



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E**  
**ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO**  
**ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Letícia Maria Valadão Mendes  
Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Silva Santos

Angra do Heroísmo, Abril de 2012

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**LETÍCIA MARIA VALADÃO MENDES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**A Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel Santos.



## **Agradecimentos**

Um trabalho desta natureza não poderia ser bem sucedido sem a preciosa ajuda de inúmeras pessoas. Todas elas permitiram, de uma ou de outra forma, superar as dificuldades surgidas ao longo do percurso. Para que o resultado final não fique associado apenas a uma pessoa, esquecendo todas as outras, não posso deixar de aqui prestar, a mais justa e elementar homenagem. A todos agradeço de maneira sentida:

- À Professora Doutora Ana Isabel Santos, minha orientadora, sempre disposta a ajudar-me e a esclarecer as minhas dúvidas;
- A todos os Professores da universidade, com quem tive o gosto de trabalhar aprendendo muito com as suas sábias palavras ao longo de todos os anos da minha formação académica, permitindo que crescesse como pessoa e como futura professora/educadora;
- À educadora cooperante Alda Brito e professora cooperante Ana Cristina Silva, que disponibilizaram o seu tempo e esforço para que fosse possível a realização do meu estágio e o conseqüentemente o presente relatório;
- A todas as crianças do pré-escolar da EB1/JI de S. Brás, que frequentaram o ano letivo 2010/2011 e às crianças do 1º e 2º anos com quem trabalhei no ano letivo 2011/2012, que me permitiram pôr em prática toda a aprendizagem adquirida ao longo de todos os anos de formação.
- Aos pais das crianças dos dois grupos com quem trabalhei durante a PES I e PES II, que colaboraram com muito agrado sempre que solicitados;
- A todas as assistentes de ação educativa que disponibilizaram-se, com muito agrado, para me auxiliar sempre que necessário;
- Um agradecimento especial é também devido um conjunto de colegas que, de alguma forma, contribuíram para a construção da minha formação durante o meu percurso académico;

- À minha família que ao longo da minha formação acadêmica serviu de âncora e porto de referência.

- Por fim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada!

**Aos meus pais, Rita e Agnelo,  
a quem tudo devo, pelo seu amor,  
incentivo e apoio incondicional, em todas as horas.**

**À minha irmã Mónica,  
pela sua amizade e pela força  
que me transmite nos momentos mais difíceis.**

**“O que é bonito neste mundo, e anima,  
é ver que na vindima de cada sonho  
fica a cepa a sonhar outra aventura.”**

**Miguel Torga**



# ÍNDICE GERAL

RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA</b>	<b>3</b>
1. O que é a linguagem oral e a sua importância	3
2. Fases do desenvolvimento da linguagem infantil	6
3. A intervenção pedagógica no âmbito da linguagem oral	8
3.1 As orientações legais e a linguagem oral	8
3.2 Papel do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento de competências de linguagem oral	14
<b>CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO</b>	<b>18</b>
1. Organização da intervenção	18
2. Caracterização dos contextos educativos de estágio	20
2.1 O Pré-Escolar	20
2.1.1 O Meio	20
2.1.2 A Escola	21
2.1.3 A Sala	22
2.1.4 A Família	26
2.1.5 As Crianças	27
2.2 O 1º Ciclo do Ensino Básico	28
2.2.1 O Meio	28
2.2.2 A Escola	30

2.2.3 A Sala	30
2.2.4 A Família	32
2.2.5 As Crianças	35
3. Definição de objetivos da intervenção	36
4. Instrumentos	38
4.1 A observação	38
4.2 Grelhas de registo da observação	39
4.3 Análise documental	39
4.4 Questionários	40
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO IMPLEMENTADO</b>	42
1. A linguagem oral na educação Pré-Escolar	42
1.1 Estratégias de ação relacionadas com a rotina da sala	42
1.2 Estratégias de ação relacionadas com as áreas de trabalho da sala	43
1.3 Estratégias e atividades de intervenção	44
1.3.1 O trabalho por projeto	44
1.3.2 Canções	46
1.3.3 Histórias	47
1.3.4 Atividades em conjunto com a família	49
1.3.5 Experiências no âmbito das ciências	49
1.3.6 Expressão motora	50
1.3.7 Jogos	51
1.3.8 Receitas	52
1.3.9 Trabalho sobre os Açores	52
1.4 As aprendizagens das crianças do Pré-Escolar	53
2. A linguagem oral no 1º Ciclo do Ensino Básico	61
2.1 Estratégias de ação relacionadas com a rotina da sala	61
2.2 Estratégias de ação relacionadas com as áreas de trabalho da sala	66

2.3 Estratégias e atividades de intervenção	67
2.3.1 Canções	67
2.3.2 Poemas	68
2.3.3 Histórias	68
2.3.4 Jogos	69
2.3.5 Rimas	70
2.3.6 Audição de sons	70
2.3.7 Atividades coletivas	71
2.3.8 Convites, avisos e recados	72
2.3.9 Reunião de Pais	73
2.4 As aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico	73
3. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário	84
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES</b>	92
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	98
<b>ANEXOS</b>	102

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** – Grelha de registo da observação das crianças da educação pré-escolar
- Anexo 2** – Grelha de registo da observação das crianças do 1º ciclo do ensino básico
- Anexo 3** - Questionário
- Anexo 4** – Grelhas de avaliação inicial e final das observações das crianças da educação pré-escolar
- Anexo 5** – Grelhas de avaliação inicial e final das observações das crianças do 1º ciclo do ensino básico
- Anexo 6** – Grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema do desenvolvimento da linguagem oral	6
<b>Figura 2</b> – Mapa da sala do Pré-Escolar	22

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das famílias das crianças do Pré-Escolar	26
<b>Quadro 2</b> – Informação relativa às crianças da sala do Pré-Escolar	27
<b>Quadro 3</b> – Caracterização das famílias das crianças do 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico	33
<b>Quadro 4</b> – Caracterização das crianças do 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
<b>Quadro 5</b> – Avaliação das crianças dos 3 aos 4 anos de idade	55
<b>Quadro 6</b> – Avaliação das crianças dos 4 aos 5 anos de idade	57
<b>Quadro 7</b> – Avaliação das crianças dos 5 aos 6 anos de idade	59
<b>Quadro 8</b> – Avaliação das crianças relativamente à compreensão do oral	75
<b>Quadro 9</b> – Avaliação das crianças relativamente à expressão oral	80

## RESUMO

O Trabalho que se segue é um relatório de estágio, a incidir numa das áreas de conteúdo trabalhadas ao longo do estágio nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, a linguagem oral nas suas vertentes da compreensão e expressão oral.

Em ambos os grupos com os quais a estagiária realizou a sua prática pedagógica, alguns momentos da rotina permitiam o desenvolvimento da linguagem, mas não foram o suficiente. Foram importantes as atitudes a desenvolver perante cada criança para ir ao encontro das necessidades individuais de cada uma, assim como proporcionar outras atividades/estratégias para trabalhar em pequeno e grande grupo.

Deste modo, a PES I foi realizada no Pré-Escolar da EB1/JI de São Brás, e a PES II com crianças do 1º e 2º anos da EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos.

Inicialmente a estagiária observou o meio, a escola, a sala, as famílias e as crianças.

Numa fase posterior avaliou as crianças, e ao longo das intervenções procurou trabalhar a linguagem oral de forma mais adequada para promover e seu desenvolvimento.

No fim do estágio, em cada contexto, foi realizada outra avaliação regendo-se por uma grelha igual à primeira, de modo a verificar se as intervenções tinham sido adequadas para uma melhor compreensão do oral e expressão oral das crianças.

Durante a prática, nos dois contextos, foi importante a colaboração dos pais para promover atividades e estratégias com interesse para as crianças, que contribuíssem para uma consequente evolução linguística.

Em ambos os grupos as crianças manifestaram-se interessadas em participar no que lhes era proposto. Aos poucos, ficaram a conseguir gerir diversos momentos do dia e a manifestar interesse pela participação com pertinência e qualidade. As maiores evoluções registadas nos dois grupos foram a nível da compreensão do oral.

Para que houvesse um alargamento de conhecimentos sobre o trabalho da linguagem oral, desenvolvido nas salas do pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, foram realizados e analisados questionários a uma pequena amostra de seis educadores de infância e oito professores do 1º ciclo do ensino básico. Concluiu-se que, aos poucos, está-se a dar cada vez mais valor ao trabalho desta área no sentido de desenvolver a linguagem oral.

O presente relatório de estágio foi, em larga medida, muito gratificante para a estagiária. Para e na realização do mesmo deu grande enfoque às questões da oralidade e assim apercebeu-se da importância da linguagem oral para o desenvolvimento das crianças,

até mesmo em outras áreas de conteúdo, como pode ser trabalhada de forma integrada em diversos momentos da rotina diária, a diferença de linguagem utilizada entre crianças de diferentes faixas etárias, a contribuição de um grupo heterogêneo com diferentes faixas etárias e as concepções de profissionais de educação que se encontram a lecionar como educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

The following piece of work is a report of the student teachers traineeship, which was part of one of the areas worked during the teaching practice in *Prática Educativa Supervisionada* (Supervised Educational Practice) I and II, the oral language in its dimensions of the oral understanding and expression.

In both parts that the student teacher did her educational practice, some of the routines would allow the development of the language, but it was not enough. The attitudes that were developed before each child were very important to find each child's necessity, as well as to offer other activities/strategies to work in a small or big group.

Therefore, the PES I (Supervised Educational Practice I) took place at EB1/J1 de São Brás Pre School, and PES II (Supervised Educational Practice II) with children from 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades from EB1/J1 de São Bartolomeu dos Regatos. Initially, the trainee observed the environment, the school, the classroom, the families and the children.

In a further face, the student teacher evaluated the children and during her interventions she worked the oral language in a more appropriate form to promote its development.

At the end of her teaching practice there was another method of evaluation, which was a time table the same as the first one, to verify if the interventions were appropriate for a better understanding of the children's oral expressions.

The parent's collaboration to promote the activities and strategies with interest for the children was fundamental and very important during the practice of both contents.

In both groups the children demonstrated interest to participate in what was asked of them. Slowly they were able to show their interest in participating with relevance and quality. The biggest evolution registered in both groups was the oral comprehension.

In order to promote the knowledge about the oral language developed in the classrooms of both pre-school and 1<sup>st</sup> grade, there were many questionnaires that were given to six preschool teachers and eight elementary teachers and then analyzed by the trainee. Finally a conclusion was obtained, which was that the oral language is an area that is slowly being given more and more value.

The following traineeship report was very gratifying for the student teacher. She gave so much value to the oral language that she understood very clearly its importance for the children's development.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio tem como tema “A Linguagem Oral na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”. A sua escolha deveu-se ao facto da nossa língua ser o nosso património, com uma influência direta sobre o sucesso escolar e a socialização da criança.

Este aspeto é visível no Novo Programa de Português de Ensino Básico (NPPEB), que enfatiza a importância do conhecimento do oral e da expressão oral no ensino do português pois “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis *et al*, 2009, p.6) porquanto, a língua que aprendemos está diretamente ligada à nossa formação e ao nosso desenvolvimento como pessoas em interação com os outros, sendo “utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem informação” (Sim-Sim, 1998, p.38).

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997) a linguagem oral ganha um lugar de destaque, sendo referido que deve-se “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lopes da Silva, 1997, p.15).

Segundo Sim-Sim (1998), a linguagem está presente em todas as comunidades humanas, dando-se a aquisição da linguagem, pelas crianças, no meio onde estão envolvidas e nos grupos sociais a que pertencem. A criança passa por um percurso fonológico iniciando-se pelo choro até adquirir os sons correctos da língua materna. Deste modo, a educação pré-escolar e o 1º ciclo têm grande relevância para o desenvolvimento, desde cedo, da linguagem oral.

A nossa língua é um instrumento fundamental de acesso a todas as áreas do saber, porque sem o seu domínio no plano oral (e mais tarde na escrita) esses outros saberes não são adequadamente assimilados.

Para que a criança consiga desenvolver a linguagem é necessária não só a participação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico mas também a colaboração dos pais, visto que são as pessoas com quem estas passam a maior parte do tempo.

Quando se refere linguagem oral está a dar-se importância a duas vertentes distintas, mas complementares: a da compreensão do oral e a da expressão oral, vertentes que, ao longo do relatório, são muito referidas na tentativa de aprofundar os aspetos inerentes ao desenvolvimento da oralidade das crianças, alvo das intervenções pedagógicas.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, para uma melhor gestão da informação e clarificação de todo o trabalho concebido e implementado ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

O primeiro capítulo remete para uma revisão teórica da literatura, que enquadra o tema do trabalho em questão e clarifica conceitos relacionados com o tema. Assim, são aspetos a focar: o conceito e importância da linguagem, as fases do desenvolvimento da linguagem infantil, os conceitos em questão presentes nas orientações legais (OCEPE e NPPEB) e o papel do educador e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento de competências da linguagem oral.

O segundo capítulo refere-se à abordagem metodológica da intervenção. É nele que se faz referência à organização da intervenção e às caracterizações dos dois contextos onde se desenvolveram as PES I e PES II. Assim, são perceptíveis todos os intervenientes envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que direta ou indiretamente são influenciadores do desenvolvimento da linguagem das crianças. Por esta razão, caracterizaram-se meios, as duas escolas, as salas onde se interveio, a família de pertença das crianças e as próprias crianças para, conseqüentemente, vislumbrarmos objetivos e estratégias de ação, devidamente justificados. O capítulo três faz referência à apresentação e análise do trabalho implementado, que engloba as atividades e estratégias concebidas e implementadas nos dois contextos de intervenção; os resultados obtidos durante as avaliações; a análise dos descritores de desempenho e comportamentos esperados das grelhas de avaliação e a análise dos questionários realizados juntos dos educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Por último, o capítulo quatro é dedicado à conclusão de todo o trabalho desenvolvido no relatório de estágio.

Para completar o trabalho, são apresentadas, ainda, as referências bibliográficas e os anexos devidamente assinalados, ao longo do trabalho.

## CAPÍTULO I – REVISÃO TEÓRICA DA LITERATURA

Ao longo deste capítulo será abordado o conceito de linguagem oral e da sua importância no desenvolvimento da criança, para assim ficar clarificado o porquê do investimento neste domínio, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e no Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB).

A criança, até adquirir e aperfeiçoar a sua linguagem oral, passa por várias fases, daí ser de grande relevância a sua compreensão e aprofundamento neste capítulo para, posteriormente, perceber que existem competências distintas para cada faixa etária e que, para cada uma dessas competências ou aprendizagens a adquirir podem ou devem corresponder estratégias pedagógicas específicas.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 1997), assim como no Novo Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) a referência à linguagem oral comporta duas vertentes de análise; por um lado, a da compreensão do oral e, por outro lado, a da expressão oral, elementos que irão condicionar a análise destas orientações legais.

Neste capítulo será, também, abordado o papel do educador e do professor do 1º ciclo do ensino básico como forma de compreender o destaque gradual que lhe tem vindo a ser dado e das suas funções enquanto pedagogo nesta área de conteúdo em particular.

### **1. O que é a linguagem oral e a sua importância**

A linguagem segundo Tourtet (1987) é um ato essencialmente humano e social que permitiu ao longo dos tempos a transmissão dos conhecimentos, condicionamentos e progressos da humanidade, bem como a comunicação entre os seres. Segundo este mesmo autor “a linguagem é uma chave: abre o mundo dos símbolos” (p. 11) pois é através dela que cada objeto e cada ação toma um nome.

A linguagem como comunicação permite expressar necessidades, desejos, curiosidade e pensamentos. Segundo Tourtet (1987), “permite a *expressão*, a afirmação e a formação do carácter” (p.11).

Este mesmo autor refere que esta “expressão pode ser familiar, quotidiana ou lírica, estética, criadora” (p.11). Contudo a importância fundamental da linguagem é ser um instrumento do pensamento pois através dele o mundo é analisado, decifrado e recriado. O autor refere ainda que, “a função mais elevada da linguagem é o descobrimento do mundo, a

investigação, a criação” (p.11) porque através dela dá-se a tomada de consciência que é o ato mais criador do homem.

Embora a utilização do termo *linguagem* seja aplicado a diversas situações, no âmbito deste trabalho, o termo linguagem deve ser entendido como sistema linguístico, ou seja, como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar” (A.S.H.A., 1983, citado por Sim-Sim, 1998, p.22). Segundo Sim-Sim (1998):

Por sistema complexo entende-se a arquitectura composta por um número finito de unidades discretas (e.g., sons, palavras) e por regras e princípios que governam a combinação e a ordenação dessas unidades, permitindo a criação de estruturas mais alargadas e, simultaneamente, distintas das unidades que as integram (e.g., a frase *o ouro é amarelo* tem um significado que ultrapassa cada uma das palavras que a compõe). (p.23)

No ser humano, a aquisição da linguagem é natural e espontânea, sendo uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada sociedade. Contudo, a sua evolução depende do contexto social onde a criança, desde cedo, se encontra imersa, pois “não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação” (Lopes da Silva, 1997, p.23).

A língua materna na sua vertente oral, adquirida durante a infância, representa o domínio das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo de socialização que é a família.

A interiorização dessas regras reflete o conhecimento intuitivo da língua (competência linguística) por parte do sujeito e o uso dado a esse conhecimento corresponde o desempenho linguístico do indivíduo.

O desenvolvimento da linguagem oral, desde cedo, é muito importante para as crianças e, segundo Sim-Sim (1998), o conceito de desenvolvimento da linguagem deve ser entendido considerando os dois conceitos que lhe subjazem, por um lado “desenvolvimento” e, por outro, “linguagem”. Quando a autora (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) fala em desenvolvimento da linguagem refere-se às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico do falante, desde a fase pré-linguística até à fase linguística com regras que “dizem respeito a domínios específicos como aquisição de

regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua” (p.13)

Para estudarmos a linguagem temos de ter em atenção o desenvolvimento da criança. Assim, deve-se focar a atenção na aquisição da linguagem e na promoção de todos os níveis linguísticos com o fim de “facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução” (Rigolet, 1998, p.105).

“A linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem informação” (Sim-Sim, 1998, p.38).

Como já foi referido, as duas componentes implicadas no processamento da informação verbal são a compreensão e a produção.

“A *compreensão* envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respectiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico” (Sim-Sim, 1998, p.24), sendo a percepção da fala a primeira etapa da compreensão, no caso da linguagem oral que é o processo de sons em fala, a segunda etapa é a segmentação da cadeia sonora, na base de unidades com significado, visando a decifração da mensagem (Sim-Sim, 1998).

A *produção*, na linguagem oral “diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas” (Sim-Sim, 1998, p.24).

“A *fala* é a produção de linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons (...) aquisição natural e espontânea da linguagem por parte da criança” (Sim-Sim, 1998, p.24).

Na interação com os outros, a fala também é uma das formas de linguagem através da qual os significados sociais são compreendidos e aceites. Encontra-se entremeada por expressões afetivas que se tornam igualmente alvo das interações com a manifestação de preferências, oposições, concordâncias, simpatias e antipatias.

Segundo Tourtet (1987) a linguagem oral:

- Permite expressar e analisar o pensamento, traduzindo-o por palavras tornando-o o real, transmitindo-o e comunicando-o.

- Permite socializar o pensamento, uma vez que a linguagem obriga o pensamento a despojar-se do que tem de individual na comunicação entre pares.

- É instrumento do pensamento enquanto lhe permite a separação do símbolo em si para o jogar, utilizá-lo, combinando-o e transformando-o, no decorrer do desenvolvimento intelectual da criança.

- Favorece a tomada de consciência, uma vez que a linguagem encontra-se em qualquer atividade, facilitando a sua execução de modo consciente.

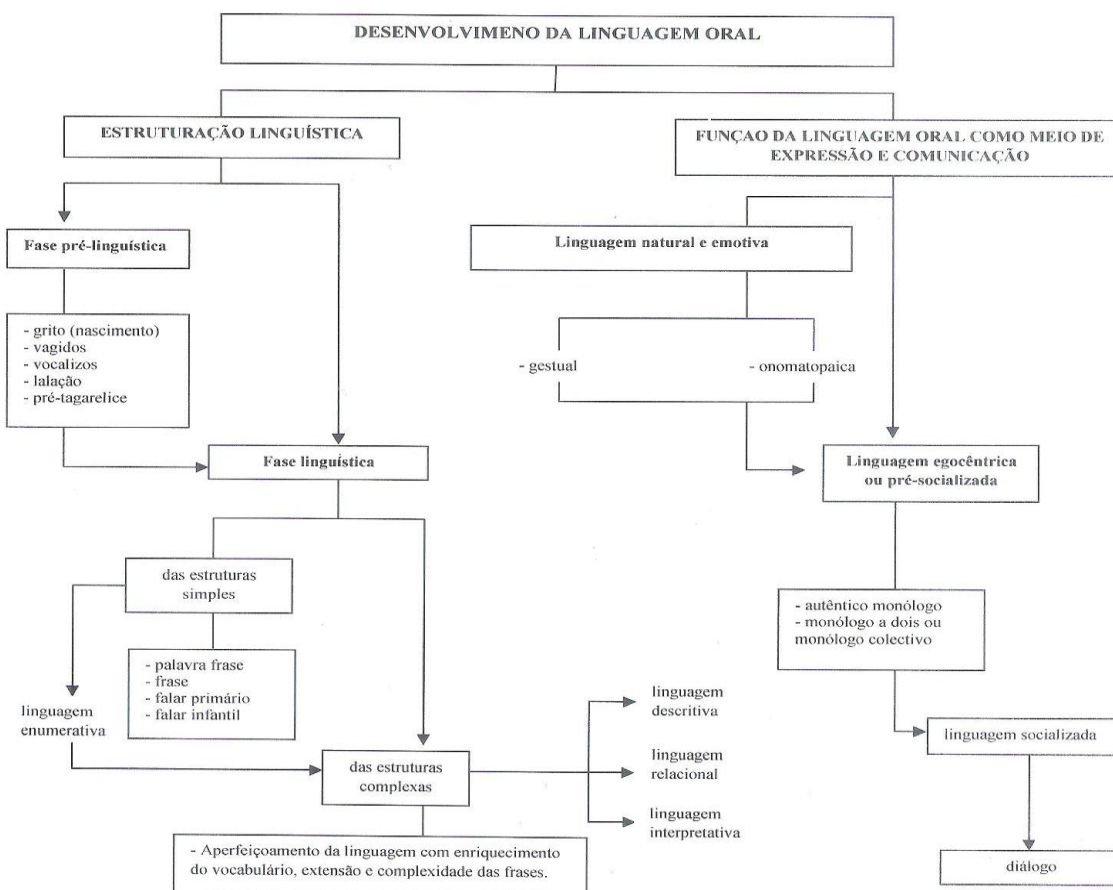
- Permite expressar sentimentos exteriorizando o que se sente revelando-o aos outros.

- Permite a comunicação, sendo esta um fazer comum, partilhar, transmitir, compartilhar e compreender facilitando a comunicação e a integração no próprio meio.

## 2. Fases do desenvolvimento da linguagem infantil

A linguagem começa por ser um fenómeno orgânico para, progressivamente, se ir tornando um fenómeno social. Segundo Palhais (1988, citado por Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1993, p.186), eis algumas fases da evolução da linguagem na criança apresentadas no seguinte quadro.

**Figura 1 – Esquema do desenvolvimento da linguagem oral**



De acordo com Sim-Sim (1998) e Leitão *et al* (1993), na fase pré-linguística (grito, vagidos, vocalizos, lalação, pré-tagarelice) a criança exercita a sua função motriz, gradualmente em todos os sentidos, interessando-se por emitir sons à maneira de jogo, imitando-se a si mesma, expressando prazer, alegria, bem-estar com alguns fonemas seguidos de gritos e estalidos de língua.

Posteriormente, na fase da linguagem propriamente dita a criança consegue reconhecer um sentido nos sons pronunciados pelas pessoas e também se dá conta que se atribui significado à sua tagarelice. Esta fase aparece, sensivelmente, a partir do décimo mês de vida.

Na fase linguística das estruturas simples, a criança, no estágio holofrásico, ao usar uma palavra solta - a “palavra-frase” - complementa-a com gestos e exprime uma ideia completa. Esta palavra-frase tem caráter imperativo, volitivo, ou interrogativo.

A seguir, no período da frase primitiva, no fim do segundo ano, a frase é formada por mais de uma palavra, predominando os substantivos, com as palavras a sobreporem-se na frase, sem ligações nem conjunções (pronomes, artigos, preposições, advérbios).

Por volta dos três anos de idade aparece a frase curta que oscila entre as três e as cinco palavras mas sem o domínio das inflexões (conjugações verbais; singular/plural, etc.). A partir dos quatro anos a frase já é composta por todas as partes da oração e vai ficando mais extensa e complexa.

A partir desta faixa etária, a criança em idade escolar, começa a desenvolver a linguagem oral evoluindo das estruturas simples da língua para as estruturas complexas. Há um aumento e enriquecimento do seu vocabulário e é notória a extensão e a complexidade das frases que produz. Deixa a fase da *linguagem enumerativa* em que solta palavras e se sobrepõem ideias, passando para a fase da *linguagem descritiva* em que a criança já diferencia, analisa e compara objetos e situações, chegando assim à fase da *linguagem interpretativa* fazendo uso de valores e princípios abstratos.

A função da linguagem oral como meio de expressão e comunicação permite à criança exprimir-se natural e emotivamente fazendo uso de uma linguagem gestual ou onomatopaica. Nesta fase, a linguagem egocêntrica é centrada na própria criança podendo transformar-se num monólogo a dois ou mesmo coletivo, quando a criança fala de si mesma, sem estabelecer diálogo, usando os outros apenas como recetores da sua mensagem.

É em ambiente familiar ou escolar que a linguagem socializada se desenvolve, quando a criança é convidada a dialogar e ensinada a saber escutar os outros. Sendo a escola o meio de eleição para o desenvolvimento da comunicação verbal, ao criarem-se momentos e

situações em que os alunos interagem uns com os outros e também com o professor/educador privilegiando o diálogo.

### **3. A intervenção pedagógica no âmbito da linguagem oral**

A escola deve ter em conta a cultura verbal das crianças que a ela chegam, levando-as a evoluir de estruturas simples da língua para estruturas complexas, completando e compensando o que lhes falta, numa tentativa de aperfeiçoamento da linguagem, que implica enriquecimento do vocabulário, extensão e complexidade das frases. Deste modo, o papel do educador e do professor é estar atento às situações de linguagem oral no ambiente escolar, que surgem de maneira espontânea e ocasional ou mesmo provocadas pelo docente e nas mais diversas situações. Neste sentido, estando o docente consciente dos objetivos a atingir, do suporte material a utilizar, da organização de espaço onde se desenrola e das técnicas específicas de condução dessas atividades, seguindo as orientações constantes nos normativos vigentes, poderá constituir-se como um valioso contributo para a evolução e aprendizagem do grupo de crianças que tem sob sua responsabilidade.

#### **3.1 As orientações legais e a linguagem oral**

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva, 1997, p. 17), daí as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referirem a importância da intervenção do educador tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, deve ser um dos objetivos pedagógicos da educação de infância: “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lopes da Silva, 1997, p.15).

As crianças apropriam-se e melhoram a compreensão e produção da linguagem ao contactarem com diferentes discursos e ao relacionarem-se com situações concretas de utilização da língua, tendo o pré-escolar grande influência porque é nele que devem aprender a aprender, uma vez que “a construção do conhecimento novo começa com as nossas observações de acontecimentos ou objectos com o recurso aos conceitos que já possuímos” (Novak & Gowin, 1999, p. 20), por conseguinte a criança deve ser a protagonista da sua aprendizagem. Nas rotinas matinais a criança escolhe no quadro de atividades as tarefas que se propõe realizar.

Nas diferentes atividades realizadas em cada área de trabalho da sala de aula, a diversidade de vocabulário utilizado relativo a cada uma delas proporciona o enriquecimento de uma linguagem específica, desenvolvida em contextos e discursos diferentes.

Por se constituir enquanto domínio transversal, a linguagem oral, no jardim-de-infância, pode e deve ser trabalhada articuladamente com as restantes áreas e domínios - de formação pessoal e social; de expressão e comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e de conhecimento do mundo, sendo “através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o ‘mundo’ social e físico” (Lopes da Silva, 1997, p.21). Ao trabalhar a língua portuguesa, transversalmente, esta surge como meio para a abordagem a todos os conteúdos, sempre considerando o desenvolvimento das suas vertentes: compreensão e produção, por meio das relações criança-educador, criança-criança e criança-adulto.

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva, 1997), com o fim de alargar progressivamente as capacidades linguísticas das crianças, na sala de aula devem ser promovidas interações com o educador, com as crianças e com outros adultos, levando em linha de conta que a forma como se exprimem constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.

Fomentar o diálogo entre as crianças valoriza a sua contribuição e desejo de comunicar com o grupo, facilitando a sua expressão oral. É necessário, num contexto de pré-escolar, que o educador promova ocasiões que motivem o interesse em comunicar as suas vivências no momento de partilha.

De modo a promover o progressivo domínio da linguagem, o quotidiano da educação pré-escolar deverá permitir “que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar” (Lopes da Silva, 1997, p.67).

Estas aprendizagens devem ser feitas num contexto de exploração do carácter lúdico da linguagem, de modo a motivar as crianças, através de atividades como lengalengas, trava-línguas, adivinhas, rimas, etc. Estas atividades, para além de contribuírem para o desenvolvimento da oralidade das crianças, permitem trabalhar aspetos inerentes a outras áreas e domínio de conteúdo, tais como ritmos, ligando-se à expressão musical, que favorecem a clareza da articulação e podem ser, em simultâneo, meios de desenvolver a competência metalinguística que os leva à compreensão do funcionamento da língua; ou processos relacionados com o desenvolvimento da consciência fonológica, no âmbito da abordagem à linguagem escrita.

Tirar partido das diferentes situações de comunicação nas variadas interações da vida do grupo (narrar acontecimentos/histórias, debater regras, negociar a distribuição de tarefas, transmitir mensagens ou recados, etc.) permitem à criança de forma formal um desenvolvimento e compreensão do funcionamento da língua.

Neste sentido, e como referem as OCEPE (Lopes da Silva, 1997), caberá ao educador alargar as situações de comunicação dentro ou fora da instituição de modo a levar a criança a apropriar-se das diferentes funções da linguagem e em simultâneo adequar a sua comunicação às diversas situações.

Como suporte da comunicação oral, a utilização dos gestos e da mímica na expressão dramática constitui outro meio de aprofundar a linguagem através da comunicação não verbal. Aliada a esta, poderá ser trabalhada na educação pré-escolar, a descodificação de códigos simbólicos convencionais e a criação de símbolos próprios convencionados que identificam e substituem palavras.

Em síntese, as OCEPE (Lopes da Silva, 1997) alertam o educador de infância para o seu papel chave enquanto modelo para crianças. O educador deve primeiro observar o grupo para perceber as necessidades individuais de cada criança, para que possa planear e adequar estratégias e atividades no sentido de colmatar as dificuldades na linguagem oral, recorrendo à diferenciação pedagógica.

No ato de planear o educador deve ter a preocupação de criar aprendizagens significativas e diversificadas para cativar o interesse das crianças, para que, ao mesmo tempo, estejam a adquirir competências no domínio da linguagem, não perdendo de vista as intenções educativas para responder às necessidades do grupo.

Sendo a linguagem oral uma área transversal, o educador ao planear deve ter em atenção a articulação das áreas de conteúdo e não trabalhar de forma desfragmentada. É também importante a participação das crianças no planeamento, só assim consegue-se perceber as necessidades de todo o grupo, assim como de cada criança.

Na prática, não basta seguir o planificado, mas sim fazer uso de situações imprevistas, criando oportunidades para trabalhar a oralidade.

Após cada intervenção é necessário tomar consciência da ação para perceber se houve evolução das competências da compreensão e expressão tendo por base a avaliação realizada com as crianças.

Todo o conhecimento que o educador vai adquirindo sobre a criança e sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem deve ser partilhado com todas as pessoas que rodeiam a

criança e que têm responsabilidades educativas sobre ela, seja a comunidade educativa ou pais, pois são uma influência direta na educação das crianças.

Visto a educação pré-escolar ser uma preparação para a entrada no 1º ciclo do ensino básico, o educador de infância deve favorecer a adaptação da criança e procurar articular o trabalho desenvolvido com estas crianças junto com os colegas do 1º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, o Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009) dá grande importância ao *ensino e aprendizagem* considerando que “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (p.6).

Sendo o Português a língua materna, esta apresenta-se como um instrumento básico para o acesso a todos os saberes, dependendo estes do grau de desenvolvimento e domínio da linguagem, pois “a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.12).

De acordo com o NPPEB existem quatro grandes eixos de atuação no âmbito das competências linguísticas:

- “O eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.13).

- “O eixo da *comunicação linguística*, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.13), em que o sujeito falante faz uso de processos de ajustamento dos atos comunicativos a contextos específicos com determinada finalidade.

- “O eixo do *conhecimento linguístico*, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.13), em que se faz uso e se dominam as regras gramaticais tendo consciência do funcionamento da língua, da observação do erro que não segue a regra e da conexão com particularidades comparáveis com outros idiomas.

- “O eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.13) neste aspeto a estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico advém da aprendizagem do Português que lhe propicia o “acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.13).

O Programa de Português do Ensino Básico do 1º ciclo refere diversas competências que os professores devem promover nos seus alunos, importando referir os seguintes conceitos relacionados com as duas competências nucleares: compreensão do oral e expressão oral.

- *Competências linguísticas-comunicativas*: são todas “aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.15).

- *Competências específicas*: “implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.15).

Partindo do princípio que o primeiro ciclo compreende, pela sua especificidade, dois momentos, o novo NPPEB preconiza que nos dois anos iniciais (1º e 2º anos) a comunicação oral desempenhe uma dupla função: “uma função de carácter *adaptativo* ao novo ambiente escolar e à consequente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.22). Por outro lado a comunicação oral deverá proporcionar “uma função de *capacitação* dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.22).

Em contrapartida no 3º e 4º anos após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico surge o segundo momento, onde se dá o alargamento do reportório lexical e a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à produção do desenvolvimento linguístico.

Deste modo, os resultados esperados pressupõem um grau de desenvolvimento linguístico e cultural, segundo o princípio de progressão da compreensão e expressão do oral que, conforme o grau de escolaridade consiste em:

Primeiro e Segundo Anos

Compreensão do oral:

- “Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos.  
- Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.

- Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.24)

Expressão oral

- “Falar de forma clara e audível.
- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.
- Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Narrar situações vividas e imaginadas.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.24)

### Terceiro e Quarto Anos

#### Compreensão do Oral:

- “Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009. P.25)

#### Expressão Oral:

- “Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.
- Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.
- Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.26)

No âmbito do desenvolvimento da linguagem, o corpus textual a utilizar no 1º ciclo do ensino básico deverá proporcionar ao aluno um “conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.61). Assim, os alunos devem ter a possibilidade de contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos de material áudio e vídeo que sejam bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente.

No domínio do oral a utilização de textos orais gravados deve promover:

- “a aprendizagem de comportamentos sociais e linguísticos adequados aos diferentes contextos e situações de comunicação;
- a sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis, fruto de múltiplos factores, nomeadamente, geográficos e sociais;
- o contacto com discursos com diferentes graus de formalidade;
- o alargamento do vocabulário.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.63)

### **3.2 Papel do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento de competências de linguagem oral**

Segundo Matos (2001) a função docente, em crescente evolução, desde o século XIX, tem sofrido alterações quanto ao seu papel tradicional, numa lógica de adaptação aos tempos de mudança.

O mesmo autor acima mencionado refere que nos últimos anos, o período de escolaridade obrigatória foi alargado, na maior parte dos países, passando a educação a ser considerada como a principal mudança de futuro na sociedade. Como consequência foram introduzidas novas áreas do saber/disciplinas e alguns professores especificaram a sua intervenção, como é o caso dos professores de educação física, professores de educação musical, de línguas estrangeiras, professores do ensino especial, etc.

Na tentativa de adaptação dos sistemas educativos à sociedade e com a intenção de melhorar o ensino, os governos procederam a reformas educativas que levaram os docentes ao exercício de novas tarefas, especializações e competências.

Os fatores que influenciaram a necessidade de mudança da atividade docente foram variados, mas podem destacar-se a rápida evolução da sociedade, a explosão escolar, a emergência dos meios de comunicação social, os avanços científicos e tecnológicos e as novas correntes pedagógicas.

Como refere Matos (2001) nos nossos dias o professor é um educador que investiga, que responde a necessidades e desafios de encontrar respostas e soluções para a sua prática profissional, refletindo sobre o seu desempenho no contexto escola/sociedade.

O sistema educativo de hoje requer que os professores possuam um bom nível de capacidade de atuação que lhes permita saber diagnosticar a situação da aula e de cada aluno, do ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, as particularidades das intervenções didáticas, bem como estar consciente das exigências do conhecimento académico disciplinar e interdisciplinar.

O docente atual, segundo Matos (2001):

deve agir como mediador no processo de aprendizagem dos alunos; deve estimular e motivar, estabelecer normas e diagnosticar situações de aprendizagem, de cada aluno e da turma no seu todo; deve ser perito em recursos e meios, clarificar e definir valores e ajudar ao desenvolvimento dos valores dos

próprios alunos. Por último, deve promover e facilitar as relações humanas dentro da sala de aula e da escola. (p.36)

Na sua prática educativa deve ter em conta o que ensinar, como ensinar, quando, onde, por quê e para quê ensinar, fazendo de ponte para a construção do saber, no seu contexto cultural e social, aglutinando todas as questões que aparecerem e sistematizá-las de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos por todos os alunos, pois “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.12).

Neste contexto, para promover a aprendizagem da linguagem de forma sistemática e equilibrada, o educador/professor deve:

- Estabelecer uma relação carinhosa e entusiasta com as crianças promovendo uma linguagem afetiva que lhes dê prazer de comunicar num clima de confiança.

- Utilizar um modelo de linguagem rico e correto, visto que a competência linguística das crianças depende da linguagem que ouve ao seu redor.

- Promover uma estimulação linguística variada e de complexidade crescente, dado que em alguns casos é a única oportunidade que a criança tem de estar em contato com modelos linguísticos bem elaborados.

- Ter em conta as características e diferenças individuais de cada criança, respondendo às suas necessidades educativas.

- Favorecer a auto-estima e a auto-confiança.

- Promover ambientes ricos em comunicação, relevantes para a criança.

- Partir do que a criança já sabe e encorajá-la a usar a sua língua com a máxima eficácia quando fala ou ouve falar.

- Dar à criança um papel ativo na construção do seu próprio saber.

- Garantir ocasiões de bem-estar e de segurança.

- Criar momentos de diálogo.

- Ter em atenção o carácter lúdico das atividades.

- Estar atento para dinamizar as áreas em que se nota que o interesse e a curiosidade decaíram.

- Ajudar as crianças a planificar os seus projetos.

- Pedir e dar informação consoante os dados que recebe da criança.

- Ajustar e prever a próxima intervenção num contexto de diálogo.

- Promover hábitos de autonomia à criança para que esta “sinta” a sua presença tanto junto do seu grupo ou quando este se encontra em interação com outros grupos.

Tendo a apropriação e desenvolvimento da linguagem como alicerce de todos os saberes, cabe ao docente fazer de cada aluno um melhor utente da sua língua materna, uma vez que, é através dela que ele comunica e aprende acerca do mundo.

Por outro lado, e para além do papel do educador/professor na promoção direta de experiências de aprendizagem neste domínio, o docente deve ser o garante de um conjunto de condições ao nível da organização e gestão de espaços e tempos que se revelem promotores da oralidade das crianças. Pois, segundo Gassó (2004) “todos os espaços da escola incidem nos processos de ensino-aprendizagem. A distribuição, uso e dotação dos espaços deve ser coerente com as intenções educativas que se perseguem” (p.87).

A organização do tempo é também outro fator relevante para a promoção da linguagem oral, daí a importância da sua existência entendida enquanto “... sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.226). A sua estruturação também proporciona um variado leque de experiências e interações das crianças pela e através da ação, num papel mais ativo das crianças na sua própria aprendizagem, sem que estejam constantemente a perguntar o que irão fazer de seguida.

Nessa rotina devem existir momentos diários dedicados ao desenvolvimento da linguagem oral, criando-se um clima afetuoso, no qual as crianças se sintam livres para falar, devendo o professor/educador recorrer a diversas estratégias, tal como referem os autores Gassó (2004), Lopes da Silva (1997), Bigas (2001) e Tourtet (1987):

- Criar momentos de reflexão de acontecimentos ocorridos no dia.
- Refletir sobre as situações educativas na sala.
- Conversar sobre temas interessantes para as crianças.
- Proporcionar oportunidades para a elaboração de projetos e brincadeiras em cooperação.
- Dialogar individualmente com cada criança sobre questões pessoais.
- Utilizar perguntas abertas.
- Recorrer a jogos.
- Desenvolver atividades de exploração e manipulação.
- Explicar contos/histórias e posterior leitura ou representação com ajuda de marionetas ou outros dispositivos.
- Fazer as crianças utilizarem a linguagem como expressão do seu pensamento.

- Contar experiências próprias.
- Elaborar mensagens orais para serem escritas.
- Encorajar as crianças a falarem umas com as outras ao longo do dia.
- Proporcionar às crianças experiências e materiais interessantes.
- Escutar as crianças enquanto se exprimem.
- Encorajar as crianças a falar dos seus planos.
- Gravar as suas conversas para posterior audição.
- Recitar poemas.
- Fazer rimas e inventar histórias, canções e rimas para tirar prazer da linguagem.

## **CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO**

Ao longo deste capítulo irá ser abordada a metodologia da intervenção desenvolvida na PES I e PES II, iniciando-se com a organização da intervenção, seguindo-se a caracterização dos contextos pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico onde foram desenvolvidos os estágios pedagógicos e onde é referida a informação importante para a justificação do tema em questão. Assim, incluem-se as caracterizações do meio, da escola, da sala de aula, da família e das crianças. Estas caracterizações serviram para clarificar as estratégias utilizadas para trabalhar os objetivos da intervenção.

No presente capítulo do trabalho irá ser abordada a metodologia utilizada nas intervenções, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados: grelhas de observação, planificações, reflexões, avaliações diárias das atividades, registos e questionários.

### **1. Organização da intervenção**

O adulto tem como “função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.29). Para que as crianças da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico se apropriassem da linguagem oral nas vertentes de compreensão e produção, foram desenvolvidas diversas atividades nas diferentes áreas de conteúdo podendo recorrer às diferentes áreas de trabalho da sala, visto que “é importante ensinar a criança a *ouvir* falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.37).

Assim, e em termos de organização do estágio em função dos níveis de ensino em causa, a Prática Educativa Supervisionada I foi desenvolvida em contexto de jardim-de-infância e aconteceu na EB/JI de São Brás. A Prática Educativa Supervisionada II foi concretizada no 1º ciclo do ensino básico e teve lugar na EB/JI de São Bartolomeu, numa turma que reunia 1º e 2º anos.

Em ambos os casos, para implementar as atividades pretendidas foram tidos em conta muitos dos momentos da rotina das crianças na sala, visto que alguns deles são de grande relevância, como é o caso dos momentos de reflexão onde predomina o diálogo. Nestes e noutros momentos, as crianças aprendem a saber escutar ao prestarem atenção ao que o outro diz, a seguir a informação transmitida e a discernir o mais importante na mensagem pois, “é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.37).

Concomitantemente, a escola é um local privilegiado para proporcionar às crianças diversas oportunidades de se expressarem e interagirem verbalmente, desenvolvendo as suas capacidades de expressão oral, aprendendo a “dominar um conjunto de regras e usos da língua” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.40). Neste sentido, também a organização dos espaços físico da sala e o tipo de trabalho que estava a ser desenvolvido pela educadora e pela professora cooperante foram levados em linha de conta para a concretização de um trabalho articulado e continuado.

Como referem Sim-Sim, Silva *et al* (2008), os “factores que contribuem para o desenvolvimento comunicativo” são: as “capacidades naturais da criança” e o “papel do ambiente físico e social” (p.33), daí a necessidade de um meio físico com materiais estimulantes. Neste sentido, ao longo da prática educativa foram construídos materiais de apoio às intervenções, para serem também utilizados pelas crianças, sempre que o desejassem, de modo, a desenvolver a linguagem oral com ou sem a orientação do adulto, individualmente, em pequeno ou grande grupo e de forma lúdica.

Alguns dos materiais que foram construídos procuraram desenvolver a compreensão e a produção da linguagem oral. Com o grupo da educação pré-escolar podem ser referidos alguns, tais como: uma pasta, no computador, com histórias em formato de PowerPoint, que foram contadas às crianças; a partir do relato que as crianças fizeram de algumas imagens apresentadas foram construídos puzzles com imagens e textos; suportes escritos (elaborados pelas crianças e pela estagiária) que continham canções e histórias para que, sempre que o desejassem, os pudessem reproduzir oralmente, entre outros materiais.

Durante o estágio na sala do 1º ciclo do ensino básico, concretizado na disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, foram construídos diversos materiais, sendo alguns deles, jogos baseados nas temáticas trabalhadas e suportes escritos (elaborados pelas crianças e pela estagiária), para as crianças recorrerem a estes de modo a não se esquecerem do que foi trabalhado, podendo consultá-los sempre que necessitassem.

Ainda, e ao longo das PES I e PES II, foram de grande relevância as observações e consequentes e sucessivas avaliações das crianças para a definição de um processo que se pretendia que respondesse às necessidades e interesses dos dois grupos.

Na prática pedagógica, a intervenção concebida e implementada pela estagiária, procurou seguir o modelo proposto pelo movimento da escola moderna (MEM) uma vez que era o método de trabalho da educadora e professora cooperantes. Evitando, assim, causar incoerências entre o trabalho que era desenvolvido pelas cooperantes e aquele que era proposto pela estagiária.

Aquando das planificações de trabalho procurou-se incluir nas atividades/estratégias o desenvolvimento da linguagem oral das crianças nas suas vertentes compreensão e produção.

Por outro lado, durante os estágios em ambos os contextos, foram elaborados e aplicados questionários com o fim de fazer um levantamento junto dos professores do 1º ciclo do ensino básico e dos educadores de infância acerca da forma como perspetivavam a abordagem da linguagem oral nos respetivos níveis de ensino.

A opção por questionários com questões abertas, permitiu uma investigação mais aprofundada da prática pedagógica dos docentes e do significado que dão ao desenvolvimento da linguagem oral, pois “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

## **2. Caracterização dos contextos educativos de estágio**

A caracterização dos contextos educativos em que decorreram a PES I e II foi muito importante para determinar a melhor forma de recorrer a estratégias, para que, através de um processo de ensino/aprendizagem coerente e intencionalmente planificado, se atingissem os objetivos pretendidos, de modo a haver desenvolvimento da linguagem oral, tanto no pré-escolar, como no 1º ciclo do ensino básico, uma vez que a linguagem das crianças reflete-se de forma positiva ou negativa na sua escrita e em todas as aprendizagens que possam acontecer nas restantes áreas de conteúdo.

A PES I e a PES II decorreram respetivamente no Jardim de Infância da EB1/JI de S. Brás e na EB1/JI de S. Bartolomeu dos Regatos das quais se fazem as seguintes caracterizações referentes ao meio, escola, sala, família e crianças.

### **2.1 O Pré-Escolar**

#### **2.1.1 O Meio**

A PES I decorreu no Jardim de Infância da EB1/JI de S. Brás pertencente à Escola Básica Integrada da Praia da Vitória. A freguesia de S. Brás é um meio rural, mas em desenvolvimento, devido à sua proximidade do Aeroporto Internacional das Lajes, da Base Aérea N°4, da sede do concelho e do porto oceânico da Praia da Vitória.

Esta freguesia conta com as seguintes instituições: Junta da Freguesia e Casa do Povo. E com diversas coletividades: Sociedade Recreativa, a Filarmónica, Grupo Folclórico, Grupo

Desportivo, Agrupamento de Escuteiros, Centro Paroquial e Comunitário, Grupo de Jovens e Catequese.

Ao longo do ano decorrem diversas festas tradicionais que permitem as crianças terem conhecimento das suas tradições, sendo estas: o cantar as Janeiras, as danças de carnaval, as comemorações das festas do Espírito Santo que culminam com os dias de bodo, as festas religiosas e profanas de Nossa Senhora do Pilar, as matanças do porco, do Pão por Deus e de Natal, não esquecendo as comemorações religiosas ao padroeiro São Brás e ao pagamento de promessas a Santo Amaro, que têm sempre a presença e a atuação conjunta de adultos e crianças.

Os diversos grupos sociais e festas tradicionais desta freguesia também são úteis para promover o desenvolvimento oral das crianças. Pois, estando estas integradas na comunidade, conseguem mais facilmente desenvolver o processo de socialização que integra o diálogo, permitindo o desenvolvimento da linguagem. Além disso, nestas coletividades são transmitidas histórias e tradições ancestrais que permitem à criança a aquisição de vocabulário variado, bem como a aquisição de conhecimentos dos usos e costumes da sua freguesia.

Verifica-se que a freguesia de S. Brás é um meio em franco desenvolvimento cultural e social, assente numa economia sustentada, capaz de permitir uma existência confortável e moderna. O que influi no desenvolvimento global da criança pois, “o meio (e por *meio* entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano” (<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>) refletindo-se, assim, no quotidiano da criança e na prática da linguagem oral.

### **2.1.2 A Escola**

A instituição em que as crianças estão inseridas é muito importante para o seu desenvolvimento pois, como refere Estanqueiro (2010) “a qualidade da educação depende de variados factores, entre os quais se destacam o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores” (p. 9).

A EB1/JI de S. Brás, edifício arquitetónico “Plano dos Centenários”, é constituída por um edifício que é composto interiormente por uma sala da educação pré-escolar, duas salas do 1º ciclo do ensino básico, um ginásio, uma arrecadação com material de educação física e

uma cantina. No exterior, existe um campo de futebol cimentado com balizas, um grande relvado, espaços lúdicos e um telheiro.

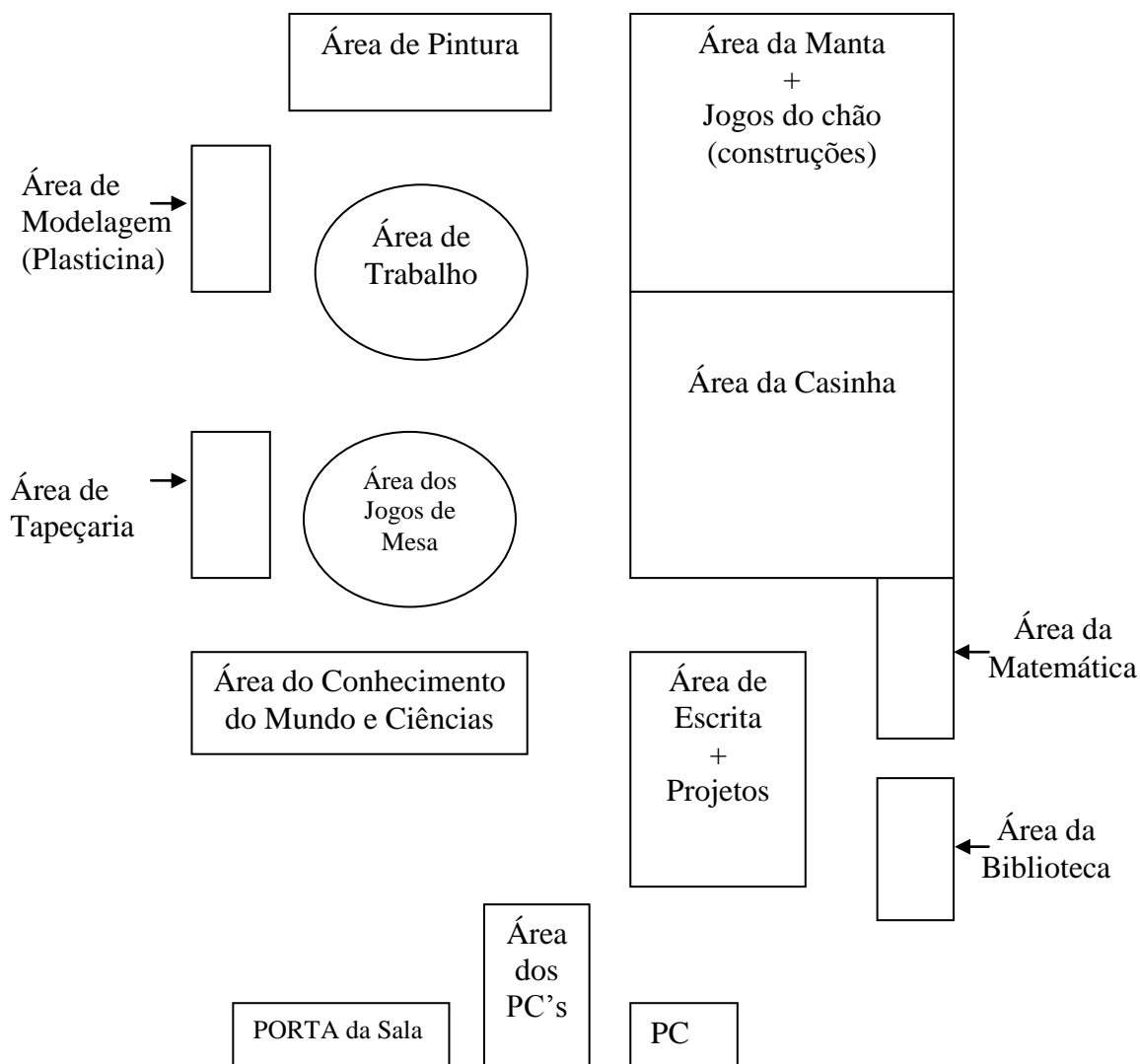
Também existe um edifício onde funciona atualmente o ATL.

A linguagem como meio de comunicação entre todos os utentes do recinto escolar estava presente nas atividades desenvolvidos em todos os espaços da escola, através das interações entre criança-criança ou criança-adulto.

### 2.1.3 A Sala

Os espaços privilegiados da sala de aula constam do mapa que, de seguida, se apresenta:

**Figura 2 – Mapa da sala do Pré-Escolar**



A sala do Pré-escolar da EB1/JI de S. Brás é bem situada, ficando perto do hall de entrada. Este hall é o ponto de encontro dos pais e alunos quando os entregam de manhã, quando os vão buscar para o almoço ou no final das aulas.

A cantina também fica perto da sala. Nela, as crianças bebem o leite e algumas tomam o almoço.

Os sanitários, onde as crianças recorrem com frequência para a sua higiene pessoal ou após atividades realizadas na sala em que se sujaram, também ficam próximos.

O ambiente educativo da sala estava organizado de acordo com o modelo de trabalho do Movimento da Escola Moderna (MEM), seguido pela educadora titular, nas suas estratégias de intervenção.

A sala era bem iluminada, possuindo vários janelões. Tinha estores para filtrar a luz, quando necessário, assim como uma boa instalação elétrica, quando se necessitava de luz artificial.

A mesma estava dividida em diversas áreas de trabalho: manta, pintura, biblioteca, conhecimento do mundo, jogo livre, computador, jogos de mesa, matemática, casinha, trabalho, modelagem, escrita, tapeçaria e projetos, conforme o mapa já apresentado.

Pela observação feita à disposição desta sala verificou-se que a sua organização teve em vista a otimização de espaços, visto que as áreas calmas estavam mais próximas umas das outras assim, como as movimentadas.

Esta disposição de espaços e de materiais era muito produtiva pois:

As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses. (Hohmann & Weikart, 2004, p.162)

Esta disposição permitia que, de forma organizada, as crianças trabalhassem as diversas áreas de conteúdo, disciplinadamente, onde a linguagem oral estava presente em quase todos os momentos do dia das crianças, na escola.

As áreas de trabalho da sala permitiam um trabalho no âmbito da linguagem oral continuado e sistemático.

O espaço da manta era um espaço, por excelência, para a promoção da linguagem oral. Era nele que se conversava sobre acontecimentos passados e se planificavam situações

futuras. Neste espaço ainda se realizavam apresentação de trabalhos, a auto e hétero-avaliação dos trabalhos efetuados, momentos de reflexão, assim como atividades orientadas nomeadamente canções, poemas, entre outras.

Áreas de trabalho como a casinha ou o jogo livre, aliado a um trabalho no domínio da expressão dramática, eram espaços privilegiados de conversa e diálogo sobre situações do quotidiano das crianças, onde elas imitavam atividades que viam em casa, representavam diversos papéis (pai, mãe, tio, etc.) e representavam acontecimentos que experienciavam ou de que ouviam falar.

As áreas da pintura, do trabalho, da tapeçaria e da modelagem permitiam à criança explorar os nomes de diversos materiais (ex: cola, tesoura, papel e agulha) e técnicas (ex: corte, colagem e tecelagem) utilizadas para realização de representações bidimensionais e tridimensionais (ex: plasticina).

A área da biblioteca era propícia à exploração oral de imagens dos livros, reconto de histórias, criação de histórias recorrendo às imagens dos livros e análise de projetos já elaborados.

Nas áreas do conhecimento do mundo e da matemática as crianças eram confrontadas com termos próprios da área de conteúdo em questão ao realizarem diversas atividades.

Nas áreas da escrita e dos projetos as crianças formulavam discursos orais para posteriormente realizarem registos escritos (ex: trabalho de texto e projetos).

Nas áreas do computador e nos jogos de mesa, as crianças tinham de fazer uso da compreensão para, autonomamente, realizarem diversos jogos e seguirem os passos que lhes eram indicados, fosse pela estagiária ou pelas indicações dadas oralmente no jogo do computador.

Por outro lado, a rotina diária da sala e os diferentes momentos que a compunham, constituíam-se enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da oralidade das crianças. Ao longo dos diferentes momentos, mesmo estando a trabalhar em grupo ou sozinhas, procurava-se (educadora e estagiária) adequar as atividades às necessidades de cada uma e questioná-las em vários momentos para proporcionar novas aprendizagens.

Segundo Hohmann e Weikart (2004) a rotina é “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (p.226), servindo para as crianças perceberem a sequência dos acontecimentos diários e aos adultos para organizarem o seu tempo de modo a proporcionar diversos momentos de aprendizagem.

Da rotina diária desta sala faziam parte os seguintes períodos: acolhimento da manhã, trabalho autónomo, lanche, avaliação, almoço, acolhimento da tarde, conselho de turma (à sexta-feira) e, nos restantes dias, apenas atividades orientadas e reunião final.

Em todos eles a linguagem oral era uma constante. Durante o acolhimento da manhã as crianças e a educadora conversavam sobre vivências das crianças, planeavam o trabalho a ser desenvolvido durante o dia, cantavam a canção do bom dia e, perante o preenchimento de diversos registos, dialogavam (estado do tempo e enumeração das crianças presentes e ausentes).

O tempo de trabalho autónomo era um momento de diálogo privilegiado entre as crianças, que organizavam e geriam o seu trabalho em função dos seus interesses mas também dos amigos que nesse espaço e nesse tempo queriam partilhar vivências.

Os momentos das refeições (lanche e almoço) também eram propícios ao desenvolvimento da linguagem oral, porque era um momento informal de diálogo entre crianças e crianças com adultos. Durante o recreio, que se realizava após as refeições, as crianças comunicavam entre si durante as brincadeiras.

Durante o acolhimento da tarde estava sempre presente a oralidade, dava-se o relato de acontecimento para registo no “Diário da Sala” assim como a comunicação dos trabalhos elaborados durante a manhã, tendo cada criança de explicar o que estava a apresentar, descrevê-lo e dizer em que área o tinha construído. Tendo os colegas também oportunidade para questionar a criança que estava a apresentar o trabalho.

O conselho de turma era um momento privilegiado para o diálogo para “regular as relações sociais da turma, avaliar as relações dos alunos durante a semana e programar o trabalho da semana seguinte” (Grave-Resendes & Soares, 2002, 127).

No desenrolar das atividades orientadas, as crianças faziam uso da compreensão e da expressão oral para realizarem os trabalhos.

A reunião final era marcada pela reflexão de todo o dia, das crianças na escola.

Todos estes aspetos relacionados com a organização e gestão de espaços e tempos são o reflexo da forma de pensar e agir do educador e do professor e da sua intencionalidade pedagógica. Neste sentido, na sala de aula o professor deverá conceber e implementar diversas estratégias pois, como afirma Roldão (2009),

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto

organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. (p.57)

E assim, promover a aprendizagem nos diferentes grupos, porque cada criança é um ser individuo, que necessita de superar as suas dificuldades.

Tendo isto em conta, e considerando que um documento privilegiado em termos de clarificação das estratégias a adotar é o projeto de trabalho do docente, tivemos a oportunidade de consultar o seu PCT. Da sua consulta verificou-se que a educadora cooperante contempla as duas vertentes da linguagem oral (compreensão e expressão), cujos indicadores implicam um grau de complexidade de acordo com a faixa etária de cada grupo (3, 4 e 5 anos).

### 2.1.4 A Família

O estudo de dados relativo às famílias dos alunos foi feito com base na análise das fichas de caracterização dos mesmos. Essa informação é apresentada no quadro 1:

**Quadro 1 – Caracterização das famílias das crianças do Pré-Escolar**

Criança	Pai			Mãe			Nº Irmãos
	Idade	Profissão	Habilitações	Idade	Profissão	Habilitações	
1	26	Serralheiro	6º Ano	35	Auxiliar de acção médica	6º Ano	2
2	A progenitora ignora			32	Doméstica	12º Ano	1
3	36	Desempregado	Concluiu o ensino secundário nos U.S.A.	36	Terapeuta da fala	Licenciatura	1
4	40	Professor	Licenciatura	36	Professora	Mestrado	1
5	25	Serralheiro	8º Ano	29	Doméstica	7º Ano	2
6	37	Psicólogo	Licenciatura	36	Doméstica	4 Anos de universidade	5
7	38	Pedreiro	6º Ano	31	Desempregada	9º Ano	2
8	42	Serralheiro de alumínios	6º Ano	38	Doméstica	6º Ano	1
9	58	Motorista	4º Ano	41	Empregada doméstica	4º Ano	2

10	40	Mecânico	6º Ano	37	Doméstica	6º Ano	1
11	43	Pintor	4º Ano	49	Ajudante de cozinha	4º Ano	-
12	33	Condutor	9º Ano	34	3ª caixeira	6º Ano	-
13	32	Engenheiro mecânico	Licenciatura	34	Engenheira mecânica	Licenciatura	-
14	39	Trabalhador da Base	9º Ano	35	Doméstica	6º Ano	1
15	35	Mecânico	9º Ano	30	Empregada doméstica	7º Ano	1
16	24	Pedreiro	6º ano	19	Doméstica	6º Ano	-
17	Anulou a matrícula						
18	A progenitora ignora			35	Operadora-Modelo	12º Ano	2

Da análise feita ao quadro retiraram-se as seguintes conclusões: a média de idade situava-se nos 36 anos; a média das habilitações académicas era a escolaridade obrigatória e nas profissões predominava o sector terciário, prevalecendo as famílias cuja mãe se ocupava do serviço doméstico do lar. A média de elementos por agregado familiar era dois filhos por casal.

Segundo a análise do Projeto Curricular de Turma, elaborado pela educadora, a maior parte das crianças, em casa, não tinha contacto frequente com livros, pois os pais não apresentavam hábitos de leitura, dando mais valor à participação nos eventos dos grupos sociais da freguesia.

Os encarregados de educação das crianças deste Jardim-de-Infância eram participativos, colaboradores e interventivos, tendo gosto em colaborar em todas as atividades para as quais eram solicitados.

### 2.1.5 As Crianças

O estudo de dados relativo à turma foi feito com base na análise dos processos individuais dos alunos, informação que pode ser consultada no quadro 2.

**Quadro 2 – Informação relativa às crianças da sala do Pré-Escolar**

Criança	Data de Nascimento	Idade	Sexo	Localidade
1	16/11/2004	6	M	Fontinhas
2	21/7/2005	5	M	S.Brás
3	27/6/2007	3	F	Fontinhas
4	18/12/2007	3	M	Lajes

5	10/5/2005	5	F	S.Brás
6	11/2/2006	4	M	S.Brás
7	29/5/2007	3	F	S.Brás
8	3/3/2005	5	F	S.Brás
9	25/10/2007	3	M	S.Brás
10	2/8/2005	5	M	S.Brás
11	28/3/2005	5	F	Fontinhas
12	27/11/2007	3	F	S.Brás
13	5/3/2007	3	F	Lajes
14	14/2/2006	4	M	S.Brás
15	4/3/2005	5	F	S.Brás
16	11/5/2007	3	F	S.Brás
17	19/3/2007	3	F	Base
18	8/3/2007	4	F	S.Brás

À data de início da PES I, encontravam-se inscritas 18 crianças, 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Uma delas apesar de estar matriculada nunca frequentou a escola. A maioria das crianças era proveniente da freguesia de S. Brás e, uma minoria, da Base Aérea 4, Fontinhas e Lajes.

A informação recolhida sobre cada criança foi realizada com o auxílio da escala de classificação de Troconis (1994), que consta em anexo (cf. anexo 1).

A avaliação do desempenho no domínio oral foi feita com base na observação da turma durante as atividades dos primeiros dias e, posteriormente, foi feita uma avaliação individual com o objetivo de identificar, principalmente, as maiores dificuldades de cada criança e a sua evolução ao nível da linguagem oral. Esta caracterização inicial, bem como a avaliação final das crianças será apresentada e aprofundada adiante, no próximo capítulo deste trabalho.

## **2.2 O 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.2.1 O Meio**

A PES II decorreu na turma do 1º e 2º anos, do 1º ciclo do ensino básico, na EB1/JI de S. Bartolomeu dos Regatos, pertencente à Escola Básica Integrada Tomás de Borba, situada num meio rural. O “meio envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação (...), a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (Lopes da Silva, 1997, p.33), sendo pois, importante referenciar mais detalhes sobre o meio onde está inserida e sobre quais os contributos para o desenvolvimento deste trabalho.

A escola supracitada localiza-se na freguesia de São Bartolomeu, concelho de Angra do Heroísmo. Sendo esta uma freguesia rural, a economia é largamente assente na bovinicultura, para produção de leite existindo mesmo uma ganadaria. No entanto, apesar de ser uma freguesia com grandes incidências na agropecuária, destaca-se o comércio e alguns ramos industriais, como a panificação, as oficinas mecânicas, a carpintaria e o fabrico de bordados, havendo um número considerável de habitantes que trabalha no sector dos serviços da cidade de Angra do Heroísmo, que se situa próxima, dando à freguesia um carácter crescente de zona residencial suburbana.

Pela informação recolhida através dos censos de 2011, acedido a 17 de outubro de 2011 em <http://www.estatistica.azoresgov.pt>, esta freguesia teve um aumento populacional de 25% em relação às restantes, o que é um valor significativo.

A freguesia de São Bartolomeu mantém as tradições festivas da zona rural da ilha Terceira sendo estas: o Carnaval, o Espírito Santo e as festas de verão. Também possui algumas instituições como a Junta de freguesia e Casa do Povo, e coletividades como a filarmónica, o grupo de escuteiros, o grupo de idosos, o grupo de folclórico e núcleo museológico, o grupo de danças de salão e o grupo de jovens. É uma paróquia católica possuindo a Irmandade do Divino Espírito Santo e a catequese.

Para o sucesso das aprendizagens é importante a relação escola/comunidade pois “num estabelecimento ou num território educativo constitui uma modalidade organizacional que permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (Lopes da Silva, 1997, p.41). A comunidade desta freguesia colabora muito com o meio escolar, tanto as pessoas como as instituições/serviços, estando sempre disponíveis para atividades envolvendo toda a escola ou a própria turma.

Toda esta informação sobre o meio é relevante para perceber os interesses das crianças, pois a partir daí pode-se criar momentos de aprendizagens significativas para, interessadamente, trabalharem os conteúdos presentes no currículo nacional que deve ser adaptado ao contexto onde vai ser aplicado, passando de nível macro (Nacional) para meso (contexto escolar) e mais precisamente micro (crianças da sala em questão).

O desenvolvimento da linguagem oral dá-se pelas oportunidades que as crianças têm no meio onde estão inseridas, seja em casa, na escola ou em outras instituições ou grupos sociais que frequentem, daí a grande importância das crianças serem estimuladas em todos os meios onde estão inseridas pois, como diz um sábio provérbio africano “para educar uma criança é necessário o esforço de toda uma aldeia”. Por isso, o meio é importante porque

influência a forma de agir e de pensar de cada indivíduo, estando estas concepções presentes nas comunicações e trabalhos orais que elaboram.

### **2.2.2 A Escola**

A EB1/JI de S. Bartolomeu integra-se na unidade orgânica EBS Tomás de Borba. É o único estabelecimento de ensino da freguesia onde é ministrado o ensino do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

É composta por dois edifícios, um edifício antigo do “Plano dos Centenários” e um segundo edifício, mais moderno, com duas salas de aula e um ginásio, ambos unidos por um telheiro e oferecendo boas infra-estruturas, que proporcionam um bom funcionamento à instituição escolar. Foi na sala do 1º e 2º anos, deste segundo edifício, que decorreu a prática educativa supervisionada II.

O exterior desta escola é vedado e nele existe um parque com baloiços, um campo de futebol e algumas zonas verdes. Sendo espaços muito agradáveis para as crianças brincarem ao ar livre, pois “quer adultos, quer crianças, apreciam imagens, sons e vigor das brincadeiras de ar livre e de exploração do recreio, de um parque próximo, ou de um espaço verde que fique nas redondezas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.432).

### **2.2.3 A Sala**

A sala é um espaço importante pois constitui ou deve constituir um local atraente, bem apetrechado, onde se deve assegurar a visibilidade dos objetos e materiais, bem organizados, de forma a possibilitar às crianças o seu manuseamento em diversas atividades, permitindo experimentar, pesquisar e concretizar atividades individualmente ou em conjunto.

A sala onde decorreu o estágio, era um espaço amplo, com quatro janelas que proporcionavam luz natural; com estores para filtrar a luz quando necessário e apresentando boa ventilação e boa iluminação artificial (fluorescentes). Estava dividida em áreas de trabalho, com espaços “abertos e livres para movimentos de liberdade para o fazer, coisas para utilizar, oportunidades de contactos com os outros” (Zabalza, 1992, p.125), proporcionando muitas interações entre os alunos, entre alunos e adultos, o que consequentemente contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral.

O ambiente educativo da sala estava organizado de acordo com o modelo de trabalho do Movimento da Escola Moderna (MEM), seguido pela professora titular nas suas estratégias de intervenção.

Continha placards de cortiça que eram utilizados para afixar instrumentos de organização, instrumentos de trabalho, trabalhos elaborados pelas crianças, entre outros; e dois quadros recentes, sendo um interativo e outro branco.

Também existiam vários armários, um deles contendo material de uso corrente e duradouro: cadernos capas, furadores, tesouras, folhas A<sub>4</sub>, entre outros; uma secretária de apoio à professora; um relógio afixado na parede para verificação das horas; e caixotes de lixo para fazerem a separação do lixo.

No centro da sala, as mesas das crianças encontravam-se agrupadas, facilitando o trabalho em grupo e a pares, possibilitando e estimulando a aprendizagem e a cooperação entre elas. Pois como refere Cury (2006) “eles precisam de ver o rosto uns dos outros. Por favor, retirem os alunos da pré-primária à universidade do enfileiramento. Ele fomenta a inércia intelectual” (p. 125).

A sala encontrava-se organizada com o mobiliário e materiais didáticos, formando áreas de trabalho, de modo a que as crianças pudessem efetuar as tarefas autonomamente. Permitindo, além disso, uma melhor integração das crianças do pré-escolar no 1º ciclo, uma vez que as mesmas já estavam habituadas às áreas de trabalho do jardim-de-infância.

Assim sendo, a sala estava rodeada de áreas de trabalho, bem definidas e devidamente etiquetadas, sendo estas: a área da manta, a da biblioteca, a de música e jogos, a área do computador, a área da matemática, a área do português, a área da expressão e educação plástica e a área do estudo do meio.

Nesta sala, as diferentes áreas de trabalho eram um meio de desenvolvimento da linguagem oral porque esta é uma vertente da área de conteúdo do Português que é constantemente trabalhada com as crianças ao longo do dia, seja na compreensão em momentos expositivos ou na expressão, quando as crianças se manifestam oralmente, “por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos” (Lopes da Silva, 2007, p.66).

As boas condições da sala e da sua organização permitem e facilitam o processo de desenvolvimento da linguagem oral pois como refere Estanqueiro (2010) “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33).

Em termos de organização do tempo, as atividades semanais estavam organizadas numa agenda semanal que continha as rotinas diárias das crianças, os horários e as áreas de conteúdo. Na rotina semanal das crianças está incluído o conselho de cooperação educativa, o trabalho nas diversas áreas de conteúdo, a apresentação de produções, a leitura da história do dia, projetos e tempo de estudo autónomo.

O conselho de cooperação educativa era um momento marcado pela utilização da oralidade, sendo gerido pelas próprias crianças.

Durante o trabalho, nas diversas áreas de conteúdo, o diálogo estava presente muitas vezes, tendo as crianças de utilizar vocabulário apropriado para cada uma delas, assim como aprender novos conceitos.

No momento da apresentação de produções privilegiava-se a oralidade para mostrar, contar alguma coisa e comentar as apresentações.

Durante o momento da história do dia as crianças exploravam a linguagem oral nas suas vertentes de compreensão e expressão do oral, aquando da leitura desta, tal como no diálogo sobre esta e exploração do conteúdo da mesma.

A realização dos projetos era muito importante para as crianças comunicarem entre si e com a estagiária acerca do conteúdo que achavam mais pertinente para a elaboração deste e após a sua concretização, oralmente, apresentavam-no aos colegas.

Aquando do tempo de estudo autónomo (T.E.A.) as crianças comunicavam entre si ou com a estagiária o trabalho a desenvolver.

O intervalo e o almoço eram momentos informais de trocas de conhecimentos e realização de brincadeiras.

Relativamente à forma como a professora cooperante organizava a sua intervenção pedagógica, verificou-se que o seu PCT contemplava os descritores de desempenho dos 1º e 2º anos, presentes no Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico (2009) com vista a promover o desenvolvimento das crianças a nível da linguagem oral, nas suas vertentes compreensão e expressão.

#### **2.2.4 A Família**

A primeira socialização da criança é feita na família. É nela que sente segurança e bem-estar, criando a sua identidade individual. Daí a importância da colaboração entre a escola e a família, para que com a entrada na escola não haja uma quebra ou perda no desenvolvimento da criança.

Deste modo, houve o interesse de se obter toda a informação disponível sobre os agregados familiares dos alunos da turma em análise.

Assim, compilou-se a informação que se apresenta no quadro 3.

**Quadro 3 – Caracterização das famílias das crianças do 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Criança	Pai			Mãe			Nº de Irmãos
	Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão	
1	47	1º Ciclo	Lavrador	40	1º Ciclo	Doméstica	-
2	49	2º Ciclo	Distribuidor	47	1º Ciclo	Doméstica	-
3	46	2º Ciclo	Bate chapas	42	2º Ciclo	Operária Fabril	2
4	A progenitora ignora			27	3º Ciclo	Cozinheira	-
5	A progenitora ignora			30	3º Ciclo	Doméstica	4
6	36	2º Ciclo	Encarregado de construção civil	28	3º Ciclo	Doméstica	2
7	36	1º Ciclo	Servente de construção civil	27	2º Ciclo	Empregada de Limpezas	-
8	23	-	Empregado de lavoura	46	-	Doméstica	4
9	38	2º Ciclo	Eletricista	36	2º Ciclo	Doméstica	3
10	41	1º Ciclo	Pescador	31	2º Ciclo	Empregada de Limpezas	1
11	37	2º Ciclo	Lavrador	35	3º Ciclo	Doméstica/ Trabalhadora rural	-
12	51	1º Ciclo	Camionista	44	1º Ciclo	Doméstica	1
13	45	Licenciatura	Engenheiro técnico civil	46	Licenciatura	Advogada	1
14	47	1º Ciclo	-	38	1º Ciclo	Doméstica	1
15	Faleceu			28	3º Ciclo	Auxiliar de apoio ao idoso	-
16	40	1º Ciclo	Lavrador	43	1º Ciclo	Doméstica	2

Da análise feita ao quadro retiraram-se as seguintes conclusões: a média de idade dos pais situava-se nos 39 anos; a média das habilitações académicas era a escolaridade obrigatória (referentes ao ano a que nasceu) e nas profissões predominava o sector terciário, prevalecendo as famílias cuja mãe se ocupava do serviço doméstico do lar. Prevalecendo as famílias com apenas um filho.

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). Assim, foram mantidos contatos com os pais e encarregados de educação, nas seguintes situações:

- nas reuniões, onde oralmente e com o apoio de um PowerPoint lhes foi explicada a metodologia que iria ser usada para trabalhar com as crianças;
- para contribuírem com algum prato de comida para as crianças festejarem dias especiais com os colegas na escola (dia do magusto) ou na sala;
- na realização da festa de Natal da escola;
- para ajudarem as crianças na realização de trabalhos de casa, de modo a adquirirem novas aprendizagens, e conseqüente desenvolvimento da oralidade;
- na elaboração de um livro sobre a escola das crianças e as escolas dos seus pais.

Esta interação com a família foi 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).

### 2.2.5 As Crianças

O estudo de dados relativo à turma foi feito com base na análise dos processos individuais dos alunos. O quadro 4 representa esta informação.

**Quadro 4 – Caracterização das crianças do 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Crianças</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Nível</b>	<b>Morada</b>
<b>1</b>	03-3-2004	7	M	2º	2	S. Bartolomeu
<b>2</b>	08-07-2004	7	M	2º	2	
<b>3</b>	08-12-2004	7	M	1º	1	
<b>4</b>	27-04-2004	7	M	1º	1	
<b>5</b>	30-08-2005	6	M	1º	REE	
<b>6</b>	05-10-2005	6	M	1º	1	
<b>7</b>	22-10-2005	6	M	1º	1	
<b>8</b>	23-11-2005	6	M	1º	1	
<b>9</b>	12-02-2003	8	F	2º	REE	
<b>10</b>	08-03-2004	7	F	2º	2	
<b>11</b>	06-05-2004	7	F	2º	2	
<b>12</b>	24-05-2005	6	F	1º	1	
<b>13</b>	07-08-2005	6	F	1º	1	
<b>14</b>	01-11-2005	6	F	1º	1	
<b>15</b>	12-09-2005	6	F	1º	1	
<b>16</b>	18-10-2005	5	F	1º	1	

A turma era constituída por 16 crianças, sendo 11 do 1º ano e as restantes do 2º ano; 8 crianças do sexo masculino e 8 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e 8 anos. Todas as crianças residiam na freguesia de São Bartolomeu.

No grupo do 1º ano existia uma criança abrangida pelo regime educativo especial, na medida de currículo individual adaptado (criança 5) e no grupo do 2º ano existia uma aluna abrangida pelo regime educativo especial (criança 9) beneficiando da medida de currículo específico individual. Além disso, no grupo do 1º ano existia uma criança que frequentou pouco tempo a educação pré-escolar (criança 8), mostrando algumas dificuldades de aprendizagem, estando em atraso em comparação com os restantes alunos da turma.

Os alunos que eram abrangidos pelo regime educativo especial beneficiavam de alguns tempos de apoio educativo, ao longo da semana, lecionados por docentes do núcleo de educação especial.

Relativamente ao grupo do 1º ano existiam quatro elementos (crianças 4, 12, 13 e 6) que se destacavam pela positiva, pela sua participação ativa e grande motivação para as aprendizagens, apresentando muita capacidade para resolução de tarefas e exercícios propostos.

Quanto ao grupo do 2º ano, de uma maneira geral, revelava ainda muitas dificuldades, essencialmente ao nível da leitura e da escrita, embora também revelasse algumas dificuldades na matemática, principalmente a criança 11.

De uma maneira geral, as crianças mostravam ser autónomas, por exemplo, ao planificar e gerir o seu plano individual de trabalho (PIT) de uma forma autónoma, sendo responsáveis ao cumprir as tarefas que lhes eram atribuídas; eram sociáveis dentro e fora da sala e estavam numa fase inicial de assumir um espírito crítico, criativo e com grande motivação para realizarem novas aprendizagens. Todavia, ainda revelavam dificuldades na realização de trabalhos em pares ou em grupos, visto ainda se encontrarem numa fase um pouco egocêntrica e não conseguirem prescindir da sua opinião em detrimento da do outro.

O grupo estava a adaptar-se a um modelo de trabalho que envolvia muita dinâmica e participação ativa dos alunos através das tarefas, aos vários instrumentos de trabalho, pelo que estavam a corresponder às expectativas.

Foram realizadas caracterizações dos alunos referindo, essencialmente, as dificuldades que revelavam na linguagem oral e os aspetos em que se notou maior evolução. Estes dados foram recolhidos a partir da análise de registos da sala e da observação direta dos alunos em momentos de trabalho, ficando registados numa grelha (cf. anexo 2) elaborada para este efeito, tendo em conta os descritores de desempenho da compreensão e expressão oral constantes no Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009). Esta informação pormenorizada será apresentada mais adiante neste relatório.

### **3. Definição de objetivos da intervenção**

Durante o tempo de observação no âmbito da PES I, numa sala do jardim-de-infância, constatou-se que, grande parte das crianças, tinham iniciado o pré-escolar, nesse ano, com 3 anos de idade. Este facto, foi de grande relevância para observar o seu desenvolvimento e para tentar estabelecer alguns paralelismos entre a linguagem oral destas crianças e a das restantes

com mais idade. Nesta sala também existiam alguns casos específicos cuja análise, ao nível da linguagem, foi interessante, como era o caso de duas crianças de nacionalidade americana e outra que frequentava a escola apenas durante a manhã porque era a mais nova da sala e necessitava de dormir durante a tarde.

Tendo surgido a curiosidade de perceber mais acerca do fenómeno da linguagem, como as crianças a adquirem e a desenvolvem, a PES II, realizada numa sala do 1º ciclo do ensino básico, permitiu evidenciar de que maneira essa evolução na oralidade se vai fazendo sentir nos primeiros anos de escolaridade, pelo que se achou importante continuar este trabalho com crianças da faixa etária dos 5 aos 8 anos de idade.

As situações encontradas decorrentes da heterogeneidade a nível de idade e das competências comunicativas; as origens sociais e culturais das crianças, e o enfoque que hoje é feito nas vertentes da compressão do oral e da expressão oral justificavam um trabalho mais atento, centrado nesta temática.

Assim, após as observações a estas turmas e registadas as competências já adquiridas e as dificuldades ainda apresentadas na oralidade de cada aluno, procurou-se melhorar e verificar a evolução da oralidade nas vertentes de compreensão e expressão. Foram criados diversos momentos que permitissem o desenvolvimento da linguagem pois como refere o Programa de Língua Portuguesa (ME, 2004), “na escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (p.139).

Sendo a linguagem oral transversal a todas as áreas de conteúdo foi possível trabalhar e melhorar a linguagem em diversos momentos do dia, pois através do “uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normatizadas da comunicação oral” (ME, 2004, p. 135).

Assim, foram traçados os seguintes objetivos para o presente Relatório de Estágio:

- Perceber a evolução da linguagem oral das crianças desde a educação pré-escolar até ao 1º ciclo do ensino básico.
- Refletir sobre estratégias e atividades a utilizar para desenvolver a linguagem oral no âmbito do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.
- Implementar estratégias de intervenção que procurassem promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Sendo estes os objetivos gerais deste relatório.

Por outro lado entendeu-se por necessário fazer um levantamento das concepções dos professores e educadores acerca da linguagem oral (vertentes compreensão e expressão) e da forma como pensam, organizam e gerem o trabalho neste domínio. Para o efeito, foi elaborado um questionário com o fim de investigar a sua prática pedagógica nestes aspetos.

## **4. Instrumentos**

### **4.1 A observação**

Ao longo da PES I e da PES II foi utilizada a observação participante como técnica privilegiada para a recolha de informação, visto haver uma intervenção direta na ação educativa por parte da estagiária, a qual teve a duração de cerca de dois períodos letivos.

As práticas educativas supervisionadas foram em parte complexas porque, para além de ministrar as aulas também se realizaram avaliações às crianças, requerendo da estagiária “a transferência do indivíduo total para uma experiência (...) na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (Lacey, 1976, p.65 citado por Bell, 1997, p.141), tendo como vantagens a possibilidade de entender o ritmo de aprendizagem e as rotinas diárias de grupos de diferentes faixas etárias da infância e adquirir um conhecimento integrado da vida escolar, numa sala do pré-escolar e noutra do 1º ciclo do ensino básico.

Como limitações dominantes salienta-se grande heterogeneidade dos alunos a nível das competências e as várias faixas etárias provocando alguma morosidade na recolha e posterior análise dos dados recolhidos.

Numa primeira fase do trabalho realizaram-se observações às crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de modo a caracterizá-las, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2003), “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196). Numa segunda fase, foram adotados os mesmos procedimentos no sentido de se proceder a uma avaliação final do período, relativo a cada uma das práticas educativas supervisionadas. Esta avaliação final, permitiu perceber a evolução registada durante o período de intervenção.

O campo de observação (turma) era amplo, tendo o observador de ter em conta os objetivos que pretendia avaliar, pois “o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.196). Neste sentido, e para evitar fugir àquilo que se pretendia observar, as informações recolhidas foram sendo registadas numa grelha coletiva de observação para o pré-escolar e numa grelha também

coletiva, elaborada pela estagiária, para avaliar as crianças do 1º ciclo do ensino básico, baseada no programa de português do 1º ciclo do ensino básico e que adiante, no ponto relativo à descrição destes instrumentos, se abordar em pormenor.

## **4.2 Grelhas de registo da observação**

Segundo Troconis (1990) “as grelhas de qualificação oferecem uma vantagem indiscutível como instrumento de registo das observações já que permitem uma avaliação muito completa da criança” (p.99) para a estagiária, estas, permitiram avaliar as crianças no início e no fim do estágio, de modo, a verificar as suas dificuldades e posterior evolução.

Assim, analisou-se as suas necessidades e interesses para conceber intervenções que se adaptassem à melhor forma de desenvolver a linguagem oral das crianças nas vertentes da compreensão e da produção oral. Ao longo das intervenções e, especialmente no fim do estágio, em cada um dos contextos, as crianças foram avaliadas, tendo em conta a mesma grelha que se utilizou no início da intervenção, para poder avaliar a evolução da linguagem e possíveis efeitos conseguidos ao longo das intervenções.

A grelha utilizada para o registo da avaliação das crianças na PES I apresentada em anexo (cf. anexo 1) foi retirada de uma escala de classificação de Troconis (1994).

A grelha de observação para o registo da avaliação das crianças na PES II apresentada em anexo (cf. anexo 2) foi elaborada com base nos descritores de desempenho presentes no Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009).

## **4.3 Análise documental**

Na elaboração deste relatório, para além das grelhas de observação, foram tidos em conta outros registos, como por exemplo: as planificações elaboradas para a prática letiva, as reflexões sobre as intervenções, as avaliações diárias das atividades e registos elaborados na sala com as crianças, tais como o “Diário da Sala”.

As planificações são importantes e fundamentais para a prática letiva pois “planear não é uma promessa de fazer ‘uma coisa aceitável’...É uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a actividade futura” (Berry & Sylva, 1987, p.34 citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 262). As reflexões não são menos importantes pois, é através destas que toma-se consciência das dificuldades de modo a ultrapassá-las. Os registos elaborados com as crianças permitem perceber as impressões das crianças.

## 4.4 Questionários

Para compreender as concepções dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico acerca da forma como a linguagem oral tem lugar nas suas intervenções pedagógicas, optou-se por um campo de investigação feito através de questionários (cf. anexo 3) de questões abertas pois “a resposta não está prevista. A pessoa interrogada exprime-se, pois, mais livremente. Estas questões devem ser facilmente compreendidas, destituídas de ambiguidade e de duplos sentidos” (Albarello *et al*, 1997, p.53).

As questões foram dirigidas a educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico tendo como finalidade o conhecimento da importância dada à linguagem oral. Assim, foram colocadas questões como:

- O que mais era trabalhado nas salas do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico na área de conteúdo do português nas vertentes da “compreensão do oral” e da “expressão oral”.

- Em que momentos e áreas da sala trabalhavam a linguagem; se tinham uma área de trabalho da sala dedicada apenas à linguagem oral.

- Quais eram as estratégias e atividades mais utilizadas para trabalhar a linguagem oral.

- Qual era a importância dada às situações informais e os responsáveis pelo desenvolvimento da oralidade.

- Quais eram as competências da linguagem oral consideradas mais importantes.

Os questionários foram aplicados em diversas instituições escolares pertencentes a diferentes escolas básicas integradas da ilha, que seguiam diferentes métodos de trabalho.

Foram seis as educadoras de infância que responderam aos questionários, a média dos anos de serviço destas correspondia a 17 anos. Todas elas eram licenciadas, exceto uma que tinha apenas o bacharelato como habilitação académica.

Os professores do 1º ciclo do ensino básico a serem inquiridos foram oito, tendo estes a média de 18 anos de serviço. O grau de habilitações académicas destes eram todos de licenciatura. Três professores do 1º ciclo do ensino básico lecionavam em turmas do 1º ano, um deles trabalhavam com crianças do 2º ano, outros dois com crianças do 2º e 3º anos e por último, um professor tinha à sua responsabilidade crianças do 4º ano.

Os dados foram analisados tendo em conta a técnica da análise de conteúdo. “A análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se

viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p.72).

O uso desta técnica passa por várias fases, como referem Pardal e Correia (1995), que passam pela seleção do objetivo de estudo, pela seleção das “categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis” (p. 73), pelo estabelecimento de unidades de análise, pela distribuição das unidades de análise pelas categorias e pelo tratamento da informação recorrendo a estatística.

Nos questionários analisados pela estagiária foram encontradas cinco categorias de análise sendo estas: a importância da linguagem oral no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico; a prática pedagógica; a interação com as crianças; os responsáveis pelo processo educativo das crianças e as competências que as crianças devem adquirir na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico no domínio da linguagem oral.

A categoria *importância da linguagem oral no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* pretendia reunir a opinião dos inquiridos relativamente à importância da linguagem oral nestes níveis de ensino, justificando a sua opção.

A categoria *prática pedagógica* foi analisada tendo em conta os aspetos que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico privilegiavam na sua prática, em termos de trabalho no domínio da linguagem oral e as razões apontadas para esse tipo de trabalho; incluídos nesta categoria foram referidos aspetos como: a existência de um espaço na sala privilegiado para trabalhar a linguagem oral ou até mesmo uma área da sala só com esta finalidade, a existência de momentos orientados para um trabalho neste domínio, identificando atividades/estratégias mais frequentes.

A *interação com as crianças* foi avaliada tendo em conta as opiniões dos inquiridos sobre a importância das interações em situações informais para o desenvolvimento da linguagem oral, e sobre as razões que justificam esses pontos de vista.

Uma quarta categoria dizia respeito aos *responsáveis* pelos processos de aprendizagem da linguagem oral das crianças, tentando identificar o papel que cada um deve desempenhar nesses processos.

Por último foram analisadas as *competências* que, no âmbito da linguagem oral, educadores e professores consideraram dever ser desenvolvidas pelas crianças no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO IMPLEMENTADO**

Neste capítulo abordam-se aspetos relacionados com a prática pedagógica.

Num primeiro momento serão apresentados os resultados da intervenção concretizada na educação pré-escolar. Neste ponto serão descritas as estratégias e atividades implementadas para trabalhar a linguagem oral bem como a avaliação das crianças tendo em conta a evolução registada entre a primeira e a última avaliação

Num segundo momento, e seguindo a mesma lógica, faz-se a descrição das diversas atividades e estratégias utilizadas para trabalhar a linguagem oral no 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se a avaliação das crianças considerando a sua evolução

Por fim, é realizada a análise dos questionários, que serviram para a estagiária refletir sobre a prática e concepções de professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância.

### **1. A linguagem oral na educação Pré-Escolar**

#### **1.1 Estratégias de ação relacionadas com a rotina da sala**

Com vista a um domínio progressivo da linguagem, a estagiária procurou que nas diversas atividades que a seguir se descrevem, ao longo da rotina diária da sala, as crianças fossem utilizando adequadamente frases simples de diversos tipos (afirmativas, interrogativas, exclamativas, negativas) assim como a aplicação das concordâncias de género, número, pessoa e o lugar.

Assim, ao início do dia realizava-se o acolhimento, período durante o qual eram realizadas diversas atividades, algumas das quais utilizadoras da linguagem oral como forma de expressão e comunicação.

No acolhimento diário, as crianças cantavam a música do “Bom dia”; algumas crianças contavam novidades para posteriormente as trabalharem na área da escrita. Por fim, cada criança marcava, no “Quadro de Atividades”, as tarefas que pretendia realizar no tempo de trabalho autónomo, que decorria durante toda a manhã. Estas rotinas eram aproveitadas pela estagiária para interagir com as crianças promovendo a oralidade, questionando-as sobre as novidades e os planos que pretendiam desenvolver durante o dia. Eram momentos propícios para o melhoramento da estruturação frásica da fala de algumas crianças, com reforço verbal e uma discreta correção da insuficiência articulatória de algumas delas.

Outros momentos relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral diziam respeito a momentos como aqueles em que as crianças faziam a auto e hetero-avaliação, aquando do surgimento de um registo no “Diário da Sala”, durante a comunicação dos trabalhos ou durante a avaliação em conselho.

Nestas atividades a estagiária tentava fomentar o diálogo entre os grupos dando espaço a cada criança de se exprimir criando “um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva, 2007, p.66).

Durante a tarde era trabalhada uma área de conteúdo distinta para cada dia da semana, orientada pela estagiária. Nestes momentos procurava-se desenvolver a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber e compreender o porquê, sendo proporcionadas situações de descoberta e de exploração do mundo e simultaneamente provocando o pensamento infantil, com conseqüente desenvolvimento de vocabulário novo. São exemplos destas situações, as atividades que implicavam a realização de experiências onde se procurava que adquirissem vocabulário adequado à área de conteúdo em estudo.

No decorrer das intervenções dava-se primazia às explorações de caráter lúdico do uso da linguagem, levando as crianças a brincar com as palavras, a inventar sons e rimas, a dizer lengalengas e a cantar pequenas canções com o intuito de melhorar a articulação além de adquirirem noções da compreensão do funcionamento da língua. Estes aspetos do desenvolvimento da oralidade tornavam-se evidentes em situações como a narração das histórias, em que as crianças recontavam e dramatizavam a história de diversas formas: fazendo elas de personagens ou utilizando fantoches ou mesmo recriando outros finais da narrativa.

## **1.2 Estratégias de ação relacionadas com as áreas de trabalho da sala**

Quando as crianças trabalhavam nas diversas áreas da sala, a estagiária tinha como função atribuir uma tarefa de acordo com o nível de desenvolvimento de cada uma e oralmente explicar-lhe o funcionamento da tarefa. A estagiária tinha, ainda, a função importante de cativar o interesse da criança.

Este foi o trabalho que a estagiária fez com alguns alunos, principalmente com crianças de três anos, que privilegiavam mais uma área em detrimento de outras e que eram difíceis de “convencer” no momento de mudar para outras áreas, anteriormente, escolhidas e registadas no quadro de atividades.

Nomeadamente na área da biblioteca, nos momentos de acompanhamento pela estagiária, as crianças eram convidadas a analisar gravuras nomeando pessoas e objetos; a ordenar eventos na ordem que se sucediam; a dar conta de coisas absurdas numa ilustração e a narrar uma história seguindo imagens.

No que respeita às diversas áreas da sala eram trabalhados conceitos e termos específicos de cada uma, por exemplo: na área da matemática a estagiária levava as crianças a trabalhar o raciocínio matemático desenvolvendo algum vocabulário desta área de conteúdo, assim como na área da casinha em que a linguagem familiar e doméstica era mais utilizada no faz-de-conta, muitas vezes era também uma linguagem egocêntrica onde a criança não se importava se era ouvida, falava para si própria não se descentrando.

Os trabalhos desenvolvidos a pares ou em grupo motivavam a comunicação entre as crianças e conseqüente desenvolvimento da linguagem. São exemplo disto o trabalho por projeto ou o trabalho realizado na área da matemática quando as crianças comunicavam entre si o que estavam a fazer, utilizando termos próprios.

Nas atividades de todas as áreas havia a necessidade da orientação, por parte da estagiária, no sentido de provocar o sentido crítico da criança e ir aumentando o grau de exigência adequado a cada uma, levando-as a sentir a necessidade de ultrapassarem as dificuldades investindo, simultaneamente, num melhoramento da linguagem oral. Pois “o desenvolvimento da linguagem ocorre em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam” (Hohmann & Weikart, 2004, p.525).

### **1.3 Estratégias e atividades de intervenção**

#### **1.3.1 O trabalho por projeto**

Esta metodologia era trabalhada em pequenos grupos na sala de aula, no momento de trabalho autónomo. O trabalho por projeto é uma metodologia de trabalho que procura a “diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das actividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é no aprender, e não na lição do professor, isto é no ensinar” (Grave-Resendes & Soares, 2002, 66)

Nesta metodologia de trabalho a linguagem oral tem um papel fundamental ao longo das suas etapas de implementação. Num primeiro momento é necessário compreender aquilo que as crianças querem saber, como querem chegar a esse conhecimento e o que já sabem sobre ele. Qualquer uma destas situações implica a verbalização por parte das crianças.

Durante a elaboração do projeto, oralmente, as crianças têm que selecionar a informação que acham pertinente para responder à questão inicial, discutindo entre elas aquela que é mais relevante e têm que a verbalizar e registrar como parte do processo de produção de novo conhecimento.

Após a conclusão do projeto e da escolha da forma de apresentação, dá-se a sua comunicação, tendo as crianças que fazer uso da oralidade para explicarem o que aprenderam durante a sua elaboração. Esta fase inclui, ainda, a avaliação do trabalho concretizado e a avaliação dos membros do grupo, que são sujeitos à avaliação dos colegas.

Assim, ao longo da intervenção nesta sala, a estagiária acompanhou a elaboração de diversos projetos, ajudou na análise da informação pertinente que estava presente nas páginas dos livros selecionadas pelas crianças, na compilação da informação, no estudo da apresentação e por fim na comunicação do projeto.

Alguns dos projetos acompanhados foram: “As aranhas”, “Porque mexem os dentes?” e “Para onde vai a água”. O trabalho desenvolvido com as crianças fez a estagiária perceber que:

aquilo que é expresso na fase de projeto é o que se tenciona fazer: o uso do futuro e do condicional constitui um novo tipo de expressão que se transfere para a actividade expressiva. Não se trata de um prosa científica que a criança adopta apenas ao escrever os seus relatórios científicos; é um enriquecimento que atinge também o campo da actividade expressiva. (Ciari, 1979, p. 197)

A estagiária ao estudar a comunicação do projeto “Para onde vai a água?” com as crianças envolvidas no mesmo, apercebeu-se que as crianças ajudavam-se umas às outras sobre o que tinham de apresentar, mesmo assim teve de recorrer a objetos reais para que uma das crianças percebesse o processo e assim conseguir explicá-lo com mais segurança, pois a educação pré-escolar deve criar “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Lopes da Silva, 1997, p.18).

Durante a elaboração de trabalhos por projeto, está sempre presente o desenvolvimento da linguagem oral. Inicialmente as crianças, em diálogo, têm de decidir quem tem de ser o porta-voz do grupo, têm de descrever o que já sabem sobre o assunto, têm de dizer o que querem saber sobre o tema, durante a elaboração deste têm de ouvir a leitura

que o adulto faz do que elas selecionaram como importante, assim como, dizerem o que acham que é realmente importante. Neste trabalho de pesquisa “a criança que se habituou a procurar os termos mais apropriados estará mais apta a empregar a palavra justa, mesmo para exprimir um sentimento” (Ciari, 1979, p. 198).

Em todos estes momentos de diálogo as crianças fazem uso da linguagem oral para se expressarem, enquanto os colegas fazem uso da compreensão para descodificarem o que lhes está a ser transmitido.

Durante a comunicação do projeto, quando uma das crianças tem alguma dúvida sobre o que lhes está a ser apresentado, pode manifestar-se fazendo perguntas ao colega, tendo este de responder. As crianças fazem uso de novos vocábulos aprendidos durante o estudo do projeto, construindo frases com diferentes graus de complexidade e proporcionando que os colegas também aprendam. Assim, as crianças desenvolvem a noção de comunicação existindo emissores e recetores.

No fim da apresentação a auto e heteroavaliação é outro momento de reflexão, estando presentes a compreensão do oral e expressão oral.

Como o trabalho de projeto parte de uma dúvida das crianças, proporciona, assim, que seja trabalhado um tema com significado para estas, logo, este interesse é manifestado na comunicação do projeto aos colegas como “o resultado de muitas interações dos alunos entre si, com o meio onde intervêm e dos alunos com o professor (...) é um momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos e também de avaliação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.71).

### **1.3.2 Canções**

Sendo a música uma forma de captar mais atenção das crianças, para além dos momentos formais da expressão musical, recorreu-se, diariamente, às canções nos momentos da manta, como forma de transição entre atividades. Esta atividade iniciava-se pela escuta da canção no leitor de CD's e posteriormente a aprendizagem dos versos das canções.

A atividade musical favorece a escuta e a interpretação de sons/letras promovendo aquisição do novo vocabulário, a noção de rima e a articulação correta dos fonemas. Promovendo o desenvolvimento da linguagem pois, “com o controlo que cada vez mais possui sobre a linguagem e a capacidade de representação (...) as crianças pré-escolares conseguem cantar canções inteiras e até cantar as suas próprias canções” (Hohmann & Weikart, 2004, p.658).

Foram escolhidas várias canções cujo conteúdo era adequado à temática que estava a ser trabalhada nas diversas aulas, tais como: “Amigos”, “Viva o Carnaval”, “Eu sou o coelhinho”, entre outras. Sendo reproduzidas em diversos momentos para assimilação do significado e da respetiva letra, associando, por vezes, a mímica como forma de complementar uma ideia ou o significado de uma expressão/vocábulo.

Verifica-se que as crianças utilizam frequentemente o gesto como complemento da linguagem, e neste caso fazendo uma associação da letra com o seu significado.

Para além do trabalho realizado com as canções fizeram-se exercícios de timbre vocal para treinar a acuidade auditiva da criança e exercícios de intensidade de som. Tais como explorar a voz a cantar com diferentes intensidades; explorar e identificar sons com instrumentos musicais simples (triângulos, sininhos, caixa chinesa, clavas, etc.) e desenvolver melodias simples.

Como exemplo descreve-se a seguinte atividade com base na canção “Coelhinho novo”. A estagiária realizou com as crianças um jogo que consistiu em formarem uma roda, ficando uma delas no centro com os olhos vendados. Quando a roda parava uma das crianças dizia dlim-dlão. Nesse momento a criança de olhos vendados tinha de adivinhar pelo timbre da voz quem tinha falado.

### **1.3.3 Histórias**

O trabalho das histórias realizou-se sempre em grande grupo na área da manta. A história apresentada surgia em contexto do tema que estava a ser trabalhado (por exemplo trabalhar o carnaval a partir do livro “Anita e o Baile de Máscaras”) ou de alguns livros que as crianças levavam de casa.

O trabalho da história iniciava-se sempre com a exploração da capa do livro. As crianças eram questionadas sobre o que viam na capa, sobre o que pensavam do desenvolvimento da história (tema), se conheciam as personagens, noção de título, autores, ilustradores e editora.

Para que a leitura não fosse muito exaustiva por vezes a estagiária recorria apenas ao auxílio das imagens do livro. Em diversos momentos foram as crianças a fazê-lo. A audição da história era muito importante para envolver a receção e decifração da mensagem, tendo para isso as crianças de prestar atenção ao que lhe estava a ser transmitido.

Após a leitura da história, era trabalhada a expressão oral de diversas formas, como por exemplo dava-se o diálogo acerca da história e da relação com aspetos da vida real e do dia-a-dia das crianças.

A dramatização, com ou sem fantoches, era muito frequente, porque permitia verificar se as crianças tinham compreendido a história, memorizá-la, e recontá-la. Normalmente as crianças tinham percebido, mas necessitavam do auxílio da estagiária para organizar o discurso, embora após a dramatização do primeiro grupo já tivessem mais facilidade. Nestes momentos criavam-se situações de comunicação verbal e não verbal. Quando utilizavam fantoches, no fantocheiro, demonstravam saber dar-lhes vida, trabalhando a voz, os sons, os ruídos e as palavras, desenvolvendo a comunicação e a expressão oral, pois segundo Lopes da Silva (1997) é “através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (p.60).

Para dar continuidade ao trabalho da história, as crianças realizavam atividades acerca do tema em estudo, como por exemplo, após trabalharem a história “A gota gotinha” elaboraram um folheto com a importância da água com as opiniões anteriormente expressas, oralmente, pelas crianças.

Outro trabalho realizado com as crianças foi a construção de uma história, tendo como base alguns desenhos elaborados por elas e posterior dramatização, com e sem fantoches, o que proporcionou momentos proveitosos de desenvolvimento da imaginação e da linguagem

A maioria das histórias foram passadas a formato de PowerPoint para ficarem guardadas numa pasta no ambiente de trabalho, nos computadores da sala. Para isso foi necessário dar uma pequena explicação às crianças de como ouvir as histórias, sem dependerem dos adultos.

As crianças demonstraram muito interesse durante a apresentação destas histórias, participando ativamente com questões acerca das mesmas, evidenciando assim, que “as crianças desta idade fazem muitas perguntas, interrompendo o seu contar ou a sua leitura” (Rigolet, 1998, p. 109).

No reconto verificava-se que a maioria apreendera o sentido global da história e que algumas tinham memorizado frases ou parte delas, usando o discurso direto ou indireto, desenvolvendo a linguagem, o que foi importante pois “entre as muitas razões que nos levam a ler para as crianças, está a de lhes dar a oportunidade de ouvir linguagem descritiva e narrativa usada com imaginação e com construções sintáticas de um grau de complexidade ligeiramente superior ao das suas produções” (Rigolet, 1998, p. 144).

Para o desenvolvimento da compreensão verbal o educador deve proporcionar momentos que promovam a escuta pois “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-sim, 2008, p.37). Assim, o educador na sua prática educativa “deve ter em consideração este aspeto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar” (Sim-Sim, 2008, p.37).

### **1.3.4 Atividades em conjunto com a família**

A interação entre a escola e a família assim como o convívio entre os pais, é benéfica, pois envolve toda a comunidade num fim comum: a educação e o desenvolvimento das crianças, onde se inclui a linguagem oral. Como refere Lopes da Silva (1997) “a relação que se estabelece com cada família – que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança – da relação organizacional que implica coletivamente os pais” (p. 43).

Para isso foram proporcionados momentos onde natural e informalmente, a linguagem oral estava presente.

Um exemplo dessa relação aconteceu durante o desfile carnavalesco, que permitiu às crianças descreverem as suas fantasias e discriminarem os modelos e materiais utilizados na sua execução, o que contribuiu mais uma vez para o enriquecimento do seu vocabulário. É de referir que durante o desfile foram sujeitos a um tipo de linguagem jocosa e brincalhona, que os agradou. Para além, destes aspetos, esta atividade permitiu um contacto direto com as famílias fomentando a partilha, a comunicação e o diálogo entre todos os membros da comunidade educativa.

Na comemoração do dia das mães realizou-se um convívio. No final juntaram-se todos na sala, para as crianças apresentarem a canção ensaiada, seguindo-se um convívio com chá e bolachas. Neste contexto foi usada a linguagem familiar, uma vez que as crianças se encontravam rodeadas pela família, para expressarem a importância que as mães tinham para elas.

### **1.3.5 Experiências no âmbito das ciências**

As experiências são atividades muito enriquecedoras, não só a nível das ciências, mas também porque permitem às crianças adquirir uma linguagem específica relacionada com os procedimentos, as técnicas, os nomes dos materiais utilizados e os conceitos científicos

mobilizados ou a mobilizar e desenvolver. Como refere Ciari (1979) é importante o estudo de fenómenos, porque tudo o que é “observado e estudado pode originar uma pesquisa de carácter linguístico, que a certo ponto se mostra apaixonante (...) obtém-se um efectivo enriquecimento do vocabulário e das estruturas da língua (...) um uso consciente e uma assimilação profunda dos vocábulos” (p. 193).

Ao realizarem experiências as crianças contactaram com objetos da ciência e descreveram processos com palavras exatas. Estas experiências exigiram, também, que a criança narrasse ou descrevesse, as situações e os seus conhecimentos, adquirindo não só precisão na linguagem, mas também no raciocínio, porque o rigor da linguagem e do pensamento encontram-se em relação mútua.

Depois de realizarem as experiências e para continuarem a trabalhar os conceitos envolvidos, as crianças realizaram um registo (desenho) com as conclusões a que chegaram, sendo isto importante para a estagiária no sentido de perceber a compreensão que fizeram durante a experimentação ou durante a execução da atividade.

Nessa sala, o trabalho no âmbito das ciências não acontecia apenas por iniciativa da estagiária. Um trabalho de experiências também partiu da curiosidade da criança 15. Durante o recreio esta gostou de tocar na casca da árvore, achando que era macia, o que originou, posteriormente, um diálogo, em pequeno grupo, sobre a textura da casca da árvore. Na sala esta criança esteve na área do conhecimento do mundo e das ciências a observar diferentes objetos de diferentes texturas (lisas/rugosas/macias) como por exemplo: uma pedra, uma pena, etc., chegando à conclusão que as cascas dos troncos das árvores são rugosas.

Durante a comunicação dos trabalhos, a criança 15 partilhou com os colegas o que tinha aprendido sobre as texturas. Os colegas mostraram interesse, quiseram tocar nos objetos e comentaram as texturas destes, adquirindo novas palavras desta área vocabular.

### **1.3.6 Expressão motora**

Ao longo do estágio foram implementadas várias aulas de expressão físico-motora que se orientaram sempre considerando três etapas principais: aquecimento, parte fundamental e retorno à calma. Estas aulas decorreram no ginásio e foi dado especial enfoque a aspetos como as partes do corpo humano, as regras dos jogos e as indicações relativas aos exercícios a realizar.

Em vários momentos foram as próprias crianças a dar as indicações aos colegas fazendo uso da linguagem oral e os colegas para realizarem o que lhes estava a ser pedido tinham de usar a compreensão.

Após as aulas de expressão motora, as crianças sentavam-se no chão em roda, para fazerem a avaliação do trabalho desenvolvido. Cada uma, por sua vez, exprimia os seus sentimentos em relação à aula, dizendo o momento que gostou mais ou menos, justificando a preferência.

As crianças tinham de ouvir, compreender e realizar as atividades fazendo uso da compreensão e produção da linguagem oral durante a aula e no momento final, aquando da avaliação da aula.

### **1.3.7 Jogos**

“Os jogos de movimento (...) são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Lopes da Silva, 1997, p.59), para isso foram desenvolvidos diversos jogos com as crianças sendo estes: Jogo do peixinho, Sr. barqueiro, Olha a noiva, Loto e Rotina.

Antes de cada jogo, eram explicadas as suas regras e, com a ajuda da estagiária, as crianças punham os jogos em prática. Alguns dos jogos de roda tinham canções, o que exigia que as crianças estivessem atentas para perceberem as instruções de cada jogo, colocá-los em prática e memorizar as canções para assim reproduzi-las.

O jogo “loto” proporcionava o desenvolvimento da linguagem oral em relação à descrição de animais/objetos, assim como da compreensão para adivinhar o que estava a ser descrito. As crianças 7 e 16, que nos momentos de grande grupo se mostravam inibidas, surpreendentemente, conseguiram fazer a descrição e estarem atentas para tentarem encontrar a imagem no seu cartão.

Através do jogo da “Rotina” as crianças tinham que descrever imagens e relacionar com a sua rotina diária contando-a pela ordem em que se sucedia. Para além disso tinham de ordenar o texto referente às imagens. Aí, a estagiária tentava explorar, oralmente, o nome das letras e das palavras. Este jogo foi criado para ficar na área da escrita e sempre que as crianças quisessem realizá-lo no tempo de estudo autónomo. As crianças que mais o realizaram foram as 2, 8, 1, 3, 4 e 10. A criança 10 conseguia com facilidade realizar o jogo, enquanto as crianças 2, 8 e 1 necessitavam de alguma ajuda, mas também conseguiam realizá-lo. É de

salientar que as crianças 3 e 4, apesar de serem novinhas, gostaram do jogo e com ajuda da estagiária realizaram-no.

### **1.3.8 Receitas**

A preparação de uma receita de culinária coloca os alunos em contacto com uma diversidade de produtos alimentícios (ingredientes) e de ações (modo de fazer) o que contribui para o enriquecimento do seu vocabulário.

Nestas atividades os alunos interagem espontaneamente, seguem instruções orais e aplicam-nas num contexto real com os materiais indicados.

A preparação de diversas receitas servia para a comemoração de datas especiais (dia das amigas, dia das comadres e dia da mãe), sendo estas: pizza, filhoses e doce de maçã.

Antes da preparação destas, na manta, acontecia sempre uma exploração oral acerca dos ingredientes que iriam ser utilizados. Explorava-se os nomes, quantidades, formas geométricas, cores e a textura através do tacto.

Enquanto preparavam as receitas na cozinha iam conversando acerca do que tinham aprendido sobre os ingredientes, de modo a serem avaliadas na compreensão e memorização daquilo que tinha sido dialogado anteriormente.

Quando regressavam à sala as crianças registavam a receita e desenhavam o que tinham preparado.

### **1.3.9 Trabalho sobre os Açores**

Como forma de preparar as crianças para a visita de estudo à cidade de Angra, Património Mundial, foi pedido a cada criança para dramatizar apenas com gestos um dos acontecimentos que iriam suceder no dia da visita, para assim os colegas adivinharem a qual momento, a criança que estava a dramatizar, se estava a referir. Deste modo, usando a mímica, procedeu-se a um contacto prévio com os conceitos/vocábulos que iriam ouvir.

Depois, na manta, as crianças dialogaram sobre a geografia dos Açores, da ilha Terceira e de alguns lugares desta, através de mapas geográficos e de um globo. Estiveram a localizar os Açores no globo e a conhecer as ilhas no mapa. Interessante foi verificar que muitas das crianças conheciam o nome de algumas ilhas e algumas já tinham feito viagens de barco da ilha Terceira para outras ilhas, o que era muito importante para as crianças perceberem como se dá a comunicação entre ilhas, assim como, para perceberem que as ilhas diferem umas das outras em diversos aspetos.

Para além dos mapas também tiveram contacto direto com uma bandeira dos Açores e uma de Portugal. Pela observação e explicação da simbologia, também perceberam alguns aspetos das bandeiras, como por exemplo, conseguiram associar que a bandeira dos Açores tem 9 estrelas, porque os Açores são constituídos por 9 ilhas.

Através do diálogo estabelecido sobre os Açores e a relação que se estabeleceu sobre barcos partiu-se para a construção desses meios de transporte.

Outro trabalho desenvolvido foi a construção de um mapa da ilha Terceira, estando este assinalado com alguns espaços mais relevantes para as crianças. Sendo estes: Angra do Heroísmo, Praia da Vitória, a Vila das Lajes porque tem o aeroporto e a freguesia de S. Brás onde a maioria das crianças vivia e frequentava a escola.

Nesta atividade as crianças desenvolveram a observação e adquiriram vocabulário referente aos nomes das ilhas açorianas e à simbologia das bandeiras. Passando a utilizar as palavras novas num contexto de diálogo, ao falarem dos seus conhecimentos acerca do tema estudado.

No dia da visita a Angra do Heroísmo as crianças foram expostas a outro tipo de linguagem e a uma série de vocábulos novos relacionados com as visitas que fizeram. Nomeadamente, ao Museu de Angra, à Igreja da Sé, ao Jardim Público e à Câmara Municipal.

Nesses locais os guias fizeram breves explicações, tendo-se disponibilizado para responder a algumas das dúvidas das crianças. Muitas foram as questões que foram colocadas aos guias, pelas crianças, demonstrando curiosidade e interesse em saber e perceber factos históricos e simbologias.

Concluindo, esta visita demonstrou que apesar dos pais na atualidade terem possibilidade de passear com os filhos, por vezes falta a preocupação de explicar alguns lugares por onde passam pois, quando não chamam a atenção das crianças para aquilo que estão a ver, estas não percebem o valor e a importância dos locais, monumentos e simbologias.

#### **1.4 As aprendizagens das crianças do Pré-Escolar**

Neste ponto do relatório, pretende-se dar a conhecer as crianças que frequentavam a sala de jardim-de-infância da escola de São Brás. Com base em grelhas utilizadas para registar as observações realizadas a cada criança (cf. anexo 4), anteriormente referidas. Será, em primeiro lugar, apresentada uma caracterização geral das crianças efetuada no início da

intervenção pedagógica no âmbito da PES I. Posteriormente será referida a evolução das mesmas.

O grupo de crianças dos 3 aos 4 anos de idade era constituído por oito crianças. Uma dessas crianças (criança 3) era de nacionalidade americana, estando a viver na ilha Terceira porque a mãe trabalhava na Base Aérea Nº 4. Esta criança ingressou naquele ano letivo no pré-escolar, era um pouco inibida e não dominava bem o Português. Por estas razões não participava muito nos diálogos de grupo, no entanto, quando abordada individualmente (por exemplo nos momentos de trabalho autónomo) manifestava-se com poucas palavras e por vezes utilizando a sua língua materna.

As crianças 9 e 13 porque já apresentavam um bom nível de desenvolvimento da linguagem oral no início da intervenção; dialogavam com os colegas, esperavam pela sua vez de falar e eram crianças participativas embora a criança 9 fosse um pouco teimosa, exprimindo-se só quando tinha interesse.

As crianças 4, 7, 12, 16 e 18 no início mostravam ser muito tímidas e com dificuldade de se expressarem em grande grupo. O trabalho com estas crianças começou por ser mais individualizado, em momentos de trabalho, para depois passar a momentos de diálogo em grande grupo, onde tinham de contar as suas vivências e prestar atenção para responderem a questões. A criança 18 foi a que surpreendeu mais porque era a que apresentava mais dificuldades, demorou mais tempo para conseguir expressar-se, mas quando o conseguiu passou a expressar-se verbalmente em brincadeiras e com a estagiária.

As crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos eram duas, as crianças 6 e 14. Ambas as crianças melhoraram o uso do condicional na fala e a criança 6 também melhorou o conto de histórias.

A criança 6 também era de nacionalidade americana, contudo, já dominava o português porque frequentava esta sala do Pré-escolar há 3 anos e tinha irmãos mais velhos que estudavam na escola portuguesa, apesar de não enfatizar muito o uso da língua portuguesa.

A turma do pré-escolar era composta por sete crianças (crianças 2, 5, 8, 10, 11, 15 e 1) com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Foi difícil avaliar a criança 5 no domínio da linguagem oral, devido à sua pouca assiduidade e ao facto de, quando frequentava a escola, não socializar muito, era difícil fazer com que participasse nos momentos do acolhimento e de reflexão. Se esta criança frequentasse mais a escola provavelmente conseguia desenvolver mais a sua produção porque conseguia compreender o que lhe era dito.

Neste grupo inseria-se a criança 2, que apresentava mais dificuldade na aquisição de aprendizagens, no entanto conseguia atingir a maioria dos objetivos pretendidos. O trabalho com esta criança centrou-se em promover a sua participação em diálogos de grande grupo, para que assim desenvolvesse o espírito crítico e reflexivo; aprendesse a resolver conflitos com os colegas através do diálogo e aprendesse a trabalhar em grupo.

As crianças 8, 10, 11 e 15 eram crianças que gostavam de socializar. A criança 11 no início já apresentava boas competências de compreensão e expressão oral, mas foi aprimorando-as. A criança 8 era um pouco insegura daí que o trabalho com esta criança foi promover situações de participação para ultrapassar esta dificuldade e posteriormente melhorar a linguagem. A dificuldade da criança 10 consistia na pronúncia de alguns sons da fala.

A criança 1, no início do 2º período, passou a ser acompanhada por uma educadora especializada em necessidades educativas especiais, três tempos por semana, porque apresentava atraso no seu desenvolvimento cognitivo e défice de atenção. Esta criança expressava-se sem dificuldade, embora por vezes necessitasse de ajuda para organizar o pensamento, no sentido de utilizar corretamente o fator tempo e referir com correção o futuro simples. Aos poucos foi interiorizando o nome dos dias da semana.

Tendo em conta a avaliação realizada às crianças no início e no fim do período de intervenção da estagiária, e registada numa grelha (cf. anexo 4), foi efetuada uma apreciação da evolução das crianças em cada um dos comportamentos esperados. Convém, contudo, referir que houve o caso de uma das crianças dos 5-6 anos que, por falta de assiduidade, não foi avaliada, em alguns dos comportamentos previstos no instrumento utilizado, quer no início, quer no fim do período de observação,

Os quadros 5, 6 e 7 apresentam a evolução registada, para cada um dos itens avaliados.

**Quadro 5 – Avaliação das crianças dos 3 aos 4 anos de idade**

Comportamentos Esperados	Início			Fim		
	Avaliação	Nº de crianças	%	Avaliação	Nº de Crianças	%
Nomeia pessoas e objetos que encontra numa folha	1-sim	7	87,5	1	8	100
	2-às vezes	1	12,5	2	0	0
	3-não	0	0	3	0	0
	4-não avaliado	0	0	4	0	0
Diz o seu nome e apelido quando lhe é	1	4	50	1	7	87,5
	2	3	37,5	2	0	0

pedido	3	1	12,5	3	1	12,5
	4	0	0	4	0	0
Responde à pergunta simples “Como?”	1	2	25	1	5	62,5
	2	4	50	2	3	37,5
	3	2	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Emprega o tempo do passado de verbos regulares: pulou, tocou, cantou, e etc.	1	2	25	1	3	37,5
	2	4	50	2	4	50
	3	2	25	3	1	12,5
	4	0	0	4	0	0
Expressa ações futuras utilizando “ir a”, “querer” e “ter que”	1	1	12,5	1	1	12,5
	2	6	75	2	7	87,5
	3	1	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Usa o imperativo quando pede um favor	1	1	12,5	1	3	37,5
	2	3	37,5	2	3	37,5
	3	4	50	3	2	25
	4	0	0	4	0	0
Conta dois eventos na ordem que sucederam	1	2	25	1	3	37,5
	2	4	50	2	5	62,5
	3	2	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Utiliza os artigos “um”, “uma”	1	6	75	1	7	87,5
	2	2	25	2	1	12,5
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Utiliza as preposições de lugar (dentro, fora, em cima, em baixo)	1	7	87,5	1	7	87,5
	2	1	12,5	2	1	12,5
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

Relativamente às crianças dos 3 aos 4 anos de idade, o quadro 5 permite-nos verificar que:

- Na avaliação inicial o comportamento *nomeia pessoas e objetos que encontra numa folha*, estava atingido, “sempre”, por 87,5% das crianças, 12,5% demonstrava-o “às vezes”; na avaliação final todas as crianças, passaram a conseguir realizá-lo.

- *Diz o nome e apelido quando lhe é pedido*, no início, era conseguido sempre por 50% das crianças, 37,5% apenas “às vezes” e 12,5% “não o conseguiam” dizer; na avaliação final 87,5% das crianças passaram a dizê-lo “sempre” e manteve-se o 12,5% das crianças que “não o conseguiam” dizer.

- *Responder à pergunta simples “Como?”* era conseguido inicialmente “sempre”, por 25% das crianças, 50% “às vezes” e 25% “não o conseguiam” fazer; na avaliação final 62,5% das crianças atingiram “sempre” este comportamento e apenas 37,5% o demonstrava “às vezes”.

- *Emprega o tempo passado de verbos regulares: pulou, tocou, cantou, e etc.* era utilizado por 25% das crianças “sempre”, 50% “às vezes” e 25% “não conseguia” fazê-lo; no final do período, 37,5% das crianças faziam-no “sempre”, 50% das crianças continuavam a fazê-lo apenas “às vezes” e houve uma redução das crianças que “não o conseguiam” fazer, passando para 12,5%.

- O item *Expressa ações futuras utilizando “ir a”, “querer” e “ter que”* não verificou grandes alterações entre a avaliação inicial e a avaliação final, com registo “sempre”, manteve-se 12,5% das crianças, enquanto o registo “às vezes” passou de 75% (início) para 87,5% das crianças observadas.

- Relativamente ao *uso do imperativo quando pede um favor*, no início uma minoria de 12,5% utilizava-o, evoluindo para 37,5% no fim; as crianças que o utilizavam “às vezes” mantiveram-se nos 37,5% e as que “não o realizavam” era inicialmente de 50% sofrendo uma diminuição para 25%.

- *Conta dois eventos na ordem que sucederam*, era conseguido “sempre” por 25% das crianças, evoluindo para 37,5% no fim; no início era conseguido “às vezes” por 50% das crianças, havendo uma melhoria e aumentou para 62,5% no fim do período em causa; as crianças que “não o atingiam” no início, 25%, passaram a atingi-lo “às vezes”.

- *Utiliza os artigos “um”, “uma”* alcançado era conseguido “sempre” por 75% das crianças no início da intervenção, aumentando para 87,5% no fim, logo as crianças que se situavam na categoria “às vezes” diminuíram de 25% no início para 12,5% no fim.

- Finalmente o item *Utiliza as preposições de lugar (dentro, fora, em cima, em baixo)*, não sofreu qualquer alteração ao longo do período, sendo conseguido “sempre” por 87,5% das crianças e “às vezes” por 12,5%.

**Quadro 6 – Avaliação das crianças dos 4 aos 5 anos de idade**

Comportamentos Esperados	Início			Fim		
	Avaliação	Nº de Crianças	%	Avaliação	Nº de Crianças	%
Usa frases compostas	1	1	50	1	1	50
	2	1	50	2	1	50
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

Utiliza o condicional a falar (ex: pudesse, fosse, etc.)	1	0	0	1	0	0
	2	0	0	2	2	100
	3	2	100	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Mantém discussões longas e complicadas	1	1	50	1	1	50
	2	1	50	2	1	50
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Dá-se conta de coisas absurdas numa ilustração	1	2	100	1	2	100
	2	0	0	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Conta um conto conhecido sem ajuda de ilustrações	1	1	50	1	1	50
	2	0	0	2	1	50
	3	1	50	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Discrimina se duas palavras rimam ou não	1	0	0	1	0	0
	2	1	50	2	1	50
	3	1	50	3	1	50
	4	0	0	4	0	0
Utiliza os pronomes possessivos “é meu” e “é teu”	1	2	100	1	2	100
	2	0	0	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Utiliza “com” expressando instrumento (ex: “comer com colher”)	1	1	50	1	1	50
	2	1	50	2	1	50
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

Em relação às crianças dos 4 aos 5 anos, os dados registados no quadro 6 dão-nos conta que:

- 50% das criança usava “sempre” *frases compostas* e 50 % faziam-no “às vezes”; estes resultados não sofreram qualquer alteração entre o período inicial de observação e o período final.

- *Utiliza o condicional a falar*, no início não foi registado para a totalidade das crianças, sendo que no final, todas registavam fazê-lo “às vezes”.

- Não se verificou qualquer alteração no item *mantém discussões longas e complicadas*, que registou 50% das crianças na categoria “sempre” e 50% na categoria “às vezes”.

- *Dá-se conta de coisas absurdas numa ilustração e utiliza os pronomes possessivos “é” e “é teu”* eram alcançados 100% no início mantendo-se no fim.

- Conta um conto conhecido sem ajuda de ilustrações, inicialmente era conseguido “sempre” por 50% das crianças; As restantes 50% evoluíram, passando da categoria “não consegue” para consegue “às vezes”.

- No item *discrimina se duas palavras rimam ou não*, as crianças não mostraram evolução mantendo-se 50% a “não conseguir” e 50% a conseguir “às vezes”.

- Utiliza “com” expressando instrumento (ex: “comer com colher”), também não registou evolução das crianças, mantendo-se 50% a conseguir “às vezes” e 50% “sempre”.

**Quadro 7 – Avaliação das crianças dos 5 aos 6 anos de idade**

Comportamentos Esperados	Início			Fim		
	Avaliação	Nº de Crianças	%	Avaliação	Nº de Crianças	%
Produz o futuro simples (ex: iremos nadar)	1	1	14,3	1	3	42,9
	2	6	85,7	2	3	42,9
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	1	14,3
Articula corretamente todos os fonemas (não há erros articulatorios)	1	6	85,7	1	6	85,7
	2	0	0	2	1	14,3
	3	1	14,3	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Expressa-se com frases e orações completas bem estruturadas	1	6	85,7	1	7	100
	2	1	14,3	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Responde à pergunta “Por quê?”, com uma explicação	1	6	85,7	1	7	100
	2	1	14,3	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Responde à pergunta “Que se passa?”	1	7	100	1	7	100
	2	0	0	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
Utiliza ontem, hoje e amanhã corretamente	1	3	42,9	1	5	71,4
	2	3	42,9	2	1	14,3
	3	0	0	3	0	0
	4	1	14,3	4	1	14,3
Conhece o nome dos dias da semana	1	1	14,3	1	3	42,9
	2	4	57,1	2	3	42,9
	3	1	14,3	3	0	0
	4	1	14,3	4	1	14,3
Dá respostas corretas a perguntas sobre diferenças (ex: em que é que é)	1	5	71,4	1	5	71,4
	2	1	14,3	2	1	14,3
	3	0	0	3	0	0

diferente o dia e a noite?)	4	1	14,3	4	1	14,3
Utiliza as suas afirmações no fator tempo (ex: vou jogar com os meus carrinhos antes de dormir)	1	2	28,6	1	7	100
	2	5	71,4	2	0	0
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

No que diz respeito às crianças dos 5 aos 6 anos, a análise dos dados contidos no quadro 7, revela que:

- O item *Produz o futuro simples (ex: iremos nadar)*, registou, na avaliação inicial 14,3% das crianças na categoria “sempre” e 85,7% na categoria “às vezes”. Na avaliação final, 42,9% das crianças situavam-se no “sempre”, 42,9% situavam-se na categoria “às vezes” e 14,3% “não foram avaliadas”.

- O comportamento *articula corretamente todos os fonemas*, foi registado em 85,7% das crianças desde o início. Nesta faixa etária 14,3% das crianças inicialmente não demonstravam o comportamento e no fim já conseguiam demonstrá-lo “às vezes”.

- *Expressa-se com frases e orações completas bem estruturadas e Responde à pergunta “Por quê?” com uma explicação*, foram comportamento registados em 85,7% das crianças no início e, no fim, atingiu os 100% das crianças.

- *Responde à pergunta “o que se passa?”*, foi um comportamento registado em 100% das crianças desde o início da avaliação.

- *Utiliza ontem, hoje e amanhã corretamente*, foi um item onde as crianças evoluíram passando a sua concretização frequente de 42,9% para 71,4%; por esta razão a percentagem de realização “às vezes” diminuiu de 42,9% para 14,3%; a percentagem de crianças “não avaliadas” manteve-se em 14,3%.

- *Conhece o nome dos dias da semana*, foi um item onde se registou uma boa evolução das crianças, passando a ser registado “sempre” de 14,3% no início para 42,9% no fim; esta evolução significou uma diminuição na percentagem de crianças que o concretizavam “às vezes”, que passou de 57,1% no início para 42,9% no fim; a percentagem 14,3% de crianças “não avaliadas” manteve-se.

- No item *dá respostas corretas a perguntas sobre diferenças*, não se registaram alterações nas percentagens iniciais e finais para cada uma das categorias (71,4% que concretizava “sempre”, 14,3% “às vezes” e 14,3% “não avaliadas”).

- *Utiliza as suas afirmações no fator tempo*, foi um dos itens que registou maior evolução das crianças, de tal forma que no início 28,6% já o tinham atingido e 71,4% “nem sempre”, e no fim todas as crianças revelaram fazê-lo “sempre” (100%).

Em síntese, dos comportamentos esperados para a compreensão do oral, apenas um não registou qualquer evolução. Esta situação pode explicar-se pelo facto da maioria das crianças já conseguirem atingi-lo de início, e apenas aprimoraram a sua aquisição. Relativamente à criança que ainda tinha dificuldade no segundo momento, a não evolução provavelmente deveu-se à sua dificuldade de expressão em momentos de grande grupo.

Estes resultados ao nível da compreensão do oral podem ser explicados pelo facto de este aspeto do desenvolvimento ter estado presente em todas as atividades desenvolvidas com as crianças, no entanto, pode-se destacar os momentos da manta (ex: apresentação dos trabalhos), do trabalho autónomo (ex: na área da biblioteca) e de atividades orientadas (ex: arranjar gestos para acompanhar uma canção), como momentos-chave, onde eram aproveitadas todas as oportunidades para questionar individualmente cada criança, e assim perceber o seu grau de compreensão com o intuito de ajudá-las a melhorarem-na.

Os comportamentos da produção oral constantes na grelha de avaliação (grelha 1) foram todos trabalhados, embora em alguns não se tenha registado evolução por parte de uma criança porque sendo de nacionalidade americana, apresentava dificuldade na compreensão refletindo-se, também, na produção oral; o item relacionado com a utilização das *preposições de lugar* (*dentro, fora, em cima, em baixo*) também não foi conseguido por uma criança porque era muito tímida (mesmo assim registou evolução em outros) o que era difícil trabalhar com ela; o comportamento *discriminar se duas palavras rimam ou não* poderia ter sido mais trabalhado para além dos momentos de espera, pela iniciação do acolhimento.

## **2. A linguagem oral no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1 Estratégias de ação relacionadas com a rotina da sala**

Na sala do 1º e 2º anos da EB/JI de São Bartolomeu, as crianças tinham uma rotina que era orientada por uma agenda semanal. Esta foi reajustada várias vezes para se adequar às necessidades das crianças e para permitir um trabalho mais adequados em cada uma das áreas de conteúdo, entre outras estratégias.

Uma das atividades de rotina desta sala, dizia respeito à marcação do **estado do tempo** que, como refere Ciari (1979) poderá permitir à criança “... estudar as novas palavras e até realizar exercícios sobre elas, visto que tem de usá-las muitas vezes, todos os dias mesmo, como no caso das observações meteorológicas” (p.192). Neste momento do dia, a preocupação da estagiária, em termos de oralidade, centrava-se no incentivar as crianças a descreverem o estado do tempo.

No momento do **tempo de estudo autónomo** (T.E.A.),

Criam-se condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer dificuldades e também a recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível. Aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade que opõe a cooperação à competição. (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.89)

As crianças ao trabalharem cooperativamente desenvolvem a compressão do oral ao prestarem atenção às explicações do colega, assim como a expressão ao fazerem uso desta. Através da relação entre crianças dá-se a comunicação que por si só permite a troca de sentimentos, emoções e conhecimentos.

Nesse momento, era seguido o plano individual de trabalho (P.I.T.) que era avaliado todas as semanas; cada criança realizava a sua autoavaliação e os colegas a heteroavaliação. No momento da avaliação, estabelecia-se um momento proporcionador de aquisição de novos vocábulos, integração de novas palavras ao seu léxico, melhor articulação correta dos sons da língua, das palavras e a usarem vocabulário progressivamente mais diversificado.

No tempo de **trabalho de texto** estava presente a fala e a escrita, não sendo possível separar estas duas vertentes, porque juntas reforçam-se, permitindo um trabalho mais complexo em que “as crianças desenvolvem comportamentos activos de construção inteligente de significados” (Charmeux, 1998, p.84 citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p100).

Os textos surgiram de vivências contadas pelas crianças. Inicialmente era a estagiária que os registava, no entanto, enquanto mais tarde elas já conseguiam fazê-lo.

Nos momentos de trabalho de texto as crianças faziam descobertas no texto e mimavam-nas de várias formas.

A partir do estudo de textos começaram a ser feitas tentativas de escrita tendo em conta a fonética das letras, como no caso da criança 12, que numa das intervenções conseguiu escrever a palavra rato, a crianças 4 que nessa mesma sessão fez a descoberta que alterando uma letra fazia a palavra gato e a criança 13 que escreveu galo, surgindo assim o diálogo à volta destas palavras, com a participação de alguns colegas a tentar descobrir como escrever corretamente, visto esses nomes terem muitas semelhanças na escrita. Eram também criadas listas de palavras (nomes de animais, etc.)

De forma lúdica e fazendo uso da oralidade aprendiam novas palavras e encontravam semelhanças entre os textos aprendidos, estando a interiorizar conteúdos de grande relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois “esta abordagem de aproximação/oposição aos códigos de fala e da escrita pela prática directa dos alunos faz com que eles aprendam que a escrita é a forma de codificar a fala” (Niza, 1997, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.99).

O momento dedicado ao **trabalho por projeto** permitia, por sua vez, abordar temas de estudo do meio de forma lúdica. O tema do projeto surgia, geralmente, de uma dúvida das crianças pois “ninguém pode empenhar-se verdadeiramente na realização de um projecto se este lhe for imposto” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.69). Neste contexto, a aquisição e desenvolvimento de novos vocábulos deu-se a partir de temas com significado para as crianças.

As crianças ao trabalharem segundo esta metodologia estavam a desenvolver a linguagem oral porque estavam a aprender a dialogar e a trabalhar em grupo, a tomarem decisões sobre o que era mais importante para a elaboração do projeto (conteúdos acerca do tema, forma de apresentação, quem apresenta o quê, etc.), a apresentarem os resultados aos colegas e ao fazerem a auto e heteroavaliação.

Com este tipo de trabalho também aprenderam, através do diálogo, aspetos relacionados com convencionalismos para a organização de textos, como por exemplo: o que se tem de colocar na capa de um livro (título, autores e imagens), as regras para decorar a capa (imagens relacionadas com o que o livro vai abordar).

Todos os dias as crianças tinham um momento dedicado à **apresentação de produções**, que acontecia no âmbito de um momento da rotina destinado a ler, contar e mostrar. Estas apresentações eram importantes para ensinar as crianças a perguntar, a conversar e a exporem as suas ideias, para criarem o desejo de comunicação. Como a criança tem uma linguagem mais esquemática, exprimindo apenas alguns elementos da ação, a estagiária tinha como função melhorar o discurso para que ele tivesse lugar de uma forma mais completa e eficaz.

Nesse momento as crianças apresentavam trabalhos, livremente, com significado para si, e nele privilegiava-se a comunicação oral porque dava-se a “partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hétero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a sua vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.66).

No início, quem geria este momento era a estagiária mas depois das crianças perceberem como funcionava, passou a ser gerido pelas próprias (presidente e secretário). Assim sendo, as crianças tinham de formular perguntas para saber quais delas queriam participar, formular pedidos para indicar quem iria participar e adaptar o discurso à situação.

No final de cada apresentação eram sujeitos a heteroavaliação, por parte dos colegas, daí terem sido criadas algumas regras, pelas crianças e com a estagiária, que ficaram afixadas na área da biblioteca, para serem tidas em conta nos comentários referentes às apresentações. O que foi muito importante para as crianças, pois desta forma ficaram a saber o que comentar sobre as apresentações de leitura, sobre aquilo que iriam contar e mostrar, proporcionando que melhorassem e alargassem o seu vocabulário, desenvolvendo o espírito crítico, evitando que comentassem sempre pela positiva e de forma breve que “leu bem e está de parabéns”.

As crianças para aprenderem a comentar alguma coisa têm de ter conhecimento do que é correto referir, isto é, dos critérios a seguir, daí a importância das regras e da necessidade de elas serem lidas várias vezes nesses momentos, para serem assimiladas.

As apresentações de produções eram momentos muito importantes para o desenvolvimento da linguagem. Durante as apresentações, os comentários feitos e as perguntas realizadas às crianças que estavam a apresentar, serviam para as crianças desenvolverem a compreensão do oral, ao aprenderem a prestar atenção ao que ouviam de modo a tornar possível, apropriarem-se de novos vocábulos, integrarem sistematicamente novas palavras no seu léxico, responderem a questões acerca do que ouviam, relatarem o essencial de ocorrências, recontarem histórias e esclarecerem dúvidas.

Nestas apresentações iam, aos poucos, aprendendo o significado de discursos orais, com diferentes graus de complexidade e a manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

A expressão do oral era desenvolvida, essencialmente nas crianças que apresentavam trabalhos ou textos, tendo de articular corretamente os sons da língua; de articularem corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa; de usarem vocabulário progressivamente mais diversificado; de respeitar as regras de entoação e ritmo adequado; de construírem frases com graus de complexificação crescente e de falarem, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos dos seus interesses. Nestes momentos, as crianças evoluíam o seu discurso quando formulavam questões, partilhavam ideias, sensações e sentimentos pessoais, relatavam vivências, descreviam seres, objetos, cenários, contavam histórias, apresentavam pequenos trabalhos individuais. Aprendiam, ainda, a ler para diferentes públicos, a adaptarem o discurso às situações de comunicação e à natureza dos

interlocutores e a participarem em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos.

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) “o **Conselho de Cooperação** e o Diário de Turma são, por excelência, instituições de participação democrática directa, de organização e de regulação de toda a vida da turma” (p.127)

O conselho de cooperação educativa realizava-se todas as sextas-feiras à tarde para discutirem os acontecimentos da semana tendo por base a leitura do diário de turma. Havia uma criança a quem competia gerir a participação oral das restantes crianças.

Este momento era propício ao desenvolvimento da linguagem, porque as crianças tinham de explicar a sucessão de acontecimentos, arranjar argumentos para se defenderem e opinarem para discutir como resolver os problemas. Como refere Grave-Resendes e Soares (2002) durante o conselho “com base nas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos e da professora, resolvem-se conflitos através da análise das situações que os produziram, da reflexão crítica sobre as normas instituídas, e não através de castigos” (p.131).

Ao nível da compreensão da linguagem oral, o conselho de cooperação representou um grande contributo, porque as crianças tinham de prestar atenção ao que estava a ser lido e discutido, para intervirem. Ao prestarem atenção estavam a apropriar-se de novos vocábulos, a compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade e a manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

Tudo isto implicava que melhorassem também a expressão oral, tendo de articular corretamente os sons da língua e das palavras; alargar a diversidade de vocabulário; construir frases mais complexas; falar com progressiva autonomia e clareza; formular perguntas, avisos e instruções; partilhar ideias, sensações e sentimentos; relatar vivências; adaptar o discurso à situação e participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos.

Relacionados com a organização dos diferentes tempos, na sala existiam diversos **instrumentos de trabalho** utilizados pelas crianças todos os dias, pela manhã, para registarem o tempo que fazia, o dia, mês do ano, ano, estação do ano e o plano diário, seguindo a agenda semanal.

Antes de qualquer registo diário nos instrumentos de trabalho, havia sempre uma abordagem oral. Tendo os responsáveis por estas tarefas de partilhar com os colegas o que achavam que estava mais correto assinalar nos instrumentos. Desta forma estavam a trabalhar a expressão oral e os colegas a compreensão do oral.

A expressão oral era particularmente utilizada pelas crianças responsáveis pelas tarefas, tendo de comunicar aos colegas o que achavam mais correto registrar. Nesse momento estavam a expressar-se, tentando articular corretamente os sons da língua, as palavras; adquirindo vocabulário diversificado; frases mais complexas; falar com progressiva autonomia e clareza, partilharem ideias e a descrever um cenário.

## **2.2 Estratégias de ação relacionadas com as áreas de trabalho da sala**

As áreas de trabalho da sala eram, igualmente, um meio para desenvolver a linguagem oral das crianças, pois era através delas que as crianças utilizavam materiais proporcionadores deste desenvolvimento, ao trabalharem nas diversas áreas da sala de forma diferenciada, utilizavam a linguagem consoante o vocabulário próprio de cada área de conteúdo.

Por exemplo, na área da biblioteca, as crianças ao fazerem leitura de imagens em pequeno grupo e ao requisitarem livros dessa área para levarem para casa e, até mesmo, ao explorá-los com os pais, estavam a desenvolver uma boa oralidade.

As atividades dessa área eram propícias ao intercâmbio de opiniões, à colocação de questões, informações que levavam as crianças a desenvolver vários tipos de discurso no âmbito da linguagem oral. Aquele era um espaço particularmente utilizado para desenvolver todos os descritores de desempenho contemplados no novo programa de português do 1º ciclo, nas vertentes da compreensão do oral e expressão oral.

Também na área do computador as crianças partilhavam saberes ao transcrever textos através de ditado ou cópia. Dialogando, desse modo, pois “quando as crianças trabalham com os computadores muitas vezes partilham jogos, ideias e descobertas, apoiando-se umas nas outras para resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 209) estando desta forma a trabalhar a oralidade para utilizar a ferramenta computador.

Na área do português existia um quadro de pregas para ordenarem textos. Ao trabalharem na escrita estavam, simultaneamente, a adquirir conhecimentos que permitiam desenvolver a linguagem oral.

Em geral, quando se encontrava mais do que uma criança na mesma área surgia o diálogo, desenvolvendo-se a oralidade. Ali, aprendiam uns com os outros, ao apropriarem-se de novos vocábulos, a cumprirem instruções, a formularem questões para serem esclarecidas pela professora ou pelos colegas, a partilharem ideias, sensações e sentimentos pessoais.

## **2.3 Estratégias e atividades de intervenção**

### **2.3.1 Canções**

A expressão musical é uma parte fundamental da cultura de todos os povos. A criança, desde bebê, vive a primeira experiência musical ouvindo as canções de embalar da sua mãe. Nos primeiros anos da infância os jogos infantis são acompanhados de lengalengas ou canções tradicionais que lhes conferem um ritmo especial. Por isso a escola, no papel de transmissora de cultura, “deve aproveitar este tipo de expressão tanto pelo seu próprio valor estético como pelo seu potencial didático para numerosas aprendizagens: aprender a ouvir, a expressar ideias, sentimentos e emoções ou a trabalhar em equipa, entre muitas outras.” (Matos, 2001, p. 1305). Quando as crianças cantam em coro, mimam as letras das canções ou tocam instrumentos musicais simples, estão a comunicar entre si, e para as mais tímidas a música é uma mais-valia para a extroversão da sua personalidade. “ Em suma, a música contribui em grande medida para o desenvolvimento geral da personalidade e, por isso, a escola é um lugar adequado para a aprender e praticar” (Matos, 2001, p. 1305).

Durante o estágio, as canções apresentadas às crianças eram cantadas primeiro pela estagiária ou tocadas pelo leitor de CD's para, posteriormente se proceder a um diálogo com as crianças sobre o tema central e a letra das melodias, relacionando-se o tema com as outras áreas de conteúdo.

No domínio da compreensão do oral as canções serviram para desenvolver a linguagem, porque as crianças ao prestarem atenção às canções ouvidas, no diálogo sobre estas e ao cantarem-nas, apropriaram-se de padrões de entoação e ritmo, de novos vocábulos; memorizaram e reproduziram sequências de sons; associaram palavras ao seu significado; identificaram palavras desconhecidas; integraram sistematicamente novas palavras ao seu léxico; cumpriram instruções; responderam a questões sobre o que ouviram; identificaram o tema central; apreenderam o sentido global do que ouviram e esclareceram dúvidas.

As canções eram também uma forma de compreenderem discursos orais com diferentes graus de complexidade e de manifestarem ideias sobre o que ouviam.

Ao melhorarem a compreensão do oral também melhoram a expressão oral, pois ao participarem nos diálogos sobre estas e ao cantarem tinham de tentar articular corretamente os sons da língua, as palavras, usar vocabulário diverso, respeitar regras de entoação, de ritmo, construir frases mais complexas, falar autonomamente, com clareza e partilhar ideias e sensações.

### **2.3.2 Poemas**

As crianças inicialmente ouviam a recitação do poema e depois repetiam verso a verso para memorizarem-no. Estabelecia-se o diálogo com as crianças acerca do tema em questão e questionava-se e analisava-se o mesmo. Por fim recitavam-no mimando.

O trabalho de poemas com as crianças proporcionou que desenvolvessem a compreensão do oral ao prestarem atenção ao que ouviam, de modo a tornar possível apropriarem-se de padrões de entoação e ritmo; discriminar sons; a memorizar e reproduzir sequências de sons; a estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons; identificar rimas; a apropriarem-se de novos vocábulos; associar palavras ao seu significado; a identificar palavras desconhecidas; a integrar sistematicamente novas palavras ao seu léxico; a cumprir instruções; a responder a questões acerca do que ouviu; identificar o tema central e compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade.

Após a audição sobre os poemas e o diálogo sobre estes, as crianças também repetiam-nos estando a trabalhar a expressão oral, articulando os sons da língua e das palavras; a usar vocabulário diversificado; a respeitar as regras de entoação e ritmo e a dizer poemas memorizados.

### **2.3.3 Histórias**

A estagiária trabalhou várias histórias com as crianças. Escutavam a história, dialogavam sobre a temática em questão, por vezes aprofundavam o tema com a elaboração de um projeto coletivo, recontavam a história (algumas vezes dramatizando) e elaboravam cartazes com as personagens ou palavras-chave.

A dramatização de uma das histórias decorreu em vários dias e em diversos momentos, porque foi apresentada na festa de Natal da escola. Todas as crianças apresentaram o que tinham ensaiado exceto um que, por vergonha, chegou ao palco e não falou. Mesmo assim foi uma vitória, porque no ano anterior essa criança não quis entrar em palco. No final do teatro, confidenciou à mãe que estava triste por não ter falado nessa ocasião.

O trabalho de histórias com as crianças desenvolveu a compreensão da linguagem oral, pois tiveram de prestar atenção ao que ouviam para apropriarem-se de padrões de entoação e ritmo; apropriarem-se de novos vocábulos; identificarem palavras desconhecidas; integrarem sistematicamente novas palavras ao seu léxico; cumprirem instruções; responderem a questões acerca do que ouviam; relatarem o essencial sobre a história;

identificarem o tema central; apreenderem o sentido global da história; recontarem a história; esclarecerem dúvidas.

Também aprenderam através das histórias a identificar palavras-chave para organizarem a informação através de cartazes; a compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade e a manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais acerca da história ouvida.

A nível da expressão oral, as histórias proporcionaram que as crianças articulassem corretamente os sons da língua e das palavras; que usassem vocabulário progressivamente mais diversificado; respeitassem regras de entoação e ritmo; aos poucos construíssem frases mais complexas; falassem com progressiva autonomia e clareza; formulassem questões acerca da história ouvida; relatassem vivências relacionadas com a história; descrevessem seres, objetos ou cenários; contassem histórias e participassem em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos.

### **2.3.4 Jogos**

Ao longo do período, as crianças realizaram diversos jogos para diferentes áreas de conteúdo sendo alguns destes: os “Cartões Gémeos”, o “Labirinto”, o “Twister” e a “Mímica”.

Através dos jogos as crianças desenvolvem o pensamento, sendo este transmitido através da linguagem. É possível verificar no jogo como é que as crianças usam a linguagem e como refletem a realidade ao seu redor.

Todos os jogos realizados promoveram o desenvolvimento da linguagem oral porque as crianças tiveram de prestar atenção à explicação das regras para apropriarem-se de novos vocábulos, associarem palavras ao seu significado, identificarem palavras desconhecidas, integrarem, sistematicamente, novas palavras ao seu léxico, cumprirem instruções, esclarecerem dúvidas e compreenderem discursos orais com diferentes graus de complexidade.

No jogo dos “Cartões Gémeos” as crianças desenvolveram a expressão do oral ao realizar pedidos e instruções, melhorando a articulação correta dos sons da língua e das palavras; promovendo o uso de vocabulário diversificado, a construção de frases mais complexas e o falar com progressiva autonomia e clareza.

No jogo da “Mímica” as crianças tinham de expressar-se para tentarem adivinhar o que o colega estava a mimar. Assim, as crianças para partilharem as suas ideias e descreverem

o que o colega estava a mimar tinham de articular corretamente os sons da língua, as palavras, usar vocabulário diversificado, respeitar as regras de entoação e ritmo. Isto proporcionava que fossem aprendendo a construir frases com graus de complexificação crescente, falar com progressiva autonomia, clareza e participando respeitando as regras e papéis específicos.

### **2.3.5 Rimas**

As rimas foram trabalhadas com as crianças da sala de diversas formas porque inicialmente demonstraram muitas dificuldades ao nível da identificação fonética de semelhanças e diferenças.

Após algum trabalho de rimas foi disponibilizado às crianças, na área dos jogos, o “Jogo da Glória: Rimas” de modo a trabalharem no T.E.A. sempre que desejassem estando a aprender, a aprofundar e a sistematizar conteúdos já trabalhados e que apresentavam inicialmente muitas dificuldades. Estas atividades são importantes nesta fase do desenvolvimento porque os conhecimentos e desenvolvimento cognitivo têm como base a linguagem oral.

Após as crianças realizarem este jogo várias vezes, notou-se que algumas já tinham muita facilidade, de modo a verificar se realmente tinham aprendido a rimar ou se apenas já tinham decorado as rimas daquele jogo. Foram construídas outras imagens para o “Jogo da Glória: Rimas” para testar se já conseguiam encontrar outras rimas, tendo sido possível constatar que a maioria já revelava algum domínio deste conteúdo, apesar de algumas crianças ainda apresentarem dificuldades.

A partir da história “Os ovos misteriosos” cada criança fez uma rima semelhante às do livro.

### **2.3.6 Audição de sons**

Numa das atividades implementadas, as crianças estiveram na sala a ouvir o som de alguns elementos da natureza (vento, chuva, trovões e folhas) e tiveram de identificar qual era o som que estavam a ouvir.

Estas atividades são muito importantes no desenvolvimento da linguagem oral porque são:

fenómenos que podem ser descritos tais como foram surpreendidos, tais como sucederam. Trata-se de dar a cada coisa o seu próprio nome, de aderir aos factos,

de descobrir a pouco e pouco certas relações entre um facto e outro, entre um ser e outros seres ou elementos do ambiente. (Ciari, 1979, p.203)

Assim, as crianças aprenderam a prestar atenção ao que ouviram tornando possível discriminarem sons; a responderem a questões sobre o que ouviram; a manifestarem ideias e sensações; a articularem corretamente os sons da língua e palavras; vocabulário diversificado e a falarem com progressiva autonomia e clareza.

Ao responderem ao que ouviam estavam a aprimorar a expressão oral.

Muitas crianças quiseram participar no jogo do adivinhar, mas não puderam ser todas, porque eram poucos sons. Mesmo assim aprenderam a identificá-los, através da participação dos colegas.

Conseguiram adivinhar o vento e a chuva; quanto aos trovões uma criança (criança 13) confundiu com o nome “relâmpagos”. A criança 4, no mesmo instante, conseguiu explicar que os trovões dão-se quando as nuvens estão muito carregadas de chuva e chocam umas nas outras.

Também ao adivinharem o som das folhas ficaram indecisos entre o vento e as folhas, visto o vento mexer com elas.

Com esta atividade as crianças tiveram de estar com muita atenção ao CD para ouvir e identificar os sons e assim, relacioná-los com sons que conheciam da natureza e que ouviam diariamente nessa estação, mas, aos quais, por vezes, não prestavam atenção.

De seguida, no ginásio, as crianças afastadas umas das outras e com uma folha de jornal seguiram indicações para imitar fenómenos naturais.

### **2.3.7 Atividades coletivas**

Várias foram as atividades realizadas em grande grupo onde se integrava a linguagem oral, desde a elaboração de uma fotografia de grupo com protótipos, até à elaboração de um cartaz de aniversários das crianças da turma e de um cartaz com as partes constituintes da árvore,

Nesses momentos estabelecia-se o diálogo com as crianças sobre o tema em questão e, a partir daí, realizavam-se diversas atividades para trabalharem os conteúdos. Nesses momentos, a estagiária tinha particular atenção à linguagem utilizada para se expressar, considerando que as crianças imitam a linguagem do adulto e são referência para as crianças. Como refere Liz e Ideaspropias (2004) “as estruturas sintáticas, o emprego do vocabulário, etc., são as bases da sua futura linguagem, de modo que devemos falar com normalidade”

(p.143) evitando o uso excessivo de diminutivos, a linguagem infantilizada, o emprego pobre de vocabulário, as expressões sintáticas incorretas e os apoios gestuais.

Sendo a linguagem um domínio de carácter transversal, esta esteve sempre presente, quer na participação oral de todas as crianças (expressão) assim como ao interpretarem (compreensão) o que lhes estava a ser explicado. Nos momentos em que a estagiária escolhia as crianças para participar, tinha o cuidado de escolher as mais inibidas e aquelas que dificuldades em se expressar. Essa estratégia tinha como finalidade promover a linguagem oral das crianças que mais dificuldades apresentavam.

Eram trabalhados objetivos da compreensão do oral, ao apropriarem-se de novos vocábulos, ao identificarem palavras desconhecidas, integrarem sistematicamente palavras ao seu léxico, cumprirem instruções, responderem a questões acerca do que ouviam, organizarem informação, compreenderem discursos com diferentes graus de complexidade e ao manifestarem ideias, sensações e sentimentos.

Ao expressarem-se estavam a melhorar a articulação correta dos sons da língua, das palavras; a usar vocabulário progressivamente mais diversificado; a respeitar as regras de entoação e ritmo; a construir frases com graus de complexidade crescente; a falar com progressiva autonomia e clareza; a formular perguntas e a descrever seres, objetos e cenários.

### **2.3.8 Convites, avisos e recados**

Sempre que era necessário estabelecer a comunicação entre pais e a escola eram formulados convites, avisos ou recados.

Por exemplo, como iria haver uma reunião de pais para as crianças apresentarem diversos trabalhos, era necessário elaborar um convite para eles. Deste modo, a estagiária esteve a explorar oralmente, com as crianças, a informação que devia conter um convite e porque se chamava assim., A criança 1 conseguiu identificar que se chama convite quando pretendemos convidar alguém para alguma situação, percebendo, ainda, que um convite necessitava conter um conjunto de informação essencial, tal como o dia, a hora, o local e o para quê. Assim, foi registado, no quadro, o convite com a informação que as crianças estavam a dar, para que no fim a registassem nos convites elaborados.

As crianças quando se sentem úteis e participativas na elaboração de materiais trabalham com mais entusiasmo e ao mesmo tempo aprendem. Por isso, é pertinente, através de situações reais e concretas fazer convites, avisos e recados, trabalhando aspetos funcionais da língua e da sua utilização.

### **2.3.9 Reunião de Pais**

Para que os pais tomassem conhecimento de alguns trabalhos realizados pelas crianças na escola e com o fim de fortalecer os laços de confiança entre a escola e a família, preparou-se, com todo o empenho e cuidado, uma reunião de pais, pois “o sucesso de uma reunião começa com a sua preparação” (Estanqueiro, 2010, p.118).

Durante a reunião com os pais as crianças apresentaram diversos trabalhos realizados ao longo de todo o 1º período, proporcionando-se uma linguagem socializada que veiculava informação adaptada ao contexto e ao interlocutor.

A interação entre adultos e crianças nestes momentos é importante para as crianças aprenderem com eles, porque “todo o sujeito adulto falando uma determinada língua é, em qualquer altura, capaz de emitir espontaneamente ou de se aperceber e compreender um número infinito de frases que, na sua maioria, nunca tinha pronunciado nem ouvido” (Richelle, 1976, p.20).

## **2.4 As aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Como foi anteriormente assinalado e tal como aconteceu na educação pré-escolar, a avaliação das crianças do 1º ciclo do ensino básico foi registada numa gelha (cf. anexo 5), construída a partir dos descritores do desempenho estabelecidos no programa de Português (Ministério da Educação, 2009).

Numa primeira avaliação concretizada durante os primeiros dias de observação, os níveis de expressão oral das crianças da turma do 1º ciclo do ensino básico podiam-se agrupar em três níveis. Existia um grupo de crianças (1, 2, 4, 6, 7, 10, 12, 13 e 16) com facilidade de aprendizagem, outro grupo (3 e 15) com algumas dificuldades e por último algumas crianças (5, 8, 9, 11 e 14) com muitas dificuldades.

Foram identificadas crianças que já tinham atingindo os descritores de desempenho pretendidos a nível da linguagem oral, como é o caso das crianças: 1, 2, 4, 6, 7, 10, 12, 13 e 16. Ainda de referir a criança 6 que sofria de dislalia, ou seja tinha dificuldades em articular as palavras trocando o fonema “R” por “L”, podendo afetar mais tarde a escrita mas, até ao momento da avaliação tal não se verificava.

Estas crianças conseguiam prestar atenção ao que ouviam tornando possível apropriarem-se de padrões de entoação e ritmo; discriminarem sons; memorizarem e reproduzirem sequências de sons; estabelecerem relações de semelhanças e de diferenças entre sons; identificarem rimas; apropriarem-se de novos vocábulos; associarem palavras ao

seu significado; identificarem palavras desconhecidas; integrarem sistematicamente novas palavras ao seu léxico; cumprirem instruções; responderem a questões acerca do que ouviam ou de uma ocorrência; identificarem o tema central; apreenderem o sentido global de textos; recontarem histórias e esclarecerem dúvidas.

Quando eram solicitadas a utilizar técnicas simples para registrar, tratar e reter informação, conseguiam fazê-lo e foram melhorando na identificação de ideias-chave; na organização da informação e na procura de informação complementar com ajuda do professor.

Ao longo do período foram melhorando a expressão de ideias, sensações e sentimentos.

As crianças 15 e 3, em relação aos descritores de desempenho para a compreensão do oral e para a expressão oral, inicialmente revelaram grandes lacunas, com vários descritores de desempenho por conseguir alcançar, daí se considerar que necessitavam de algum apoio por parte da estagiária.

No grupo de crianças com mais dificuldades inseriam-se as crianças 5, 8, 9, 11 e 14. Essas crianças, em relação aos descritores de desempenho da compreensão do oral e da expressão oral, inicialmente mostraram muitas dificuldades sendo avaliadas como não conseguindo atingir muitos deles, no entanto, foram evoluindo ao longo do período em vários descritores.

As crianças referidas como tendo algumas dificuldades, ao longo do período de intervenção foram mostrando alguma evolução em aspetos como o prestar atenção durante muito tempo, de modo a participarem de forma acertada; no gosto por participarem oralmente, mas necessitando de ajuda para organizarem as ideias e o discurso; na imaturidade manifestada na linguagem infantilizada e na articulação de alguns fonemas.

Tendo em conta as observações realizadas às crianças no início e no final do período de intervenção, devidamente registadas em grelhas construídas a partir dos descritores de desempenho para o 1º e 2º ano do ensino básico, presentes no programa de Português (cf. anexo 5), foi também efetuada uma análise da evolução das crianças, para cada descritor de desempenho, que de seguida passamos a apresentar.

Segue-se uma análise dos dados relativos à evolução do grupo das 16 crianças em relação a cada descritor de desempenho.

**Quadro 8 – Avaliação das crianças relativamente à compreensão do oral**

Descritores de Desempenho	Início			Final		
	Avaliação	Nº de Crianças	%	Avaliação	Nº de Crianças	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</li> </ul>						
- apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;	1	0	0	1	2	12,5
	2	7	43,8	2	11	68,8
	3	9	56,3	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
- discriminar os sons;	1	3	18,8	1	7	43,8
	2	6	37,5	2	9	56,3
	3	7	43,8	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- memorizar e reproduzir sequências de sons;	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	5	31,3	2	7	43,8
	3	2	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- estabelecer relações de semelhança e de diferença entre sons;	1	0	0	1	2	12,5
	2	8	50	2	12	75
	3	8	50	3	2	12,5
	4	0	0	4	0	0
- identificar rimas;	1	0	0	1	7	43,8
	2	0	0	2	7	43,8
	3	16	100	3	2	12,5
	4	0	0	4	0	0
- apropriar-se de novos vocábulos;	1	2	12,5	1	2	12,5
	2	7	43,8	2	10	62,5
	3	7	43,8	3	4	25
	4	0	0	4	0	0
- associar palavras ao seu significado;	1	2	12,5	1	3	18,8
	2	9	56,3	2	12	75
	3	5	31,3	3	1	6,3
	4	0	0	4	0	0
- identificar palavras desconhecidas;	1	1	6,3	1	7	43,8
	2	9	56,3	2	6	37,5
	3	6	37,5	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
- integrar sistematicamente novas palavras ao seu léxico;	1	0	0	1	0	0
	2	4	25	2	13	81,3
	3	12	75	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
- cumprir instruções;	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	5	31,3	2	7	43,8
	3	2	12,5	3	0	0

	4	0	0	4	0	0
- responder a questões acerca do que ouviu;	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	5	31,3	2	6	37,5
	3	1	6,3	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência;	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	4	25	2	6	37,5
	3	2	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- identificar o tema central;	1	8	50	1	9	56,3
	2	4	25	2	6	37,5
	3	4	25	3	1	6,3
	4	0	0	4	0	0
- apreender o sentido global de textos ouvidos;	1	8	50	1	10	62,5
	2	4	25	2	4	25
	3	4	25	3	2	12,5
	4	0	0	4	0	0
- recontar histórias;	1	0	0	1	3	18,8
	2	10	62,5	2	13	81,3
	3	6	37,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- esclarecer dúvidas.	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	1	6,3	2	1	6,3
	3	6	37,5	3	6	37,5
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar técnicas simples para registrar, tratar e reter a informação:</li> </ul>						
- identificar ideias-chave;	1	0	0	1	3	18,8
	2	11	68,8	2	10	62,5
	3	5	31,3	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
- organizar a informação;	1	0	0	1	3	18,8
	2	11	68,8	2	10	62,5
	3	5	31,3	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
- procurar informação complementar com ajuda do professor.	1	0	0	1	7	43,8
	2	10	62,5	2	6	37,5
	3	6	37,5	3	3	18,8
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade.</li> </ul>	1	1	6,3	1	1	6,3
	2	10	62,5	2	11	68,8
	3	5	31,3	3	4	25
	4	0	0	4	0	0

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias).</li> </ul>	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	3	18,8	2	7	43,8
	3	4	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

Assim, e relativamente à compreensão do oral, os registos expressos no quadro 8 revelam que:

- No item *apropriar-se de padrões de entoação e ritmo*, inicialmente nenhuma criança conseguiu-a fazê-lo “sempre”; 43,8% faziam-no “às vezes” e 56,3% “não o conseguiam” fazer; na avaliação final, notou-se uma evolução, tendo passado a haver 12,5% das crianças a realizá-la “sempre”, 68,8% “às vezes” e apenas 18,8% “não conseguiram” alcançá-lo ao longo do período.

- *Discriminar sons*, era um item alcançado, no início, por 18,8% das crianças, 37,5% faziam-no “às vezes” e 43,8% “não o conseguiam” fazer; na avaliação final 43,8% passaram a conseguir concretizar “sempre” e 56,3% “às vezes”.

- *Memorizar e reproduzir sequências de sons*, foi conseguido “sempre” por 56,3% das crianças, percentagem idêntica no início e no fim da intervenção; por outro lado, no início 31,3% das crianças conseguiam fazê-lo só “às vezes” percentagem que aumentou para 43,8% na avaliação final, passando a não haver crianças “sem conseguirem” concretizá-lo.

- *Estabelecer relações de semelhanças e de diferença entre sons*, no início do período era conseguido “às vezes” por 50% das crianças e o restante 50% “não era capaz” de o fazer; na avaliação final 12,5% já conseguia fazê-lo “sempre”, 75% “às vezes” e 12,5% mantiveram “não o conseguia” fazer.

- O item *identificar rimas*, no início do ano letivo “não era conseguido” pela totalidade das crianças; no fim do período de intervenção 43,8% conseguiam fazê-lo “sempre”, 43,8% “às vezes” e 12,5% continuaram “sem conseguir fazê-lo”.

- No item *apropriar-se de novos vocábulos*, 12,5% das crianças revelaram “atingi-lo” desde o início, a percentagem de crianças que conseguiam só “às vezes” aumentou de 43,8%

na avaliação inicial para 62,5%, assim sendo, os 43,8% de crianças que “não obtiveram qualquer registo ” passaram a 25%.

- *Associar palavras ao seu significado*, foi registado, inicialmente, na categoria de “sempre” para 12,5% das crianças, passando para 18,8% no fim; das 56,3% das crianças que só “às vezes” o conseguiam, no início, passámos a registar 75% no fim, pelo que houve uma diminuição de crianças que passaram da categoria “não consegue” (de 31,3% para 6,3%).

- O item *identificar palavras desconhecidas*, no início era conseguido “sempre” por 6,3%, sendo que, no fim, era de 43,8%; neste sentido, as crianças que se situaram na categoria “às vezes” passaram de 56,3% no início para 37,5% no fim e as que “não conseguiam” passaram de 37,5 para 18,8%.

- Para o item *integrar sistematicamente novas palavras ao seu léxico*, não houve qualquer registo na categoria “sempre”; no início 25% das crianças conseguiam fazê-lo “às vezes”, havendo uma evolução ao longo do período, registando-se uma percentagem de 81,3% de crianças que o faziam “às vezes” no final da observação; a percentagem de crianças que “não o concretizavam” era de 75% no início, passando para 18,8% no fim.

- *Cumprir instruções*, mante-se inalterado ao longo do período para a categoria “sempre” que registou 56,3% das crianças; na categoria “às vezes”, houve uma evolução das crianças que passaram de 31,3%, no início, para 43,8% no fim, assim sendo, 12,5% das crianças que “não o atingiam” no início evoluíram.

- *Responder a questões acerca do que ouviu* foi outro item que se manteve inalterado para a categoria “sempre”, registando 62,5% das crianças no entanto, para a categoria “às vezes” houve uma evolução que se registou de 31,3% das crianças, no início para 37,5%, no fim, assim, a percentagem inicial de 6,3% que “não conseguia”, passou a consegui-lo “às vezes”.

- *Relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência*, manteve-se ao longo do período com 62,5% das crianças a realizarem-no “sempre”; neste descritor inicialmente 25% das crianças realizam-no “às vezes”, evoluindo para 37,5% no fim do período.

- *Identificar o tema central*, no início, era “característico” de 50% das crianças e passou a ser de 56,3% no fim; no início, “às vezes” era conseguido por 25% das crianças, percentagem que se elevou, no fim, para 37,5%; de 25% das crianças que “não o conseguiam” no início, a percentagem desceu para 6,3% no fim.

- *Aprender o sentido global de textos ouvidos*, era “frequente” para 50% das crianças no início, cifra que passou para 62,5% no fim; a percentagem de crianças que o realizavam

apenas “às vezes” manteve-se nos 25% durante todo o período e houve uma descida de 25%, no início, para 12,5%, no fim, das crianças que “não o conseguiam” realizar.

- Para o item *recontar histórias*, não foram registados quaisquer comportamentos das crianças para a categoria “sempre” no início da avaliação; contudo, no fim do período 18,8% das crianças conseguiram fazê-lo “sempre”; a percentagem de crianças (62,5%) para a categoria “às vezes” no início, aumentou para 81,3% no fim, com um incremento de 37,5%.

- O item *esclarecer dúvidas*, não sofreu quaisquer alterações ao longo de todo o período, tendo-se registado 56,3% para a categoria “sempre”, 6,3% para a categoria “às vezes” e 37,5% para a categoria “não consegue”.

- *Identificar ideias-chave e organizar a informação*, no início não obteve nenhum registo para a categoria “sempre”; a categoria “às vezes” registou-se em 68,8% das crianças e a categoria “não consegue” em 31,3% das crianças; no fim do período, registou-se 18,8% das crianças que conseguiam “sempre”, 62,5% “às vezes” e 18,8% não evoluíram mantendo-se na categoria “ não consegue”.

- *Procurar informação complementar com ajuda do professor*, não obteve, no início qualquer registo para a categoria “sempre”, 62,5% conseguiam-no “às vezes”, e 37,5% “não conseguia” fazê-lo; Na avaliação final passou a registar-se 43,8% das crianças que o conseguiam realizar “sempre”, 37,5% que conseguiam “às vezes” e 18,8% continuaram “sem o conseguir” fazer.

- No item *Compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade* não se registou qualquer alteração para a categoria “sempre” ao longo do período, que registou 6,3% das crianças; na categoria “às vezes” houve um aumento de 62,5% no início, para 68,8% no fim, pelo que houve uma diminuição de 31,3% para 25% de crianças que “não o conseguiam” fazer.

- *Manifestar ideias, sensações e sentimentos*, foi observado “sempre” em 56,3% das crianças, percentagem que se manteve na observação final; na categoria “às vezes” verificou-se um aumento de 18,8% no início, para 43,8% no fim, evolução, esta, que se deveu ao facto de 25% das crianças que no início “não conseguiam” terem passado para esta categoria.

**Quadro 9 – Avaliação das crianças relativamente à expressão oral**

Descritores de Desempenho	Início			Final		
	Avaliação	Nº de Crianças	%	Avaliação	Nº de Crianças	%
• “Articular	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	6	37,5	2	6	37,5

corretamente os sons da língua.	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</li> </ul>	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	6	37,5	2	6	37,5
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar vocabulário progressivamente mais diversificado.</li> </ul>	1	5	31,3	1	6	37,5
	2	11	68,8	2	10	62,5
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeitar as regras de entoação e ritmo adequado.</li> </ul>	1	7	43,8	1	7	43,8
	2	8	50	2	8	50
	3	1	6,3	3	1	6,3
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir frases com graus de complexificação crescente.</li> </ul>	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	2	12,5	2	6	37,5
	3	4	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.</li> </ul>	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	3	18,8	2	7	43,8
	3	4	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:</li> </ul>						
- formular pedidos;	1	15	93,8	1	15	93,8
	2	1	6,3	2	1	6,3
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- formular perguntas;	1	15	93,8	1	15	93,8
	2	1	6,3	2	1	6,3
	3	0	0	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- formular avisos, recados	1	0	0	1	14	87,5

e instruções;	2	14	87,5	2	2	12,5
	3	2	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	3	18,8	2	7	43,8
	3	4	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- relatar vivências;	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	3	18,8	2	7	43,8
	3	4	25	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- descrever um ser, um objeto, um cenário;	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	4	25	2	4	25
	3	2	12,5	3	2	12,5
	4	0	0	4	0	0
- contar histórias, provérbios;	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	4	25	2	6	37,5
	3	2	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
- apresentar pequenos trabalhos individuais ou em grupo;	1	11	68,8	1	11	68,8
	2	4	25	2	5	31,3
	3	1	6,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
• Dizer poemas memorizados.	1	10	62,5	1	11	68,8
	2	4	25	2	5	31,3
	3	2	12,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
• Ler com fluência para diferentes públicos.	1	10	62,5	1	10	62,5
	2	5	31,3	2	6	37,5
	3	1	6,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	1	6,5	2	7	43,8
	3	6	37,5	3	0	0
	4	0	0	4	0	0
• Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a	1	9	56,3	1	9	56,3
	2	2	12,5	2	7	43,8
	3	5	31,3	3	0	0
	4	0	0	4	0	0

sua vez...).”						
---------------	--	--	--	--	--	--

Relativamente à expressão oral, os resultados expressos no quadro 9 revelam que:

- Nos itens *Articular corretamente os sons da língua* e no *articular corretamente as palavras, incluindo as da estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos)*, foram descritores alcançados “sempre” por 62,5% das crianças e por “quase sempre” por 37,5%.

- No item *usar vocabulário progressivamente mais diversificado*, registou-se uma pequena evolução entre a primeira e a última avaliação passando a sua concretização para a categoria “sempre” de 31,3% no início para 37,5% no fim; conseqüentemente houve uma diminuição de comportamentos observados para a categoria “às vezes”, que passou de 68,8% no início para 62,5% no fim.

- *Respeitar as regras de entoação e ritmo*, não registou qualquer alteração entre os dois períodos de observação, mantendo-se nos 43,8% para a categoria “sempre”, nos 50% para a categoria “às vezes” e nos 6,3% para a categoria “não consegue”.

- O item *construir frases com graus de complexificação crescente*, manteve a percentagem de 62,5% de crianças para a categoria “sempre” nas duas avaliações; para a categoria “às vezes” houve uma evolução de 12,5% no início para 37,5% no fim, o que significa que 25% das crianças que “não conseguiram” passaram a “fazê-lo”.

- *Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato*, manteve a percentagem de 56,3% de crianças para a categoria “sempre”; na avaliação inicial 18,8% fizeram-no “às vezes” e 25% “não conseguia”, na avaliação final estes valores alteraram-se passando todas estas crianças para a categoria “às vezes”, ou seja, 43,8%.

- *Formular pedidos e formular perguntas*, não registou variações entre os períodos de observação, mantendo os valores de 93,8% para a categoria “sempre” e de 6,3% para a categoria “às vezes”.

- No item *formular avisos, recados e instruções*, 87,5% que se situava, no início, na categoria “às vezes” passou para a categoria “sempre” na observação final; 12,5% da categoria “não consegue” passou para a categoria “às vezes” no fim.

- *Partilhar ideias, sensações, sentimentos pessoais e a relatar vivências*, obteve 56,3% de crianças para a categoria “sempre” em ambos os momentos; os 18,8% que se situavam na categoria “às vezes” e os 25% da categoria “não consegue”, passaram, na avaliação final, para a categoria “às vezes” com uma percentagem de 43,8% das crianças.

- O item *descrever um ser, um objeto, um cenário*, não registou alterações ao longo do período em observação; assim registaram-se os valores de 62,5% para a categoria “sempre”, 25% para a categoria “às vezes” e 12,5% para a categoria “não consegue”.

- *Contar histórias, provérbios*, registou percentagens iniciais de 62,5% para a categoria “sempre”, 25% para “às vezes” e 12,5% para “não consegue”; no fim, 62,5% situava-se na categoria “sempre” e 37,5% na categoria “às vezes”.

- O item *apresentar pequenos trabalhos individuais ou em grupo*, não registou alterações para a categoria “sempre” que registou em ambos os momentos uma percentagem de 68,8%; no início 25% fazia-o “às vezes” e 6,5% não o fazia, no fim 31,3% das crianças passaram a consegui-lo “às vezes”.

- *Dizer poemas memorizados*, foi um descritor que revelou alguma evolução; no início 62,5% conseguia “sempre”, 25% conseguia “às vezes” e 12,5% “não conseguia”; aquando da última avaliação 68,8% conseguiam “sempre” e 31,3% “às vezes”, não havendo crianças sem o conseguir realizar.

- *Ler com fluência para diferentes públicos*, manteve-se nos 62,5% a conseguir “sempre”; para além desta percentagem, no início 31,3% conseguia “às vezes” e 6,5% “não conseguia”; no fim, 37,5% das crianças situavam-se o descritor “às vezes”.

- *Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores*, registou uma percentagem de 56,3% das crianças para a categoria “sempre”, nos dois momentos; no início 6,5% conseguiam fazê-lo “às vezes” e 37,5% “não conseguia”; no fim, a percentagem de crianças na categoria “às vezes” era de 43,8%.

- *Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos*, registou 56,3% para a categoria “sempre” nos dois momentos; a categoria “às vezes” registou, no início, 12,5% e 31,3% “não conseguiu”; no fim, 43,8% das crianças conseguiam realizá-lo “às vezes”.

Comparando a evolução dos descritores de desempenho da compreensão do oral e da expressão oral chega-se à conclusão que as crianças evoluíram mais ao nível da compreensão do oral, já que foi na expressão oral onde menos alterações se registaram, entre a observação inicial e a observação final. Uma possível razão para estes resultados, deve-se ao facto de uma grande maioria das crianças já ter alcançado os descritores de desempenho da expressão oral, o que coloca algumas dúvidas relativamente ao instrumento utilizado e à sua adequação ao grupo em questão. Por outro lado, as crianças que não conseguiam atingir os comportamentos no início continuaram sem o fazer no fim, possivelmente porque precisam de mais tempo para

o conseguirem fazer, ou seja, são crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e não conseguiram melhorar significativamente durante o período de intervenção.

### **3. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário**

Do total de questionários distribuídos, quinze a educadoras de infância e quinze a professores do 1º ciclo do ensino básico, foram respondidos seis por educadoras e oito por professores do 1º ciclo do ensino básico, cujos dados passaremos a apresentar e analisar.

Para facilitar o estudo, a informação que constava nos questionários foi organizada numa grelha, seguindo a técnica de análise de conteúdo, pelo que foram definidas categorias, sub-categorias, dimensões e indicadores, que podem ser consultados em anexo (cf. anexo 6).

A primeira categoria diz respeito à *importância da linguagem oral no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Para todos os inquiridos a linguagem oral é considerada um domínio importante nos dois contextos (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico). Esta importância é justificada por uma educadora e um professor pelo seu carácter transversal; uma educadora justificou a sua importância pelo facto de fazer parte do currículo; uma educadora e três professores acharam que é um meio de comunicação; uma educadora e um professor acharam que é importante para aquisição de vários saberes/conhecimentos; uma professora respondeu que é através da linguagem oral que a criança adquire vocabulário e por fim um professor justificou a sua importância, porque o novo programa também lhe dá muita importância.

Quando questionados acerca da forma como é implementado o trabalho neste domínio, uma educadora e dois professores disseram que é através de atividades; uma educadora e dois professores referiram o conto de histórias; duas educadoras e três professoras assinalaram o diálogo; quatro professoras indicaram que o faziam através da opinião das crianças sobre a aula e sobre as vivências do dia-a-dia; um professor acha que lhe é dada importância através da realização de dramatizações e dois professores consideram que o momento das novidades é o tempo indicado para o trabalho nesta área.

A segunda categoria de análise criada diz respeito à *prática pedagógica*, e contempla os seguintes aspetos: processos de desenvolvimento e aprendizagem a privilegiar, a sua justificação; as estratégias de organização do espaço físico da sala e a forma como nelas é concebida a linguagem oral; a organização do tempo e a forma como é perspectivada a linguagem oral; as atividades mais frequentemente implementadas.

Relativamente aos aspetos da linguagem oral que privilegiavam, educadores e professores dizem privilegiar na sua prática pedagógica, os seguintes: articulação correta das palavras (três educadoras); construção de frases corretas (dois educadoras); ampliação do vocabulário (duas educadoras e dois professores); ter iniciativa de se exprimir e intervir (uma educadora); consciência fonológica (uma educadora e um professor); opinião expressa (um professor); reconto oral (um professor); estrutura do discurso (três professores); adequação do discurso ao tema abordado (três professores); regras de participação nos momentos de oralidade (um professor); modalidade discursiva (um professor) e pronúncia correta das palavras (dois professores).

As justificações dadas para um trabalho mais direcionado para estes aspetos foram os seguintes: leva a uma melhor compreensão e produção da linguagem oral (uma educadora); estimula o aperfeiçoamento da audição que por sua vez facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (uma educadora); porque é a base para a escrita com qualidade (um professora) e para trabalhar corretamente a linguagem oral (quatro professores).

Questionados sobre o espaço da sala onde a linguagem oral tem maior destaque, os educadores e professores questionados referiram que o espaço onde trabalham a linguagem oral é na manta (seis educadoras); na área do faz-de-conta (duas educadoras); na área da garagem (uma educadora); na área dos jogos de mesa (uma educadora); em todas as áreas (um professor) e outro assinalou não ter uma área de trabalho na sala privilegiada porque trabalha em todas (um professor).

Ao serem questionados sobre se faria sentido haver uma área específica para trabalhar a linguagem oral, a maioria respondeu que não (cinco educadoras e onze professores) justificando que já é trabalhada em todas as áreas; um professor referiu que não acha importante haver áreas de trabalho para proporcionar melhores aprendizagens e uma educadora e um professor afirmaram que não é necessário haver uma área específica para a linguagem oral, mas que pode ser trabalhada em outra, como por exemplo na biblioteca e na manta.

O único professor que respondeu que fazia sentido a existência de uma área de trabalho específica, justificou a sua posição considerando ser mais estimulante para os alunos e pela proximidade com o pré-escolar, sobretudo para os alunos que transitam para o 1º ciclo do ensino básico, fazendo que se sintam mais estimulados para a escrita e para a leitura. Um dos professores respondeu, ainda, que talvez fizesse sentido, justificando a sua opinião com a realidade da turma.

Em relação ao tempo de trabalho dedicado à linguagem oral, todas as educadoras acham que o acolhimento é o período de tempo ideal para um trabalho neste âmbito, havendo uma delas que considera que a oralidade está presente em todos os momentos da rotina diária. Relativamente aos professores do 1º ciclo do ensino básico, um dos professores é da opinião que está presente em todos os momentos, seis professores consideram que a podem trabalhar no momento da língua portuguesa quando se dá a interação oral (dois professores), quando são feitos relato de vivências (dois professores), quando se faz interpretação de textos (um professor), quando se faz audição e reconto de histórias (um professor) e no trabalho de lengalengas (um professor). Alguns professores consideraram que também trabalham a linguagem oral no momento do estudo do meio quando exploram os temas (quatro professores); no momento da matemática quando por exemplo explicitam os passos de resolução de problemas (quatro professores); na expressão dramática; na expressão musical; no momento das novidades e na exposição de trabalhos.

Ainda em relação à prática pedagógica, os inquiridos referiram algumas das atividades/estratégias que mais frequentemente implementavam, sendo estas: o diálogo em pequeno e grande grupo (duas educadoras e três professores); o trabalho de grupo (quatro professores); as dramatizações (duas educadoras); o nomear objetos em imagens (uma educadora); o descrever ações em imagens (duas educadoras e um professor); o relatar experiências/vivências (três educadoras e um professor); a criação oral de histórias (dois professores); o reconto de histórias (cinco educadoras e cinco professores); a interpretação de textos/histórias (dois professores); as lengalengas (três educadoras e quatro professoras); as canções (quatro educadoras e um professor); a discussão do plano de trabalho (uma educadora); os poemas (uma educadora); as adivinhas (uma educadora); o comunicar saberes adquiridos (uma educadora e um professor); as rimas (uma educadora e três professores); as trava-línguas (uma educadora e dois professores); o jogo de sílabas (uma educadora); os questionários orais (dois professores) e os trabalhos orais sobre tradições (um professor).

A terceira categoria de análise diz respeito às *interações das crianças*, e foi criada para tentar compreender, na perspetiva dos educadores e professores, quão importantes são as interações informais para trabalhar a linguagem oral, porquê e como. Nesta categoria faz-se referência a aspetos como: a importância destas interações e a sua justificação, bem como às estratégias adotadas para facilitar essas interações.

Todas as educadoras e professores são da opinião que as interações informais são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, por considerarem que as crianças aprendem umas com as outras, corrigindo-se mutuamente (uma educadora e um professor);

porque afirmam que são bons momentos para detetar erros/dificuldades de articulação de palavras e corrigir informalmente (um professor); porque nestas situações as crianças libertam-se, principalmente as mais inibidas (três educadoras e dois professores); porque durante elas as crianças agem de modo natural (uma educadora e dois professores); porque fazem com que as crianças se sintam mais à vontade e aos poucos os professores vão formalizando as situações de trabalho da linguagem oral (um professor) e porque nestas situações é importante contactarem com pessoas que falam corretamente e com bom vocabulário.

Na opinião dos inquiridos, as situações informais podem acontecer ao comunicarem acontecimentos e emoções (uma educadora); no diálogo entre crianças (uma educadora); em todos os momentos do dia na escola (uma educadora); ao comunicarem (um professor) e ao resolverem problemas do dia-a-dia (um professor).

A quarta categoria de análise refere-se aos *responsáveis* pelo desenvolvimento da linguagem e quais os seus papéis. Segundo as respostas dadas, os responsáveis são: pais e família (três educadoras e quatro professores); Escola incluindo os educadores/professores (três educadoras e cinco professores); comunicação social (uma educadora); comunidade (uma educadora e um professor) e todos (três professores).

Na opinião dos inquiridos, o papel dos pais e da família é informal (uma professora) e passa por falar muito e deixar a criança falar (uma educadora); compete também à família favorecer estímulo/entusiasmo para enriquecer e desenvolver esta área (uma educadora), estimular desde o nascimento (dois professores) e criar oportunidades de comunicação (um professor).

Na escola todos os intervenientes devem falar corretamente (uma educadora), deixar participar o grupo ou criança (uma educadora); desenvolver e enriquecer a linguagem (quatro professores); ter um papel formal (um professor); ensinar a usar a linguagem adequada em diferentes situações (um professor) e ajudar a desenvolver práticas sociais (um professor).

Um dos professores inquiridos acha que a comunidade tem um papel informal, mas também importante no desenvolvimento oral das crianças. Dois outros professores opinaram que todos têm um papel importante, cada um deve ensinar e levar a criança a corrigir-se no âmbito do contexto em que se encontrar.

A quinta e última categoria de análise refere-se às *competências* que as educadoras e professores acham que se devem desenvolver nas crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico no, âmbito da linguagem oral.

Relativamente à educação pré-escolar, todas as educadoras e um professor acham que a nível da compreensão devem dominar a descodificação de símbolos verbais e não verbais (duas educadoras) e a mensagens orais (duas educadoras).

Na expressão devem produzir e articular símbolos verbais e verbalizar (três educadoras e um professor); fazer perguntas (uma educadora); comunicar de forma perceptível (uma educadora); iniciar e manter uma conversa (uma educadora); exprimir-se por iniciativa própria (duas educadoras); expressar ideias, pensamentos e sentimentos (uma educadora); construir frases corretas e completas (uma educadora); utilizar vocabulário novo no seu diálogo (duas educadoras); articular as palavras de forma clara, correta e audível (uma educadora); recontar vivências, histórias, etc. (uma educadora) e trabalhar o caráter lúdico com trava-línguas, adivinhas, etc. (duas educadoras).

Uma educadora referiu a escrita no âmbito das competências a desenvolver, justificando com a necessidade das crianças saberem reconhecer o seu nome e as letras do seu nome. Outras duas assinalaram as orientações curriculares para a educação pré-escolar como documento que define tais competências, o que se revela bastante distante da realidade, pois as orientações curriculares não definem competências para este nível de ensino.

As competências referidas para o 1º ciclo do ensino básico no âmbito da compreensão do oral foram: dominar e descodificar símbolos verbais e não verbais (uma educadora); escutar mensagens; ser um leitor fluente e ouvir com atenção. Para a expressão do oral as competências referidas foram: produzir e articular símbolos verbais e verbalizar o pensamento (uma educadora); falar de forma clara (uma educadora); falar de forma audível (uma educadora); formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor (uma educadora); nomear situações variadas (uma educadora); reproduzir mensagens (uma educadora); adequação do discurso às temáticas e aos contextos (três professores); correta estrutura do discurso (quatro professores); enriquecimento vocabular (três professores); falante proficiente em contextos formais (um professor); manifestar ideias, sentimentos, experiências ou opiniões (um professor); narrar factos do quotidiano (um professor); participar abertamente em debates (um professor) e resumir oralmente histórias (um professor).

Para o 1º ciclo do ensino básico também foi referido, por dois dos inquiridos, que devem-se desenvolver as competências estabelecidas no programa de português do 1º ciclo do ensino básico, tendo em conta o ano de escolaridade da criança.

Através dos questionários, ficou claro que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico dão muita importância ao desenvolvimento da linguagem oral das

crianças, porque é uma área transversal, é a base para muitos conhecimentos e porque se encontra presente nas orientações legais.

Através da análise dos seus discursos foi possível perceber que a linguagem oral é trabalhada em diversos momentos do dia das crianças, na sala, seja em atividades orientadas ou em outros momentos da rotina (ex: momento das novidades).

Os professores e educadores inquiridos, na sua prática, dão mais importância à expressão oral justificando que influencia a leitura e a escrita, esquecendo que a compreensão do oral também é muito importante. Pois, “esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e selecionar o essencial da mensagem” (Abrantes, 2001, p. 32).

A área da sala mais referida para trabalhar a linguagem, na educação pré-escolar é a área da manta, enquanto que, no 1º ciclo do ensino básico, não privilegiam uma área em detrimento da outra, pois todas são consideradas importantes. Tanto no pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico os educadores e professores acharam não ser necessária a existência de uma área exclusiva para a linguagem oral. Estes resultados parecem fazer sentido no contexto de trabalho dos educadores e professores atendendo a que todas as áreas podem ser promotoras do desenvolvimento da linguagem oral, apesar de existirem espaços como a manta que é uma área privilegiada para, em diversos momentos do dia, se trabalhar a linguagem oral. Assim sendo, não faz sentido haver uma área só para trabalhar a linguagem oral, porque é uma área de conteúdo transversal, o que é importante é em todas elas “criar e manter um ambiente no qual as crianças gostem de conversar com os seus pares e com adultos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 531).

Relativamente à rotina, o momento do dia que acham que se trabalha mais a linguagem oral é referido como sendo o acolhimento na educação pré-escolar e nos momentos de língua portuguesa, estudo do meio e matemática no 1º ciclo do ensino básico. Se por um lado estes momentos são importantes, por outro lado, momentos como o de apresentação de produções é fundamental para aquisição e apropriação de saberes a nível da linguagem oral pois, permite ao educador a possibilidade de

escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomenta o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Lopes da Silva, 1997, p.66)

Relativamente às atividades/estratégias mais referidas por professores do 1º ciclo do ensino básico e educadoras de infância são semelhantes para ambos os níveis, o que é compreensível, porque o 1º ciclo do ensino básico é ou devia ser a continuação do trabalho desenvolvido no pré-escolar. Pois, a continuidade do processo de transição é facilitada quando “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (Lopes da Silva, 1997, p.92) deste modo, as atividades e estratégias desenvolvidas por professores e educadores são semelhantes variando apenas no grau de exigência relativa à faixa etária da criança.

Tal como era previsto, educadores de infância e professores do 1º ciclo revelam atribuir importância às interações em situações informais, havendo semelhanças de opiniões entre educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (ex: as crianças aprendem e corrigem-se mutuamente).

Quanto aos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral, a maioria dos inquiridos referiram pais e família, assim como a escola, o que mostra que são estes os que passam mais tempo com as crianças. O que vai ao encontro daquilo que é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quando se afirma que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva, 1997, p.43).

As respostas dadas em relação ao papel dos responsáveis levam a concluir que os pais e família têm um papel mais informal, a escola um papel formal e a sociedade um papel informal. Embora existam professores que acham que todas as pessoas com quem as crianças contactam são importantes para o seu desenvolvimento, sejam em situações formais ou informais.

No que diz respeito às competências, no âmbito da linguagem oral, que educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico achavam que as crianças deviam desenvolver no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, a maioria respondeu referindo mais aspetos da expressão oral do que da compreensão oral. Muitas das respostas dadas foram ao encontro do que é pretendido nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e no programa de português do 1º ciclo do ensino básico.

Em síntese estes educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico parecem ter um papel ativo no desenvolvimento e construção de aprendizagens, das crianças que frequentam as suas salas, no domínio da linguagem oral. Recorrendo a situações formais e informais para

as crianças adquirirem as competências presentes nas orientações legais através de atividades e estratégias.

## CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES

O presente relatório de estágio permitiu à estagiária alargar o seu conhecimento sobre a linguagem oral nas vertentes de compreensão e produção da linguagem oral. Para este trabalho foi de grande relevância a PES I em contexto do pré-escolar e a PES II numa sala do 1º ciclo do ensino básico.

Para a elaboração do trabalho em questão foi necessário definir objetivos no âmbito da linguagem oral, tal como é referido na organização metodológica, de modo a concretizá-los ao longo das intervenções. Deste modo, e refletindo sobre os mesmos, considero que todos os objetivos foram atingidos.

Assim, era um dos principais objetivos *refletir sobre estratégias e atividades a utilizar para desenvolver a linguagem oral no âmbito do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Com o iniciar de cada PES, foram realizadas observações, com vista a uma avaliação diagnóstica das crianças e do contexto educativo de cada uma das salas, a fim de detetar dificuldades; esta avaliação serviu para, posteriormente, a estagiária refletir e definir atividades e estratégias, ao longo dos diversos momentos da rotina e fazendo uso de vários espaços da sala, com o objetivo de contribuir para que fossem ultrapassadas, e, no fim, perceber qual o impacto que a sua intervenção teve na evolução da linguagem oral das crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Outro dos objetivos do relatório de estágio procurava *implementar estratégias de intervenção que procurassem promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças*. Perspetivando o trabalho desenvolvido relacionando-o com o modelo pedagógico seguido, Movimento da Escola Moderna (MEM), considera-se que a forma como algumas das estratégias adotadas foram implementadas, proporcionaram momentos muito relevantes para o desenvolvimento da linguagem, destacando-se, na educação pré-escolar o trabalho de texto, que tinha como base o momento das novidades e, no 1º ciclo do ensino básico, o momento da apresentação das produções. Nestes momentos “criam-se momentos para que as crianças tenham direito à palavra, se expressem livremente, sem receios de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.66).

Independentemente do modelo pedagógico seguido pela educadora ou professora, parece ser importante que sejam criados momentos como estes nas rotinas diárias das salas de aula, pois trata-se de estratégias que, levam as crianças em situações formais a fazer uso da linguagem e a aprimorarem-na com a ajuda e orientação do adulto. Em momentos como estes

o diálogo estabelecido com as crianças é aproveitado para outros trabalhos, como por exemplo o trabalho de texto, assim como a preparação de alguma coisa, em casa junto dos pais, para serem apresentadas na escola. E, quando preparam atividades para serem apresentadas, por vezes, também é necessária a colaboração de outras instituições, como a dramatização de uma história na festa de Natal que levou à participação de todos os elementos da escola, dos pais e da própria comunidade (sociedade).

Como já foi referido, as crianças da educação pré-escolar já tinham conhecimento do modelo de trabalho seguido pela educadora cooperante, visto o ano letivo já se encontrar no 2º período e várias crianças já terem estado com esta educadora em anos anteriores. Neste sentido, a estagiária interveio seguindo o mesmo modelo da educadora cooperante e dando continuidade ao trabalho por ela desenvolvido, tentando promover momentos de aprendizagem diversificados e promotores do desenvolvimento da compreensão do oral e expressão oral.

As crianças do 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico, onde decorreu a PES II, não conheciam o modelo de trabalho da professora cooperante. A estagiária junto com a colega de estágio e a professora cooperante procuraram trabalhar em conjunto com o objetivo de integrar as crianças neste modelo que integrava uma rotina, diversas áreas e várias estratégias de ensino.

Concretamente para a estagiária, foi muito vantajoso começar a trabalhar com este método na educação pré-escolar, porque permitiu um trabalho de continuidade e um aprofundamento desta lógica de trabalho e de organização do processo educativo, posteriormente, numa turma maioritariamente do 1º ano de escolaridade.

Comparando os dois estágios, o trabalho com as crianças da educação pré-escolar foi muito importante para a estagiária analisar e colocar em prática o trabalho seguido pelo modelo do MEM, tendo sido uma mais-valia o facto das crianças já estarem habituadas aos diversos momentos da rotina e aos diferentes espaços da sala onde se trabalhava a linguagem oral. Não foi menos interessante trabalhar com as crianças do 1º ano, porque permitiu à estagiária aprofundar aspetos relacionados com a rotina, as áreas de trabalho e todos os instrumentos de trabalho que foram introduzidos na sala de aula, com crianças que não tinham um conhecimento prévio de tudo o que estava a ser implementado.

Depois das crianças do 1º ciclo do ensino básico perceberem a estrutura do trabalho e a liberdade de participação que lhes era dada, o passo seguinte foi o de arranjar estratégias que lhes permitissem aprimorar a sua participação, fazendo uso da sua linguagem oral com progressiva autonomia a riqueza vocabular. Aos poucos as crianças começaram a gerir

diversos momentos, nomeadamente de apresentação de produções, no conselho de cooperação educativa e no trabalho de projeto.

Para aprimorarem a linguagem oral, foram criadas regras a serem tidas em conta para boas apresentações de produções e aquando da hetero-avaliação. Este momento era de “apresentar e de discutir as suas criações, de se sujeitar à apreciação dos colegas e de recolher sugestões para as melhorar” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.66).

Durante o conselho de cooperação educativa foi dada autonomia às crianças para discutirem e dialogarem, porque “o conselho de cooperação e o diário de turma são, por excelência, instituições de participação democrática directa, de organização e de regulação de toda a vida da turma” (Grave-Resendes & Soares, 2002. P.127) e onde está sempre presente a linguagem oral na vertente da compreensão por parte dos ouvintes, assim como da expressão quando alguém intervinha, por isso a estagiária, quando pertinente, também participava de modo a servir de modelo para as crianças perceberem que tipo de participação deveriam ter e da importância do uso correto da língua para se exprimir.

O trabalho de projeto é “o resultado de muitas interações dos alunos entre si, com o meio onde intervêm e dos alunos com o professor” (Grave-Resendes, 2002, p.71), onde está constantemente presente a oralidade. No momento de comunicação dos resultados do trabalho por projeto as crianças aprenderam a apresentar trabalhos aos colegas, a saber que tinham de utilizar terminologias adequadas e próprias do tema em questão, a prestarem atenção às apresentações para posteriormente comentarem e a saber que tipo de apreciação tinham de fazer durante a auto e hetero-avaliação.

Nos dois contextos, foi benéfico para as crianças o trabalho desenvolvido em diversos momentos, para que melhorassem a linguagem oral, mesmo naqueles direcionados para trabalhar as outras áreas de conteúdo. Sendo a linguagem uma área transversal, estava presente em praticamente todos os momentos do dia das crianças.

Contudo, por si só a existência de momentos privilegiados para o trabalho na linguagem não são suficientes, é necessário dar-lhes dinamização através da interação entre adulto e crianças para as motivar e incentivar a participarem adequadamente.

Em relação ao objetivo *perceber a evolução da linguagem oral das crianças desde a educação pré-escolar até ao 1º ciclo do ensino básico*, de forma geral, e pela avaliação que foi concretizada no início e no fim dos períodos de observação, podemos afirmar que se registou alguma evolução no desenvolvimento e na aprendizagem destas crianças. É bom referir que alguns comportamentos das crianças do jardim-de-infância não foram avaliados,

porque a criança não foi assídua o suficiente, o que prejudicou o seu desenvolvimento quando comparada com o nível de linguagem dos colegas, atingido no final do período.

O trabalho desenvolvido com as crianças foi enriquecedor para as crianças, porque permitiu que aprendessem a prestar atenção, de modo a tornarem possível a compreensão, assim como a expressassem-se com variedade, extensão, qualidade e pertinência do discurso.

Alguns dos casos onde se notou um maior desenvolvimento foi, por exemplo, numa das crianças do pré-escolar que não conseguia dialogar em contexto escolar e começou a fazê-lo ao ser questionada na área da biblioteca e nos intervalos com os colegas. Assim como outra, do 1º ciclo do ensino básico, que não tinha frequentado a educação pré-escolar e quando chegou ao 1º ciclo, nos momentos de requisitar livros, mostrava-se muito interessada com a ideia de, posteriormente, partilhar com os colegas, no momento da apresentação de produções, a história contada em casa pelos pais.

Ao longo do estágio as crianças aprenderam a utilizar a linguagem oral em momentos formais e informais, aprenderam a como fazer uso da linguagem oral nos diversos momentos da rotina e nas várias áreas de trabalho da sala.

Para ajudar a estagiária a clarificar ideias sobre o trabalho que no domínio da linguagem oral é desenvolvido por alguns educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, foi de grande relevância a elaboração de um questionário. Este questionário permitiu perceber qual a importância dada à linguagem oral, de que forma este domínio é trabalhado na prática pedagógica destes docentes, qual a importância dada às interações entre crianças e entre crianças e adultos em situações informais como momentos que promovem a oralidade, quais os responsáveis pelo desenvolvimento oral das crianças e que competências devem ser privilegiadas neste domínio.

*Ao fazer um levantamento das conceções dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a sua forma de pensar o trabalho no domínio da linguagem oral, que correspondia ao quarto objetivo do relatório de estágio, é de salientar que cada vez mais os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico dão cada vez mais relevância à importância da linguagem oral, seja em contexto informal ou formal. Na prática pedagógica dão grande importância à expressão oral porque acham que tem influência na leitura, na escrita e na compreensão por parte do ouvinte. Acham também que na sala do jardim-de-infância existem espaços onde se privilegia mais a linguagem oral do que outros (ex: na manta) não havendo necessidade de haver um espaço apenas para o trabalho da linguagem oral. Enquanto na sala do 1º ciclo do ensino básico, referem que todas*

as áreas são propícias ao desenvolvimento da linguagem, não havendo uma que se destaque nem que haja necessidade de haver uma em particular, para promover a linguagem oral.

O tempo, que é referido, como trabalho da linguagem oral no pré-escolar é o acolhimento embora alguns educadores também achem que está presente em todos os momentos do dia. No 1º ciclo do ensino básico, é referido que a linguagem oral trabalha-se nos momentos da língua portuguesa, estudo do meio, matemática, expressão dramática, musical, novidades, e exposição de trabalhos. Nesses momentos são diversas as atividades e estratégias a que recorrem.

Nos questionários referiram que os responsáveis são pais e família, escola, comunicação social, comunidade e todos os intervenientes com as crianças. Tendo cada um deles papéis específicos dependendo da situação em que intervêm com as crianças.

Em relação às competências apresentadas como importantes encontram-se referidas nas orientações legais para o pré-escolar e nas do 1º ciclo do ensino básico.

Ao longo das PES I e II as principais *limitações e dificuldades* sentidas foram conciliar o tempo disponível para pesquisar e ler bibliografia de modo a adequar as intervenções às necessidades das crianças; avaliar as crianças de forma a perceber as suas dificuldades e competências, tendo por vezes de questioná-las individualmente; ter em conta a heterogeneidade de ambos os grupos que requeriam diferenciação pedagógica; outro fator limitador foi a inibição de algumas crianças, o que requereu da estagiária algum esforço para conquistar a sua confiança.

Com respeito à PES I é de salientar inexperiência da estagiária no desenvolvimento de trabalho que seguisse método preconizado pelo MEM, visto que só tinha realizado intervenções de curta duração.

Em relação à PES II, se tivesse ocorrido o conhecimento prévio do nível de escolaridade do grupo de alunos com quem iria trabalhar, isto teria facilitado, à estagiária, a produtividade de trabalho, uma vez que disponha de mais tempo para elaborar materiais e documentar-se acerca do desempenho das crianças daquela faixa etária e do seu nível de escolaridade. Outras dificuldades deveram-se ao desconhecimento das crianças da prática de trabalho desenvolvido pelo MEM e à falta de colaboração de alguns pais no que concerne à criação de hábitos de leitura dos seus educandos. No entanto, após o diálogo com uma mãe, esta passou a colaborar, permitindo que o educando levasse livros da biblioteca da sala para preparar futuras apresentações ao grupo.

Quanto à elaboração do relatório de estágio, as principais limitações e dificuldades encontradas foram: falta de prática na elaboração de um trabalho desta natureza; o pouco

tempo disponível para uma maior fundamentação teórica; a dificuldade em selecionar os aspectos mais pertinentes relacionados com a linguagem oral nas atividades desenvolvidas, visto que era uma área de conteúdo transversal a todas as outras; a dificuldade na análise e síntese dos conteúdos dos questionários aplicados pois, verificou-se que o questionário era muito extenso e as questões eram muito abertas, o que também foi referido pelos inquiridos, sendo esta a razão pela qual muitas das pessoas solicitadas para o preencher não o fizeram e outras entregaram-no extemporaneamente. Para facilitar o seu preenchimento e análise a estagiária poderia ter optado por um inquérito de perguntas fechadas.

As *implicações deste trabalho* foram aprofundar os conhecimentos da estagiária e dos leitores do mesmo acerca do desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, pois a oralidade facilita a aquisição de muitos saberes. Neste trabalho também se evidenciaram alguns momentos da rotina do MEM, que eram promotores do desenvolvimento da linguagem oral, assim como algumas atividades e estratégias desenvolvidas pela estagiária.

Além disso, a fundamentação teórica da literatura apresentada neste trabalho valoriza a compreensão e expressão oral como base da aquisição de todos os conhecimentos, uma vez que “a linguagem é a fonte do pensamento” (Piaget, 1974, p.120).

Num *trabalho futuro*, seria interessante efetuar gravações dos diálogos das crianças para posteriormente serem ouvidas por elas e identificadas as dificuldades na sua oralidade, fazendo uso do erro como forma de aprendizagem. Assim como, a elaboração de mais jogos para trabalharem a linguagem oral, em momentos de trabalho autónomo, nomeadamente jogos de mesa e do computador.

A estagiária ao refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, conclui que uma boa base teórica é importante para a concretização de uma boa prática pedagógica, porque desta maneira é possível conceber e implementar atividades e estratégias com qualidade e adequadas ao desenvolvimento das crianças da turma. Contudo, é importante não esquecer que uma turma é sempre heterogénea, porque cada criança apresenta características próprias e muitas delas através dos seus atos refletem vivências do seu meio, da sua família, da escola e da sala onde estão inseridas, pelo que se torna fundamental também, considerar aquilo que a criança é e o que sabe, bem como o seu contexto mais imediato.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abreu, I.; Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: contributo para uma Educação Participada*. Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bigas, M. & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Ciari, B. (1979). *Práticas de Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. (15ª reimpressão). Cascais: Pergaminho.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. métodos, técnicas y organización*. España: CEAC Educación Infantil.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- Leitão, M.; Pires, I.; Palhais, F. & Gallino, M. (1993). *Um Itinerário Pedagógico – Vol I, Da criança ao Aluno, Ensinar é Investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  
- Liz, M. & Ideaspropias (2004). *Estimulación del Lenguaje en Educación Infantil- Guía Práctica para los Docentes*. Espanã: Ideaspropias.
  
- Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
  
- Matos, A. J. (2001). *Enciclopédia Geral da Educação*. Lisboa: Criterital.
  
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
  
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1999). *Aprender a Aprender*. (2ª Edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
  
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. (1ª edição). Porto: Areal Editores.
  
- Piaget, J. (1974). *Seis Estudos de Psicologia*. (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
  
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.
  
- Reis, C.; Dias, A. P.; Cabral, A. T. C.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
  
- Richelle, M. (1976). *A aquisição da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta Socicultur.

- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P- Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
  
- Rigolet, S. A. N. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
  
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
  
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
  
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
  
- Tourtet, L. (1987). *Lenguage y pensamiento preescolar*. (segunda edicion). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
  
- Troconis, G. (1990). *La evaluación del niño preescolar*. Caracas: ofinapro.
  
- Troconis, G. V. (1995). Escala de Calificación-Desarrollo del Lenguaje. Unidade Educativa Laura Vicuña. Escala elaborada em base no livro de Troconis, G. V. (1994). *La Evaluación del Niño Prescolar*. Caracas: ofinapro.
  
- Zabalza, A. M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (1ª Edição), Edições Asa, Rio Tinto: Colecção Horizontes da Didática.

**Outros textos consultados:**

- Projeto Curricular de Turma da Educadora Cooperante.
  
- Projeto Curricular de Turma da Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Sites consultados:**

- <http://www.estatistica.azoresgov.pt>, acedido a 17 de outubro de 2011.
- <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>, acedido a 24 de fevereiro de 2012.

# ANEXOS



ajuda de ilustrações																			
Discrimina se duas palavras rimam ou não																			
Utiliza os pronomes possessivos “é meu” e “é teu”																			
Utiliza “com” expressando instrumento (ex: “comer com colher”)																			
Produz o futuro simples (ex: iremos nadar)	<b>5</b>																		
Articula corretamente todos os fonemas (não há erros articulatórios)																			
Expressa-se com frases e orações completas bem estruturadas	<b>5-6</b>																		
Responde à pergunta “Por quê?”, com uma explicação																			
Responde à pergunta “Que se passa?”																			
Utiliza ontem, hoje e amanhã corretamente																			
Conhece o nome dos dias da semana																			
Dá respostas corretas a perguntas sobre diferenças (ex: em que é que é diferente o dia e a noite?)																			
Utiliza as suas afirmações no fator tempo (ex: vou jogar com os meus carrinhos antes de dormir)																			

**Legenda:**

- 1: sim...sempre...o objetivo é característico...objetivo é alcançado
- 2: às vezes...não ocorre sempre...em oportunidades...em processo
- 3: não...nunca...não é característico...objetivo não alcançado
- 4: não avaliado





- contar histórias, provérbios																
- apresentar pequenos trabalhos individuais ou em grupo																
• Dizer poemas memorizados.																
• Ler com fluência para diferentes públicos.																
• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.																
• Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).																

**Legenda:**

- 1: sim...sempre...o objetivo é característico...objectivo é alcançado
- 2: às vezes...não ocorre sempre...em oportunidade...em processo
- 3: não...nunca...não é característico...objetivo não alcançado
- 4: não avaliado

### Anexo 3 – Questionário

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e como recolha de informação complementar ao Relatório de Estágio que me encontro a desenvolver, o presente questionário tem por objectivo aprofundar sobre ensino da linguagem oral nos contextos pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido agradeço a sua colaboração no seu preenchimento.

As questões que lhe são colocadas são abertas e deve responder de acordo com a sua forma de pensar.

Agradeço que mantenha o anonimato, pelo que não deverá fazer qualquer referência a nomes ou locais de trabalho.

Muito Obrigada!  
Letícia Mendes.

- Profissão: Educador/a\_\_\_\_ Professor/a\_\_\_\_

- Anos de serviço:\_\_\_\_

- Habilitações Académicas:\_\_\_\_\_

- Se é Professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico que ano lecciona actualmente:\_\_\_\_

1- Acha que é dada a devida importância ao desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar e no 1º ciclo? Como e porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Na sua prática pedagógica que aspetos da linguagem oral privilegia ou trabalha mais e porquê?

---

---

---

---

---

---

3- Com base na sua prática lectiva em que área de trabalho da sala e em que momento é mais trabalhada a linguagem oral?

---

---

---

---

---

---

4- Faz sentido haver uma área da sala especificamente dedicada à linguagem oral? Porquê?

---

---

---

---

---

---

5- A que estratégias/actividades costuma recorrer com mais frequência para trabalhar a linguagem oral?

---

---

---

---

---

---

**6-** Acha que a interacção entre crianças em situações informais é uma boa forma de trabalhar a linguagem oral? Porquê e como?

---

---

---

---

---

---

---

**7-** Quem é ou são os responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral e qual o papel de cada um?

---

---

---

---

---

---

---

**8-** Que competências, no âmbito da linguagem oral, devem desenvolver as crianças no pré-escolar e no 1º ciclo?

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo 4 – Grelhas de avaliação inicial e final das observações das crianças da educação pré-escolar**

**Avaliação inicial**

Comportamentos Esperados	Crianças	3	4	7	9	13	16	18	12	6	14	2	5	8	10	11	15	1
	Idades																	
Nomeia pessoas e objetos que encontra numa folha	<b>3-4</b>	1	1	1	1	1	2	1	1									
Diz o seu nome e apelido quando lhe é pedido		3	1	1	1	2	2	1	2									
Responde à pergunta simples “Como?”		3	2	1	2	1	2	3	2									
Emprega o tempo do passado de verbos regulares: pulou, tocou, cantou, e etc.		3	2	2	1	1	2	3	2									
Expressa ações futuras utilizando “ir a”, “querer” e “ter que”		2	3	1	2	2	2	2	2									
Usa o imperativo quando pede um favor		3	3	2	3	2	1	3	2									
Conta dois eventos na ordem que sucederam		2	2	1	2	1	3	3	2									
Utiliza os artigos “um”, “uma”		2	1	1	1	1	2	1	1									
Utiliza as preposições de lugar (dentro, fora, em cima, em baixo)		1	1	1	1	1	1	2	1									
Usa frases compostas	<b>4-5</b>									2	1							
Utiliza o condicional a falar (ex: pudesse, fosse, etc.)										3	3							
Mantém discussões longas e complicadas										2	1							
Dá-se conta de coisas absurdas										1	1							

numa ilustração																		
Conta um conto conhecido sem ajuda de ilustrações									3	1								
Discrimina se duas palavras rimam ou não									2	3								
Utiliza os pronomes possessivos “é meu” e “é teu”									1	1								
Utiliza “com” expressando instrumento (ex: “comer com colher”)									2	1								
Produz o futuro simples (ex: iremos nadar)	<b>5</b>										2	2	2	2	1	2	2	
Articula corretamente todos os fonemas (não há erros articulatórios)											1	1	1	3	1	1	1	
Expressa-se com frases e orações completas bem estruturadas	<b>5-6</b>										2	1	1	1	1	1	1	
Responde à pergunta “Por quê?”, com uma explicação											2	1	1	1	1	1	1	
Responde à pergunta “Que se passa?”											1	1	1	1	1	1	1	
Utiliza ontem, hoje e amanhã corretamente											2	4	2	1	1	2	1	
Conhece o nome dos dias da semana											2	4	2	2	1	2	3	
Dá respostas corretas a perguntas sobre diferenças (ex: em que é que é diferente o dia e a noite?)											1	4	2	1	1	1	1	
Utiliza as suas afirmações no fator tempo (ex: vou jogar com os meus carrinhos antes de dormir)											2	1	2	2	1	2	2	

## Avaliação final

Comportamentos Esperados	Crianças	3	4	7	9	13	16	18	12	6	14	2	5	8	10	11	15	1
	Idades																	
Nomeia pessoas e objetos que encontra numa folha	3-4	1	1	1	1	1	1	1	1									
Diz o seu nome e apelido quando lhe é pedido		3	1	1	1	1	1	1	1									
Responde à pergunta simples “Como?”		2	1	1	2	1	1	2	1									
Emprega o tempo do passado de verbos regulares: pulou, tocou, cantou, e etc.		3	2	1	1	1	2	2	2									
Expressa ações futuras utilizando “ir a”, “querer” e “ter que”		2	2	1	2	2	2	2	2									
Usa o imperativo quando pede um favor		3	2	1	2	2	1	3	1									
Conta dois eventos na ordem que sucederam		2	2	1	2	1	2	2	1									
Utiliza os artigos “um”, “uma”		2	1	1	1	1	1	1	1									
Utiliza as preposições de lugar (dentro, fora, em cima, em baixo)		1	1	1	1	1	1	2	1									
Usa frases compostas	4-5									2	1							
Utiliza o condicional a falar (ex: pudesse, fosse, etc.)										2	2							
Mantém discussões longas e complicadas										2	1							
Dá-se conta de coisas absurdas numa ilustração										1	1							
Conta um conto conhecido sem ajuda de ilustrações										2	1							

Discrimina se duas palavras rimam ou não										2	3							
Utiliza os pronomes possessivos “é meu” e “é teu”										1	1							
Utiliza “com” expressando instrumento (ex: “comer com colher”)										2	1							
Produz o futuro simples (ex: iremos nadar)	<b>5</b>											2	4	1	1	1	2	2
Articula corretamente todos os fonemas (não há erros articulatórios)												1	1	1	2	1	1	1
Expressa-se com frases e orações completas bem estruturadas	<b>5-6</b>											1	1	1	1	1	1	1
Responde à pergunta “Por quê?”, com uma explicação												1	1	1	1	1	1	1
Responde à pergunta “Que se passa?”												1	1	1	1	1	1	1
Utiliza ontem, hoje e amanhã corretamente												2	4	1	1	1	1	1
Conhece o nome dos dias da semana												2	4	1	1	1	2	2
Dá respostas corretas a perguntas sobre diferenças (ex: em que é que é diferente o dia e a noite?)												1	4	2	1	1	1	1
Utiliza as suas afirmações no fator tempo (ex: vou jogar com os meus carrinhos antes de dormir)												1	1	1	1	1	1	1

**Legenda:**

- 1: sim...sempre...o objectivo é característico...objectivo é alcançado
- 2: às vezes...não ocorre sempre...em oportunidades...em processo
- 3: não...nunca...não é característico...objectivo não alcançado
- 4: não avaliado



- identificar ideias-chave	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2
- organizar a informação	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2
- procurar informação complementar com ajuda do professor	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2
• Compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade.	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	3	3	2
• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias).	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1

### Expressão Oral – 1º e 2º anos

<b>Crianças</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<b>Descritores de Desempenho</b>																
• Articular correctamente os sons da língua.	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1
• Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1
• Usar vocabulário progressivamente mais diversificado.	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1
• Respeitar as regras de entoação e ritmo adequado.	2	1	2	1	2	1	1	3	2	2	2	1	1	2	2	1
• Construir frases com graus de complexificação crescente.	1	1	3	1	3	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1
• Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1
• Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:																
- formular pedidos	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
- formular perguntas	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
- formular avisos, recados, instruções	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2

- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1
- relatar vivências	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1
- descrever um ser, um objeto, um cenário	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	2	2	1
- contar histórias, provérbios	1	1	2	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	3	1
- apresentar pequenos trabalhos individuais ou em grupo	1	1	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1
• Dizer poemas memorizados.	1	1	2	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1
• Ler com fluência para diferentes públicos.	1	1	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1
• Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).	1	1	3	1	2	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1

## Avaliação final

### Compreensão do Oral – 1º e 2º anos

<b>Crianças</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<b>Descritores de Desempenho</b>																
• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:																
- apropriar-se de padrões de entoação e ritmo	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	1	2	3	2
- discriminar os sons	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2
- memorizar e reproduzir sequências de sons	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
- estabelecer relações de semelhança e de diferença entre sons	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	1	2	2	2
- identificar rimas	1	1	2	1	2	1	2	3	3	1	2	1	1	2	2	2
- apropriar-se de novos vocábulos	1	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2
- associar palavras ao seu significado	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2
- identificar palavras desconhecidas	1	1	2	1	2	1	2	3	3	1	2	1	1	3	2	2

- integrar sistematicamente novas palavras ao seu léxico	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
- cumprir instruções	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2
- responder a questões acerca do que ouviu	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
- relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
- identificar o tema central	1	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	1	1	2	2	1
- apreender o sentido global de textos ouvidos	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	2	2	1
- recontar histórias	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
- esclarecer dúvidas	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	2	1	1	3	3	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar técnicas simples para registrar, tratar e reter a informação:</li> </ul>																
- identificar ideias-chave	2	2	2	1	3	2	2	3	3	2	2	1	1	2	2	2
- organizar a informação	2	2	2	1	3	2	2	3	3	2	2	1	1	2	2	2
- procurar informação complementar com ajuda do professor	1	1	2	1	3	2	2	3	3	1	1	1	1	2	2	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender discursos orais com diferentes graus de complexidade.</li> </ul>	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias).</li> </ul>	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1

### Expressão Oral – 1º e 2º anos

Descritores de Desempenho	Crianças															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular corretamente os sons da língua.</li> </ul>	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</li> </ul>	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar vocabulário progressivamente mais</li> </ul>	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1

diversificado.																
• Respeitar as regras de entoação e ritmo adequado.	2	1	2	1	2	1	1	3	2	2	2	1	1	2	2	1
• Construir frases com graus de complexificação crescente.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
• Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
• Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:																
- formular pedidos	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
- formular perguntas	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
- formular avisos, recados, instruções	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
- relatar vivências	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
- descrever um ser, um objecto, um cenário	1	1	2	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	2	2	1
- contar histórias, provérbios	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
- apresentar pequenos trabalhos individuais ou em grupo	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1
• Dizer poemas memorizados.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1
• Ler com fluência para diferentes públicos.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
• Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros; esperar a sua vez...).	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1

**Legenda:**

1: sim...sempre...o objetivo é característico...objetivo é alcançado

2: às vezes...não ocorre sempre...em oportunidade...em processo

3: não...nunca...não é característico...objetivo não alcançado

4: não avaliado

**Anexo 6 – Grelha de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>DIMENSÕES</b>	<b>INDICADORES</b>
1- Importância da linguagem oral no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básica	Importância		Sim
			Não
	Justificação (Porquê)		- É uma área transversal
			- Faz parte do currículo
			- Meio de comunicação
			- Importância para aquisição de vários saberes/conhecimentos
			- É através da linguagem oral que a criança adquire vocabulário
	Forma como é implementada (Como):		- O novo programa de Português dá muita importância
			- Através das atividades
			- Conto de histórias
			- Diálogo
			- Opinião das crianças sobre a aula e vivências dia-a-dia
2-Prática Pedagógica	Aspetos a privilegiar		- Dramatizações
			- Momento das novidades
			- Articulação correta das palavras
			- Construção de frases corretas
			- Ampliação do vocabulário
			- Ter iniciativa de se exprimir e intervir
			- Consciência fonológica
			- Opinião expressa
			- Reconto oral
			- Estrutura do discurso
			- Adequação do discurso ao tema abordado
	- Regras de participação nos momentos de oralidade		
Justificação do			- Modalidade discursiva
			- Pronuncia correta das palavras
			- Leva a melhor compreensão e produção da linguagem oral

	que privilegia		- Estimula o aperfeiçoamento da audição que por sua vez facilita a aprendizagem da leitura e escrita	
			- Base para a escrita com qualidade	
			- Para trabalhar corretamente a linguagem oral	
	Espaço	Área de trabalho privilegiada		- Manta
				- Faz-de-conta
				- Garagem;
				- Jogos de mesa
				- Todas as áreas
			- Não tem área	
		Espaço dedicado à L.O.	Sim	
			Não	
			Talvez	
	Tempo			- Em todos os momentos
				- Acolhimento
		Língua Portuguesa (P6; P7)		- Interação oral
				- Relatos de vivências
				- Interpretação de textos
				- Audição e reconto de histórias
				- Lengalengas
		Estudo do Meio		- Exploração de temas
Matemática			- Explicitação dos passos de resolução	
			- Expressão dramática	
		- Expressão Musical		
		- Momento das novidades		
		- Exposição de trabalhos		
Atividades/Estratégias mais frequentes			- Diálogo em pequeno e grande grupo	
			- Trabalho de grupo	
			- Dramatizações	
			- Nomear objetos em imagens	
			- Descrever ações em imagens	

			- Relatar experiências/vivências
			- Criação oral de histórias
			- Reconto de histórias
			- Interpretação de textos/histórias
			- Lengalengas
			- Canções
			- Discussão do plano de trabalho
			- Poemas
			- Adivinhas
			- Comunicar saberes adquiridos
			- Rimas
			- Trava-línguas
			- Jogos de sílabas
			- Questionários orais
			- Trabalhos orais sobre tradições
3-Interação com as crianças	Interação em situações informais		Sim
			Não
	Justificação (Porquê)		- Aprendem umas com as outras corrigindo-se mutuamente
			- Bom momento para detetar erros/dificuldades de articulação de palavras e corrigir de forma informal
			- Nestas situações as crianças libertam-se principalmente as mais inibidas
			- Agem de modo natural
			- Para se sentirem à vontade mas aos poucos ir formalizando as situações onde se trabalha a linguagem oral
		- Principalmente se for com pessoas que falem corretamente e com bom vocabulário	
	Como		- Comunicar acontecimentos e emoções
		- Diálogo entre crianças	
		- Em todos os momentos do dia na escola	
		- Comunicando	

4-Responsáveis	Quem		- Resolver problemas do dia-a-dia	
			- Pais e família	
			- Escola (Educadores/Professores)	
			- Comunicação social	
			- Comunidade	
	Papel	- Pais e família		- Todos
				- Devem falar muito e deixar a criança falar
				- Favorecer estímulo/entusiasmo para enriquecer e desenvolverem esta área
				- Para estimular desde o nascimento
				- Criar oportunidade de comunicação
			- Papel informal	
		Escola (Educadores/Professores)		- Falar corretamente
				- Deixar participar o grupo ou criança
	- Desenvolver e enriquecer a linguagem			
	- Papel formal			
	- Ensinar a usar a linguagem adequada em diferentes situações			
	- Ajudam a desenvolver práticas sociais			
Comunidade		- Papel informal		
Todos		- Cada um deve ensinar e levar a criança a corrigir-se no âmbito do contexto em que se encontrar		
5-Competências	Pré-Escolar	Compreensão	- Dominar a descodificação de símbolos verbais e não verbais	
			- Mensagens orais	
	Expressão		- Produzir e articular símbolos verbais e verbalizar	
			- Fazer perguntas	
			- Comunicar de forma perceptível	
			- Iniciar e manter uma conversa	
			- Expressar-se por iniciativa própria	
			- Expressar ideias, pensamentos e sentimentos	
			- Construir frases corretas e completas	
	- Utilizar vocabulário novo no seu diálogo			

	1º Ciclo		- Articular as palavras de forma clara, correta e audível
			- Recontar vivências , histórias, etc
			- Caracter lúdico, trava-línguas, adivinhas, etc
		Escrita	- Reconhecer o seu nome, as letras do seu nome
		Estabelecidas nas orientações curriculares	
		Compreensão	- Dominar e descodificação de símbolos verbais e não verbais
			- Escutar mensagens
			- Ser um leitor fluente
			- Ouvir com atenção
		Expressão	- Produzir e articular símbolos verbais e verbalizar o pensamento
			- Falar de forma clara
			- Fala de forma audível
			- Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor
			- Nomear situações variadas
			- Reproduzir mensagens
			- Adequação do discurso às temáticas e aos contextos
			- Correta estrutura do discurso
	- Enriquecimento vocabular		
	- Discurso correto no relato de vivências e no reconto de histórias		
	- Falante proficiente em contextos formais		
	- Manifestar ideias, sentimentos, experiências ou opiniões		
	- Narrar factos do quotidiano		
	- Participar abertamente em debates		
	- Resumir oralmente histórias		
Estabelecidas no Programa do 1º ciclo do ensino básico	- Ter em conta o ano de escolaridade da criança		