão). Diziam também “pilas” (pilhas) ou até “palástico”, acrescentando o fonema [a] para, na minha leitura, facilitar a articulação. Apenas duas crianças faziam a articulação correta de todas as palavras.



Figura 07 – Resultado final do cartaz sobre a reciclagem e da realização da proposta de trabalho.

A exploração destas atividades, possibilitaram uma análise pertinente, de modo a contribuir para a reflexão sobre o objetivo de investigação que defini, isto é, a promoção do desenvolvimento da linguagem oral. De facto, os alunos demonstraram interesse e atenção sobre o que estavam os colegas

a referir e o diálogo que estava a ser realizado. As crianças queriam todas expressar as suas opiniões e responder às questões, pelo que, muitas vezes, sobrepunham os diálogos uns dos outros, tendo de repetir o que disseram para percebermos.

A realização das tarefas planeadas e de outras tarefas que surgiram após a concretização da planificação contribuíram para perceber que a exploração de narrativas pode promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, não apenas porque leva as crianças ao ouvir-nos a comunicar com elas ou ao ler a articulação das diversas palavras e os diferentes fonemas, mas também porque possibilita a essas crianças conhecerem, através das narrativas, palavras até lá desconhecidas, mas necessárias para um desenvolvimento cognitivo, de forma progressiva, cada vez mais consistente, aprofundado e abrangente.

Segundo Morais (1994, citado por Pereira, 2002), é importante a leitura de narrativas às crianças. O autor defende que, esta prática proporciona “um ambiente oral linguisticamente rico (sendo, por isso, um input óptimo para o desenvolvimento da linguagem oral)” (p.2). O autor defende também que a leitura em voz alta de narrativas às crianças é a única forma que estas têm de se interessar e criar afinidades pela leitura. O último argumento deste investigador faz referência às vantagens cognitivas da leitura de narrativas às crianças e este argumento é considerado o mais importante, porque defende que,

para além de ampliar o conhecimento do mundo, a leitura de narrativas possibilita “àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da narrativa, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1994, citado por Pereira, 2002, p.2).

Portanto, através da leitura e exploração das narrativas com as crianças, é possível promover a literacia, mas também a competência e a consciência linguística oral e a consciência do escrito. Enquanto educadores, o nosso papel é fundamental neste processo, uma vez que pedimos às crianças que exponham os seus pensamentos, as suas ideias e as suas opiniões e não apenas nos dedicamos a dizer o que queremos que as crianças saibam. Através destes processos, as crianças exercitam os seus processos de compreensão leitora e, ao mesmo tempo, a longo prazo, estarão mais bem preparadas para o início da escolaridade formal.

Veloso (2001) defende a importância que a literatura para a infância tem para as crianças de jardim de infância, uma vez que “ a literatura oral, sejam as rimas infantis, sejam os contos, têm de fazer parte da bagagem profissional do professor do Pré-escolar, sob pena de apresentar lacunas inaceitáveis

para um bom exercício profissional” (p.3). Para este autor é fundamental que o professor atue como mediador de conhecimento e ajude a desenvolver a oralidade das crianças através de várias atividades e experiências que sejam significativas para as mesmas.

Portanto, assim como refere Veloso (2001), os professores do Pré-escolar, devem

aprofundar o seu saber no domínio da Literatura Infantil, estando aqui inseridas visitas regulares a livrarias, consulta de catálogos de editoras creíveis, leitura das resenhas que regularmente vão sendo publicadas e, claro está, ler livros e conhecer o nosso património literário, moderno, contemporâneo e tradicional, seja ele lírico, narrativo ou dramático. (Veloso, 2001, p.6)

Deste modo, é importante desenvolver a linguagem oral das crianças. É possível perceber que através da exploração de narrativas e outras atividades que envolvam a oratória, os professores estão a promover esse desenvolvimento, sendo o mesmo fundamental para as aprendizagens das crianças enquanto seres sociais e ativos.

2. Apresentação e análise das atividades do 1º. Ciclo

2.1. O Coelho Branco – Leitura e escrita

Esta atividade foi realizada no contexto de 1CEB no âmbito deste projeto e consistiu na exploração da obra “O coelho branco”, de António Torrado (Anexo 4). A atividade sucedeu na vinda das bibliotecárias do agrupamento à escola contar um excerto da narrativa de António Torrado. Por isso, de modo a tornar a leitura e a atividade com as Bibliotecárias um processo de aprofundamento, sistematização de conhecimentos e diversificação de experiências, foram planificadas e desenvolvidas um conjunto de tarefas com as crianças.

Inicialmente, procedeu-se à leitura integral da narrativa “O Coelho Branco”, de António Torrado. A edição escolhida do livro explorado era ilustrada e tinha algumas das palavras do texto estavam substituídas pelos desenhos das mesmas. Este livro é potencialmente divertido porque as crianças podem decodificar facilmente a palavra através do desenho, mas também têm contacto com os grafemas e as palavras escritas (frases mais complexas e maior riqueza lexical). Após a leitura, foi pedido às crianças que em grande grupo realizassem o reconto da narrativa, apesar de ter feito algumas questões, de modo a moderar a conversa.

Depois, a turma foi dividida em três grupos diferentes, de seis elementos cada um, e foi pedido a cada grupo para que realizassem a representação da narrativa, atribuindo uma das personagens a cada

membro. O objetivo era perceber a informação que as crianças recolheram do conto da narrativa e não que estas recitassem as falas da mesma. Esta atividade tornou-se um exercício importante para trabalhar as questões da oralidade, mas também a criatividade e a imaginação das crianças, assim como o trabalho em equipa e a autonomia dos alunos, uma vez que as crianças tiveram de escolher as personagens e entreajudarem-se para reproduzir a história.

A tarefa que se seguiu, sugerida às crianças, consistiu na realização de uma proposta de trabalho (Apêndice 03) onde foram interligados alguns dos conteúdos que foram abordados ao longo da semana, a partir de informação fornecida, anteriormente, pela docente. Estes conteúdos foram, então, interligados com a leitura às crianças, o que permitiu a consolidação de conhecimentos adquiridos pelas crianças de uma forma motivadora e significativa.

A avaliação desta intervenção considerou a participação e atenção das crianças no diálogo realizado em grande grupo, a pertinência da representação teatral em pequenos grupos e a correção da ficha de compreensão leitora em grande grupo, sendo estes os descritores de avaliação. Os produtos realizados pelas crianças alvo de avaliação foram a representação teatral acerca da narrativa, assim como a ficha de compreensão leitora realizada individualmente.

Passando a análise e reflexão acerca das várias tarefas implementadas, é possível referir que as atividades decorreram conforme o esperado, isto é, o reconto e o pedido às crianças para serem elas mesmas a representar as personagens da narrativa foram devidamente exploradas. As crianças conseguiram fazer o reconto da narrativa por palavras suas, apenas necessitando do auxílio de um narrador (papel que adotei para facilitar a divisão dos grupos). Cada reconto realizado pelos diferentes grupos foi diferente, ou seja, as crianças através da imaginação e da criatividade, criaram as falas das suas próprias personagens e conseguiram apropriar-se da mensagem que a narrativa pretende trabalhar.

Como refere no domínio da Oralidade das AE (2018), os “jogos de simulação e dramatizações para assunção de diferentes papéis comunicativos” (p.4) são estratégias que o professor pode utilizar para promover aprendizagens e conhecimentos da vertente da oralidade, por isso, a realização desta atividade da dramatização da narrativa foi importante no desenvolvimento deste domínio presente neste projeto.

Como defende Veloso (2005), “a promoção da leitura e da oratura representa um caminho incontornável”. Isto é,

não podemos pactuar com o facto de as crianças não se tornarem leitoras; aos primeiros sinais de dificuldade ou de desânimo dos nossos alunos, há que encontrar estratégias adequadas para que o

abandono não prevaleça. Todos sabemos que, dada a transversalidade da língua materna, o sucesso escolar está condicionado pela competência de leitura dos nossos alunos (Veloso, 2005, p.4).

Desta forma, é necessário referir que o trabalho do professor é muito importante nestas idades e este deve promover a leitura e o desenvolvimento da linguagem oral através de várias estratégias.

Com a realização desta ficha pretendi integrar conteúdos de português, matemática, estudo do meio (porque falámos em vários animais, conteúdo que estava a ser explorado na disciplina) e, também, a expressão artística, como podemos ver no exercício 6 da ficha (Apêndice 04), onde as crianças fizeram um desenho livre sobre o momento que mais gostaram da narrativa, permitindo assim o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, o que resultou em desenhos muito diferentes e próprios das características de cada criança (Figura 08).

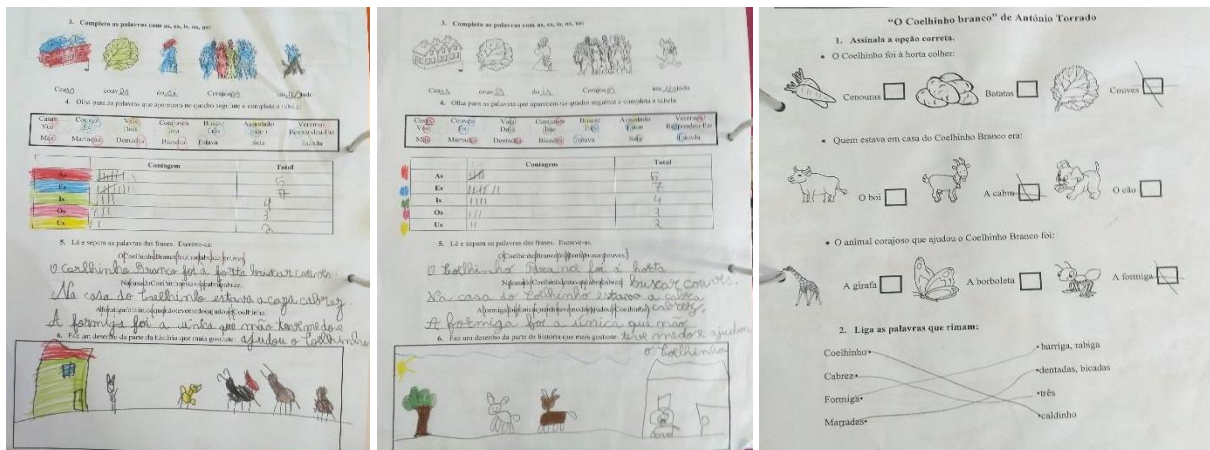


Figura 08 – Resultado final de algumas fichas de compreensão leitora dos alunos.

Em suma, considera-se que existem “benefícios da leitura de narrativas para o desenvolvimento da literacia emergente, isto é, de competências facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita” (Alves Martins, 1994, 1996; Mata, 2004, citados por Ferreira & Silva, 2020). É, portanto, essencial que as crianças desenvolvam através do conto de narrativas a sua oralidade, mas que também esta exploração permita e promova a aprendizagem da escrita. Atenta-se também que, apesar de a atividade se ter alongado um pouco no tempo, as crianças conseguiram realizar as tarefas que lhes foram solicitadas, sem muita dificuldade. Pensa-se também que a atividade consistiu num elemento positivo, pois as crianças demonstraram-se interessadas durante a realização da mesma e conseguiram desenvolver e consolidar os vários conhecimentos previstos.

É possível afirmar, assim como referem Pereira & Viana (2003), que a

escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Mas o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da oracia como capacidade linguística a desenvolver não garantem, no entanto, a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar (Pereira & Viana, 2003, p.6).

O papel do professor deve ser promover a oralidade e a escrita no contexto escolar, uma vez que ambas as competências são fundamentais para uma aprendizagem integrada e significativa. Nos primeiros anos de escolaridade, “a promoção da oracia é, portanto, particularmente importante, dado que todas os saberes linguísticos (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático” (Pereira & Viana, 2003, p.3). Esse trabalho deve ser feito em conjunto com as crianças, sendo o professor um mediador dos conhecimentos a adquirir nos processos de ensino-aprendizagem.

2.2. O Palhaço Pipo – Leitura, oralidade e escrita

Esta atividade consistiu na realização de uma intervenção com os alunos onde abordasse conteúdos que foram trabalhados com as crianças nas aulas de Português, de modo que as crianças pudessem realizar uma revisão dos conteúdos aprendidos e consolidar esses conhecimentos adquiridos ao longo da semana.

A atividade consistiu na leitura de um excerto da obra “Letras com Narrativas”, de Catarina Águas, sendo mais específica, a narrativa “O palhaço Pipo” (Anexo 04). Este excerto foi escolhido para consolidar os conteúdos trabalhados, como já referi, nas aulas de Português, sendo estes os sons “ça”, “ço”, “çu”, “ce” e “ci”.

Após a leitura do excerto, foram feitas algumas questões às crianças acerca dos acontecimentos da narrativa, das personagens que surgiram, o que aconteceu, entre outras que foram surgindo durante o diálogo. Todas estas questões foram realizadas oralmente, assim como a realização de outro exercício oral que consistiu em discutir/debater em conjunto de que modo poderiam proceder à continuação da narrativa e dar-lhe um novo final. Este exercício tem como objetivos as crianças desenvolverem um discurso oral correto e articulado, partilharem ideias e defenderem o ponto de vista de cada um, assim como desenvolverem a sua criatividade e imaginação.

A leitura oral da narrativa correu como estava previsto e, após a mesma, foi realizado um questionário às crianças sobre o que nos dizia o texto, isto é, as personagens, o que aconteceu à personagem principal e qual foi o motivo desses eventos. As crianças ficaram bastante entusiasmadas

com o texto e creio que apreciaram o mesmo, já que responderam corretamente a todas as questões.

Podemos então afirmar que a oralidade desempenha um papel fundamental em todas as interações no contexto de sala de aula, mas também escolar. Isto porque, segundo Schader et. al (s.d),

a maior parte da comunicação na sala de aula se desenrola oralmente (sobretudo nos primeiros anos escolares). Quem quiser participar nas atividades das aulas, tem, por um lado, de saber ouvir e compreender o que ouve e, por outro lado, tem de dispor de diversas competências produtivas no âmbito da oralidade.

Como afirma Gonçalves et. al. (2011),

diversos estudos têm demonstrado que, por um lado, o nível de desenvolvimento linguístico à entrada no 1.º Ciclo determina o percurso no sistema formal de ensino, sobretudo nos primeiros anos; por outro lado, a forma como esse processo é conduzido é de importância crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada de forma concomitante pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social. (Gonçalves et. al., 2011, p.13)

Por isso, é à entrada no 1.º Ciclo que devemos desenvolver estratégias que trabalhem o desenvolvimento linguístico das crianças, de modo a que estas tenham um percurso escolar pleno. Uma vez que o sistema linguístico da criança está longe de estar consolidado à entrada do 1CEB, é fundamental que as crianças sejam expostas de forma sistemática a interações variadas com a oralidade e cada vez com um grau de complexidade maior, de modo a obter conhecimentos e aprendizagens significativas.

Depois, foram propostas mais duas atividades às crianças. A primeira, a pedido da docente titular, foi proposta a realização de uma ficha de trabalho de consolidação de conhecimentos (Apêndice 05), onde foram trabalhados os conteúdos abordados ao longo da semana, assim como alguns conteúdos que tinham sido trabalhados ao longo destas semanas, nomeadamente a separação silábica (Figura 09).

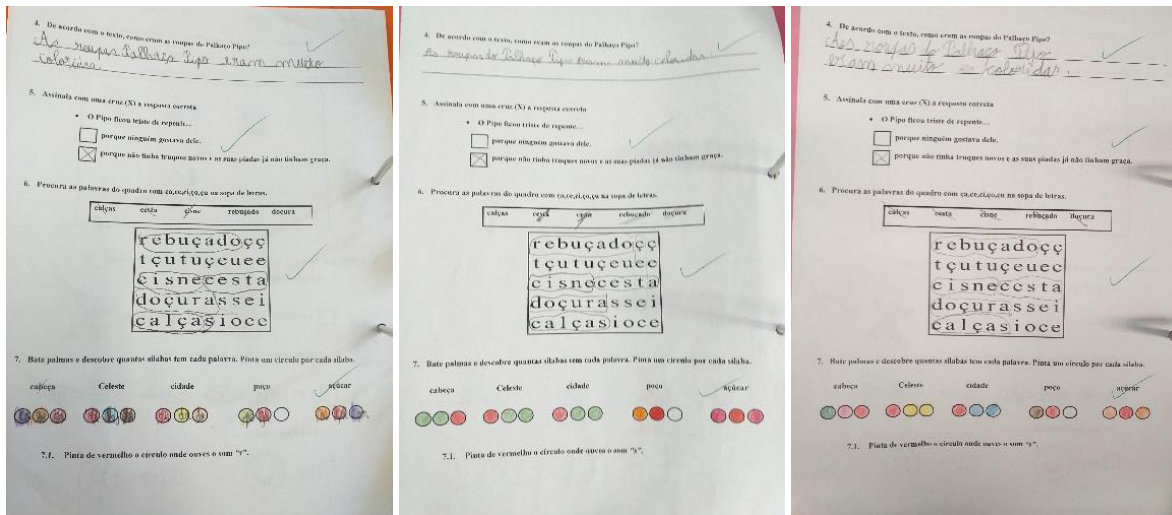


Figura 09 – Exercícios da ficha de compreensão leitora realizada pelas crianças.

A realização da ficha correu conforme o esperado, sendo que as crianças não tiveram muitas dificuldades na sua realização, demonstrando que apenas tiveram mais dificuldades no último exercício, onde tinham de fazer a divisão silábica das palavras, pois tinham de colorir de vermelho a bola onde ouviam o som “s”. O que aconteceu com a maior parte das crianças foi que as palavras que tinham o “s” escrito, como, por exemplo, “Celeste”, as crianças pintavam a sílaba onde estava escrito o “s”, ou seja, pintavam a segunda bola em vez da primeira, sendo nessa que se ouvia o som “s”.

O exercício número 2 da ficha (Apêndice 05) foi realizado por último, isto é, a realização do desenho do Palhaço Pipo, seguindo as indicações efetuadas de forma oral. Especificando melhor, o que fiz foi ralar a parte do texto onde se evidencia a descrição do Palhaço Pipo e as crianças tinham de desenhar o que entendiam das minhas palavras (Figura 10). Este exercício foi essencial para trabalhar a oralidade e a compreensão das crianças, ao mesmo tempo que trabalhavam as suas capacidades de imaginação e criatividade.

A segunda e última atividade realizada com as crianças consistiu na realização de um jogo de memória (Apêndice 06), onde os cartões continham palavras com os sons “ça”, “ce”, “ci”, “ço”, “çu”. As crianças tinham de memorizar o local onde se encontravam, por um lado, a palavra escrita e, por outro lado, a imagem correspondente. Deste modo, as crianças treinaram a leitura e a memorização. Este jogo foi realizado em pequenos grupos de 4 elementos e apenas um grupo de 5 elementos, tendo sido cumpridas todas as regras de higiene e segurança impostas pelas contingências da pandemia que vivemos atualmente. O jogo decorreu muito bem e as crianças conseguiram encontrar os pares, conforme era solicitado.

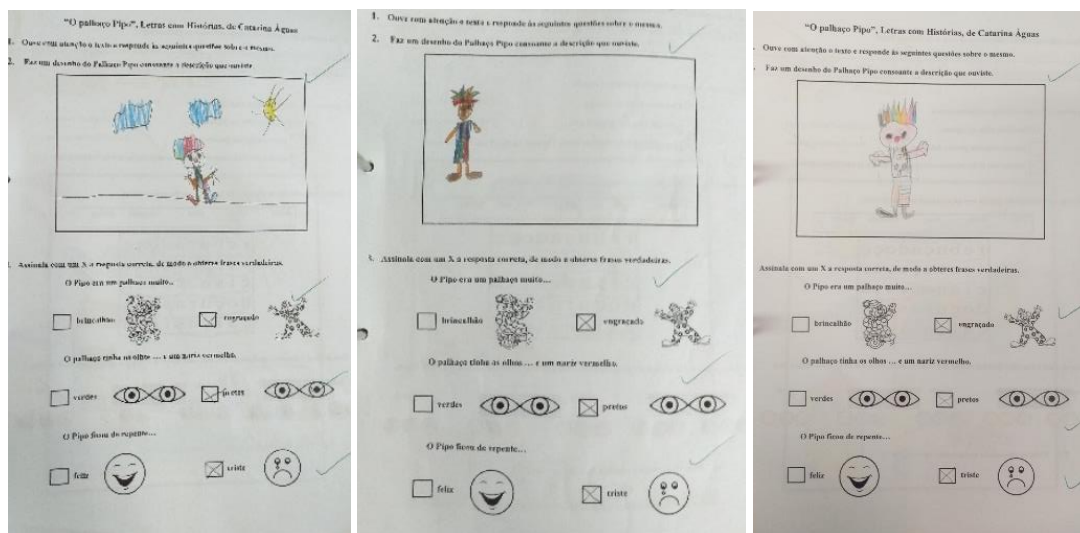


Figura 10 – Desenho do “Palhaço Pipo” de algumas crianças.

O jogo implicava que as crianças soubessem ler a palavra, sendo essa tarefa ainda de alguma dificuldade para alguns alunos, mas o facto de estarem em grupo permitiu que os mesmos se entreludassem, isto é, aqueles que já conseguiam ler com maior fluência ajudavam os alunos que tinham maior dificuldade na leitura das palavras. Esta situação, de certa forma, também foi uma mais-valia para o desenvolvimento da cooperação e da entreluda entre os alunos. Enquanto o jogo decorria, percorri todos os grupos para ver como estava a resultar e se as crianças estavam a concretizar as tarefas, com particular cuidado ao grupo da Leonor (que tem mais dificuldade na leitura, pois apenas identificava as vogais).

Todas as atividades decorreram conforme o previsto, pois as crianças conseguiram realizá-las com sucesso e conseguiram adquirir todas as aprendizagens previstas com a realização das mesmas. A avaliação desta intervenção considerou a participação e a atenção das crianças no diálogo realizado em grande grupo, a correção na ficha de consolidação de conhecimentos, sendo estes os descritores de avaliação. Os produtos realizados pelas crianças alvo de avaliação foram a ficha de consolidação de conhecimentos, realizada individualmente, e a participação e desempenho no jogo da “memória”.

Durante uma intervenção com os alunos, é importante realizar atividades motivadoras e interessantes que incentivem a criança a querer aprender. Para isso, é importante utilizar métodos e estratégias diferentes. Segundo Lopes & Silva “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista” (2010, p.135). Por isso, torna-se relevante atuar desta forma continuamente ao longo das semanas, de modo a influenciar a dinâmica da aprendizagem e que o trabalho seja diferenciado e de qualidade.

Deste modo, é importante assumir o papel de investigadora, isto é, procurar quais os interesses e os gostos das crianças sobre o tema que estamos a trabalhar e motivá-las para que queiram aprender e desenvolver as atividades. Interessa também compreender as fragilidades das crianças, no sentido de integrar esses aspetos na exploração das atividades, criando oportunidades de dissipação de dúvidas e sistematização de conhecimentos. Segundo Balancho & Coelho (citado por Moura, 2015, p.18), “motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido.” Portanto, não posso lecionar de forma meramente expositiva, nem sermos apenas nós professores a falar acerca do tema. Assim, devo lecionar a aula de forma dinâmica, de modo a captar a atenção dos alunos, tal como pretendido com esta intervenção, ou seja, dar espaço para as crianças se “moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.166). Através do jogo da memória as crianças trabalham o conteúdo abordado na aula de forma lúdica, motivadora e interessante.

Abordando agora a realização das atividades, enquanto futura profissional da ação educativa, julgo que, assim como refere Mata (2001, citado por Mendes, 2012, p.14), devemos investigar e responder às necessidades e aos desafios, encontrando respostas e soluções para a nossa prática profissional, refletindo sempre sobre o seu desempenho no contexto escola/sociedade. O docente atual, segundo Matos (2001, citado por Mendes, 2012, p.14),

deve agir como mediador no processo de aprendizagem dos alunos; deve estimular e motivar, estabelecer normas e diagnosticar situações de aprendizagem, de cada aluno e da turma no seu todo; deve ser perito em recursos e meios, clarificar e definir valores e ajudar ao desenvolvimento dos valores dos próprios alunos. Por último, deve promover e facilitar as relações humanas dentro da sala de aula e da escola. (p.36)

Foi este o papel que tentei desempenhar nas minhas intervenções, de modo a proporcionar um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa aos alunos, tendo em conta as características próprias e ritmos diferentes de cada um. Pretendo utilizar diferentes recursos para atingir os diferentes objetivos, que as crianças aprendam e que, de algum modo, se divirtam enquanto aprendem, daí utilizar atividades onde procuro que tenham um carácter lúdico, divertido e cativador para as crianças. A oralidade é um tema essencial que deve ser sempre trabalhado, sendo, portanto, também fundamental trabalhá-la no 1.º Ciclo, de modo a solidificar as aprendizagens adquiridas anteriormente e desenvolver novas aprendizagens, como, por exemplo, a importante relação entre a oralidade e a escrita. No caso presente, através da realização da proposta de trabalho, mas também do jogo da memória, no sentido em que as crianças liam o que estava escrito no cartão oralmente e associavam a uma imagem.

2.3. Exploração da narrativa “Abecedário Maluco”

Esta atividade tinha como tema o “abecedário” e surgiu devido ao facto de as crianças concluírem a aprendizagem de todas as letras do alfabeto. O objetivo principal desta atividade foi trabalhar com as crianças a capacidade de organizar por ordem alfabética todas as letras que aprenderam. As tarefas propostas não foram apenas de escrita, também esteve sempre presente a comunicação oral para ser desenvolvida ao longo das mesmas.

Como se refere nas Aprendizagens Essenciais de Português (ME/DGE, 2018a), quando assumimos o português como objeto de estudo, estamos a “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (p.1). Portanto, o ensino e a aprendizagem do português constroem-se através da realização de várias tarefas que insiram e se relacionem com os fatores anteriormente mencionados. Essas tarefas que devo contruir e que se complementam entre si são, entre outras, a “produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” (p.2).

Através leitura e exploração da obra “Abecedário maluco”, de Luísa Ducla Soares (Anexo 05), pretendia não apenas que as crianças conhecessem a ordem alfabética das letras do abecedário, mas também que consolidassem os seus conhecimentos acerca do mesmo e que trabalhassem a memorização compreensiva das letras apreendidas por ordem alfabética, trabalhar as rimas e, posteriormente à leitura, trabalhar a oralidade com as crianças.

A oralidade deve ser trabalhada de modo sistemático no 1.º ano de escolaridade, uma vez que nem todas as crianças frequentaram o pré-escolar e o professor tem de perceber quais as necessidades das crianças relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, de modo a poder ajudá-las a superar essas dificuldades. No caderno de Apoio de Aprendizagem da Leitura e da Escrita das Metas Curriculares de Português (ME/DGE, s.d) afirma que,

A fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que, desde o 1.º ano, a comunicação oral, através de trocas de ideias e de debates coletivos sobre informações, projetos, etc., já encetada na escola infantil, se torne uma atividade regular, para a qual o professor deverá reservar semanalmente, pelo menos, uma hora. (ME/DGE, s.d., p.2)

Apesar deste documento já não estar em vigor, o mesmo reflete que, o facto de existir um debate, um reconto após a escuta da narrativa é uma atividade importante para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita e deve ser uma atividade regular. Isto é fundamental para que a leitura não se torne

num monólogo do professor, mas é importante que as crianças interajam e reflitam acerca dos assuntos discutidos durante a conversa.

Da narrativa, foi dada ênfase ao “abecedário de nomes” e também aos poemas “A supervelhinha” e “Os sons e as palavras”. Nestes poemas e no “abecedário dos nomes” o objetivo foi construir «jogos de linguagem», através dos quais as crianças produziam saberes do género textual poético e, também, trabalhar a interpretação dos textos e da narrativa que escutaram, pretendendo alimentar o espírito de leitor das crianças.

Para a criança se tornar um leitor competente, segundo o caderno de apoio supracitado,

o mecanismo que processa as palavras escritas não se limita a analisar a sequência das letras e a extrair os grafemas; ele ativa representações mentais de unidades maiores como a sílaba, componentes da sílaba como os ataques complexos ou ramificados (bl-, pr-,...) e as rimas (-ar, -ol,...) e outras unidades ortográficas frequentes que correspondem, de maneira invariável, a uma certa representação fonológica (sub-, -ação, - mente,...) e em muitos casos asseguram uma função morfológica (ME/DGE, s.d., p.5).

Por isso, torna-se fundamental desenvolver a linguagem oral através das mais variadas estratégias de modo que as aprendizagens das crianças sejam mais significativas e holísticas. Assim, a partir da exploração deste livro, pretendeu-se trabalhar saberes de uma pluralidade de géneros textuais, uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos, um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa (ME/DGE, 2018a, p.2).

De seguida, após a leitura dos excertos do livro “Abecedário maluco”, de forma oral, foi realizado um debate acerca do que as crianças ouviram ao longo desses excertos, mediando o debate através de algumas questões. Neste momento, de modo a ativar a memória visual das crianças, mostrei as imagens da narrativa. Assim, tornou significativa a relação das palavras que rimam, consolidando a ordem do abecedário e a perceção sobre o que são rimas. Foi explicado então às crianças o que é uma rima: a repetição do mesmo som, no fim de dois ou mais versos ou, por outras palavras, é um recurso estilístico muito utilizado nos textos poéticos que proporciona sonoridade, ritmos e musicalidade ao texto/poema. Normalmente, esta repetição de sons idênticos ou semelhantes ocorre no final dos vocábulos ou das sílabas poéticas dos versos do poema.

Depois deste momento explicativo, dei continuidade à exploração do debate com mais algumas questões desencadeadoras de reflexão e aprendizagem, mas agora relacionadas com os poemas “A

supervelinha” e “Os sons e as palavras”. As questões foram colocadas conforme as dinâmicas desencadeadas, respeitando aspetos considerados fulcrais para a compreensão dos objetivos desta sessão, como é a questão da aprendizagem da organização das letras numa lógica que apelidamos de “abecedário” e que há palavras que rimam, pois apresentam sons idênticos ou semelhantes no final das palavras¹.

Terminado o debate e as questões de compreensão leitora colocadas oralmente, outra das tarefas realizadas com as crianças para a consolidação dos conhecimentos adquiridos acerca do alfabeto foi, primeiramente, mostrar uma música acerca do alfabeto, não só para despertar o interesse das crianças na repetição das letras ordenadas, ou seja, pela ordem alfabética, ao ritmo da canção, mas, ao mesmo tempo, as mesmas tinham oportunidade de ouvir e ver as letras do alfabeto a surgirem num vídeo do Youtube.

Após escutarem a música “Alfabeto divertido”, de “Panda e os Caricas” (banda de música do Canal Panda), pedi às crianças para fazermos, em conjunto, a ficha da “lagarta alfabética” (Apêndice 07). Nesta ficha, os alunos tinham de escrever as letras nas formas maiúscula e minúscula, manuscrita e por ordem alfabética. Consoante escrevia no quadro as crianças já referiam qual era a letra a seguir, o que era um dos objetivos que queria alcançar. Ainda assim trocavam algumas letras com outras ou também se esqueciam de qual vinha a seguir, o que é normal uma vez que apenas começaram a ter conhecimento recentemente da ordem alfabética. De seguida, tinham de colorir a lagarta e a mesma serviu como registo e avaliação da realização da atividade.

Como refere Gonçalves et al. (2011), é fundamental que as crianças

sejam expostas de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, sintáticas, discursivas) e a léxico de complexidade variada, uma vez que o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três factores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala. (p.13)

Em segundo lugar, foi proposta a realização de um acróstico, onde as crianças, através das letras do seu nome, teriam de escolher uma palavra iniciada pela mesma letra (Figura 11). Esta atividade foi concebida para ser realizada inicialmente em conjunto e depois para ser feita individualmente. A atividade tinha como objetivo trabalhar o conhecimento das crianças acerca das palavras que conhecem iniciadas pelas letras do seu nome.

¹ "Rima", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/rima>.



Figura 11 – Resultados de alguns acrósticos das crianças.

Inicialmente, realizei um exemplo com os alunos, utilizando o nome da docente titular, como mostra a Figura 12. A ideia inicial consistia na realização da tarefa por parte das crianças, mas com a exploração deste exemplo percebi que as crianças tinham dificuldades em encontrar adjetivos. O problema talvez também estivesse correlacionada com a própria expressão que utilizei depois para que as crianças entendessem a concretização da tarefa – “palavras que descrevessem a professora”. Assim, utilizei adjetivos, sinónimos, antónimos ou descrições para que as crianças dissessem palavras que correspondessem ao objetivo da tarefa. Depois de realizar o exemplo, procedi à escrita de adjetivos que iniciassem pelas letras correspondentes, por ordem alfabética, aos nomes de todas as crianças da turma. Escrevi vários adjetivos com todas as letras para que existisse variedade nos vários acrósticos.

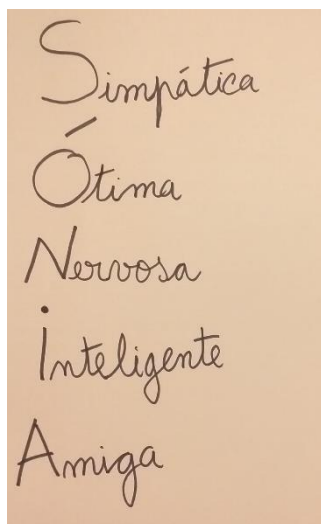


Figura 12 – Exemplo de Acróstico com o nome da docente titular.

As atividades do acróstico, assim como as anteriores, visam, segundo Gonçalves, et al. (2011)

estimular o desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular, de forma continuada e persistente (p.17).

Em terceiro e último lugar, solicitei a colaboração de todos os alunos para a realização de um “comboio alfabético”, em conjunto. Isto é, os alunos pintaram as letras e com papel colorido formou-se o comboio e os vagões para todas as letras do alfabeto. Depois de pintar, recortou-se e colou-se as letras nos vagões do “comboio alfabético”. De seguida, organizou-se as letras pela ordem correta e ligou-se os vagões uns aos outros para formar o comboio (Apêndice 08).

Torna-se imprescindível mencionar que, com a leitura e as questões acerca do excerto, pretendia desenvolver a consciência linguística das crianças, isto é, desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral. Assim, como refere Gonçalves et al. (2011), a

realização de exercícios com vista à estimulação do desenvolvimento linguístico contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, o que, por sua vez, poderá conduzir ao conhecimento explícito, entendido como a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua, com vista à sua utilização adequada nos modos oral e escrito (p.17).

É fundamental para o desenvolvimento linguístico da criança a realização de exercícios onde trabalhamos a oralidade, uma vez que a criança discute, partilha ideias e desenvolve conhecimentos. Por sua vez, o “domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo” (Gonçalves et al., 2011, p.16). O professor deve propor às crianças um vasto leque de exercícios interessantes, lúdicos e, sobretudo, que trambalhem e sistematizem conhecimentos junto das crianças.

No processo de estimulação linguística, o professor deve, segundo Gonçalves et al. (2011),

partir das estruturas mais disponíveis (por exemplo, para a elaboração de exercícios nas várias áreas curriculares) e trabalhar (na oralidade e na escrita; na compreensão e na produção) todas as estruturas, incluindo as menos disponíveis. Nesta medida, fornece informação sobre as estruturas linguísticas que se encontram disponíveis precocemente no desenvolvimento linguístico infantil e as que são de aquisição tardia. (p.19)

Através do conto do excerto da narrativa “Abecedário maluco de nomes”, da obra “Abecedário Maluco”, do debate que se seguiu, da música colocada para que as crianças escutassem, tinha como objetivo a exploração das várias estruturas lexicais, de modo que estas desenvolvessem o conhecimento acerca da língua e também o seu discurso oral.

Todas as atividades decorreram, em termos globais, como estava previsto. As crianças concretizaram todas as atividades com sucesso, levando à concretização das aprendizagens previstas, demonstrando sempre atenção e interesse na realização das mesmas.

Na atividade do acróstico, de modo a ajudar as crianças, escrevi os nomes nos cadernos diários de Português. Para a realização do acróstico, os adjetivos conhecidos pelas crianças eram muito simples. Acontecia que não conheciam adjetivos para todas as letras do alfabeto, pelo que tive de recorrer à escrita de vários adjetivos para cada letra no quadro. Os adjetivos foram ditos oralmente pelas crianças, através das suas ideias ou incentivadas por algumas pistas que lhes ia dando, através de antónimos ou sinónimos para descobrirem a palavra. Esta atividade era para ser realizada individualmente, mas devido às dificuldades em encontrar adjetivos para a formação do acróstico, acabou por ser realizada em grande grupo.

A realização desta atividade permitiu-me perceber que nem sempre o que está planeado ocorre conforme o previsto, mas que devemos realizá-la de igual forma e utilizar outras estratégias que sejam interessantes e motivadoras para as crianças. A atividade tem um propósito e devemos concretizá-la para tornar o conhecimento e a aprendizagem da criança mais completa e desenvolvida.

A comunicação e a opinião das crianças também devem sempre ser tidas em conta ao longo das atividades e devemos permitir que estas nos ajudem na concretização da ação educativa, através, por exemplo, do seu ponto de vista em relação ao que gostariam de realizar com os conteúdos trabalhados.

Deste modo, aquilo que quero relevar na concretização das atividades é o facto de utilizar a comunicação oral como processo para a concretização das mesmas. Segundo Schader et al. (s/d), a oralidade, cuja importância não é suficientemente valorizada, “permite encontros e experiências com novas facetas da utilização da língua, que são normalmente mais simples e desprovidos de medo do que as experiências no campo da escrita” (p.9). Portanto, estes momentos de aprendizagem que são “ponderados e bem planeados no campo da oralidade têm, assim, especial valor para o objetivo de aquisição de boas competências de literacia na língua primeira” (p.9), ou seja, por outras palavras, a língua padrão ou a língua de herança.

3. Síntese Reflexiva

Neste ponto, realizo uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos através da implementação do projeto, ao nível da investigação, de modo a perceber se os objetivos definidos numa primeira fase de todo o processo foram alcançados.

Ao longo da intervenção pedagógica foi essencial tentar sempre perceber quais as concepções prévias das crianças, de modo a conseguir direcionar o projeto para que as crianças desenvolvessem aprendizagens significativas, partindo sempre do que já sabiam, das suas experiências prévias, dos seus

contextos próximos. Em ambos os contextos, foi possível identificar essas concepções prévias através de atividades implementadas que estavam direcionadas para esse propósito, permitindo assim perceber quais, não só as experiências de aprendizagens que as crianças gostariam de desenvolver, como aqueles que se demonstravam pertinentes e exequíveis em face da análise dos pressupostos, da investigação, da intervenção e dos próprios referenciais curriculares a trabalhar.

O foco principal, no decorrer de toda a intervenção pedagógica, em ambos os contextos, esteve direcionado para o desenvolvimento da linguagem oral através da leitura e exploração de narrativas. Em todas as intervenções tentei promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, quer através da exploração das narrativas, quer através dos diálogos constantes durante as atividades. Isto porque através da literatura para a infância foi possível trabalhar e diversificar novo vocabulário, os diferentes fonemas existentes na língua portuguesa e promover o gosto pela leitura e a escuta de narrativas.

Veloso (2005) afirma que a leitura literária “não pactua com questionários redutores e lineares, antes promove o pensamento divergente e o primado da fruição estética”. O autor afirma que uma das formas de valorizar o texto “ na sua unidade e virtualidades é a leitura em voz alta, acto que durante muito tempo esteve esquecido em nome da leitura silenciosa; ora uma não se opõe à outra, nem se excluem” (p.5).

Como afirmam Santos & Farago (2015), “cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias” (p.114). Por isso, posso afirmar que a exploração de narrativas é uma tarefa importantíssima tanto na EPE como nos outros anos de escolaridade, isto porque é fundamental fomentar atividades onde a literatura esteja presente para estimular o gosto pela mesma.

Trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral em idade escolar fez-me perceber da sua importância, uma vez que é nestas idades que as crianças adquirem, desenvolvem e sistematizam a consciência linguística, a consciência lexical, a consciência fonológica e a consciência fonémica (Sim-sim et. al, 2008). Desenvolver estas potencialidades nestas idades é fundamental para um desenvolvimento consistente, estruturado em aprendizagens diversificadas, integradas e devidamente fundamentadas, ao longo do percurso escolar das crianças. É, assim, essencial, nestas idades, trabalharmos o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente através da exploração de narrativas, já que as crianças acabam por criar hábitos de leitura, até mesmo sem serem leitores, como é o caso das crianças da EPE. Torna-se ainda importante no sentido em que as crianças, desde cedo, têm contacto com a linguagem escrita através de materiais e suportes distintos e tomam uma consciência progressiva e

fundamentada da relação intrínseca entre a oralidade e a escrita. Deste modo, o educador/professor têm um papel crucial, uma vez que nestas idades tornam-se modelos a seguir, tendo sempre presente a importância da otimização e complementaridade da relação da escola com o meio familiar da criança.

Assim como referem Pereira e Viana (2003), a aquisição da linguagem é um processo complexo e demorado. Isto é,

apesar de a língua materna estar basicamente dominada aos 3 anos – quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático, para não falar do lexical –, permitindo que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente. Sabe-se hoje em dia que, aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica, há aspectos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças estão ainda a adquirir ou a ultimar (Pereira & Viana, 2003, p.3).

Por isso, a realização de atividades de desenvolvimento e aquisição da linguagem é muito importante nos primeiros anos de escolaridade básica. O contacto com os livros, para além da relevância na promoção do desenvolvimento da linguagem oral, também contribui para a aquisição da literacia, para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, estéticas, socioafetivas e emocionais, que permitem às crianças desenvolver de forma progressiva e estruturada a sua sensibilidade estética e, simultaneamente, fomentar o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional. Para isso, o educador/professor deve ser um adulto-mediador, no sentido de contribuir para uma aprendizagem plena das crianças. Obviamente, o educador/professor mediador deve perscrutar e conhecer bem as dificuldades das crianças, mas, em simultâneo, ter em conta os interesses e os gostos das mesmas para que estejam empenhadas e dedicadas nas várias atividades desenvolvidas, promovendo uma progressiva autonomia, que releva para a formação de comportamentos e atitudes de autoestima e autoconceito favoráveis à aprendizagem.

Como afirmam Gonçalves et. al. (2011),

no momento da entrada na escola, a capacidade de elaborar uma narrativa, que se começa a evidenciar entre os três e os quatro anos, é ainda rudimentar. O período correspondente à frequência do 1.º Ciclo (6-10 anos) é considerado crucial. Depois dos cinco anos, a criança apropria-se progressivamente da plurifuncionalidade das formas: novas funções são adquiridas para as formas que já se dominam e velhas funções passam a ser concretizadas pelo recurso a uma diversidade crescente de novas formas. (Gonçalves et. al., 2011, p.11)

Portanto, é importante desenvolver desde cedo atividades para que as crianças desenvolvam conhecimentos cruciais para o seu percurso escolar.

Ao longo do estágio foi perceptível o desenvolvimento das crianças no desenrolar das atividades

implementadas. Inicialmente, no que toca ao grupo da EPE, as crianças apresentavam algumas necessidades ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, assim como da cooperação, colaboração e atenção. De referir que a maior parte das crianças estavam a frequentar pela primeira vez uma instituição educativa, ou seja, ainda se estavam a integrar nas rotinas e na realização das diferentes atividades, situação que podem ajudar a compreender o facto de estas, com alguma frequência, se distraírem com bastante facilidade e não prestarem atenção às atividades que estavam a ser exploradas. A área da cozinha, das construções e da biblioteca eram os espaços mais utilizadas pelas crianças, sendo que a área da biblioteca não era explorada aproveitada para a leitura ou exploração de livros, mas sim para brincarem com materiais das outras áreas.

Com o decorrer das intervenções e da exploração das várias narrativas, foi possível perceber o crescimento do interesse e da motivação das crianças para escutarem a leitura de histórias, prestarem atenção àquilo que estavam a trabalhar, demonstrarem empenho e dedicação ao longo das atividades, participando nas mesmas. Com isto, podemos dizer que se denotou um significativo desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, uma vez que já procuravam expressar-se melhor, tornaram-se mais comunicativas, sendo que a aprendizagem de novo vocabulário e a persistência na utilização correta dos vários fonemas, ao longo da implementação do projeto, permitiu um desenvolvimento notório ao nível da linguagem oral. Com o passar do tempo, as crianças pediam para lhes contar histórias, mesmo fora da hora do conto ou das atividades que estavam planeadas para aquele dia.

Vários autores defendem (Pereira, 2002; Santos & Farago, 2015; Silva et. al, 2016) que o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de reflexão sobre a própria língua, assim como a concetualização adequada da linguagem escrita adquirida através do contacto com o impresso, são competências promotoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, é um tema fundamental a ser trabalhado nestas idades.

No que concerne ao 1CEB, também foi evidente, ao longo do desenrolar das atividades concretizadas no estágio, o desenvolvimento das crianças em diferentes momentos, designadamente, na linguagem oral, temática que ocupa este relatório. De facto, inicialmente as crianças demonstravam interesse e empenho nas atividades de cariz mais dinâmico e lúdico, mas distraíam-se facilmente no desenvolvimento das outras atividades de cariz mais expositivo ou transmissivo. Com as atividades implementadas, as crianças desenvolveram aprendizagens de conteúdos curriculares através da exploração de várias narrativas e de jogos lúdicos, que permitiram, de forma integrada, a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral. Deste processo, de forma

perceptível, resultava a criação progressiva para as crianças, da correlação intrínseca entre a oralidade e a escrita, aspeto central ao longo do trabalho desenvolvido durante o estágio.

Como afirmam Gonçalves et. al. (2011), “o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.ºCiclo” (p.16). O professor deve incrementar o desenvolvimento linguístico “expondo os alunos de forma sistemática a enunciados de fala com correção gramatical, adequação pragmática, riqueza e diversidade das estruturas linguísticas e do léxico; estimular “o desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular” e, por último, “analisar a produção oral dos alunos de forma detalhada aos vários níveis (do fonológico ao discursivo), separadamente (não sendo suficiente uma análise global), com os objectivos de detectar eventuais desvios, pontuais ou sistemáticos, e de identificar insuficiências, planeando actividades especialmente direccionadas” (Gonçalves et. al., 2011, p.17).

Através da exploração de narrativas para o desenvolvimento da linguagem oral, também foi possível desenvolver nas crianças a vontade e a criação de hábitos de leitura, uma vez que a promoção da literacia em idade escolar é algo que deve ser intencionado pelo educador/professor e trabalhado em conjunto com as crianças. Esta exploração de narrativas torna-se também um meio para promover a literacia, que pode ser entendida como a capacidade de compreender, produzir e usar a linguagem escrita de forma eficaz para comunicar e adquirir conhecimento, o que, inevitavelmente, apela às competências de leitura, de escrita e de cálculo (Gomes & Santos, 2005). Portanto, podemos dizer que a literacia é a capacidade de ler ou escrever e ainda interpretar o que está escrito. Esta deve ser promovida ao longo de toda a escolaridade das crianças, mas deve ser ainda mais trabalhada e desenvolvida nestas idades, quer na EPE (promovendo a literacia emergente), quer no 1CEB (promovendo a educação literária).

De um modo geral, ao trabalhar diariamente com as crianças através de literatura para a infância e juventude, permitiu-nos desenvolver com elas a linguagem, o discurso, o vocabulário, no sentido de se expressassem melhor e, assim, fundamentar de forma adequada a sua opinião. Foi também possível, como já referenciamos, criar hábitos de leitura e promover o gosto pela mesma. Em suma, é possível considerar que o trabalho desenvolvido contribuiu para uma concretização significativa dos objetivos pretendidos acerca da temática explorada em ambos os contextos, fundamentalmente a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, através da exploração da literatura para a infância, a promoção do

gosto pela leitura e a observação da relação intrínseca entre a oralidade e a iniciação à escrita das crianças, tão crucial para o sucesso dos processos de iniciação à leitura e escrita e, por inerência, de uma forma geral, para o sucesso das aprendizagens, quando estes elementos se tornam instrumentais e transversais aos processos educativos.

**CAPÍTULO V –
Considerações finais**



APRESENTAÇÃO

Neste último capítulo apresento as considerações finais acerca de toda a intervenção e investigação realizada ao longo da PES, tanto no contexto da EPE, como no contexto do 1CEB. Assim, o capítulo encontra-se dividido em vários tópicos que considero importantes destacar.

Inicialmente, abordo a relação construída com as crianças ao longo do estágio e de que modo essa relação foi essencial para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica e dos resultados de investigação, aqui apresentados.

De seguida, reflito acerca da relação com a Educadora da sala, a Educadora e a Professora Cooperantes, onde são apontadas todas as aprendizagens construídas com as mesmas e de como foi fundamental ter o suporte destas ao longo das atividades e do estágio.

Por fim, apresento uma reflexão acerca de um conjunto de aprendizagens constituídos como saberes de um determinado perfil docente, que pretendo assumir enquanto futura profissional da educação, bem como do meu desempenho ao longo do estágio. Esta reflexão está organizada em alguns subtópicos, ponderados a partir do “Instrumento de Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica” (Alonso & Silva, 2011), identificados pelas competências aí definidas: “Competências de Investigação e Reflexão”, “Competências Curriculares e Pedagógicas”, “Atitudes/posturas Profissionais” e, por fim, “Participação na Comunidade Escolar e Educativa”.

1. Relação com as crianças

No decorrer da prática pedagógica, em ambos os contextos, foi fundamental criar uma relação positiva e de empatia com as crianças, de modo a conseguir cativá-las para as intervenções a serem realizadas durante a implementação do projeto. Tanto em contexto de EPE como em contexto do 1CEB, a relação criada com as crianças aconteceu de uma forma muito natural e espontânea, o que nos ajudou, desde o princípio, a construir uma relação afetiva bastante próxima e estabelecer compromissos mútuos de confiança e respeito.

Deste modo, possibilitou-se a criação de um ambiente harmonioso para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de forma sustentada e consistente. Podemos afirmar que, após alguns dias, as crianças já se sentiam à vontade para falarem comigo sobre temas variados, pedir-me ajuda para as mais diversas tarefas e atividades que iam realizando. Isto foi uma oportunidade de conhecer as crianças,

de modo a conseguir implementar um projeto que fosse ao encontro das suas ideias e interesses, promovendo uma relação intrínseca e significativa como os referenciais curriculares adequados para os grupos de crianças em causa.

Após criar esta ligação com as crianças, de proximidade e convivência, mas também de respeito, e de as conhecer melhor quanto aos seus interesses e às suas ideias, foi mais fácil e espontâneo pensar e desenvolver atividades, uma vez que a partir de então, consegui manter o interesse e a motivação das crianças ao longo da realização de todas as atividades de forma integradora, significativa e holística.

Durante as intervenções, a participação das crianças foi um processo gradativo. No início algumas crianças não se sentiam à vontade em expressar as suas opiniões e as suas ideias, mas ao perceberem que as atividades lhes proporcionava a oportunidade de manifestarem os seus interesses e gostos, as crianças tornaram-se mais participativas e interessadas nas atividades realizadas. Algumas das crianças queriam ter mais atenção do que outras, mas procurei sempre ser justa e equitativa, permitindo a todas, sem exceção, perceberem que podiam exprimir-se acerca das suas necessidades, dificuldades e interesses sem discriminação ou desvalorização de opiniões.

Foi gratificante perceber que a implementação do projeto em EPE, especificamente, foi significativo para as crianças, uma vez que as mesmas, no decorrer do estágio, pediam-me para contar outras narrativas fora das atividades planeadas previamente e frequentavam, com frequência, a área da biblioteca para explorar os livros expostos. Assim, durante o processo desenvolvido na PES II (1CEB), no mesmo contexto escolar, cada vez que as crianças da EPE me reconheciam, questionavam-me quando iria novamente para a sua sala para lhes contar histórias e aprenderem coisas novas. Isso foi muito satisfatório, enquanto futura profissional da ação educativa, uma vez que é ótimo perceber que as aprendizagens desenvolvidas com as crianças tiveram significado e que a nossa presença na sala de jardim de infância teve impacto para estas e foi criada uma relação de proximidade e amizade mutuamente positiva e proveitosa.

No que concerne ao 1CEB, a implementação do projeto também foi significativa para as crianças, uma vez que estas questionavam todas as semanas quando procedia às intervenções estipuladas no âmbito do estágio. Por isso, posso afirmar que os alunos desenvolveram aprendizagens significativas e marcantes, na medida em que integravam os seus interesses e opiniões, interligados com os diversos conteúdos curriculares prescritos para o ano de escolaridade da turma. As crianças sempre se demonstraram bastante ativas, com interesse e vontade em participar nas diversas atividades. Perceciono também uma consolidação das aprendizagens de forma significativa, por parte das crianças,

o que me leva a entender a pertinência do trabalho desenvolvido e que estou num caminho adequado para a construção de um perfil e identidade profissional consistente com as exigências da escola atual. É, assim, reconfortante compreender que o projeto de intervenção pedagógica se demonstrou como proveitoso no desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças.

Em síntese, considero ter estabelecido uma relação positiva com todas as crianças, em ambos os contextos, desde o início do estágio, e que esse fator se evidenciou como uma mais-valia no desenvolvimento de todas as atividades de forma natural e fluente. Em confluência com outros fatores, já mencionados, resultou daí projetos de intervenção consistentes e produtivos para as aprendizagens, tanto escolares como profissionais, demonstrando-se como adequados para a persecução da temática e dos objetivos de investigação

2. Relação com a Educadora, a Educadora e Professora Cooperantes

Durante o período de intervenção pedagógica criei uma boa relação com a Educadora principal da sala e a Educadora responsável do jardim de infância, que assumiu o papel de Cooperante no contexto de EPE, assim como com a Professora Cooperante do contexto de 1CEB. Estas profissionais demonstraram-se sempre disponíveis para me ajudar, conceder a sua opinião avalizada acerca das planificações das atividades a realizar com as crianças. De forma complementar, deixaram-me sempre à vontade para expor as minhas dúvidas e ponderar/refletir acerca das atividades de forma aberta e franca. Esta ajuda permitiu tornar as minhas ideias em aprendizagens mais significativas, em ciclos de investigação ação e reflexão gradativos e cada vez mais consistentes com os propósitos das intervenções pedagógicas e dos pressupostos de investigação.

O facto de ter a oportunidade de estar com a Educadora e Professora e conversar sempre que se vislumbrava como necessário, permitiu-me partilhar várias das observações e aprendizagens que iam decorrendo ao longo do processo, de forma consecutiva e sistemática, absorvendo cada opinião e conselhos, situação que nos tornou possível crescer como profissional. Esta ligação com as docentes possibilitou a existência de um trabalho colaborativo e reflexivo, onde foi possível trocar ideias relativamente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, sobre quais os seus pontos fortes e quais os que poderiam ser melhorados, no sentido de criar ciclos de acompanhamento virtuosos e produtivos, próximos das lógicas das comunidades de aprendizagens protagonizadas nos processos de investigação-ação.

Ao longo das intervenções, as docentes mostraram-se disponíveis e prestáveis para o que fosse

necessário, para me confrontarem com sugestões acerca de como poderia melhorar as atividades a realizar, assim o considerassem necessário, correspondendo sempre às nossas indagações e dúvidas de forma esclarecedora e colaborativa. Guardo como proficuas e significativas todas as conversas, sempre muito frequentes, com as docentes acerca dos mais diversos assuntos, permitindo um conhecimento detalhado sobre as dinâmicas de sala de aula e as características das crianças, assim como sobre questões metodológicas e outros aspetos vários relativos à complexidade da atividade profissional como docente, não deixando de apresentar uma visão esclarecedora e otimista da importância do papel dos educadores/professores, no mundo atual

Em suma, foi fundamental estabelecer uma boa relação com ambas as docentes, uma vez que isso me permitiu progredir nas aprendizagens e nos conhecimentos acerca de quais poderiam ser as melhores práticas a explorar nos contextos da EPE e do 1CEB, nomeadamente, no 1.º ano de escolaridade.

3. A prática profissional em análise

Como disse, está em causa a reflexão de um conjunto de competências que estão na base da orientação do trabalho desenvolvido ao longo dos momentos da PES e que resultam, entre outros aspetos (por exemplo, na elaboração de portefólios reflexivos sobre as práticas), na recolha de dados para a consecução do processo investigativo que agora estou a concluir.

Assim, em relação à dimensão das “competências de investigação e reflexão”, tentei sempre que estas fossem utilizadas em todas as atividades propostas através de uma fundamentação para perceber quais seriam as melhores estratégias a serem concretizadas nas atividades com as crianças, no sentido de promover o interesse e motivação na sua realização. Com isso, pretendia potencializar junto das crianças a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem oral e no estímulo do gosto pela leitura, o que a meu ver foi conseguido. De facto, no caso da EPE muitas crianças escolhiam a área da biblioteca para trabalhar e até me questionaram, na última semana de estágio, na qual não estava prevista a realização de atividades para o projeto, para lhes contar uma história. Já no 1CEB, as crianças, muitas vezes, depois das atividades, numa outra aula ou num outro momento, mencionavam aquilo que aprenderam comigo, o que revelava o grau de significatividade das aprendizagens concretizadas, percebendo-se da pertinência do grau de transferência e de funcionalidade dos conhecimentos adquiridos para outras situações do trabalho escolar e, acredito, noutros momentos do seu quotidiano.

Quando planificava as atividades, tive em conta as ideias e os interesses das crianças, de modo que estas desempenhassem um papel ativo ao longo de todos os processos, tanto de planificação, como de concretização dos mesmos. Assim, consegui criar atividades que mantiveram as crianças interessadas e motivadas, não apenas para construir novos conhecimentos e aprendizagens em todas as componentes curriculares, mas mais especificamente ao nível da melhoria do desenvolvimento da linguagem oral e da criação de hábitos de leitura.

Durante todo o processo utilizei vários instrumentos de recolha de dados, no sentido de compilar um conjunto de informações que correspondessem da melhor forma, tanto aos interesses das crianças acerca do projeto explorado, como ao modo de concretizar de forma significativa as planificações e as atividades previstas. Desta forma pretendia produzir resultados pertinentes ao nível das temáticas das intervenções pedagógicas, assim como que as mesmas resultassem na recolha pertinente de dados para a investigação sobre as práticas desenvolvidas. Deste modo, considerei sempre também enquadrar, de forma integrada, os elementos solicitados pelas responsáveis dos grupos das crianças, tanto ao nível das OCEPE, como dos documentos normativos de referência do ICEB.

Assim, importa mencionar que todas as atividades realizadas para o projeto foram revistas e aceites pela Educadora e Professora Cooperantes, de modo a que estas pudessem acompanhar todo o desenrolar do projeto e verificassem se as atividades iam ao encontro das necessidades e interesses dos contextos. Devido ao facto de estar todos os dias com as docentes permitiu-me partilhar várias observações e aprendizagens que iam decorrendo ao longo do dia, o que se tornou benéfico para o crescimento, não só como pessoa, mas também como profissional.

Depois de realizar cada uma das atividades foi feita uma reflexão para perceber se o que estava planificado ia ao encontro dos resultados obtidos pelas crianças, à temática que estava a ser explorada, aos interesses e necessidades das mesmas e, por último, reconhecer se estas estavam a apresentar alguma evolução relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e ao estímulo do gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura. Durante as atividades, algumas vezes, foi necessário proceder a alguns ajustes, no sentido em que as crianças estavam demasiado exaltadas e, por isso, dificilmente iriam conseguir concentrar-se na atividade. Era, por isso, necessário encontrar um equilíbrio entre a criação de um certo relaxamento, a criação de condições adequadas à realização de atividades, e o compromisso do esforço e da sistematização das propostas de trabalho. Esse balanço entre a preocupação de manter as crianças focadas e atentas e uma certa tendência para a sua dispersão, passava pela diversificação das estratégias e do envolvimento das crianças na concretização das

atividades. Nesse sentido, encarei a planificação sempre com um carácter aberto e flexível, prevendo processos alternativos, promovendo as alterações, a cada momento, consideradas necessárias e oportunas, por forma a conseguir com sucesso que as crianças alcançassem os objetivos pretendidos e desenvolvessem aprendizagens ativas e significativas.

No que concerne às “competências curriculares e pedagógicas”, tentei que todas as atividades fossem planificadas e fundamentadas previamente, de modo a sustentar a prática pedagógica. Este, de facto, foi um processo complexo e que apontei como um dos aspetos a melhorar na atividade profissional.

No que diz respeito ao contexto da EPE, tentei sempre planificar as atividades por forma a que estas articulassem todas as áreas de conteúdo e as aprendizagens a promover referidas pelas OCEPE. Deste modo, as atividades tinham características de flexibilidade e abertura para trabalhar outros conteúdos que não estivessem estipulados nas atividades. Em relação à criação de ambientes educativos de qualidade, durante todo o período de estágio tive sempre em conta a participação e opinião das crianças nas diversas atividades, de modo a dar-lhes voz e a que estas participassem de forma empenhada e ativa.

Relativamente ao 1CEB, em conversa com a Professora Cooperante percebemos que a temática do projeto podia ser trabalhada com a turma de forma integrada com os pressupostos curriculares, nomeadamente pelo facto de se verificar que algumas das crianças necessitavam de consolidar o sistema fonológico, sendo que o desenvolvimento da linguagem oral seria um dos elementos a considerar. Por isso, trabalhei esta temática com os alunos, não apenas no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem oral, mas numa lógica de promoção do gosto pela leitura e criação de hábitos leitores, que, nestas idades, são fundamentais para um desenvolvimento consistente da aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente nos processos da leitura e da escrita.

As atividades eram elaboradas com o intuito de proporcionar às crianças aprendizagens significativas e ativas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral. Para isso, conceberam-se tarefas nas quais as crianças colocavam em prática os seus conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, participando tanto na realização das atividades como também na planificação. Desta forma, as crianças estavam incluídas no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo estavam entusiasmadas e motivadas, já que as suas ideias e opiniões eram tidas em conta em todos os momentos.

Como já foi referido, em ambos os contextos, consegui criar uma ligação com as crianças, quer de afeto, quer de respeito, e, por isso, o ambiente criado foi sempre de harmonia e de empatia, considerado como muito benéfico para a aprendizagem.

No que toca às “atitudes/posturas profissionais”, importa realçar que, inicialmente, antes da implementação dos projetos de intervenção pedagógica, realizei momentos de reflexão com a educadora da sala, a Educadora e Professora Cooperantes para perceber se a temática a explorar se adequava ao contexto. Também tentei perceber quais os conteúdos que as crianças queriam explorar e quais seriam os abordados ao longo do projeto, para que as crianças se envolvessem nas atividades e proporcionar, assim, experiências de aprendizagens marcantes.

Durante o processo de estágio, pretendi que existissem momentos de partilha e de reflexão não apenas com as crianças, mas também com as docentes. Isto foi fundamental, já que através destes foi possível adquirir vários conhecimentos e competências que se tornaram bastante úteis ao longo do estágio e que serão essenciais, com certeza, futuramente a nível profissional.

Esses momentos com as docentes, possibilitaram a partilha de opiniões sobre o desenvolvimento das crianças e, ainda serviram para perceber quais poderiam ser os aspetos a melhorar ao longo da intervenção pedagógica. Apesar de na EPE as crianças estarem a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, o facto das docentes terem mais prática e conhecimento, isso tornou-se numa mais-valia. As suas opiniões acerca das atividades que pretendia implementar eram, em diálogo constante, fruto de alterações e sugestões de melhoria, que se repercutiam na qualidade dos propósitos e dos resultados das aprendizagens.

Pensando no meu futuro profissional, as partilhas com as educadoras foram bastante úteis porque adquiri vários conhecimentos e aprendizagens que futuramente serão necessários. As educadoras tinham em conta as minhas opiniões (até para a avaliação final do período; apesar de estarmos em casa, devido à condição pandémica, a educadora solicitou a nossa opinião acerca dos desempenhos das crianças) e davam as suas opiniões sobre melhorias que deveria fazer nas planificações.

Podemos, então, afirmar que ao longo do estágio assumi uma atitude de compromisso, responsabilidade, respeito, honestidade e ponderação no meu comportamento profissional. Uma vez que, respeitei sempre o momento das crianças, dando-lhes tempo suficiente para estas realizarem as atividades com qualidade e sempre com motivação e empenho. Considero que me empenhei com muito entusiasmo e dedicação, mostrando-me sempre disposta a aceitar a mudança tanto nas atividades a realizar como também nas estratégias a utilizar para enfrentar algumas barreiras que iam surgindo. O meu desempenho durante o desenvolvimento das atividades, foi sempre com grande interesse, uma vez que aproveitei cada momento para aprender com as crianças, mas também proporcionar momentos de aprendizagem e diversão às crianças, pensando no crescimento delas, mas também no meu enquanto

profissional.

Tudo o foi solicitado pela Educadora da sala, pela Educadora e pela Professora Cooperantes foi sempre realizado sem nunca faltar ao compromisso, dando-lhes sempre conhecimento de forma antecipada das atividades que iria realizar com as crianças para que estas estivessem a par de tudo e pudessem, de alguma forma, verificar se iam ao encontro dos conteúdos a trabalhar. Desta forma, posso afirmar que adquiri algumas ferramentas essenciais que futuramente me irão ajudar a melhorar a minha prática pedagógica.

Acredito que ao longo de toda a minha intervenção cresci não só a nível pessoal, como também a nível profissional. Através desta experiência educativa, fui responsável por um grupo de crianças, assim como responsável de encontrar as melhores estratégias que permitissem às crianças construir aprendizagens significativas, tendo todas as mesmas oportunidades de aprendizagem e também respeitando as características e os ritmos de cada uma delas.

Para o meu futuro enquanto profissional da ação educativa, pretendo proporcionar um ensino construtivista, isto é, ser mediadora entre os alunos e a informação. Por outras palavras, pretendo que os alunos construam o seu próprio conhecimento de forma autónoma. Pretendo também desenvolver mais e melhores aprendizagens a nível profissional e pessoal em conjunto, de igual forma, quer com as crianças, quer com as famílias e a comunidade, quer com os colegas de profissão.

Concluindo, para uma futura educadora/professora é essencial a oportunidade de realizar uma prática de ensino supervisionada, não só porque a mesma já nos dá uma visão do que iremos realizar ao longo do nosso percurso, mas também ter oportunidade de vivenciar experiências e momentos com outros profissionais que nos ajudam a perceber o que devemos ter em atenção, como lidar com situações no futuro e de como devemos na prática educar a criança e proporcionar-lhe aprendizagens apropriadas, completas e integradas.

Relativamente à “participação na comunidade escolar e educativa”, desde o início que me foi dado a conhecer todos os projetos nos quais a escola estava envolvida e, por forma a estar envolvida na comunidade escolar, participei e colaborei positivamente em todas as atividades realizadas.

Algumas dessas atividades realizadas, como, por exemplo, a atividade de Halloween, foi a que mais me motivou. Isto porque foi contada a narrativa “O Cuquedo”, de Clara Cunha, com ilustrações de Paulo Galindo, através de um teatro de fantoches, em conjunto com a estagiária da outra sala de jardim de infância. Este pedido feito pelas Educadoras e pela Educadora Cooperante foi importante, uma vez que utilizamos uma estratégia diferente para contar a narrativa e percebemos que era uma opção que

poderia ter resultantes significativos, para além de considerarmos a sua utilização futura em contextos profissionais, dado o impacto positivo que criou nas crianças. De facto, constatei que as crianças gostaram muito do conto da narrativa através da utilização dos fantoches.

Relativamente ao 1CEB também participei e ajudei sempre nas atividades realizadas, apesar de não terem acontecido muitas, devido ao contexto pandémico que atravessamos atualmente. A que considerei mais pertinente foi o conto da narrativa “O Cuquedo e um amor que mete medo”, de Clara Cunha, com ilustrações de Paulo Galindro, realizado pela mãe de um aluno da turma. Foi relevante perceber que o envolvimento da comunidade no contexto escolar é importante para a professora cooperante e, que devido às condições e regras impostas pelo contexto de pandemia, não podia ser feito com muita frequência.

No que concerne ao envolvimento das famílias, apesar de ter considerado esse aspeto para o projeto, não foi possível a sua efetivação. Isto aconteceu por falta de oportunidade; não por falta de vontade por parte das famílias. Em relação a este ponto, na minha opinião, deveria ter sido concretizado, uma vez que é algo de fundamental, não só para que as famílias pudessem participar, acompanhar a evolução dos seus filhos, mas também para que estas pudessem ajudar no processo de intervenção do projeto. Contudo, em conversa com as crianças foi possível perceber que estas conversavam com os pais acerca do que fazíamos na sala de aula, tanto em contexto de EPE, como em contexto de 1CEB.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E
LEGISLAÇÃO CONSULTADA**



Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Silva, C. (2011). *Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica (Prática de Ensino Supervisionada - PES)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 06).
- Alves, M.P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: IEP Universidade do Minho.
- Azevedo, M., Alves, M., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., Gomes, E., Vieira, R., Rosa, J., Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. Disponível em: <https://bit.ly/3oHQyBX>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (17 de junho de 2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: MEC - Ministério da Educação e Tecnologia. Disponível em <https://bit.ly/35xghFQ>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: MEC – Ministério da Educação e Tecnologia. Disponível em <https://bit.ly/2Zn4rdr>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Brochura Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <https://bit.ly/3mb3ZL8>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. Disponível em: <https://bit.ly/2MHTBMd>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4^a. edição). Porto: Porto Editora.
- Felício, H., Silva, C., & Mariano, A. (2017). *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/45534>

- Ferreira, S., Silva, A., (2020). Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia. *Entreler, 0*, 41-49. Disponível em: <https://bit.ly/3wRINyw>
- Freitas, M., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <https://bit.ly/3drvqtJ>
- Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2017). *A motivação para a leitura na escola: Contribuições do ensino de literatura*. A Cor das Letras, 18 (3), 27-42. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/52808>
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. D. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. (U. Aberta, Ed.) pp. 17-47.
- Gomes, I. & Santos, L. (2005). *Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”* Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, 2, 312-326. Disponível em: <https://bit.ly/3q30d7D>
- Gomes-Santos. e Sandoval N. (2003) *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo, Martins Fontes.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M.J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2678>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <https://bit.ly/35UTt1F>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Guerreiro, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3cZOMJj>
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Brochura Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <https://bit.ly/3E2foTI>
- ME/DEB (Ed.) (2004). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª ed.)*. Lisboa:

- Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. Disponível em <https://bit.ly/3u2jFm7>
- ME/DEB (Ed.) (2004). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/3aHATMK>
- ME/DGE (Ed.) (s.d). *Caderno de Apoio de Aprendizagem da Leitura e da Escrita das Metas Curriculares de Português*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <https://bit.ly/3yC44ML>
- Mendes, M. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido do número: Um estudo com alunos do 1.º ciclo* Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://bit.ly/3pi7YF3>
- Menezes, L., Cardoso, P., Rego, B., Balula, J.P., Figueiredo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em: <https://bit.ly/3IW47YD>
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). *Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa*. Revista Lusófona da Educação, 40, pp. 139-153. Disponível em: <https://bit.ly/39FcB62>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. (1ª. edição). Santo Tirso: De Facto Editores
- Moura, A. R. (2015). *Princípios pedagógicos promotores do sucesso educativo. Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, Portugal.
- Pereira, I., Viana, F. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*. In Azevedo, F. "A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional" [CD-ROM]. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/4260>
- Pereira, I. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. Texto apresentado VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México, outubro de 2002. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, I. F., Campos, C. J., & Siqueira, C. (2018). *Investigação Qualitativa: Perspetiva Geral e*

- Importância para as Ciências da Nutrição*. pp. 30-34. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/apn/n14/n14a06.pdf>
- Proetti, S. (2017) *As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de Investigação científica: um estudo comparativo e objetivo*. Revista Lumen, pp. 1-23, v. 2, n. 4.
- Roldão, M. D. (2009). *Que Educação Queremos para a Infância?* (CNE, Ed.) A Educação dos 0 aos 12 Anos, pp. 176-197. Disponível em: <https://bit.ly/38Wr6Sw>
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://bit.ly/2W3Y40C>
- Santos, M.G., Farago, A. (2015). *O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): pp.112-133. Disponível em: <https://bit.ly/3EkzEA6>
- Schader, B., Huber, L., Ruder, A., Ruffo, F. (s/d). *Desenvolver a oralidade na língua primeira. Materiais para o ensino da língua de herança; propostas didáticas 3*. Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educacao de Zurique. Traduzido por Marília Mendes, Zurique & Maria João Barbosa, Wurzburg. Disponível em: <https://bit.ly/3bNXWqt>
- Schiabel, D., & Silva, C. (2019). *Currículo e Desenvolvimento Profissional Docente*. 1(10), pp. 34-46. Disponível em: <https://bit.ly/32CdDN8>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/35VNmtO>
- Veloso, R. (2001). *Curtir literatura infantil no Jardim de Infância*. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (ISBN 972-98757-4-X). Disponível em: <https://bit.ly/33W60Vn>
- Veloso, R. (2005). *A recuperação da oratura*. In Casa da leitura: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <https://bit.ly/30QIAAs>

Legislação Consultada

- 2018-07-19 – Despacho n.º 6944-A/2018: Diário da República, 2.ª Série – N.º 138 – 19 de julho de 2018 (homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico).
- 2018-07-06 – Decreto-Lei n.º 55/2018: Diário da República, 1.ª Série – N.º 129 – 6 de julho de 2018 (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).
- 2015-02-27 – Despacho n.º 2109/2015: Diário da República, 2.ª Série – N.º 41 – 27 de fevereiro de 2015 (homologa as metas curriculares de várias disciplinas entre as quais as de Português do Ensino Básico).
- 2014-05-14 – Decreto-Lei n.º 79/2014: Diário da República, 1.ª Série – N.º 92 – 14 de maio de 2014 (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- 2013-04-16 – Despacho n.º 5165-A/2013: Diário da República, 2.ª Série – N.º 64 – 16 de abril de 2013 (procedeu à homologação das metas curriculares de várias disciplinas entre as quais de matemática do ensino básico).
- 2007-02-22 – Decreto-Lei n.º 43/2007: Diário da República, 1.ª Série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007 (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- 1997-02-10 – Decreto-Lei n.º 5/97: Diário da República N.º 34 – 1.ª Série - A, 10 de fevereiro de 1997 (aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar).
- 1986-10-14 – Lei n.º 46/86 – Diário da República n.º 237/1986, série 1 de 1986-10-14. (Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo).

APÊNDICES E ANEXOS



1. Apêndices

Apêndice 01 – Atividades desenvolvidas no contexto de Pré-escolar

Tabela 05 – Descrição sucinta das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-escolar, no âmbito da intervenção pedagógica.

Nome das atividades	Experiências de aprendizagem
1.ª Intervenção “Atividade de Outono”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e exploração da narrativa “A magia da estrela do Outono”, de Heidi Howarth e Daniel Howarth- levantamento de ideias prévias e noções acerca do tema em estudo e questões relacionadas com a narrativa; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Cores e nomes de frutos de outono- aprendizagem de novo vocabulário; • Diferentes formas e tamanhos dos frutos e das folhas de outono; • Construção individual de uma árvore de outono com tintas, utilizando as folhas para estampagem; • Pintura de uma imagem com os diferentes frutos de outono; • Escuta e canto da música “Tucantar - O outono está a chegar”.
2.ª Intervenção “Atividade Lagartinha muito comilona”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e exploração da narrativa “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle- levantamento de conhecimentos prévios acerca do tema em estudo e questões relacionadas com a narrativa; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Pintura e construção da lagartinha individualmente- organização sequencial das bolas consoante o escutado na narrativa; • Escuta e canto da música da lagartinha- trabalhar a articulação das palavras escutadas na narrativa; • Construção de uma lagarta comilona para afixar na sala de aula- trabalhar o nome e cor das frutas, a contagem e também os dias da semana escutados na narrativa (associando-os às cores do placard das presenças).
3.ª Intervenção “Atividade S. Martinho”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e exploração da “Lenda de S. Martinho” – questões acerca dos acontecimentos da narrativa e levantamento de ideias prévias; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Pintura da imagem de S. Martinho – aprendizagem de novo vocabulário; • Colorir Sr./Sra. Castanha- trabalhar a contagem, o tamanho e colagem dos braços e das pernas (desenvolvimento da consciência do seu corpo); • Poster de S. Martinho com os vários Sr./Sra. Castanhas e um pote (pintura com tintas e esponjas).
4.ª Intervenção “Atividade Direitos da Criança”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e exploração do conto “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares- levantamento de conhecimentos prévios acerca do tema em estudo e questões acerca da narrativa escutada; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Conceito de multiculturalidade e exploração da multiculturalidade presente na narrativa- cor da pele, roupas, nomes, etc.- articulação de algumas palavras desconhecidas para as crianças e aprendizagem de novo vocabulário; • Pintura de uma imagem referente à narrativa consoante a cor que está associada a cada menino; • Abordagem de alguns direitos das crianças; • Colorir puzzle sobre a narrativa e realizar a colagem, em grande grupo, das peças organizadas numa folha A3; • Montar puzzle sobre a narrativa construída para colocar na área dos jogos de mesa da

	<p>sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta da música “Toda a criança tem direitos” de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos das crianças.
5.ª Intervenção “Atividade sobre o Meio Ambiente”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta da narrativa “O pequeno livro do ambiente” - levantamento de ideias prévias sobre a temática e perguntas acerca dos acontecimentos da narrativa; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Colorir imagem do Planeta Terra- diálogo com as crianças sobre o que devemos ou não fazer para preservar o ambiente; • Escuta do segundo capítulo do livro “O planeta limpo de Filipe Pinto” de Filipe Pinto referente à Reciclagem; • Construção de um Cartaz sobre a reciclagem- colagem de várias imagens nos ecopontos corretos, aprendizagem de novos conceitos; • Jogo da reciclagem- estimular as crianças a fazerem reciclagem e consolidar os conhecimentos adquiridos; • Escuta da música “Mundo a Reciclar- Planeta limpo de Filipe Pinto”- articulação das palavras da música com as crianças.
6.ª Intervenção “Atividade de Natal”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta da narrativa “A velhinha que comeu os símbolos de Natal” - levantamento das ideias prévias sobre a temática em estudo e aprendizagem de novo vocabulário; • Estimulação para o gosto pela leitura e criação de hábitos de leitura; • Colorir imagem representativa a narrativa escutada- diálogo com as crianças acerca dos vários símbolos de Natal e articulação do novo vocabulário; • Construção de uma bola de Natal em Eva para colocar na árvore do jardim-de-infância; • Escuta e canto da música “O mundo em Festa” de Tucantar.
7.ª Intervenção “Atividade Natal e a matemática”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconto da narrativa “A velhinha que comeu os símbolos de Natal”; • Contagem dos diferentes símbolos da narrativa; • Associação de algarismos a quantidades- através de um quadro associa os números de 1 a 4 a quantidade de círculos e preenchê-los com material da sala, neste caso, legos; • Realizar uma ficha de contagem de diferentes símbolos de Natal, do número 1 até ao 4- recorte e colagem das imagens associadas ao número- diálogo com as crianças sobre o que observam e contagem com elas individual; • Picotagem de figuras geométricas para a construção de uma árvore de Natal- aprendizagem de novos conceitos assim como a sua correta articulação; • Jogo de memória natalício, em pequenos grupos, para consolidação de conhecimentos.
8.ª Intervenção “Atividade Educação Física”	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da estátua- cooperação em situação de jogo, domínio de movimentos de equilíbrio e deslocamentos, controlo voluntário do movimento; • Circuito- domínio de movimentos de equilíbrio e deslocamentos, controlo de movimentos de perícia e manipulação; • Coreografia música Panda e Os Caricas - É Natal- Cooperação e seguimento de orientações.

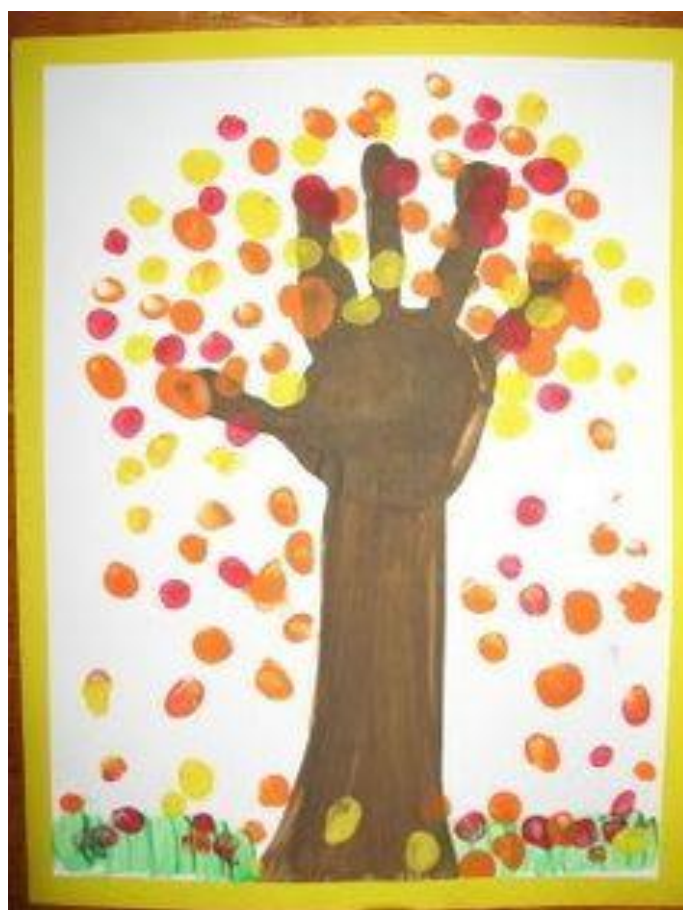
Apêndice 02 – Atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo

Tabela 06 – Descrição sucinta das atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo, no âmbito da intervenção pedagógica.

Nome das atividades	Experiências de aprendizagem
1.ª Intervenção “Momento de leitura: a Páscoa”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e conto da narrativa- observação dos elementos peritextuais e diálogo com os alunos sobre os mesmos; • Diálogo em grande grupo relativo aos diferentes acontecimentos da narrativa, de modo a fazer o reconto da mesma e questões de compreensão leitora; • Atividade de artes visuais e escrita- ficha para completar através da escrita, desenho da parte preferida da narrativa, pintura das imagens da ficha; • Construção de um origami de um coelho individualmente.
2.ª Intervenção “A que sabe a lua? Leitura e momento lúdico”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e conto da narrativa: observação dos elementos peritextuais e diálogo com os alunos sobre os mesmos; • Diálogo em grande grupo relativo aos diferentes acontecimentos da narrativa, de modo a fazer o reconto da mesma e questões de compreensão leitora; • Atividade de artes visuais e escrita: através da escrita realizar a descrição dos animais (personagens), desenho e pintura dos mesmos; • Jogo do bingo adaptado à narrativa. Completar a sílaba que falta nas palavras
3.ª Intervenção “O coelhinho Branco- Leitura e escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e conto da narrativa: observação dos elementos peritextuais e diálogo com os alunos sobre os mesmos; • Diálogo em grande grupo relativo aos diferentes acontecimentos da narrativa, de modo a fazer o reconto da mesma e questões de compreensão leitora; • Representação da narrativa em pequenos grupos de modo a trabalhar a oralidade; • Realização de uma ficha de compreensão leitora e consolidação de conhecimentos; • Desenho da parte da narrativa que mais gostaram e justificar oralmente e pintura de todas as imagens da ficha.
4.ª Intervenção “O Palhaço Pipo- Leitura, oralidade e escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e conto da narrativa: observação dos elementos peritextuais e diálogo com os alunos sobre os mesmos; • Diálogo em grande grupo relativo aos diferentes acontecimentos da narrativa, de modo a fazer o reconto da mesma e questões de compreensão leitora; • Realização da ficha da atividade: completar através da escrita a ficha de consolidação de conhecimentos, trabalhando a compreensão leitora, mas também os conteúdos abordados durante as aulas de Português ao longo da semana. • Concretização do Jogo da memória adaptado com palavras com o som “ça”, “ce”, “ci”, “ço”, “çu”.
5.ª Intervenção “ O casamento- Caso de leitura: letra “s” com som “z” (leitura, oralidade e escrita)”	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta do pequeno texto e diálogo com os alunos sobre o mesmo acerca do caso de leitura existente no mesmo; • Realização de um quiz com perguntas de compreensão leitora e sobre o caso de leitura “s” com som “z”; • Diálogo em grande grupo sobre a continuação do texto lido, de modo a promover a imaginação dos alunos e escrita das frases no caderno diário. • Realização da página 125 do manual escolar para a consolidação de conhecimentos.
6.ª Intervenção “O ‘H’ perdeu uma perna”- Ensino explícito da letra ‘h’”	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura integral da obra e exploração da mesma com a resposta a questões de compreensão leitora; • Escrita no quadro interativo de palavras iniciadas com a letra “h” ditas pelas crianças – desenvolvimento da memória visual; • Realização dos exercícios da página 125 do manual escolar: Excerto do Texto “O H perdeu uma perna” e exercícios de exploração do mesmo; • Realização de jogos acerca da letra “h” para consolidar conhecimentos adquiridos

	(jogos de combinações, questionários, etc.).
7.ª Intervenção “Água na Natureza”	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização do vídeo “Água na Natureza” da Escola Virtual e pequeno debate acerca do que foi observado no mesmo; • Realização dos exercícios da página 97 do manual escolar: em que formas podemos encontrar água na natureza • Visualização de um vídeo no Youtube acerca do tema em estudo e discussão acerca do observado no mesmo, ou seja, onde podemos encontrar água na natureza e quais as diferentes formas; • Explorar as diferentes formas da água na natureza: sólido, líquido e gasoso- introdução de novos contextos; • Realização de um jogo de verdadeiros e falsos acerca do tema em estudo- justificação oral das opções.
8.ª Intervenção “Exploração da narrativa Abecedário Maluco, de Luísa Ducla Soares”	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de pequenos excertos da obra: conhecimento prévio dos alunos acerca da ordem do alfabeto; • Pequeno debate acerca dos excertos escutados; • Escuta de uma música sobre o alfabeto e construção individual de uma lagarta alfabética; • Realização de um acróstico em conjunto para que as crianças tenham conhecimento sobre o que é o acróstico; • Realização de um acróstico com o nome da criança individualmente; • Apresentação do acróstico ao resto da turma. • Construção em conjunto de um “comboio alfabético” para afixar na sala de aula- Pintura, recorte e colagem das letras e respetivos vagões coloridos.
9.ª Intervenção “A flor vai ver o mar de Alves Redol- Exploração da narrativa”	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da narrativa em grande grupo através de questões de compreensão leitora e debate acerca dos vários acontecimentos; • Realização de uma ficha de trabalho, onde na primeira parte são realizadas questões de compreensão leitura e exercícios de verdadeiros e falsos onde as crianças justificam as afirmações falsas. Na segunda parte é realizada a construção de uma banda desenhada da narrativa escutada, recorrendo à leitura das legendas que aparecem na prancha; • Jogos de consolidação de conhecimentos acerca da narrativa escutada.
10.ª Intervenção “Cheiros e Cores da Natureza com a exploração da narrativa “As cores na natureza”, de Jana Sedlackova e Štěpánka Sekaninová”	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno debate em grande grupo acerca das conceções prévias acerca do tema em estudo – os cheiros da natureza; • Visualização de um vídeo da Escola Virtual- discussão de ideias acerca dos conhecimentos das crianças e do que foi visualizado no vídeo; • Realização individual da página do manual para consolidar conhecimentos acerca do tema em estudo “Cheiros da Natureza”; • Atividade interativa do manual como correção do primeiro exercício; • Distinção entre cheiros agradáveis e cheiros desagradáveis; • Cheiro, cores e sons da natureza. • Leitura da narrativa mostrando as imagens que aparecem às crianças: Reflexão acerca dos conhecimentos prévios das crianças em relação à narrativa escutada; • Descoberta de rimas que ouviram em alguns dos textos. • Realização de uma ficha de trabalho para consolidação de conhecimentos adquiridas na narrativa lida; • Relação da narrativa com o tema em estudo – os cheiros da natureza; • Desenho sobre um fruto ou planta da cor preferida que escutaram na narrativa.

Apêndice 03 – Ficha “Árvore de Outono” e Resultados da atividade da “Árvore de Outono”



Nome: _____

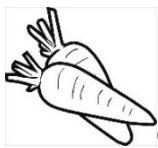
Data: _____



“O Coelho branco” de António Torrado

1. Assinala a opção correta.

- O Coelhoinho foi à horta colher:



Cenouras

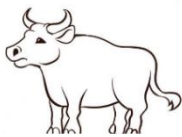


Batatas

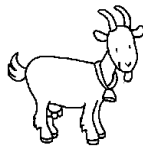


Couves

- Quem estava em casa do Coelhoinho Branco era:



O boi



A cabra



O cão

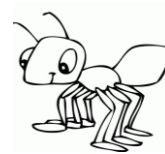
- O animal corajoso que ajudou o Coelhoinho Branco foi:



A girafa



A borboleta



A formiga

2. Liga as palavras que rimam:

Coelho •

• barriga, rabiga

Cabrez •

• dentadas, bicadas

Formiga •

• três

Marradas •

• caldinho

3. Completa as palavras com as, es, is, os, us:



c__a



couv__



do__



Coraj__o



ass__tado

4. Olha para as palavras que aparecem no quadro seguinte e completa a tabela:

Casa	Couves	Vais	Corajoso	Buscar	Assustado	Veremos
Vos	Disse	Isso	Dois	Isto	Três	Estou
Mas	Marradas	Dentadas	Bicadas	És	Respondeu-lhe	Pressa

	Contagem	Total
As		
Es		
Is		
Os		
Us		

5. Lê e separa as palavras das frases. Escreve-as.

O Coelho Branco foi à hortabuscar couves.

Nacaso do Coelho estava a abraçar a breza.

A formiga foi a única que não teve medo e ajudou o Coelho.

6. Faz um desenho da parte da narrativa que mais gostaste:

Nome: _____ Data: ____/____/____

“O palhaço Pipo”, Letras com Narrativas, de Catarina Águas

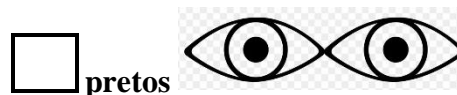
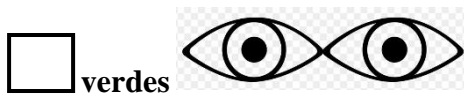
1. Ouve com atenção o texto. Faz um desenho do Palhaço Pipo consoante a descrição que ouviste.

2. Assinala com um X a resposta correta, de modo a obteres frases verdadeiras de acordo com o texto que ouviste.

– O Pipo era um palhaço muito...



– O palhaço tinha os olhos ... e um nariz vermelho.



– O Pipo ficou de repente...



3. De acordo com o texto, como eram as roupas do Palhaço Pipo?

4. Assinala com uma cruz (X) a resposta correta

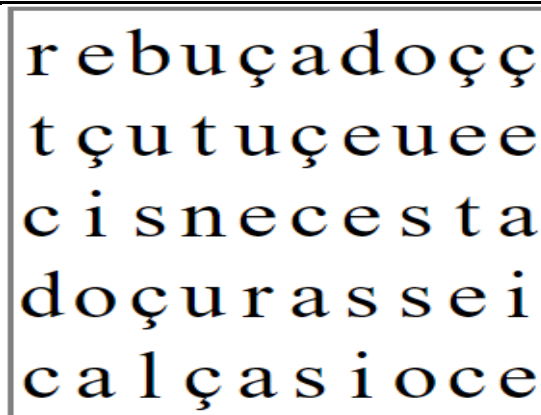
- O Pipo ficou triste de repente...

porque ninguém gostava dele.

porque não tinha truques novos e as suas piadas já não tinham graça.

5. Procura as palavras do quadro com “ça”, “ce”, “ci”, “ço”, “çu” na sopa de letras.

calças	cesta	cisne	rebuçado	doçura
--------	-------	-------	----------	--------



6. Faz a divisão silábica das palavras seguintes pintando de azul o número correto de círculos consoante o número de sílabas.

Tranças	Celeste	Cidade	Poço	Açúcar
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Na sílaba em que ouves o som *s* pinta o círculo de vermelho.





Apêndice 06 – Jogo de memória

maçã		peça	
cabeça		taça	

cebola		Celeste	
cegonha		cenoura	

polícia		vacina	
cisne		cinema	

caroço		palhaço	
poço		laço	

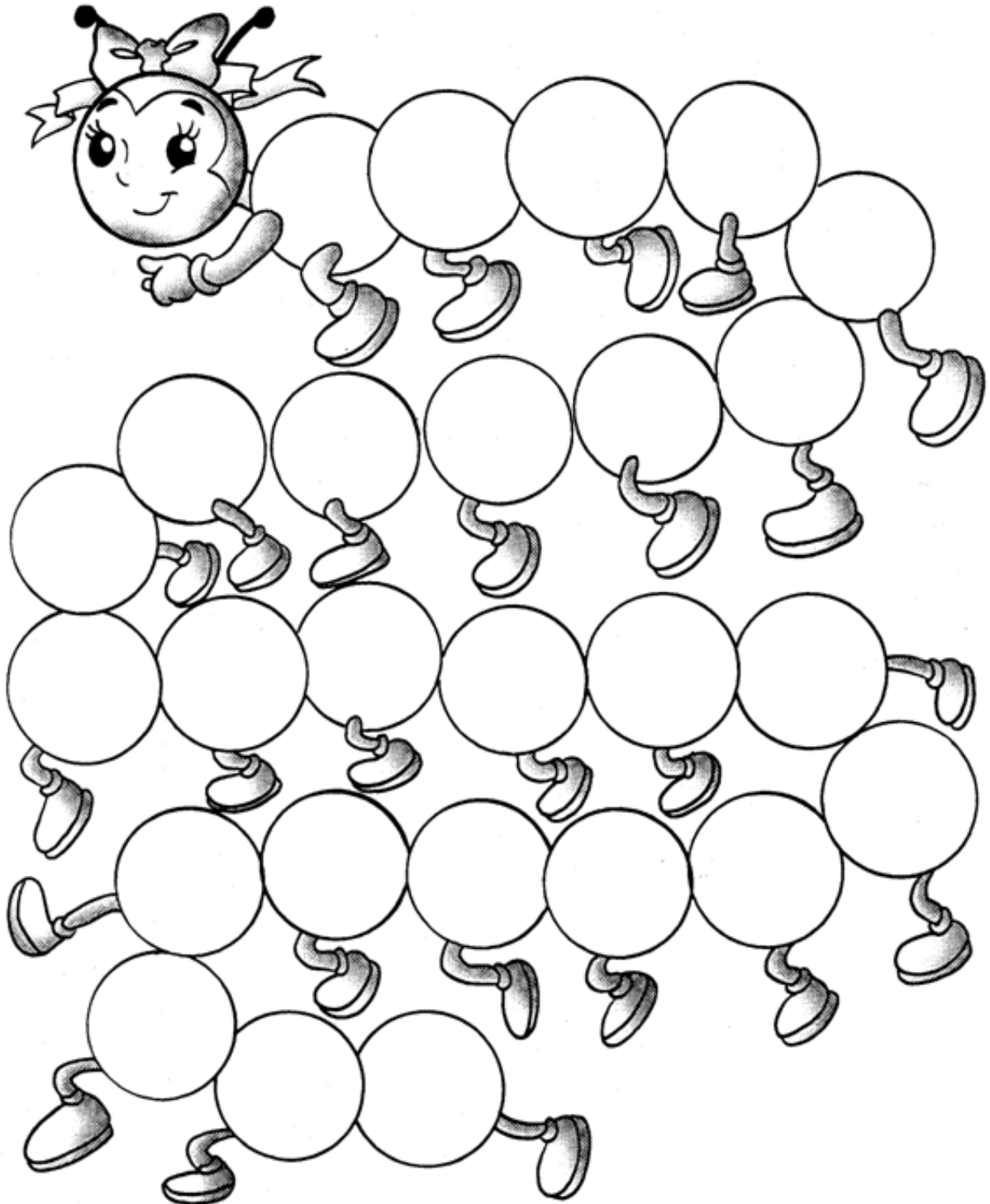
açúcar		muçulmano	
doçura		açucena	

Apêndice 07 – Ficha da Lagarta alfabética e ficha preenchida



Nome: _____

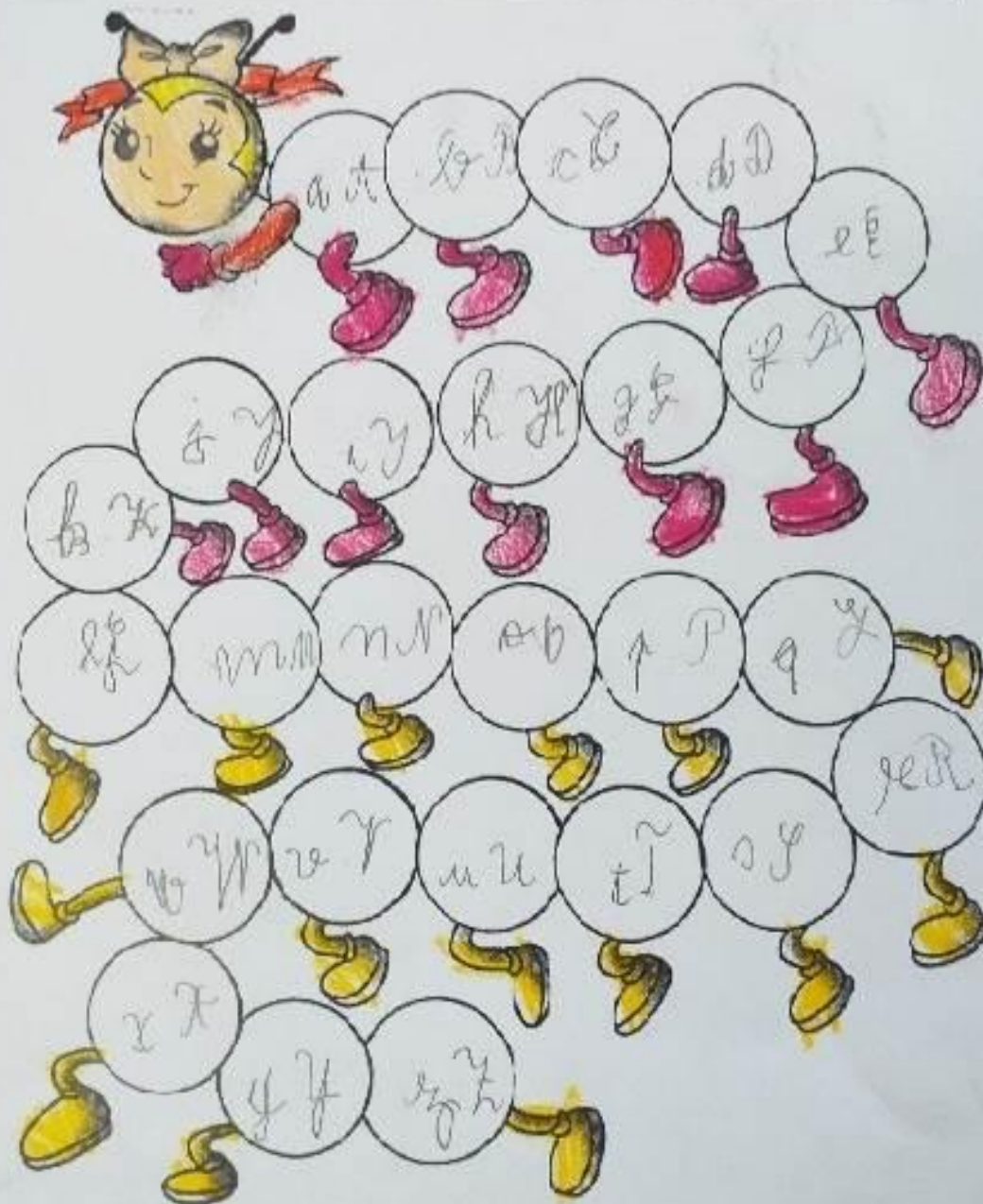
Data: ____/____/____





Nome: Martina

Data: 28.07.2021



Apêndice 08 – Resultado do comboio alfabético realizado pelas crianças

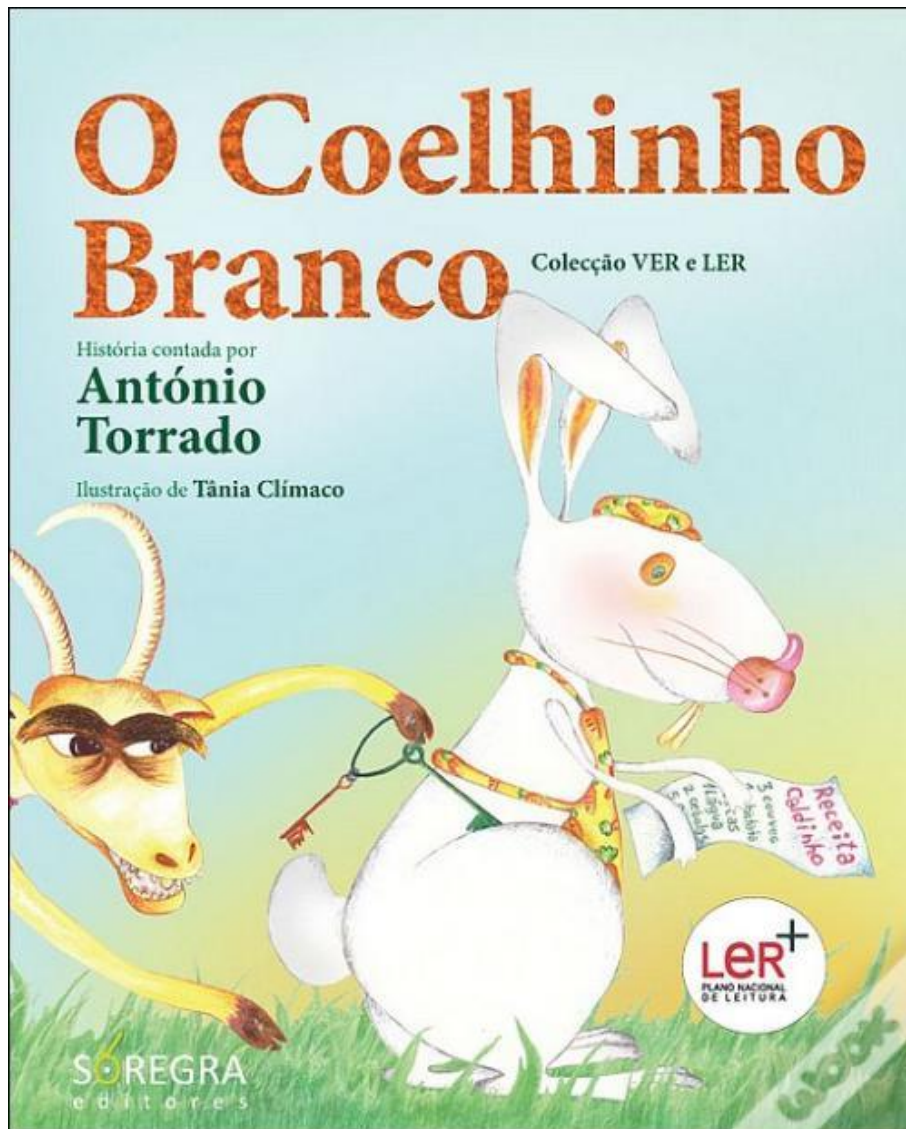


2. Anexos

Anexo 01 – Ficha "Os frutos de Outono"







Era uma vez um palhaço chamado Pipo.

O Pipo era muito engraçado: tinha olhos pretos, nariz vermelho, uma peruca feita de papel de muitas cores e roupas muito coloridas. Usava uma camisola às pintinhas, calças às risquinhas, suspensórios e sapatos pontiagudos.

Toda a gente gostava muito do palhaço Pipo e todos ficaram preocupados quando, de repente, ele ficou muito triste...

– Um palhaço triste? Isso não pode ser! – exclamavam todas as pessoas que conheciam o Pipo.

Foi então que a Paula, uma menina muito preocupada, foi tentar saber o que se passava.

– Então, Pipo? Que se passa contigo para estares tão triste?

– Estou triste porque não tenho truques novos para apresentar ao meu público... Como não faço truques novos em palco, tenho cada vez menos aplausos... Os meus poemas e as minhas piadas já não têm graça...



O PALHAÇO PIPO

Catarina Águas, “Letras com
Histórias”



Anexo 05 – Capa do livro "Abecedário Maluco" de Luísa Ducla Soares

