



# Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

## Promover a Comunicação Oral num grupo crianças da educação pré-escolar

Sónia Maria Carreiras Costa Gonçalves

Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Prof. Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Prof. Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

[Abril de 2017], Ramada

## **Agradecimentos**

Muitas foram as pessoas que direta, ou indiretamente, me ajudaram nesta caminhada e que contribuíram na realização deste relatório. Assim sendo, a todos quero deixar o meu agradecimento.

No entanto, os meus verdadeiros pilares são a minha família e é a esses que tanto tenho de agradecer. A eles dedico este trabalho, em especial aos meus pais, o meu orgulho, a minha âncora, à minha irmã, sobrinhas, sogra e cunhado que sempre acreditaram em mim, e que apesar das dificuldades que tive de enfrentar, tiveram sempre uma palavra amiga e me transmitiram muita força.

Ao meu marido e aos meus filhos Diogo e Duarte, que foram quem mais sofreu com a minha ausência, com o meu isolamento e às vezes com o mau humor. Sem vocês nunca o teria conseguido.

Aos meus amigos, poucos, mas verdadeiros que sempre me deram força para continuar e sempre me incentivaram para nunca desistir do meu sonho.

Ao conjunto de pessoas que me marcaram ao longo do meu percurso académico, e por fim à verdadeira razão de tudo isto acontecer, às crianças. Aquelas que abrilhantam o meu dia no meu local de trabalho, e a todas dos Jardim-de-infância por onde passei durante este percurso académico. Obrigada, só reforçaram mais o meu desejo de contribuir para a vossa felicidade.

## Resumo

O presente relatório desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende apresentar uma investigação sobre a ação educativa desenvolvida em contexto de Jardim de Infância numa sala de crianças com idades heterogéneas.

A investigação em causa incidiu em como potenciar o desenvolvimento da comunicação oral. No entanto, toda a ação educativa foi pensada, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, o seu desenvolvimento geral, procurando sempre promover atividades que desenvolvessem competências ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

O Educação Pré-Escolar é por primazia uma altura decisiva no que respeita ao desenvolvimento da linguagem, principalmente da linguagem oral. Cabe ao educador criar um clima de comunicação, escutar e valorizar o contributo das crianças, desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A presente investigação recaiu sobre como potenciar o desenvolvimento da comunicação oral num grupo de crianças do pré-escolar, contribuindo para a reflexão como futura profissional, sobre as questões pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento e estimulação da comunicação oral.

A metodologia utilizada nesta investigação insere-se no paradigma interpretativo, numa investigação sobre a própria prática. Neste paradigma, a recolha de dados é de cariz qualitativo, ou seja, é feita através de dados não numéricos, da recolha de notas de campo, da observação participante, das gravações de áudio e vídeo.

Com este trabalho consegui promover a comunicação oral com este grupo de crianças. Analisando este percurso, as crianças evidenciam uma evolução na sua comunicação oral, nas competências adquiridas. Foi um processo difícil, complexo, que me levou a refletir muito enquanto profissional, no meu futuro.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento da Comunicação Oral, Ação educativa.

## Abstract

This report is part of the Practice of Supervised Teaching curricular subject of the Master's degree in Preschool Education, intends to introduce an investigation about the educational action developed in context of kindergarten in a heterogeneous children's room.

The investigation in question focused on how working oral communication, however, all educational action it was thought, taking into account the interests and needs of the children's, its overall development, always seeking to promote activities that develop competencies at the level of the different content areas.

Pre school education it is by primacy a decisive time With regard to language development, mainly of oral language. It is up to the educator to create a climate of communication to listen and value the contribution of children, develop activities that promote the development of children's oral language.

The present investigation focused on how to foster the development of oral communication in a group of pre-school children, contributing to reflection as a future professional on pedagogical issues, related to the development and stimulation of oral communication.

The methodology used in this research is inserted in the interpretative paradigm, in an investigation about the practice itself.

In this paradigm, the data collection is qualitative, that is, it is done through non-numeric data, the collection of field notes, participant observation, audio and video recordings.

With this work I was able to promote oral communication with this group of children. Analyzing this path, the children show an evolution in their oral communication, in the acquired competences.

It was a difficult, complex process that led me to reflect a lot as a professional, in my future.

**Keywords:** Preschool Education, Oral Communication Development, educational action.

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico .....	3
2.1 A educação pré-escolar .....	3
2.2 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	4
2.3 O Papel do Educador .....	7
2.4 A importância das histórias .....	8
2.5 Área do Conhecimento do Mundo.....	9
3. Caracterização do Contexto Educativo .....	11
3.1 Caracterização da Instituição .....	11
3.2 Caracterização do grupo .....	13
3.3 Caracterização do ambiente educativo.....	17
4. Metodologia .....	19
4.1 Opções Metodológicas.....	20
4.2 Técnica de Recolha de Dados.....	21
5. Plano de ação.....	23
5.1 Apresentação e justificação do plano de ação.....	24
6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	28
Atividade 1 - “A Cigarra e a Formiga” .....	28
Descrição da atividade: .....	29
Atividade 2 - Atividade Prática – Observação de formigas .....	31
Descrição da atividade: .....	32
Atividade 3 – História “A que sabe a Lua?” .....	35
Descrição da atividade: .....	36
Atividade 4 – Cartões com imagens de animais.....	39
Descrição da atividade: .....	39
Atividade 5 – Formigas .....	41
Descrição da atividade: .....	42
7. Conclusões .....	50

8. Referências.....	53
---------------------	----

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Idades das crianças, sexo e nacionalidade.....	13
Tabela 2: Constituição do Agregado Familiar.....	14
Tabela 3: N° irmãos/idades e género .....	15
Tabela 4 .....	44
Tabela 5 .....	45
Tabela 6 .....	48
Tabela 7 .....	49

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Planta da Sala Vermelha .....	19
Figura 2.....	33
Figura 3.....	37
Figura 4.....	38
Figura 5.....	42

## **Índice de Esquemas**

Esquema nº 1: Plano de ação .....	25
Esquema nº 2: Teia conceptual da atividade 1 .....	28
Esquema nº 3: Teia conceptual da atividade 2 .....	31
Esquema nº 4: Teia conceptual da atividade 3 .....	35
Esquema nº 5: Teia conceptual da atividade 4 .....	39
Esquema nº 6: Teia conceptual da atividade 5 .....	41

## 1. Introdução

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A temática em estudo durante a Prática de Ensino Supervisionada situou-se na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, incidindo principalmente no âmbito da Comunicação Oral.

A problemática surgiu após um período de observação. Inicialmente tinha optado por outro tema, mas no decorrer do estágio percebi que deveria focar o meu estudo na comunicação oral, uma vez que fazia mais sentido com este grupo, porque durante o período de observação constatei que existiam algumas crianças com dificuldades de expressão oral, nomeadamente problemas de dicção, vocabulário escasso, desinteresse por histórias, dificuldades em se expressar publicamente, e sendo que a comunicação oral é importante para o desenvolvimento da criança, optei por escolher este tema para a minha problemática, de forma a aprender mais sobre o assunto e principalmente poder desenvolver a comunicação oral com este grupo. Considero relevante, também, mencionar que a escolha deste tema está relacionada com o meu gosto pessoal pela comunicação oral, e ainda, porque penso que a linguagem oral parece ser um tanto desvalorizada pelos educadores, que tendem a dar mais importância à abordagem à escrita do que propriamente às competências ao nível da comunicação oral.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral são fundamentais no processo de desenvolvimento das crianças, até mesmo enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade. É através da comunicação que a vida em sociedade ocorre. Para uma criança poder desempenhar o seu papel de cidadão competente, deve saber elaborar um discurso com alguma coerência. Assim sendo, o Jardim de Infância através do educador, desempenha um papel extremamente importante, construindo experiências significativas que promovam a compreensão e a expressão oral nas crianças:

“É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.62).

A partir da observação surgiu a questão “como desenvolver a comunicação oral num grupo de crianças dos 4 aos 6 anos?” Era algo que realmente me inquietava, como poderia o meu trabalho contribuir para que existisse uma melhor comunicação oral neste grupo.

Os objetivos gerais para a minha investigação foram implementar estratégias que promovessem a linguagem oral. As atividades realizadas tiveram como principal foco trabalhar a consciência linguística, recorrendo à exploração lúdica através dos jogos de rimas, lengalengas, adivinhas, entre outros e através da exploração de histórias, trabalhando a consciência da palavra. Assim como, desenvolver a consciência fonológica, fazendo divisões silábicas através do bater de palmas, para que as crianças consigam manipular e identificar os elementos sonoros que integram as palavras. Promovendo momentos de diálogos em grande grupo, onde cada intervenção era tida em conta e valorizada, e onde cada criança tinha a oportunidade de se exprimir, para que as mesmas possam desenvolver competências comunicativas. Através destas atividades, as crianças trabalham igualmente a consciência sintática, uma vez que através do escutar e das suas produções, começam a ter consciência das regras da organização gramatical das frases. Na presente investigação é importante evidenciar outros objetivos principais, referentes à identificação de potenciais dificuldades de comunicação oral nas crianças, os seus níveis de desenvolvimento em que se encontravam no início e no fim da investigação, analisando a evolução da comunicação oral nas crianças.

O presente relatório é constituído por oito pontos. O primeiro ponto faz referência à introdução, onde é situado o relatório no âmbito do Curso e das Unidades Curriculares, onde é identificada a área temática em estudo, como surgiu a problemática, e quais os objetivos desta investigação e onde é apresentada a estrutura do presente relatório.

O segundo ponto faz referência ao enquadramento teórico, onde é apresentada uma breve revisão de literatura, abordando alguns pontos que creio serem importantes nesta investigação, tais como a educação pré-escolar, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o papel do educador, a importância das histórias e também a Área do Conhecimento do Mundo, uma vez o meu projeto está relacionado com o tema dos animais. Referencio autores que darão fundamento ao trabalho realizado ao longo da investigação. No terceiro ponto, é apresentada a caracterização do contexto educativo, com os seus diversos componentes. O quarto ponto faz referência à metodologia que suporta o trabalho de cariz investigativo. Fundamento aqui as escolhas ao nível dos instrumentos de recolha de dados. O quinto ponto é composto pelo plano de ação, onde é feita a sua apresentação e justificação e onde são apresentadas as planificações das atividades realizadas. O sexto ponto faz referência à apresentação e discussão dos resultados obtidos e, para finalizar, no sétimo ponto são expostas as conclusões onde apresento as limitações do estudo, as mais-valias e aprendizagens realizadas ao longo do projeto, sobretudo ao nível pessoal e profissional que reconheço ter adquirido na aproximação à realidade escolar.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 A educação pré-escolar**

A educação pré-escolar apesar de não ser de frequência obrigatória é a primeira etapa na vida da criança, desenvolvida em parceria com a família. De acordo com o Dec. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, o artigo 2º defende que:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo completar 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.”

A criança tem direito à educação pré-escolar desde cedo e assim sendo, logo a seguir à família, a educação pré-escolar desempenha um papel muito importante no seu desenvolvimento. É uma etapa crucial no processo de ensino aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, mas nem sempre assim foi. Segundo Dionísio e Pereira (2006) desde 1997 deu-se uma enorme mudança na educação em Portugal, foi quando se criou uma rede de estabelecimentos de educação pré-escolar, para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, estando assim, a partir deste momento, o Estado a ser o responsável também por esta área da educação, garantido a igualdade de acesso a todas as crianças destas faixas etárias. Também no mesmo ano surgiram as primeiras orientações acerca das características físicas que o jardim-de-infância tem de apresentar, assim como, o primeiro documento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Porém, a educação pré-escolar é considerada como o único subsistema educativo que não segue um currículo, o principal objetivo é criar uma prática educativa baseada nos conhecimentos, interesses e criatividade das crianças. Cabe ao educador estar atento de forma a construir uma intencionalidade educativa focada em quatro pontos principais: observar, planear, agir e avaliar. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

É importante que o educador crie as condições necessárias para as crianças assimilarem e aprenderem, que se sintam bem no seu ambiente educativo e que criem ligações afetivas com os outros, que se sintam seguras e compreendidas.

A ideia que é na idade pré-escolar que a criança alarga o seu círculo de conhecidos, torna-se mais independente, aprende a estabelecer os limites das relações familiares e com os seus pares foi defendida por Mukhima (citado por Oliveira, 2012).

Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem.

## **2.2 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

A área de Conteúdo em que incide a problemática do presente estudo é na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas concretamente na Comunicação Oral.

O documento orientador do trabalho em Educação Pré-Escolar aponta no sentido de que “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.60).

Desde cedo que a comunicação está presente nas nossas vidas. É da natureza do ser humano a comunicação, faz parte de nós, da nossa maneira de ser, de estar na vida, está sempre presente no nosso dia a dia, através de palavras, gestos, ações, entre outros. Segundo Sim-Sim (1998, p. 22), “para que a comunicação tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação.”

A principal função da linguagem é comunicar. De acordo com Sim-Sim (1998, p. 21) por “comunicação entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.”

Segundo Acabado (1993, p. 85), a linguagem “é um procedimento que permite a comunicação entre os seres. Há diversos tipos de linguagem, como são os casos do gestual, do oral, do escrito. Foi a linguagem oral que permitiu o aparecimento das línguas. É o milagre da fala.”

A Comunicação Oral é fundamental para o desenvolvimento das crianças, que começam por produzir frases cada vez mais complexas, mas, para que este processo ocorra, necessitam de um adulto de referência que as apoie, e que acompanhe o seu desenvolvimento, que lhes diga o que está certo, o que está errado, que esteja presente nos momentos difíceis e que as ajude a ultrapassá-los de uma forma positiva.

De acordo com Albuquerque:

“A Aquisição da língua materna é, sem dúvida, o ato mais significativo da nossa aprendizagem da primeira infância, e talvez de toda a vida. Logo que temos a linguagem à nossa disposição obtemos uma chave que irá abrir muitas portas. Temos, por exemplo, um acesso permanente a muitas das memórias do nosso passado, podemos contribuir, sem

hesitações, para o desenvolvimento do presente, podemos até planificar o futuro.”  
(Albuquerque, 2000, p. 13)

A importância da linguagem não se pode pôr em causa, faz parte do ser humano, “A importância da linguagem não carece de justificação (...) é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usámo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (Sim-Sim, 1998, p. 19).

Assim como em diversos processos de desenvolvimento, também o processo de desenvolvimento da linguagem passa por períodos críticos, onde as crianças estão mais despertas para a aprendizagem e onde são capazes de retirar maior proveito nas experiências linguísticas proporcionadas pelo meio onde vivem. “O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 24).

Apesar de ser uma aprendizagem complexa, consegue-se diferenciar os diversos domínios que, apesar de estarem relacionados, contêm as suas especificidades. “Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.24).

A consciência linguística é algo que inconscientemente as crianças adquirem desde cedo através da exploração lúdica que fazem das palavras, como, por exemplo em jogos de rimas, através das lengalengas, adivinhas, trava-línguas, entre outros. São situações que sucedem no quotidiano de uma criança e que servem para trabalhar a consciência linguística das crianças. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.64).

As crianças nestas idades têm já adquirido um extenso vocabulário, compreendem as histórias, têm a capacidade de colocar questões, de “distinguir e articular palavras que se distinguem entre si apenas por um som (por exemplo, pato e gato)”. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 47).

Segundo os mesmos autores (2008), “As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística) começam a desenvolver-se, ainda que de forma rudimentar, no final dos anos pré-escolares.” (p.48).

Para que isso aconteça, é fundamental que as crianças tenham adquirido um domínio das estruturas da língua materna, para que, conforme forem aumentando os seus conhecimentos sobre a língua, as crianças possam pensar na língua de uma outra forma, podendo refletir sobre a mesma.

As crianças começam a inventar palavras que rimem, a alterar terminações de frases, que lhes façam mais sentido, entre outros. Estes tipos de comportamentos indicam que as crianças começam a adquirir “processos primitivos de distanciação em relação à língua enquanto instrumento comunicativo, começando as crianças a pensar sobre dimensões fonológicas ou sintáticas da língua.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.48).

São processos intuitivos de reflexão que nos indicam que as crianças começam a adquirir a consciência fonológica (os segmentos sonoros das palavras, a consciência da palavra e a consciência sintática (adequação gramatical das frases).

Durante o seu percurso académico, as capacidades de consciência linguísticas evoluem para um conhecimento metalinguístico mais explícito, onde as crianças adquirem conhecimentos de modo a que sejam capazes de controlar de forma consciente e determinada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras. Esta evolução parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.48).

Outro conteúdo fundamental quando falamos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é a consciência fonológica. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.64) “A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)”.

As crianças vão desenvolvendo esta consciência e adquirem a capacidade de manipular os elementos fonológicos de forma cada vez mais complexa. A consciência fonológica está igualmente relacionada com a aprendizagem da leitura.

Quanto à consciência da palavra “ refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento construtivo de uma frase.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 64). Conseguimos detetar que as crianças têm a consciência da palavra adquirida, quando isolam e identificam uma ou mais palavras numa frase.

No que refere à consciência sintática, podemos defini-la como “a compreensão das regras gramaticais das frases”, passando a criança a ter controlo e saber utilizar essas mesmas regras.

Conseguimos identificar que esta consciência está adquirida, quando as crianças passam a reconhecer frases incoerentes, ou com trocas de elementos que alteram a sua estrutura gramatical. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.65).

Ao elaborar o presente plano de ação, tive em conta os conteúdos abordados, considerando serem os principais para desenvolver o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita em Educação Pré-Escolar.

## **2.3 O Papel do Educador**

O papel que o adulto desempenha na vida da criança é primordial para o seu desenvolvimento. No que toca à aquisição da linguagem é igualmente de extrema relevância. Na Educação Pré-Escolar, o educador tem de criar condições para que as crianças aprendam. No caso da comunicação oral existe a necessidade de criar um clima de comunicação, em que o mesmo seja visto como um modelo na forma em como fala, se exprime, em como interage com as crianças. De acordo com (Silva, Marques, Mata e Rosa) 2016):

“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”. (p.61).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.11) defendem a ideia de que o adulto ao conversar com a criança desempenha o papel de andaime, ou seja, as interações comunicativas entre o adulto e a criança são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que o adulto, a comunicar com a criança, “clarifica as suas produções, expande os enunciados que a criança produziu e providencia modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.”.

As crianças não são todas iguais, e as experiências pelas quais passaram também não. Quando começam a frequentar o jardim de infância, as suas experiências de vida, as suas origens sociais e culturais são influenciadoras para o seu comportamento, para as suas atitudes, para a sua predisposição de aprendizagem. Cabe ao educador promover ambientes linguísticos estimulantes e interagir verbalmente com as crianças.

O educador tem de ter consciência do processo de desenvolvimento da linguagem, tem de reconhecer os diferentes domínios e tem de ter uma atitude educativa na interação dual

adulto/criança correta e adequada, de forma a transmitir à criança a segurança e as ferramentas necessárias, para que esta se torne num aprendiz de falante.

## **2.4 A importância das histórias**

Uma das melhores formas de trabalhar desenvolver a comunicação oral com crianças desta idade é através das histórias, pois são uma excelente ferramenta de trabalho, uma vez que a literatura infantil possibilita à criança um contacto com o “maravilhoso” e com o mundo dos sonhos. Assim, segundo afirmam Veloso & Riscado, (2002, p. 27 citado em Ramos, 2007, p.168):

“Cabe à Literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável”

A Literatura Infantil permite fazer várias explorações, transportando as crianças à descoberta do mundo, onde os sonhos e a realidade se misturam por vezes, dando-lhes assim a capacidade de imaginar para além da realidade.

As histórias ganham uma vastíssima relevância, por vezes, se as crianças gostarem muito de uma história e a ouvirem repetidas vezes, acabam por saber contá-la de cor, ou chegam até mesmo a reproduzi-la às restantes crianças. Ouvir, contar e inventar histórias prepara-as para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando inventam uma história estão a aprender que podem exprimir as suas ideias e que estas podem ser registadas através da escrita, podendo ser novamente lidas em voz alta.

No entanto, não são apenas os livros de histórias que têm esse poder, também os livros de poemas, rimas, lengalengas, canções e, mesmo os produtos dos registos feitos pelas crianças, podem estimular a criança para o prazer da leitura e da escrita. Porém, temos de ter em atenção aos livros que colocamos à disposição das crianças. Temos de os seleccionar, pois nem todos têm conteúdos apropriados, é importante que os livros seleccionados sejam interessantes e adequados à faixa etária do grupo. Os livros fornecem às crianças a possibilidade de dar asas à sua imaginação, permitindo-lhes sonhar. De acordo com Traça (1998) “Ler, ler o que quer que seja, é sempre fazer apelo à imaginação” (p.78)

A leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança, pois para além da função didáctica que se atribui ao livro, este vai mais longe propiciando desenvolver o seu

imaginário, faculdade importante nesta fase da vida do ser humano. Ler a uma criança, o que quer que seja, é apelar à imaginação e “aumenta as hipóteses de as transformar em bons leitores”. (Traça, 1998, p. 116).

Tendo sido a utilização das histórias uma das principais ferramentas que utilizei para a presente investigação, reitero a ideia de Lentin, sobre a importância das histórias “no extraordinário e insubstituível treino de linguagem que representa a história contada, recontada, voltada a recontar e a contar mais uma vez” (1990, p.145). Ouvir uma história, participar na reflexão sobre a mesma de uma forma intuitiva, fazendo ou respondendo a perguntas, recontar uma história, são algumas das formas de promover ambientes ricos em oportunidades comunicativas, que fomentem o desenvolvimento das capacidades de expressão oral das crianças.

Rigolet defendeu que “ Ouvindo histórias, as crianças desta idade fazem muitas perguntas interrompendo o seu contar ou a sua leitura; embora conheçam muito bem a história que está a ser lida ou contada, elas gostam de ouvi-la vezes sem conta. De facto, elas sentem-se então competentes, visto poderem complementar partes das frases, tiradas ou réplicas, antecipando o que vem a seguir. Da repetição advém a antecipação, e da antecipação decorre autoconfiança e segurança no papel de interlocutor a ocupar aquando da leitura de uma história” (1998, p.109).

É precisamente esta autoconfiança e segurança no papel de interlocutor, uma das competências a atingir, quando me centrei no desenvolvimento da comunicação oral através das histórias.

A importância de trabalhar as histórias vem igualmente referida nas OCEPE, sendo referenciadas como promoção de aprendizagens quando o educador conta uma história, promovendo conversas sobre a mesma, criando oportunidades às crianças de criarem as suas próprias histórias. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016)

## **2.5 Área do Conhecimento do Mundo**

Desde cedo, deve-se sensibilizar as crianças para a descoberta do meio em que estão inseridas, antes de iniciarem a educação pré-escolar as crianças já têm certos conhecimentos sobre mundo que as rodeia, no entanto, é através da interação com o mesmo, que elas se desenvolvem, aprendem e encontram respostas às suas dúvidas. A área do Conhecimento do Mundo é igualmente importante para desenvolver nas crianças “atitudes positivas na relação

com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85).

Desde cedo, e no seu quotidiano, as crianças começam a contactar com a ciência, mesmo sem terem consciência de que o estão a fazer. Em situações diárias, tais como brincar na banheira com brinquedos que flutuam, com um carrinho ou outro objeto em que o puxam, empurram ou levantam, o simples pontapé ou atirar uma bola, encher um balão, entre outras situações quotidianas. É através destas interações com os objetos, que as crianças constroem as primeiras aprendizagens que as levam, mais tarde, a questionar-se acerca de vários fenómenos que as rodeiam. Com a entrada na Educação Pré-Escolar, as crianças já têm as suas explicações para algumas situações e acontecimentos do conhecimento do mundo, no entanto nem sempre as compreendem. Nem sempre estão de acordo com o conhecimento científico da atualidade, mas que, para elas, fazem sentido e, por isso, é difícil mudá-las (Martins et al., 2009). Assim sendo, é extremamente importante iniciar desde cedo, as crianças em experiências ricas e diversificadas relacionadas com as ciências, de forma a ajudá-las a descobrir estratégias mais eficazes e facilitadoras da descoberta. Reis (citando Bruner 2008), menciona que “as bases essenciais de qualquer disciplina científica podem ser ensinadas em qualquer idade de forma genuína” (p. 9), ou seja, qualquer assunto relacionado com as ciências pode ser abordado, desde que a linguagem utilizada seja simples e descomplicada, para que as crianças compreendam e aprendam.

De acordo com Martins et al. (2009), a educação em ciências, nos primeiros anos, encoraja e desenvolve as ideias e interesses das crianças e contribui para uma imagem positiva e reflexiva face às ciências. Salienta, ainda, o papel e a importância destas na vida do quotidiano, facilita uma melhor compreensão de conceitos em outros níveis de ensino, promove o desenvolvimento de pensar criticamente e cientificamente, favorece o respeito pelo que se observa e evidencia e, também, a preocupação para com o meio ambiente.

A relevância em incluir a Área do Conhecimento do Mundo no presente enquadramento teórico, prende-se com o facto que o projeto trabalhado durante a presente investigação incidiu na temática dos animais. Assim sendo, considera-se pertinente abordar a importância da presente área na Educação Pré-Escolar.

### **3. Caracterização do Contexto Educativo**

A prática e intervenção desenvolvidas ocorreram numa instituição pública de educação pré-escolar na cidade de Odivelas, tendo tido início a 12 de outubro de 2016 e tendo terminado a 27 de Janeiro de 2017.

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada III permitiu-me compreender e refletir sobre os objetivos e princípios orientadores da PES, conhecer a realidade de um contexto específico: o jardim-de-infância. Com este grupo de crianças pude conhecer, explorar, investigar, compreender e experienciar o dia-a-dia da sala, refletir como se deve organizar o tempo para poder desenvolver as práticas educativas, bem como proceder à disposição das várias áreas da sala de atividades, dando resposta face às necessidades do grupo.

#### **3.1 Caracterização da Instituição**

A instituição onde foi realizada a prática de ensino supervisionada faz parte de uma escola de um agrupamento do concelho de Odivelas.

O edifício do Jardim-de-Infância é composto por 3 salas (amarela/laranja/vermelha), uma casa de banho para as crianças, duas casas de banho para adultos (Masculino/Feminino), sala do pessoal auxiliar e uma sala das educadoras (onde existe uma zona de arrumos para o material). Existe um elevador e umas escadas para o piso térreo que dão acesso ao edifício do 1º ciclo e ao recreio exterior. O recreio exterior serve o 1º ciclo e o J.I. no entanto existe uma regra imposta pelo pessoal auxiliar de quando as crianças do J.I. estão no período de intervalo, os alunos do 1º ciclo não podem frequentar esse espaço.

A freguesia onde se situa este Jardim-de-infância caracteriza-se por uma grande diversidade demográfica, recentemente tem-se assistido a um aumento de famílias estrangeiras oriundas principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), como Angola e Guiné-Bissau, mas também de outras nações como Europa de Leste, América Latina e Ásia. Segundo o Projeto Educativo do agrupamento, nos dados disponibilizados em 2011 pelos CENSOS na freguesia onde se situa a instituição residiam 5.812 pessoas, das quais 20,82% com mais de 65 anos e 13,02% crianças ou adolescentes.

Existe uma grande variedade na população estudantil, que integra alunos provenientes de diversos estratos sociais e de culturas distintas.

Quanto às ligações com a comunidade estão bastante presentes uma vez este agrupamento tem diversas parcerias com várias entidades, como o caso da Câmara Municipal de Odivelas), o Centro de Saúde, entre outros.

Os princípios educativos deste agrupamento refletem-se em “assegurar às crianças, jovens e adultos do agrupamento um percurso escolar articulado e sequencial, desde o Jardim de Infância à conclusão do Ensino Secundário, contemplando as distintas realidades dos três ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, assim como as singularidades de cada uma das escolas que o integram.” (Projeto Educativo , 2015/2018)

O número de docentes ao nível do agrupamento no ano letivo de 2014/2015 eram os pertencentes ao quadro 219 e os contratados eram 36. Quanto ao pessoal não docente (assistentes técnicas e operacionais) o número total era de 79.

Neste ano letivo no Jardim-de-Infância onde foi efetuada a prática de ensino supervisionada existiam 3 educadoras de infância (pessoal docente) e 2 assistentes operacionais que através de uma escala se revessavam para dar assistência em todas as salas. Esta instituição contava também com a parceria de uma instituição de Solidariedade Social e que funciona como Atividade de Tempos Livres neste espaço no horário das 7h30 às 9h00, das 15h15 às 19 horas, dando igualmente assistência no horário do almoço.

O número total de alunos do Jardim-de-Infância é de 69 crianças. A sala amarela é composta por 20 crianças, sendo 9 meninas e 11 meninos e por fim a sala laranja com um total de 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos.

### 3.2 Caracterização do grupo

O grupo de crianças com o qual realizei a minha prática de ensino supervisionada foi num grupo heterogéneo, constituído por 24 crianças (inicialmente eram 25, mas uma desistiu no início de Novembro), sendo 11 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (Tabela 1). No que diz respeito à frequência das crianças na instituição, 14 crianças frequentavam pela primeira vez esta instituição, e 11 crianças transitavam do ano anterior com a mesma educadora.

*Tabela 1- Idades das crianças, sexo e nacionalidade*

<b>Criança</b>	<b>D. Nascimento</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>
1	08-11-2010	6	Masculino	Portuguesa
2	01-05-2011	5	Masculino	São-tomense
3	13-08-2011	5	Feminino	Portuguesa
4	01-04-2011	5	Masculino	Portuguesa
5	01-11-2012	4	Feminino	Portuguesa
6	06-10-2010	6	Feminino	Portuguesa
7	23-11-2011	5	Feminino	Portuguesa
8	27-11-2010	6	Masculino	Guineense
9	10-01-2011	5	Feminino	Portuguesa
10	18-01-2012	4	Masculino	Portuguesa
11	27-12-2011	5	Feminino	Portuguesa
12	23-12-2011	5	Masculino	Portuguesa
13	10-10-2010	6	Feminino	Portuguesa
14	31-12-2011	5	Feminino	Portuguesa
15	28-12-2010	6	Feminino	Portuguesa
16	15-10-2011	5	Feminino	Portuguesa
17	23-11-2011	5	Masculino	Portuguesa
18	28-09-2010	6	Masculino	Portuguesa
19	11-05-2011	5	Masculino	Portuguesa
20	07-12-2010	6	Feminino	Portuguesa
21	15-10-2010	6	Masculino	Portuguesa
22	20-11-2010	6	Masculino	Portuguesa
23	20-02-2012	4	Masculino	Portuguesa
24	16-09-2010	6	Masculino	Portuguesa

A tabela 1 representa as idades das crianças até à data de 31 de Dezembro de 2016, sendo que 10 crianças já fizeram os 6 anos, 11 crianças têm 5 anos e somente 4 crianças têm 4 anos. Neste grupo, 15 crianças farão a transição para o 1º ciclo do Ensino Básico, 6 crianças estão condicionadas e 3 ficam mais um ano letivo no jardim-de-infância. É um grupo relativamente equilibrado no que diz respeito ao género, uma vez que não existe grande diferença entre o número de rapazes e raparigas. Ao analisar estes dados e tendo em conta a proximidade existente entre o número de rapazes e raparigas, posso referir que é um grupo que em questões comportamentais se encontra equilibrado, com os seus pares definidos.

*Tabela 2: Constituição do Agregado Familiar*

<b>Criança</b>	<b>Id. Pai</b>	<b>Id.Mãe</b>	<b>Profissão Pai</b>	<b>Profissão Mãe</b>	<b>Hab. Lit. Pai</b>	<b>Hab. Lit. Mãe</b>
<b>1</b>	44	39	Litógrafo	Merchandizing	12º ano	12º ano
<b>2</b>	*	37	*	Camareira	*	8º ano
<b>3</b>	42	42	Vigilante	Administrativa	12º ano	12º ano
<b>4</b>	45	43	Pedreiro	Doméstica	*	12º ano
<b>5</b>	39	36	OAE	Administrativa	12º ano	12º ano
<b>6</b>	41	41	Supervisor	Gerente Loja	9º ano	12º ano
<b>7</b>	37	35	Guarda Freio	Operadora Especializada	10º ano	9º ano
<b>8</b>	*	28	*	*	*	12º ano
<b>9</b>	40	37	Empresário	Empresária	12º ano	Licenciatura
<b>10</b>	23	*	*	*	12º ano	*
<b>11</b>	37	35	Técnico Telecomunicações	*	12º ano	Licenciatura
<b>12</b>	30	38	Motorista	Contabilista	12º ano	Freq. Universitária
<b>13</b>	39	36	Administrativo	Técnica Estética	12º ano	Licenciatura
<b>14</b>	43	32	Maquinista	Médica Obstetra	12º ano	Licenciatura
<b>15</b>	39	36	OAE	Administrativa	12º ano	12º ano
<b>16</b>	44	35	*	Doméstica	6º ano	3ª classe
<b>17</b>	36	41	Motorista	As.Operacional	10º ano	Licenciatura
<b>18</b>	40	37	Protético	Esteticista	*	*
<b>19</b>	43	40	Agente PSP	Ass.Dentária	12º ano	12º ano
<b>20</b>	?	38	*	Lojista	?	9º ano
<b>21</b>	50	47	*	Desempregada	*	*
<b>22</b>	?	26	Cortador	Operadora	9º ano	9º ano
<b>23</b>	36	37	Professor	Professora	Licenciatura	Mestrado
<b>24</b>	38	29	Emp.Limpeza	Desempregada	7º ano	9º ano

\* Não consegui obter estes dados, nem no registo individual do aluno vinham referidos

Tabela 3: N° irmãos/idades e género

Criança	N° irmãos	Idades	Género
1	0	0	-
2	4	17, 17, 18, 10	Fem, Mas, Fem, Fem.
3	1	10	Feminino
4	4	23,21,20,14	Fem, Fem, Mas., Mas.
5	2	6, 2 meses	Feminino
6	1	13	Feminino
7	0	0	-
8	0	0	-
9	1	9	Feminino
10	0	0	-
11	1	2 meses	Masculino
12	0	0	-
13	1	8	Feminino
14	1	7 meses	Masculino
15	2	4, 2 meses	Feminino
16	2	20,14	Mas., Fem.
17	0	0	-
18	1	18	Mas.
19	1	11	Feminino
20	4	21,18,16,2	Mas. E Fem.
21	1	15	Feminino
22	0	0	-
23	1	7	Masculino
24	3	13, 10 e 6 meses	Masculino

Da análise realizada às tabelas anteriores, retiraram-se as seguintes conclusões: a média de idade de pais (sexo masculino) situava-se nos 41 anos, no entanto as mães eram relativamente mais novas, tendo em média 36 anos. Em relação às habilitações literárias, a maioria dos pais (sexo masculino) tinha somente frequência do ensino secundário (54,17%). Um pai possuía frequência universitária (4,17%), 4 pais frequentaram o ensino preparatório (16,60%) e não foi possível obter os dados correspondentes a 6 pais (25%).

Em relação às habilitações literárias das mães, a média incide no ensino secundário, 8 mães (33,33%), no entanto, aqui deteta-se uma maior existência de mães com frequência universitária, 7 mães que corresponde a 29.17%. O ensino preparatório foi frequentado por 5 mães (20,84%) e como já foi anteriormente referenciado, não foi possível obter todos os dados solicitados. 3 mães não responderam à informação solicitada (1,25%).

Esta constatação é uma realidade na freguesia onde esta instituição se situava, uma vez que o nível económico em média é médio-baixo, estando mesmo algumas crianças abrangidas pela ação social da instituição.

No que concerne às características dos agregados familiares das crianças do grupo, poder-se afirmar que a grande maioria das crianças faz parte de agregados familiares nucleares, isto é, vive com os seus pais e irmãos. Contudo, existem alguns casos de famílias monoparentais ou reconstruídas. Existe até uma situação de uma criança que não tem qualquer tipo de contacto com o pai por opção do mesmo.

Durante o período de interação com esta turma, verificou-se que os pais colaboravam sempre que solicitados a participar nas atividades escolares. O que foi positivo, pois como refere Estanqueiro (2010) “os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Devem acompanhar os filhos em casa e comparecer na escola pelo menos quando são chamados” (p. 112). Esta interação com a família é muito proveitosa para o trabalho planeado pela escola e para os pais, porque os direitos e deveres da paternidade não devem ser apenas exercidos no contexto familiar, pois “os pais têm o direito e a responsabilidade de tomar decisões acerca da educação dos seus filhos. Os professores podem desenvolver estratégias que envolvam os pais na vida da escola, de modo a encorajá-los a participar no processo educativo” (Abreu et al, 1990, p.25).

Neste grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais, devido a um problema de desequilíbrio. É uma criança que a nível psicológico não tem qualquer tipo de problema, só mesmo ao nível motor é que exige mais atenção e cuidados. Temos de o ajudar a subir e descer escadas, e quando cai temos de o ajudar a levantar. Existem também duas crianças que possuem dificuldades ao nível fala, tendo já sido sinalizadas pela educadora cooperante, solicitando o apoio necessário de terapia da fala para os mesmos.

Relativamente à assiduidade das diversas crianças do grupo, constatou-se que a maioria delas, durante este período de PES, foram bastante assíduas e pontuais, no entanto existiram algumas exceções de crianças que faltavam com alguma regularidade.

O grupo em questão era bastante afetuoso, dinâmico e trabalhador, sendo que a grande maioria das crianças que o constituía eram participativas e cooperantes. As crianças que integraram pela primeira vez a instituição escolar neste ano, adaptaram-se plenamente ao novo contexto e ao grupo de uma forma natural. Para tal, contribuiu, de certa forma, o facto de as crianças mais velhas assumirem espontaneamente a função de ajudantes das mais novas.

### 3.3 Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo, ao nível do espaço da sala, foi organizado pela educadora, no início do ano letivo, em função das características do grupo, conforme vem referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “ a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26).

Durante o decorrer do ano letivo, existiu a necessidade de proceder algumas vezes a diversas alterações das áreas da sala.

O ambiente educativo deve ser encarado como um promotor de desenvolvimento para a criança, para a sua aprendizagem e deve proporcionar condições de afeto e segurança. Esse sentimento de segurança é fundamental para que as crianças adquiram umas boas bases estruturantes da sua personalidade que são fundamentais para o seu desenvolvimento como seres humanos.

A sala vermelha nesta instituição é uma sala bastante ampla, com muita luz natural, sendo a parede do fundo toda em vidro, com janelas que abrem exclusivamente em cima, e com estores elétricos por fora da janela. Este espaço está dividido por áreas devidamente identificadas. A organização do espaço apenas é alterado, pontualmente, em função das atividades a realizar.

Segundo Portugal a organização do espaço é extremamente importante pois “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. (Portugal, 2012, p. 12).

É importante que a organização do espaço esteja feita de uma forma a que as crianças ao entrarem na sala consigam decidir o que querem fazer e com materiais querem brincar. Esta escolha das crianças nas suas brincadeiras ajuda a promoverem a sua autonomia e a sua autoestima.

É igualmente importante a existência de espaços confortáveis e relaxantes que permitam às crianças descansar ou até mesmo servirem de elemento reconfortante ou que se assemelhe ao conforto do seu lar. A variedade de objetos, com diferentes texturas, tamanhos e materiais é também importante para que um ambiente educativo favorável à aprendizagem.

Essa importância é defendida por (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) "Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens." (p.26).

Podemos entender quais os princípios do educador pela forma como o mesmo organiza o seu espaço, gere o grupo, o tempo e as suas interações com as crianças.

Ao falarmos de ambiente educativo temos de ter em conta as dimensões do mesmo, sendo que o estabelecimento de ensino deve ser encarado com um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionado de igual forma, oportunidades aos adultos que nele trabalham. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Num ambiente educativo existem diversos pontos que temos de considerar como o projeto educativo do estabelecimento de ensino, no caso desta instituição, existe um projeto educativo de agrupamento onde são delineadas as principais linhas orientadoras das intervenções pedagógicas. A organização do tempo não letivo foi igualmente decidida pelo estabelecimento de ensino, e o mesmo é passado no recreio exterior da instituição.

(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) defendem que:

"A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender" (p.24).

Neste grupo existem crianças com idades diferentes e esse facto é enriquecedor nas interações e aprendizagens que são proporcionadas, uma vez que existe uma interajuda entre as crianças mais velhas que ajudam os mais novos nas atividades propostas. Neste grupo as crianças sentem-se escutadas e valorizadas, existe o respeito por cada criança, e as mesmas demonstram o sentimento de pertença neste grupo. Existe igualmente um trabalho cooperativo, onde as decisões são tomadas em grupo, onde as crianças participam no processo de aprendizagem, participando do planeamento das atividades realizadas, das rotinas pedagógicas e da organização do tempo. As atividades são realizadas em pares ou em grupo, as crianças tomam consciência dos seus deveres e direitos, aprendem a relacionar-se com os adultos intervenientes no seu processo de aprendizagem.

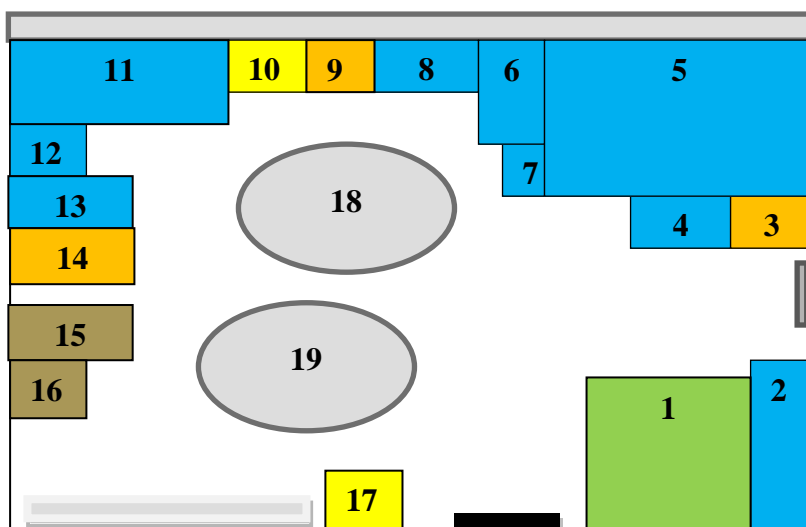
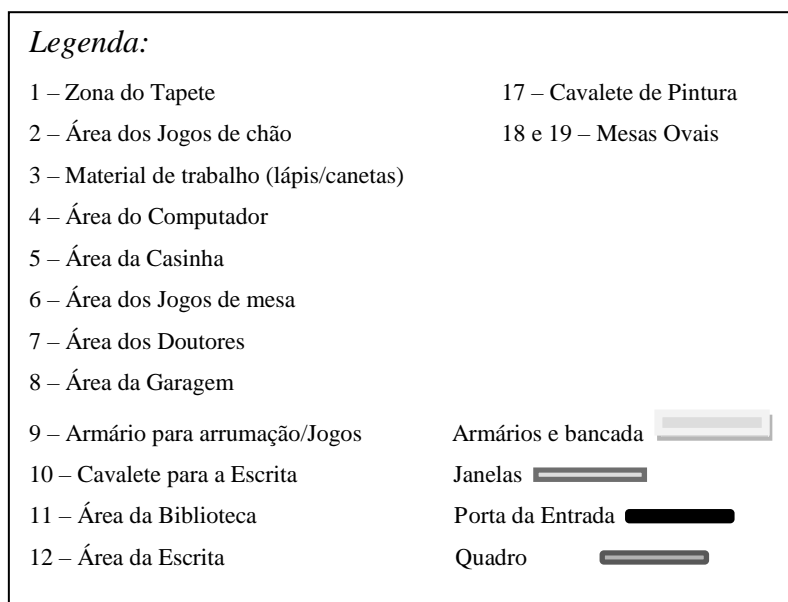


Figura 1: Planta da Sala Vermelha



## 4. Metodologia

A natureza do problema e os objetivos de investigação, já enunciados anteriormente, determinaram as opções metodológicas seguidas no estudo. Neste capítulo, situo e defino a abordagem metodológica, justifico as razões desta opção, refiro os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, bem como dos processos de tratamento e análise dos dados recolhidos.

## 4.1 Opções Metodológicas

Esta investigação incide sobre a investigação sobre a própria prática, que segundo Ponte (2002) “pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação” (p.4)

A investigação na educação apresenta 3 paradigmas, são eles o Paradigma Positivista, o Paradigma Interpretativo e o Paradigma Crítico. A investigação sobre a própria prática incide no Paradigma Interpretativo, que teve origem no Séc. XIX, este paradigma valoriza o papel do investigador como um construtor do conhecimento.

Segundo Ponte (2002) “Toda a investigação envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas<sup>1</sup>. ... A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. As questões devem referir-se a problemas que preocupem o professor e devem ser claras e susceptíveis de resposta com os recursos existentes.” (p.12/13)

As conclusões a que o professor/investigador chega são válidas somente para aquela amostra significativa. A partir do momento que o grupo de trabalho seja outro, se a problemática persistir, o professor/investigador, terá de realizar nova investigação, recolhendo nova amostra e passando novamente por todo o processo.

Na investigação sobre a própria prática o papel do professor/investigador é muito importante, uma vez que é o próprio que recolhe os dados, faz a sua análise e interpreta-os.

A investigação sobre a própria prática é feita pelo professor-investigador, ou seja é um docente que não se limita a aceitar os resultados, que é preocupado em identificar quais os problemas existentes, procura como pode melhorar a sua prática.

Segundo Alarcão (2001) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p.6)

---

<sup>1</sup> Arends (1999) refere os primeiros três momentos aqui indicados. Se assumirmos que o carácter público é uma característica essencial de uma investigação, temos de acrescentar o quarto momento. É de notar que estes momentos nem sempre se desenvolvem de forma estritamente sequencial, podendo sobrepor-se ou envolver movimentos complexos para trás e para diante.

O professor-investigador, não se limita a observar e a estar no seu dia-a-dia, ser professor-investigador é estar constantemente a investigar, e investigar é “uma atividade do dia-a-dia, cada vez mais necessária em muitas esferas da atividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores.” (Ponte J. P., 2004, p. 3)

Esse foi o papel que desempenhei durante esta investigação. Ainda que na qualidade de estagiária, investiguei sobre a problemática em causa, analisei as dificuldades do grupo, a prática educativa que estava a realizar, questionando-me sempre se as atividades promovidas eram a mais indicadas, o que poderia mudar.

Os participantes deste estudo foram a totalidade de crianças existentes neste grupo, ou sejam 24 crianças, no entanto, existiram 8 crianças que demonstraram desde o início possuir maiores dificuldades na comunicação oral. Assim sendo, existiu uma maior preocupação com estas crianças, nas atividades desenvolvidas e na análise dos resultados.

## **4.2 Técnica de Recolha de Dados**

No paradigma interpretativo a recolha de dados é de cariz qualitativa, ou seja, é feita através de dados não numéricos, de dados descritivos, de imagens, de observações, das palavras.

A amostra tem de ser significativa para o investigador, no entanto não tem de ser representativa da população.

Numa investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, sendo atribuído ao investigador o papel de instrumento principal. A investigação sobre a própria prática é feita de forma descritiva, onde o investigador observa, regista, analisa e relaciona os dados, sem nunca os manipular. No entanto, o mais importante é o processo de como a investigação é conduzida, logo, é mais importante do que o produto final da investigação.

É igualmente importante, que se faça uma recolha de dados de diferentes fontes, para que permita a triangulação de dados, uma vez que o que é pretendido é entender aquela realidade específica.

Numa abordagem qualitativa o sujeito é o investigador e o objeto tanto pode ser o quê, ou quem, pode ser um aluno, uma turma inteira, um projeto. O investigador pode criar uma relação de empatia, de confiança e de contato intenso, no entanto este tipo de abordagem é mais demorada e não permite estudar populações com grandes dimensões.

É feita através da pesquisa de campo, onde o investigador tem contato direto com o assunto em estudo.

Para a elaboração do meu plano de investigação, as técnicas que utilizei foram principalmente a observação que fiz das crianças, muitas conversas em grupo, individuais, em todos os momentos de partilha, fiz registos desses diálogos, desses momentos de observação, das evidências que as crianças demonstraram.

A avaliação dos níveis de desenvolvimento oral foi realizada através da observação direta e através de diálogos efetuados por mim com as crianças, tendo utilizado como instrumento para esta avaliação, duas grelhas de observação sobre a oralidade, que já tinham sido por mim utilizadas durante a licenciatura, tendo sido facultadas pela docente da unidade curricular do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Através destas grelhas, pude observar e registar as competências das crianças ao nível da comunicação oral. Uma das grelhas fazia referência à comunicação oral, tendo como principais campos de observação, o gosto pela comunicação verbal, a capacidade de realizar perguntas estruturadas, a produção de frases simples, a compreensão da informação que lhe é transmitida e a capacidade de realizar um diálogo. A outra grelha incidiu no domínio da consciência fonológica e no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal. Estas grelhas foram utilizadas em dois períodos distintos de observação, numa primeira fase inicial onde observei e avaliei os níveis de competências das crianças ao nível da comunicação oral antes da minha intervenção, e uma segunda avaliação foi feita no final, onde foram registados os níveis em que as crianças se encontravam no final, após a minha intervenção. A avaliação consistiu em observar as crianças e preencher os campos de observação, de forma a identificar se as crianças tinham adquirido as competências necessárias nesses parâmetros, ou se ainda estariam em aquisição das mesmas competências. O objetivo da utilização destas grelhas foi realizar uma caracterização específica e rigorosa da criança a nível da linguagem oral, tendo as mesmas sido preenchidas através das evidências reveladas pela mesma ao longo do seu quotidiano e observadas no contexto da prática pedagógica.

Estas grelhas de avaliação foram uma boa ferramenta para avaliar quais as dificuldades iniciais das crianças, porque analisando os seus dados, pude perceber se a intervenção pedagógica que estava a ser realizada, estava a surtir efeito, ou seja, se existia evolução nos campos onde as crianças apresentavam maiores dificuldades inicialmente, quais os parâmetros de avaliação que conseguiram atingir com maior facilidade e os que ficaram por adquirir ou em aquisição.

Recorri também ao registo fotográfico e ao registo áudio, durante o decorrer do período de estágio. Tanto os registos escritos elaborados com base nas observações diretas, como as fotografias permitiram que a análise dos dados recolhidos resultasse no principal contributo para o planeamento das minhas estratégias de implementação.

## **5. Plano de ação**

Neste plano de ação, a minha prática profissional incidiu sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto, uma vez que essa era a metodologia utilizada pela educadora cooperante e com a qual as crianças estavam mais habituadas a trabalhar. Assim que iniciei a minha prática, dei continuidade a um projeto sobre as “Formigas” que já estava a ser desenvolvido pela educadora cooperante. No entanto, uma vez que as crianças demonstraram bastante interesse em falar nos animais em geral, não me limitei somente a trabalhar as “formigas” e alarguei o leque aos diversos animais.

Segundo Katz e Chard (2009), “Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (p.102). De facto, durante a prática pedagógica os temas que foram surgindo para o meu projeto partiram de ideias, brincadeiras e interesses das crianças. Incluir o trabalho de projeto “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente.” (Katz e Chard, 2009, p.3).

Na educação pré-escolar, os interesses das crianças são um fator crucial para potenciar uma melhor aprendizagem, e a metodologia de trabalho por projeto é uma mais-valia nesse sentido, pois vamos ao encontro dos interesses das mesmas.

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos T. , 2006, p. 3), ou seja, a autora defende que esta é uma abordagem que está centrada nos problemas encontrados e colocados pelas crianças.

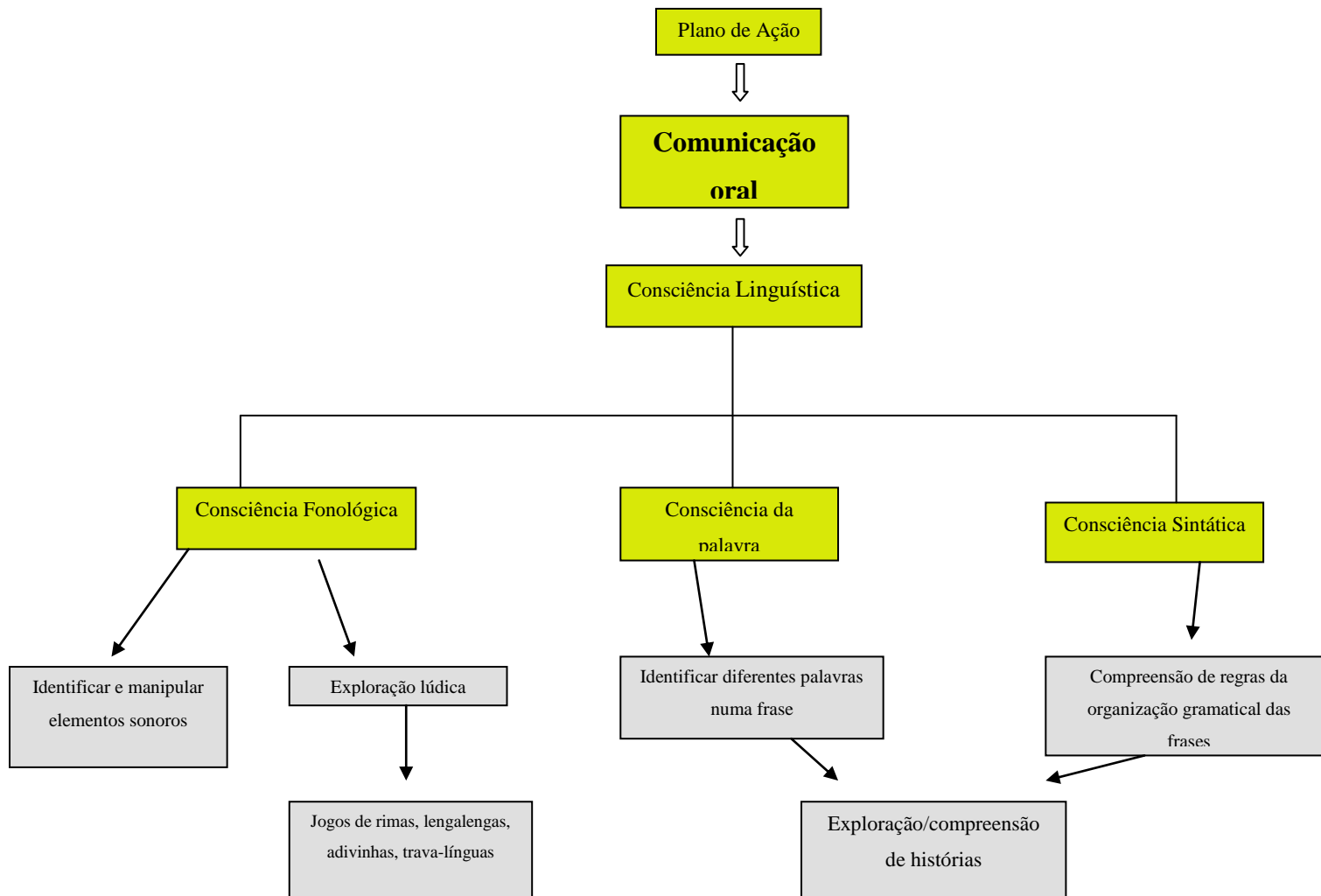
Esta metodologia opõe-se à conceção tradicional de educação “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.22), ou seja, o ensino e a aprendizagem não são realizados num único sentido, mas sim em vários. As crianças passam a ser parte integrante e participativa na elaboração do projeto e em todo o seu percurso, colocando questões, demonstrando interesse no assunto abordado.

O desenvolvimento do Trabalho de Projeto é realizado em 4 fases diferentes, a Fase I com a definição do problema, onde se formula o problema ou as questões a investigar, onde partilham o que já sabem sobre o assunto, onde se pode construir uma teia inicial sobre o assunto. A Fase II é a Planificação e desenvolvimento do trabalho. No entanto, nesta metodologia, o conceito de planificar é um pouco diferente do habitual e existe uma planificação não-linear onde são estudadas as necessidades e potencialidades do grupo e onde essa mesma planificação se vai reformulando conforme vão surgindo novas informações. A Fase III é construída pela execução, onde as crianças executam o seu trabalho, por vezes fazendo pesquisa, onde preparam aquilo que querem saber, onde fazem desenhos, tiram fotografias, fazem construções, elaboram gráficos, entre outros. Nesta metodologia, a organização da sala está em constante mudança, uma vez que podem existir diversos grupos em diversos “cantinhos”, que estão a trabalhar em conteúdos diferentes do projeto. Para finalizar, a Fase IV, onde o resultado de toda a pesquisa, de todo o trabalho é divulgado, e pode não ser só divulgado na sala, pode e deve ser divulgado à restante comunidade escolar, à comunidade local, às famílias. (Vasconcelos T. , 2011, pp. 14-17).

A Metodologia de Trabalho por Projeto é uma metodologia produtiva, uma vez que, ao partir da vontade, e dos interesses das crianças, elas empenham-se mais no projeto e os resultados acabam por ser mais produtivos, existe uma maior vontade em participar, em divulgar as suas ideias, uma vez que partem deles os temas, as questões, as decisões na forma de trabalhar, permitindo aprendizagens significativas. As atividades implementadas foram de fácil aceitação onde e toas as crianças participaram com entusiasmo.

## **5.1 Apresentação e justificação do plano de ação**

Seguidamente, apresento a planificação em teia do plano de ação, tendo sido construída de forma a dar resposta aos objetivos propostos para a investigação em causa. As atividades implementadas no decorrer desta investigação tiveram como base principal desenvolver a comunicação oral com este grupo de crianças.



*Esquema n° 1: Plano de ação*

O presente plano de ação foi concebido para desenvolver a comunicação oral. Ao elaborá-lo, a principal preocupação foi perceber como a intervenção poderia melhorar a comunicação oral nas crianças. Uma vez que a comunicação oral é abrangente e está presente em todos os momentos do nosso quotidiano, o presente plano de ação incide num projeto sobre animais. Seguindo a metodologia de trabalho de projeto, no início da minha observação e após conversas com o grupo, decidimos em conjunto desenvolver o tema “os animais”. As crianças já tinham manifestado interesse em trabalhar sobre as formigas, uma vez que num momento de recreio apanharam formigas e colocaram-nas no observatório existente na sala, para as poderem observar mais pormenorizadamente. A partir desse momento surgiu o nosso projeto. Decidimos que além das formigas que iríamos trabalhar com mais pormenor, íamos também dar atenção a outros animais e aprender mais sobre eles. Uma vez que existem classes de animais, decidi separar o plano de ação pelos animais vertebrados e invertebrados. Depois de decidido o tema, a preocupação foi preparar atividades onde a principal motivação era desenvolver a comunicação oral, mas também trabalhar as diversas áreas de conteúdo e responder à curiosidade das crianças.

As novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram a principal ferramenta de trabalho utilizada para a construção do plano de ação. Apesar de necessitar de delinear um plano com uma estrutura coerente e onde as aprendizagens a promover fizessem sentido, o facto de se tratar da comunicação oral é uma mais-valia na minha intervenção, pois é algo que está constantemente presente no nosso dia a dia. No entanto, “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, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.62).

Os três grandes objetivos do plano de ação foram avaliar os níveis de desenvolvimento oral, promover a interação verbal entre as crianças e potenciar intencionalmente situações de comunicação.

A promoção e interação verbal entre as crianças foram feitas através de conversas sobre temas que despertassem o interesse das crianças, principalmente no momento de grande grupo no tapete, que foi sempre aproveitado para explorar a comunicação oral, entre criança-adulto e igualmente entre criança-criança. Existiu também sempre um momento de reflexão, quando acontecia alguma situação na sala que obrigava a que existisse esse momento de conversa e partilha de opiniões. O grande objetivo deste plano

de ação foi a promoção intencional de situações de comunicação, para isso utilizei dois recursos educativos, que proporcionam excelentes experiências e aprendizagens nas crianças: as histórias e os jogos. As histórias foram sem dúvida, o recurso mais utilizado.

Rebello e Diniz (1998) defenderam que “no jardim de infância o contato com o livro pode levar a diversificadas e importantes trocas verbais entre a educadora e as suas crianças. Assim, de entre várias atividades e/ou estratégias de estimulação da linguagem oral podemos encontrar rotinas que envolvam a literatura infantil. Esta pode ser encontrada em vários tipos de formatos: as lengalengas, as poesias, as histórias (também denominadas de contos), entre outros.” (citado por Cruz 2011, p.34).

Utilizei diversas histórias, com diferente temas que considero adequados ao momento e à atividade a ser explorada. No entanto, existiu a preocupação da minha parte em selecionar histórias tendo como personagens os animais, uma vez que era esse o tema do nosso projeto.

As histórias trabalhadas foram novidade para o grupo, pelo que tiveram algum impacto nas crianças, pela novidade que representaram. Além das histórias que foram muito trabalhadas, a comunicação oral esteve sempre presente, foram promovidos diversos momentos, em grande e pequeno grupo e conversas individuais. Realizei jogos com rimas e jogos em grande grupo de transmissão de mensagens.

Este plano de ação foi concebido para dar resposta à pergunta principal de investigação “Como desenvolver a comunicação oral num grupo de crianças dos 4 aos 6 anos?”. As atividades implementadas tiveram como principal preocupação promover momentos que proporcionassem oportunidades de comunicação, entre as crianças e entre o adulto-criança, utilizando e promovendo o uso da linguagem de uma forma ajustada às situações. Todas as atividades apresentadas foram explicadas inicialmente em grande grupo, onde foi dado espaço às crianças para questionarem as suas dúvidas, expor as suas ideias, participando de uma forma ativa.

## 6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

### Atividade 1 - “A Cigarra e a Formiga”

A Cigarra e  
a Formiga



#### Área de Expressão e Comunicação:

##### *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

##### **Objetivos:**

- Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação
- Realizar perguntas e responder demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente
- Conhecer as potencialidades da leitura para o desenvolvimento da linguagem oral

##### *Domínio da Educação Artística*

##### *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro*

##### **Objetivos:**

- Experimentar personagens e situações de representação
- Expor e discutir ideias, propor soluções para desafios criativos em contexto de representação

##### *Subdomínio das Artes Visuais*

##### **Objetivos:**

- Utilizar diferentes materiais e meios de expressão (pintura, desenho, colagem)

**Esquema nº 2: Teia conceptual da atividade 1**

### Descrição da atividade:

Primeiramente foi tido em consideração o tema que queria abordar, as formigas, pois foi o primeiro tema a ser escolhido pelo grupo. Para tal, escolhi a história “A Cigarra e a Formiga”. O facto de poder transformar a história em algo mais do que uma história, ajudou na decisão, pois pensei logo que não iria simplesmente contar a história, poderia também dramatizar a mesma com o grupo. Logo, a primeira ideia para esta atividade foi a dramatização da mesma. Realizar um momento de jogo dramático/teatro iria certamente ser um momento de grande aprendizagem. Segundo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.51) “Neste domínio são abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.” Esta atividade da dramatização da história foi uma aprendizagem significativa para as crianças, não só para as que participaram na dramatização, como para as restantes, que sempre acompanharam os ensaios com bastante entusiasmo e memorizaram as falas da peça com muita facilidade.

Após a leitura da história “A Cigarra e a Formiga”, formámos pequenos grupos e as crianças procederam à dramatização da mesma. No entanto, antes de procedermos à realização das diversas dramatizações, pedi ao 19, para fazer o reconto da história. Depois do reconto feito, passámos para a dramatização. Enquanto eu narrava a história eles dramatizavam o que as personagens faziam. Todas as crianças presentes neste dia tiveram oportunidade de participar. Depois de terminada, reunimos em grande grupo no tapete e propus realizarmos esta dramatização para a apresentarmos à comunidade escolar. Expliquei que tinham de existir duas personagens principais, a cigarra e a formiga, e 3 personagens secundárias que seriam as formigas, expliquei que teríamos de construir os adereços, o cenário e expliquei que teríamos de ensaiar muito. Algumas crianças que disseram logo que não queriam participar. Quando lhes perguntei o porquê, responderam que tinham vergonha. Reuni os nomes das crianças que manifestaram interesse em participar e realizei o sorteio, só escolhi a personagem da Formiga principal, decidi atribuí-la ao 21, porque tem grandes dificuldades de dicção e considerei que esta atividade podia ajudá-lo a ultrapassar estas dificuldades. A personagem da Cigarra calhou ao 2 e a felicidade dele fez-me pensar que estava a seguir o caminho certo. [Notas de campo, dia

8/11/2016: “Obrigada Sónia, era mesmo de cigarra que eu queria fazer.”] As personagens estavam escolhidas, agora tínhamos muito que ensaiar.

Esta atividade teve a duração de algumas semanas, necessitou de algum tempo de ensaio, a preparação do cenário e os adereços, necessitaram igualmente de algum tempo. Os ensaios foram decorrendo e as dificuldades iniciais que o 21 demonstrava em articular certas palavras como “cigarra, trabalhar, preparada” foram sendo ultrapassadas. Treinámos muito a dicção das palavras, quer no momento no ensaio com as restantes crianças que faziam parte da dramatização, quer em momentos a dois, em que nos isolávamos do restante grupo e treinámos muito as palavras difíceis.

Depois de muitos ensaios, o dia da dramatização chegou. Convidámos a restante comunidade escolar do jardim de infância para assistir, montámos o nosso “palco” no corredor e demos início à nossa dramatização. A ferramenta que utilizei para esta atividade foi a gravação áudio, por isso não tenho fotografias que possa incorporar no corpo do trabalho. A dramatização correu muito bem, as crianças sabiam todas as falas e participaram com entusiasmo e dedicação. A felicidade estava espelhada no rosto de todas as crianças envolvidas. O 2 no final da peça disse-me [Notas de campo dia 25/11/2016: Estava tão nervoso que achei que o meu coração ia explodir, mas não me esqueci das falas, estive bem, não estive?"]

O 21 questionou-me sobre o seu empenho, “correu bem? Eu sabia tudo o que tinha de dizer, só me enganei no início, mas depois acho que estive bem. A minha mana ajudou-me a decorar o que tinha de dizer” [Notas de campo dia 25/11/2016].

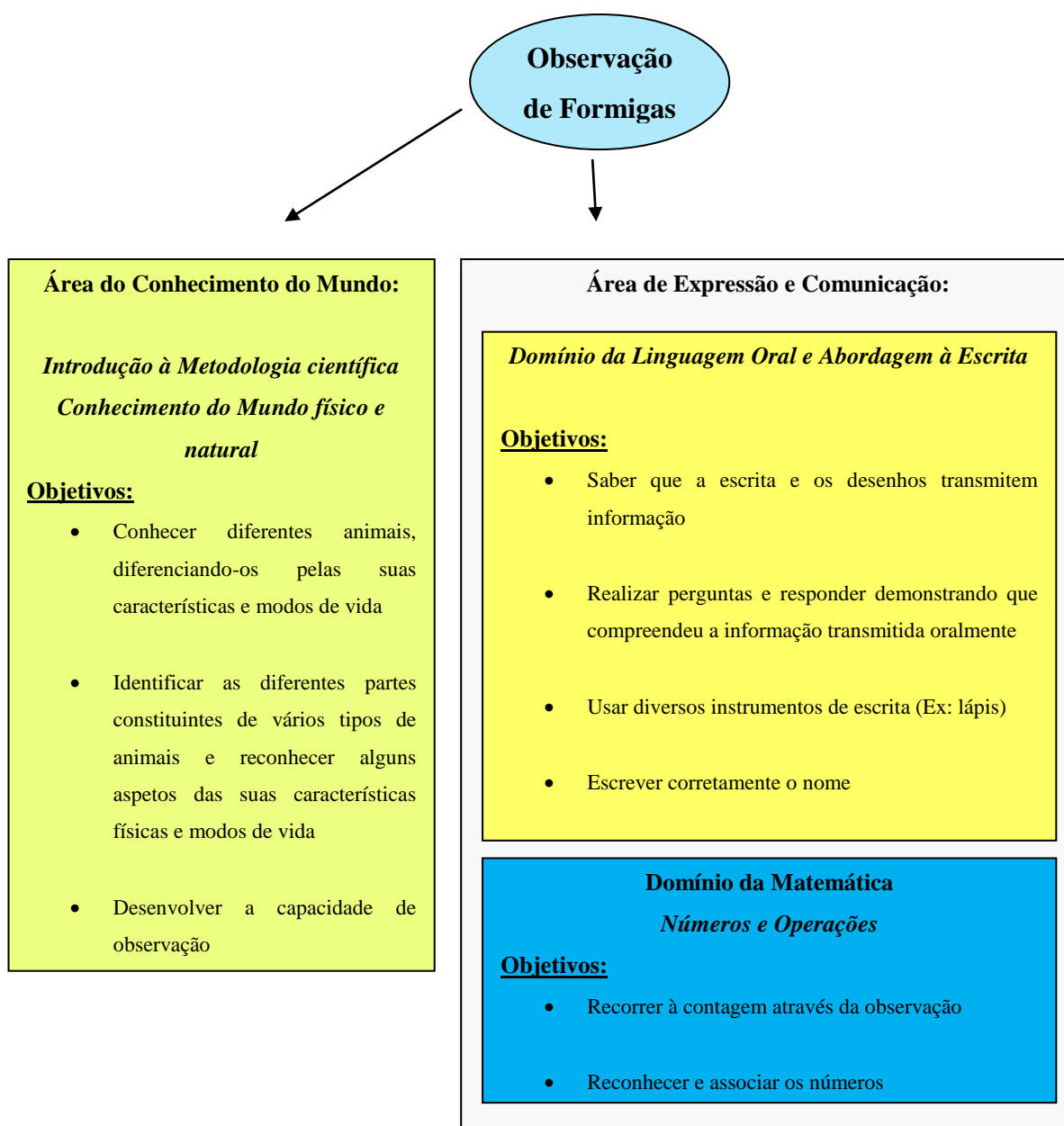
A preocupação que demonstraram com o sucesso desta dramatização é uma prova do empenho que as crianças tiveram nesta atividade. Além da dramatização, realizámos outras atividades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Quando decidi trabalhar esta história com as crianças não a consegui encontrar em formato de livro, pelo que decidi escrever a história, recorrendo ao *power point*. Também coloquei diversas imagens apelativas. Depois imprimi e foi através dessa impressão que explorei a história com o grupo. A curiosidade com a história foi imensa, e em conversa com o grupo a 9 perguntou se podiam ficar com a história para a biblioteca da sala. Assim surgiu uma nova atividade, para a história ficar ainda mais enriquecida, pedi a todos que fizessem uma ilustração da mesma. Pedi à 13 que fizesse uma ilustração para a capa e a 6 escreveu o título da história na capa. Após este trabalho em grupo fizemos dois furos com o furador, colocámos uma lã

a prender e a história estava pronta para ir para a biblioteca. Posso afirmar que foi a história mais procurada durante os dias seguintes.

Nesta atividade foram atingidos os objetivos propostos inicialmente, quer no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, quer no domínio da educação artística.

A comunicação oral esteve sempre presente, na exploração da história, no relato que foi feito pelas crianças, nas diversas dramatizações realizadas, nas dúvidas surgidas durante todo o percurso de ensaios. Obviamente, também durante o momento principal: a dramatização para a comunidade escolar.

## Atividade 2 - Atividade Prática – Observação de formigas



Esquema nº 3: Teia conceptual da atividade 2

### Descrição da atividade:

Na sequência do projeto das formigas planifiquei uma atividade onde as crianças pudessem explorar a Área do Conhecimento do Mundo. Fomos ao recreio e pedi para apanharem formigas para colocarmos no nosso observatório. Não foi muito fácil, porque a esta altura do ano, com o frio elas começam a esconder-se, e essa foi também uma boa oportunidade, para, posteriormente, em grande grupo falar sobre o que é a hibernação. No entanto, expliquei ao grupo que apesar de as formigas não hibernarem, ficam escondidas em colónias durante o inverno, outros animais hibernam e este foi um bom pretexto para abordar o tema da hibernação. Como não falta a estas crianças curiosidade e empenho, conseguiram apanhar 3 para o nosso observatório. Fomos para a sala e esta atividade foi realizada com uma criança de cada vez, pois era necessário ajudá-los a ler o que estava escrito na grelha. O primeiro passo foi explicar o conteúdo da grelha de observação. Li-lhes o que estava escrito e expliquei o que tinham de colocar em cada quadrado. O passo seguinte foi preencher a linha onde dizia “Como penso que é uma formiga? ”. Uma vez que este tema já tinha sido trabalhado, quer em sala de aula, quer em casa com os pais, eu li-lhes os campos que tinham de preencher, (quantas partes do corpo, quantas antenas, quantos olhos e quantas patas era constituída a formiga), e eles diziam o número e tinham de o colocar no quadrado respetivo. Alguns demonstraram algumas dificuldades em escrever os números, somente os de 6 anos é que já conseguem reproduzir os números com maior facilidade. Para ultrapassar as dificuldades, recorremos a umas flores numeradas de 0 a 9 existentes em exposição na sala. Ajudei-os, dizendo qual o número da flor que tinham de reproduzir, a maioria das crianças que apresenta dificuldades representa os números em espelho. Após o registo do número efetuado por eles, eu escrevi ao lado de forma correta e pedi-lhes para imitarem, alguns conseguiram corrigir, outros não.

Após este registo do que pensavam, passámos para o momento da observação. Para tal, utilizaram um instrumento que temos na sala, na área das ciências, o observatório. As formigas tinham sido colocadas lá dentro e no observatório as crianças têm duas formas de observação: duas lentes aumentativas, uma está posicionada de forma a podermos observar de frente e a outra está colocada na parte de cima do observatório. As crianças puderam observar de ambas as lentes e procurar os diversos ângulos de observação, conforme figura nº 2.



*Figura 2*

Após a observação, fui colocando as questões que estavam na grelha, e eles procederam do mesmo modo escrevendo o número que achavam correto.

No final da grelha preenchida, li o que eles tinham escrito e as reações foram muito engraçadas. Também aqui se notou uma diferença entre as crianças mais velhas e as mais novas. As mais velhas acertaram na maioria dos campos, tendo sido o campo que suscitou mais dúvidas o número de patas das formigas. Muitas crianças diziam 3 ou 5, foram poucas (somente 5) as que acertaram no número de patas antes da observação. Quando lhes dizia a resposta correta, muitas ficaram espantadas e mesmo após a observação ainda duvidavam que a formiga tinha 6 patas. Nestes casos,

pedi às crianças que observassem com mais atenção e contassem novamente.

A realização desta atividade deu-lhes bastante prazer, por estarem a observar pelo observatório e conseguirem observar a formiga mais ao pormenor. As crianças são curiosas por natureza e a área do conhecimento do mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.85).

Foi uma atividade que demorou alguns dias a estar concluída com todos, era importante estarem atentos, concentrados e com vontade de aprender. Dei-lhes liberdade para escolherem se a queriam realizar ou não. No primeiro dia que realizei a atividade, chamei o 23 para vir realizar a atividade prática, mas ele disse-me que queira ficar a brincar com os carrinhos [notas de campo dia 10/11/2016] e eu permiti. No dia seguinte, veio ter comigo e disse-me “Sónia, eu ainda não fiz” [notas de campo dia 15/11/2016] e realizou a atividade nesse dia. É importante dar essa liberdade às crianças, se num dia elas não estão com vontade, contrariadas, não vale a pena insistir, pois certamente que não irão recolher numa aprendizagem significativa nesse dia.

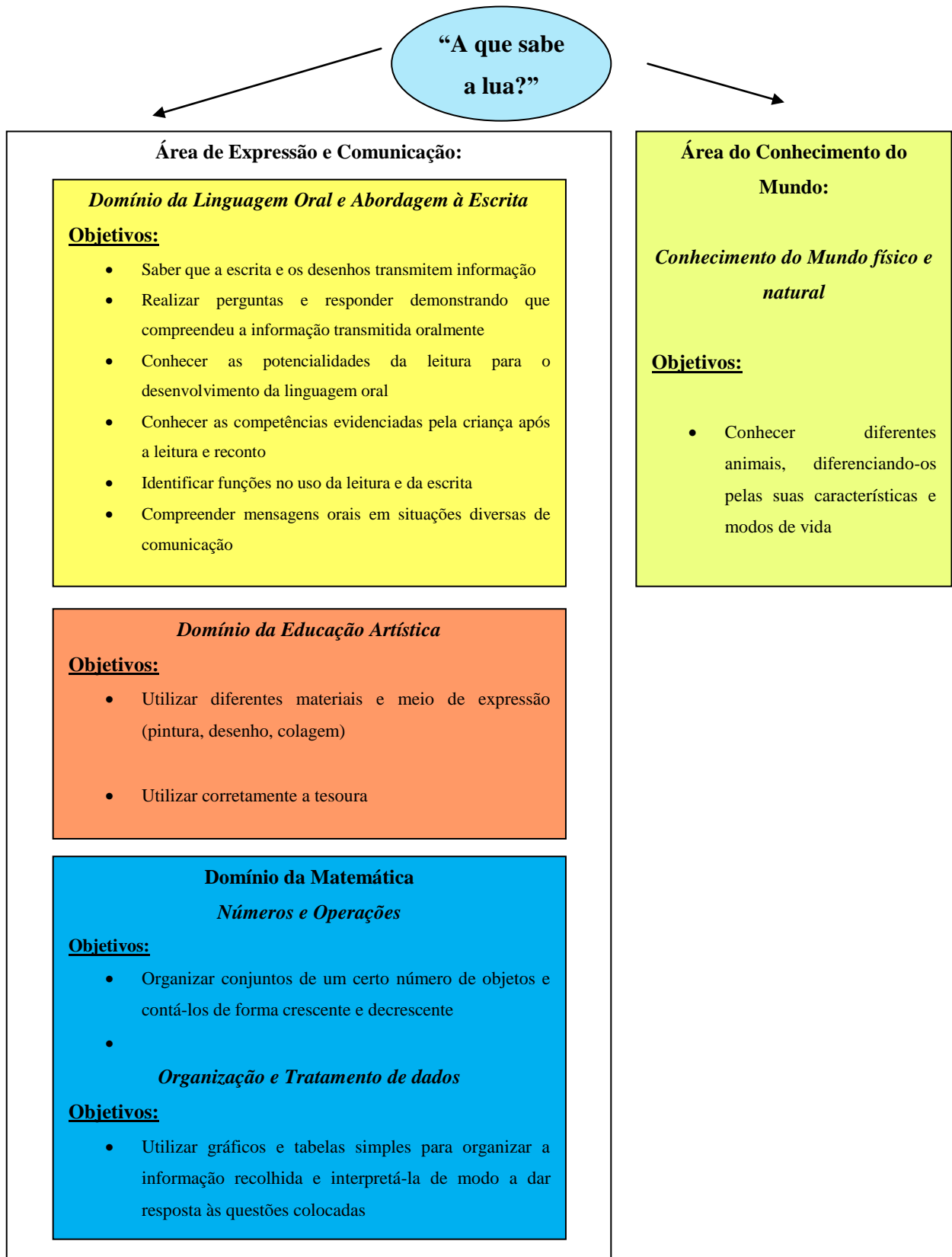
Com esta atividade trabalhei os objetivos propostos para a área do conhecimento do mundo, começámos por falar dos animais e dos seus modos de vida, os animais que hibernam, aqueles que não o fazem como no caso das formigas, mas que arranjam uma

estratégia diferente para se proteger do frio. Identificaram as partes constituintes da formiga e procederam à observação, os objetivos foram alcançados.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, os objetivos delineados foram igualmente alcançados, tendo sido a comunicação oral muito trabalhada. Durante toda a atividade existiram muitos diálogos, muitos momentos de conversa e partilha de ideias.

O trabalho efetuado do domínio da matemática foi aquele que a meu ver, não foi tão bem conseguido, uma vez que as crianças demonstraram muitas dificuldades não na contagem em si, mas em associar os números aos elementos, e à escrita do número. É algo que tem de continuar a ser mais explorado.

### Atividade 3 – História “A que sabe a Lua?”



Esquema nº 4: Teia conceptual da atividade 3

### Descrição da atividade:

Esta atividade foi escolhida tendo por base uma história sobre os diversos animais e por me dar a possibilidade de dinamizar atividades dentro de outras áreas de conteúdo, além da comunicação oral, como o conhecimento do mundo e dentro de outros domínios da área de expressão e comunicação, como o domínio das expressões.

Foi uma atividade que teve a duração de duas semanas. Comecei por explorar a história com o grande grupo, durante a exploração utilizei como recurso as figuras dos animais existentes na história e cartões numerados com a ordem em que se posicionaram para chegar à lua. A utilização destas imagens foi uma mais-valia pois as crianças ficaram ainda mais entusiasmadas e atentas.

Após a minha leitura, falámos sobre as principais características dos animais existentes na história e pedi às crianças para efetuarem o reconto da mesma. De seguida conversámos em grande grupo. A meio da história, a 9 perguntou o significado de uma palavra que desconhecia. Estivemos então a falar sobre as palavras difíceis existentes na história. A 9 perguntou “o que é averiguar?”, e eu respondi “boa pergunta, e que tal irmos investigar? Sabiam que averiguar e investigar, querem dizer a mesma coisa? São duas palavras diferentes, com o mesmo significado, a isso chamam-se ser palavras sinónimas.” O 18 disse que também tinha uma palavra difícil da história, que não sabia o que queria dizer. “Não sei o que quer dizer escalar”, e eu expliquei que escalar era “o mesmo que trepar, nunca viram imagens de pessoas que trepam às montanhas? A isso chama-se escalar”.  
[notas de campo, dia 16/11/2016]

Este momento foi aproveitado para trabalhar alguns dos objetivos propostos para esta atividade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tais como, compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação e conhecer as potencialidades da leitura para o desenvolvimento da linguagem oral.

O domínio da educação artística foi explorado através do desenho que lhes pedi que realizassem sobre a história. Após a realização do desenho, no momento em que o vinham entregar, trabalhei a comunicação oral, uma vez que pedi às crianças que explicassem o que tinham desenhado. A maior parte reproduziu o reconto da história, enquanto explicava as suas ilustrações.

Noutro momento desta atividade, em grande grupo estivemos a conversar sobre a história, comecei por lhes colocar a questão “A que sabe a lua?”. Perguntei a cada um o que é que



Figura 3

achavam a que sabia a lua, e recolhi todas as respostas. Perguntei se queriam expor na sala os nossos trabalhos sobre esta história, a resposta foi unânime. Pedi a 3 meninas que já conseguem escrever com alguma facilidade e numa cartolina pedi-lhes que escrevessem as repostas à pergunta a que sabe a lua? Escrevi os nomes num papel e elas estiveram a transcrevê-los para a cartolina. Aos restantes pedi que fizessem um desenho sobre a história para colarmos na cartolina. (figura nº3)

O domínio da matemática poderia também ser trabalhado, principalmente porque é o domínio onde as crianças demonstram maiores dificuldades. Esta atividade consistiu em construir em conjunto com as crianças, um gráfico de pontos, onde explorámos o tratamento de dados.

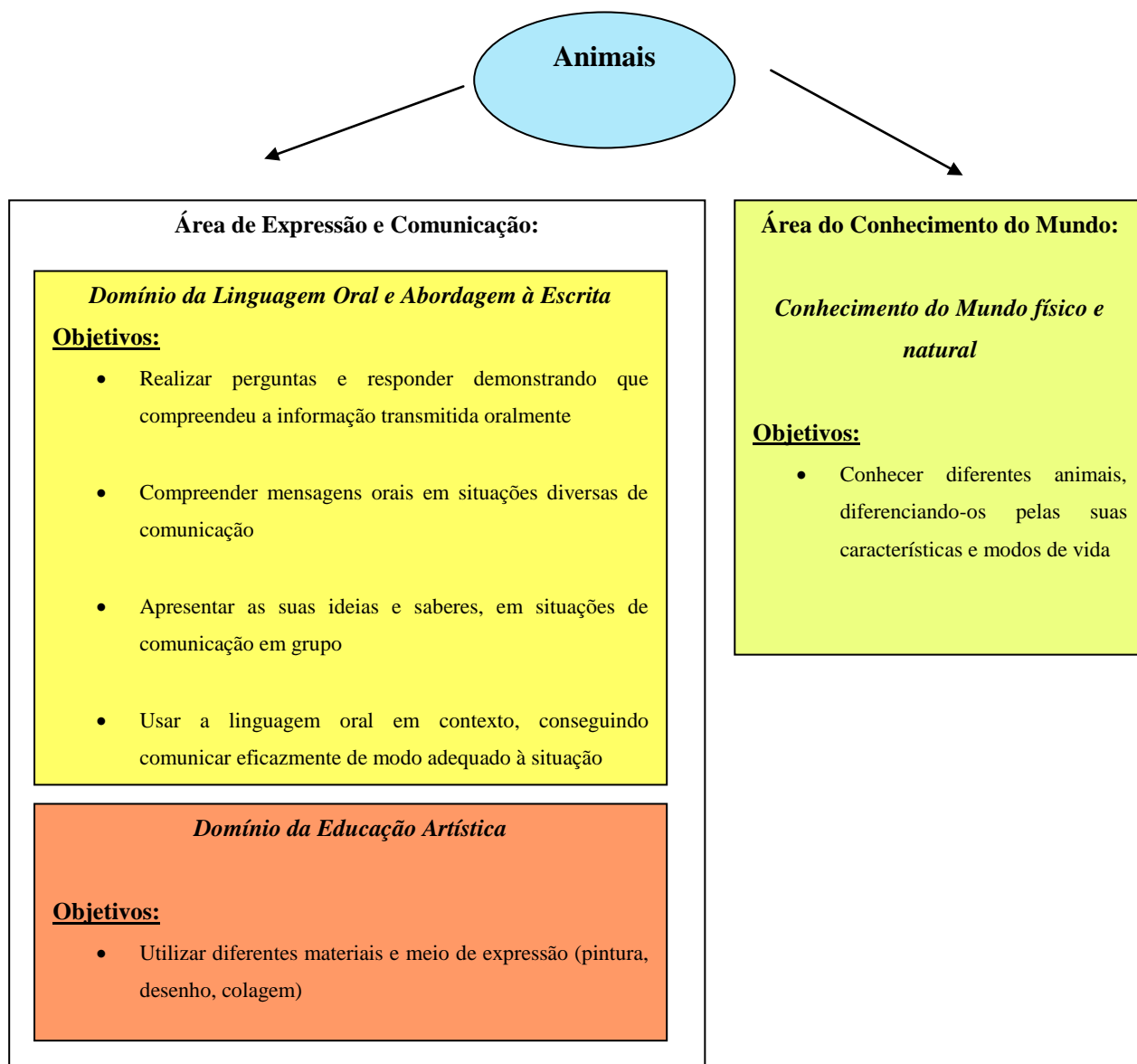
Na linha terra do gráfico colocámos os nomes das diferentes coisas que tinham dito a que sabia a lua (morangos, *marshmallows*, a nada, entre outros), na linha vertical colocámos a numeração de 0 a 7. Eles desenharam as diferentes repostas, recortaram-nas e depois colámos no gráfico. Esta atividade mereceu muita atenção, pois foi a primeira vez que este grupo fez tratamento de dados. Comecei por perguntar se sabiam o que era tratamentos de dados. As repostas foram diversas e originais. “É como se limpam os dados de jogar” disse o 21, “mas não vamos fazer um jogo com dados?” questionou a 11. [notas de campo, dia 16/11/2016].

Coloquei-os à volta da mesa e expliquei que o tratamento de dados era trabalhar a matemática, que íamos ver as repostas que eles tinham dado, quantos tinham dado a mesma resposta, se havia muitas repostas diferentes. Íamos trabalhar matematicamente as suas repostas. O espanto foi geral e o entusiasmo também. Apesar de ser um grupo um pouco irrequieto, nesta atividade estiveram com bastante atenção, talvez por ser uma novidade. Conforme fui construindo o gráfico fui explicando o que fazia, na linha terra



recorrendo aos cartões com a numeração da sequência dos animais, onde foi efetuada a contagem de forma crescente e decrescente.

### Atividade 4 – Cartões com imagens de animais



Esquema nº 5: *Teia conceptual da atividade 4*

Descrição da atividade:

O principal objetivo desta atividade foi desenvolver a comunicação oral, através do projeto dos animais. A atividade baseou-se em alguns cartões com imagens de diversos animais. Foi realizada em grande grupo, no tapete, onde pedi às crianças que se

colocassem em roda, virei os cartões com as imagens para baixo, pedi a uma criança de cada vez que escolhesse um cartão, que o mostrasse ao grupo e que falasse sobre o que via. Estes momentos de interação no tapete, em grande grupo são de extrema importância, pois as crianças adquirem um sentimento de pertença naquele grupo. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.412) “o tempo em grande grupo como uma oportunidade para crianças e educadores, na sua totalidade, se encontrarem para vivenciar experiências comuns, experiências essas que apoiam e alargam as intenções individuais e de grupos pequenos”. Neste momento de tapete, cada criança sentiu-se escutada, valorizada, foi criado um clima de comunicação, o que permitiu às crianças usarem a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar com os outros, exprimindo-se de uma forma clara e segura.

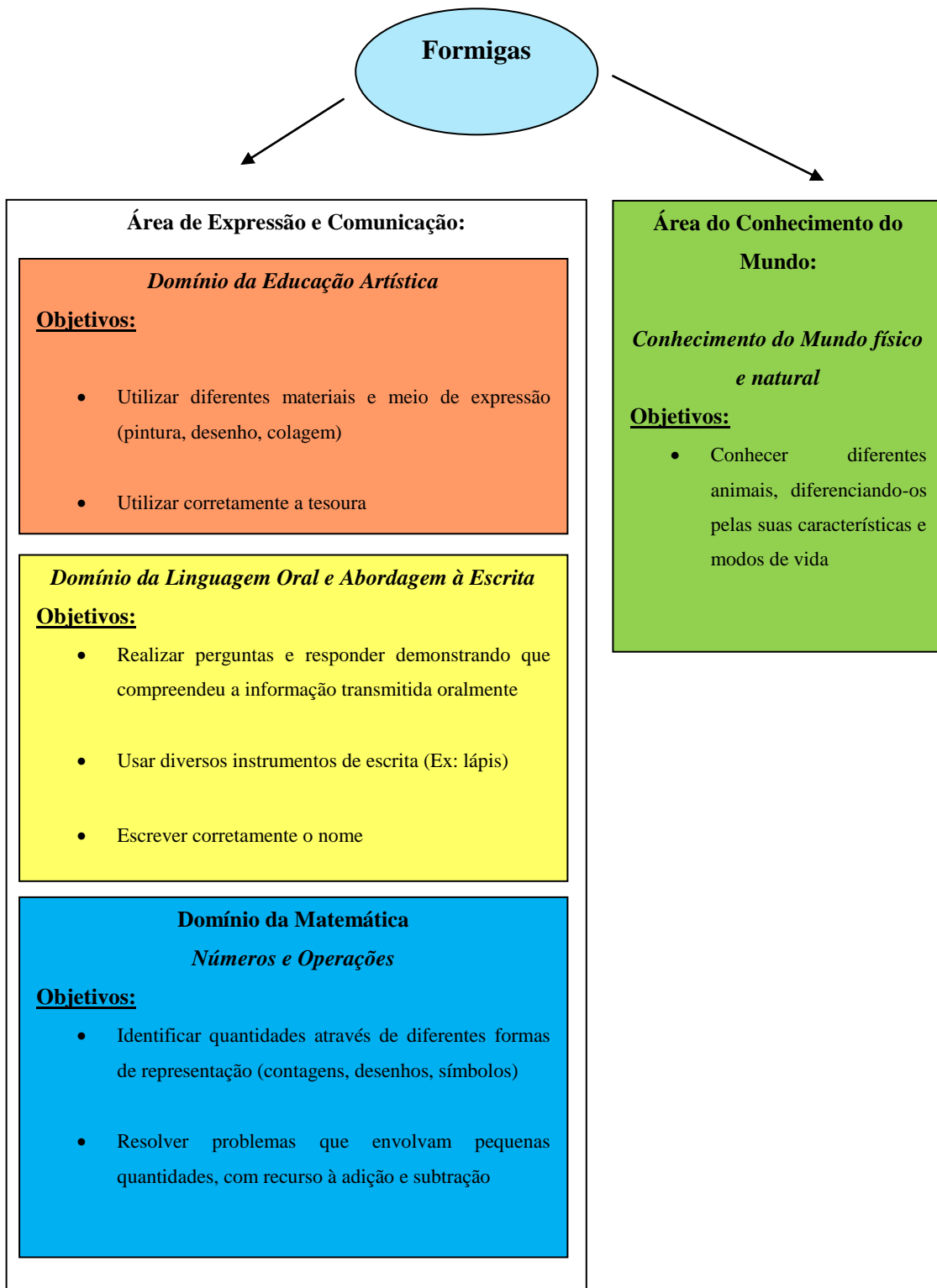
Os objetivos propostos para esta atividade foram na sua grande maioria conseguidos, uma vez que a maioria das crianças conseguiu apresentar as suas ideias, demonstrando que compreendeu a informação que tinha sido transmitida oralmente sobre como se iria proceder à realização desta atividade.

A 20 retirou o cartão com a imagem do leão, o seu discurso foi: “este é um leão, é um mamífero. É um animal grande, tem pelo castanho, uma grande boca e grandes dentes. Gosta de caçar animais mais pequenos e acha que é o rei da selva.” [notas de campo dia 3/1/2017]. Através do discurso desta criança posso evidenciar que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que soube interpretar a imagem que visualizou no cartão de uma forma clara e assertiva. Usou de forma correta a linguagem oral, apresentou as suas ideias, utilizando um vocabulário rico e diversificado.

A maioria das crianças conseguiu apresentar ao grupo, de forma clara as suas ideias, utilizando um vocabulário rico e apropriado. Algumas crianças demonstraram mais dificuldades, principalmente por uma questão de timidez, demonstrando ainda alguma insegurança em falar em grupo. É necessário mais trabalho, para que se libertem mais e comecem a desenvolver mais o diálogo.

A área do conhecimento do mundo foi trabalhada através dos animais existentes nos cartões, falando das suas características, dos seus diferentes modos de vida. Quanto ao domínio da educação artística, foi trabalhado pelo meio expressivo do desenho. Foi-lhes solicitado no final da atividade que realizassem um desenho sobre o animal que lhes tinha sido atribuído no cartão ou sobre outro à sua escolha. No final vinham-me mostrar o desenho e descrever o que tinham desenhado, garantido que a comunicação oral estava a ser desenvolvida.

## Atividade 5 – Formigas



*Esquema nº 6: Teia conceptual da atividade 5*

### Descrição da atividade:

Esta atividade incidiu no projeto dos animais, mais concretamente sobre as formigas. Os principais objetivos foram desenvolver a comunicação oral, e trabalhar igualmente o domínio da matemática. Teve a duração de alguns dias, pois existiu a necessidade de ser realizada individualmente, com a ajuda do adulto, pois para a maioria das crianças, foi complexa. A primeira etapa consistiu na pintura de uma formiga grande, essa formiga tinha o número 6 no meio e dela saíam alguns traços. O objetivo era fazer a decomposição do número através das formigas. Além desta folha com a formiga grande com o número 6 central que lhes foi facultada, foi-lhes fornecida igualmente uma folha com diversas formigas pequenas que eles tinham de recortar. Ao pintarem a formiga e ao recortarem as formigas pequeninas, estiveram a trabalhar o domínio da educação artística, trabalhando a pintura e a motricidade fina recorrendo ao uso da tesoura.

Após as formigas estarem recortadas, expliquei, em parceria com a educadora cooperante, que me auxiliou nesta atividade, como é que tinham de colar as formigas, ao seja, quantos conjuntos diferentes podiam fazer com as formigas de forma a ficarem com o número 6.

Aquando da explicação, dei vários exemplos de adições, 5 formigas + 1 dava 6 formigas, ou 2 formigas + 4 formigas dava 6 formigas. Foi uma atividade muito complexa, estimulante, e que apresentou resultados muito diferentes. Algumas crianças perceberam logo após a primeira explicação o que tinham de fazer e conseguiram fazer diversas conjugações para o número 6 (Figura 5). No entanto, a maioria demonstrou muitas



*Figura 5*

dificuldades em entender o que era suposto fazer. Alguns, principalmente os mais novos, colocaram uma formiga em cada traço e disseram que estava correto.

Mais uma vez, a comunicação oral esteve presente nesta atividade, existiram diversos momentos de diálogo, partilhas de ideias, criando-se um ambiente favorável à comunicação.

Durante a realização da atividade, o 22 desenvolveu o seguinte diálogo comigo:

“Podes-me explicar o que é para fazer?”, “O que é que não estás a perceber?”, “sabes, eu não percebi muito bem como é que juntamos formigas para dar o número 6. O 18 estava a

dizer que a isto chamava-se decompor o número, mas eu não sei o que isso é” [notas de campo: dia 25/1/2017]. Estes diálogos desenvolvidos durante a atividade são uma clara evidência que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a criança em causa realizou perguntas e respondeu, demonstrando que não estava a compreender a informação transmitida, solicitando ajuda.

O plano de ação implementado tinha como principal objetivo desenvolver a comunicação oral. No entanto, as restantes áreas de conteúdo foram igualmente tidas em conta. A intervenção pedagógica realizada respondeu, no meu ponto de vista à questão principal do meu plano de investigação, uma vez que foram diversas as situações pedagógicas que me fazem acreditar que os resultados da investigação efetuada comprovam em como foi desenvolvida a comunicação oral neste grupo com sucesso.

As principais evidências que posso referir, são por exemplo, na atividade nº1 “A Cigarra e a Formiga”, no momento da dramatização a maior evidência que posso retirar foi o empenho e a força de vontade das crianças, em realizar esta dramatização com sucesso. Principalmente com o 21, que apesar das inúmeras dificuldades que possui, nunca desistiu, e apesar de por vezes ser gozado pelos amigos por não saber articular bem as palavras, pois infelizmente as crianças podem ser cruéis sem saberem, ele nunca desistiu e chegou mesmo a pedir-me para lhe escrever as falas num papel, para poder levar para casa e pedir à mãe e à irmã que o ajudassem a decorar as falas e a dizer melhor as palavras difíceis. Esta criança passou a ter mais cuidado na forma como articula as palavras, a sua força de vontade em aprender e em representar em frente aos restantes amigos do jardim de infância, foi para mim um orgulho e um momento que nunca esquecerei.

As histórias, a par com os diálogos existentes, foram sem dúvida o recurso mais utilizado para desenvolver a comunicação oral.

As histórias, quando exploradas, podem ser um recurso muito útil para o desenvolvimento da linguagem oral, tendo as crianças dado evidências de que, ao lhes serem proporcionadas atividades com base no conto e reconto de histórias, houve uma evolução ao nível da comunicação oral.

Desta forma, parece-me importante reforçar, tal como é referenciado no enquadramento teórico, que a utilização de histórias e o seu reconto constituem estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica

lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e por conseguinte a aquisição de um vocabulário mais elaborado, empregando cada vez mais no seu discurso, frases mais completas.

As crianças na generalidade envolveram-se com bastante entusiasmo em todas as histórias apresentadas, chegando mesmo a perguntar todos os dias, se não tinha trazido uma história nova, ou trazendo eles mesmo histórias de casa, para eu contar. “Porque é que hoje não nos vais ler uma história?” Questionou a 20 [notas de campo do dia 3/1/2017], “Olha Sónia, trouxe da minha casa a história dos três porquinhos, podes ler, por favor, por favor?” Solicitado pela 14 [notas de campo do dia 17/1/2017].

As histórias permitiram desenvolver competências ao nível da linguagem oral, e foi notável a evolução das crianças, pois ao analisar as grelhas de observação da oralidade (tabela nº4 e nº5), é notável que existe uma evolução significativa no gosto em comunicar verbalmente e na capacidade de produzir frases simples.

Tabela 4

### Guia de Observação sobre a Oralidade

(observado em 26/10/2016)

Tabela nº4

Criança	Gosta de comunicar verbalmente	Consegue Fazer perguntas estruturadas	Consegue produzir frases simples	Compreende o que lhe dizem	Consegue Estabelecer um diálogo
1	☹	☹	☹	☹	☹
2	☹	☹	☹	☹	☹
3	☹	☹	☹	☹	☹
4	☺	☺	☹	☺	☹
5	☺	☺	☺	☺	☺
6	☺	☺	☹	☹	☺
7	☺	☺	☺	☺	☺
8	☺	☺	☺	☺	☺
9	☹	☹	☹	☹	☹
10	☺	☺	☺	☺	☺
11	☺	☺	☺	☺	☺
12	☺	☺	☺	☺	☺
13	☺	☺	☹	☹	☺
14	☹	☺	☹	☹	☺
15	☺	☺	☹	☹	☺
16	☺	☺	☺	☺	☺
17	☺	☺	☹	☺	☺
18	☺	☺	☹	☹	☺
19	☺	☺	☺	☺	☺
20	☹	☺	☹	☹	☹
21	☺	☺	☺	☺	☺
22	☺	☺	☺	☺	☺
23	☺	☺	☺	☺	☺
24	☺	☺	☺	☺	☺

Legenda:

- ☹ Adquirido
- ☺ Em aquisição
- ☐ Não adquirido

Na primeira observação em 26/10/2016, somente 6 crianças demonstravam gosto em comunicar verbalmente, sendo que na última observação em 20/01/2017, já 16 crianças manifestavam esse mesmo gosto. Quanto ao campo da capacidade de produzir frases simples, a evolução é evidente, uma vez que em 26/10/2016 somente 12 crianças tinham essa competência adquirida e no final da intervenção, todas as crianças demonstravam ter adquirido essa capacidade. Outra

evolução significativa diz respeito à capacidade em estabelecer um diálogo, inicialmente

apenas 6 crianças demonstravam ter adquirido esta capacidade, no entanto, após a intervenção, no último período de observação 20 crianças demonstravam já ter adquirido essa competência. Numa investigação onde o principal objetivo é promover a comunicação oral, a análise realizada a estas grelhas de observação, permitem-nos concluir que a comunicação oral foi bem desenvolvida e promovida, tendo sido observável a evolução da

Tabela 5

### Guia de Observação sobre a Oralidade

(observado em 20/01/2017)

Tabela nº5

Nome	Gosta de comunicar verbalmente	Consegue fazer perguntas estruturadas	Consegue produzir frases simples	Compreende o que lhe dizem	Consegue estabelecer um diálogo
1	😊	😊	😊	😊	😊
2	😊	😊	😊	😊	😊
3	😊	😊	😊	😊	😊
4	😊	😊	😊	😊	😊
5	😊	😊	😊	😊	😊
6	😊	😊	😊	😊	😊
7	😊	😊	😊	😊	😊
8	😊	😊	😊	😊	😊
9	😊	😊	😊	😊	😊
10	😊	😊	😊	😊	😊
11	😊	😊	😊	😊	😊
12	😊	😊	😊	😊	😊
13	😊	😊	😊	😊	😊
14	😊	😊	😊	😊	😊
15	😊	😊	😊	😊	😊
16	😊	😊	😊	😊	😊
17	😊	😊	😊	😊	😊
18	😊	😊	😊	😊	😊
19	😊	😊	😊	😊	😊
20	😊	😊	😊	😊	😊
21	😊	😊	😊	😊	😊
22	😊	😊	😊	😊	😊
23	😊	😊	😊	😊	😊
24	😊	😊	😊	😊	😊

**Legenda:**

- 😊 Adquirido
- 😊 Em aquisição
- 🔴 Não adquirido

transmitida, passou de 10 para 18 crianças. Estas evidências levam-nos a pensar que provavelmente o tempo de intervenção não terá sido o suficiente para promover todos os campos de igual modo.

Analisando as grelhas de observação referente aos domínios da consciência fonológica e da compreensão de discursos orais e interação verbal (tabela nº6 e nº7), existiu um aumento significativo na segmentação silábica de palavras através do batimento de palmas. Este trabalho foi realizado com alguma regularidade, não como atividade, mas no decorrer do

maioria das crianças no que

diz respeito a estes pontos observados.

No entanto, existiram alguns campos de observação, onde foi evidente uma maior dificuldade em conseguir alcançar os objetivos. No campo da capacidade da realização de perguntas estruturadas, a evolução não é assim tão evidente, uma vez que entre os dois períodos de observação, só existiu um aumento de 4 para 10 crianças que demonstraram ter adquirido essa capacidade. No que diz respeito à compreensão da informação que lhes é

nosso dia a dia, quando existia alguma palavra que suscitava dúvidas ou quando as crianças demonstraram essa necessidade. A produção de rimas simples foram igualmente trabalhadas em diversos momentos da intervenção e essa evolução é igualmente visível nestas grelhas.

No que refere ao domínio da compreensão de discursos verbais e interação verbal, existiu uma evolução significativa nas crianças que demonstraram compreender a informação transmitida oralmente através de respostas e perguntas, passou de crianças 5 para 16.

Através da análise desta grelha, podemos afirmar que a exploração das histórias contribuíram para a evolução dos parâmetros observados em que as crianças adquiriram as competências para relatar e recriar personagens no “faz de conta”, narrar as partes de uma história incluindo as personagens principais e a capacidade de realizar o reconto das narrativas ouvidas.

Na maioria das histórias, foi trabalhado o reconto oral feito pelas crianças, não tendo, obviamente, a escolha recaído sempre sobre a mesma criança, tentando dar oportunidades a todos. Desta forma, foi notável observar a capacidade de compreensão sobre o contexto em que decorria o enredo das histórias que lhes foram lidas, conhecendo as personagens que faziam partes das mesmas, registando-as de forma ilustrativa com bastante sucesso. Após este registo gráfico, existiu sempre um diálogo com as crianças, onde as mesmas me puderam explicar o que tinham realizado.

Nesta grelha, pode-se igualmente observar a evolução existente no que refere ao questionamento por parte das crianças, de forma a obterem informações sobre algo que lhes interesse, inicialmente eram cerca de 10 crianças que demonstravam já ter adquiridos esta capacidade. Após a intervenção na promoção da comunicação oral, 19 crianças demonstravam já ter adquirido essa capacidade. A descrição de acontecimentos simples e a partilha de informações transmitidas oralmente através de frases simples, sofreu igualmente uma evolução após o período de intervenção.

Em ambas as grelhas de observação, a avaliação foi descrita através de símbolos que simbolizavam os parâmetros que as crianças demonstravam já ter adquirido, que ainda não tinham adquirido na totalidade, mas demonstravam já em evidências de estar em aquisição e as competências que não estavam ainda adquirindo, se bem, que este último parâmetro não foi observado nestas grelhas, uma vez que as crianças demonstravam estar a adquirir as competências observadas.

Em todas as atividades realizadas trabalhar a comunicação oral foi uma constante preocupação, e o mesmo se passou no nosso cotidiano. O balanço que faço da minha intervenção foi positivo, tendo existido realmente uma mudança ao nível da comunicação oral neste grupo de crianças. No início da minha prática algumas crianças, cerca de 8, mostravam alguma dificuldade na comunicação oral, dificuldades diversas que iam desde timidez, a dificuldades de dicção. Aqueles que demonstravam uma maior timidez em falar em grande grupo, após diversas conversas individuais, passaram a demonstrar maior confiança para comunicarem por exemplo nos momentos de tapete. (Após uma pergunta sobre a história, a 11 levantou o dedo no ar, percebi logo que estava com vergonha, “sim, 11? Diz o que achaste? Força, sem problemas, estamos cá para te ajudar.”, “Eu acho que os animais conseguiram chegar à lua, porque se juntaram todos.” [Notas de campo de dia 22/11/2016]). Esta situação no início, no período de observação era impensável, pois ela tinha muita vergonha em falar em público. Ganhei a sua confiança e isso ajudou-a a perder a timidez. Nos casos com dificuldades de dificuldades de dicção, treinámos muito as palavras mais difíceis, tentando sido ultrapassadas a maiores dificuldades. Como no caso do 21, que no texto da dramatização “A Cigarra e a Formiga”, não conseguia pronunciar corretamente palavras como “Cigarra”, uma vez que não consiga pronunciar corretamente os “rr”, ou nas palavras “cantaste” e “dançaste”, pois não conseguia pronunciar o som “s”. Após muitos momentos de treinos os dois, afastados do grupo, com o apoio da família em casa, no dia da dramatização, estas palavras foram pronunciadas de forma correta, demonstrando maior certeza e segurança, na forma como pronunciou as palavras.

Grelha de Observação, data da observação: 2/11/2016

Tabela 6

Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Domínio: Consciência Fonológica																								
Segmentar silabicamente palavras através do batimento de palmas	▲	😊	😊	▲	▲	😊	😊	▲	😊	😊	▲	▲	▲	😊	😊	▲	😊	😊	😊	😊	▲	😊	▲	▲
Reproduzir rimas simples	😊	😊	▲	▲	▲	😊	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	😊	▲	▲
Identificar palavras que comecem ou acabem com a mesma sílaba	▲	😊	▲	▲	▲	😊	▲	▲	😊	▲	▲	▲	😊	▲	😊	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e interação verbal																								
Demonstrar que compreendeu a informação transmitida através de respostas e perguntas	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Questionar para obter informações sobre algo que lhe interesse	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	😊	▲	▲	▲	▲	😊	▲	😊	😊	▲	😊	😊	😊	😊	😊
Relatar e recriar personagens no "faz de conta"	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	😊	▲	▲	😊	▲	😊	▲	▲	😊	▲	😊	▲	▲	▲	▲
Descrever acontecimentos simples	😊	😊	▲	▲	▲	😊	▲	▲	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	😊
Narrar partes de uma história incluindo as personagens principais	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Recontar partes de narrativas ouvidas	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	▲	😊	▲	▲
Partilhar informações oralmente através de frases simples	😊	😊	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	😊	▲	▲	😊	▲	▲	😊	▲	😊	▲	▲	▲	▲

Legenda:

- 😊 Adquirido
- ▲ Em aquisição
- Não adquirido

Grelha de Observação, data da observação: 25/01/2016

Tabela 7

Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Domínio: Consciência Fonológica																								
Segmentar silabicamente palavras através do batimento de palmas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	😊	😊	△	😊
Reproduzir rimas simples	😊	😊	😊	△	△	😊	😊	△	😊	△	😊	😊	😊	△	😊	△	😊	😊	△	△	△	😊	△	△
Identificar palavras que comecem ou acabem com a mesma sílaba	△	😊	△	△	△	😊	△	△	😊	△	△	△	😊	△	😊	△	△	😊	△	△	△	△	△	△
Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e interação verbal																								
Demonstrar que compreendeu a informação transmitida através de respostas e perguntas	😊	😊	😊	△	△	😊	△	△	😊	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	△	😊	△	😊	△	😊
Questionar para obter informações sobre algo que lhe interesse	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	😊
Relatar e recriar personagens no "faz de conta"	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	△	△	😊	△	😊	△	△	😊	△	😊	😊	😊	△	😊
Descrever acontecimentos simples	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	△	😊
Narrar partes de uma história incluindo as personagens principais	△	😊	△	△	△	△	△	△	😊	△	△	△	△	△	△	△	△	😊	△	△	△	△	△	△
Recontar partes de narrativas ouvidas	😊	😊	😊	△	△	😊	△	△	😊	△	△	△	△	△	△	△	△	😊	△	△	△	😊	△	△
Partilhar informações oralmente através de frases simples	😊	😊	😊	△	△	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	😊	△	😊	😊	△	😊	😊	😊	△	😊

**Legenda:**

- 😊 Adquirido
- △ Em aquisição
- Não adquirido

## 7. Conclusões

Após terminar o período de estágio, e após apresentar os dados recolhidos e as atividades realizadas, é fundamental fazer uma síntese global dos mesmos, para desta forma, poder refletir, e compreender se a investigação à qual me propus realizar foi cumprida de forma positiva. Uma vez que os objetivos gerais para a minha investigação eram implementar estratégias que promovessem a linguagem oral, posso referir que foram cumpridos. As atividades realizadas trabalharam a consciência linguística, a consciência da alavra, a consciência fonológica e a consciência sintática. Foram promovidos momentos de diálogos em grande grupo e individuais, onde cada intervenção foi tida em conta e valorizada. Foi igualmente observado os níveis de desenvolvimento em que se encontravam no início e no fim da investigação, existindo uma evolução da comunicação oral nas crianças, conforme analisado no ponto anterior.

Sendo o principal objetivo desta investigação desenvolver a comunicação oral com este grupo de crianças, é indispensável referir que a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar, tornando-se essencial que sejam facultadas às crianças experiências diversificadas, estimulantes e desafiadoras, um ambiente motivador para o desenvolvimento da linguagem.

Um ponto fulcral ao longo deste percurso foram os momentos de diálogo com as crianças, nos quais procurei que se sentissem valorizadas e estimuladas a participar e a expressar-se. Foram por isso importantes para me ajudar a conhecer melhor os seus interesses, motivações, desejos e formas de aprender.

Ao longo das atividades realizadas, procurei promover aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo, numa abordagem transversal e orientada, para que as crianças pudessem desenvolver atitudes e valores que lhes permitam ser cidadãos conscientes, solidários e socialmente integrados, como se prevê no quadro legislativo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Ao longo da prática desenvolvi atividades, em grande e pequenos grupos de trabalho, atribuindo grande importância à interação e à partilha de saberes e experiências, visando a participação de todos.

Durante este percurso, foram inúmeras as aprendizagens que realizei, quer a nível prático, teórico e social, que me permitiram dar início à construção da minha identidade profissional. A minha intervenção passou por etapas fundamentais, tais como observar,

planear, agir, avaliar e comunicar, refletindo e questionando-me sobre o trabalho desenvolvido. Só assim me foi possível responder de forma correta e adequada às necessidades que as crianças manifestavam, aos seus interesses, com vista não só a promover o seu desenvolvimento ao nível da comunicação oral, como a nível global através de novas aprendizagens.

Através do questionamento constante e com o apoio dos instrumentos de investigação referidos, consegui encontrar estratégias mais eficientes e ter a noção do que era necessário melhorar na prática, promovendo mais momentos de diálogos em grande grupo, recorrendo à utilização de mais histórias, provendo com mais regularidade o reconto e realizando perguntas de interpretação das mesmas.

Outro aspeto sempre presente foi ter o cuidado em proporcionar um ambiente lúdico, que fosse rico em aprendizagens estimulantes e que fossem ao mesmo tempo significativas para as crianças.

Realizar este estágio permitiu-me pôr em prática os conhecimentos que adquiri ao longo desta minha formação académica e fortalecer a minha decisão em seguir esta profissão.

Um fator positivo foi ter sido realizado no mesmo jardim de infância onde já tinha efetuado o estágio do semestre anterior. A sala foi a mesma, a educadora cooperante manteve-se e cerca de metade das crianças permaneceram do ano transato.

Foi através de um clima de apoio que fortaleci as interações com as crianças, onde criámos uma relação de confiança e interajuda, apoiando-as sempre nas suas brincadeiras, proporcionando momentos de interação e de apoio, de modo a que se sentissem valorizadas e escutadas. As crianças desta idade têm muito para nos oferecer, estimulam muito da nossa criatividade, o que nos obriga a estar em contante dinâmica.

Foi uma experiência muito motivadora, o grupo de crianças era desafiador, curiosos mas um pouco inquietos.

O percurso desenvolvido foi a meu ver positivo, consegui, através das atividades realizadas promover a comunicação oral neste grupo de crianças. Refletindo sobre o grupo no início em outubro e agora em janeiro, verifiquei que a evolução na sua comunicação oral foi bastante significativa, principalmente nas 8 crianças que demonstravam mais dificuldades no início. (conforme a análise efetuada às grelhas de observação).

Outra questão que a meu ver, é de extrema importância nesta profissão é criar empatia com as crianças e uma relação baseada na confiança e na segurança. Penso que consegui

alcançar esse objetivo, uma vez que criei uma excelente relação com todo o grupo de crianças. Foi, também, muito gratificante para mim poder observar a evolução destas crianças.

Em relação à temática escolhida, termino este trabalho, ainda mais convicta da importância da comunicação oral, e em como a mesma deve ser potenciada e desenvolvida desde tenra idade. Cabe ao educador criar situações de comunicação, criar um ambiente onde exista um clima de comunicação onde cada diálogo, cada questão, cada conversa, seja valorizado, de modo a que as crianças se sintam escutadas, valorizadas e sintam cada vez um maior interesse em comunicar.

O desenvolvimento desta investigação contribui para a melhorar o meu trabalho enquanto futura profissional. As dificuldades sentidas em promover atividades que potenciassem a comunicação oral, fizeram-me pensar na importância do trabalho do professor reflexivo, uma vez que é importante, nesta profissão estar em constante reflexão sobre o trabalho efetuado.

Apesar de trabalhar na área da Educação Pré-Escolar, a presente investigação fez-me pensar em certos aspetos que por vezes não tinha em conta como sendo importantes, como o facto de estar constantemente a promover a comunicação oral. Esta temática está em constante promoção, mesmo que por vezes não tenhamos consciência disso. Assim sendo, a contribuição deste trabalho para a minha futura prática profissional foi extremamente positiva.

## 8. Referências

Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: contributo para uma Educação Participada*. Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional.

Albuquerque, F. (2000). *À descoberta da Palavra Redondinha - A Linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.

Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Faro: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.

Dionísio, M. d., & Pereira, Í. (Jul./Dez de 2006). *A educação pré-escolar em Portugal*. Obtido em 25 de Fevereiro de 2017, de [www.casdaleitura.org](http://www.casdaleitura.org): [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf)

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lentin, L. (1990) *A criança e a Linguagem Oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte

Lisboa, I. (2005). *Refletindo sobre a formação: Afonso, L. & Roldão, M. (org). Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Martins, I.P. & Pereira S.(2009). *Despertar para a Ciência, Atividades dos 3 aos 6 anos*, Ministério da Educação

Moyles, J. R. (1994). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed.

Oliveira, A. S. (2012). *As contribuições pedagógicas no processo de oralidade, alfabetização e letramento. Anais da Semana de Pedagogia da UEM*. Universidade Estadual de Maringá.

Portugal, G. (2012). *Finalidade e práticas Educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Projeto Educativo . (2015/2018). Odivelas: Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino.

Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I (3)* .

Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.

República, D. d. (10 de Fevereiro de 1997). Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. *Lei n°5/97* .

Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir, Actividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rigolet, S.A. (1998), *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora

Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P- Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto: Porto Editora.

Silva. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância-Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. *3º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo*, 41-48. Porto: Areal Editores.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Des.Curricular.