



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

Cátia Vanessa Morgado Henriques

Relatório Final para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Fevereiro 2018

Ramada

Cátia Vanessa Morgado Henriques

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” mas a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 1991,p.51)

Agradecimentos

Este trabalho final, traduz de forma explícita todo o meu esforço, empenho e dedicação durante cerca de cinco anos. Muitas vivências foram deixadas para trás, para que eu me pudesse entregar de corpo e alma ao curso de Educação Básica e Mestrado em Educação pré-Escolar.

Durante o caminho que percorri, houve pessoas que desistiram de me esperar, outras que me esperaram até ao fim, houve momentos de que tive de abdicar outros em que estive presente, perdi algumas competências, mas ganhei outras capacidades que me transformaram numa profissional muito mais competente! Tudo isto foi resultado da minha dedicação aliado ao conjunto de profissionais que o Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) dispõe em prol de alunos que querem saber mais.

Quero em primeiro lugar agradecer ao ISCE pela oportunidade que me ofereceu para eu conseguir chegar aqui! Obrigada à direção do Instituto e ao conjunto de professores que passaram pelo curso que frequentei!

Agradeço à professora Celeste Rosa que acompanhou todo o processo ao longo do curso, tentando sempre atender às dificuldades encontrando soluções! Obrigada pela exigência profissional que fez com que as reflexões sobre as minhas práticas fossem sempre detalhadamente refletidas e ponderadas!

Quero agradecer à professora Inês Ribeiros, não só, pela excelente profissional que sempre foi, mas também a nível pessoal! É para mim uma grande honra e um privilégio, ter feito parte das centenas de alunos que lhe passaram “pelas mãos”! Que o ISCE continue a valorizar o seu trabalho sempre! Obrigada pela motivação transmitida, pela partilha de conhecimento e por todas as palavras sinceras de conforto e de incentivo para continuar! Muito, muito obrigada!

Agradeço o companheirismo de todas as colegas do curso, nomeadamente à Raquel Morais e à Leila Ramos! Foi um privilégio tê-las conhecido e fazer parte do grupo das “Betinhas”, do “Trio Maravilha” e do “Galheteiro”, ao longo dos, cerca de, cinco anos, mudaram-se os nomes, mas a união ficou a mesma! Espero que com o decorrer dos anos, possamos relembrar tudo o que foi vivido entre nós!

À minha irmã de coração, Minucha Zanda, por ter acreditado, desde o primeiro momento que decidi regressar aos estudos, que eu era capaz e que sabia que iria

vencer esta batalha! A ti, minha irmã, obrigada por existires, foste um dos melhores presentes que Deus me enviou!

Aos meus pais, por todos os valores fundamentais que me foram transmitindo ao longo da minha vida. À minha mãe, que me mostrou que a força do nosso querer faz-nos mover montanhas, que a nossa vitória pode surgir mesmo contra “ventos e tempestades”, ainda que não seja fácil...

Ao meu pai, que me passou valores extremamente importantes para a minha formação pessoal, como a humildade e honestidade, obrigada por seres meu pai!

Agradeço ao Abel que me inspirou para chegar até aqui, por ter sido o meu melhor professor, por esperar que eu voltasse definitivamente a casa para poder estar mais presente! A ele agradeço pela curiosidade que me despertou em eu descobrir mais sobre o seu desenvolvimento! Obrigada, meu tesouro! É um orgulho e uma honra ser mãe deste ser, que conseguiu reunir, na sua essência, os melhores dons de um ser humano!

Agradeço ao Nelson, pelo apoio incondicional que me deu desde o primeiro momento em que, juntos, decidimos abdicar de outras coisas, para que eu pudesse regressar aos estudos! Obrigada, meu marido e minha vida, sem ti nada do que vivi nestes últimos anos, teria o mesmo sabor a vitória! Continuas a ser a pessoa que mais admiro e nada, eu mudaria em ti! Obrigada, Vida, por permanecermos juntos sempre!

Por fim, agradeço a Deus, pela fé que me transmite todas os dias da minha vida, por todas as vitórias diante dos obstáculos que fui encontrando... Acredito que guardas um lugar para mim, um lugar onde eu possa entrar pela primeira vez e mostrar tudo o que fui aprendendo, um lugar onde eu possa exercer as funções pelas quais fui lutando nestes últimos tempos. É com esperança que aguardo essa dádiva... Obrigada!

Resumo

A aquisição de um melhor domínio da Linguagem Oral deverá ser um objetivo fundamental da educação pré-escolar. O Educador deverá proceder a uma recolha de dados do grupo e de cada criança, tendo como objetivo conceber estratégias cruciais, adaptadas ao grupo e a cada criança para otimizar a Linguagem Oral.

Assumindo que os fatores físicos e biológicos (aparelho auditivo, aparelho fonador e aparelho articulatório) não estão comprometidos e assegurando o bem-estar emocional da criança durante a sua estadia no pré-escolar, é possível conceber estratégias que promovam o desenvolvimento de competências inerentes ao processo de uma aquisição otimizada da linguagem oral.

Dessas estratégias, salienta-se a importância da organização do ambiente educativo, fazer um levantamento das características gerais e individuais do grupo e organizar atividades intencionalmente concebidas para estimular a comunicação oral e, conseqüentemente, otimizar a Linguagem Oral.

Admitindo que o desenvolvimento da Linguagem Oral depende do interesse em comunicar, questionei-me de que forma o/a Educador/a consegue remover as lacunas da comunicação oral? Que estratégias serão potenciadoras e facilitadoras para promover o interesse em comunicar e quais as estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral? Que fatores estão envolvidos para o desenvolvimento destas capacidades?

A metodologia utilizada insere-se no paradigma participativo com uma investigação qualitativa, no sentido de investigar a própria prática, com recurso a formas de recolha de dados como: notas de campo, a observação participante e as gravações de áudio e vídeo.

Concluí-se com este trabalho que o papel do/a Educador/a é fundamental para que as crianças se sintam motivadas e estimuladas a, primeiramente, comunicar e posteriormente otimizarem a Linguagem Oral.

Palavras-chave: Linguagem Oral; Comunicação Oral; Consciência Linguística; Consciência Fonológica; Papel do Educador.

Abstrat

The oral language's better domain acquisition should be a fundamental objective of pre-school education. The educator should collect data from the group and each child, with the objective of designing crucial strategies, adapted to the group and each child to optimize the oral language.

Assuming that the physical and biological factors (auditory apparatus, vocal apparatus and articulatory apparatus) aren't compromised and ensuring the child's emotional well-being during their stay in the preschool, it's possible to devise strategies that promote the development of inherent competencies in the oral language's acquisition optimized process.

From these strategies, it's important to mention the educational environment's organizing importance; to make the general and individual characteristics survey and to organize activities intentionally designed to stimulate oral communication and, consequently, to optimize oral language.

Assuming that the oral language development depends on the interest in communicating, I wondered how the educator manages to remove the gaps in oral communication? What strategies will be promoters and facilitators to develop the interest in communicating and which strategies for an oral language optimized acquisition? What factors are involved in developing these capabilities?

The methodology used is the participatory paradigm with a qualitative investigation in investigating sense the practice itself, using data collection forms such as: field notes, participant observation, and audio and video recordings.

With this work it's possible to conclude that the educator's role is fundamental so the children feel motivated and stimulated to first communicate and later optimize the Oral Language.

Keywords: Oral Language; Oral Communication; Linguistic Awareness; Phonemic Awareness; Educator Role.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstrat.....	IV

Índice Geral

1. Introdução.....	10
2. Enquadramento Teórico	11
2.1 Princípios e fundamentos da pedagogia para a Infância	11
2.2 Linguagem Oral.....	16
2.3 Comunicação Oral.....	22
2.4 Consciência Linguística	25
2.4.1 Consciência Fonológica.....	27
2.5 O Papel do/a Educador/a	31
3. Metodologia da Investigação	36
3.1 Esquema do Plano de Investigação.....	39
3.2 Plano de Investigação.....	40
3.2.1 Calendarização do Plano de Investigação “Cronograma”	42
3.3 Contexto Socioeducativo	43
3.3.1 Caracterização da Instituição	43
3.3.2 Caracterização do grupo.....	44
3.3.3 Caracterização do Ambiente Educativo.....	48
3.3.3.1 Dimensão Física	48
3.3.3.2 Dimensão Funcional.....	51
3.3.3.3 Dimensão Temporal	56
3.3.3.4 Dimensão Relacional.....	59
3.3.4 Participantes do estudo.....	60
3.4 Instrumentos de recolha de dados	62
3.5 Plano de Ação.....	64
3.5.1 Princípios Orientadores da Prática.....	64
3.5.2 Apresentação e justificação do Plano de Ação	67
3.5.2.1 Estratégia implementada, I - Reconto.....	68
3.5.2.2 Estratégia Implementada, II – Diálogos	72

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

3.5.2.3	Estratégia Implementada, III – Trava-línguas	80
3.5.2.4	Estratégia Implementada, IV - Leitura e Exploração de Literatura Infantil 83	
3.5.2.5	Estratégia Implementada, V - Jogo Silábico	85
3.6	Planificação em Teia	90
4.	Análise e discussão de resultados	91
4.1	Análise de resultados - Criança M.....	100
4.2	Análise de resultados - Criança D	101
4.3	Análise de resultados - Criança R.....	102
5.	Considerações Finais.....	103
6.	Referências Bibliográficas	107
7.	Apêndices	113

Índice de Figuras

Figura 1 “ Representação do aparelho fonador”	28
Figura 2 “Representação do trato vocal (trato oral + trato nasal), com indicação dos principais articuladores ativos (móveis) e passivos (imóveis).....	28
Figura 3 – Planta da Sala 2 de Pré-Escolar	50
Figura 4 - Área do Faz de Conta.....	52
Figura 5- Área da Biblioteca	52
Figura 6 - Área dos Jogos de mesa.....	53
Figura 7 - Área da Garagem e Jogos de Construção.....	53
Figura 8 - Área da Expressão Plástica	54
Figura 9 - Área de Acolhimento.....	54
Figura 10 Área da Informática e da Escrita	55
Figura 11 - Área da Natureza e Ciência.....	56
Figura 12 - Área da Música.....	56
Figura 13- Tapete de histórias.....	69
Figura 14 – Reconto.....	70
Figura 15 - Ordenar as letras.....	71
Figura 16 - Desenhos expostos.....	71
Figura 17 “Identificação da sílaba que rima”	85
Figura 18 “Lista de palavras	85
Figura 19 Palavra segmentada”	87
Figura 20 “Segmentação das sílabas”	87
Figura 21 “Segmentação de palavras”	87
Figura 22 “Representação da estrutura da sílaba e dos seus constituintes	89
Figura 23 “R na área da Biblioteca I”	93
Figura 24 “R na área da biblioteca II”	93

Índice de Quadros

Quadro 1-Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.....	19
Quadro 2 – Processos durante o desenvolvimento da linguagem oral.....	30
Quadro 3 – Levantamento dos recursos humanos.....	44
Quadro 4 Constituição do grupo	45
Quadro 5- Distribuição quanto à frequência no Jardim de Infância	46
Quadro 6- Quadro síntese quanto à frequência no Jardim de Infância	46
Quadro 7- Dados das crianças relativos à sua data de nascimento e respetiva idade .	47
Quadro 8 – Habilitações Literárias dos Pais.....	47
Quadro 9 – Levantamento dos erros de articulação das crianças participantes	80

Índice de Apêndices

Apêndice A - Planificações	113
Apêndice B - Planificação Geral do Plano de Ação.....	114
Apêndice C – Apontamentos do Diário de Bordo RD.....	117
Apêndice D – Apontamentos do Diário de Bordo D	121
Apêndice E – Apontamentos do Diário de Bordo M	124

1. Introdução

Este trabalho desenvolveu-se a partir de pergunta-base-, uma questão desencadeadora, levantada por mim. Reconhecendo a importância da Linguagem Oral nos primeiros anos de vida do ser humano, propôs-me investigar sobre estratégias potenciadoras suscetíveis de otimizar a Linguagem Oral em crianças de idade pré-escolar. Assim sendo, o principal objetivo da investigação proposta, consistiu na indagação de algumas respostas para a pergunta inicial “Que estratégias desenvolver para promover e otimizar a Linguagem Oral?”

Após conceber um plano de investigação que desse resposta às minhas dúvidas, elaborei um plano de ação com o objetivo de pôr em prática várias estratégias que promovessem a comunicação oral e conseqüentemente a linguagem oral, tal como mencionava. “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar condições para que as crianças aprendam” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.61).

O relatório apresenta as seguintes partes constituintes: Agradecimentos, Resumo, Introdução, Enquadramento Teórico, onde são esclarecidos os Princípios fundamentais para a Infância e a Área Temática relacionada com a investigação. O Contexto Socioeducativo, onde são apresentadas a caracterização da instituição, a caracterização do grupo e a caracterização do ambiente educativo, contemplando as dimensões física, funcional, temporal e relacional. Na Metodologia de Investigação são apresentadas as características e implicações da metodologia utilizada, no Plano de Ação são descritas e esquematizadas as estratégias postas em prática. Por fim é feita uma apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos corroborados através de registos de observações no diário de bordo, registo audio e registo fotográfico. O relatório culmina com as conclusões e reflexões sobre o processo, Referências Bibliográficas, e Apêndices.

2. Enquadramento Teórico

2.1 Princípios e fundamentos da pedagogia para a Infância

A Educação Pré-Escolar tem o intuito de contribuir para uma maior igualdade de oportunidades para todas as crianças dos três anos até à entrada na escolaridade obrigatória. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar- OCEPEs, que foram organizadas segundo a Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de janeiro), destinam-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (...)” (Silva et al 2016, p.5), valorizando, assim, “(...) a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”. (Silva et al, 2016, p.5).

Os fundamentos e princípios para a infância “traduzem uma determinada perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Silva et al, 2016, p. 5).

A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular: - Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, com a finalidade de adequar o processo educativo às necessidades das mesmas, percebendo que a observação é o sustento do planeamento e da avaliação na Educação Pré-Escolar; - Planear o processo educativo, onde o educador deve ter em conta as informações que recolheu sobre cada criança para que lhe possa oferecer um ambiente estimulante que promova novas aprendizagens; - Agir, concretizando na ação as intenções educativas; - Avaliar o processo da aprendizagem das crianças; - Comunicar ou partilhar com as famílias e com a equipa sobre o processo educativo; - Articular a continuidade educativa num processo marcado pela entrada na Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (Silva et al, 2016).

- A organização do ambiente educativo

O ambiente educativo refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que aí se estabelecem (os afetos, as relações entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e a sociedade).

Na educação pré-escolar o ambiente educativo, organizado pelo/a educador/a de infância, deve promover interações que impliquem experiências significativas entre as crianças, crianças e adultos de sala, tendo como pressuposto o desenvolvimento cognitivo e emocional do grupo. O ambiente deve sobretudo contemplar a intencionalidade pedagógica do/a educador/ a. As OCEPEs sugerem que o ambiente educativo deve promover algumas competências, como promover situações de participação, de diálogo, de estabelecimento de relações democráticas e respeitadoras com todos (crianças da mesma ou de diferentes idades, crianças e adultos de sala). “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Silva et al, 2016,p.5).

Ainda relativamente à organização do ambiente educativo, o /a educador/a deverá fazê-la atendendo à faixa etária do grupo e reconhecendo as suas características globais e individuais, promovendo as interações sociais desejadas.

(...) a organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (Silva et al, 2016, p.33)

Os espaços deverão ser amplos para uma boa mobilidade das crianças e deverá colocar os materiais didáticos, acessíveis a todos.

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

- Áreas de Conteúdo

As OCEPEs consideram as áreas como áreas em que se expõe o desenvolvimento humano ao longo da vida e que nomeiam as formas de pensar e organizar a intervenção do Educador e as experiências que se proporcionam às crianças. De

seguida, apresento uma breve síntese das três áreas de conteúdo onde são explicadas as especificidades de cada uma.

Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social

Nesta área identificam-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias: a criança deverá vivenciar valores da vida democrática, tomando consciência de si próprio e dos outros; deverá ainda, tomar consciência da sua identidade, reconhecer as suas características; aprender a aceitar as diferenças; contactar com diferentes formas de expressão artística e desenvolver e interiorizar valores. A criança tem oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhe permita tornar-se cidadão solidário e crítico. “A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância” (Silva et al, 2016, p.33).

Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação

A expressão e comunicação abrangem as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes linguagens. Nesta área, distinguem-se vários domínios:

Domínio da educação física

A educação Física deve disponibilizar, às crianças, o maior número de possibilidades, por meio de desafios corporais que envolvam ações cognitivas, afetivas e motoras de maneira conjunta, e não apenas, explorarem o corpo de maneira isolada, pois o pré-escolar é um lugar bastante potencializador para as interações, não fazendo sentido a criança “trabalhar” de forma isolada.

(...) a Educação Física, no jardim-de-infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e usar melhor o seu corpo, criando uma imagem de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-

se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva et al, 2016, p.44).

➡ Domínio da educação artística

Uma das maiores vantagens de trabalhar a educação artística na educação pré-escolar é que serão desenvolvidas várias atitudes benéficas que marcarão a sua forma de agir e de pensar no presente e no seu futuro, nomeadamente, as crianças serão capazes de se tornarem portadoras dos verdadeiros valores essenciais à vida, como o desenvolvimento de atitudes como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; além, é claro, de proporcionar à criança uma leitura do mundo e de si própria.

(...) na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (Silva et al, 2016,p.47).

➡ Domínio da matemática

A matemática desenvolve na criança o raciocínio lógico, a sua capacidade para pensar logicamente e resolver situações-problema, estimulando a sua criatividade. Torna-se, pois, útil para a vida diária da criança, pois, mesmo inconscientemente, ela lida permanente com formas, grandezas, números, medidas, contagens, entre outros.

O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter maior impacto, (Silva et al, 2016, p.74).

➡ Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Pretende-se que com o desenvolvimento da comunicação oral, a criança vá dominando a linguagem, alargando o seu léxico, construindo frases mais completas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permita formas mais elaboradas de representação.

Quanto à abordagem à escrita, não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, na educação pré-escolar pretende-se tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. (...) A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem, (Silva, et al, 2016, p.60)

Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo

Esta área assenta na curiosidade natural da criança e na sua expectativa de saber e compreender o porquê das coisas, suscitando novas situações de descoberta e exploração do mundo que a rodeia. É importante que antes de encontrar soluções, a criança se habitue a refletir e a tomar decisões perante situações novas. O Educador deve saber ouvir a criança, observá-la, acompanhá-la nas suas pesquisas, permitindo-lhe assim experimentar, ajudando-a a construir e a desenvolver um espírito científico.

A área do conhecimento do mundo enraiza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia. (Silva et al, 2016, p.85).

Todas as áreas devem ser laboradas de forma articulada através de atividades intencionalmente pedagógicas que contemplem as três áreas de conteúdo e um maior número possível de domínios e subdomínios. Com isto, pretende-se garantir que as crianças aprendam de forma articulada para uma melhor apropriação ou renovação de conhecimentos e aprendizagens.

Em suma, os princípios e fundamentos da pedagogia para a Infância devem assentar em promover na criança atitudes como: a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas e características de cada um. É também essencial que todas as crianças entendam que têm direitos de cidadania, como por exemplo: manifestar as suas opiniões sobre determinado tema, ser escutada e respeitada. O /a educador/a deverá também dar espaço para que as crianças exponham a sua sensibilidade estética, a criatividade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Desta forma, pretende-se que a criança perceba que é, acima de tudo, um sujeito histórico e com direitos que, nas interações, relações e práticas quotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprenda, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.2 Linguagem Oral

A Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação inclui quatro domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Segundo Silva et al (2016), “O desenvolvimento da Linguagem Oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar, pois é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p.60).

Sabendo da importância que a Educação Pré-escolar tem no desenvolvimento da Linguagem Oral, é fundamental que sejam alargadas situações e atividades que promovam esta competência de forma eficaz. “Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, a suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente

alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e outros adultos.” (Silva et al, 2016, p.61).

A Linguagem Oral é entendida como o resultado de um programa existente no cérebro humano e faz parte da nossa herança genética. A linguagem é um sistema linguístico que clarifica, reforça ou distorce a mensagem. O desenvolvimento da linguagem oral processa-se em interação com seres falantes, atingindo níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida. O contexto pré-escolar é um meio favorável para a criança poder desenvolver essa capacidade o mais otimizada possível.

A Linguagem Oral está intimamente ligada ao ato de comunicar, pois o desenvolvimento da linguagem depende do interesse em comunicar. É importante reforçar que desde o princípio dos tempos, a comunicação foi de importância vital, sendo uma ferramenta de integração, instrução, de troca mútua e desenvolvimento. O processo de comunicação consiste na transmissão de informação entre um emissor e um recetor que descodifica (interpreta) uma determinada mensagem. Quanto à comunicação oral, é a forma de comunicação mais elaborada e o sistema linguístico que o serve é o mais complexo dos códigos. Para Chomsky o ser humano nasce geneticamente preparado para falar,

(...) a criança chega a este mundo com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem, materializada na capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve. A esta capacidade Chomsky chamou dispositivo para aquisição da linguagem (DAL), o qual contempla quer um conjunto de componentes básicas ou princípios gerais, geneticamente inscritos nos seres humanos, quer procedimentos que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam à língua específica da comunidade onde a criança está inserida. (Sim-Sim, 1998, p.301)

A Linguagem Oral é uma competência que se desenvolve através da própria aquisição da linguagem. Para que este processo se desenvolva normalmente deve-se reconhecer que o sistema neurológico, a parte motora e psicológica não estão comprometidos. Pois através deles é que se consegue pensar, ouvir, falar e, progressivamente falar melhor sintaticamente. Em simultâneo, o ser humano deve estar em contacto com seres falantes da mesma língua, sendo extremamente importantes as interações com diferentes grupos sociais e com diferentes variedades situacionais (formais e informais).

Quanto mais se estuda o desenvolvimento psicológico, socioafetivo, cognitivo, psicomotor das crianças, descobrimos que a comunicação oral e a linguagem têm uma

importância marcante em cada um destes níveis. Daí a necessidade de conhecimentos apurados nestas áreas para poder promover as atitudes educativas mais favoráveis a um desenvolvimento harmonioso das crianças neste sentido (Rigolet, 2006,p.18).

Esta competência desenvolve-se ao longo da vida, sendo na primeira infância dados os estímulos necessários para o seu progresso. É na primeira infância que a aquisição da linguagem oral se desenvolve naturalmente. Posto isto, considera-se que a educação pré-escolar é um lugar com potencial para proporcionar estímulos e estratégias para o seu desenvolvimento. “O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer.” (Silva et al, 2016, p.62).

Assumindo a veracidade de investigações feitas ao longo dos tempos, a linguagem oral é inata e apesar de o ser humano estar munido de uma predisposição para desenvolver a linguagem oral, essa predisposição só é ativada pelo contacto com outros seres humanos. Estudos e investigações indicam que uma criança isolada de outros seres humanos durante a primeira infância, dificilmente conseguirá falar gramaticalmente bem, comprometendo o desenvolvimento da linguagem oral. Tal aconteceu com “Gennie”, uma criança de treze anos que foi encontrada completamente isolada da sociedade e conseqüentemente das interações humanas que a fariam aprender a falar e comunicar. Depois de, aos treze anos, ter sido inserida na sociedade e estimulada, adequadamente, esta conseguiu comunicar através da linguagem oral. Porém, nunca conseguiu construir frases gramaticais, comunicando apenas por palavras “soltas”.

A Educação Pré-Escolar proporciona um ambiente educativo promotor do desenvolvimento linguístico mais eficaz. Assim, o/a educador/a deve desenvolver estratégias eficazes que “influenciem de forma determinante a aprendizagem da linguagem da criança. A variedade das situações linguísticas onde se verá integrada facilitará a capacidade de adaptação, em compreensão e em produção, desta criança em constante evolução” (Rigolet, 2006, p.108).

O processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral é marcado por vários períodos críticos, em diferentes etapas, nos diversos domínios linguísticos. O Jardim de Infância oferece um ambiente rico para que a criança consiga retirar vantagens de experiências linguísticas.

No esquema 1, são apresentados os Domínios do Desenvolvimento da Linguagem



Esquema 1-Domínios do Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada no período da Infância, de acordo com o exposto (esquema 1). Corroborando o esquema apresentado, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) explanam as características de cada domínio (Fonológico, Semântico, Sintático e Pragmático) em várias fases do desenvolvimento humano (p.26).

Quadro 1-Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem

Idade	Desenvolvimento Fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmática
0 aos 6 meses	-Reação à voz humana; -Reconhecimento da voz materna; -Reação ao próprio nome; -Reações diferentes a entoações de carinho ou zanga; -Vocalizações (palreio, lalação) com entoação.	-----	-Tomada de vez em processos de vocalização;

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

12 Meses	-Produção de alguns fonemas.	-Compreensão de frases simples, particularmente instruções. -Produção de palavras isoladas (holofrase).	Produções vocálicas para: -Fazer pedidos; -Dar ordens; -Perguntar; -Negar; - Exclamar.
18 Meses	-Produção de muitos fonemas; -Utilização de variações entoacionais.	-Cumprimento de ordens simples; -Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras).	Uso de palavras e embriões de frase para: -fazer pedidos; -dar ordens; -perguntar; -negar; -exclamar.
2 aos 3 Anos	-Produção de muitos fonemas; -Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; -Reconhecimento de todos os sons da língua materna.	-Compreensão de centenas de palavras; -Grande expansão lexical; -Produção de frases; -Utilização de pronomes; -Utilização de flexões nominais e verbais; -Respeito pelas regras básicas de concordância.	-Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras).
4 aos 5 Anos	-Completo domínio	-Conhecimento passivo de cerca de	-Melhoria na eficácia das interações

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

<p>4 aos 5 Anos (continuação)</p>	<p>articulatório</p>	<p>25 000 palavras; -Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras; -Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas.</p>	<p>conversacionais (formas de delicadeza e subtileza).</p>
<p>Até à puberdade</p>	<p>-----</p>	<p>-Domínio das estruturas gramaticais complexas; - Enriquecimento lexical.</p>	<p>-Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive.</p>

Por volta dos quatro e cinco anos, o desenvolvimento fonológico está completo no domínio articulatório. No desenvolvimento semântico ou sintático, as crianças já têm um conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras, o seu vocabulário ativo é de cerca de 2500 palavras, e já têm compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. Quanto ao desenvolvimento pragmático, nesta idade, há uma melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e subtileza). A partir dos seis anos até à fase da puberdade, o desenvolvimento semântico inside no domínio das estruturas gramaticais complexas e no enriquecimento lexical. Quanto ao desenvolvimento pragmático, vai havendo um maior domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.26).

2.3 Comunicação Oral

Reconhecendo que o desenvolvimento da linguagem oral está dependente da intenção e interesse em comunicar, foi crucial procurar estratégias que promovessem essa intenção e predisposição. Tentar encontrar temas do interesse do grupo e/ ou das crianças pode ser uma estratégia básica, mas que vai valorizar a própria criança e incentivá-la a comunicar. É também importante valorizar as suas contribuições e motivá-la a chegar a um patamar superior. Se uma criança comunica algo, devemos tentar que esta tente desenvolver e descrever um pouco mais detalhadamente, tentando não correr o risco de esta não conseguir fazê-lo, mas ajudando-a a dar um passo mais à frente. Como referem Silva et al, 2016 “ (...) planejar oportunidades de aprendizagens progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem da cada criança e a sua evolução (...)” (p.32), neste caso da comunicação oral.

É importante ter em consideração a relação que estabeleço com as crianças, transmitindo-lhes segurança e motivação nas suas tentativas comunicativas, como referem os autores anteriormente mencionados (2016). “A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como valoriza e respeita, a estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança” (p.33) e conseqüentemente para a sua motivação em comunicar.

A interação com falantes da mesma língua e da mesma faixa etária, com interesses semelhantes, incentiva a criança a comunicar com os outros, por isso é fundamental estabelecer as relações entre as crianças, apoiadas pelo educador.

A comunicação oral é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela, a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real, físico, social e afetivo. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34).

Várias investigações apontam para estratégias diversificadas para captar a concentração das crianças. Essa concentração é fundamental para o desenvolvimento da comunicação oral. Ouvir histórias, por exemplo, exige o máximo de concentração das crianças, elas ficam fascinadas pelas imagens do livro, pelo conteúdo e, na maior parte, esta é uma das estratégias que desenvolve a concentração de ouvir para

posteriormente se conseguir recontar os acontecimentos. “Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber.” (Silva et al, 2016, p.62).

Ao concentrar-se, a criança consegue escutar, capacidade essencial para o processo do desenvolvimento da comunicação oral. Também Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), consideram a competência de saber escutar essencial para a comunicação, porém admitem que antes de adquirir esta capacidade é importante ser trabalhada a concentração para, assim, conseguirem adquirir competências de ouvintes de forma mais eficaz. As autoras referem que,

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem. (...) o educador deve ter em consideração este aspeto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de atividades que os ensinem a saber escutar, (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37).

Também Rigolet, (2006), refere que “(...) um ouvido mais atento poderá notar falhas gramaticais, particularmente ao nível da morfologia: isto é, no uso de certas palavras gramaticais/funcionais (pronomes-conjunções-preposições-artigos-contrações), nas concordâncias (em género, número e pessoa) e ainda nas formas verbais” (p.109).

Neste caso, é papel do educador enriquecer, as atividades, o melhor possível, para retirar aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da comunicação oral nas crianças. Ao contar histórias, é importante estar atento ao grupo e à sua disposição para ouvir.

Um bom contador de histórias tem que saber adaptar-se ao público. Esse ajuste é feito ao vivo, de uma forma rápida e quase imperceptível. Se a assistência se distrai, há que mudar o relato abreviando o enredo, introduzindo novas peripécias, criando suspense. Se a assistência se mostra fascinada, vale a pena prolongar o efeito e ir adiando o desfecho (Orientações para atividades de leitura no jardim de infância, Ministério da Educação, Plano Nacional de Leitura, s.d., p.5).

É também essencial, dar espaço para que as crianças desenvolvam capacidades de resolução de conflitos e ou problemas, através da comunicação. Esta estratégia fará com que, para além de desenvolverem a linguagem oral, desenvolvam valores de compreensão e respeito por outras opiniões, ganharão ainda confiança nas suas decisões, sentindo-se participantes da sua aprendizagem ativa. Tal como afirma Silva et al (2016), “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39).

Também Hohmann e Weikart (1997), referem a importância de dar oportunidade e valorizar as decisões das crianças:

(...) ao agirem e tomarem decisões as crianças ganham confiança em si próprias como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes. Seguem-se formas através das quais os adultos podem apoiar o sentido de si próprias enquanto empreendedoras e iniciadoras, sentido esse que se encontra a emergir nas crianças, ao reconhecerem e valorizarem as suas escolhas, planos e decisões. (Hohmann e Weikart, 1997, p. 576).

É fundamental para que as crianças desenvolvam um sentido de competência e de igualdade, dando-lhes oportunidades para se fazer e expressar escolhas, planos e decisões.

Como pessoas que diariamente planeiam e tomam decisões, as crianças adquirem uma confiança progressiva na interação com colegas e adultos. Passam a ver-se como parceiros respeitáveis que moldam muitos dos acontecimentos que surgem no seu mundo (Hohmann e Weikart, 1997, p.580).

A permanência das crianças na Educação Pré-Escolar faz com que, constantemente, estas se deparem com diversos tipos de discurso desde o mais simples ao mais complexo. É no contacto e na interação com os outros que estes têm oportunidade de ir ouvindo e assimilando diversas frases de várias formas e tipos (afirmativa e negativa, interrogativa, exclamativa, declarativa e imperativa) e consequentemente ir utilizando discursos mais complexos. Tal como referem Silva et al, 2016, “(...) o quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa, negativa) e de diversos tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar” (p.62).

Ao longo do tempo, é possível perceber que a comunicação oral irá desenvolver-se progressivamente e o discurso das crianças tenderá a ser cada vez mais elaborado, Rigolet (2006), refere que

(...) as suas frases são francamente mais compridas, refletindo uma complexidade progressiva da sua expressão. Para além de aumentar o número de palavras por enunciado, a criança entre os quatro e cinco anos diversifica as formas de subordinadas, variando com certa facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe a fim de servir melhor os seus objetivos comunicativos e linguísticos, (p.122).

2.4 Consciência Linguística

É através da interação com falantes da mesma língua que a criança vai desenvolvendo progressivamente a sua consciência linguística. Silva et al (2016), apontam que a consciência linguística se desenvolve em situações de exploração lúdica da linguagem.

A consciência linguística é adquirida através das interações com outros falantes. Chomsky propõe que todas as crianças nascem com um dispositivo específico para a linguagem, porém esse dispositivo será apenas ativado se a criança, na primeira infância, for exposta ao contacto com falantes da mesma língua. Caso isso não aconteça no período crucial da aquisição da linguagem, a criança não irá conseguir desenvolver a consciência linguística. Tal foi provado com a história de “Gennie e Victor” quem foi negada a interação humana no período indicado para o desenvolvimento dessa capacidade. Embora conseguissem comunicar através de palavras soltas, nunca conseguiram atingir a consciência linguística, nem a maturidade articulatória.

Ninguém ensina, formalmente, uma criança a utilizar as regras gramaticais da língua materna, esta é uma competência que a criança vai adquirindo ao longo da sua vida. Com cerca de cinco anos, é provável que a maioria das crianças já domine este sistema complexo ao qual se dá o nome de gramática e só o consegue porque a sua consciência linguística vai amadurecendo através dos *inputs* a que é sujeita. Fromkin e Rodman (1993), afirmam que

Talvez seja ainda mais notável o facto de as crianças antes dos cinco anos, aprenderem a maior parte do sistema complexo a que chamamos gramática de uma língua. Antes de serem capazes de somar 2+2, as crianças ligam frases, fazem

perguntas, selecionam os pronomes adequados, negam frases, usando as regras sintáticas, fonológicas, morfológicas e semânticas da gramática. No entanto, ao contrário da aritmética, a língua não se ensina às crianças, (p.350).

Duarte, (2000), refere que

O conhecimento intuitivo da língua tem um caráter regular e regulado, evidenciado, por exemplo, na capacidade de emitir juízos de gramaticalidade, de atribuir significado a palavras novas construídas de acordo com padrões regulares e de compreender e produzir frases nunca antes ouvidas (p.21).

O conhecimento da linguagem oral remete-nos para as várias situações que as crianças fazem quando aprendem uma língua, elas têm a capacidade de manobrar as palavras, sem que ninguém as ensine. Duarte, (2000), aponta algumas das “manobras” que estas fazem quando começam a desenvolver a consciência linguística:

(...) as crianças aprendem a formar frases que a maior parte das vezes nunca tinha produzido antes; as crianças aprendem a compreender frases ouvidas pela primeira vez; não o fazem comparando a “frase ouvida” com nenhuma frase armazenada; as crianças necessitam de aprender “regras” que lhes permitam usar a língua de uma maneira criativa; ninguém lhes ensina essas regras (...) (p.352).

A educação pré-escolar expõe a criança a discursos normativos, organizados em patamares crescentes de complexidade e de formalidade, apoiando o desenvolvimento da consciência linguística e, consecutivamente, instaura novos modos de interação verbal e propõe novas formas de relacionamento da língua.

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes, (2008), existem fases de desenvolvimento marcadas por características comuns ao ser humano durante o seu desenvolvimento. Porém, sabe-se que cada ser é único, tal como as suas características, isto leva-nos a crer que apesar das características comuns (defendidas pelos anteriores autores), também existem diferenças entre o seu desenvolvimento e assimilação da aprendizagem em todas as crianças. Algumas crianças podem demorar a atingir certos patamares, não os atingindo no tempo sugerido pelos autores. Por outro lado, também existem casos em que essas características não seguem ordenadamente essas fases e conseguem atingir uma consciência linguística precocemente.

Atualmente, algumas investigações estão a defender que na primeira infância se deve valorizar mais a aprendizagem, dando o tempo adequado ao ritmo de cada um, respeitando as características de cada criança.

É na educação pré-escolar que as crianças se envolvem em situações que implicam a exploração da linguagem, tendo curiosidade com as palavras, inventar sons, descobrir as suas relações. As rimas, as lenga-lengas, os trava-línguas tornam-se “jogos” aliciantes e estimulantes para o desenvolvimento da linguagem oral. Para Silva et al (2016), “As rimas, lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística (...)” (p.64). Segundo, ainda, os mesmos autores, estas atividades de exploração de sons e palavras estimulam a consciência linguística que progressivamente se torna mais complexa e estruturada, levando-os a refletir “naturalmente” sobre a palavra e seus elementos.

2.4.1 Consciência Fonológica

A consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõe a linguagem oral, percebendo que quando falamos, a palavra é constituída por partes e que, esta, poderá ser segmentada e manipulada. O desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa capacidade deverá ser trabalhada através de estratégias estimulantes que envolvam as crianças, o que fará que a consciência fonológica se desenvolva quase de forma natural. Silva et al, (2016), definem consciência fonológica como sendo a

“(...) capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanho diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) (...) a consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados”p.64

Partindo do princípio de que a criança não tem qualquer deficiência no aparelho auditivo e fonador, o/a educador/a deverá criar um ambiente rico e estimulante,

promotor de interação entre o grupo de crianças e entre as crianças e os adultos, pois consequentemente a comunicação surgirá quase “instintivamente”.

Serôdio, Pereira, Cerdeira & Falé (2011), referem que o aparelho fonador é o responsável pela articulação dos sons da fala, integrando as partes do corpo humano que estão envolvidas no seu processo de produção. Genericamente, o aparelho fonador divide-se em três áreas: cavidades subglotais (pulmões), laringe (glote e cordas vocais) e cavidades supraglotais (faringe, trato oral e trato nasal).

As cavidades subglotais são responsáveis pela produção da energia que permite articular os sons da fala. Na laringe estão situadas as cordas vocais, que produzem voz-fonação. As cavidades supraglotais incluem os articuladores que modelam a forma como o fluxo de ar sai para o exterior, permitindo a produção dos diferentes sons da língua.

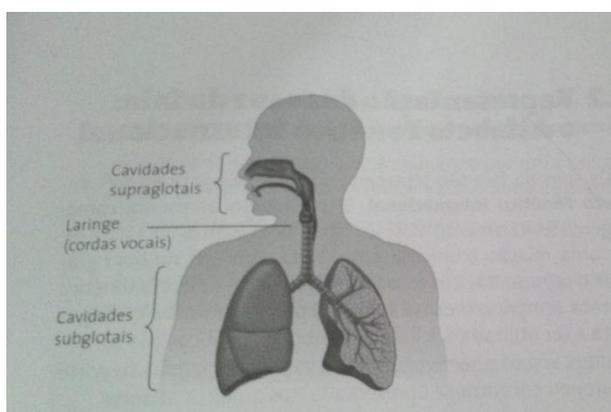


Figura 1 “Representação do aparelho fonador”

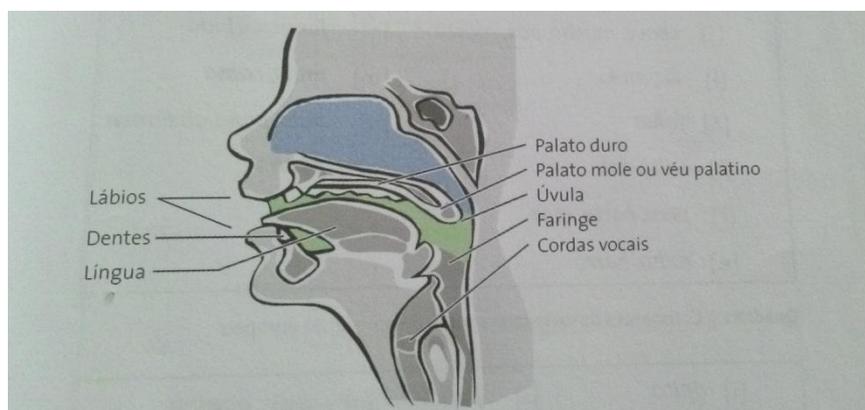


Figura 2 “Representação do trato vocal (trato oral + trato nasal), com indicação dos principais articuladores ativos (móveis) e passivos (imóveis).

Segundo ainda, Serôndio et al (2011), a descrição do aparelho fonador e do trato vocal mostra que na produção de um som de fala intervêm várias estruturas anatómicas. Mas como é que se desenrola o percurso de um som? O primeiro responsável pela produção da fala é o cérebro, que transmite ao aparelho fonador e ao trato vocal as coordenadas motoras para a realização do som. Os pulmões são o primeiro órgão motor interveniente na produção de um som, fornecendo a energia, através do fluxo de ar expiatório, que permite colocar em vibração as cordas vocais. Por sua vez, as cordas vocais produzem fonação. Ao trato vocal e aos articuladores cabe a tarefa final de modelar o som proveniente das cordas vocais ou a energia do fluxo de ar (p.39).

Para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), a capacidade fonológica é a “capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente, refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48).

As crianças em idade pré-escolar começam a desenvolver de forma progressiva a sua consciência linguística. Uma característica iminente do desenvolvimento dessa capacidade é a identificação das unidades que estruturam a língua do ponto de vista fonológico, como é o caso das sílabas e dos sons. “As manifestações de consciência fonológica podem consistir na capacidade de realizar tarefas de identificação de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação (supressão, inserção, substituição) de sílabas ou de sons” (Blevins, 1997, citado por Freitas e Santos, 2001, p.79).

O desenvolvimento da consciência fonológica segue um percurso que vai “da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 49).

Durante todo o processo do Desenvolvimento da Linguagem (aceitação de que o cérebro dá resposta ao aparelho auditivo e ao aparelho fonador sem que estes três estejam comprometidos, a interação humana com falantes da mesma língua, existindo a intenção de comunicar), o processo avança de forma natural. Porém, durante a aquisição da linguagem, existem alguns erros de produção que podem ser minimizados através da estimulação de comportamentos que o/a Educador/a deve

proporcionar, alargando campos de intervenção de forma a corrigir possíveis desvios. Foi neste âmbito que propôs a minha intervenção, desenhando um plano de ação com a finalidade de minimizar alguns erros de produção, por mim observados e identificados.

Com a entrada no primeiro ciclo, a maioria das crianças já estabilizou o conhecimento fonológico da língua materna. Porém, enquanto esse conhecimento não estabiliza são conhecidos alguns erros de produção e articulação em algumas sílabas. No quadro seguinte (quadro 2), são apresentados alguns destes processos, (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 16).

Quadro 2 – Processos durante o desenvolvimento da linguagem oral

Processo	Exemplos
Omissão de sílabas não acentuadas	“Péu” (para chapéu), “né” (para boné)
Omissão da consoante final	“bebê” (para beber), só (para sol)
Deturpação por assimilação regressiva	“popo” (para copo), fenfica (para benfica)
Deturpação por assimilação progressiva	“boba” (para bola), “papo” (para pato)
Redução de grupos consonânticos	“baço” (para braço), “pego” (para prego)
Substituição	“milo” (para milho), “dato” (para gato), “coua” (para cola)
Inserção de sons	“carapinteiro” (para carpinteiro), “marmelo” (para marmelo).

Mack e Lieberman (1985, citado por Sim-Sim, 1998, p.94), referem-se a esses processos como sendo princípios gerais de articulação que orientam as primeiras produções de palavras por parte das crianças. Apesar de ainda não conseguirem produzir as sílabas das palavras corretamente isso não significa que não as saibam discriminar. A criança sabe o que significa, porém ainda não tem a capacidade de articular bem as sílabas.

Sim-Sim (1998) refere também que à medida que o tempo passa, o processo de articulação se desenvolve significativamente, pois a criança vai aperfeiçoando cada vez melhor a sua capacidade de combinação de sons dentro da palavra. Conseguindo, assim, fazer operações combinatórias de segmentos (sílabas), esta situação acontece devido ao desenvolvimento da consciência linguística de que a criança se vai apropriando, quase sempre de forma inconsciente.

Existem também alguns agrupamentos consonânticos e dígrafos em que as crianças têm dificuldade em produzir como **cr, fl, br, pr, gl**, entre outros, quanto aos dígrafos **nh** e **lh** é-lhes difícil também produzir, substituindo-os por **n** e **l**, respetivamente.

Rigolet (2006) defende que as estratégias desenvolvidas pelo/a Educador/a deverão ser diversificadas, permitindo um aprofundamento de temas. Desta forma, são dadas oportunidades às crianças para se sentirem à vontade em falar sobre assuntos que dominem. Compete ao educador, por isso, ser observador, atento e responsivo, fomentador de iniciativas estratégicas capazes de potenciar as capacidades e intenções comunicativas da criança, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral cada vez mais otimizada.

2.5 O Papel do/a Educador/a

Para dinamizar estratégias para um desenvolvimento da Linguagem Oral eficaz, o Educador deve ter em conta aspetos fundamentais. Partindo do princípio de que o sistema neurológico, a parte motora e psicológica não estão comprometidos, criar um ambiente rico e estimulante, promotor de interação entre o grupo de crianças e entre as crianças e os adultos, pois conseqüentemente a comunicação surgirá quase “instintivamente”. Não esquecendo, que, o desenvolvimento da Linguagem Oral está condicionado pela vontade de comunicar. Comunicar implica saber escutar o outro, é preciso saber ouvir, saber estar atento ao que o outro diz. Estar atento implica concentração e esta também pode ser trabalhada de forma envolvente e estimulante, através de atividades que proporcionem prazer e que em simultâneo se desenvolvam capacidades como, neste caso, a concentração.

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. (...) O ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades

comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e acadêmico com sucesso (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

A atitude, do Educador deverá contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento das capacidades comunicativas, criando condições para que as crianças progridam. As estratégias proporcionadas, devem contemplar a criação de um ambiente educativo estimulante da comunicação oral. A ter em conta que a linguagem que o Educador utiliza constitui uma modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. Deve assumir-se como responsável por fornecer o melhor modelo linguístico possível, e, pelo conjunto de atitudes, entre as quais, a de nunca subestimar as crianças, “(...) sabendo provocar nelas espírito crítico, responsabilidades de grupo e auto-confiança nas suas competências pessoais e sociais (...)” (Rigolet, 2006, p.119).

Para que uma criança tenha motivação para falar, é preciso não descuidar do papel de bom ouvinte, de valorizar o contributo de cada criança para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grande grupo, dando espaço e tempo para que cada um fale.

A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.33).

É crucial, estar atento às crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre determinado tema, tentando não forçar a comunicação da criança.

(...) o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto. Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que se “traz” de casa, sendo necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns, (Silva et al, 2016, p.62).

É importante prestar atenção para perceber a dificuldade que algumas crianças têm em comunicar, transmitindo-lhes segurança e interesse nas suas tentativas de comunicação, pois,

(...) as respostas contingentes dadas pelos adultos desempenham um papel basilar nas interações comunicativas, dada a sua previsibilidade e o sentido de controlo e de bem-estar emocional que proporcionam à criança. A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas (...) (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.33).

Para além disso, é importante, também, promover situações que despoletem o desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação e reconhecer e usar a comunicação oral em diferentes situações, alargando o seu léxico, construindo frases mais corretas e mais complexas, adquirindo, assim, um maior domínio da expressão e comunicação oral e conseqüentemente o desenvolvimento da Linguagem Oral,

É fundamental o papel dos adultos no processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação por parte da criança e no uso da comunicação verbal em diversos contextos e para funções variadas, i.e., para rotular, pedir objetos ou ações, mencionar pessoas e eventos, conversar sobre acontecimentos ocorridos e programar atividades futuras comentar, responder, cumprimentar, dar informações, protestar, rejeitar, expressar sentimentos e opiniões, fazer escolhas, etc. (Sim-Sim Silva & Nunes, 2008, p. 33)

A idade pré-escolar é o período crítico onde as crianças aprendem a comunicar através das interações com os outros,

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

Se uma criança comunica menos do que os outros da sua idade, é provável que os adultos e as outras crianças, naturalmente, comuniquem menos com ele. Então ele não recebe o *in-put* que precisa para construir as suas habilidades de comunicação. Cabe ao Educador estar atento para evitar que isso aconteça, promovendo estratégias que levem a criança a sentir motivação para comunicar. Existem também alguns fatores que, efetivamente, contribuem para o desenvolvimento comunicativo, como as capacidades naturais da criança e o papel do ambiente físico e social. Quanto aos fatores inerentes às capacidades naturais das crianças, estão associadas as capacidades: sensoriais (audição e visão), neurológicas, motoras, cognitivas, sociais, entre outras. Relativamente ao papel do ambiente físico e social, estão contempladas

as oportunidades para interagir, explorar, brincar, desenvolver-se, interagir com parceiros-*feedback* e modelos linguísticos e a cultura.

Deste modo, a aquisição de um maior domínio da Linguagem Oral deverá ser um objetivo fundamental da educação pré-escolar. Assumindo que os fatores físicos e biológicos (aparelho auditivo, aparelho fonador, aparelho articulatório) não estão comprometidos, a atitude do Educador é crucial no desenvolvimento do processo de desenvolvimento da Linguagem Oral, pois é necessário criar as condições para que sejam desenvolvidas as competências inerentes ao processo.

Uma organização de um ambiente educativo com intencionalidade pedagógica, promotor de várias competências, torna-se uma verdadeira potencialidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz. O estabelecimento de regras do diálogo, por exemplo: nas conversas no tapete sobre os temas em discussão (dedo no ar para falar, fala um de cada vez, por respeito pelo que fala e para todos poderem ouvir). Uma outra sugestão é a exploração do carácter lúdico da linguagem (canções, rimas, lengalenga trava-línguas, adivinhas, poesia, prosa, jogos verbais) - permitem explorar ritmos, facilitam a clareza da articulação e podem ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. Uma outra forma recai sobre narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, analisar o comportamento, planejar oralmente o que se quer fazer e contar o que se realizou, fazer perguntas, entre outras formas. É importante alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (Silva et al, 2016, p.62).

O desenvolvimento progressivo da Linguagem Oral tem uma longa jornada a percorrer. Sabe-se que em primeiro lugar todo o ser humano nasce geneticamente preparado para falar e para ouvir, posteriormente este deverá ser exposto e conviver com falantes da mesma língua. É também imperativo treinar o ser humano a escutar e isso é possível através de estratégias que estimulem a concentração. Durante o processo existirão alguns erros de produção, já definidos, que ao longo dos tempos tendem a ser minimizados. As atividades propostas tentaram ser o mais envolventes possível, antecipando dificuldades. As estratégias concebidas foram objeto de reflexão de forma a proporcionar à criança, uma aprendizagem natural e espontânea, tentando

otimizar a linguagem oral, ganhando consciência linguística e conseqüentemente consciência fonológica.

A educação pré-escolar é um contexto com um grande potencial onde pode ser desenvolvida eficazmente, a comunicação oral. Explorar esta competência de uma forma intencional, apoia as crianças a se expressarem individualmente, ao interagirem verbalmente. Deste modo, estas desenvolvem as suas capacidades de expressão oral (Comunicação e Linguagem).

É também preciso aceitar as mudanças e perceber que os estudos de hoje podem não funcionar no futuro, sendo crucial estar atenta à evolução da sociedade e atualizando constantemente a formação e o conhecimento, tal como refere Rigolet (2006):

(...) cabe a cada educador/a o dever de informar-se regularmente sobre as novidades trazidas pelas ciências humanas, a humildade de aceitar mudar de atitudes quando estas não sabem corresponder às necessidades reais das crianças, a faculdade de adaptar as suas atividades de forma flexível para melhor corresponder ao grupo e profundamente individualizar as suas estratégias e, ainda, o respeito pela diferença, motivando a solidariedade e fomentando a participação ativa de cada um. Só a este preço se obterá uma formação pré-escolar válida, que saiba preparar, através do seu dinamismo, da autonomia e da autoconfiança de cada um (...) (p.173).

A atualização do conhecimento é extremamente importante, para se poder ser responsiva nas dificuldades que diariamente vão aparecendo. A sociedade muda, vai alterando, o que hoje é eficaz pode não funcionar em outros tempos. Por isso, corroboro Rigolett (2006), quando refere que o Educador deverá estar atento à mudança e procurar adequar conhecimentos atuais. Assim também a sua atitude e comportamento se deverão adaptar às realidades que poderão encontrar. Conseguindo assim, alcançar, da melhor forma, os objetivos que as OCEPEs estabelecem para a Infância.

3. Metodologia da Investigação

A Metodologia de Investigação sobre a própria prática é caracterizada por ter dois tipos principais de objetivos:

(...) por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação (Ponte 2002, p.1).

Quando iniciei o estágio deparei-me com um grupo de crianças que tinham algumas lacunas no domínio da Linguagem Oral. Embora as lacunas apresentadas sejam características desta faixa etária (quatro anos), quis perceber que estratégias serão promotoras e facilitadoras para promover o interesse em comunicar e quais as estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral? Que fatores estão envolvidos para o desenvolvimento destas capacidades?

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

Tendo consciência da importância da Linguagem Oral nos primeiros anos da vida do ser humano, pareceu-me pertinente investigar sobre a consciência fonológica e linguística em crianças de quatro anos. Qual o papel do/a Educador/a durante o processo?

Paulo Freire (1991, p. 58) afirma “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” mas “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Neste sentido a reflexão ocupa um importante lugar na formação de educadores e muito se tem dito sobre esta prática.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 7) ser um profissional de educação reflexivo é “ (...) criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui”. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.1), refletir constitui “ (...) o modo possível de os professores interrogarem as suas práticas de ensino”. Por sua vez, Alarcão (1996, p. 175) refere que a reflexão se baseia “ (...) na

vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade” sendo este “um processo simultaneamente lógico e psicológico (...)”. Revela-se importante que o profissional da educação pare e reflita sobre a sua ação e sobre o seu desempenho para que possa melhorar sempre!

A investigação a que me propôs pretende ajudar-me a melhorar a prática pedagógica, para que eu seja competente e detentora de conhecimento para poder dar respostas acertivas durante a minha vida profissional, adotando por isso a “Investigação sobre a própria prática”. Este modelo tem por base a reflexão sobre a ação desenvolvida.

Utilizar determinados métodos e posteriormente refletir sobre os seus efeitos dá a oportunidade de perceber se os objetivos foram alcançados, avaliando assim o que poderemos melhorar. Torna-se importante que os educadores reflitam sobre a própria prática e para tal, devem

(...) assumirem-se como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuirem para a construção de um património de cultura e conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (Ponte, 2002, p.3).

Assim, podemos afirmar que a investigação sobre a própria prática, realizada em contexto de formação inicial, se enquadra num paradigma participativo, na medida em que todo o processo de investigação é baseado na experiência e na participação, havendo um grande grau de envolvimento da investigadora nos processos estudados.

Este processo teve para mim, um grande desafio e uma enorme relevância, pois senti necessidade em perceber como poderei otimizar a Linguagem Oral, minimizando as dificuldades que algumas crianças têm.

De acordo com o autor atrás mencionado, Ponte,2002, os momentos principais numa investigação sobre a própria prática são quatro. Em primeiro lugar deverá haver a formulação de uma situação considerada como problemática, de seguida é fundamental uma recolha de dados que permitam responder a esse problema. Esta recolha de dados poderá ser realizada através da observação, entrevistas, leituras exploratórias, análise de documentos e registos no diário de bordo. Após esta fase, é importante se proceder a uma análise e interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, podendo assim fazer a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Os critérios de qualidade da investigação sobre a própria prática são cinco:

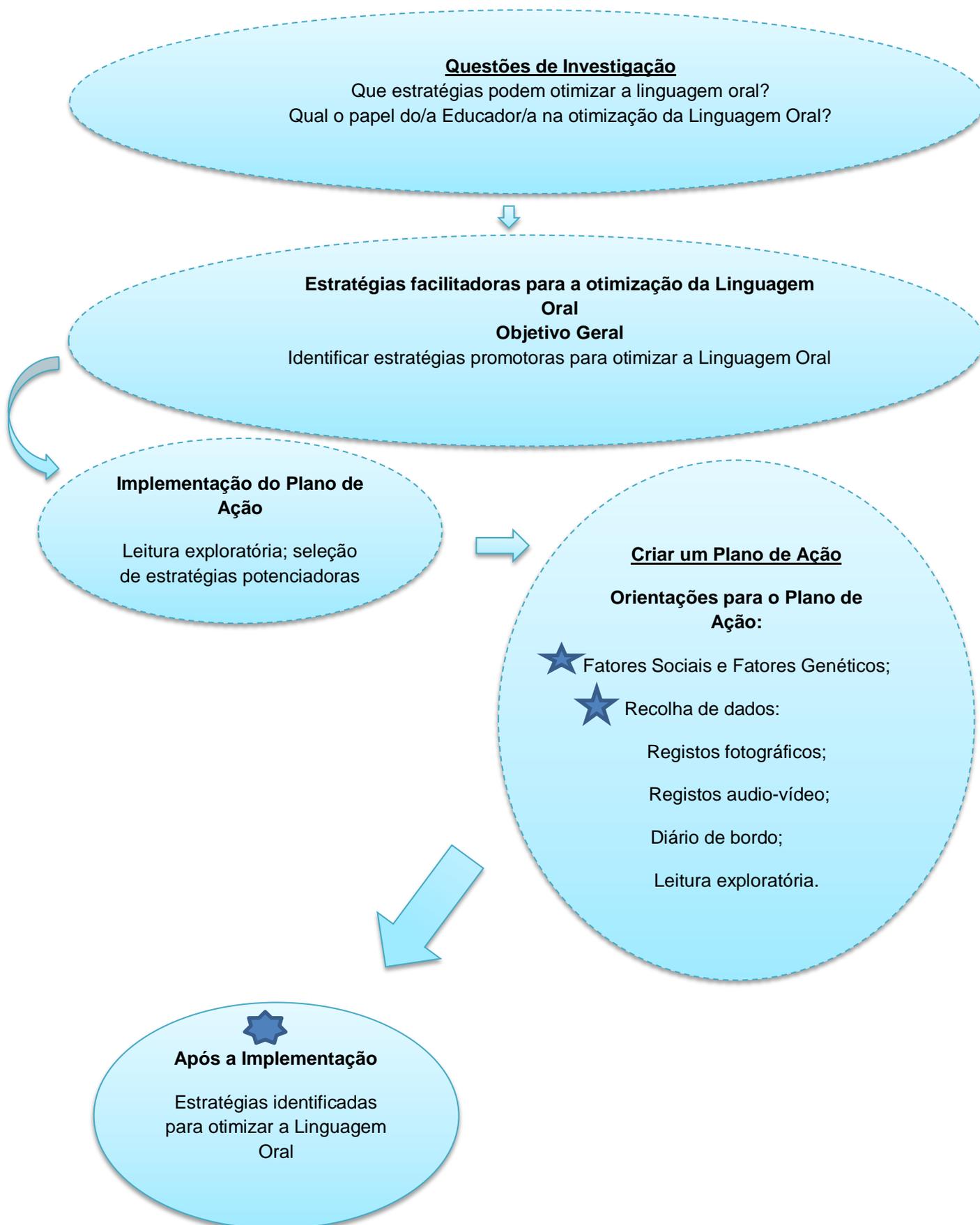
o vínculo com a prática, referindo-se este a um problema ou situação prática vivida pelos autores; a autenticidade, que exprime um ponto de vista próprio dos respetivos autores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural; a novidade que contém algum elemento novo, na formulação das questões, na metodologia usada, ou na interpretação que faz dos resultados; a qualidade metodológica contendo, por sua vez, de forma explícita, questões e procedimentos de recolha da dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida. Por fim a qualidade dialógica, tornando-a pública e discutida por atores próximos e afastados da equipa (Ponte, 2002, p.2).

Durante a investigação procurei fazer uma recolha de dados minuciosa do grupo e através de reflexões diárias sobre a minha própria prática, tentei preparar-me para eventuais situações de dificuldade, tendo como principal foco a flexibilidade e a capacidade de alterar e melhorar a minha prática. Como Ponte (2002) refere: “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados” (p. 2).

A investigação procurou responder a uma questão que eu coloquei, como tal, considero que essa procura de novos conhecimentos constituíram para mim um desafio em encontrar estratégias responsivas à questão. Este desafio tornou-se aliciante ao ponto de eu encarnar o papel de protagonista social. Tal como defende Ponte (2002), “a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afetivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário – requer o espírito de protagonista social.” (p.11) Desta forma, tornar-se-á um profissional com capacidades de poder de argumentação para as suas práticas, pois é “ (...) a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada.” (Ponte, 2002, p.11)

Este processo deverá ser uma constante na vida de qualquer profissional, pois desta forma e utilizando esta prática como instrumento de formação, de mudança educacional e como forma de construção do conhecimento válido sobre educação, alcançado assim a valorização profissional.

3.1 Esquema do Plano de Investigação



Desta forma, antes de encontrar e pôr em prática as estratégias promotoras de um desenvolvimento otimizado da Linguagem realizei uma pesquisa sobre as características gerais do grupo e individuais de cada criança. Verificando se os fatores genéticos (cérebro, aparelho auditivo e aparelho fonador), envolvidos no desenvolvimento da linguagem não estavam comprometidos. Posteriormente tentei criar um ambiente educativo propício à interação humana e à motivação em comunicar. A observação e a recolha de dados tornam-se cruciais para uma atuação de um plano que teve a intenção de dar resposta à minha intenção pedagógica, neste caso, otimizar a Linguagem Oral.

3.2 Plano de Investigação

O objetivo basilar da investigação a que me propôs pressupõe a identificação e implementação de um conjunto de estratégias que promovam a otimização da Linguagem Oral. Tal como referem Silva et al (2016), “as capacidades de compreensão e produção linguística das crianças deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos e de estratégias que facilitem o interesse de comunicar mais e melhor” (p.62). Essas estratégias poderão passar por uma panóplia de atividades pedagógicas e atividades lúdicas que favoreçam eficazmente o desenvolvimento da comunicação oral. Deverá ser fundamental que as estratégias utilizadas sejam constantemente ponderadas e reavaliadas para uma melhor atuação. O Educador deverá estar atento às mudanças sociais e às suas consequências,

Com a evolução dos comportamentos sociais ao longo dos tempos os profissionais da educação deparam-se atualmente com um grande leque de problemas, muitos dos quais de grande complexidade, nomeadamente a dificuldade que as crianças têm em atingir os objetivos das aprendizagens curriculares. Esta dificuldade advém de problemas de ordem social como a enculturação, desadequação dos currículos em relação às necessidades dos públicos a que se destinam, o modo ineficaz como funcionam as instituições educativas, a incompreensão da maioria da sociedade sobre as condições adversas em que se trabalha na educação, começando pelos meios de comunicação social (Ponte, 2004, p.2)

Desta forma, assumo que deverei ter a consciência permanente, de que o meu dever, perante todas as crianças e, enquanto profissional da Educação, é tentar encontrar soluções que sejam responsivas aos problemas que vão surgindo ao longo dos tempos. Considero que para tal, torna-se fundamental, aceitar que a sociedade está em constante mudança e que deverei atualizar a minha formação constantemente afim de ser uma Educadora o mais responsiva possível.

3.2.1 Calendarização do Plano de Investigação “Cronograma”

Fases da Investigação	Etapas	Outubro 2017	Outubro 2017	Novembro 2017	Novembro 2017	Novembro 2017	Novembro 2017	Dezembro 2017	Dezembro 2017	Janeiro 2018	Fevereiro Março Abril 2018
1º Momento Identificação da Problemática	Interação com o grupo										
	Observação										
	Problemática										
2º Momento Recolha de dados	Recolha de dados										
	Plano de Ação										
	Desenvolvimento do Plano de Ação Reflexões										
3º Momento Análise e Interpretação (Reflexões)	Revisão teórica e reflexões.										
4º Momento Conclusões dos dados obtidos; divulgação.											

3.3 Contexto Socioeducativo

3.3.1 Caracterização da Instituição

Os últimos estágios de Práticas Supervisionadas II e III, foram desenvolvidos na mesma instituição. Esta, pertence à rede pública do concelho de Sintra e funciona numa escola integrada (jardim de infância e primeiro ciclo). O único pavilhão da escola destina-se aos alunos do primeiro ciclo e aos alunos da educação pré-escolar.

A área onde funciona a educação pré-escolar possui duas salas que foram construídas quando foram realizadas obras de acrescento do edifício principal. Há ainda uma sala de trabalho para as educadoras que, dada a falta de espaço, tem sido utilizada para trabalho individual das docentes do Ensino Especial, Apoio Educativo, Terapias várias e atendimento aos encarregados de educação de todos os docentes. Têm uma casa de banho com cinco sanitas e seis lavatórios destinadas a crianças do sexo feminino e do sexo masculino. Existem ainda mais duas casas de banho (uma para deficientes e uma para adultos). Como aproveitamento do vão de uma escada, há uma arrecadação para guardar materiais de limpeza, arquivo “morto” e alguns materiais. O espaço exterior (comum ao 1.º ciclo) tem uma boa área, com um campo de jogos e algum equipamento lúdico (escorrega e dois baloiços).

Nos últimos dois anos foi construída uma horta pedagógica integrada no Projeto de agricultura sustentável. Atualmente existe um toldo, na parte frontal do edifício, que pode servir para os recreios em dias de chuva mas, dada o número de alunos, é insuficiente. A instituição dispõe de uma sala polivalente com cerca de cem metros quadrados (considerada de ginásio). É proporcionado a todas as crianças o usufruto do serviço de refeitório, sendo este serviço da responsabilidade da autarquia. Através da Associação de Pais/EE, foi implementada a Componente de Apoio à Família (CAF), proporcionando às famílias o alargamento de horário da manhã e tarde, após as atividades letivas e durante as interrupções letivas conforme o calendário escolar. Durante as interrupções letivas, a CAF dinamiza um conjunto de atividades diferenciadas e que implicam planeamento específico.

A sala de educação pré-escolar, onde fiz os estágios, é uma sala de atividades com uma área de cerca de quarenta metros quadrados, boa luminosidade natural e mobiliário adequado ao grupo.

Dado que o Jardim de Infância está integrado num estabelecimento onde se inclui o 1.º ciclo, o levantamento de recursos humanos diz respeito ao estabelecimento de ensino.

Quadro 3 – Levantamento dos recursos humanos

Recursos Humanos	Docente	Não Docente
2 Educadoras de Infância	X	
7 Professores de 1ºCiclo	X	
1 Professor de Ensino Especial	X	
1 Professor de Apoio Socio Educativo	X	
5 Professores das Atividades Extra Curriculares	X	
1 Coordenadora das Atividades Extra Curriculares e da Componente de Apoio à Família	X	
6 Auxiliares de Ação Educativa (2 para o Pré-Escolar e 4 para o 1ºCiclo)		X
3 Funcionárias de cozinha		X
1 Cozinheira		X
2 Funcionárias para o apoio ao serviço de almoços		X
2 Funcionários para a Portaria		X
2 Monitoras da Componente de Apoio à Família		X

3.3.2 Caracterização do grupo

O grupo com que iniciei a primeira fase da investigação, foi um grupo de crianças que maioritariamente tinham cinco e seis anos. Este grupo reunia bastantes capacidades de comunicação oral e por isso, as atividades desenvolvidas foram refletidas e desenvolvidas com o objetivo de remover pequenas lacunas relacionadas com a comunicação oral. O grupo com que trabalhei no último estágio, eram, na sua maioria, crianças com idades inferiores a cinco anos e por isso careceram de propostas diferenciadas, mais exigentes e minuciosamente trabalhadas para tentar obter os objetivos a que me propôs. Assim, apresento uma caracterização mais específica do grupo com que finalizei a investigação:

Para uma melhor atuação com o grupo, considero ser necessário conhecer o melhor possível as crianças com quem vou trabalhar ao longo do estágio. Como ser humano e futura educadora considerando que nenhuma criança é igual, as vinte e uma crianças não terão as mesmas necessidades. Por essa razão apresentarei alguns dados que achei pertinente colocar e que me auxiliaram na diferenciação pedagógica

durante a minha actuação com cada um. Tal como refere Silva, 2016, “(...) cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, capacidades, interesses e capacidades próprias.” p.12

O grupo é heterogéneo e é constituído por vinte e quatro crianças de 2, 3, 4 , 5 e 6 anos, sendo que quinze crianças são do sexo masculino e nove do sexo feminino (conforme **quadro 4**):

Quadro 4 Constituição do grupo por idades e Sexo

Sexo Idade	Masculino	Feminino	Total
2 Anos	1	----	1
3 Anos	2	2	4
4 Anos	7	5	12
5 Anos	4	2	6
6 Anos	1	----	1
Total	15	9	24

Relativamente à frequência neste Jardim de Infância, o grupo distribui-se da seguinte forma:

Quadro 5- Distribuição quanto à frequência no Jardim de Infância

Nome	Frequentou o mesmo estabelecimento	Frequentou outro estabelecimento	Frequentou outro contexto	Veio de casa
G.P.		X		
				X
M.M.				
C.S.		X		
S.T.		X		
M.S.		X		
P.V.		X		
R. M.				X
T.G.	X			
E.M.		X		
D.M.		X		
R.D.		X		
I.B.		X		
G.L.				X
L.S.	X			
C.C.		X		
M.O.	X			
J.G.		X		
S.A.		X		
D.L.	X			
L.A.		X		
M.V.		X		
L.F.		X		
L.L.		X		
F.P.	X			

Quadro 6- Quadro síntese quanto à frequência no Jardim de Infância

	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
1ªVez	1	2 2	5 4	3 2		19
2ªVez			2 1	1		4
3ªVez					1	1

Legenda:**Masculino****Feminino**

Os critérios utilizados pelo Ministério da Educação para a constituição dos grupos está diretamente relacionado com a teoria de Lev Vigostky, psicólogo socio-construtivista que refere pela primeira vez a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta teoria consiste na distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes. Esta é a razão fundamental para juntar crianças dos três aos seis anos.

É de salientar ainda que o grupo é na sua totalidade de nacionalidade portuguesa. De seguida irei apresentar informações organizadas em quadros para uma melhor

compreensão. Ressalvo que, de forma a garantir a ética profissional e a confidencialidade da identidade das crianças, os seus nomes, serão apresentados por letras.

Quadro 7- Dados das crianças relativos à sua data de nascimento e respetiva idade

Nomes	Data de Nascimento	Idades
G.P.	20/11/2014	2 Anos
M.M.	08/10/2014	3 Anos
C.S.	08/09/2014	3 Anos
S.T.	31/03/2014	3 Anos
M.S.	12/01/2014	3 Anos
P.V.	01/10/2013	4 Anos
R. M.	14/08/2013	4 Anos
T.G.	31/08/2013	4 Anos
E.M.	02/07/2013	4 Anos
D.M.	30/05/2013	4 Anos
R.D.	26/05/2013	4 Anos
I.B.	03/05/2013	4 Anos
G.L.	09/04/2013	4 Anos
L.S.	04/03/2013	4 Anos
C.C.	10/02/2013	4 Anos
M.O.	02/12/2012	4 Anos
J.G.	15/11/2012	4 Anos
S.A.	20/09/2012	5 Anos
D.L.	03/08/2012	5 Anos
L.A.	28/04/2012	5 Anos
M.V.	12/04/2012	5 Anos
L.F.	02/01/2012	5 Anos
L.L.	02/01/2012	5 Anos
F.P.	06/10/2011	6 Anos

Quanto às habilitações literárias dos pais, distribuem-se da seguinte forma:

Quadro 8 – Habilitações Literárias dos Pais

	1ºCiclo	2ºCiclo	3ºCiclo	Ensino Secundário	Ensino Superior	Total
Pais	1	---	5	10	7	23
Mães	0	1	3	5	15	24

Quanto aos dados apresentados, considero-os extremamente relevantes, pois desta forma permitiram compreender o grupo e planear atividades adaptadas às necessidades ou dificuldades das crianças.

Esta recolha de informações apoia o/a educadora a cumprir a responsabilidade de partilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Devendo ter, por isso, em conta, a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso à cultura e às possibilidades das vivências na infância.

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva et al, 2016, p.13).

Em síntese, trata-se de um grupo heterogéneo composto por vinte e quatro crianças, (entre os dois e os seis anos de idade), sendo que quinze das quais são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Das vinte e quatro crianças, catorze têm idades inferiores a cinco anos. Estas últimas, ainda sentem grandes dificuldades a nível de concentração e a nível do cumprimento de algumas regras de interação e socialização. Durante o ano são exporadas várias áreas e domínios, porém, numa fase inicial, incede-se mais nas regras de socialização, tentando em simultâneo criar laços afetivos com todo o grupo.

3.3.3 Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é a organização do espaço, que no jardim-de-infância, reflete as intenções educativas do/a educador/a. Assim, os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas, alegria e o gosto de estar na sala de jardim de infância. É por isso, importante que o/a educador/ crie uma ambiente securizante e acolhedor de forma a, não só, potenciar o desenvolvimento integrado das crianças, mas, também que estas se sintam felizes em estar num espaço onde vão passar grande parte do seu tempo.

As áreas ou os espaços criados na sala de pré-escolar não são estanques. Pode-se e deve-se criar novas áreas indo ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que se estiverem a desenvolver. As mudanças são feitas com o grupo. Desta forma, as crianças, familiarizam-se com o espaço e participam no processo de organização. Esta organização é muito importante, pois deverá permitir a criação de condições para o desenvolvimento de relações interpessoais, de autoconfiança e confiança no grupo.

Pretende-se desta forma que a organização de todo o ambiente educativo (espaço, tempo e materiais) proporcione o respeito pelo outro e em que cada um valorize e aceite as diferenças., em que os diálogos em grande grupo sirvam para conversar, escolher, planear, avaliar, resolver problemas conflitos ou para negociar as atividades.

3.3.3.1 Dimensão Física

Cuando entramos en un centro educativo las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y educadores, de las relaciones con el exterior, etcétera. (Forneiro,2008,p.52)

A sala de atividades onde foram desenvolvidas as Práticas de Ensino Supervisionada tem cerca de 50m² e está dividida em áreas de trabalho. Possui cinco janelas o que permite uma boa iluminação natural e a ventilação adequada. No entanto, e apesar de haver estores em todas as janelas, estes encontram-se em mau estado tornando a sala bastante quente. Há uma porta de acesso ao exterior da escola, facilitando o acesso das crianças a este espaço. As paredes têm três grandes placards de corticite. O material didático tem vindo a ser adquirido e renovado conforme as necessidades e possibilidades de forma a ir ao encontro dos objetivos delineados pela Educadora e às necessidades das crianças.

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

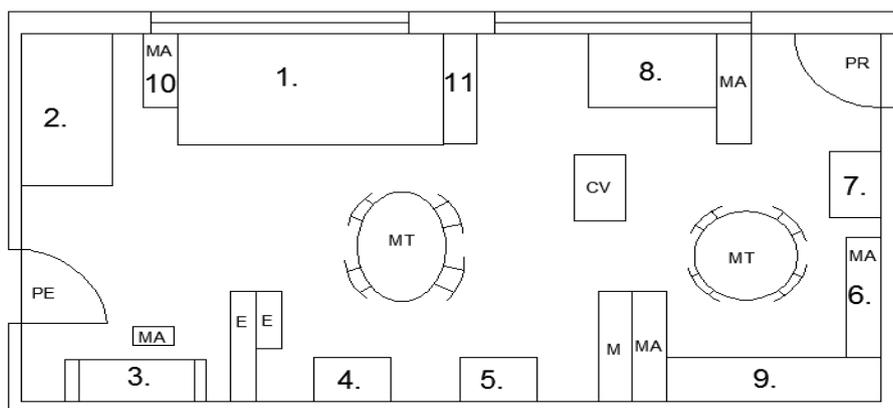


Figura 3 – Planta da Sala 2 de Pré-Escolar

Legenda:

- | | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| 1. Área de Acolhimento | 4. Área da Escrita | 7. Área da Música | 11. Área dos Jogos |
| 2. Área do Faz de Conta | 5. Área da Informática | 9. Área da Expressão Plástica | MA- Móvel de Apoio |
| 3. Área da Biblioteca | 6. Área Área da Natureza e da Ciência | 10. Área da garagem e da Construção | M-Móvel |
| E-Estante | CV-Cavalete | MT- Mesa de Trabalho | PE-Porta de entrada |
| PR-Porta para o recreio | | | |

Relativamente ao espaço exterior, o pavimento está em bom estado e existem alguns materiais de parque infantil: dois baloiços, um escorrega e uma pequena estrutura para trepar. Também existe uma casa de exterior para guardar os materiais de exterior, tais como: trotinetas, triciclos, bolas e cordas.

Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio), (Forneiro, 2008, p.53).

A organização física do ambiente educativo encontra-se de forma a permitir ao grupo contactar com diversidade de materiais e opções, bem como a autonomia e a funcionalidade dos mesmos. Esta organização é realizada com as crianças, levando-as a sentir e vivenciar experiências funcionais que desencadeiem a necessidade de mudança e inovação. A sala de atividades está organizada por áreas de trabalho.

A lotação das mesmas é feita através da negociação conjunta com o grupo. Inicialmente é aceite o número de crianças sugerido para a lotação de cada área e é

feita a experimentação da viabilidade desse número. As crianças verificam a impossibilidade e vamos excluindo, uma a uma, até se chegar a um consenso entre espaço- área- número de crianças.

Posteriormente é afixada uma folha com o suporte escrito de identificação do espaço, a especificação através do numeral correspondente, e a mesma quantidade representada em padrão (Dominó). Assim, as crianças tomam consciência, autonomamente, da possibilidade, ou não, de frequentarem cada uma das áreas. Inicialmente, as crianças verificam a lotação das áreas fazendo a contagem de cada um dos elementos que aí se encontra. Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis e devidamente etiquetados (símbolo e suporte escrito). Estes espaços, terão de ser devidamente arrumados pelas crianças após a sua utilização.

3.3.3.2 Dimensão Funcional

A sala encontra-se organizada por áreas, sendo que cada uma destas, encontra-se equipada com material adequado e criteriosamente escolhido para aquisição de aprendizagens eficazes, prevendo assim um constante enriquecimento global da aquisição de conhecimentos para que cada criança seja em simultâneo sujeito e agente das aprendizagens. A sala tem, a toda a volta, placards nas paredes. Estes são intitulados, sempre que possível, conforme a sua proximidade com as áreas de trabalho: área da matemática, área da escrita e área da expressão plástica. Neles serão afixadas as produções das crianças. Sempre que possível pretende-se promover a autonomia na colocação de trabalhos /produtos, incentivando as crianças nessa tarefa.

Área do “Faz de conta”

Este espaço tem uma mobília de cozinha, quarto e uma mercearia. Cada mobília dispõe de uma grande variedade de adereços inerente a cada “departamento”. Existem várias peças de roupa para serem utilizadas pelas crianças, roupa para os bonecos existentes, roupa para a cama das bonecas, entre outros.



Figura 4 - Área do Faz de Conta

Existem ainda conjuntos de panelas, de louça e talheres, fruteiras, almofadas, alimentos de plástico, etc. O espaço permite um fácil acesso a todos os utensílios e boa mobilidade das crianças.

Área da leitura – Biblioteca

Esta área possui uma estante com três prateleiras, três sofás e uma mesa pequena. Os livros vão sendo colocados ao dispor das crianças conforme forem apresentados às crianças na “Hora do Conto”.

A biblioteca está organizada por conteúdo literários (trabalho realizado com o grupo do ano anterior), através dum código de cores etiquetas) por forma a facilitar o acesso e arrumação.



Figura 5- Área da Biblioteca

Há também uma caixa com fantoches e outra com dedoches, ambas identificadas com imagem e respectiva legenda. A diversidade destes materiais, pretende potenciar uma maior escolha das crianças.

O fantocheiro é um cortinado amovível que tem uma abertura tipo janela. Sempre que necessário, pode ser utilizado tanto pelas crianças como pelos adultos. A biblioteca é um espaço no qual se apostará sempre na aquisição de novas obras, o que irá permitir a existência e diversidade de conteúdos: álbuns temáticos, livros de histórias, banda desenhada, dicionários ilustrados, revistas, livros da autoria das crianças.

Área dos Jogos de mesa

A estante de prateleiras está dividida por cores que facilitam a arrumação dos jogos. Esta área possui uma grande variedade de jogos lógico-matemático.



Figura 6 - Área dos Jogos de mesa

Área da Garagem e Jogos de Construção

Possui um móvel com gavetas amovíveis com diversos materiais de construção (peças de ancaixe grandes e pequenas, peças de madeira e de plástico), bonecos e animais em plástico. Estes materiais foram seriados pelas crianças logo no início do ano letivo. Na face dos cestos foi colocada a sua identificação através de imagens recortadas de catálogos de material didático e com o suporte escrito relativa a cada jogo. Uma das gavetas está indicada para guardar os brinquedos que as crianças trazem de casa.



Figura 7 - Área da Garagem e Jogos de Construção

Área da Expressão Plástica

Este espaço é adequado para desenvolver atividades de expressão plástica de escolha livre ou por proposta da educadora. É composta por uma mesa redonda com seis lugares, uma estante de secagem, para além de materiais de apoio à pintura, colagem e recorte e atividades de modelagem.



Figura 8 - Área da Expressão Plástica

A área encontra-se junto a um ponto de água. Os materiais estão dispostos de forma a permitirem autonomia tanto na utilização como na arrumação. Também se encontra disponível uma mesa maior (9 lugares) de utilização polivalente.

Área do Acolhimento

A área de acolhimento e de reunião do grande grupo é um tapete de grandes dimensões, junto do qual existe um placard onde vão sendo afixados os diversos instrumentos de registo (mapas) utilizados diariamente. É utilizado no início e final da manhã e no início e final da tarde, momentos de reunião de todo o grupo para planificação e/ou avaliação das atividades desenvolvidas e /ou a desenvolver.



Figura 9 - Área de Acolhimento

Área da Escrita

Esta área tem um mesa pequena com folhas de papel de diversos tamanhos, blocos pautados e quadriculados, alguns jogos de divisão silábica, enfiamentos com letras, canetas, lápis de grafite, afias, borrachas, pasta com fichas selecionadas pela educadora, letras e números de papel para colagem e construção livre de palavras.

Área da Informática

A área dispõe de um PC portátil. As crianças poderão utilizá-lo autonomamente, sendo o tempo de utilização de 15 minutos/criança/dia, indicado por um relógio que será



dividido por quartos de hora de cores diferentes. Esta estratégia permite uma fácil e autónoma rotatividade das crianças. Este espaço será também utilizado para escrever os registos, opiniões, observações das crianças sobre diversos temas. As crianças fá-lo-ão recorrendo a um modelo (cópia) feita pelo adulto. A ligação à internet , uma novidade na sala, é também um

Figura 10 Área da Informática e da Escrita

recurso educativo pronto a utilizar sempre que necessário, nomeadamente na pesquisa de informação sobre diferentes temas e imprescindível no apoio ao desenvolvimento de projetos

Área da Natureza e Ciência

Área destinada à recolha e organização de pequenas coisas da natureza para observação. Já estão seleccionados alguns materiais necessários, como copos com lupas, lupas, caixas para recolha de materiais, e ainda um microscópio que permita a observação mais minuciosa de objetos/materiais.



Figura 11 - Área da Natureza e Ciência

Área da Música

Surgiu após a visita ao Conservatório de Música de Sintra. A atividade desenvolvida e



na qual as crianças participaram, foi o motor de arranque para o interesse na criação desta área. Existem alguns instrumentos de percussão estruturados e outros construídos pelas crianças. Existe um rádio com leitor de CDs e vários CDs utilizados autonomamente pelo grupo.

Figura 12 - Área da Música

3.3.3.3 Dimensão Temporal

As crianças fazem, diariamente, a escolha da área, conforme as suas preferências, colocando uma /duas bolas da cor correspondente ao dia. A organização do tempo no Jardim de Infância é muito importante e securizante para as crianças. Considerando importante planificar de forma estruturada a organização do tempo na sala, estando esta planificação sujeita a alterações e /ou anulações/substituições, desde que devidamente consciente e fundamentadas.

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Silva, 1997, p.40)

Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
09h00 11h50	Acolhimento. Marcação de presenças conforme vão chegando, arrumação dos brinquedos de casa na gaveta e conversa entre pares. Conversa de grande grupo. Mapa de tarefas- distribuição/realização das tarefas: Contagem dos alunos presentes e das faltas, preenchimento de mapa do tempo, calendário, dizer a data completa (dia semana, dia, mês e ano). Organização das atividades: planificação da manhã, preenchimento do mapa de atividades, escolha das áreas, trabalho autónomo/trabalho projeto, normalmente em pequenos grupos. Arrumação da sala				
10h00	Áreas de escolha	Áreas de escolha	Expressão Motora	Áreas de escolha	Áreas de escolha
12h00 12h15	Reunião de grande grupo para registo no Diário de Grupo, avaliação da manhã e rotinas de higiene de preparação para o almoço				
12h15 14h00	Intervalo para Almoço e Recreio sempre que possível no exterior.				
14h00 15h30	Hora do Conto: História, poesia, lenga.lenga, entre outros. Continuação de trabalho autónomo/projeto, escolha nas áreas.		Expressão Musical		Hora da leitura do projeto "História vai e vem." Conselho de turma: leitura das colunas do Diário. Avaliação e planificação da próxima semana.

A primeira tarefa do dia é feita na Área do Tapete. É aqui que é feito o primeiro diálogo da manhã, onde as crianças em grande grupo têm oportunidade de partilhar vivências ou opiniões. O/a educador/a e o resto do grupo tentam escutar as contribuições de quem quer falar.

Posteriormente, são organizados cinco grupos de pares, em que cada par terá de fazer as tarefas seguintes e o resto do grupo, atento concorda ou corrige as tarefas. Um par faz as contagens crescente, decrescente, de dois em dois das crianças presentes e aponta as faltas.

Outro par, terá que fazer a anotação pictórica do estado do tempo, mostrando posteriormente ao resto do grupo se concorda com a sua avaliação, relativamente ao seu desenho (estado do tempo).

De seguida, um outro par terá que fazer a distribuição do leite, pelo grupo, que já se encontra distribuído pelas mesas. De seguida, recolhem os pacotes vazios e devidamente espalmados e contam os pacotes.

Um outro par de crianças, limpa as mesas sujas de leite e o último par vai regar as plantas de sala e de rua.

Após esta pausa, o tempo é organizado de forma flexível, por vezes, e se o tempo permite as crianças vão ao recreio exterior. Outras vezes algumas crianças vão para as áreas de escolha, enquanto outras estão a fazer projetos com o apoio da educadora. Durante os projetos, as crianças trabalham em pequenos grupos.

Ao meio dia, antes do almoço, o grande grupo reúne-se na área do tapete, onde fazem o registo no Diário de grupo (avaliação da manhã). E depois vão fazer as rotinas de higiene e dirigem-se para a zona do refeitório, onde são acompanhados pela educadora e auxiliar.

Depois do almoço, o grupo vai para o recreio exterior até cerca das 14h00.

Após a hora de intervalo, as crianças dirigem-se para a casa de banho, fazendo as rotinas de higiene. Posteriormente, reúnem-se, novamente, na área do tapete, onde primeiro dialogam sobre o recreio com os adultos de sala. Após este momento, o grupo espera, atentamente, a hora do conto. De seguida, algumas crianças dirigem-se para as área de escolha e outras continuam o trabalho do projeto, até às 15h30, hora do encerramento das atividades em pré-escolar.

À quarta-feira é o dia de aula de expressão motora que será realizada no polivalente da escola.

À quinta-feira, à tarde, é o dia da Expressão Musical. A escolha do conteúdo é feita pelas crianças na reunião de Conselho e é também normalmente, o dia escolhido para os passeios/ Visitas de Estudo (1 /mês) ou para a participação dos pais na dinamização de actividades na sala.

Após a refeição, as crianças vão para o recreio (sempre que o tempo o permite) ou ficam na sala a ver um filme ou a brincar.

3.3.3.4 Dimensão Relacional

O facto de ter estado presente no início do ano letivo como membro da equipa educativa da sala, fez com que o grupo me aceitasse muito bem desde o início. Este grupo é quase na totalidade novo na instituição, apenas cinco crianças transitaram do ano anterior e mais de metade das crianças tem menos de cinco anos. A reunião destes dados do grupo, fizeram-me refletir sobre que tipo de relação eu teria que ter com as crianças. Nesta fase, todo o grupo carece de uma atenção muito específica, nomeadamente afetuosa. São crianças que não estão, ainda, à vontade com o espaço, nem com os adultos e, por isso, é crucial o afeto para que as crianças mais inseguras se sintam bem e felizes na hora de se despedirem dos pais. É crucial demonstrar carinho e afeto num momento tão difícil como este. E foi desta forma que consegui criar laços com cada criança da sala, cada uma com características diferentes e por consequência, também a minha atuação foi diferenciada com cada uma.

Para mim, a relação com as crianças passa por alguns critérios que fui apontando:

- O bem-estar e segurança dependem do ambiente educativo em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada;
- Criar um ambiente securizante e estar atento e disponível para escutar a criança
- Valorizar as suas conquistas e o esforço;
- Conseguir organizar o dia, para que através das rotinas, a criança sinta confiança no adulto e crie uma imagem positiva de si próprio e dos outros;
- O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação;
- Promover a participação dos pais nos projetos desenvolvidos e em situações planificadas ;
- - Promover a troca de informação através de reuniões, momentos informais;
- Respeitar as crianças e outros adultos que participem no processo educativo para ser respeitada.

Baseando-me no Movimento Escola Moderna - MEM, que assenta numa base democrática, de partilha de poder entre todas as partes envolvidas e num processo de aprendizagem cooperativo, desafiador e autónomo. São utilizados diversos

instrumentos – mapas - para a gestão do espaço e das atividades, que, apesar de inspirados nesta metodologia poderão sofrer adaptações consideradas pertinentes para uma melhor utilização. Por outro lado, também me identifico com o Modelo Curricular *High Scope* que se baseia na aprendizagem ativa da criança, nas suas vivências diretas e imediatas do quotidiano, considerando-as muito importantes e alvo duma reflexão construtiva. O adulto deverá privilegiar a interação com a criança, promovendo espaços de conversa e brincadeira que permitam à criança verbalizar, questionar, dar opiniões e manifestar opiniões e sentimentos sobre diversos assuntos, num contexto de aprendizagem ativa, tendo, assim, a possibilidade de fazer escolhas e tomar as suas próprias decisões. Através da negociação progressiva e da partilha, iniciam-se práticas democráticas, criam-se instrumentos reguladores e de avaliação que permitem à criança a construção de saberes, num processo de ensino aprendizagem dinâmico, enriquecedor e estimulante. Esta dinâmica, inicialmente, implica muita iniciativa do adulto até que as crianças se apropriem deste formato de trabalho.

3.3.4 Participantes do estudo

Os participantes do estudo em questão, encontram-se inseridos num grupo de 24 crianças de uma sala educação pré-escolar e correspondem à faixa etária dos quatro anos de idade.

Para a realização da investigação e assumindo-me como sujeito participante, uma vez que sou investigadora sobre a própria prática, também sou considerada participante durante o processo.

Sendo assim, são participantes três crianças e uma educadora estagiária. As crianças participantes são do mesmo sexo e têm quatro anos, tendo em consideração as suas características individuais.

Criança M

A criança M apresenta dificuldades na articulação de palavras, nomeadamente na redução de sílabas não acentuadas e omissão de alguns agrupamentos consonânticos. É uma criança que frequenta este estabelecimento desde o ano anterior, porém, sente-se inibido a comunicar ao grande grupo, principalmente quando lhe é imposta essa comunicação. Apresenta dificuldade em sequenciar uma vivência,

quando questionada pela EC ou no relato de uma história. Quando por iniciativa própria desenvolve diálogos com os outros, p.ex., na área do faz de conta, M desenvolve um discurso mais fluído e lógico. Para a EC, esta criança apresenta algum distúrbio cognitivo e como tal incentivou o encarregado de educação a pedir uma consulta de desenvolvimento. Até à presente data a criança não foi assistida. Ainda sobre M, é uma criança ainda com muita dificuldade na organização do pensamento e por isso as comunicações de uma determinada complexidade morfosintática apresentam-se deficitárias, incompletas e/ou com alguns erros, sendo por vezes difícil a sua interpretação. Espontaneamente, ainda se nota uma certa preferência pela linguagem mais simples, da parataxe, especialmente. M, apresenta ainda muita dificuldade na concentração, facto crucial para ouvir e reproduzir o que ouve, como no caso da leitura de histórias, este não consegue fazer um relato linear, nem sequente.

Criança D

A criança D é a criança que melhor se expressa e comunica, apresentando um discurso coerente, linear e lógico. Apesar disso, ainda apresenta algumas dificuldades situadas nos princípios gerais de articulação defendidos por Mack e Lieberman, 1985, citados por Sim-Sim, 2008. Essas dificuldades são na redução de grupos consonânticos, omissão nas sílabas não acentuadas e substituição do som /S/ ou /Z/ por o som /J/, como “caja” para casa.

Criança R

A criança R é uma criança que iniciou o seu primeiro ano em contexto escolar. Inicialmente não tinha intenção de comunicar, remetendo-se ao silêncio absoluto. Com o passar do tempo e após iniciar a rotina semanal de vir ao jardim de infância, a criança começou a falar. Foi, no entanto, fundamental o papel dos adultos de sala que o ajudaram a estimular para ganhar desejo em comunicar. Nas suas poucas comunicações R utiliza frases curtas, vocabulário simples e concreto e gramaticalmente muito fraco. Esta criança veio de um contexto familiar, em que a avó era o único falante com que a criança estabelecia interações durante a maior parte do seu dia, o que se depreende que o seu ambiente social, durante os seus primeiros anos de vida, foi muito pobre. Para além disso, R também tem dificuldade na produção de palavras, principalmente na redução no agrupamento consonântico e redução das sílabas não acentuadas.

Em síntese, apesar das suas características próprias, todas apresentam os mesmos princípios de articulação. Estes foram factos que constatei e tentarei dar resposta a essas mesmas dificuldades e atender às características individuais de cada criança.

Assumindo-me como participante e Educadora Estagiária, sou uma mulher com 36 anos, trabalho no ramo da Educação acerca de dezassete anos. Com o nascimento do meu filho, brotou um estímulo que me despertou a acompanhar a educação desde os primeiros anos de vida. Foi desta forma que me vi encorajada a ingressar novamente nos estudos mais formais sobre a Educação de Infância.

A problemática escolhida, surgiu da dificuldade em perceber o processo do desenvolvimento da linguagem oral. e se seria possível otimizar esta capacidade. Senti que esta seria a oportunidade em investigar alguns pontos, nomeadamente, estratégias que promovam uma linguagem oral mais otimizada.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi para mim extremamente importante, na medida, em que, o que para mim era excelente (identificar as dificuldades comunicativas do grupo) passou a ser um desafio. Pois, após, a intensa recolha de dados pessoais de cada uma das três crianças, percebi que poderia tentar encontrar estratégias que pudessem levar as crianças a um nível superior em termos das competências da Linguagem Oral, ajudando a desenvolver esta capacidade e otimizando-a.

Foi essencial proceder à caracterização de cada criança e, de seguida, fazer várias gravações das suas respostas às mesmas perguntas de forma a analisar alguns seus erros de produção, as lacunas nos seus discursos e posteriormente analisar e interpretar toda a informação recolhida.

O tipo de observação que realizei na minha investigação, e que de algum modo esteve implicado naquilo que eu, como investigadora, observei, teve a ver com o meu papel durante a observação. Segundo Angrosino (2012), quando a observação é realizada no cenário natural em que os participantes vivem as suas vidas, e em que o investigador está implicado na própria observação considera-se uma observação naturalista.

Observação

Observar é uma capacidade humana essencial para fazer juízos e que determina as nossas decisões sobre tudo o que nos rodeia. A maior parte daquilo que se sabe sobre os contextos de vida vem da capacidade de observação (Angrosino, 2012). Um dos instrumentos e estratégias de registos de dados por mim utilizados foi a observação. A observação, do tipo participante, foi utilizada quotidianamente, pois permite um conhecimento direto dos fenómenos e do contexto onde os mesmos ocorrem.

(...)a observação participante acontece quando “o observador participa na vida do grupo por ele estudado e ao haver um contacto permanente com o grupo, o observador interage constantemente com o intuito de estabelecer relações, para construir afinidades e para responder às necessidades pessoais e sociais das crianças (Estrela,1994, p.31).

Diário de bordo

“As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.” (Maximo e Esteves, 2008, p.8)

Os registos que fui fazendo no diário e bordo tentaram ser o mais detalhados possível, descrevendo situações e notas pessoais relativas ao acontecimento. Todos os registos foram datados e inclusivé marcada a hora. Segundo McNiff e Whitehead, 2003, citado por Máximo e Esteves, 2008,

O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Como acompanha o professor-investigador durante toda a investigação, é uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma (p.89).

Registo fotográfico, audio e vídeo

Para apoiar e conferir validade à observação e às anotações do diário de bordo, que fui fazendo ao longo dos dias, recorri ao registo por meios tecnológicos: fotografias, audio e vídeos

Registo fotográfico- as imagens contém informações visuais para mais tarde serem analisadas, servindo também para ilustrar o envolvimento das crianças em determinado momento.

A utilização dos registos audio prende-se fundamentalmente com a facilidade e autenticidade da recolha de dados.

Registo vídeo

Segundo Sousa, 2005,

(...) a sua principal finalidade é a obtenção de registos de um acontecimento, podendo mais tarde estudá-lo. (...) a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam.

Esta recolha de dados, ajudou-me a encontrar participantes desafiadores, percebendo as suas características individuais. Posto isto, a reunião destes dados ajudou-me a conceber um plano de ação que conseguisse dar resposta às dificuldades que queria ultrapassar. A reflexão constante foi fundamental durante todo o estágio para que a minha intervenção fosse eficaz, pois para a conceção do Plano de Ação foi essencial uma pesquisada orientada, de forma a dar respostas eficazes às crianças envolvidas durante todo o processo, não só para os participantes mas também para o resto do grupo.

Análise documental

A análise documental que fiz prendeu-se com uma leitura exploratória que incidiu principal sobre documentos relativos à Comunicação e Linguagem Oral (tema da Investigação). Esta teve a função de complementar os dados obtidos na investigação. Segundo Lessard, Goyette e Boutin, 1995, "(...) a análise documental trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para "triangular" os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas." p.14

3.5 Plano de Ação

3.5.1 Princípios Orientadores da Prática

O plano de ação foi desenvolvido com um grupo de crianças de quatro anos. O trabalho seguiu uma abordagem socioconstrutivista. Esta abordagem foi trazida por um psicólogo russo dos finais do século XIX e início do século XX- Lev Vigotsky e Bruner, psicólogo americano. Vigotsky veio mostrar a importância das variáveis de natureza social na construção dos conhecimentos. As ideias basilares que suportaram a sua teoria foram três:

- O desenvolvimento é produto da interação social;
- O ser humano só pode ser entendido quando enquadrado no seu contexto sócio-histórico;
- E a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), este conceito é elaborado por Vigotsky e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinada pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. É a série de informações que a criança tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora do seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

Vigotsky defendeu ainda que “(...) só é boa a educação que conduz ao desenvolvimento.” Vigotsky (1998).

Uma educação que conduz ao desenvolvimento implica organizar atividades coletivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de meramente comunicar ou transmitir a informação. Este processo exige ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de interagir e os seus interesses, se assim não for, não serão capazes de participar ativamente em atividades coletivas. Torna-se então evidente que o/ a educador/a tenha a capacidade de organizar atividades coletivas com grupos de crianças, interagir com elas e proporcionar a interação entre crianças e entre crianças e outros adultos. Se as crianças conseguirem desempenhar tarefas em conjunto (resolução de problemas), mais tarde serão competentes para os resolverem sozinhas. Vigotsky (1998).

Bruner que desenvolveu a teoria de Vigotsky e relevou a importância da experiência social no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Usando as palavras de Marchão (2012), podemos afirmar que Bruner está entre Piaget e Vigotsky, pois “considera a importância das restrições biológicas e evolutivas sobre o desenvolvimento da inteligência humana e confere à ação importância fundamental no desenvolvimento

cognitivo. (...) Tal como Vigotsky, elicita a cultura, as interações sociais e a linguagem como actuantes, também, fundamentais nesse desenvolvimento”(p.129).

Bruner enaltece, assim, o desenvolvimento a partir da relação com os outros, sendo este o ponto de partida para a descoberta da cultura humana e é na instrução escolar “que acontece, na sua maioria, o desenvolvimento do pensamento, uma vez que essa instrução possibilita modos específicos de olhar os problemas e de agir sobre o mundo” (Marchão, 2012, p.131). Bruner considera, nesse sentido, a ideia de currículo em espiral que consiste na compreensão, por parte do indivíduo, de um conteúdo ou assunto “através de níveis cada vez mais sofisticados e elaborados” (Marchão, 2012, p.131).

Desta proposta emerge a concepção de que a criança pode aprender sobre qualquer assunto em qualquer fase do seu desenvolvimento, não sendo necessário aguardar pelo momento certo. Deste modo, Bruner aproxima-se da teoria de ZDP de Vigotsky, ao conceder ao professor um papel de mediador e não de simples transmissor de conteúdos, no qual o adulto deve conhecer e identificar o nível em que a criança se encontra e “a distância que tem de percorrer com esse apoio” (Marchão, 2012, p.131). “*Scaffolding*”, ou “andaime ou apoio”, é um conceito usado por Bruner e significa a ajuda que é dada à criança para atingir os seus objetivos ou metas que, sozinha, não conseguiria alcançar. Esta ajuda pode ser dada pelo adulto ou por outras crianças mais experientes através de atividades, de exemplos ou de sugestões.

O plano da ação que apresento, foi previamente pensado e estruturado com a finalidade de dar resposta à investigação a que me propôs. Numa primeira fase, observei o grupo e reuni as informações suficientes para perceber em que estágio de desenvolvimento as crianças se encontram (segundo Jean Piaget-psicólogo construtivista). O grupo encontra-se no estágio pré-operatório. Pois, segundo o mesmo, é nesta fase que surge, na criança, a capacidade de substituir um objecto ou acontecimento por uma representação. Esta substituição é possível graças à função simbólica. A criança já não depende unicamente das suas sensações, dos seus movimentos, distinguindo uma imagem, palavra ou símbolo daquilo que ele significa (o objecto ausente). Este estágio é também muito conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica. Divide-se em duas etapas: O pensamento pré-conceptual - imagens mentais sem conceitos. Nesta fase, dos quatro aos sete anos, o pensamento é intuitivo - centrado na percepção e não na imaginação, logo é menos egocêntrico, mas pouco flexível, preso aos acontecimentos particulares, às impressões sensíveis. (Sprinthal e Sprinthal, 1993).

A abordagem utilizada teve ainda em consideração três ideias-chave fundamentais defendidas por Vigotsky, (1998),

A primeira ideia refere quem as crianças envolvem-se em atividades em grupo com o objetivo de interagirem e ajudarem-se umas às outras, pois e segundo o mesmo autor, 1998, "(...) a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. Estes são capazes de operar somente quando a criança interage com os outros. Uma vez internalizados, os processos passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento."

Em todas as atividades que propôs tive sempre em consideração a pertinência de as crianças trabalharem em conjunto para que, em interação, fossem capazes de trabalhar em cooperação umas com as outras, de modo a que as crianças mais velhas apoiassem as crianças mais novas, sendo potenciada a ZDP.

A segunda ideia chave incide na perspectiva de colocar a criança num processo ativo. Durante a conceção do Plano de Ação tive, ainda, em conta atividades que colocassem as crianças num processo ativo, envolvendo-as num processo de aprendizagem que as estimulasse para as aquisições das competências estipuladas. As crianças percecionarem-se como autores e atores da sua aprendizagem, ou seja, a educação só apoia o desenvolvimento pessoal se as crianças se percecionarem como participantes ativos. O jogo é um dos principais meios e métodos da educação. Pois o jogo com regras faz com que a criança as respeite, aprendendo a auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo em vez de agir impulsivamente. O jogo simbólico é um dos mais importantes contextos para que as crianças desenvolverem críticas e terem sucesso em ambientes escolares formais.

A 3ª ideia chave de Vigotsky desperta-nos para uma educação espontânea. Em que as crianças aprendem espontaneamente, mas para isso é necessário que o/a educador/a dê particular atenção ao modo de estimular e apoiar melhor as aprendizagens que pretende desenvolver, colocando a criança no centro dos processos educativos e no qual se apercebe de uma educação que a conduz para o desenvolvimento.

3.5.2 Apresentação e justificação do Plano de Ação

O plano de ação que propôs visa procurar e colocar em prática estratégias que desenvolvam e otimizem a Linguagem Oral.

Durante a primeira fase de observação, apercebi-me da dificuldade que a maioria do grupo tinha em comunicar no início do ano letivo. Depois de cerca de três semanas, o grupo sentiu-se mais seguro e confiante e progressivamente as crianças iam utilizando as regras fundamentais de um diálogo quer a pares, quer em grande grupo. Posteriormente, e após, uma primeira fase de recolha de dados, percebi que havia algumas lacunas que eu poderia tentar investigar como atuar para as remover, dando lugar a competências que pudessem desenvolver e otimizar a Linguagem Oral, nomeadamente desenvolver competências relacionadas com a comunicação oral, consciência linguística e fonológica, em consequência, o desenvolvimento e a otimização da Linguagem Oral, surgiriam de forma natural.

Partindo desta observação, e sabendo que o desenvolvimento da Linguagem Oral depende do interesse em comunicar, questionei-me: De que forma o/a Educador/a consegue remover as lacunas da comunicação oral? Que estratégias serão potenciadoras e facilitadoras para promover o interesse em comunicar e quais as estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral? Que fatores estão envolvidos no desenvolvimento destas capacidades?

Posteriormente, procedi a um levantamento de informações que me ajudassem a conceber um plano de ação. Trabalhando em equipa com a EC e a Auxiliar, pude conceber um conjunto de estratégias, intencionalmente pedagógicas, que procuravam dar resposta aos objetivos (descritos anteriormente).

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.40)

3.5.2.1 Estratégia implementada, I - Reconto

A atividade proposta, está relacionada com a forma de ler uma história. Sabendo que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento da própria língua portuguesa, sinto-me responsável para motivar as crianças para a leitura, procurando técnicas e estratégias diferentes para que desta forma a leitura se torne não só um hábito nas suas vidas, mas também na criação de uma cumplicidade entre a criança e o próprio livro. “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo

(...)” (Silva et al 2016, p.66) e de potenciar a capacidade de desenvolver a linguagem oral.

Após a leitura da história através do livro, sugeri ao grupo que me recontasse a história, através de um tapete feito em feltro com os momentos principais. O tapete tinha as personagens amovíveis, servindo de suporte ao reconto. Promovendo de forma criativa o reconto, as crianças estavam envolvidas e todas quiseram participar.



Figura 13- Tapete de histórias

É importante apoiar as crianças a recontar algo que ouviram, neste caso, a história. O facto de perceber que o grupo é um pouco mais “imaturo” e com grandes dificuldades em recontar algo sequencialmente, levou-me a conceber um tapete de histórias que os ajudasse durante esta tarefa. Desta forma as crianças sentiram-se estimuladas e, voluntariamente, iam recontando, sequencialmente, todos os momentos essenciais.



Figura 14 – Reconto

Ao recontar a história que ouviu, a criança demonstra que percebeu o seguimento da mesma, que a reorganizou mentalmente, porém, o apoio do tapete de histórias e a participação ativa das crianças, foram fundamentais para assegurar o reconto com a sequência correta. Segundo Zanotto (2003), a criança tem a oportunidade de amplificar a estrutura interna da linguagem. Zanotto (2003), defende, ainda, que é fundamental a orientação da criança no reconto, pois isso ajudá-la-á na atenção dos elementos principais e a recordar a história e a sua mensagem principal. Essa ajuda diversificar-se-á consoante o nível de dificuldade demonstrado. Para além do tapete, fomos dialogando e fui colocando algumas questões para que as crianças conseguissem descrever, alargar e enriquecer o seu discurso. Sobre o que/quem era essa história? Quando, como e onde a história começou? Quais eram os personagens? O que aconteceu na história e como ela terminou? Quando a informação que as crianças iam dando era vaga, tentei reorientar as crianças com o objetivo de tentarem responder mais pormenorizadamente às questões.

É importante refletirmos sobre as dificuldades que podemos atenuar para que as crianças se sintam estimuladas a contribuir oralmente para o grupo. Assim, considero, uma vez mais, importante antecipar dificuldades para que as crianças não encarem as atividades como uma barreira ao seu desenvolvimento, neste caso, a linguagem oral.

As crianças que, conforme as imagens soltas de que dispunham, reestruturaram a história, assegurando que, deste modo, todas tenham percebido a mensagem principal do conto.

Posteriormente, pedi que fizessem um desenho da parte da história que mais gostaram e entreguei um envelope a cada um, com a palavra “desculpa”. Dentro do

envelope, estava a palavra dividida por letra. A intenção era que conseguissem formar a palavra, com o apoio da palavra escrita na íntegra.

O contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso, (Silva et al, 2016, p.67).

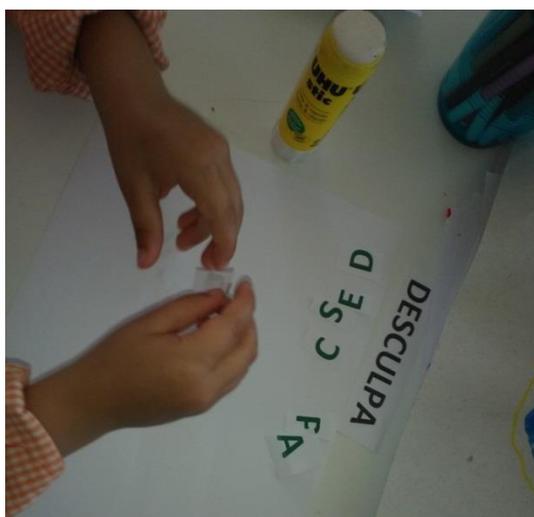


Figura 15 - Ordenar as letras



Figura 16 - Desenhos expostos

Finalmente, foram surpreendidos com umas bolachas cobertas de pasta de açúcar com a palavra “Desculpa”, porém, remetendo para a moral da história, havia apenas metade da quantidade de bolachas e, por isso, tiveram que partilhar com um amigo! Silva et al, (2016), referem que “(...) uma das funções da linguagem escrita é (...) desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias (...)” (p.66).

Ainda durante a realização desta atividade, propôs um pequeno percurso com pegadas em várias direções (esquerda, direita, frente e trás). Este jogo, teve o objetivo de desenvolver capacidades de concentração, de audição, de comunicação, desenvolver a coordenação motora e a lateralidade, desenvolver o espírito de equipa, desenvolver a competitividade saudável, trabalhar as cores com as crianças que ainda não as dominam.

Para escutar o outro é preciso saber ouvir, saber estar atento ao que o outro diz. Estar atento implica concentração e esta também pode ser trabalhada de forma envolvente e estimulante, através de atividades que proporcionem prazer e que em simultâneo se desenvolvam capacidades como, neste caso, a concentração.

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. (...) O ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

3.5.2.2 Estratégia Implementada, II – Diálogos

Uma das atividades que desenvolvi sempre, foi estimular o diálogo em grupo e com as crianças individualmente,

(...) a capacidade do educador 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, fomentado o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (...) (Silva et al, 2016, p.61).

Desta forma, e como os diálogos fazem parte das estratégias que implementei, fui registando sempre questões que as três crianças desenvolvessem. Em baixo apresento o registo e a análise realizada:

Crianças Participantes	Diálogo	Análise
Criança D	<p>EE: Então D, conta lá o teu fim de semana...</p> <p>D: <i>Fui domi</i> [dormir] a casa da avó e meu <i>pimo Matim</i> [primo Martim] também foi...</p> <p>EE: E depois foi divertido?</p> <p>D: Foi <i>munto divetido</i> [muito divertido] e ahhhhh...</p> <p>EE: E quê D, tens que falar um pouco mais alto se não,</p>	<p>A criança D gosta de comunicar e apesar de ser perceptível no seu discurso, tem alguns erros de produção que identifiquei, após uma análise:</p> <p><i>Domi, pimo, Matim, divetido, acodados, binquedos, bincá, perguntá</i>, estes erros de produção são feitos por redução num agrupamento de consoantes.</p> <p>Já a palavra <i>munto</i>, remete-nos para a assimilação progressiva, a criança copia o</p>

	<p>nós não ouvimos...</p> <p>D: E depois <i>domi munto</i> bem. [dormi muito bem].</p> <p>EE: Sabes as casas das avós são assim mágicas, nós dormimos muito be nas casas das avós...</p> <p>D: A minha avó e eu <i>távamos munto acodados</i> [estávamos muito acordados] <i>munto tempo</i> [há muito].</p> <p>EE: Então o que estiveste a fazer com a avó?</p> <p>D: <i>Oia tivemos a bincá...</i>[olha estivemos a brincar].</p> <p>EE: A brincar? A quê D, estiveram a brincar a quê?</p> <p>D: Com os <i>binquedos</i> [brinquedos] que a avó tem...</p> <p>EE: Ah, muito bem, olha D e onde mora a avó São?</p> <p>D: Mora numa <i>caja munto, munto compida</i> [casa muito, muito comprida]-,</p> <p>EE: Comprida? A casa da avó São é muito comprida?</p> <p>D: Sim.</p> <p>EE: Olha e tu sabes o nome da terra onde a avó São mora?</p> <p>D: Não sei, mas vou <i>peguntá</i> [perguntar] à minha mamã.</p>	<p>som da sílaba/segmento de trás e coloca-o à frente. D já tem assimilado as regras gramaticais e numa primeira análise não encontrei nenhum erro gramatical.</p> <p>A nível semântico esta criança já manifesta dois aspetos interessantes, o seu vocabulário é rico e a sua utilização é mais correta, ajudando-o a clarificar uma ideia: “A avó mora numa casa muito comprida.”</p>
<p>Criança M:</p>	<p>EE: Diz lá M, como foi o teu fim-de-semana?</p> <p>A minha mãe deixou cá o <i>tofone</i> cá [telefone] em casa.</p> <p>EE: Cá em casa não, lá em casa, porque aqui é a escola, a tua mãe não deixou aqui o telefone, pois</p>	<p>A criança M também gosta de comunicar e apresenta alguns erros de produção tal como D.</p> <p>Em tofone, a criança faz uma assimilação progressiva, pois copia o som da sílaba/segmento de trás e coloca-o à frente. Já as palavras como <i>conduzi, poque, fida, olhá</i>, são erros relacionados com a redução</p>

<p>não? M: Não. EE: Então agora quem te vem trazer à escola é a Márcia? M: Sim. Ela vem buscar-me uns dias <i>poque</i> [porque] a avó não pode, já não pode <i>conduzi</i>. [conduzir]. EE: Pois a tua avó não pode conduzir, conta lá aos meninos porque é que a tua avó não pode conduzir... M: <i>Poque</i> [porque] tem um dói dói aqui... EE: Tem um quê? M: Um dói dói aqui... EE: Eu não sei o que é um dói dói? Outra criança: uma ferida. M: Sim tem uma <i>fida</i> [ferida]. EE: Ah, uma ferida sei o que é, agora dói-dói dizem os meninos quando são muito pequeninos e não sabem falar e nós já tínhamos aprendido essa palavra: ferida. Então conta lá, onde é que a avó fez a ferida? M: Aqui... EE: Então, mas aqui é o quê como se chama essa parte do corpo? M: A mão. EE: Então diz lá... M: A avó tem uma <i>fida</i> [ferida] na mão. EE: Como é que avó fez a ferida na mão M? M: Vinha <i>pá qui e pois casgou</i></p>	<p>no agrupamento de <u>consoantes</u>. <i>Qui, cádas e táva</i> são erros de produção em que são omitidas as sílabas não acentuadas. Já na palavra “<i>casgou</i> ou <i>escagou</i>”. Na primeira vez, omitiu sílaba, porém, na segunda vez que tentou produzir a palavra “<i>escorregou</i>” e após a EE ter dito corretamente a palavra, M apercebeu-se da correção e esforçou-se para produzi-la bem, acrescentando a sílaba “es” ficando “<i>escagou</i>”. Percebe-se que M teve consciência linguística e tentou corrigir-se, porém ainda não conseguiu de forma plena.</p> <p>O M, ainda não tem as regras gramaticais assimiladas e isso constata-se pela conjugação dos verbos. Na conjugação do verbo Fazer, quando quis dizer fez disse <i>fazeu</i>. Também quando quis descrever um acontecimento referiu que cá (na escola) a mãe tinha deixado em casa o telefone. O que gramaticalmente não faz sentido. As utilizações de algumas localizadores temporais ainda não estão assimilados: “A minha mãe deixou cá o tofone cá em casa”. A criança queria dizer que a mãe deixou o telefone lá em casa.</p> <p>Segundo a EC, o M ainda tem preferência por uma linguagem mais simples, da parataxe.</p> <p>Estas dificuldades podem ser superadas se percebermos, respeitarmos e analisarmos as características de cada criança e tentarmos motivá-la a alargar o seu campo lexical e repetindo corretamente as palavras que estas não conseguem produzir. Desta forma, as crianças começam naturalmente</p>
---	---

	<p>das cádas. [para aqui e depois escorregou nas escadas].</p> <p>EE: Ai explica lá outra vez...</p> <p>M: A avó <i>tava a olhá pa tás</i> [estava a olhar para trás] e depois ela, ela <i>es escagou</i> [escorregou] das ah ah escadas...</p> <p>EE: Ah, a tua avó escorregou das escadas. Então ela bateu com a mão onde?</p> <p>M: Nas escadas.</p> <p>EE: Nas escadas e ela levava alguma coisa nas mãos?</p> <p>M: Não, ela ia <i>pó</i> [para o] carro e <i>pois fazeu o dói (...)</i>, a fida [fez a ferida]</p> <p>EE: Fez uma ferida, coitada, deve ter doído bastante...</p> <p>M: Sim.</p> <p>EE: Então agora tens que ajudar a avó lá em casa...</p> <p>M: Sim...</p> <p>EE: Tens que ajudar a avó a fazer as coisas lá de casa...</p> <p>M: Pois é...</p>	<p>a ganhar consciência linguística o que fará com que se vão corrigindo.</p>
<p>Criança R:</p>	<p>EE: Diz lá R, como foi o teu fim-de-semana?</p> <p>R: E a <i>mia mãe tivi um cão a mia casa</i>. [a minha mãe trouxe um cão para casa].</p> <p>EE: A tua mãe trouxe um cão lá para casa?</p> <p>R: <i>Si pa bincá...</i>[sim, para brincar]</p> <p>EE: Mas é um cão de</p>	<p>A criança R, não esteve em nenhum outro contexto anterior. Frequenta pela primeira vez uma instituição escolar, pois ficou em casa com a avó.</p> <p>As suas dificuldades parecem-me relacionadas com a falta de interação com mais falantes da sua língua e da sua idade. No início o R não falava nada, porém com a interação, a valorização e o apoio dos adultos em sala, a criança começou a</p>

	<p>verdade ou é um boneco? R:Um <i>bonheco</i> [boneco]</p> <p>EE: Então e o cão é para ti ou para a mãe? R: Eu <i>íá tinh ium</i> cão e um gato..._[tenho um cão e um gato]...</p> <p>EE: Ah, e como é que se chamam o teu cão e o teu gato? R: Não <i>sabo</i>...[não sei]</p> <p>EE: Não sabes? Olha, tens que perguntar à mãe como se chamam o teu cão e o teu gato está bem? R: <i>Tá bem</i>...[está bem].</p>	<p>produzir algumas pequenas frases diante do grupo.</p> <p>As regras gramaticais ainda não estão totalmente assimiladas, como em <i>tivi</i> e <i>sabo</i>. As frases ainda apresentam uma determinada complexidade morfosintática, sendo produzidas de forma incompleta e ou com alguns erros. como em : “E a mia mãe <i>tivi</i> um cão a mia casa.”</p> <p>Já nas seguintes palavras <i>mia, tá, si, pa, bincá</i>, estão relacionadas com o erro de produção com a redução no agrupamento de consoantes. Durante o seu discurso oral ainda se notam bastantes dificuldades articulatórias e a sua expressão fonético-fonológica ainda não está totalmente desenvolvida. Por vezes, torna-se muito complicado conseguir perceber na íntegra a intenção da criança.</p>
--	--	--

A EC desenvolve uma atividade denominada “Leitura vai e vem”. E aproveitando que esta atividade é comum ao grande grupo, considere importante registar a comunicação das crianças participantes.

É uma atividade que consiste em cada uma das crianças levar um livro para casa, alguém da família lê para a criança e terá que preencher uma ficha de leitura. Quando chega o dia previsto para a apresentação da leitura do livro, cada criança tem que saber contar um pouco da história e responder a algumas questões da ficha de leitura: Se gostou muito, mais ou menos ou nada; Qual o título do livro? Quem leu a história? Aprenderam alguma palavra nova? Se sim, quais? Explicar o significado da palavra, ao grupo. E essas aprendizagens devem ser partilhadas pelas crianças ao grupo. Após a receção ao grupo no tapete, fui perguntando quem trouxe o livro. Quando chega este momento são dadas as mesmas oportunidades a todas as crianças para falarem da sua leitura.

É importante que as crianças se sintam valorizadas, desta forma sentem-se seguras para comunicar as suas vivências, tendo a oportunidade de escutar e ser escutado pelo outro. Silva et al (2016), referem que

(...) o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto. Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que se “traz” de casa, sendo necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns, (p.62).

Crianças Participantes	Diálogo	Análise
Criança D	<p>EE: Então vá lá D, que livro é que tu levaste? D: A que sabe a lua?</p> <p>EE: Então quem é que te contou a história? D: A mãe.</p> <p>EE: E gostaste muito, mais ou menos ou não gostaste? D: Muito.</p> <p>EE: Aprendeste alguma palavra nova? D: Sim, estão aqui <i>esquitas</i> [escritas].</p> <p>EE: Ah, estão escritas aqui deste lado. Mas as palavras novas têm que ser tu a saber explicar, então diz lá. D: <i>Desvanexia-xe</i> [desvanecia-se].</p> <p>EE: Desvanecia-se? Muito bem, e o que quer dizer desvanecia-se? D: <i>Andá pa trás</i> [andar para trás].</p> <p>EE: Não, isso é a palavra seguinte,</p>	<p>A criança D, continua a saber explicar-se bem, os erros de produção ainda existem e ainda são produzidos, nomeadamente a omissão de algumas consoantes, com o som “erre”, como a palavra “<i>esquitas</i>” quando quis dizer “<i>escritas</i>”.</p> <p>Outro erro de articulação é a produção do som “esse”, a criança substitui o som por “x”, como em <i>desvanexia-xe</i>, para dizer <i>desvanecia-se</i>.</p> <p>Porém, D tem alargado o seu léxico e, embora, tenha feito confusão com duas palavras novas, soube produzi-las e percebeu o seu significado. Ao lhe ser lida a história em casa, D percebeu que ouviu duas palavras novas e questionou os pais sobre o seu significado. Esta atitude mostra concentração e consciência linguística, estes fatores são cruciais para o desenvolvimento eficaz da linguagem oral.</p>

	<p>desvanecia-se quer dizer que desaparecia devagarinho, agora o que tu estás a dizer de andar para trás é esta palavra aqui que quer dizer re...</p> <p>D: <i>Retroceder</i> [retroceder].</p> <p>EE: Retroceder, muito bem. Conheciam esta palavra?</p> <p>Grupo: Não.</p> <p>EE: Então D, diz lá o que quer dizer retroceder.</p> <p>D: <i>Retroceder é andá pa trás</i> [retroceder].</p> <p>EE: Exatamente, retroceder é andar para trás.</p>	
<p>Criança M</p>	<p>EE: Diz lá M, que livro levaste?</p> <p>M: A <i>buxa</i> Mimi e a <i>abóba</i> [abóbora].</p> <p>EE: Não M, não é esse o título, não é “A Bruxa Mimi e a abóbora”, como se chama aquele livro? Ajudem lá o M.</p> <p>Grupo: “Que grande abóbora Mimi”.</p> <p>M: Que <i>gande abóboa</i>, <i>abóboa...</i> [grande abóbora].</p> <p>EE: Devias saber M, já contei essa história e tu ouviste novamente em casa, já devias</p>	<p>M revela ainda dificuldades na concentração. Após lhe ter sido lido o livro nas duas vezes na mesma semana, M não se lembrava do título corretamente nem das palavras novas que diz que aprendeu.</p> <p>A sua dificuldade em articular alguns sons perdura, porém faz um esforço para se auto-corriger, o que também demonstra o seu progresso no desenvolvimento da consciência linguística. Depois de lhe ter sido pronunciada novamente a palavra <i>abóbora</i> ele fez duas tentativas para se auto-corriger.</p>

	<p>saber.</p> <p>M: Sim, gostei muito...</p> <p>EE: Quem é que te contou a história?</p> <p>M: A mãe.</p> <p>EE: Aprendeste alguma palavra nova?</p> <p>M: Sim.</p> <p>EE: Qual foi? Explica lá?</p> <p>M: Ahhhhhh...</p> <p>EE: M, se tu não te lembras é porque não aprendeste, tens que te lembrar das palavras novas, está bem?</p> <p>M: Sim.</p>	
<p>Criança R:</p>	<p>EE: Como é que se chama o livro que tu levaste para casa, R?</p> <p>R: Todos no <i>ufá</i> [sofá].</p> <p>EE: Ah, todos no sofá?</p> <p>R: <i>Xim</i> [sim].</p> <p>EE: Olha e quem é que te leu a história?</p> <p>R: Foi eu.</p> <p>EE: Foste tu? Quem é que te contou a história?</p> <p>R: Foi a mãe e o pai.</p> <p>EE: E tu gostaste?</p> <p>R: Eu <i>uxei</i>... [gostei].</p> <p>EE: Desculpa não te percebi.</p> <p>R: <i>Uxei</i>... [gostei].</p> <p>EE: Gostaste, R?</p> <p>R: Ahhhh <i>xim</i> [sim].</p>	<p>R é a criança que apresenta ainda muitas dificuldades na linguagem, porém a sua intenção de comunicar tem aumentado progressivamente. Em termos articulatórios, R pronuncia os fonemas com dificuldade, possuindo ainda uma forma de articulação mais “abebezada” muitas vezes identificada como “maternalês”. Esta forma de linguagem está relacionada, na maioria das vezes, com a forma que os adultos em casa usam ao falarem com a criança, denominada “maternalês”.</p> <p>No seu discurso, as frases de uma determinada complexidade morfossintática apresentam-se deficitárias, sendo estas incompletas e/ou com alguns erros.</p> <p>Quando lhe perguntámos se gostou da história ficámos na dúvida se terá dito “gostei” ou “não sei”, pois respondeu “Uxei”, quando lhe voltei a perguntar se tinha gostado ele respondeu com dúvida “Ahhhhh”.</p> <p>O seu vocabulário ainda é muito restrito e por isso o seu discurso é ainda feito de forma muito</p>

		<p>simples.</p> <p>R apresenta ainda muitas dificuldades relacionadas com a capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).</p>
--	--	--

Depois de identificar os principais erros de articulação do grupo de participantes do estudo, pesquisei um trava-línguas que os estimulasse a articular melhor as palavras.

Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e o questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas, (Silva et al, 2016, p.61)

3.5.2.3 Estratégia Implementada, III – Trava-línguas

Após um levantamento de palavras ainda não produzidas de forma correta, sendo que estas dificuldades se prendem com os princípios gerais de articulação, concebi um quadro, baseado nos princípios de articulação de Mack e Lieberman (1985) citado por Sim-Sim (1998), que posteriormente me permitisse conceber, ao longo da minha intervenção, estratégias que pudessem dar resposta às dificuldades de produção destas crianças.

Quadro 9 – Levantamento dos erros de articulação das crianças participantes

Nome das Crianças	Princípios Gerais de Articulação				
	Repetição de sílabas	Omissão de sílabas não acentuadas	Redução no agrupamento de consoantes	Assimilação regressiva	Assimilação progressiva
Criança D		“tás” [atrás]	“quescerem” [crescerem]; “esquitas” [escritas]; “tás” [atrás]		
		“Tava” [estava],	“Fio” [frio]; “abi” [abri];		

Criança M			“domi” [dormi]; “comê” [comer]; “cane” [carne]; “chamá” [chamar].		
Criança R		“ufá” [sofá]; “zeite” [azeite]	“pa” [para]; “cocodilo” [crocodilo]; “cenoua” [cenoura]; “cheboa” [cebola].		

A estratégia ponderada e refletida foi ensinar alguns trava-línguas com os grupos consonânticos mais difíceis. A autora Luísa Ducla Soares tem uma panóplia de trava-línguas aplicáveis nesta situação. Silva et al, (2016), referem que

(...) os trava-línguas são meios de trabalhar a consciência linguística, (...) estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas, (p.64).

A escolha do trava-línguas teve em consideração dois aspetos cruciais. Primeiro, selecionar um que abordasse os grupos consonânticos com os quais as crianças não se sentem à vontade e têm dificuldade na sua produção (cr, tr, pr, br, fr, pr). E em segundo lugar, era importante que fosse algo de extensão reduzida, que eles pudessem aprender rapidamente. Depois de acordar com a EC, pusemos em prática a atividade. Enquanto as crianças esperavam umas pelas outras para irem almoçar, comecei a “cantarolar”:

Três tristes tigres, comeram um prato cheio de trigo.

E depois fui desafiando quem conseguia dizer. O grupo achou divertido e todos começaram a fazer tentativas de produção.

Nomes	“Três tristes tigres comeram um prato cheio de trigo”.
Criança D.	<i>Tês tistes tiques</i> comeram um pato cheio de <i>tigo</i> .
Criança M.	<i>Tês tiques tiques</i> comeram...ah...
Criança R.	<i>Tês tiques comeam tigo</i> .

Estes registos foram os primeiros, como será uma atividade que podemos ir repetindo, acredito que haja melhorias significativas.

É importante, prestar atenção à linguagem oral das crianças, nomeadamente a nível articulatorio. Segundo Sim-Sim (1998),

(...) de todos os domínios do desenvolvimento linguístico, o fonológico é aquele que mais rapidamente atinge a mestria adulta. Realmente, ao entrar na escola, a maioria das crianças articula corretamente todos os sons e combinações de sons da língua materna e quando tal não sucede deverá ser sinal de alerta. (p.77)

As crianças M e R apresentam, ainda, imaturidade articulatória, o que me parece crucial atuar de imediato para que este não venha a constituir um problema e conseqüentemente resultar em dificuldades escolares, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Sim-Sim (1998), menciona ainda que “a articulação é a parte visível do domínio da linguagem oral, contudo, de modo algum a parte pode ser confundida com o todo. Embora importante, a mestria articulatória é apenas uma ferramenta no complexo processo do desempenho linguístico do sujeito” (p.100).

Em baixo apresento o registo, após algumas semanas de intervenção:

Diálogo
<p>EE:- Então quem é que nos quer hoje mostrar que já sabe o que comeram os três tristes tigres?</p> <p>Criança R:- Eu C.</p> <p>EE:_ Boa R, então diz lá...</p> <p>Criança R:- <i>Tês tistes tiques</i> [três tristes tigres] comeram um <i>pato</i> [prato] cheio de <i>tigo</i>[trigo]!</p> <p>EE:_ Muito bem meu “docinho”! Muito bem!</p> <p>(...)</p> <p>EE:_ M queres tentar?</p> <p>Criança M: _ Três <i>tistes tistes</i> [tristes, tristes]...</p> <p>EE:_ Tigres...</p> <p>Criança M:-Tigres comeram um pato com <i>tigo</i> [prato com trigo]</p> <p>EE:_ Comigo? Ai isso não comeram...</p> <p>Criança M_ Não C era um <i>pato com tigo</i> [prato com trigo]?</p> <p>EE:_ Ah, um prato com trigo!</p> <p>(...)</p>

Criança D: _Eu posso C?

EE: _ Claro que sim, diz lá D...

Criança D: _ Três tristes tristes comeram um prato com muito *tigo*...

EE: Quase, quase perfeito! Vamos lá todos dizer devagar...

Todos: _ Três tristes tigres, comeram um prato cheio de trigo...

3.5.2.4 Estratégia Implementada, IV - Leitura e Exploração de Literatura Infantil

A escolha de livros foi muito importante, pois procurei uma história que tivesse bastante riqueza para poder explorar rimas, sequências, palavras com grupos consonânticos mais complexos de articularem. Essa escolha e exploração da história, levou-me a escolher um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, “O Grufalão”. Para escolher este livro tive em consideração, algumas características que quis abordar intencionalmente com o grupo. Silva et al (2016), referem a importância do trabalho sobre histórias com rimas e trava-línguas, portanto, situações de trabalho sobre produções linguísticas em que há repetição de sons ou de sequências de sons.

A riqueza das características para a escolha do livro, remetia-me para um conjunto de aspetos a ter em consideração, entre eles aspetos fundamentais para o desenvolvimento da consciência linguística e fonológica, conseqüentemente para um progressivo desenvolvimento da linguagem oral.

As rimas e as repetições na história tiveram uma importância fundamental para prender a concentração do grupo, conseguindo que eles fossem intervenientes na leitura da história.

Como defendem Silva et al, (2016), “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p.10).

Quando se iniciou a leitura, o grupo percebeu que havia um padrão que se repetia, e logo quase instintivamente repetiam como o exemplo seguinte:

“Por um bosque escuro e frondoso, um rato seguia vagaroso. Uma raposa viu o rato, e o rato parecia apetitoso.” (Donalson, 1999, p.4). Esta frase surgirá repetidamente sempre que aparece um animal diferente ao longo da história, o que incentivou as crianças a repetirem a frase sempre que a história indicava que um novo animal surgisse. Assim, a história prende a atenção do grupo e ajuda-os na sua concentração.

Considerarei como objetivos desta atividade: explorar o caráter lúdico da linguagem, sendo um objetivo específico de desenvolvimento linguístico, aqui enunciado como promoção da “clareza de articulação” fomentar o desenvolvimento da consciência meta-linguística.

Esta história era toda em rimas, o que incentivou algumas crianças a preverem qual a palavra que surgiria a seguir:

Diálogo

EE: _ “Onde vais tu, ratinho cor de avelã? Vem para a minha toca que eu dou-te bolo de... de...

Criança D: _Maxã [maçã].

EE: _ Bolo de maçã!

Outra frase, várias vezes, repetida, foi a pergunta e resposta entre os animais. Mais uma vez, as crianças repetiam as frases, depois de ouvirem duas vezes, pois perceberam que esse seria o diálogo entre os animais.

Freitas e Santos, (2001) mencionam a importância de explorar textos ricos que privilegiem o trabalho sobre rimas e trava-línguas, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento de elementos sonoros comuns e diferentes. Segundo os mesmos autores,

“Preconiza-se um treino específico de identificação e manipulação de sílabas e de sons (e de sequências de sons não necessariamente coincidentes com sílabas, como é o caso da sequência de sons que se repete em várias palavras, construindo uma rima), bem como de identificação e manipulação de grafemas.” p.12

Após a leitura da história e depois da sua exploração pedi às crianças que dissessem algumas palavras que rimassem com Grufalão. Porém, mais de metade do grupo ainda não sabia o que era rima. Apercebendo-me disso, tentei explicar que as rimas são palavras que têm o mesmo som, como “João e Grufalão”. Assim foi mais fácil, e começaram a dizer algumas. Esta atividade não tinha sido planeada, mas considerei pertinente explorar com o grupo as rimas para desenvolver a consciência linguística e a consciência fonológica do som “ão”.

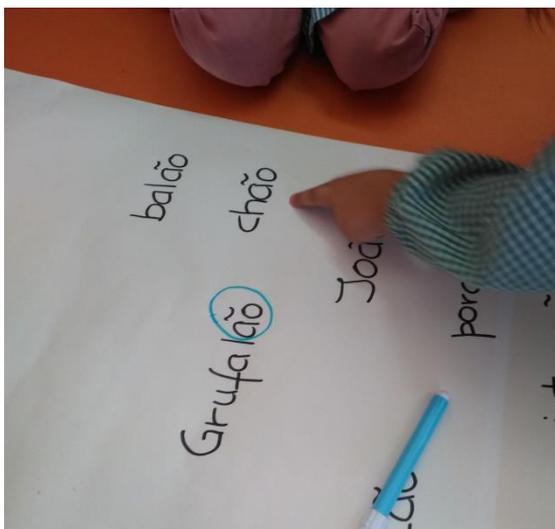


Figura 17 “Identificação da sílaba que rima”

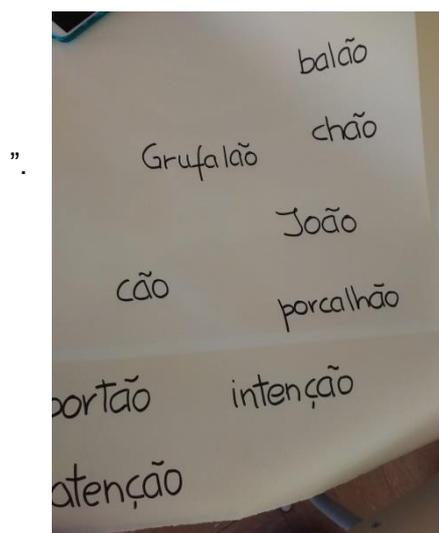


Figura 18 “Lista de palavras

A criança D (uma das crianças participantes na investigação), percebeu que o ditongo “ão” eram as letras que mais se repetiam nas palavras, identificando a sílaba que rimava. Nem todas as crianças conseguiram dizer palavras que rimassem com o som referido. Apenas uma das crianças participantes conseguiu perceber o significado, dando um exemplo: “Cão, João, comilão e não”.

Cada criança é um ser único, tem características próprias e não é exigido que todas sigam o mesmo ritmo. Apercebendo-me de que as duas crianças ainda não conseguiram assimilar o conceito de rima, reuni com a EC que me orientou no sentido de dar mais tempo às crianças, pois cada criança tem ritmos diferentes e esperar que amadurecessem mais a sua consciência linguística e fonológica.

3.5.2.5 Estratégia Implementada, V - Jogo Silábico

A maior dificuldade, evidenciada pelas três crianças, é a redução dos grupos consonântico /br/, /pr/, /cr/, entre outros. Sim-Sim (1998), defende que

Ao entrar na escola, a maioria das crianças domina os padrões de articulação da língua materna.(...) e as dificuldades remanescentes nesta fase etária giram em torno de alguns agrupamentos consonânticos como p.e., no caso de cravo, flor, branco, sopro, glutão..., que continuam a sofrer redução, e os sons expressos graficamente pelos dígrafos nh e lh, que são substituídos por /n/ e por //.(p.91).

Uma das dimensões a ter em conta na consciência linguística está relacionada com a consciência fonológica, referindo-se “(...) à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” Silva et al, (2016, p.64). Segundo, ainda, as mesmas autoras,

A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados (p.64).

É também importante que o/a Educador/a apoie o grupo quanto ao processo silábico. Este processo consiste em que a criança consiga identificar as sílabas numa determinada palavra. Trata-se de um processo difícil, pois a criança tem que saber primeiramente o que é uma palavra para depois a poder “dividir” em segmentos. Este grupo, é muito resistente a estas aprendizagens e, por isso, ainda há algum trabalho a desenvolver. Silva et al (2016), defendem que,

Normalmente, as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade. Contudo, processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas, por não serem unidades perceptivamente salientes, são mais difíceis e tardios, atingindo maior desenvolvimento em idade escolar, pois estão muito associados à aprendizagem da leitura (p.64).

Para promover estes conhecimentos temos que criar estratégias lúdicas capazes de envolver as crianças, motivando-as para a aprendizagem. As atividades selecionadas, relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral, são objeto de reflexão minuciosa e ponderada com intenção de conseguir dar resposta à investigação a que me propôs.

Durante a reflexão sobre a seleção de uma das atividades para colocar em prática foi a identificação de sílabas, que, nesta atividade, decorre de uma tarefa de segmentação silábica, é uma manifestação de consciência fonológica. Esta atividade propôs ao grupo que “medissem” as palavras tendo em conta o número de sílabas que as constituem, assim, para além de ser desenvolvida a consciência fonológica, desenvolve-se também a noção de palavra e de sílaba.

Sentados no tapete em círculo, pedi ao grupo que observasse umas imagens e que as identificasse.



Figura 19 Palavra segmentada”

As crianças envolveram-se na exploração do “jogo” e lentamente começaram a dividir a palavra da imagem, apoiadas com o bater de palmas. Conseguiram compreender a atividade e cada criança foi tentando fazer a divisão silábica. Algumas conseguiram-no fazer rapidamente, outras, apoiadas pela EE, conseguiram com um ritmo mais lento, porém, conseguiram assimilar a diferença entre sílaba e palavra, tendo em conta que se tratava de apenas “uma” palavra.

Das crianças participantes da investigação, duas prestaram-se a ajudar-me a organizar a área da escrita onde iriam ficar organizados os jogos relacionados com a área, nomeadamente este que explorei com o grupo. A outra criança, mostra-se mais reticente a atividades que requerem mais reflexão, como é o caso do reconto de histórias ou de situações vivenciadas, a escolha da área da biblioteca ou a escolha da área da escrita.



Figura 20 “Segmentação das sílabas”



Figura 21 “Segmentação de palavras”

Diálogo entre EE e as duas crianças participantes

EE: _ Então R, que imagem é esta?

Criança R: _ É um burro.

EE: _ É isso mesmo, é um burro, então divide lá a palavra “burro”...

Criança R: _ “Buu-rro” [bu-rro].

EE: _ Muito bem, agora, cola lá as sílabas.

Criança R: _ Esta é igual “áqui”...e esta é áqui como “eta” [esta].

EE: _ Muito bem,R, é isso mesmo! Vocês estão muito crescidos!

Criança R: _ Ó Cátia, eu “*tou munto quescido*” [estou muito crescido]!

EE: _ Pois estás, meu amor, estás mesmo muito crescido! Agora aqui o D... Então que imagem é esta?

Criança D: _ “Maxã” [maçã].

EE: _ Não, olha é uma fruta, sim, mas é um marmelo! Mar-me-lo. Diz lá... Marmelo.

Criança D: _ Marmelo.

Durante a transcrição das gravações audio, fui refletindo sobre algumas “barreiras” encontradas durante a divisão silábica. A criança D tem mais facilidade em articular palavras e em dividí-las silabicamente, já tem uma consciência linguística superior à da criança R. Porém, a criança R, envolveu-se no jogo, o que fez com que se esforçasse para conseguir alcançar o que era pedido. As palavras mais simples, como “maçã” ou “pera”, com apenas duas sílabas, em que o núcleo da sílaba seja não ramificado, são mais acessíveis a estas crianças. Mas em palavras em que a coda da sílaba é não ramificada (em que o constituinte se encontra associado a duas consoantes) como em “golfinho”, torna-se mais difícil de conseguirem completar a aprendizagem.

Segundo Freitas e Santos, 2001, “(...) estes grupos consonânticos, pouco frequentes no léxico do Português, foram sempre referidos, na literatura sobre o assunto, como problemático para efeitos da determinação das fronteiras silábicas que os delimitam” (...). (p.35).

Serôndio et al (2011) referem que

A sílaba é uma das unidades de análise do nível prosódico. Esta unidade pode ser formada por um ou mais sons, sendo a vogal – **núcleo da sílaba - o** seu elemento obrigatório. As semivogais (em ditongos decrescentes e crescentes) ocupam a posição de núcleo juntamente com a vogal de que dependem. As consoantes podem preceder o núcleo, ocupando a posição de ataque da sílaba, ou ocorrer depois da vogal, na posição de **coda** da sílaba. O núcleo e a coda constituem o que se denomina a **rima** da sílaba.

A sílaba possui, assim, uma estrutura interna organizada, como apresentado no seguinte esquema:

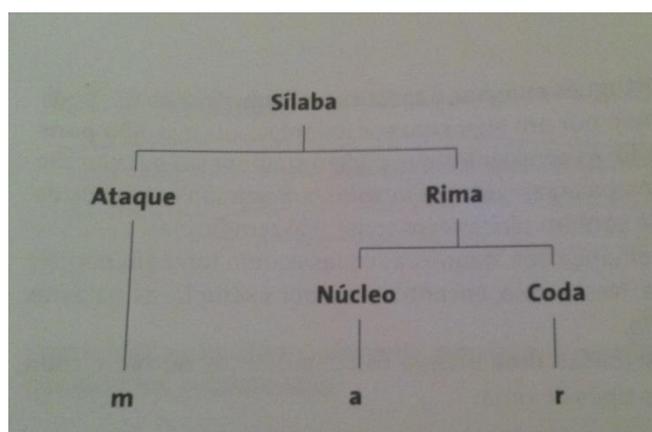
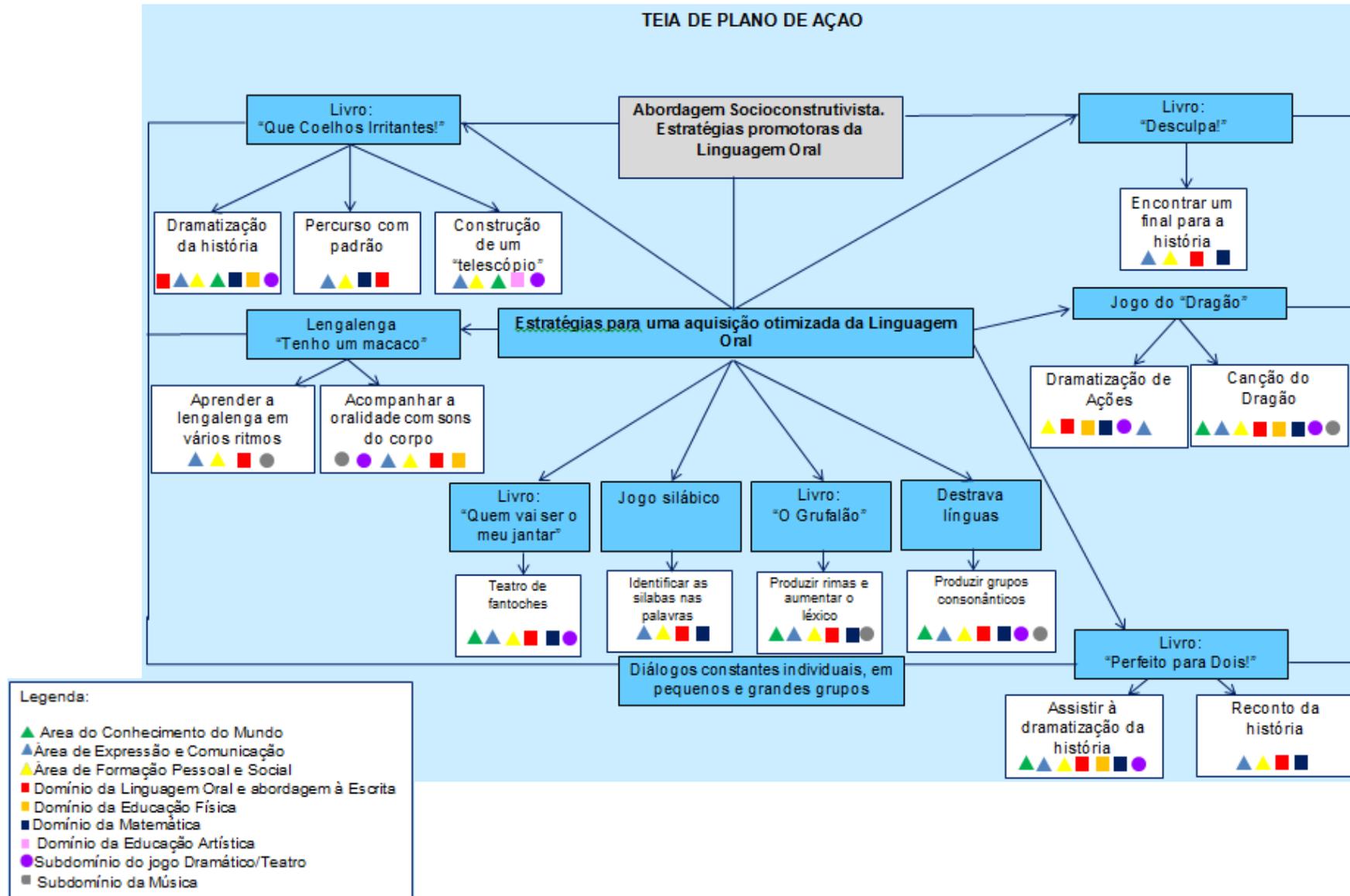


Figura 22 “Representação da estrutura da sílaba e dos seus constituintes

As crianças têm esquemas mentais que se vão construindo ao longo das aprendizagens e as dificuldades que apresentam dizem respeito às regras gramaticais da divisão silábica. É difícil para elas compreenderem a sua divisão, principalmente quando lhes aparecem grupos consonânticos. Outra situação que verifiquei foi a dificuldade que registei em palavras que terminavam com consoantes, como “parar”. A criança D dividiu da seguinte forma: “pa-ra-re” [pa-rar]. Estas dificuldades tendem a desaparecer com a continuação de atividades como estas, sendo que a divisão de sílabas poderá ser feita diariamente com situações do dia a dia, p. ex. na leitura de títulos e de histórias onde apareçam novas palavras. Ainda que não seja necessariamente planificada uma atividade, é importante que haja intencionalidade pedagógica em cada exploração de palavras.

3.6 Planificação em Teia



4. Análise e discussão de resultados

Neste ponto apresentam-se os dados recolhidos e sua análise, resultantes durante o plano de Ação.

Na semana de oito a dez de janeiro dei início à conclusão da análise dos dados obtidos. Terminada a minha intervenção mais aprofundada, comecei a analisar as mudanças significativas que consegui nas três crianças participantes.

As estratégias identificadas foram pensadas e refletidas para que as suas aprendizagens se focassem na otimização da linguagem oral. Desta forma, as estratégias foram concretizadas e foram registados dados que apresentam melhorias da linguagem oral.

Após a leitura da história, foi pedido que as crianças me ajudassem a recontar a história. Como previ que poderia ser difícil para M e R, construí um tapete de histórias que os auxiliassem a seguir sequencialmente a história. Assim, M ao ver o cenário da história conseguiu recontar o início:

EE: _ Então, M, queres ajudar a recontar a história que li ontem?

Criança M: _ Está bem...Mas eu já não lembro...

EE: _ Olha, vêes este tapete? Tem algumas partes da história, talvez te consiga ajudar, podemos tentar...

Criança M: _ Ahhhh, está bem...

EE: _ Então quem eram os dois amigos?

Criança M: _ Um *usso* [urso] e um coelho.

EE: _ Muito bem! E o que é que eles faziam quando estavam juntos?

Criança M: _ Ah...

EE: _ Olha o que o coelho está a fazer?

Criança M: _ Já *lembo* [lembro], o coelho fazia bolinhos de mel.

EE: _ Ah! Boa! E o urso?

Criança M: _ O *usso*, *usso* [urso], estava a *lê* [ler] *histórias* [histórias] *pa* [para] o coelho.

EE: _ E depois o que aconteceu?

Criança M: _ Eles zangavam?

EE: _ Eles zangaram-se sim, mas antes aconteceu uma coisa...o que foi? Olha ali, o

que está ali, vê lá...

Criança M: _ Ah, era o balão *bilhante*, ai *bilhante*...

EE: _ Então conta lá aos nossos amigos, porque foi que estes amigos, ficaram zangados?

Criança M: _ *Poque* [porque] eles *quiam* [queriam] *ficá* [ficar] com o balão.

EE: _ Muito bem! E agora R, queres vir tu ajudar-me?

Criança R: _ Sim...

EE: _ Olha já sabemos que os dois amigos se zangaram porque ambos queriam o balão, e depois o que aconteceu...Olha aqui, a cara deles...

Criança R: _ *Foam emboia tistes* [foram embora tristes], ahhh, *poque* [porque] já não são amigos, *tão* [estão] zangados...

EE: _ Pois foi, eles foram-se embora zangados um com o outro. Olha e foram para a mesma casa? Vê lá...

Criança R: _ Nãoooo, *foam pa outa* [foram para a outra] casa da *ávoe* [árvore].

EE: _ Os dois foram para a casa da árvore? Vê bem.

Criança R: _ Não, o *usso* [urso] foi *pa* [para] casa da *ávoe* [árvore]...

EE: _ E o coelho foi para onde?

Criança R: _ Foi *pa outa* [para a outra] casa.

EE: _ Pois é, cada um foi para casas diferentes. D queres acabar de contar a história?

Criança D: _ Pode *cher* [ser].

EE: _ Então conta lá, o urso e o coelho eram os melhores amigos, o coelho fazia bolinhos de mel e o urso gostava muito de ler histórias, mas um dia encontraram um balão brilhante e queriam os dois ficar com o balão... Discutiram, zangaram-se e cada um foi para uma casa diferente...E depois?

Criança D: _ Depois...depois, eles *tavam tistes* [estavam tristes], e não conseguiam *domir* [dormir] bem, *poque* [porque] estavam com saudades e *repellidos* [arrepentidos]...

EE: _ Olha D, o que é isso? Arrepentidos?

Criança D: _ Tu não sabes C?

EE: _ Sei, mas quero que tu expliques aos nossos amigos o que é arrependido...

Criança D: _ Então é assim, eles não *quiam* [queriam] mais *tar* [estar] zangados *quiam tar* [queriam estar] amigos *outa* [outra] vez.

EE: _ Pois, eles já não queriam estar zangados...E Então o que fizeram?

Criança D: _ *Oia* [olha] foram ter um com o outro e ficaram amigos *pa* [para] todo o sempe!

EE: _ A sério? E o balão?

Criança D: _ Ficou junto assim, e os dois ficaram com o balão.

Foi desta forma que consegui que M e R conseguissem recontar a história, M e R conseguiram contar a história sequencialmente. Esta estratégia apoiou-os e conseguiram fazê-lo! A criança D, tem bastante facilidade em recontar histórias ou vivências sem grandes dificuldades, pelo que para ela se torna mais desafiante propor a explicação de léxico que já domina, como no caso de “arrependidos”.

A criança R demonstra, agora (no fim da intervenção) interesse na área da biblioteca e reconta histórias aos amigos, (consultar Apêndice C). Diariamente tem a iniciativa de escolher a área da biblioteca na escolha individual de atividades e fica a contar a história aos colegas que também escolhem esta área. Isto demonstra que R percebe que é importante a leitura e interpretação das histórias e fá-lo por gosto. De referir que, inicialmente, esta criança escolhia apenas as áreas dos “Jogos de chão” e do “Faz de conta”. A sua companhia nesta área é a criança D, que também tem, desde sempre, iniciativa de escolher esta área.

Diário de bordo

31 de outubro 2017

A criança R escolheu a área dos jogos de chão, pois é a única área que pode brincar sem falar com mais ninguém. Isto deixa-me triste, porque não percebo se tem medo ou vergonha...já tentei falar com ele, mas ainda não obtive grande sucesso, diz poucas coisas e não as percebo bem...

Cátia



Figura 23 “R na área da Biblioteca I”



Figura 24 “R na área da biblioteca II”

Quanto aos Diálogos que fizeram parte das estratégias aplicadas diariamente, a criança que mais evolução teve foi R, pois R para além de ter evoluído na sua intenção de comunicar, também foi alargando o seu léxico. Embora apresente alguns erros de produção, a palavra “sim” que outrora era produzida como “Xim” foi substituída pela sua produção correta. Com o desenvolvimento da sua intenção de comunicar, o processamento da linguagem oral, ganhou mais consciência linguística. Esta competência resultou na sua “auto-correção” em algumas palavras, como no caso de “sim”, “assim” e “ensina”, deixando para trás o som “x” em substituição de “s”.

No diálogo pela manhã, R apresenta algumas vezes intenção para comunicar, de referir que esta criança iniciou o ano sem intenção de comunicar.

Diálogo a 4 de novembro 2017

Criança R:_ Bom dia C.

EE:_ Bom dia meu amor, como foi o teu fim-de-semana?

Criança R:_ Foi bom, munto bom [muito bom]... Eu *foi jogá* golfe. [fui jogar].

EE:_ A sério? Uauuu! Tu foste jogar golfe? Com quem R?

Criança R:_ Sim, foi com o pai, ele é pofessô [professor] do golfe...

EE:_ Ah, o teu pai é professor de golfe, muito bem!

Criança R:_Ele faz assim e depois ensina...

EE:_ Olha, a profissão do pai é professor de golfe?

No caso de M, durante a intervenção, trabalhei algumas competências, como o caso da concentração, que fez com que M estivesse mais concentrado durante os diálogos e comunicações. A sua maior evolução acentua-se mais na consciência linguística, apresentando cuidado, ponderação e tentativa da produção correta durante o seu discurso, (Consultar Apêndice E).

M apresentou, ainda, melhorias na produção e articulação de algumas palavras com grupos consonânticos pr, tr, gr. Conseguindo produzir “tristes” e “tigres” durante o trava-línguas e várias vezes em outras palavras utilizadas no dia-a-dia.

Uma outra alteração foi a produção de sílabas não acentuadas, como no caso das palavras (“estava”, “escadas” e “espera”). Uma melhoria significativa foi também em contar ou recontar algo simples, mas com sequência.

A criança D, foi a criança que mais estimulação teve desde sempre, porém a articulação de palavras em que o “S” estava entre vogais, ele produzi-as, substituindo por “J”. Com efeito do Plano de Ação, D foi-se auto-corrigindo e após cerca de dois meses de intervenção, D conseguiu articular corretamente várias palavras que tinham esse princípio, como “Viseu”, “asa”, “casa” e “azeite”, (*Consultar Apêndice D*).

Uma outra estratégia que deu resposta às dificuldades destas crianças, foi a repetição diária do trava-línguas que continha os princípios de articulação que as crianças tinham mais dificuldade em produzir: “Três tristes tigres comeram um prato cheio de trigo”.

Diálogo

EE:- Então quem é que nos quer hoje mostrar que já sabe o que comeram os três tristes tigres?

Criança R:- Eu C.

EE:_ Boa R, então diz lá...

Criança R:- *Tês tistes tiques* [três tristes tigres] comeram um *pato* [prato] cheio de *tigo*[trigo]!

EE:_ Muito bem meu “docinho”! Muito bem!

(...)

EE:_ M queres tentar?

Criança M:_ Três *tistes tistes* [tristes, tristes]...

EE:_ Tigres...

Criança M:-Tigres comeram *um pato com trigo* [prato com trigo].

EE:_ Comigo? Ai isso, não comeram...

Criança M:_ Não C, era um *pato com tigo* [prato com trigo]?

EE:_ Ah, um prato com trigo!

(...)

Criança D:_ Eu posso, C?

EE:_ Claro que sim, diz lá D...

Criança D:_ Três tristes tigres comeram um prato com muito tigo...

EE: Quase, quase perfeito! Vamos lá todos dizer devagar...

Todos:_ Três tristes tigres, comeram um prato cheio de trigo...

Durante a audição das gravações que fiz, verifiquei as evoluções conseguidas através do trava-línguas. A criança R, continua a ter dificuldade na articulação, porém a sua

evolução maior foi na sua intenção de comunicar, o que se verifica várias vezes durante o plano de ação. R ganhou confiança e estímulo ao ponto de mostrar vontade de produzir a frase.

Quanto à criança M, apesar de ter conseguido produzir “Três” corretamente, teve dificuldade em produzir as restantes palavras, porém a sua consciência linguística evoluiu, pois ele percebeu que “com tigo” [com trigo] era diferente de [contigo], apesar de parecer igual ele percebeu o que queria dizer. Uma outra evolução registada foi que a criança disse a frase sequencialmente, embora com alguma dificuldade conseguiu produzi-la.

A criança D é a criança que apresenta mais facilidade quanto à articulação e quanto ao discurso sequencial e é a que apresenta um alargado campo lexical. Por essa razão, quase domina a frase toda e apenas com uma “falha” numa das palavras.

Em baixo, apresento o registo feito na primeira semana da proposta do trava-línguas:

Registo a 4 de dezembro 2017

Nomes	“Três tristes tigres comeram um prato cheio de trigo”.
Criança D.	Tês tistes tigres comeram um pato cheio de tigo.
Criança M.	Tês tigres tigres comeram...ah...
Criança R.	Tês tigres comeam tigo.

A leitura e exploração da história do “Grufalão” estimula o grupo a identificar rimas, a anteciparem as repetições da história. Silva et al (2016), referem que “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (p.67). Corroborando estes autores, procurei, de forma minuciosa, estratégias que, a par, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pudessem dar resposta ao que era pretendido com a investigação a que me propôs. “(...) as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e adivinhas são formas de expressão que permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitando a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua”. (Silva et al, 2016, p.64).

EE: _ “Onde vais tu, ratinho cor de avelã? Vem para a minha toca que eu dou-te bolo de... de...

Criança D: _ Maxã [maçã].

EE: _ Bolo de maçã!

EE: _ Por um bosque escuro e frondoso, um rato seguia...

Grupo: _ Vagaroso...

EE: _ Uma cobra viu o rato, e o...

Grupo: _ E o rato parecia apetitoso...

(...)

EE: _ Que gentileza... mas não posso aceitar...

Grupo: _ o grufalão está a espera para jantar...

Apesar de as três crianças conseguirem prever o que era para dizer durante a leitura da história, apenas a criança D, percebeu que há palavras que têm o som parecido porque têm a última sílaba igual.

EE: _ D, já vimos que Grufalão rima com cão e com João... Lembraste de alguma palavra da história que também rima com Grufalão?

Criança D: _ Oia, comilão também rima com Grufalão... e não também!

EE: _ Muito bem D!

Como esta criança é das três a mais estimulada em relação à linguagem oral, tento sempre colocar desafios “superiores”, mais elaborados, de modo a que envolvam D.

O Jogo Silábico propôs ao grupo que “medissem” as palavras, tendo em conta o número de sílabas que as constituem. Assim, para além de ser desenvolvida a consciência fonológica, desenvolve-se também a noção de palavra e de sílabas.

Duas das crianças participantes ofereceram-se para me ajudar a organizar os jogos de sílabas, em simultâneo fui ajudando R e D a dividir a palavra em sílabas.

EE: _ Então R, que imagem é esta?

Criança R: _ É um burro.

EE: _ É isso mesmo, é um burro, então divide lá a palavra “burro”...

Criança R: _ “Buu-rro” [bu-rro].

EE: _ Muito bem, agora, cola lá as sílabas.

Criança R: _ Esta é igual “áqui”...e esta é áqui como “eta” [esta].

EE: _ Muito bem R, é isso mesmo! Vocês estão muito crescidos!

Criança R: _ Ó Cátia eu “*tou munto quescido*” [estou muito crescido]!

EE: _ Pois estás meu amor, estás mesmo muito crescido! Agora aqui o D... Então que imagem é esta?

Criança D: _ “*Maxã*” [maçã].

EE: _ Não, olha é uma fruta sim, mas é uma marmelo! Mar-me-lo. Diz lá... marmelo.

Criança D: _ Marmelo.

Durante a transcrição das gravações audio, fui refletindo sobre algumas “barreiras” encontradas durante a divisão silábica. A criança D tem mais facilidade em articular palavras e em dividi-las silabicamente, já tem uma consciência linguística superior à da criança R. Porém, a criança R, uma vez que, trabalhou “lado a lado” com D, ficou estimulado e D foi ajudando R, assim ambos se envolveram durante a atividade o que foi benéfico e desafiante para ambos. Se para D foi enriquecedor “apoiar” R, este esforçou-se para dar resposta acertiva à segmentação das sílabas e posteriormente compor a palavra correta.

Nesta última fase da intervenção, e no momento, de refletir sobre a investigação a que me propôs, assumo que o plano de ação teve consequências de otimização da Linguagem Oral.

O papel a que me propôs, como Educadora Estagiária e Investigadora, remeteu-me para uma prática de “Educadora reflexiva”, pois procurei sempre identificar as dificuldades específicas destas três crianças e encontrar estratégias que fossem responsivas. A intencionalidade exigiu que eu refletisse, constantemente, sobre a

minha ação, adequando e procurando propostas que pudessem ajudar as crianças a otimizarem uma competência, ainda, em desenvolvimento, como a Linguagem Oral.

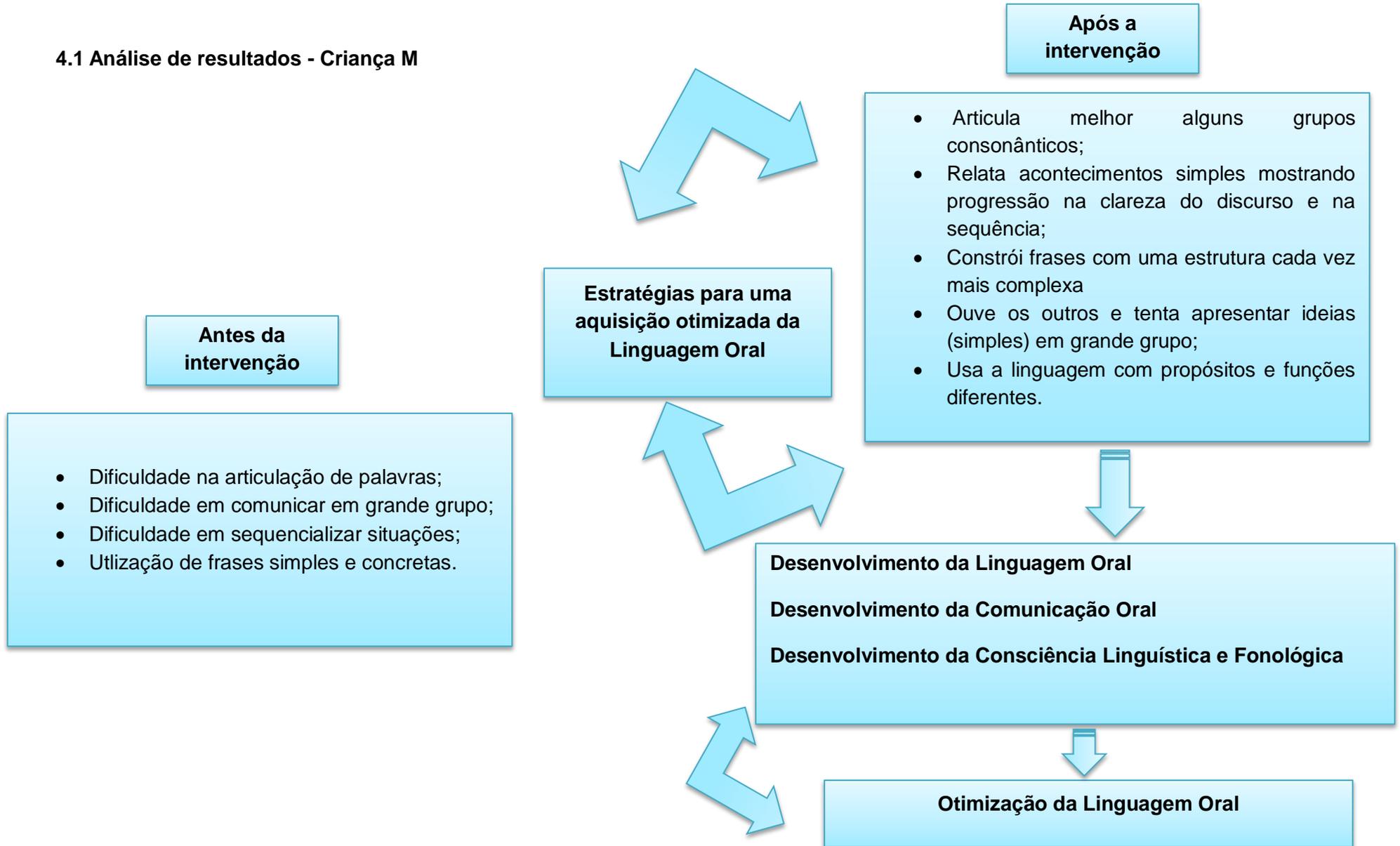
Dou por terminada a minha intervenção e a minha investigação, admitindo a importância crucial que um Educador deve ter no desenvolvimento das crianças, na medida que este deverá ter em conta atitudes favorecedoras, de um desenvolvimento harmonioso da comunicação e linguagem oral "(...) criando e mantendo uma atmosfera em que as crianças se sintam bem a conversar e livres em exprimir os seus pensamentos e sentimentos, sabendo que serão escutadas e aceites por um interlocutor simpático" (Rigolet, 2006, p.161).

Cabe-nos a nós Educadoras e/ou futuras Educadoras a

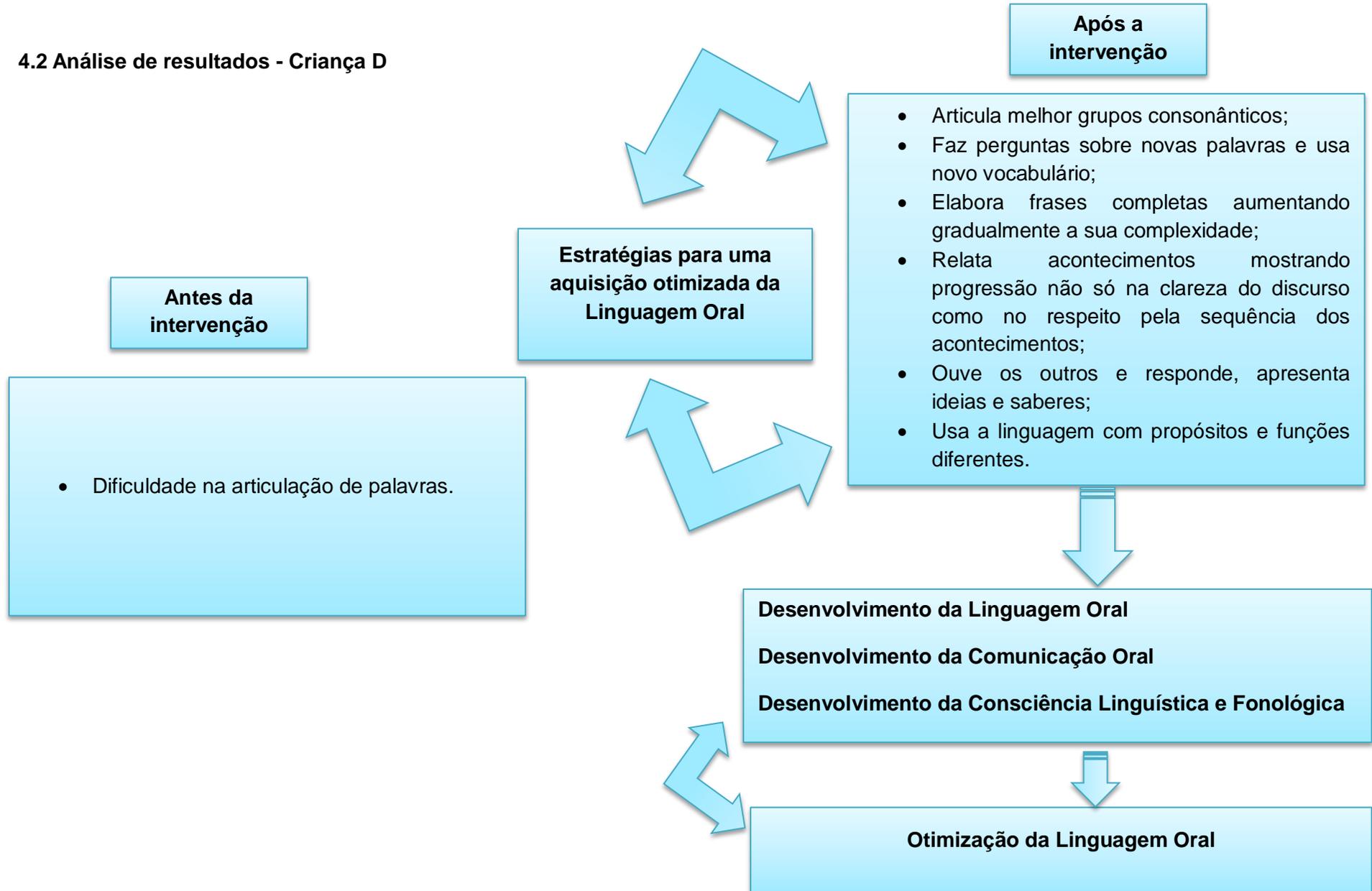
(...) enorme responsabilidade e o dever de informar-se regularmente sobre as novidades trazidas pelas ciências humanas, a humildade de aceitar mudar de atitudes quando estas não sabem corresponder às necessidades reais das crianças, a faculdade de adaptar as suas atividades de forma flexível para melhor corresponder ao grupo e profundamente individualizar as suas estratégias e, ainda, o respeito pela diferença motivando a solidariedade e fomentando a participação ativa de cada um. Só a este preço se obterá uma formação pré-escolar válida, que saiba preparar, através do seu dinamismo, da autonomia e da autoconfiança de cada um, um aluno que seja digno representante da escola ativa, da escola do futuro e...do futuro da escola (Rigolet, 2006, p.173).

Tal como referi anteriormente, a atualização do conhecimento não deverá cristalizar. Assegurar que a atualização da nossa formação deverá ser constante é uma das atitudes, a ter, se queremos que o nosso profissionalismo não seja posto em causa e principalmente se queremos evoluir e não estagnar. Estar familiarizado com investigações recentes fará com que a nossa prática seja responsiva às dificuldades que advêm com as mudanças sociais. São também cruciais as reflexões constantes da nossa atuação para podermos melhorar as estratégias utilizadas. Assim, e conseqüentemente, não só seremos valorizados mas também competentes para saber fazer a diferença na Educação Pré-Escolar!

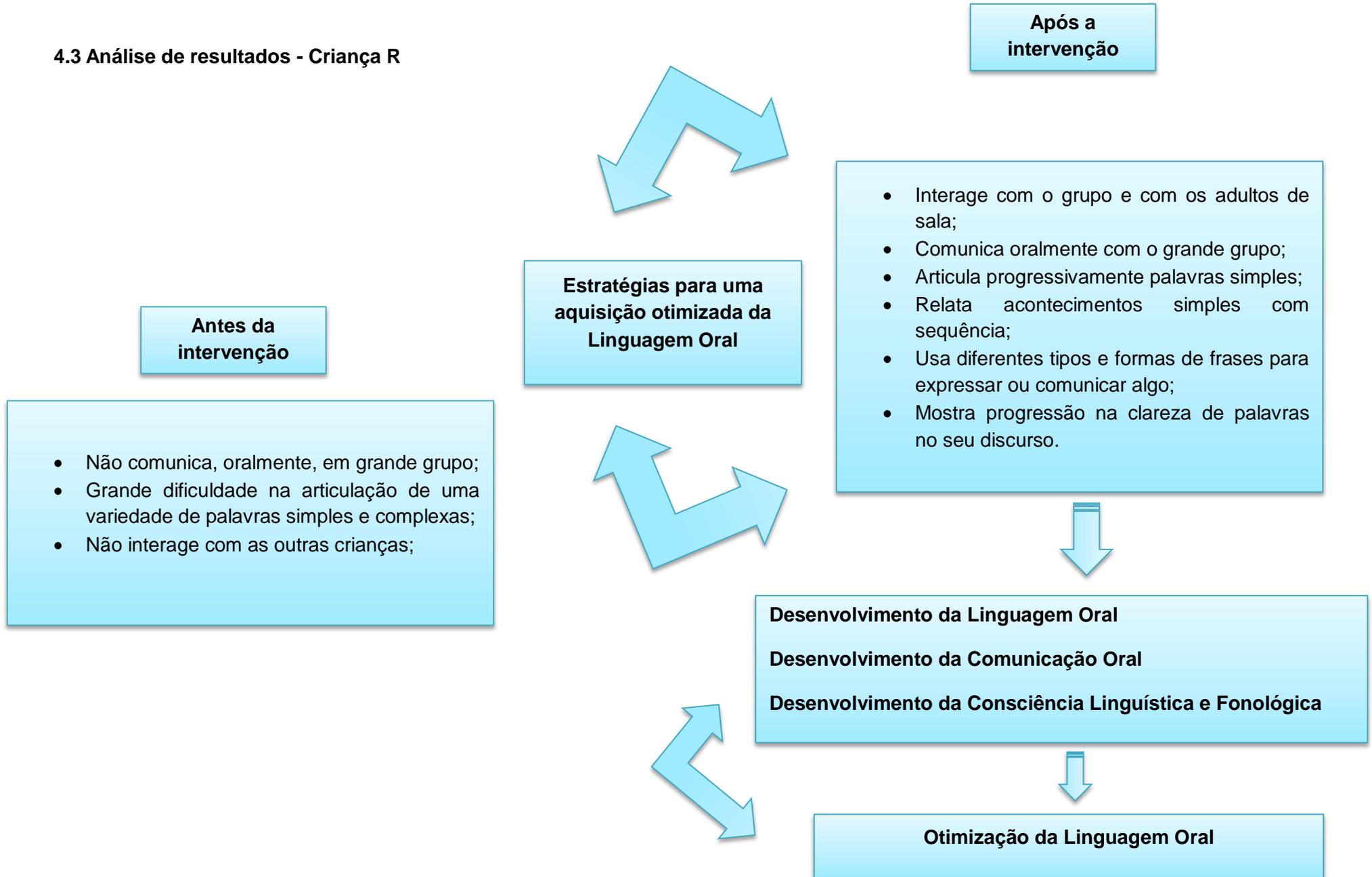
4.1 Análise de resultados - Criança M



4.2 Análise de resultados - Criança D



4.3 Análise de resultados - Criança R



5. Considerações Finais

Assumindo a veracidade de investigações feitas ao longo dos tempos, a comunicação é inata ao ser humano, este é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da comunicação oral é marcado por várias etapas que permitem alguns progressos em cada um dos domínios desse desenvolvimento. Por volta dos quatro e cinco anos, o desenvolvimento fonológico está completo no domínio articulatorio. No desenvolvimento semântico ou sintático, as crianças já têm um conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras, o seu vocabulário ativo é de cerca de 2500 palavras, e já têm compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. Porém, é ainda nesta fase que as crianças dão alguns erros de produção. Estes podem ser minimizados com o trabalho desenvolvido pelo/a Educador/a através de estratégias eficazes, contando que a procura de conhecimento atualizado faz parte das estratégias.

Numa sociedade que está em constante mudança, não se deve cingir apenas aos conhecimentos de um momento, pois o que hoje funciona amanhã pode não fazer sentido. O conhecimento não deverá ser jamais cristalizado, deve evoluir com a passagem dos tempos e com as mudanças sociais.

Na planificação de estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral, tive em conta aspetos fundamentais. Partindo do princípio que a criança não tem qualquer deficiência no aparelho auditivo, fonador e articulatorio, esta encontra-se preparada para receber os estímulos naturais para o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, tentei criar um ambiente rico e estimulante, promotor de interação entre o grupo de crianças e entre as crianças e os adultos, pois conseqüentemente a comunicação surgirá quase “instintivamente”.

Para escutar o outro é preciso saber ouvir, saber estar atento ao que o outro diz. Estar atento implica concentração e esta também pode ser trabalhada de forma envolvente e estimulante, através de atividades que proporcionem prazer e que em simultâneo se trabalhem capacidades como, neste caso, a concentração. Concordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), quando sugerem que para que a criança possa aprender a comunicar, usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna.

O jardim-de-infância é um espaço com bastante potencial e que constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.

A importância de criar um clima promotor da comunicação oral fez com que as crianças dominassem, progressivamente, a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhes permitem formas mais elaboradas de representação, tal como defendem Silva et al (2016).

É a interação com os outros no quotidiano da educação pré-escolar que permite, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.) bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

Existe uma diversidade de estratégias que podem servir de veículo para um desenvolvimento eficaz da Comunicação Oral e para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral. Silva et al (2016), fazem algumas propostas em que me apoiei na planificação de estratégias:

- “Disponibilizar material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e /ou leitor de CDs, jogos de computador);
- Fazer pedidos e dar instruções cada vez mais complexas e elaboradas;
- Proporcionar jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens);
- Usar vocabulário rico e questionar as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras;
- Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias;
- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados (refeições, recreios, atividades na sala, comunicação em grande e pequeno grupo);
- Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhes suporte para fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as

especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.);

- Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.);
- Utilizar e promover o uso da linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem)” (Silva et al, 2016, p.63).

A Linguagem Oral desenvolve-se ao longo da vida, porém, é durante a infância que devem ser estimuladas competências para que essa capacidade seja desenvolvida de forma natural e espontânea, sendo essencial a que a criança seja exposta e conviva com falantes da mesma língua.

A frequência no pré-escolar deve proporcionar à criança o contacto com um ambiente educativo, rico, estimulante e envolvente a par com um leque de estratégias planeadas e refletidas pelo/a Educador/a para que o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e linguística sejam desenvolvidas, progredindo dia a dia até serem alcançados patamares superiores desejados!

Na perspetiva de estagiária e investigadora, todo o percurso feito até aqui foi muito envolvente e exigiu a maior força de vontade e esforço para alcançar os objetivos pretendidos. Foi desta forma que, ao fazer uma inspeção, assumo a evolução significativa das três crianças participantes no estudo, deixando-me orgulhosa do percurso que realizei.

A criança R, foi a criança que mais evoluiu na comunicação e linguagem oral. Foi uma criança que entrou pela primeira vez numa sala de pré-escolar e sem qualquer intenção de falar. Hoje em dia, embora a timidez seja uma característica particular, já interage com o grupo e já apresenta intenção de comunicar, evoluindo conseqüentemente a linguagem oral.

A criança D, foi a criança que mais estabilizada estava em relação à comunicação e linguagem oral, apresentando alguns erros de produção próprios da idade. Contudo, esses erros foram trabalhados através de trava-línguas e repetição de palavras com os princípios de articulação identificados, ganhando gradualmente mais consciência linguística.

Quanto à criança M, é uma criança que apresentou também algumas evoluções ao nível do relato de vivências ou histórias sequencialmente mais simples, a sua consciência linguística foi-se desenvolvendo progressivamente, colocando-o em desafio ao autocorriger-se. M apresentou também desenvolvimento na consciência fonológica, apresentando algumas melhorias na articulação de alguns grupos consonânticos.

Chegando ao final do relatório, dou por mim a refletir sobre a “titânica” importância que a sua realização acrescentou à minha vida. Se por um lado, o início da investigação e o processo de esquematizar este trabalho me trouxe inseguranças e receios, por outro, tive ao lado as professoras orientadora e co-orientadora que me foram tranquilizando e esclarecendo sobre as minhas ansiedades.

Aponto dois pontos cruciais que, ao longo do curso, me fizeram crescer enquanto profissional, o primeiro, foi perceber que a reflexão, constante, sobre a prática é crucial para a evolução enquanto profissional. O segundo ponto é ter percebido que a valorização que damos às crianças, fazendo-as sentirem-se bem, é imperativo para que consigamos alcançar os objetivos essenciais na Educação Pré-Escolar.

Durante a conceção do Plano Curricular de turma, apercebi-me da extrema importância que têm os dados individuais de cada criança. Este aspeto foi-me um pouco mais difícil, porque foi sujeito a várias análises. Primeiro fiz o levantamento de alguns dados de todas as crianças, organizá-los e sistematizá-los, depois analisá-los. Posteriormente observei o grupo e as crianças durante cerca de um mês, recolhi outros dados, acrescentá-los aos dados anteriores, e voltar a analisar tudo novamente. Este processo não é fácil, mas deve ser feito para conseguirmos atender à individualidade de cada criança, foi difícil sim, mas não impossível...e foi refletindo neste aspeto que tentei chegar a todas o melhor possível!

Assim, dou por finalizado o relatório final, agradecendo à orientadora de estágio, professora especialista Celeste Rosa e à co-orientadora professora Inês Ribeiros que em muito contribuíram para o alcance de vitórias significativas! Obrigada pelo apoio, pelas críticas construtivas, pelas palavras de incentivo e por valorizarem o meu esforço ao longo desta grande etapa! Muito Obrigada!

6. Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I. (2003) *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* Edição Cortez, janeiro 2003.
- Almeida, A. (2014). *Projeto Curricular de Turma*. Sintra: Jardim de Infância.
- Angrosino, M. (2012) *Etnografia y Observation Participante en Investigation*. Espanha, Edições Morata.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo (Editoras).
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill de Portugal, Lda.
- Balça, A. (2011). *Vamos à Biblioteca! O Papel da Biblioteca Escolar na Formação de Crianças Leitoras*. Universidade de Évora.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Brandão, C. R. (1985) A Participação da Pesquisa no Trabalho Popular. In Sem Autor, *Repensando a Pesquisa Participante* (pp. 223-252). São Paulo: Brasiliense.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver Competências de Análise Linguística. In Sousa, O. C., & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Davis, C., & Oliveira, Z. (1993). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Dias, C. (2011). *A Importância de Contar Histórias no Jardim-de-Infância*. Escola de Educação Paula Frassinetti.
- Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duque, B., & Pereira, M. (2013). *Investigar em Educação: Dois Olhares em Construção*.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. 4. ed. Porto, Porto Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Faria, I.H., Pedro, E.; Duarte, I., Gouveia, C.(1996) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho-Coleção Universitária-série Linguística.
- Freire, P. (1982). *Educação: O Sonho Possível*. In. C. Rodrigues Brandão (org). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freitas, G. C. (2004). *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Fromkin, V.& Rodman, R. (1993) *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gerasso, M. F. (2010). *O Papel da Conotação de Histórias nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Ótica da Psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos Para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Goyette, G., Boutin, G. & Lessard, M. (1995) *La Recherche qualitative, Fondements et Pratiques*. Editora De Boeck Université
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Edição Revista. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista. Porto: Legis Editora.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers Colleague Press.
- Henriques, H. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Portalegre.

- Hess, R. (2006) Momento do Diário e Diário dos Momentos. In souza, E. C., Abrahão, M. (Org.), *Tempos, Narrativas e Ficções: A Invenção de Si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banett, B., & Weikart, D. (1997). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M., & Marconi, E. M. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: ASA Editores.
- Luckensi, C.C. *Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica*. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.
- Marchão, A. (2012) *Promoção da igualdade de género-um estudo em contexto de educação pré-escolar* Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre,
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de Trabalho de Projeto: Nova Relação Entre os Saberes Escolares e os Saberes Sociais*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Educação/Formação. Caderno nº 2.
- Ministério da Educação Português,s.d.,*Brochura do Ministério da Educação “Atividades para a leitura”-Pré-escolar*
- Nascimento, L. C., & Knobel, K. A. (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da Teoria à Prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª ed. Atualizada. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira,I.,Serrazina, L. (2002) *A reflexão e o professor como investigador*, Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a Nossa Própria Prática. In GTI (Org), *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a Nossa Própria Prática: Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. In E. Carto & E. Torre (Eds.), *Investigación en Educación Matemática* (pp. 61-84). Coruña. Republicado em 2008, PNA – *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P. Comunicação e Linguagem Para Uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Serôndio, C., Pereira, D., Carneira, E. & Falé,I. (2011) *Nova Gramática didática de português*. Carnaxide: Santillana-Constância-Educação Eficaz.
- Serva, M., & Jaime, P. (1995). *Observação Participante e Pesquisa em Administração: Uma Postura Antropológica*, 35. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 64-79.
- Silva, L. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar*. Instituto Superior Politécnico de Gaya.
- Silva, M., & Monteiro, R. (2006) *Contar Histórias: Metodologia de Apoio ao Ensino-Aprendizagem*.

- Simões, V. (2000). *Historias Infantis e Aquisição da Escrita*. Scielo.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O Ensino da Gramática Visto por Professores e Alunos. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 125-138). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., & Santos, M. M. (2006). O ensino inicial da leitura. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 139-170). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. M. (2006). O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Decifração. In Sim-Sim, I. (coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 63-77). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcellos, Celso S. *Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico*. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (2001). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Waege, K., & Haugalokken, O.K. (2013). *Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two*. *Journal of Education for Teaching*, 39 (2), 235-249.
- Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. [Em linha] Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco->

[virtual/espacofabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf](#).
[Consultado em 24/11/2016].

7. Apêndices

Apêndice A - Planificações

As planificações apresentadas foram realizadas ao longo de todos os dias de estágio. Esta justificação está relacionada com o tema do relatório final “linguagem oral”. É importante referir a importância que o/a educador/a deve dar à sua capacidade de “escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al, 2016,p.61).

Por ser um tema tão alargado foi importante colocar em prática o plano de ação, praticamente desde o primeiro dia, uma vez que a estratégia com maior importância para desenvolver as competências relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral, é sem dúvida que o/a Educador/a tenha a capacidade de transmitir confiança à criança para que esta se sinta segura para comunicar da melhor possível. Ao sentir auto-confiança, é possível que a relação entre os adultos de sala e a criança seja de tal forma positiva que fará com que esta se sinta motivada para alargar as suas competências de comunicação e conseqüentemente se vá apropriando de uma linguagem oral cada vez mais otimizada.

A importância do/a educador/a proporcionar e alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação e conseqüentemente otimizar a Linguagem Oral. Segundo Silva et al, 2016, “(...) esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” p.62

Assim, tomei a liberdade de aplicar o plano de ação diariamente, aproveitando sempre os mesmos temas e as mesmas questões para proceder ao levantamento de dados da amostra para a investigação. Este processo teve em atenção as mesmas variáveis para que as respostas, diálogos, jogos e canções, das crianças participantes, não sofressem influências diferentes. Segue em seguida a Planificação Geral do Estágio final.

Apêndice B - Planificação Geral do Plano de Ação

<u>Área de Conteúdo/Domínios</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Competências</u>	<u>Estratégias</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
Área de Expressão e Comunicação-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita -Comunicação Oral; -Consciência Linguística.	-Observar o grupo; -Criar laços afetivos com a criança e grupo; -Ouvir/Escutar cada criança e o grupo; -Valorizar as contribuições das crianças; -Escutar o que as crianças dizem, apoiar a explicitação das suas opiniões e incentivar a sua participação ativa nas conversas; -Aceitar a criança com um ser único, com características individuais; -Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê,ouve	-Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo; -Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade; -Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (reconta histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informações, apresentar ou debater ideias);	-Incentivar e o grupo a dialogar, quer individualmente, quer em pequenos e grandes grupos. -Escutar e promover relatos de vivências das crianças; -Conto de histórias pela EE e reconto da mesma pelas crianças; -Destrava-línguas; -Jogos de sílabas e rimas. -Canções.	Tempo flexível.	Materiais	Humanos Educadora Estagiária; Educadora Cooperante; Auxiliar de Educação; Grupo de 24 crianças, sendo que, a amostra, para o plano de investigação, foram 3 crianças, do sexo masculino, com 4 anos.	Qualitativa

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

	<p>e sente;</p> <p>-Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons;</p> <p>-Explorar situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc.</p> <p>-Proporcionar ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer destrava-línguas e cantar canções;</p> <p>-Chamar a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes,</p>	<p>-Reconta sequencialmente histórias ou acontecimentos;</p> <p>-Identifica o número de sílabas numa palavra;</p> <p>-Descobre e refere palavras que acabam ou começam da mesma forma;</p> <p>-Isola ou conta palavras de uma frase;</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

	fonemas iniciais, rimas, etc); -Proporcionar ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado.						
--	---	--	--	--	--	--	--

Apêndice C – Apontamentos do Diário de Bordo RD

Nome: R.D. Idade: 4 Anos Sexo: Masculino	Dias 30 e 31 de outubro 2017	Dias 6, 7 e 8 de novembro 2017	Dias 12, 13 e 14 de novembro 2017	Dias 20, 21 e 22 de novembro 2017	Dias 27, 28 e 29 de novembro 2017	Dias 4, 5 e 6 de dezembro 2017	Dias 11,12 e 13 de dezembro 2017
Atividades	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões
-Diálogos: Incentivar e o grupo a dialogar, quer individualmente, quer em pequenos e grandes grupos. -Escutar e promover relatos de vivências das crianças;	“(…)R. chegou à escola a chorar novamente. (...) sei que lhe nasceu um irmão, sugeri que contasse ao grupo o acontecimento e ele com timidez conseguiu produzir algumas palavras, ele não se sente muito confiante em falar mas cosegui que ele contasse o nascimento do	“(…) R. já estava no corredor à espera para entrar na sala, fui dizer bom dia ao menino que agora já era o irmão mais velho, que agora já estava muito mais crescido e que isso notava-se muito bem, sorriu contente a olhar para o pai. Esta semana R. entrou na sala sem chorar, entrou	“(…) R hoje veio com a mãe mostrar o mano, eu tinha pedido a semana passada e ele trouxe-o hoje, ele lembrou-se de mim, de me mostrar o seu mano, fiquei tão contente por ter dado o recado à mãe. Conheci o mano, mas disse-lhe que o mano era tão bonito como ele e que tinha uma cara muito simpática como o mano mais	“(…)esta semana as crianças trouxeram os livros que levaram para ler em casa e R disse o título do livro e os animais da história.”	“(…)Durante o diálogo da tarde, a EC pediu a alguns meninos que falassem das profissões dos pais, inclusivé a R. Previ que R estaria com receio de falar, abeirei-me a ele, sentei-o entre as minhas pernas e perguntei baixinho se o pai era professor de golf ele disse que sim e eu disse para ele dizer ao grupo e ele disse alto ao grupo todo. Mas	“(…) Esta manhã, R pediu para contar algo do fim de semana e contou, relatou que tinha crocodilos na sua piscina e que eram tão grandes que até comiam pessoas...ele é tão tímido que mesmo com tanta fantasia é importante estes contributos e	“(…) No diálogo da manhã, falámos do Pai Natal e R colocou o dedo no ar e relatou que já tinha visto o pai natal e que ele já lá tinha ido a casa deixar as prendas, e que ele era gordo e tinha barbas.” “(…) R tem evoluído muito na sua intenção de

<p>-Relaxamento, conto de histórias pela EE e reconto da mesma pelas crianças;</p>	<p>irmão e descrevesse alguns pontos relacionados.” “(…)R escuta as crianças, mas ainda não conseguiu estabelecer diálogo entre eles. No recreio brinca sozinho, exhibe-se para mim e diz-me que está a correr como um leão grande.”</p> <p>“(…)Durante o relaxamento R é a criança que mais concentrada está, por isso a</p>	<p>bem disposto e foi de imediato proceder ao preenchimento de rotina diária.”</p> <p>“(…)R continua a brincar sozinho, aos leões.”</p> <p>“(…) R escolhe a área dos jogos de chão, talvez por ser uma área em que não precisa de falar”</p>	<p>velho, sorriu e saltou de alegria...quis que ele sentisse que continuava a ser um bom menino e que a chegada do mano não tinha mudado isso, ele é importante!” “(…) Hoje R foi andar de triciclo e depois, oportunamente, gerou-se um diálogo sobre a negociação da troca de vez , com outra criança. Hoje registei mais uma evolução no R.”</p>	<p>“(…) R esteve a andar num triciclo de dois lugares o que resultou num diálogo com a outra criança, tiveram que cooperar juntos para conseguirem mover o triciclo”.</p> <p>“(…) pela segunda semana, R escolhe a</p>	<p>durante comunicação, venceu as costas na minha barriga, mostrando-me o grande esforço que fez para o dizer, mas disse-o e desenvolveu mais um pouco da conversa.”</p>	<p>ainda por cima por vontade própria. Eu brinquei e disse que coisa estranha que estava a acontecer lá em casa ele riu muito, eu abracei-o e disse que depois ele tinha mesmo que me contar uma história de verdade...” “(…) pela primeira vez, R brincou uma menina da outra sala e até brincaram de mãos dadas e falaram entre eles”</p> <p>“(…) R foi novamente para a área</p>	<p>comunicar algumas palavras ainda são muito difíceis de articular mas admito que tenho trabalhado com ele, muito mais na capacidade de intenção de comunicar.”</p> <p>“(…) Hoje R foi escolhido , aleatoriamente para fazer a contagem das crianças, começou por fazê-lo com alguma dificuldade, porém quando se sentiu apoiado e estimulado pela E, conseguiu levar a “cabo”nas</p>
---	---	--	---	--	--	---	--

<p>-Destrava- línguas; -Jogos de sílabas e rimas. -Canções.</p>	<p>EC e eu fizemos questão de comunicar isso ao grupo e R sente-se valorizado. Durante o conto da história R esteve sempre com atenção, porém quando lhe pedi que recontasse a história ele teve muita dificuldade, ainda que lhe colocasse as imagens à frente para o ajudar.</p>			<p>área da biblioteca para ler histórias aos amigos que também vão para lá, embora com alguma dificuldade R treina-se no reconto de histórias.</p>	<p>(...) quando chega a hora de esperarmos para ir almoçar, vamos cantarolando o destravalínguas, R já vai conseguindo sequenciar a frase, mas é-lhe difícil articular alguns grupos</p>	<p>da biblioteca com D para recontarem histórias um ao outro.”</p> <p>(...) Hoje R já conseguiu dizer alto a frase inteira (Tês tistes tiques comeam um pato com tigo)</p>	<p>suas funções, fez a contagem correta e sequencial!”</p> <p>“(...) R esteve a contar a história que levou para ler em casa, aos amigos na área da biblioteca”</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

				<p>a ajudar a organizar o jogo das sílabas e com ajuda conseguiu dividir pequenas palavras como pato, gato, faca.”</p>	<p>consonânticos .”</p>		<p>“(…) R estava feliz a cantar a canção da chuva .”</p>
--	--	--	--	--	-------------------------	--	--

Apêndice D – Apontamentos do Diário de Bordo D

Nome: D. Idade: 4 Anos Sexo: Masculino	Dias 30 e 31 de outubro 2017	Dias 6, 7 e 8 de novembro 2017	Dias 12, 13 e 14 de novembro 2017	Dias 20, 21 e 22 de novembro 2017	Dias 27, 28 e 29 de novembro 2017	Dias 4, 5 e 6 de dezembro 2017	Dias 11,12 e 13 de dezembro 2017
Atividades	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões
-Diálogos: Incentivar e o grupo a dialogar, quer individualmente, quer em pequenos e grandes grupos. -Escutar e promover relatos de vivências das crianças;	“(…) D é uma criança que fala e se expressa muito bem, hoje relatou minuciosamente o ciclo do pão, esta aprendizagem não foi feita com esta EC nem este ano o que me leva a depreender que D teve aprendizagens bastante envolventes.”	“(…)D gosta tanto de falar que às vezes se esquece de que não é o único a querer falar”. “(…) D relatou o seu fim de semana na casa da avó, recorreu a vários adjetivos para descrever a casa da avó e o serão com o primo.”	“(…) a maior dificuldade que D tem ainda algumas dificuldades na produção do sim, dizendo Xim.”	“(…) D hoje, ao contrário dos outros dias, disse que não tinha nada a contar do fim de semana, porque como os pais discutiram não tinha ido a lado nenhum. Expliquei que às vezes acontece os adultos discutirem, as ideias podem ser diferentes...” “(…) hoje o D teve a companhia de R para o conto e reconto de	“(…)D esteve envolvido no projeto dos dinossauros e em conjunto com outras crianças foi comunicar às outras salas o que tinha aprendido, D expressou-se muito bem e o grupo que estava a ouvir estava envolvido e atento.”	“(…) Durante o diálogo da manhã D esteve um pouco distraído não tomando atenção às partilhas de alguns colegas, porém quando quis falar quis a atenção toda, foi chamado à atenção para que também respeitasse os seus colegas.”	“(…)D apresentou o livro que levou para casa e comunicou duas palavras novas que aprendeu na história: desvanecer e recuar, inclusivé partilhou o significado das mesmas.”

<p>-Relaxamento, conto de histórias pela EE e reconto da mesma pelas crianças;</p> <p>-Destrava-línguas;</p> <p>-Jogos de sílabas e rimas.</p> <p>-Canções.</p>	<p>“(...) D ouvi atentamente a história e quando, mais tarde, pedi para me lembrar a história, D soube fazer a sequência da mesma, fixando-se numa palavra nova (frondoso), a qual tive que explicar o significado.”</p>	<p>“(...) a área de escolha preferida de D é a biblioteca, onde gosta de folhear livros, contando ou inventando histórias com os fantoches e dedoches expostos na área.”</p>		<p>histórias, esta interação entre estas duas crianças pode ter boas consequências, uma vez que D pode, eventualmente, influenciar a criança R, estimulando-a ...”</p> <p>“(...) na produção da frase do destravalínguas, D, repete para si próprio, baixinho, para depois tentar reproduzir alto, mas como ainda não repetimos vezes suficientes, ainda tem dificuldade em selembrar da sequência.”</p> <p>“(...) D prevê as rimas da história e diz</p>	<p>“(...) D ajudou a sequenciar a história contada à hora do almoço. D é muito atento e encanta-se com histórias novas.”</p> <p>“(...) Quando cheguei à tarde, depois do almoço, D veio ter comigo a dizer que estava quase a saber dizer bem aquela coisa dos tigres.”</p>	<p>“(...) depois de contar a história do Grufalão, expliquei que algumas palavras que terminam com o mesmo som são rimas. D pôs o o dedo no ar e respondeu que João e cão rimavam com Grufalão.”</p>	<p>(...) D produziu quase perfeitamente o destravalínguas (Três tristes tristes comeram um prato com muito tigo).</p>
---	--	--	--	---	---	--	---

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

				acertadamente algumas.”			
--	--	--	--	----------------------------	--	--	--

Apêndice E – Apontamentos do Diário de Bordo M

Nome: M. Idade: 4 Anos Sexo: Masculino	Dias 30 e 31 de outubro 2017	Dias 6, 7 e 8 de novembro 2017	Dias 12, 13 e 14 de novembro 2017	Dias 20, 21 e 22 de novembro 2017	Dias 27, 28 e 29 de novembro 2017	Dias 4, 5 e 6 de dezembro 2017	Dias 11,12 e 13 de dezembro 2017
Atividades	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audi o e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões	Registos no Diário de bordo/audi o e reflexões	Registos no Diário de bordo/audi o e reflexões	Registos no Diário de bordo/audio e reflexões
-Diálogos: Incentivar e o grupo a dialogar, quer individualmente, quer em pequenos e grandes grupos. -Escutar e promover relatos de vivências das crianças;	“(…) já conheço a criança M, desde o estágio anterior. M,era uma das crianças mais novas do grupo e a dificuldade já apresentada na altura, fez- me ponderar escolhê-la para a investigação.” “ Ao falar com a EC acerca de M, esta	“(…) hoje M trouxe a história que tinha levado para ler em casa, embora a tivesse ouvido pela segunda vez, não conseguiu lembrar-se do título da história. (...) conseguiu relatar alguns momentos porém não	“Ao contar o seu fim de semana, M, teve dificuldades em articular as palavras escadas e escorregou porém ao ouvir a produção correta da palavra escadas e ainda durante o mesmo diálogo, M. tentou dizer a palavra	“M apresenta dificuldades em articular alguns grupos consonânticos como pr, tr, gr, e reduz algumas sílabas iniciais (tava para estar, pera para esperar).	“(…) M contou que a sua avó tinha feito um doi-doi, porém fingi que não sabia o que isso era e outra criança corrigiu e disse ferida, M recontou o episódio corrigindo- se e substituindo a palavra pela mais	“ pedi a M que contasse como tinha sido a sua festa de aniversário e devagarinho foi dizendo: _Ahhh, foi no Motoclube e tinha um bolo pa todos! _ Boa e ficaste feliz? _ Sim, a Leonor também foi	

<p>-</p> <p>Relaxamento,cont o de histórias pela EE e reconto da mesma pelas crianças;</p>	<p>justifica as suas dificuldades a um problema cognitivo. Sugerir a possibilidade de ser um bloqueio emocional, justificado pelo seu historial. Como ajudei a a fazer o PCT tive acesso aos seus dados pessoais e parece-me que as dificuldades de M, poderão ser causadas por danos emocionais.”</p> <p>“(…) durante o relaxamento e o momento do conto, M desmonstra grande</p>	<p>conseguiu sequenciá-los.”</p>	<p>corretamente : “M- cadas, ahhh, escadas”... parece-me que ao ouvir os outros M vai gradualmente ganhando consciência linguística e fonológica fazendo um esforço para a produção correta.”</p> <p>“(…) M continua com grandes dificuldades em concentrar-se, depois de lida a</p>	<p>(…) M apresenta ainda, imaturidade articulatória durante o seu discurso, o que me parece crucial atuar de imediato para que este não venha a constituir</p>	<p>correta.”</p>	<p>cantá os parabéns! _ E o bolo era de quê? _Era de chocolate...” Devagarinho e sendo perguntas mais simples M vai conseguindo recontar pequenas vivências.</p> <p>“(…)Embora M, continue com dificuldades, a sua consciência linguística tem tido</p>	
---	--	----------------------------------	--	--	------------------	---	--

Estratégias para uma aquisição otimizada da Linguagem Oral

	<p>dificuldade em concentração, embora não destabilize o grupo, o seu olhar vago e disperso, aponta para a falta de atenção, esta situação é corroborada pela dificuldade de recontar a história acabada de ouvir.”</p>		<p>história, a EC tentou que ele se lembrasse do nome dos personagens, mas de três personagens, M apenas se lembrou o nome de uma. (...) Durante o intervalo chamei-o e calmamente li um pouco para ele e voltei a questioná-lo, M conseguiu dizer o nome dos três personagens, abracei-o e disse-lhe que ele iria conseguir mais, ele sorriu e retribuiu o abraço.”</p>	<p>um problema e consequentemente e resultar em dificuldades escolares, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, apresentei um destravalínguas com as dificuldades apresentadas para tentar minimizá-las o melhor possível.” “(…) quando lhe é pedido que relate algo, M tem ainda mais dificuldade do que quando fala voluntariamente.” “(…)M. tenho notado a criança mais ausente e com muita resistência às áreas mais exigentes, optando sistematicamente pela área do “Faz de Conta” , “Jogos</p>		<p>progressos, tendo mais atenção a correções indiretas que vai fazendo ao longo do seu discurso, repetindo por sua iniciativa as palavras de forma correta.”</p>	
--	---	--	--	--	--	---	--

				<p>de Chão” e “Modelagem”.</p> <p>Quando chega a hora do conto, M. não incomoda e parece que está a tomar atenção ou que percebe o que relata a história, porém quando lhe é pedido pequenas informações, já repetidas anteriormente, este não consegue reproduzir.”</p> <p>(Reconto da história “ Atchum”</p> <p>EE:_ (...) É verdade ela não tem nada boa educação... não é M? O que é que a Susy Su não tinha?</p> <p>M:_ Ahhhhh...</p> <p>(...)</p> <p>EE:_ Então quais eram as regras de educação que os animais falavam?</p> <p>M:_ Não lutá...</p>		
--	--	--	--	---	--	--

<p>-Destrava-línguas; -Jogos de sílabas e rimas. -Canções.</p>	<p>“(...) M canta a canção do bom dia, atento, pois tem que responder quando chega a sua vez. A letra da música é simples e por isso, consegue cantá-la na íntegra e corretamente.”</p>	<p>“(...) depois de fazermos várias vezes a divisão silábica de algumas palavras, M conseguiu dividir a palavra Pato e Gato, assegurando que ambas tinham duas sílabas.”</p>		<p>EE: _ E mais? M: _ Ahhhhh...)</p> <p>“(...) Devagar M, lá vai tentando dizer o destravalínguas, não desiste e gradualmente vai tentando acompanhar o grupo, quando lhe pedi para dizer sozinho apenas conseguiu dizer: _Tês tistes tistes comeam, ahhh...</p>			<p>“(...) depois de repetidas algumas vezes o destravalínguas, M conseguiu dizer melhor: M quereres tentar? M: _ Três tistes tistes[tristes, tristes]... EE: _ Tigres... M:-Tigres comeram um pato com tigo [prato com trigo] EE._ Comigo ? Ai isso não comeram...(sorrisos) M._ Não C era um pato com tigo [prato com trigo]? EE: _ Ah, um prato com trigo! Boa M, quase perfeito!</p>
---	---	--	--	--	--	--	---