

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação  
em Educação em Português*

# Transversalidade VII: projetos dentro da sala

Cristina Manuela Sá - Ana Rita Mano - Inês Francisco  
Sara Marcelino - Vanessa Ferreira



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis



CADERNOS DO LEIP

**(leip)** *Laboratório de Investigação  
em Educação em Português*

# Transversalidade VII: projetos dentro da sala

Cristina Manuela Sá - Ana Rita Mano - Inês Francisco  
Sara Marcelino - Vanessa Ferreira



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

## **Ficha Técnica**

### **Título:**

Transversalidade VII: projetos dentro da sala

### **Autores:**

Cristina Manuela Sá, Ana Rita Mano, Inês Francisco, Sara Marcelino e Vanessa Ferreira

### **Coleção:**

Cadernos do LEIP – Série Propostas – nº 4

### **Design:**

Ana Sena

### **Conceção Gráfica:**

Joana Pereira

### **Edição:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – maio de 2019

### **ISBN:**

978-972-789-546-5

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.



**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

 **dep**  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

## ÍNDICE

Introdução

### PROJETOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Adivinhas e desenvolvimento da inferência na Educação Pré-Escolar

*Ana Rita Mano*

Educação para os valores e oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar

*Inês Francisco*

Da narrativa ao texto dramático pela escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

*Sara Marcelino*

Trava-línguas, consciência fonológica e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico

*Vanessa Ferreira*

### EM CONTRAPONTO

Literatura e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos

*Cristina Manuela Sá*



## Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades VII: Projetos dentro da sala* destina-se a divulgar trabalho realizado no âmbito do projeto de intervenção educacional que os estudantes a frequentar um mestrado profissionalizante destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e integrado na implementação do Processo de Bolonha têm de desenvolver no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação educacional. Todos os projetos foram levados a cabo em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico sob a nossa orientação científica.

O trabalho de investigação que eles pressupõem está associado à Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português)<sup>1</sup>. Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação – integrada na Série “Propostas” da Coleção “Cadernos do LEIP” – surge na continuidade de outras três, consagradas à mesma temática e servindo as mesmas finalidades:

- Uma publicada em 2013, sob o título *Transversalidades II: Representações, instrumentos, práticas e formação*, por nós organizada;

- Outra publicada em 2014, sob o título *Transversalidades III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja organização também foi da nossa responsabilidade;

- Outra ainda publicada em 2017, subordinada ao título *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidos sob a nossa orientação científica no âmbito da prática pedagógica supervisionada e do seminário de investigação educacional num mestrado profissionalizante destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda numa unidade curricular de um mestrado académico relacionado com a formação de professores bibliotecários.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste a conceção, implementação e avaliação de projetos (nomeadamente em contextos de educação de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico) para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita no âmbito de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização dos estudos que deram origem a esta obra.

---

<sup>1</sup> O LEIP está inserido no Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* e sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.



## **PROJETOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA**



### 1. Introdução

A problemática escolhida para o nosso projeto estava relacionada com a necessidade de desenvolver nas crianças competências na elaboração de inferências. A sua pertinência foi corroborada pela observação e intervenção no 1º semestre de prática pedagógica supervisionada, numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o 3º e 4º anos. Neste contexto, foram notórias as dificuldades dos alunos na compreensão do que liam e ouviam, sobretudo quando a informação era implícita e tinham de recorrer à inferência.

Também a literatura existente corroborou esta constatação, demonstrando que a lacuna na capacidade inferencial dos alunos não se verificava apenas naquela turma observada. Já Ferreira (2010) alertava para o facto de que *“os alunos apresentam dificuldades na compreensão de textos escritos, sobretudo no que se refere à apreensão de informação implícita com recurso à construção de inferências”*.

Assim, consideramos fundamental realizar atividades desde cedo – ou seja, já na Educação Pré-Escolar – que propiciem o desenvolvimento da capacidade inferencial, exigindo a construção de inferências.

Uma vez que este projeto foi implementado num contexto de Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento da capacidade inferencial das crianças foi aliado à exploração de adivinhas. Estas têm uma vertente lúdica, ligada a jogos de palavras, que facilita a implicação das crianças, dada a sua curiosidade e motivação para o jogo.

Este estudo pretendia encontrar resposta para uma pergunta de investigação: *Que efeito terá a exploração de adivinhas no desenvolvimento da capacidade inferencial em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?* Visava igualmente atingir um objetivo de investigação: *Desenvolver competências em inferência em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, tirando proveito do lado lúdico da adivinha e do uso que faz do pensamento inferencial.*

### 2. Enquadramento teórico

#### 2.1. A adivinha

As adivinhas são textos lúdicos, curtos e de fácil memorização. São um género textual de transmissão oral e fazem parte da nossa cultura, estando associadas à família e a momentos de lazer, mas também à transmissão de conhecimentos ao longo das várias gerações.

Incluem um enigma proposto por um desafiador, que deve ser desvendado pela pessoa ou grupo de pessoas desafiadas. Na procura da solução, torna-se necessária a mobilização de competências cognitivas e de conhecimentos prévios. Se não existir um conhecimento prévio sobre o tema, a solução não poderá ser encontrada. Filomena Sousa (2012: 6) realça *“o facto de, para o desafiante, o jogo ser mais interessante não quando o desafiado fica perplexo e não responde ou quando acerta à primeira, mas quando existem várias tentativas de resposta, os momentos de reinterpretação que acontecem quando a*

*solução não é desvendada, quando se descartam ou legitimam diferentes opções.”* Assim sendo, o que se espera do jogo da adivinha é que os desafiados vão construindo o conhecimento necessário para encontrar a solução, não tendo medo de errar. Cada vez que erram podem descartar uma opção de resposta e continuar a analisar as pistas pensando em novas soluções.

Assim sendo, o desvendar adivinhas envolve fatores sociais, culturais e linguísticos. Dada a relevância cultural deste gênero textual e a sua vertente lúdica – associada a jogos de palavras – a sua exploração é, sem dúvida, uma mais-valia para as crianças, no que toca à construção de conhecimento e ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida em todos os setores (neste caso, o recurso à capacidade de fazer inferências).

Dadas as suas características, as adivinhas podem desempenhar um papel de relevo no ensino da língua portuguesa. A realização de atividades envolvendo adivinhas com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar poderá desenvolver competências em comunicação oral e escrita – logo promover a literacia – e favorecer o seu desenvolvimento cognitivo (capacidades de compreender, raciocinar e inferir).

## **2.2. A inferência**

A capacidade inferencial é um processo cognitivo indispensável na comunicação oral (mesmo que se trate de uma simples conversa), na comunicação escrita (por exemplo, para ler jornais ou livros) e na comunicação audiovisual (por exemplo, no cinema e na televisão). Permite que a mensagem seja compreendida no seu todo, sem descurar os seus sentidos implícitos, e é muito importante, tanto na vida quotidiana, como no contexto escolar.

O uso desta competência é transversal a diversas áreas, uma vez que – em qualquer contexto – é necessário compreender o que se lê e o que se ouve e ainda – quando somos os produtores dos textos orais ou escritos – garantir que os nossos ouvintes ou leitores vão fazer as inferências necessárias para a sua adequada compreensão. Ferreira e Dias (2004: 440) referem que *“O significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito”*. Deste ponto de vista, compete ao leitor pensar criticamente e atribuir significado ao que está escrito, do mesmo modo que compete ao ouvinte descodificar o que ouve, pensar criticamente e atribuir um significado ao que foi expresso oralmente.

A capacidade inferencial evolui com a idade, em função de fatores como o desenvolvimento cognitivo e as vivências ao nível pessoal e social. No entanto, é notória a necessidade de realização de atividades que promovam o seu desenvolvimento, tendo em vista a formação de adultos competentes. Os profissionais da Educação têm um papel de relevo neste contexto, dado deverem orientar as crianças na mobilização dos seus conhecimentos e na realização de inferências, para que consigam compreender o discurso – seja ele oral, escrito ou multimodal.

Com este projeto, pretendíamos tirar proveito do lado lúdico da adivinha para desenvolver em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar a capacidade de inferir e de aplicar a inferência de forma adequada, em atividades de compreensão e produção. Quanto mais cedo for promovida esta competência, mais rapidamente esta será desenvolvida, favorecendo-as ao longo da vida, em contexto escolar e extraescolar.

Para a classificação de inferências apoiamo-nos em Machado (2010), que – com base em várias tipologias existentes – propôs a sua própria tipologia. Decidimos centrar o nosso

projeto em alguns tipos de inferências, tendo em conta a pouca idade das crianças que participaram na intervenção didática em que este assentou e as características específicas do género textual a explorar. Assim, as adivinhas exploradas tinham como propósito que as crianças realizassem inferências classificadas:

- Quanto à *origem*, como *inferências de base contextual*, uma vez que, para encontrar a resposta, era preciso relacionar o texto da adivinha com o contexto;

- Quanto à *necessidade*, como *inferências elaborativas*, já que era necessário estabelecer conexões entre o texto da adivinha e o conhecimento pessoal;

- Quanto ao *conteúdo semântico*, como *inferências informativas*

- *De lugar*, respondendo à pergunta “Onde?”
- *De agente*, respondendo à pergunta “Quem?”
- *De tempo*, respondendo à pergunta “Quando?”
- *De objeto*, respondendo à pergunta “O quê?”

Vamos agora passar à apresentação da nossa intervenção didática.

### **3. Intervenção didática**

#### **3.1. Contextualização**

A intervenção didática que estava no centro do nosso projeto foi implementada com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo 7 do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. O grupo era oriundo da zona central de Aveiro e periferia.

O interesse que estas crianças manifestaram pelo projeto e o seu entusiasmo facilitaram muito a sua implementação. Outro fator facilitador foi o apoio das suas famílias, que se mostraram interessadas no projeto, acompanhando o seu desenvolvimento e correspondendo positivamente sempre que foi solicitada a sua colaboração.

Ao nível da planificação, as maiores dificuldades prenderam-se com as idades das crianças, uma vez que a maioria era muito nova: das 21 crianças que participaram neste projeto, 7 tinham 3 anos, 10 tinham 4 anos e apenas 4 tinham 5 anos. A planificação das atividades a implementar, a escolha das adivinhas a explorar e a seleção dos tipos de inferência a desenvolver tiveram em conta este fator.

#### **3.2. Sessões**

##### **3.2.1. Primeira sessão**

Na sessão inaugural, a atividade implementada foi a exploração de adivinhas sobre a alimentação.

Começámos por entregar às crianças cartões com imagens que representavam as respostas às adivinhas propostas para decifração: um cartão por criança. De seguida, apresentámos as adivinhas oralmente. As crianças que julgavam ter o cartão com a resposta certa, mostravam-no e justificavam a sua opção. As restantes avaliavam a resposta dada, propunham novas soluções e as respetivas justificações. Cobia-nos a responsabilidade de apresentar a resposta final.

Esta primeira atividade foi muito bem-recebida pelas crianças, já que demonstraram bastante entusiasmo e empenho na procura das respostas. Para além de se manter atenta ao conteúdo do cartão que tinha recebido, cada criança estava também atenta às respostas dos colegas, intervindo sempre que o considerava necessário. A atividade gerou bastante discussão entre as crianças.

As imagens alusivas às repostas corretas a dar às adivinhas auxiliaram o processo de busca da resposta. De facto, muitas crianças identificaram as suas imagens com as repostas corretas, apoiando-se nas mesmas para justificarem as suas respostas, sendo que algumas se basearam unicamente no que era mais evidente nas imagens para responder à adivinha, não se preocupando com o seu texto. No entanto, após uma análise mais atenta do texto, chegaram facilmente à solução da mesma.

### **3.2.2. Segunda sessão**

Para relembrar a atividade realizada na primeira sessão, demos início à segunda apresentando algumas das adivinhas já exploradas, sem os cartões ilustrados que representavam as respetivas respostas, o que aumentou o grau de dificuldade. Assim sendo, as crianças tiveram que ouvir, compreender, interpretar, inferir, responder e justificar. No entanto, tinham a seu favor o facto de já conhecerem a maioria das adivinhas da sessão anterior, apesar de já ter decorrido algum tempo. As crianças levantavam o dedo, quando queriam propor uma resposta ao grupo, esperando pelo nosso sinal para responderem e justificarem as suas hipóteses. Quando não concordavam com a resposta do colega, as restantes crianças intervinham e apresentavam novas soluções, justificando. Depois de deciframos a adivinha, mostrávamos a imagem com a resposta correta, perguntando-lhes se as suas respostas correspondiam ou não ao que estava representado nela. Pudemos verificar que muitas ainda se lembravam das adivinhas e respondiam instantaneamente, quase sem ouvir o enunciado completo. De uma forma geral, foram capazes de justificar as suas respostas.

De seguida, promovemos um diálogo acerca do conceito de adivinha orientado pelas questões: *O que é uma adivinha? Como se constrói? e Como se resolve?* As crianças demonstraram algumas dificuldades ao responder a estas perguntas, não percebendo bem o seu sentido. No entanto, as respostas dadas revelaram que conheciam o conceito de adivinha e eram capazes de identificar as características essenciais deste género textual. Estes aspetos foram abordados de forma mais incisiva numa sessão posterior, mas esta já nos deu algumas respostas curiosas: nas adivinhas pretende-se que seja adivinhado o que as pessoas dizem, tal como nos indicou uma criança, e “Pensar nas pistas” é o melhor conselho, quando se trata de resolver adivinhas, visto que devemos ter em conta as pistas dadas pelo texto da adivinha para inferir a resposta correta.

### **3.2.3. Terceira sessão**

Na sessão seguinte, foram exploradas adivinhas que implicavam a realização de inferências de vários tipos. Apresentávamos uma adivinha de cada vez, dando às crianças a oportunidade de dialogarem entre si acerca da resposta e respetiva justificação, forma de construção da adivinha, estratégias para a sua decifração e tipo de inferência explorado.

Esta primeira atividade decorreu da forma que esperávamos: as crianças foram capazes de encontrar respostas adequadas para as adivinhas apresentadas e de as justificar. Quanto ao tipo de inferência explorado, conseguiram identificar a expressão interrogativa implícita ou explícita em cada adivinha (*O quê? Onde? Quem? Quando?*). Isto demonstrou que, apesar de não termos explorado as denominações dos tipos de inferências, dada a idade precoce das crianças, estas são capazes de identificar o tipo de inferência a realizar para resolver cada desafio. Demonstraram ainda que tinham compreendido o conceito de adivinha, já que, a partir das suas respostas, chegámos à conclusão de que a adivinha “*é uma pergunta*” sobre “*uma coisa que as pessoas não sabem*”, mas “*que temos de descobrir*”. Realmente, é uma maneira simples, mas correta, de explicar o conceito de adivinha.

Posteriormente, as crianças foram divididas em três grupos, cada um dos quais era acompanhado por um adulto. Cada grupo escolheu uma expressão interrogativa (*O quê? Onde? Quem?*), construiu adivinhas adequadas à sua opção e ilustrou as suas respostas. O adulto associado a cada grupo ajudou os respetivos elementos a construir adivinhas e registou-as por escrito. Nesta atividade, as crianças demonstraram facilidade em adequar o texto da adivinha ao tipo de inferência que tinham escolhido e em determinar as características a incluir no mesmo. Os maiores problemas prenderam-se com a seleção das pistas, para a adivinha não se tornar uma lista de características e não incluir a resposta no respetivo texto. Outro problema verificado foi o facto de algumas das adivinhas corresponderem a perguntas: eram demasiado diretas, logo não era necessário fazer uma inferência para encontrar a resposta. Durante a construção de adivinhas, pudemos apercebermo-nos do facto de que as crianças tinham apreendido os conceitos explorados nas atividades anteriores.

#### **3.2.4. Quarta sessão**

Na sessão seguinte, cada grupo, à vez, apresentou as adivinhas que tinha construído. Os restantes grupos foram dando sugestões de resposta e justificando as suas opções. Depois da discussão, o grupo que tinha criado a adivinha mostrava a ilustração relativa à resposta correta e justificava. Os grupos revelaram alguma dificuldade em se recordar das adivinhas criadas para as apresentarem aos colegas. No entanto, com a entreatada dos elementos do grupo e algumas orientações da nossa parte, conseguiram desafiar as restantes crianças com as suas adivinhas. Estas revelaram bastante facilidade em decifrar as adivinhas apresentadas pelos colegas.

No seguimento desta atividade, as crianças foram questionadas quanto ao tipo de inferência desenvolvido por cada uma das adivinhas. Estas demonstraram facilidade em identificar as expressões interrogativas, explícitas ou implícitas nos vários enunciados das adivinhas, o que prova, uma vez mais, que tinham apreendido os conceitos anteriormente explorados.

#### **3.2.5. Quinta sessão**

Na última sessão, cada criança trouxe de casa um cartão com uma adivinha (registada por escrito por familiares) e a ilustração da resposta (desenhada pela própria criança) e

apresentou-a. As restantes crianças tentaram decifrar a adivinha e justificar a sua resposta. Em seguida, a criança que tinha apresentado a adivinha mostrava a ilustração com a resposta e justificava, referindo a expressão interrogativa em questão. Esta atividade teve bastante adesão por parte das crianças e das suas famílias, uma vez que recolheram um total de 20 adivinhas.

Nenhuma das adivinhas apresentadas na quarta e na quinta sessões exigia inferências relativas a tempo (*Quando?*), que são as que puseram mais dificuldades às crianças que participaram na nossa intervenção didática. Estas não demonstraram dificuldade em identificar a expressão interrogativa da adivinha (*O quê? Quando? Quem?*), mesmo quando esta não estava explícita no corpo do texto. Posto isto, pensamos que os acertos e falhas nas respostas dadas às adivinhas estiveram mais relacionados com o seu grau de dificuldade do que com o tipo de inferência a produzir.

### **3.3. Metodologia de investigação**

A metodologia de investigação adotada neste projeto foi a de estudo de caso, tendo em conta os objetivos do estudo e as suas limitações. Esta metodologia, de tipo qualitativo, permite aprofundar a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados, encontrar conclusões mais detalhadas e apresentar sugestões mais ricas.

Neste estudo, o papel do investigador foi o de observador participante, uma vez que a sua função não era só observar, mas também participar nos acontecimentos a serem estudados.

Esta análise permitiu-nos dar conta da evolução da capacidade inferencial das crianças com o decorrer do projeto e, paralelamente, adaptar as atividades propostas às suas necessidades. Tal como defendem Coutinho e Chaves (2002: 6) “*os objetivos que orientam um estudo de caso podem ser em tudo coincidentes com os da investigação educativa em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar*”.

Neste projeto, a recolha de dados foi feita através de tabelas previamente elaboradas e da observação, que deu origem a notas de campo. Todos os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo. Pontualmente, recorreremos ainda à estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

### **3.4. Conclusões**

Inicialmente, as crianças não distinguiram muito bem os tipos de inferência, a partir da exploração dos enunciados das adivinhas. Após alguma prática, decorrente da participação em atividades de exploração de adivinhas, esta dificuldade dissipou-se, dado que o grupo começou a identificar facilmente a expressão interrogativa associada ao tipo de inferência em questão, quer esta fosse apresentada explicitamente no enunciado da adivinha, quer não.

Ao nível da compreensão de adivinhas, as crianças não revelaram grandes dificuldades, conseguindo quase sempre chegar à resposta correta e justificá-la de forma adequada, depois de serem levadas a pensar melhor no texto da adivinha e nas pistas que ele oferecia.

Ao longo da implementação das várias sessões, notámos melhorias no seu desempenho ao nível da capacidade inferencial, uma vez que, a partir da exploração do texto da adivinha, conseguiam pensar para além do que estava explícito e encontrar a solução. Até as crianças mais novas revelaram certa facilidade e um notório desenvolvimento no raciocínio e na capacidade inferencial.

A grande conclusão a reter é que as crianças desta faixa etária são capazes de fazer inferências, se forem motivadas para o fazer e lhes forem proporcionadas atividades que o propiciem. Ao mesmo tempo que brincavam com as palavras, foram ativando mecanismos de pensamento e raciocínio, que permitiram desenvolver a sua capacidade para fazer inferências. É principalmente ao nível da compreensão de adivinhas que podemos verificar que a capacidade inferencial pode ser desenvolvida nas crianças desde a Educação Pré-Escolar, facilitando a sua vida futura, num contexto escolar e extraescolar. Efetivamente, neste estudo, teve maior relevo a compreensão de adivinhas, enquanto promotora do desenvolvimento da capacidade inferencial das crianças.

A partir da análise da motivação e implicação das crianças, pudemos concluir que a adivinha, pelo seu carácter lúdico, as cativa e prende a sua atenção. Mostravam-se sempre ansiosas por participar nas atividades, chegando várias vezes a perguntar “*Quando é que vamos jogar às adivinhas?*”. Esta simples questão revela que as viam como um jogo em que queriam participar. Paralelamente, foi desenvolvida a comunicação oral (e também a capacidade de argumentação) nos momentos de diálogo, nomeadamente para dar resposta a adivinhas apresentadas, justificá-las e discutir a pertinência de respostas e justificações. Assim, enquanto brincavam e jogavam às adivinhas, estavam a aprender e a consolidar conhecimentos, ao mesmo tempo que desenvolviam competências, capacidades, atitudes e valores.

As crianças tiveram facilidade em descodificar o conceito de adivinha, em criar adivinhas e em explicar como se fazia para as resolver. O mais importante neste aspeto foi que as crianças identificassem a adivinha como um género textual, que também é um jogo, que implica uma pergunta-desafio e cujo enunciado nos dá pistas para descobirmos a solução. As crianças compreenderam estes conceitos através da análise de adivinhas, que conduziu à desconstrução deste género textual.

Contudo, demonstraram bastantes dificuldades na produção de adivinhas. No entanto, com a nossa ajuda, foram capazes de identificar as várias etapas para a sua realização, selecionar a expressão interrogativa que remetia para um dado tipo de inferência e criar adivinhas com uma certa lógica, de acordo com o tipo de inferência pressuposto e a resposta esperada. Ainda assim, é de referir que alguns grupos, ao pretenderem criar adivinhas, apenas produziram perguntas, que não exigiam a realização de inferências. É ainda de salientar que – independentemente das dificuldades que o grupo manifestava – várias vezes, ao longo das sessões e fora das mesmas, houve crianças que foram voluntariamente inventando adivinhas, que apresentavam aos colegas, demonstrando sempre bastante entusiasmo na realização desta atividade. Alguns desses textos estavam bem conseguidos e faziam os colegas e até os adultos pensarem muito até conseguirem inferir a resposta.

A partir da implementação do projeto, pudemos verificar que mesmo as crianças mais pequenas são capazes de realizar inferências, desde que existam atividades que o promovam. As dificuldades relativas à capacidade inferencial notadas nos vários ciclos de

ensino podem ser colmatadas a partir de estratégias que visem o seu desenvolvimento desde cedo. Se as crianças mais novas são capazes de realizar inferências e foi notório o seu desenvolvimento ao longo do projeto – que foi implementado numa pequena etapa das suas vidas, ainda antes da sua fase escolar – todas serão capazes de evoluir, desde que sejam estimuladas nesse sentido. Isto facilitará a sua vida, não só ao nível escolar, como ao nível pessoal e social, como ficou comprovado neste artigo, baseado no relatório. Com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda é mais relevante utilizar estratégias diversificadas e de natureza lúdica.

### **3.5. Sugestões**

A seleção das adivinhas a explorar deve ser feita tendo em conta os conhecimentos das crianças e a adequação dos temas e vocabulário à sua faixa etária.

Para além disso, devem ser implementadas atividades diversificadas, uma vez que as adivinhas podem ser exploradas de diferentes formas.

Algo muito importante a ter em conta é a apresentação de justificações para todas as soluções propostas. O jogo acaba por ganhar mais interesse e ter mais efeito no desenvolvimento da capacidade inferencial das crianças, mesmo quando é dada uma resposta que não se adequa. Nesse caso, o enunciado da adivinha tem que ser desconstruído, de modo a que as crianças compreendam por que razão a resposta em análise não é adequada. É também necessário levá-las a procurar no texto da adivinha novas pistas que possam ter passado despercebidas, para uma nova tentativa de solucionar o enigma. A nossa sugestão neste sentido é a de dar liberdade de resposta e justificação às crianças, deixando-as debater as possíveis soluções, para assim chegarem à resposta adequada.

Assim sendo, as adivinhas admitem possibilidades infinitas de exploração, não só no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação na língua materna, como também ao de competências mais associadas a outras áreas curriculares, dado que as podemos adaptar ao que pretendemos explorar. Para além de possibilitar novos conhecimentos às crianças, as adivinhas desenvolvem a sua capacidade inferencial, raciocínio e argumentação. Mais ainda, através da sua exploração, podemos propiciar o desenvolvimento de atitudes e valores: por exemplo, ao nível da confiança e do respeito por opiniões diferentes.

Quanto à produção de adivinhas, sugerimos que se responda afirmativamente aos seus pedidos de criação e invenção de adivinhas, não limitando a sua criatividade. No entanto, depois de terem apresentado as suas adivinhas, é crucial analisá-las com elas, para que verifiquem se realmente se trata de adivinhas ou de simples perguntas.

Outra estratégia que foi adotada neste projeto consiste em organizar as crianças em grupos, para que as elas se possam entreajudar na solução e criação de adivinhas. No caso de o grupo de participantes ser heterogéneo no que diz respeito à faixa etária, é importante criar grupos constituídos por crianças de diversas idades.

### **3.6. Limitações do estudo**

Apesar de termos a sensação de que conseguimos levar o nosso projeto a bom termo, sentimos algumas limitações ao longo da sua realização, que vamos enumerar.

A primeira prende-se com o tempo. Há uma infinidade de possibilidades de exploração de adivinhas que não pudemos experimentar, devido à escassez de tempo.

Para além disto, os aspetos que foram explorados e incluídos neste projeto poderiam ter sido melhor desenvolvidos, se tivéssemos podido dispor de mais tempo.

Também sentimos que o nosso trabalho foi limitado pela heterogeneidade dos participantes em termos de idade. Isto prende-se com o facto de a capacidade inferencial se desenvolver ao longo do tempo, para além de poder ser propiciada por atividades que a promovam. As crianças são todas diferentes, com hábitos diferentes, o que gera discrepância de conhecimentos e competências. No entanto, esta característica não nos limitou tanto quanto esperávamos no início do projeto, já que mesmo as crianças mais novas corresponderam ao que lhes foi solicitado e desenvolveram a sua capacidade inferencial, através da exploração de adivinhas.

### **3.7. Sugestões para outros estudos**

Tal como já foi referido anteriormente, as adivinhas abrem-nos caminho para a exploração e desenvolvimento de variados temas com as crianças. Através do jogo de adivinhar, as crianças adquirem conhecimentos, desenvolvem competências e são levadas a adotar atitudes e valores mais adequados à vida em sociedade. Cabe ao adulto – nomeadamente ao profissional da Educação – proporcionar-lhes atividades desta natureza, que lhes permitam aprender, brincando.

As adivinhas podem ser utilizadas para adquirir conhecimentos importantes para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita em língua materna: por exemplo, relativos a rimas e a alguns recursos estilísticos que permitem jogar com palavras e ideias (personificação, aliteração, metáfora, etc.).

Para além disso, o desenvolvimento da capacidade inferencial através da exploração de adivinhas pode ser articulado com a abordagem de temas de qualquer área curricular: por exemplo, em Conhecimento do Mundo, podemos contemplar temas como as profissões e a alimentação, abordados neste projeto. Uma mesma adivinha pode e deve proporcionar o desenvolvimento das crianças em diversas áreas em simultâneo, como demonstrámos. Desta forma, mais uma vez se prova que é possível aprender a partir da brincadeira, o que se considera ideal nesta faixa etária.

Para o desenvolvimento da capacidade inferencial em crianças com uma idade superior ou mais desenvolvidas ao nível desta capacidade, sugerimos a implementação de atividades que visem a realização de outros tipos de inferência, não abordados neste projeto, dada a idade dos participantes. Com crianças que já saibam ler, a capacidade de realizar inferências pode ser desenvolvida através da descodificação da informação implícita noutros géneros textuais, essencial para a compreensão dos mesmos.

Explorar adivinhas para desenvolver a capacidade de fazer inferências pode também contribuir para desenvolver a autoestima das crianças – que se sentem capazes de realizar

uma “atividade difícil” – e a sua capacidade de colaborar – se forem organizadas em grupo, cujo funcionamento explore a entreaajuda.

### **Bibliografia:**

- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Ferreira, M. N. V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no ensino secundário*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1418>
- Ferreira, S. & Dias, M. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 439-448. Disponível em: <http://www.Scielo.Br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>
- Mano, A. R. F. (2018). *Adivinhas e desenvolvimento da inferência na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, M. (2010). *Compreensão da leitura: o papel do processo inferencial*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2788>
- Sousa, F. (2012). *A adivinha em síntese. Projecto Memóriamedia, 1-9*. Porto: Memória Imaterial/IELT. Disponível em: [http://130.185.87.25/~c20061/bd\\_docs/Filomena\\_Sousa\\_Adivinha.pdf](http://130.185.87.25/~c20061/bd_docs/Filomena_Sousa_Adivinha.pdf)

### 1. Introdução

Foi a necessidade de sensibilizar as crianças para importância das suas relações com pessoas mais velhas, ou seja, de gerações diferentes que nos levou a abordar esta temática no âmbito do nosso projeto.

Aliado a isto e analisando um pouco o trabalho feito no âmbito da oralidade, em Educação Pré-Escolar, decidimos igualmente focar-nos no desenvolvimento de competências em comunicação oral (mais concretamente, através da exploração das relações entre diferentes gerações).

### 2. Enquadramento teórico

#### 2.1. Relações entre gerações e valores nelas envolvidos

Atualmente é possível esperar que as crianças tenham presentes nas suas vidas avós (ou pessoas mais velhas) com idades entre os 50/60 anos, fazendo com que possam ser partilhadas histórias durante um longo período. Tal acontece devido ao aumento da esperança média de vida da população.

Além disso, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, os avós passaram a ter cada vez mais o papel de cuidadores e a participar mais ativamente na vida e na educação dos netos.

Por outro lado, a melhoria das condições de vida derivada de um aumento do poder económico dá a todos – mais velhos e mais novos – a oportunidade de viver experiências mais diversificadas.

Mas nem tudo são vantagens. À procura de melhores condições de vida, as famílias deslocam-se para os centros urbanos, o que, muitas vezes, aumenta a distância física entre estas gerações, não ocorrendo tão regularmente esta partilha de experiências.

Esta vida partilhada envolvendo pessoas de várias gerações apela para diversos valores, que desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento emocional e social das crianças. Este encontro assume-se como um espaço de encontro entre gerações, comportando aspetos sociais, familiares e individuais. Desta forma, os mais novos representam para os avós a continuidade da vida e da família e os mais velhos permitem aos mais novos uma ligação direta ao passado da sociedade e da família e facilitam a compreensão da velhice, pois segundo Sousa (2017, para. 23), *“se as relações avós-netos são envoltas em carinho, compreensão e aprendizagem mútua permitem que avós e netos desenvolvam atitudes mais positivas em relação ao envelhecimento”*.

#### 2.2. A abordagem desta temática na Educação Pré-Escolar

Relativamente à possível abordagem desta primeira parte do tema com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, é de realçar que é através das relações que estas

estabelecem com os outros que constroem referências sobre si mesmas e aquilo que as rodeia.

Na idade pré-escolar (que abrange o período entre os 3 e os 5 anos), a noção que as crianças têm de si ainda está em construção, sendo por isso passível de ser influenciada – positiva ou negativamente – pelo modo como os adultos as encaram. Consequentemente, é fundamental que, na Educação Pré-Escolar, os adultos valorizem, respeitem, encorajem e estimulem as crianças, de forma a que estas desenvolvam aprendizagens significativas e se sintam integradas na comunidade.

A temática das relações entre gerações presta-se a ser abordada numa das áreas curriculares da Educação Pré-Escolar: a Formação Pessoal e Social.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), esta área curricular é transversal *“porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, uma vez que tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.”* (Silva et al., 2016, p. 37). Por conseguinte, consideramos fundamental e pertinente relacioná-la com outras áreas curriculares.

Dentre estas, destacamos a área das Expressões e, particularmente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que – também de acordo com as OCEPE – é *“central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes”* (Silva et al., 2016, p. 64). Desta forma, a junção destas duas áreas e o trabalho contínuo em torno delas com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar permitem abordar temas pouco explorados, alargar conhecimentos e desenvolver competências.

### **2.3. Desenvolvimento de competências em comunicação oral na Educação Pré-Escolar**

A segunda parte do tema do nosso estudo prende-se com o desenvolvimento da oralidade.

Este processo – associado à língua falada – reflete de imediato a identidade de uma cultura, sendo por isso fundamental desenvolver esta capacidade desde os primeiros anos, no âmbito do ensino da língua materna.

Porém, este é um tema pouco abordado, pois considera-se *“que a sua aquisição e uso fluente é um dado adquirido quando a criança ingressa na Educação Pré-Escolar (que frequenta dos 3 aos 5 anos)”* (Sá, 2017, p. 9).

Nas OCEPE (cf. Silva et al., 2016, p. 64), destaca-se o desenvolvimento da oralidade como ponto central na comunicação com os outros, nas descobertas, nas aprendizagens e, consequentemente, no desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo com que os avanços cognitivos sejam significativos. De uma forma geral e abordando o tema com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, é essencial esclarecer que – para haver comunicação – são necessários dois ou mais intervenientes, existindo também um contexto e um tempo.

Assim sendo, os educadores são responsáveis por criar um clima de comunicação e levar as crianças a interagir tendo em conta as regras linguísticas da comunidade em que estão inseridas.

Para isso e de forma a desenvolver competências neste domínio, existem algumas estratégias de desenvolvimento da oralidade, tais como (Amor, 1994):

- Distribuição do tempo de intervenção;
- Circulação intersubjetiva da comunicação;
- Criação de contextos sugestivos;
- Formulação de problemas.

Será também necessário ter em conta os elementos que intervêm em situações de comunicação desta natureza.

Assim, segundo Luna (2016), a *comunicação oral* põe em ação *mecanismos*, presentes tanto na compreensão como na produção:

- *Linguísticos*, de índole lexical e gramatical;
- *Enciclopédicos*, ligados ao conhecimento do mundo, advindo das vivências pessoais e dos eventos contextualmente situados;
- *De organização textual*, associados ao recurso aos tipos/gêneros textuais adequados às situações interacionais e seus propósitos comunicativos.

Segundo o mesmo autor (Luna, 2016), a *compreensão oral* pressupõe diversas etapas:

- *Pré-escuta*, que alerta para a temática do discurso oral e promove a evocação e ativação de conhecimentos prévios com ela relacionados;
- *Escuta*, que permite um primeiro acesso ao sentido; requer concentração, pois, como afirma Luna (2016, p. 34), “o ouvinte não ocupa um papel passivo, no evento comunicativo. Na realidade é um interactante que, mesmo em silêncio, ocupa também um papel ativo.”;
- *Pós-escuta*, que é essencial para construção do sentido do texto e a sua consolidação.

Existem também *estratégias* associadas à *compreensão oral* (cf. Luna, 2016):

- *A realização de previsões*;
- *A apreensão das ideias do texto*;
- *A identificação das ideias principais do texto*;
- *A realização de inferências*;
- *A monitorização da compreensão*;
- *A identificação da estrutura característica de um tipo/gênero textual*.

Importa também não esquecer a *expressão/produção oral*, que, segundo Luna (2016), implica a interação de diversos *níveis* do discurso:

- *Fonético-fonológico*, ligado à entoação, no discurso oral e na leitura em voz alta, reforçando a expressividade e evidenciando determinados aspetos;
- *Léxico-semântico*, que implica selecionar vocabulário adequado tendo em conta o contexto da comunicação;
- *Morfossintático*, relacionado com o uso da concordância na comunicação e o uso de conectores;
- Por último, *textual*, ligado à coerência e à coesão na apresentação das ideias.

### 3. Intervenção didática

#### 3.1. Contextualização

Com estas ideias em mente, passamos à implementação do nosso projeto.

Procurávamos resposta para duas questões de investigação:

- *Será possível sensibilizar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para a importância que as relações com pessoas de outras gerações têm na nossa vida?*

- *Será possível desenvolver competências em comunicação oral em situações mais formais em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?*

O nosso estudo tinha como objetivos:

- *Refletir sobre a importância que as relações com pessoas de outras gerações têm na nossa vida;*

- *Desenvolver competências em comunicação oral em situações mais formais em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.*

A intervenção didática foi realizada com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, cujas famílias pertenciam a um nível socioeconómico elevado. Era um grupo multicultural, nomeadamente porque dele faziam parte algumas crianças estrangeiras. Ocorreu ao longo de cinco sessões, onde foram abordados os temas mencionados anteriormente.

#### 3.2. Sessões

##### 3.2.1. Primeira sessão

Foi essencialmente consagrada à exploração do álbum infantojuvenil *A Manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)*, de Isabel Martins. Assim:

- Na fase de *pré-leitura*, dialogámos com as crianças a partir de fotografias dos avós das educadoras estagiárias;

- Na fase de *leitura*, foi feita a leitura do álbum em voz alta;

- A fase de *pós-leitura* foi ocupada com

- Um exercício de Verdadeiro e Falso conduzindo ao reconto oral do álbum,
- Um diálogo sobre o significado da manta da avó da história.

Concluimos a sessão inaugural da nossa intervenção didática, dando início à elaboração da *Manta das recordações* associada à implementação do projeto.

##### 3.2.2. Segunda sessão

Esta foi dedicada à exploração das atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas.

Começámos por promover um diálogo sobre este tema orientado por algumas questões.

Seguiu-se um jogo – intitulado *Certo ou errado?* – que implicou:

- A apresentação (feita pela educadora estagiária) de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas;

- A avaliação da situação pelas crianças;
- A justificação da apreciação feita;
- A sua validação pela educadora estagiária e pelo grupo.

Terminámos a sessão com a elaboração de um novo retalho da *Manta das recordações*.

### 3.2.3. Terceira sessão

Foi consagrada à exploração das atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças.

Começámos por promover um diálogo sobre este tema orientado por algumas questões.

De seguida, retomámos o jogo *Certo ou errado?* com:

- A apresentação (feita pela educadora estagiária) de imagens alusivas a situações de interação pessoas mais velhas e crianças das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas;

- A avaliação da situação pelas crianças;
- A justificação da apreciação feita;
- A sua validação pela educadora estagiária e pelo grupo.

Mais uma vez, terminámos a sessão com a elaboração de um novo retalho da *Manta das recordações*.

### 3.2.4. Quarta sessão

Na primeira parte desta sessão, dedicámo-nos essencialmente à exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*), escolhido por incluir situações que faziam interagir crianças e pessoas mais velhas:

- Na fase de *pré-leitura*, dialogámos com as crianças sobre o título do conto, para as levarmos a formular hipóteses sobre o que aconteceria nele;

- Na fase de *leitura*, foi feita a leitura do álbum em voz alta, com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens;

- A fase de *pós-leitura* foi ocupada com

- A criação de fantoches alusivos às personagens do conto,
- A dramatização do conto com recurso a esses fantoches (feita pelas crianças),
- Um diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras.

A segunda parte da sessão foi consagrada à apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:

- À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa;
- As restantes crianças ouviram;
- No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens.

Por fim, cada criança fez um desenho sobre uma relação ideal entre um idoso e uma pessoa da sua idade (a integrar na *Manta das recordações*).

### 3.2.5. Quinta sessão

A última sessão da nossa intervenção didática foi essencialmente ocupada com a exploração de fotografias dos avós das crianças:

- À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a(s) fotografia(s) e apresentou-a(s), baseando-se nas questões

- *Quem é essa pessoa?*
- *Como se chama?*
- *Como é?*
- *O que costumava fazer com ela?*
- *O que mais gostas de fazer com essa pessoa?*

- Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários.  
Seguiu-se a finalização da *Manta das recordações*.

### 3.3. Metodologia de investigação

Para a realização do nosso projeto utilizámos uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, mais concretamente, um estudo de caso, que de acordo com Yin (citado por Campomar, 1991, p. 96), “*é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenómeno atual dentro de seu contexto de vida-real, onde as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidências são usadas.*” Permitiu-nos aprofundar a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados, encontrar conclusões mais detalhadas e apresentar sugestões mais ricas.

Os dados foram recolhidos através da observação direta (dando origem a notas de campo) e de trabalhos feitos pelas crianças (nomeadamente desenhos e registos escritos), que posteriormente foram objeto de análise de conteúdo.

### 3.4. Conclusões

Com a realização deste projeto, foi-nos possível chegar a algumas conclusões.

Relativamente à primeira parte do nosso tema, pudemos concluir que:

- Houve crescente consciencialização de valores e atitudes por parte das crianças;
- O confronto de ideias foi crucial para que, em grupo, tomassem consciência da importância das relações entre pessoas de diferentes gerações.

No que diz respeito à segunda parte – desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar – verificou-se, relativamente à *comunicação oral* em geral:

- Facilidade em utilizar *mecanismos enciclopédicos*, uma vez que baseavam o seu discurso oral nas suas vivências, conhecimentos e experiências;
- Dificuldade no uso de *mecanismos linguísticos* por os seus conhecimentos gramaticais e o seu léxico serem restritos.

Constatámos que as crianças tinham facilidade na *compreensão oral*, recorrendo sobretudo à *estratégia de apreensão das ideias do texto* (por exemplo, na atividade de Verdadeiro e Falso e na dramatização do conto *O pequeno polegar*). Significa isto que, sempre que faziam um reconto, recorriam a essa estratégia de compreensão e faziam-no utilizando novo vocabulário. Foi também possível perceber que, quando se tratava de uma situação desconhecida, surgiam algumas dúvidas, que eram esclarecidas com breves explicações. Por conseguinte, concluímos que estas crianças tinham uma boa capacidade de compreensão oral, que foi desenvolvida e melhorada com a implementação das atividades incluídas na nossa intervenção didática.

Relativamente à *produção oral*, detetámos algumas dificuldades, já que:

- Ao *nível fonético-fonológico*, não eram capazes de utilizar a entoação e a expressividade de forma adequada;

- Ao *nível léxico-semântico*, apesar de terem selecionado vocabulário adequado, tendo em conta o contexto de comunicação, revelavam dificuldade em assumir uma comunicação oral formal;

- Ao *nível morfossintático*, usavam pouco os conectores e nem sempre o faziam da forma mais adequada;

- Ao *nível textual*, verificou-se alguma falta de coerência e coesão na apresentação das ideias.

Por conseguinte, concluímos que estas crianças não estavam habituadas a envolver-se em atividades de expressão/produção oral de tipo mais formal e, por isso, revelaram bastantes lacunas na sua realização.

### 3.5. Sugestões

Após uma reflexão sobre o projeto implementado, sugerimos:

- Relativamente à promoção de valores,

- A utilização de álbuns infantojuvenis para explorar temas relacionados com a relação entre idosos e crianças, assim como valores a ela inerentes,
- A partilha de histórias, medos, vivências em grande grupo,
- A visitas a lares de idosos e a realização de atividades em conjunto com os seus utentes, de forma a ambas as partes perceberem que os membros de ambos os grupos etários têm algo a ensinar uns aos outros;

- Para trabalhar a comunicação oral,

- Sugerimos o reconto histórias ouvidas,
- A participação em diálogos,
- A realização de apresentações orais, a fim de variar as situações de comunicação oral em que as crianças participam;
- Também visitas a lares de idosos, em que possam ouvir histórias contadas por pessoas mais velhas e dialogar com elas ou até entrevistá-las sobre algum tema que andem a explorar com a educadora.

### 3.5. Limitações e sugestões para outros estudos

Consideramos que o tempo foi uma das grandes limitações à implementação da nossa intervenção didática. Foi reduzido e fez com que tivéssemos de fazer uma seleção criteriosa dos tópicos a abordar e das estratégias a utilizar, que limitaram um pouco o seu alcance.

Também o facto de as intervenções – nossa e da nossa colega de diáde – para desenvolvermos os nossos projetos terem sido alternadas fez com que as atividades pudessem parecer não ter uma sequência lógica, o que dificultou a implicação das crianças na sua realização em ambos os projetos.

Para trabalhos futuros, sugerimos que se aborde o tema deste projeto com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e que se relacione o desenvolvimento da oralidade com a exploração da literatura infantojuvenil, abordando outros temas relacionados com a área de Formação Pessoal e Social.

### Bibliografia

- Amor, E. (1994). *Didática do Português: Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Campomar, M. (1991). Do uso de «estudo de caso» em pesquisas para dissertações e teses. *Administração. Revista de Administração*, 26, 95–97. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18696/do-uso-de--estudo-de-caso--empesquisas-para-dissertacoes-e-teses-em-administracao/i/pt-br>
- Francisco, I. L. (2018). *Educação para os valores e desenvolvimento da oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. M. Sá, & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5\\_Desenvolvimento da Oralidade.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf)
- Sá, C. M. (2017). Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos. *Indagatio Didactica*, 9 (4), 329-350. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6170>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, L. (2017). *Avós e netos: uma relação afectiva, uma relação de afectos*. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com/acervo/artieop/Geral/artigo224.htm>

### 1. Introdução

Este projeto de intervenção didática foi desenvolvido com uma turma constituída por alunos a frequentar o 3º e 4º ano de escolaridade. Resultou do nosso grande interesse pelo texto dramático, embora tivéssemos partido do texto narrativo, com o qual os alunos estavam mais familiarizados.

Por outro lado, numa ótica mais profissional, decidimos abordar este tema, porque nos apercebemos de que o texto dramático é pouco trabalhado no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Também associámos esta temática à abordagem da escrita. Procurando novas motivações para a trabalhar, surgiu a ideia de escrever um texto dramático baseado num conto explorado com a turma, contemplando todas as operações envolvidas no processo de expressão/produção escrita.

Através do nosso projeto, pretendíamos encontrar respostas para a seguinte questão de investigação: *Que efeitos terá o conhecimento da estrutura de certos tipos/géneros textuais (texto narrativo e texto dramático) no desenvolvimento de competências em escrita (composição) de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

Ao implementar o presente projeto, pretendíamos que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico adquirissem conhecimento sobre a estrutura do texto narrativo e do texto dramático e desenvolvessem competências de escrita.

### 2. Enquadramento teórico

#### 2.1. Texto teatral e texto dramático

Para Teruel (citado por Antunes, 2005), o conceito de *teatro* inclui o *texto teatral* e o *texto dramático*, que, logicamente, são diferentes.

Aguiar e Silva (1990), Antunes (2005) e Rocha (2007) clarificam esta distinção, afirmando que o texto teatral é a concretização do texto dramático.

Contudo, Teruel (citado por Silva, 2007) chama a atenção para o facto de que o texto teatral e o texto dramático se assemelham entre si, porque ambos apresentam três tipos de linguagem: verbal (palavra, entoação e som), gestual (posturas, gestos e movimento) e icónica (decoração, espaço cénico, vestuário, maquilhagem, luzes).

Sobre o texto teatral, Antunes (2005, p. 54) diz-nos que é mais do que o texto escrito para uma peça de teatro, pois o conjunto de sinais e signos que o constituem, quando este é encenado, será modificado pela própria voz dos atores e por outros signos não-verbais, que surgem ao longo do espetáculo: por exemplo, as marcações cénicas dos atores, as interpretações das didascálias, os cenários, a interpretação do espetador, etc.

Bastos (1999, p. 211) conclui que o texto dramático é utilizado como componente verbal para o teatro, mas acrescenta que, para além deste, qualquer outro texto (narrativo ou lírico) pode ser usado para um espetáculo teatral, desde que seja adaptado.

Assim, apesar das diferenças que os separam, o texto dramático e o texto teatral estão intimamente ligados, pois, como refere Antunes (2005, p. 52), “*Cada um (...) suporta os traços do outro: a performance assimilando os aspectos da peça escrita que os actores escolhem descodificar e o texto dramático sendo ‘falado’ em todos os pontos pelas variadas possibilidades de performances que a motivam.*”

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que o texto dramático é um texto ‘anterior’ ao texto teatral, é um guião para a atividade no palco (cf. Antunes, 2005). Separa-os o facto de, como referem Alves e Antunes (citados por Ferreira, 2014, p. 9), o texto dramático ser “*constituído por diálogos escritos e indicações, que permitem pô-lo em cena, enquanto, no segundo, os diálogos são falados e tudo o que e passa em cena é condicionado pelas indicações apresentadas no texto dramático, para realizar a sua encenação*”.

## 2.2. Natureza e características do texto dramático

A propósito das características do texto dramático, Lopes (2015) chama a atenção para o facto de que o primeiro contacto com este se dá através do título, ao qual se segue a apresentação das personagens – referindo os seus nomes e mencionando algumas características (por exemplo, idade, estatuto social, relações de parentesco, etc.).

Para além disso, o texto dramático apresenta uma estrutura peculiar. Como refere Rocha (citada por Ferreira, 2014, p. 10), o texto dramático é constituído por um *texto principal* e um *texto secundário*, que determinam o aspeto típico da sua mancha gráfica. Ambos os textos se interligam e complementam “*permitindo a compreensão do texto dramático como um todo*” (*ibidem*).

Segundo Griné (2017, p. 95), o texto principal corresponde ao que cada personagem vai dizer na peça e é composto por *diálogos*, *monólogos* e *apartes*. Já o texto secundário indica o que as personagens estão a sentir em determinado momento e é representado por *didascálias* ou indicações cénicas.

Pallotini (citado por Antunes, 2005, p. 93) afirma que o diálogo ocorre quando duas ou mais personagens trocam ideias, pensamentos, estados emocionais ou entram em conflito. Para além disso, é através do diálogo que se conhecem os antecedentes da história e, simultaneamente, se desenrola a ação (cf. *op. cit.*, p. 94).

Já os *apartes* são comentários que uma personagem faz com o intuito de só o público ouvir. Segundo Calvo (citado por Lopes, 2015, p. 22), ocorrem quando “*el discurso del personaje no se dirige a su interlocutor, sino a sí mismo, y en consecuencia, al público (...) tomándolo como confidente y cómplice.*”

Para (Bastos, 1999, p. 206), as *didascálias* correspondem a “*um texto não-dito, isto é, que não passa pelo canal verbal quando a peça é representada*”. De facto, não são pronunciadas pelas personagens, nem ouvidas pelo público, sendo apenas lidas pelos atores, para que estes tomem conhecimento do estado de espírito das personagens que estão a encarnar e das características do tempo e do espaço em que se desenrola a ação que vão representar.

Griné (2017, p. 95) chama ainda a atenção para o facto de que o *texto dramático* apresenta:

- Uma *estrutura externa*, que inclui

- Os *atos*, divisões da peça teatral geralmente assinaladas através de mudanças marcadas pela troca de cenário, que remetem para alterações do tempo ou do espaço da ação,
  - As *cenas*, subdivisões dos atos, marcadas pela entrada e saída de personagens;
- Uma *estrutura interna*, que se divide em
- *Exposição*, momento inicial da ação, em que são apresentados o tema, as personagens e o problema principal,
  - *Conflito*, momento intermédio em que se revelam as discordâncias que dividem as personagens e que marca o auge da ação,
  - *Desenlace*, que poderá – ou não – pôr fim ao(s) conflito(s).

Para além destes aspetos, é ainda preciso ter em conta outras características do texto dramático:

- O tempo verbal predominante – tanto nos discursos das personagens, como nas didascálias – é o presente (Ferreira, 2014, p. 11);

- A ação dramática “*requer a definição e interação de diversos elementos dramáticos*” (Lopes, 2015, p. 20), sendo eles as *personagens (principais ou secundárias)*, o *espaço* e o *tempo*.

Assim, a construção do texto dramático deve ser precedida pela elaboração de um esquema/guião, que reúne vários aspetos básicos: personagens, espaço, tempo, tema e conflito (Silva, 2007, p. 14).

Apesar de ter uma estrutura própria, o texto dramático pode ainda apresentar “*marcas de outros tipos de texto, sendo eles descritivo, narrativo e argumentativo*” (*ibidem*).

### 2.3. Suas relações com o texto narrativo

O texto dramático e o texto narrativo possuem características em comum e características que os afastam.

Dentre as características que os separam, destaca-se a ausência do narrador no texto dramático, “*enquanto entidade estruturante e organizadora da ação narrada*” (Bastos, 1999, p. 207). Esta característica obriga as personagens a comunicar entre si, a fim de dar a conhecer os diversos acontecimentos. Assim, podemos assumir que o texto dramático é, antes de mais, um diálogo (cf. *op. cit.*, p. 605).

No entanto, a presença do narrador no texto dramático é possível, ocorrendo quando uma personagem conta a outra(s) acontecimentos que não são passíveis de serem transmitidos por ações, o que mostra que este narrador não tem nada a ver com o narrador do texto narrativo. No texto dramático, o narrador pode ainda aparecer no prólogo e no epílogo (cf. Aguiar e Silva, 1990, pp. 207-208).

O mesmo autor (Aguiar e Silva, 1990) salienta que, tanto o texto narrativo, como o dramático apresentam estruturas da narratividade, pois, em ambos, é possível recontar e sumariar a história da ação. Contudo, no texto narrativo, a ação é descritiva, apresentando uma abundância de personagens, objetos e ações, enquanto, no texto dramático, o tempo e os espaços da ação são condensados, sendo só descritas e apresentadas as personagens e os episódios essenciais.

Rocha (2007) chama a atenção para o facto de que, devido à sua estrutura específica e ao predomínio do diálogo, o texto dramático recorre essencialmente ao discurso direto, privilegiando o uso de deícticos e do presente como tempo verbal. Na narrativa, o tempo verbal mais utilizado é o pretérito: perfeito, imperfeito e mais que perfeito.

A estrutura interna da ação dramática divide-se em três momentos – *exposição*, *conflito* e *desenlace* – enquanto a estrutura interna da ação narrativa se divide em seis partes (como refere Jocelyne Giasson, citada por Carvalho, 2007, p. 60):

- *Situação inicial*, momento em que são apresentados e caracterizados as personagens, o tempo e o espaço;
- *Acontecimento desencadeador*, momento em que surge um problema que vai influenciar a ação e mobilizar a personagem principal;
- *Peripécias*, correspondendo a vários obstáculos que esta personagem vai ter de enfrentar na tentativa de resolver o referido problema;
- *Desenlace*, que corresponde ao resultado das ações descritas nas peripécias;
- *Situação final*, que retrata a nova posição das personagens no final da história;
- *Moral*, que é explícita, mas surge como uma categoria opcional.

Contudo Carmo e Dias (citados por Ferreira, 2014, p. 6) apenas admitem a existência de três categorias:

- *Ação ou intriga*, que pode ser *principal* ou *secundária* e acontece num *tempo* e num *espaço*;
- *Personagens*, que podem ser *principais* ou *secundárias*;
- *Processo narrativo*, que abrange a *caraterização das personagens* e a *narração da ação*.

No nosso projeto, optámos pelo modelo apresentado por Giasson, pois pareceu-nos mais completo.

#### **2.4. Natureza e características da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Para Barbeiro, Batista e Viana (2011), a escrita é um processo complexo, que envolve uma dimensão neurológica responsável pela aquisição de competências cognitivas e motoras.

Assim, como refere Carvalho (1999, p. 76), a prática da escrita “*implica determinados padrões de raciocínio que só se adquirem na fase que Piaget (1983) caracteriza e designa como operacional-concreta e que se inicia por volta dos seis/sete anos*”. Esta fase do desenvolvimento cognitivo pressupõe que as crianças possuem e mobilizam capacidade de “*seriação, ordenação, classificação múltipla, inclusão de classe, orientação e conservação*” (*op. cit.*, p. 77), essenciais na escrita, pois permitem que o indivíduo selecione símbolos gráficos, atinja o conceito de letra, consiga processar o texto de cima para baixo e da esquerda para a direita e relacione as letras e os sons. O mesmo autor (*op. cit.*, p. 77), salienta que, posteriormente, será necessário o domínio de capacidades da comunicação escrita próprias da *fase das operações formais*, caracterizada pela presença do pensamento abstrato e do pensamento hipotético-dedutivo, que permitem ao indivíduo pôr-se no lugar do recetor do texto e expressar as suas ideias de forma escrita, tornando assim “*possível a dedução de conclusões a partir de hipóteses e não da observação do real*” (*ibidem*).

Tendo em conta que escrever um texto é um processo “em constante evolução, sujeito a modificações que atingem as suas diferentes etapas” (Gomes, 2013, p. 12), é importante que os alunos percebam que escrever “não é um ato espontâneo, mas implica planificar, escrever e reescrever” (Rocha, 2007, p. 57).

Reis (2009) afirma que a escrita comporta três componentes: *planificação*, *textualização* e *revisão*.

Lopes (2015, p. 26) caracteriza estas três fases, afirmando que:

- A *planificação* é a fase inicial, em que se define os objetivos e os conteúdos que se pretende abordar;

- Durante a *textualização*, produz-se um texto coerente, que tem em conta esses objetivos e conteúdos;

- Por fim, surge a *revisão*, que consiste na verificação do que foi escrito.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) referem ainda três requisitos essenciais para redigir corretamente um texto:

- A *explicitação do conteúdo*, isto é, das ideias previamente planificadas, de forma a que o leitor compreenda a informação que se pretende comunicar através do texto escrito;

- A *formulação linguística*, que corresponde à explicitação das ideias em conformidade com as características da expressão escrita;

- A *articulação linguística*, que consiste em unir as frases do texto estabelecendo relações de coesão e coerência.

Carvalho (1999, pp. 64-65) considera que a *linearização* é um conceito fundamental no momento de redação de um texto, sendo assim fulcral a existência de *coerência* – para que haja uma correta interação entre as ocorrências textuais e o conhecimento do mundo – e de *coesão* – a fim de assegurar uma correta ligação linguística no texto.

Tavares (2012, p. 9) refere que a *coesão* pode ser *gramatical*, *lexical* e *textual*.

A mesma autora (*ibidem*) relembra que a *coesão textual* pode ser:

- *Frásica*, procurando manter a coesão entre os constituintes da frase;

- *Interfrásica*, assegurando a interdependência das frases dentro do texto pelo uso de conetores frásicos;

- *Temporal*, garantindo a coerência das relações de temporalidade;

- *Referencial*, indicando se determinado elemento é referido pela primeira vez no texto ou não.

Carvalho (1999, p. 67) acrescenta ainda outros aspetos envolvidos na redação, nomeadamente: “a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização.”

Ao longo da fase de textualização, é necessário intercalar “momentos de redação com momentos de planificação” (Barbeiro, 2003, p. 76). Também não é preciso chegar ao fim do texto para aplicar a fase da revisão, pois fazê-la à medida que se vai redigindo o texto permite “ir avaliando a adequação do que já foi escrito face às finalidades do texto e relacioná-las com o que ainda falta escrever tendo em conta o plano inicial ou alterado.” (*op. cit.*, p. 91).

Carvalho (1999, p. 68) completa esta ideia, afirmando que, após um momento de revisão, poderão ser retomadas as fases da planificação e da textualização. Barbeiro (2003, p. 91) chama a atenção para o facto de que a *revisão* permite ir avaliando se o que foi escrito vai ao encontro dos objetivos do texto e do plano inicial.

## 2.5. Sua abordagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quando chegam ao 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças já vêm com algumas práticas de escrita “*pelo menos na reprodução de alguns caracteres*” (Barbeiro *et al.*, 2011, p. 35). Mas é preciso alargá-las e aprofundá-las, começando por alertar os alunos para o facto de que os seus registos escritos devem obedecer a determinadas características e regras “*para que possam ser lidos e partilhados e cumprir assim a sua função no processo comunicativo*” (*op. cit.*, p. 105).

Os mesmos autores (*op. cit.*, p. 18) consideram importante que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, se vá ao encontro dos interesses e necessidades do aluno, para que este perceba que esta é um instrumento de comunicação útil. Isso significa que este deve ser encorajado a escrever para outros destinatários que não o professor e a saber “*para quem está a escrever, o que escreve e o que escreve*” (Rocha, 2007, p. 54). Assim, ao escrever, o aluno está a “*adequar o uso da língua ao contexto, à situação real de comunicação*” (*ibidem*). Para além disso, é fundamental que o aluno tenha a possibilidade de “*rever o seu escrito, autocorrigir-se, reformulá-lo e melhorá-lo*” (*op. cit.*, p. 55).

Na realidade, tal nem sempre acontece, no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita nas escolas portuguesas, apesar de o *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015, pp. 44-58) apresentarem várias metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos relacionados com a esta conceção de escrita.

## 2.6. Sua relação com a produção de textos dramáticos

Bastos (citada por Griné, 2017, p. 98) refere que trabalhar textos dramáticos nas escolas traz várias vantagens, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas com os domínios da “*leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, ...*”.

Também Arcoverde (s. d., p. 601) defende que trabalhar o teatro traz muitas vantagens e enumera o exercício da redação como uma delas.

Por sua vez, Lopes (2015, p. 27) refere várias estratégias para trabalhar o texto dramático sem dispensar as três operações, nomeadamente a escrita e reescrita de textos desta natureza.

A abordagem didática do texto dramático através da metodologia de projeto será muito adequada, pois, como afirma Rocha (2007, p. 60), “*permite o desenvolvimento de atividades extensas de escrita*”, levando os alunos a ter uma noção clara da natureza dos tipos/géneros de textos que têm de escrever e das suas características e ainda facilitando o trabalho em torno das operações de planificação, textualização e revisão.

## 3. O estudo

### 3.1. Metodologia de investigação

Com a finalidade de obter respostas para as nossas questões de investigação e, simultaneamente, atingir os objetivos propostos, procurámos desenvolver um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 33), o estudo de caso é uma investigação empírica que procura

o como e o porquê dentro de um contexto de vida real. Esta estratégia deverá ser escolhida para “se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (op. cit., p. 25). O mesmo autor acrescenta que, para que tal aconteça, é importante conhecer bem a realidade investigada e podem ser usadas diversas fontes de informação, métodos e técnicas que se enquadrem num paradigma de investigação qualitativa.

Outros autores como Serrano (2007, p. 12) defendem que o estudo de caso, apesar de se enquadrar melhor numa perspetiva qualitativa, pode abranger outros métodos e técnicas de cariz quantitativo. Nesta perspetiva, a triangulação metodológica, isto é a aplicação de vários métodos e técnicas – tanto quantitativos, como qualitativos – começa a ser uma prática cada vez mais usual, tornando a investigação educativa mais rica (op. cit., p. 14).

Assim, ao longo do nosso estudo, foram aplicadas diversas técnicas para recolher dados relevantes. Posteriormente, esses dados foram analisados, com o intuito de avaliar o sucesso das atividades propostas e de determinar que conhecimentos tinham os alunos adquirido e que competências tinham desenvolvido.

### **3.2. Intervenção didática**

O nosso projeto foi implementado com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por 8 alunos do 3º ano e 11 do 4º ano, perfazendo um total de 19 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino e cujas idades variavam entre os 8 e os 11 anos.

Para além disso, era uma turma heterogénea ao nível de nacionalidades, pois faziam parte dela 2 alunas brasileiras, 1 espanhola e 1 venezuelana, nenhuma das quais frequentava a disciplina de Português Língua Não Materna

Incluía ainda 3 alunos com necessidades educativas especiais (autismo, paralisia cerebral e síndrome fetal alcoólico).

Todas as crianças da turma participaram no estudo a que se refere este texto.

#### **3.2.1. Primeira sessão**

A nossa intervenção iniciou-se com a apresentação do conto *O rei vai nu*, em teatro de fantoches, atividade em que contámos com a colaboração da nossa colega de diáde. De seguida, um aluno, ajudado pelos restantes, recontou a narrativa oralmente.

Posteriormente, distribuámos a todos cópias do texto do conto e estes procederam à sua leitura silenciosa. Seguidamente, em grande grupo, identificou-se e discutiu-se o significado das palavras/expressões desconhecidas encontradas no texto, procedeu-se à sua classificação morfológica e dialogou-se sobre o conto explorado.

Por fim, ainda a partir do conto explorado, dialogámos com os alunos sobre a estrutura da narrativa e, simultaneamente, registámos no quadro as ideias principais deste diálogo e contruímos um cartaz relativo às fases da estrutura deste tipo de texto.

A dramatização foi um aspeto muito importante desta sessão, pois os alunos ficaram muito motivados e estiveram muito atentos. Na exploração da estrutura da narrativa, o

cartaz foi também um recurso muito positivo, visto que a sua construção mobilizou os alunos e manteve-os atentos durante a realização desta atividade.

### **3.2.2. Segunda sessão**

Nesta sessão, começámos por realizar um jogo sobre o teatro e o texto dramático. Os alunos, organizados em equipas, tinham de retirar uma palavra de um saco e lê-la em voz alta e, de seguida, decidir se pertencia ou não ao universo do teatro, justificando a sua resposta. As professoras e os restantes alunos sancionavam a resposta da equipa que estava a jogar num dado momento. O jogo correu muito bem e os alunos mostraram-se muito entusiasmados e tiveram a possibilidade de descobrir o significado de muitas palavras que desconheciam, através do dicionário ou das definições dadas pelos colegas que as conheciam. Neste jogo destacou-se o sentido de crítica da turma, pois sancionavam as respostas dos colegas com comentários muito pertinentes.

Posto isto, explorámos o conceito de texto dramático, começando por visionar um vídeo sobre a dramatização do conto *O Rei vai nu*, realizada na sessão anterior.

Seguidamente, com base no vídeo, dialogámos sobre a relação entre a estrutura da narrativa e a estrutura do texto dramático, ao mesmo tempo que preenchíamos um cartaz sobre a estrutura do texto dramático.

Por fim, em grande grupo, dialogámos sobre a relação entre texto teatral e texto dramático e registámos num novo cartaz as ideias saídas deste diálogo.

Estas atividades foram ao encontro dos objetivos definidos, sendo que, de forma geral, a turma identificou as semelhanças e as diferenças entre o texto dramático e o texto narrativo analisado, concluindo que o tempo, o espaço e as personagens eram distintos e que era possível dramatizar um texto narrativo, mas que para tal era necessário transformá-lo num texto dramático. Porém, sem estar planificado, para a identificação das relações entre a estrutura da narrativa e do texto dramático, tivemos de projetar o texto dramático que tínhamos construído para o teatro de fantoches e pedir aos alunos que identificassem as principais diferenças visíveis no formato do texto. Os alunos referiram a presença de diálogo e, com muita dificuldade e com o apoio das professoras, as didascálias. Assim, foi possível perceber a relação entre a estrutura da narrativa e, de forma geral, a estrutura do texto dramático.

### **3.2.3. Terceira sessão**

Na terceira sessão, voltámos à exploração do texto narrativo. Os alunos começaram por ler silenciosamente o texto *O guardador de porcos*, um conto de Hans Christian Andersen. De seguida, apresentaram as palavras/expressões desconhecidas e discutiram o seu significado. Seguiu-se o reconto da narrativa, feito oralmente por um aluno, ajudado pelos colegas quando necessário.

Encerrámos a primeira parte desta sessão com um diálogo sobre a configuração da estrutura da narrativa no conto em análise.

Na segunda fase da sessão, pensando na sua adaptação para texto dramático, procedemos à divisão do conto em várias partes, de modo a identificar possíveis cenas. Aproveitando o entusiasmo dos alunos e os comentários que pontuaram a sua participação

na atividade, acabámos também por associar cada parte analisada à respetiva categoria da estrutura do texto dramático (*exposição, peripécias e desenlace*).

Para finalizar, dividimos os alunos em grupos. Cada um ficou com uma parte do conto anteriormente identificada e procedeu à planificação da respetiva cena do texto dramático com o auxílio de um esquema de planificação, previamente apresentado. Este trabalho em grupo correu muito bem, notando-se que todos os alunos participavam ativamente nas atividades dos respetivos grupos.

#### **3.2.4. Quarta sessão**

A penúltima sessão foi dedicada à redação do texto dramático.

Para começar, cada grupo fez uma breve apresentação do plano que tinha elaborado para a parte do texto que lhe tinha sido atribuída e os restantes analisaram-no e comentaram-no, apresentando sugestões para a sua reformulação e melhoria. Coube-nos a função de supervisionar esta atividade. A apresentação da respetiva planificação feita por cada grupo e os comentários críticos e pertinentes dos restantes grupos revelaram atenção e compreensão do texto em análise.

Subsequentemente, cada grupo reescreveu a sua planificação do texto e redigiu o texto da sua cena com base nela. Os alunos realizaram esta atividade com muito entusiasmo e empenho, solicitando pontualmente o nosso auxílio.

#### **3.2.5. Quinta sessão**

Na última sessão, procedemos à revisão e reescrita do texto dramático escrito pelos alunos.

Deste modo, começámos por projetar o texto dramático coletivo no quadro interativo e, em grande grupo e sob a nossa orientação, os alunos fizeram a sua leitura crítica tendo em conta a estrutura do texto dramático e as várias dimensões da escrita. Ao longo da análise, os grupos foram tomando notas sobre as correções feitas à sua parte do texto.

De seguida, cada grupo corrigiu a sua parte do texto dramático, tendo em conta as notas decorrentes da sua análise.

Por fim, procedeu-se à atribuição de uma personagem a cada aluno e iniciaram-se os ensaios para a dramatização do texto escrito pela turma.

### **4. Conclusões**

Após a análise dos dados recolhidos durante a nossa intervenção didática e a interpretação dos resultados obtidos, podemos afirmar que é possível desenvolver com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico competências de escrita a partir da transformação de um texto narrativo em texto dramático.

De seguida, apresentamos algumas conclusões do nosso estudo.

#### 4.1. Relativas à identificação da estrutura de textos narrativos e dramáticos

Constatámos que os alunos tiveram dificuldades em identificar algumas categorias da estrutura da narrativa – nomeadamente o *acontecimento desencadeador* – e em distinguir as *peripécias* do *desenlace*.

Antes de trabalhar detalhadamente a estrutura do texto dramático, fizemos uma comparação entre o texto narrativo e dramático, com a qual foi possível verificar que os alunos conseguiam apontar as suas semelhanças e diferenças.

Quanto à estrutura externa do texto dramático, constatámos que as dificuldades dos alunos estavam sobretudo relacionadas com as *didascálias* e os *apartes*, que nem foram referidos. Apesar de todos os grupos contextualizarem a ação e apresentarem a movimentação das personagens através de didascálias, não souberam usá-las para referir o guarda-roupa, os cenários e a lista de personagens. Além disso, apenas alguns grupos conseguiram recorrer a elas para apresentar a gesticulação das personagens e a sua entoação.

#### 4.2. Relativas à escrita

No que concerne à escrita, a interpretação dos resultados revelou que os grupos tinham conseguido planificar, escrever, rever e melhorar um texto dramático, sem apresentar grandes dificuldades, nem erros graves.

Mais especificamente, no que diz respeito à *planificação*, pudemos verificar que a maioria dos grupos dividiu corretamente o texto em atos e cenas e associou a cada cena o respetivo espaço, tempo e personagens. Apenas um grupo revelou dificuldades em dividir o espaço pelos respetivos atos e cenas.

Em relação à *textualização*, verificou-se que todos os grupos respeitaram a planificação previamente delineada e a estrutura externa e interna do texto dramático. Os problemas detetados diziam respeito às didascálias e ao seu uso para a contextualização da ação e apresentação dos cenários e do guarda-roupa e, em alguns casos, da gesticulação e entoação das personagens. No que diz respeito à escrita, na grande maioria, os grupos respeitaram os aspetos globais do texto, embora tivessem tido dificuldade em introduzir novos elementos que não deturpassem o seu sentido global. Quanto aos aspetos locais, todos os textos produzidos apresentavam erros ortográficos.

Da *revisão* feita, resultaram alterações, destacando-se as melhorias ao nível das didascálias e dos erros ortográficos.

Em suma, pudemos verificar que os alunos tinham atingido os objetivos propostos.

#### 5. Sugestões

No término deste percurso, ao refletirmos sobre a implementação das sessões e a interpretação dos resultados obtidos e tendo em conta as conclusões deste estudo, parece-nos pertinente apresentar algumas sugestões para futuras intervenções didáticas relacionadas com a temática que decidimos abordar.

### **5.1. Relativas à identificação da estrutura de textos narrativos e dramáticos**

Como foi referido anteriormente, um dos objetivos deste projeto dizia respeito à aquisição de conhecimentos sobre a estrutura do texto narrativo e do texto dramático por parte dos alunos.

Esta experiência que vivemos revelou-nos que é preciso desenvolver um trabalho de projeto em torno da temática abordada, ao invés de implementar atividades separadas e sem conexão. E, paralelamente, é importante dar aos alunos a oportunidade de expressarem as suas ideias prévias e, no fim, de apresentarem as suas dúvidas, além de porem em prática o que aprenderam.

Em relação ao texto narrativo, tendo em conta os conhecimentos básicos que os alunos já possuíam sobre a sua estrutura e o facto de estarem mais familiarizados com este tipo de texto, parece-nos pertinente optar pelo modelo de estrutura mais complexo, que comporta seis categorias: *situação inicial, acontecimento desencadeador, peripécias, desenlace, situação final e moral.*

Uma atividade que despertou o interesse dos alunos foi a apresentação do conto *O Rei vai nu* em teatro de fantoches, que, ao mesmo tempo, constituiu um bom ponto de partida para abordarmos as estruturas do texto narrativo e dramático e, também, para distinguirmos texto dramático de texto teatral.

No decurso das atividades de identificação das estruturas dos dois tipos de textos em questão, verificámos que, por vezes, a escassez de vocabulário dos alunos dificultava a sua compreensão do texto, o que acabava por afetar a identificação das várias categorias que fazem parte delas. Nesta fase, poderiam ser desenvolvidas mais atividades de compreensão do texto lido, apostando em atividades lúdicas e didáticas que fossem além do diálogo entre o professor e os alunos.

Concluimos sugerindo que a estrutura dos textos seja trabalhada repetidamente, variando as estratégias e as atividades desenvolvidas e potenciando ao máximo a motivação dos alunos e os seus conhecimentos sobre a temática.

### **5.2. Relativas à escrita**

Com a intervenção didática incluída neste projeto, conseguimos também desenvolver competências de escrita nos alunos a partir da exploração de textos narrativos e dramáticos. Assim, no seguimento das atividades anteriormente realizadas e com o intuito de conciliar as aprendizagens alcançadas, procurámos que os alunos desenvolvessem a produção escrita, mais concretamente de textos dramáticos.

Contudo, não nos limitámos à redação do texto. Pareceu-nos também importante desenvolver a planificação e a revisão dos textos. Ao longo das atividades direcionadas para a escrita, os alunos mostraram-se muito entusiasmados e foram sempre muito participativos. Motivou-os muito a promessa de, mais tarde, poderem dramatizar o texto que iriam construir.

Teria sido também interessante os alunos terem desenvolvido outra atividade, criando de raiz um texto narrativo e transformando-o posteriormente em texto dramático e teatral, com as devidas fases de planificação, redação e revisão. Deste modo, teriam tido, uma vez mais, a possibilidade de praticar a escrita e aplicar os conhecimentos adquiridos.

## 6. Limitações ao estudo e sugestões para outros estudos

A realização deste projeto deparou-se desde o início com o problema da escassez de tempo para concretizarmos o que ambicionávamos, o que nos obrigou a fazer opções, logo na fase de conceção. Esforçámo-nos por planificar atividades concretas e passíveis de serem realizadas nas sessões que nos tinham sido destinadas, mas, apesar da planificação cuidada, este constrangimento manteve-se ao longo de todo o processo. De facto, algumas atividades consumiram mais tempo do que o previsto inicialmente, quer devido à curiosidade e ao empenho dos alunos, quer por dificuldades que os mesmos apresentavam.

Outra limitação que afetou este estudo prendia-se com o facto de a turma com a qual trabalhámos incluir alunos de dois anos de escolaridade (3º e 4º ano). Esta variedade de idade, ritmos de trabalhos e conteúdos programáticos fez-se sempre presente, tanto na planificação, como no desenvolvimento das atividades.

## 7. Sugestões para outros estudos

Tendo por base este estudo, cremos ser possível dinamizar projetos que desenvolvam melhor esta temática.

A repetição deste estudo ou a dinamização de um similar com uma turma mais homogénea (apenas um ano de escolaridade) seria uma mais-valia, permitindo apostar em atividades mais específicas para o ano de escolaridade em questão.

A interdisciplinaridade com outras áreas de expressões (musical, motora, plástica, etc.) seria, também, uma nova e forte motivação para os alunos participantes no projeto.

## Bibliografia

- Aguiar e Silva, V. M. (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Antunes, C. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Arcoverde, S. (s. d.). *A importância do teatro na formação da criança*. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629\\_639.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf)
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., Batista, A. & Viana, F. L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantojuvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português – Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/4764>
- Ferreira, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14744>
- Gomes, B. (2013). Representações de professores do 1º Ciclo sobre a interação leitura-escrita. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 10-22). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Griné, E. (2017). Bibliotecas Escolares e promoção da Educação Literária. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos* (pp. 93-118). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16813>
- Lopes, S. B. (2015). *Interação leitura-escrita e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16373>
- Marcelino, S. R. M. (2018). *Da narrativa ao texto dramático pela escrita: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rocha, F. (2007). *A produção de textos dramáticos na Educação Básica: um estudo com alunos do 4º ano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1308?mode=full>
- Serrano, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237798499\\_DESAFIOS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA)
- Silva, A. M. P. F. (2007). *Escrever em oficinas de texto dramático: estudo de casos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1320>
- Tavares, E. M. M. S. N. (2012). *Desenvolvimento de competências em expressão/produção de escrita*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10607>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: procedimentos e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.



### 1. Introdução

A temática do presente estudo diz respeito aos efeitos do recurso ao trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica de alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, que apresentavam dificuldades de leitura e de escrita. Parece-nos pertinente para o desenvolvimento de competências ortográficas, de grande importância para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

As razões que nos levaram à escolha desta temática são sobretudo de índole pessoal e profissional. As de índole pessoal têm a ver com o nosso gosto pelo género textual em questão. A nível profissional, agradou-nos a possibilidade de desenvolver a competência ortográfica de forma lúdica, tendo em conta a natureza dos trava-línguas.

Através deste projeto, pretendíamos obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Que efeito terá a exploração de trava-línguas no desenvolvimento da consciência fonológica e da competência ortográfica em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?* O nosso objetivo de investigação era essencialmente determinar o efeito que a exploração e produção de trava-línguas poderia ter no desenvolvimento da consciência fonológica e da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico que apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

### 2. Enquadramento teórico

#### 2.1. Trava-línguas: sua natureza, origem e características

O trava-línguas tem origem na poesia de transmissão oral, que faz da parte da literatura popular. Esta compreende vários tipos de textos, conjuntamente designados por rimas infantis e integrados no *“folclore infantil português de transmissão oral”* (Costa, 1992, p. 24), tais como trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, canções de roda, entre outros.

A mesma autora (Costa, 1992, p. 123), referindo-se aos trava-línguas, destaca o valor *“pedagogicamente útil, de desenferujar a língua: ‘exercício’ ou ‘ginástica linguopalatal’, ‘ginástica da língua’, ‘destrava línguas’”* ou o objetivo brincadeira que é *atrapalhar quem é levado a tentar repeti-las (...).*

Os trava-línguas são textos escritos, que se podem apresentar em prosa ou em verso. Incluem palavras, cujos fonemas levam à criação de rimas, aliterações e assonância. Devido à sucessão de sons que os constituem, os trava-línguas são textos de pronúncia difícil mesmo para os adultos. O facto de serem ditos depressa aumenta as dificuldades de pronúncia, obrigando o leitor a adaptar a velocidade de leitura de acordo com o seu grau de dificuldade.

Por conseguinte, a exploração de textos desta natureza pode contribuir para o desenvolvimento da dicção e articulação de sons, através do desenvolvimento da agilidade na produção oral.

Os trava-línguas podem, ainda, servir para aumentar o vocabulário e desenvolver a capacidade de relacionar ideias, quando se assemelham a pequenas histórias.

Importa também referir o importante papel desempenhado pelos trava-línguas no desenvolvimento da memória auditiva, porque põem em ação a capacidade de discriminação dos fonemas e os conhecimentos relacionados com as correspondências grafema-fonema vigentes na língua em questão e, deste modo, permitem a exploração de regras associadas à representação escrita dos sons (correspondências fonema-grafema).

## **2.2. Consciência fonológica e ortografia**

### **2.2.1. Natureza e tipos de consciência fonológica**

A consciência fonológica é a capacidade de conhecer e manipular os sons da fala, necessários para a decifração e para a ortografia. Está relacionada com a aprendizagem das correspondências fonema-grafema vigentes numa dada língua e indispensáveis à decifração de palavras escritas (no domínio da leitura) e à sua escrita correta (no domínio da expressão/produção escrita).

Existem três tipos de consciência fonológica (Gombert, Goswami e Bryant, Gillon, Veloso e Alves Martins, citados em Rios, 2013, p.31):

- A *consciência silábica* diz respeito ao número de sílabas existentes numa palavra e à capacidade que a criança tem de as identificar e manipular;

- A *consciência intrassilábica* diz respeito aos grupos de sons existentes dentro da sílaba, ou seja, aos constituintes da sílaba ou *constituintes intrassilábicos*, que são os sons da fala, unidades gramaticais inferiores que estão agrupadas no interior das sílabas.

- A *consciência fonémica* diz respeito aos fonemas, que correspondem aos sons produzidos pelo aparelho fonador, aquando da passagem do ar pela laringe, vindo dos pulmões, através das pregas vocais.

Os fonemas podem ser classificados em dois grupos:

- O das vogais, produzidas a partir da vibração das pregas vocais, sem obstrução da passagem do ar nas cavidades oral e nasal;

- O das consoantes, que, inversamente, resultam de uma obstrução da passagem do ar na cavidade oral.

### **2.2.2. Desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a ortografia**

O desenvolvimento da consciência fonológica é um processo que se realiza de forma gradual, desde que a criança “nasce”, através de diversas etapas de desenvolvimento fonológico, primeiro tendo em conta as palavras e depois as sílabas e os fonemas.

No que diz respeito à compreensão oral, inicia-se com a localização da fonte sonora (após o nascimento), a distinção da voz humana dos restantes sons (2 a 4 meses) e a distinção das vozes masculina e feminina, seguida da reação a diferentes níveis de entoação (5 a 6 meses). A criança atinge a compreensão quase total do discurso oral aos 3 anos, manifestando sensibilidade perante algumas regras em uso na comunicação oral aos 4 anos.

O desenvolvimento da produção oral é um processo mais lento. A criança atinge uma produção fónica passível de ser decifrada pelo adulto por volta dos 2 anos de idade.

O desenvolvimento da consciência fonológica resulta, entre outros aspetos, do contacto com a lecto-escrita. Conduz à tomada de consciência progressiva da associação entre unidades da oralidade e da escrita, ou seja, das correspondências grafema-fonema - associadas à leitura – e fonema-grafema – ligadas à escrita (cf. Cruz, 2016, p. 7).

Para desenvolver a consciência fonológica, é necessário realizar atividades que permitam identificar unidades fonológicas (sílabas, constituintes intrassilábicas e fonemas).

Com este objetivo, podemos recorrer a atividades de (cf. Cruz, 2016, p. 12):

- Segmentação (*lua, lu-a, l-u-a*);
- Reconstrução (*l-u-a, lu-a, lua*);
- Manipulação de fonemas; por exemplo, identificar palavras que apresentem o mesmo fonema inicial, como *lavar* e *ladrar*;
- Articulação de palavras; por exemplo, retirando o fonema inicial [l] à palavra *lua* fica *ua* e, retirando o fonema final [a], fica *lu*;
- Identificação de fonemas em palavras; por exemplo, “*Descobre o som [v] na palavra vela e descobre o som [v] na palavra luva*” (Rios, 2013, p. 118);
- Substituição de fonemas em palavras, que permitem fazer a distinção de significados; por exemplo, nas palavras *pato, bato, mato*, a substituição do fonema inicial leva ao surgimento de diferentes significados (cf. Amorim & Sousa, 2013).

No que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, sabe-se que, para a criança aprender a ler e a escrever num dado sistema de escrita, necessita de ter consciência de que o que é dito oralmente tem uma representação escrita e também de que nem sempre as palavras são escritas conforme são pronunciadas. Por conseguinte, necessita de desenvolver a sua competência ortográfica, isto é, de saber escrever as palavras de acordo com a norma ortográfica estabelecida pela comunidade a que pertence.

No caso do Português, as normas ortográficas seguem o princípio alfabético, ou seja, a escrita tem como base de representação o fonema (cf. Barbeiro, citado por Rosa, 2011, p. 13).

Deste modo, podemos salientar que a ortografia e a escrita dependem uma da outra, atendendo à necessidade do domínio das regras ortográficas da língua em questão para que a criança tenha um bom desempenho em expressão/produção escrita.

## **2.3. Trava-línguas e desenvolvimento da ortografia**

### **2.3.1. Ortografia e “casos de leitura”**

A ortografia tem como objetivo uniformizar a codificação da língua na sua forma escrita (Carvalho e Morais, citados em Paiva, 2009, p. 45).

A propósito, Barbeiro (citado em Paiva, 2009, p. 45) refere que “*A competência ortográfica consiste na capacidade do sujeito de escrever palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence.*” Esta passagem refere-se à codificação da língua, isto é, às relações convencionais entre fonemas e grafemas, em que os segundos representam os primeiros.

No entanto, as relações entre eles nem sempre são lineares, tal como refere Teixeira (citado em Paiva, 2009, p. 11): um fonema pode ser representado por mais do que um grafema, do mesmo modo que um grafema pode representar vários fonemas.

Atente-se a alguns fatores responsáveis pela instabilidade da ortografia.

Alguns estão relacionados com fenómenos associados ao desenvolvimento histórico da língua, que afeta a sua estrutura, e à adoção de estrangeirismos, que leva à existência de exceções na língua (cf. Caravolas, citado em Paiva, 2009, p. 47).

Outros, segundo Kato (1986), são de origem:

- Fonética; podemos referir, como exemplo, o uso do <m> antes de um <p> e de um <b>, pelo facto de o [m], o [p] e o [b] serem consoantes bilabiais; esta regra representa apenas a nasalização, não altera o significado das palavras; se escrevermos *ambiçãõ* ou *\*ambiçãõ*, a palavra tem o mesmo significado, mas a nasalização do som não está corretamente representada;

- Lexical, relacionada com o uso do mesmo grafema para representar sons diferentes; tal acontece, por exemplo, na palavra *medicina*, que “se escreve com ‘c’ por se tratar de uma derivação da palavra primitiva ‘médico’” (op. cit., p. 18);

- Etimológica, relacionada com situações em que a ortografia é condicionada pela origem da palavra, como acontece, por exemplo, com as palavras *homem* e *hoje*, “escritas com <h> porque vêm das formas latinas ‘homine’ e ‘hodie’, respetivamente.” (op. cit., p. 19).

Seguimos com a análise das relações entre grafemas e fonemas no sistema de consoantes do Português europeu, que podem ser biunívocas ou múltiplas.

Fala-se de relações biunívocas nos casos em que um grafema representa apenas um fonema, tal como se pode verificar no quadro seguinte:

Grafema	Fonema	Exemplos
<p>	[p]	pena, capuz, piano
<b>	[b]	bota, cabo, bruma
<t>	[t]	tela, gato, trevo
<d>	[d]	data, moda, drama
<f>	[f]	fado, café, frio
<v>	[v]	vaso, nove, livro
<m>	[m]	montanha, mota, mãe
<q>	[k]	quero, quando
<l>	[l]	livro, colar, paladar
<nh>	[ŋ]	manhã, pinho, senhora
<lh>	[ʎ]	filho, malha, pilha

**Quadro 1 – Relações biunívocas**  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 50)

Inversamente, as relações múltiplas referem-se a casos em que um grafema pode representar vários fonemas dependendo da posição ocupada na palavra, como se pode ver no quadro abaixo:

Grafema	Fonema	Exemplos
<r>	[R]	rato, enrolado
	[r]	era, prato, tambor
<c>	[k]	casa, macaco, cubo (antes de a, o, u)

	[s]	cenário, macio (antes de e, i)
<s>	[s]	sapo, sempre (início de palavra)
	[z]	casa, mesa, rasa (entre vogais)
	[ʃ]	fomos, tosta (fim de palavra ou de sílaba, antes de uma consoante não vozeada)
<g>	[g]	gato, gota, gula, tigre (antes de a, o ou u ou de consoante)
	[ʒ]	gelo, magia (antes de e, i)
<n>	[n]	neve, nota (início de palavra)
	[ẽ]	candeeiro, cantina (nasalização da vogal anterior)
<z>	[z]	zebra, azulejo
	[ʒ]	vez, faz (fim de palavra)
<x>	[z]	exame, exaustor (entre vogais, no fim da primeira sílaba)
	[s]	próximo, pretexto (no meio de palavra, entre vogais e entre vogal e consoante)
	[ks]	maxilar, complexo, ónix (no meio de palavras, no fim de palavra, entre vogais)

**Quadro 2 – Relações múltiplas – um grafema/vários fonemas  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 51)**

As relações múltiplas incluem também casos em que um fonema pode ser representado por vários grafemas, como se pode ver no quadro abaixo:

Grafema	Fonema	Exemplos
<ss>	[s]	passado, osso (entre vogais)
<s>		semente, urso (início de palavra ou de sílaba, quando precedido de consoante)
<c>		cinema, cesariana, ancinho (início de palavra, antes de e ou i; depois de n)
<ç>		caça, março, açude (entre vogais, antes de a, o ou u)
<r>	[R]	rosa, honra (início de palavra; depois de n)
<rr>		carro (entre vogais)
<j>	[ʒ]	janeiro, queijo, júbilo (antes de a, o, u)
<g>		geleia, magia (antes de e, i)
<g>	[g]	vaga, gota, guloso (antes de a, o, u)
<gu>		guerra, água (antes de e, i, acrescenta-se <u> para que se leia/pronuncie [g] e não [ʒ])
<x>	[ʃ]	xarope, coxa, enxada (início de palavra; entre vogais; depois de n que nasaliza a vogal anterior)
<ch>		machado, chiado, choco, cacho (início de palavra; entre vogais)
<s>		pasta, vós (fim de palavra ou de sílaba)

**Quadro 3 – Relações múltiplas – vários grafemas/um fonema  
(adaptado de Paiva, 2009, p. 52)**

A dificuldade na compreensão e interiorização de todas as regras acima mencionadas leva ao erro ortográfico (podendo – ou não – alterar o sentido do discurso), tendo em conta que a criança passa por um processo de experimentação e descoberta que irá permitir a aquisição de conhecimentos.

### 2.3.2. Estratégias didáticas de abordagem dos “casos de leitura”

A aprendizagem da ortografia pode ser influenciada, de várias formas, pelas próprias características da língua e pelo ensino, que poderá fazer com que a criança não adquira um conhecimento exato das regras ortográficas (cf. Morais & Teberosky, 1994, pp. 15-25).

O processo de aprendizagem da escrita passa por várias etapas.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (citados por Paiva, 2009, pp. 55-56):

- Inicia-se com a noção de letra e do seu valor fonológico, da existência de uma relação entre grafemas e fonemas e da sua função quando duas letras pertencem à mesma sílaba e se pronunciam em conjunto (por exemplo, as letras <ai> juntas pronunciam-se [aj]);

- Posteriormente, a criança aprende a representar graficamente os sons e a forma correta de os apresentar, de acordo com a norma ortográfica, e ainda a determinar as pausas existentes entre palavras (segmentação).

Contudo, tal como preconiza Zorzi (citado por Paiva, 2009, p. 56), a noção de que a relação entre letras e palavras não é linear é um aspeto de difícil compreensão para as crianças, tendo em conta que estas têm de recorrer à memória, a conhecimentos relativos à origem das palavras e à morfologia, entre outros meios que se vão desenvolvendo progressivamente.

Deste modo, ao longo de todo o processo de aprendizagem, é necessário encontrar estratégias que facilitem a aprendizagem das normas ortográficas, para que as crianças as possam aplicar na escrita.

Ehri (1997, citado em Paiva, 2009, p. 59) refere algumas estratégias de acesso à ortografia: a escrita de palavras conhecidas, recorrendo a sequências de letras armazenadas na memória; a escrita de palavras desconhecidas; a análise de unidades fonológicas que constituem a palavra e de semelhanças com palavras conhecidas.

Para além destas estratégias, Castro e Gomes (2000, pp. 150-151) defendem ainda a escrita de pseudopalavras, que, embora não tenham significado, respeitam as regras referentes às sequências dos sons que ocorrem na língua, permitindo assim saber se o aluno consegue aplicar as regras ortográficas.

Basso e Bolzan (citados em Paiva, 2009, p. 63-64) defendem ainda a importância da reflexão, acerca de diferenças e semelhanças entre palavras.

Tal como preconizam Martins e Niza (1998, p. 223), *“O confronto de pontos de vista sobre as correções a introduzir num texto leva a uma tomada de consciência dos processos envolvidos na escrita.”*

Por outras palavras, os autores anteriormente referidos consideram o erro como forma de aprendizagem, isto é, a deteção de incorreções e reflexão sobre as mesmas faz com que o aluno fique a conhecer a forma como as palavras se escrevem corretamente.

### 2.3.3. Papel dos trava-línguas no desenvolvimento da competência ortográfica

Os trava-línguas são pequenos textos dotados de uma grande riqueza sonora, que se apresentam como um desafio de leitura, isto é, que suscitam no leitor a necessidade de os conseguir ler bem e depressa. Permitem o desenvolvimento da memória auditiva, da dicção e ainda de competências de natureza fonológica (cf. Leal, 2009, pp. 7-8).

Costa (1992, p. 152) refere que “*as rimas infantis podem constituir um instrumento pedagógico no ensino/aprendizagem da leitura, da escrita, assim como provavelmente de certos itens gramaticais.*”

A análise de determinadas características inerentes aos trava-línguas – tais como a exploração de rimas, aliterações, assonâncias e palavras homófonas – pode ser utilizada como instrumento para o estudo da ortografia.

No nosso estudo, tivemos em conta o facto de os trava-línguas permitirem a análise de casos concretos de relações múltiplas entre fonemas e grafemas:

- Quer na situação em que um mesmo grafema pode ser usado para representar vários fonemas (por exemplo, o grafema <r> pode representar os fonemas [R], na palavra “rato”, e [r], na palavra “era”);

- Quer na situação oposta, em que um fonema pode ser representado por vários grafemas (por exemplo, o fonema [R] pode ser representado pelos grafemas <r>, na palavra “rosa”, e <rr>, na palavra “carro”).

Deste modo, devido à importância do recurso aos trava-línguas para abordar determinadas incorreções ortográficas, procurámos abordar os seguintes casos de correspondência grafema-fonemas no Português europeu:

- Representação dos fonemas [R] e [r] através dos grafemas <r> e <rr> (com recurso à exploração dos trava-línguas *O Rato e o rei* e *História da burra torta*, de Luísa Costa Gomes);

- Uso dos grafemas <s> e <ss> para representar o fonema [s] (recorrendo à exploração do trava-línguas *Papo de vento*, também de Luísa Costa Gomes);

- Uso do grafema <c> para representar os fonemas [k] e [s] e do grafema <ç> para representar o fonema [s] (presentes no trava-línguas *Na toca duma coruja*, de Lourenço Neves);

- Representação dos fonemas [g] e [ʒ] através do grafema <g> (a partir do trava-línguas *Um janízaro em jejum*, também de Lourenço Neves).

### **3. O estudo**

#### **3.1. Metodologia de investigação**

Tendo em conta os meios a que tivemos acesso e as limitações que condicionaram o nosso trabalho, recorremos a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso.

O recurso a uma metodologia de carácter qualitativo deve-se ao nosso interesse pela compreensão dos dados/ações. Deste modo, estamos perante uma investigação interpretativa, que não utiliza a quantificação como meio central para a análise dos dados recolhidos. Tal como preconiza Erickson (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p. 32), o recurso à expressão “investigação interpretativa” tem como objetivo salientar “*que a ‘família’ das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido aos «atores» às ações nas quais se empenharam*”.

A nossa investigação teve como base o estudo de caso. Segundo Bruyne (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin 2012, p. 170), este caracteriza-se pela possibilidade de reunir “*informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a*

*abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de informação.”*

Uma das características do estudo de caso referidas por Robert Yin (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p.170) é o uso, pelo investigador, de “fontes múltiplas de dados”, tal como acontece no presente estudo. Considerámos que seria pertinente o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, pela necessidade de fazer comparações que nos permitissem analisar os factos e retirar conclusões.

Seguindo a categorização realizada por Buyne (citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2012, p. 144), recorreremos às seguintes técnicas de recolha de dados:

- Observação direta (sistemática) ou participante, através do registo de notas de campo;

- Análise documental, através da recolha de trabalhos realizados pelos alunos.

Para analisar os dados recolhidos, recorreremos:

- À análise de conteúdo, que corresponde à captação de ideias e significados ao longo da comunicação (neste caso, descrição do conteúdo da comunicação através da escrita);

- À construção de quadros de frequência absoluta, que nos permitiram fazer uma análise acerca do “*número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre*” (Pardal & Correia, 1995), e de frequências relativas (correspondendo a percentagens), de modo a podermos comparar dados.

Esta metodologia de investigação pareceu-nos ser a mais adequada ao nosso estudo, tendo em conta o facto de este se basear na abordagem de uma situação em contexto real, assim como na recolha de um número limitado de dados, atendendo ao tempo bastante limitado de que dispusemos para a sua implementação.

## **3.2. Intervenção didática**

### **3.2.1. Primeira sessão**

Demos início à exploração de trava-línguas, começando por um bastante conhecido: *O rato e o rei*, de Luísa Costa Gomes.

Num primeiro momento, dialogámos com os alunos sobre a natureza e as características dos trava-línguas. Pretendíamos também que referissem outros textos deste género que pudessem conhecer.

Em seguida, realizou-se um momento de leitura silenciosa, seguido de leitura em voz alta feita por vários alunos.

Depois, dialogámos com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura do trava-línguas e identificámos as correspondências fonema-grafema nele presentes: representação de [R] e [r] por <r> e <R> (em “rato” e “Roberto”) e <rr> (em “garrafa”).

Para finalizar, os alunos ficaram com uma sugestão de trabalho de casa: pesquisar trava-línguas para partilhar com a turma, numa sessão posterior.

Esta sessão teve como objetivo identificar as conceções iniciais dos alunos sobre a natureza e as características dos trava-línguas. A partir delas, elaborámos uma definição de trava-línguas.

Durante a sessão, foi possível fazer o registo das respostas dadas pelos alunos, que registámos num quadro e analisámos, a fim de apurarmos os conhecimentos da turma sobre trava-línguas.

Ao longo de toda a sessão, a turma esteve bastante ativa. Todos queriam acrescentar algo às características do trava-línguas que iam sendo identificadas. Houve um momento de leitura em que foi dada a todos a oportunidade de ler o texto, que a turma encarou como um desafio: todos queriam ler bem e o mais rapidamente possível, gerando-se assim uma espécie de “concurso” de leitura.

### 3.2.2. Segunda sessão

Para preparar a segunda sessão, tivemos de analisar as respostas dadas pelos alunos durante a exploração do trava-línguas *O rato e o rei*, de Luísa Costa Gomes.

Para fazer a ponte com a primeira sessão, iniciámos a segunda com a exploração de um trava-línguas que abordava o mesmo “caso de leitura”: representação de [R] por <r> (em “rato”) e <rr> (em “carro”) e de [r] por <r> (em “era”).

Assim, relembámos os conteúdos abordados na sessão que deu início à nossa intervenção didática e daí partimos para a abordagem de outros “casos de leitura”, através da exploração de mais trava-línguas:

- Representação de [s] por <s> (em “semente”) e <ss> (em “passado”);
- Uso de <c> para representar [k] (em “casa”) e [s] (em “cinema”);
- Uso de <ç> para representar [s] (em “maçã”);
- Uso de <g> para representar [g] (em “gato”) e [ʒ] (em “gelo”).

Após a leitura dos trava-línguas a explorar, dialogámos com os alunos acerca das dificuldades sentidas na leitura dos mesmos e procedemos à identificação dos “casos de leitura” neles abordados.

Em seguida, dividimos a turma em pequenos grupos. É de referir que, ao longo das sessões, mantivemos sempre os mesmos grupos de trabalho. Propusemos-lhes que fizessem uma “chuva de ideias” para reunirem palavras associadas aos vários “casos de leitura” abordados (eventualmente, com recurso ao dicionário). Através de um sorteio, atribuímos um “caso de leitura” a cada grupo.

O objetivo desta sessão era consolidar os conhecimentos da sessão anterior e dar início à exploração de vários “casos de leitura”.

Com a atividade de recolha de palavras, pretendia-se levar os alunos a fazerem uma análise das várias representações grafemáticas do som. Assim, iriam verificar em vários casos que o mesmo grafema pode corresponder a fonemas diferentes e o mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas. Desta forma, aprofundariam conhecimentos acerca da distinção entre fonema e grafema e das correspondências fonema-grafema na sua língua materna.

Seria também possível alargar o seu vocabulário, uma vez que os alunos teriam a oportunidade de procurar palavras no dicionário, já que muitos recolheram palavras que representavam o “caso de leitura” que estavam a investigar cujo sentido não conheciam.

### **3.2.3. Terceira sessão**

Nesta sessão, demos continuidade ao trabalho da anterior: a realização de uma “chuva de palavras”, cujo objetivo era reunir palavras associadas aos vários “casos de leitura” abordados (eventualmente com recurso ao dicionário). Para a realização desta atividade, dividimos a turma em grupos de três e quatro elementos e entregámos, a cada um, uma folha A5 de papel cavalinho para registar as palavras encontradas.

Posteriormente, cada grupo apresentou as listas de palavras que tinha reunido e os colegas fizeram a respetiva apreciação crítica, tendo em conta os objetivos desta atividade.

Seguidamente, fizemos um ditado de palavras que incluíam os “casos de leitura” explorados. Este exercício tinha como objetivo levar os alunos a pôr em prática as aprendizagens feitas.

De seguida, procedemos ao confronto das formas ortográficas escolhidas para cada palavra. Aleatoriamente, os grupos foram fazendo o registo das palavras no quadro e, em grande grupo, procedeu-se à respetiva correção e à reflexão sobre as regras que condicionavam a grafia correta das mesmas.

Durante a “chuva de palavras”, os grupos fizeram uma recolha muito diversificada, empenharam-se na partilha das suas listas de palavras com os colegas e mostraram-se bastante opinativos relativamente às suas escolhas.

Com a realização do ditado de palavras, foi possível identificar erros ortográficos mais frequentes e, a partir daí, analisar dificuldades que ainda não tinham sido superadas pelos alunos.

### **3.2.4. Quarta sessão**

Para preparar a quarta sessão, tivemos de analisar as listas de palavras construídas pelos grupos. Os dados obtidos foram registados num quadro e a sua análise permitiu identificar os erros cometidos na escolha das palavras, que seriam usadas na escrita de trava-línguas.

Nesta sessão, começámos pela apresentação dos trava-línguas resultantes da pesquisa que os alunos tinham feito em casa.

De seguida, retomámos os grupos de trabalho e solicitámos-lhes que criassem trava-línguas originais usando as listas de palavras que tinham resultado da sua “chuva de palavras”.

### **3.2.5. Quinta sessão**

A última sessão destinou-se à conclusão da escrita de trava-línguas pelos grupos e à sua apresentação, durante a qual foi feita uma apreciação crítica dos mesmos pelos alunos e pela professora estagiária, tendo em conta os seguintes parâmetros:

- Obedece às características do género;
- Existe repetição de sons;
- Explora o “caso de leitura” atribuído ao grupo.

O principal objetivo desta sessão era determinar até que ponto o trabalho realizado ao longo da intervenção didática teria sido bem-sucedido. Em suma, pretendíamos verificar

se as atividades realizadas teriam ajudado os alunos a interiorizar as regras ortográficas trabalhadas através da abordagem, de forma lúdica, de alguns “casos de leitura”, o que deveria conduzir à diminuição de erros ortográficos frequentes.

Os alunos construíram os trava-línguas com bastante empenho, todos se esforçaram por ver representados os seus “casos de leitura”. No momento de apresentação dos trabalhos, os colegas mostraram-se bastante participativos, fazendo bastantes críticas num sentido construtivo.

Algumas críticas feitas pelos alunos diziam respeito ao uso do “caso de leitura” que tinha sido atribuído ao grupo: *“Usaram pouco o som.”*; *“Muita repetição das mesmas palavras.”*; *“Podiam ter consultado o dicionário para encontrar mais palavras com <s> e <ss>.”*; *“O trava-línguas está bem elaborado para o som [r] e [R], mas elas confundem o som e as letras.”*; *“Muitas palavras com <g> para representar o [g] e [ʒ].”*

Outras tinham a ver com a leitura do(s) trava-línguas produzido(s): *“Boa leitura dos trava-línguas, mas são muito curtos.”*; *“Teve muita dificuldade em ler as palavras.”*

### **3.3. Análise e interpretação dos resultados**

#### **3.3.1. Identificação de “casos de leitura” em trava-línguas explorados**

A partir da intervenção didática realizada, da análise de dados feita e da interpretação dos resultados obtidos, constatámos que os alunos foram capazes de fazer uma boa análise das características do género textual em estudo. A maioria dos que responderam não teve qualquer dificuldade em identificar as correspondências grafema-fonema, abordadas ao longo das sessões.

Contudo, os dados revelaram que, apesar de conseguirem identificar corretamente as correspondências grafema-fonema, nem sempre dominavam as regras ortográficas subjacentes ao “caso de leitura” em questão.

Em alguns casos, identificavam corretamente o “caso de leitura”, mas nem sempre dominavam as regras associadas. Isso verifica-se, por exemplo, na resposta do aluno O: *“Roberto tem som [r], mas se meter a palavra Henrique já se lê [R], porque está depois da consoante”*.

Por outro lado, havia alunos que, para além de dominarem as regras, conseguiram dar exemplos da sua aplicação. O aluno H chegou facilmente à regra e conseguiu explicá-la aos colegas com um exemplo: *“(…) é mesmo só depois no N, porque a palavra “palavra” também está entre uma vogal e uma consoante e tem som [r].”*

Para consolidar as aprendizagens, pedimos aos alunos para construírem uma lista de palavras alusivas a este “caso de leitura”. A leitura dos dados revelou-nos que tinham selecionado corretamente as palavras e as tinham colocado nas colunas adequadas, pelo que verificámos que não houve dificuldade em distinguir as palavras que ilustravam as correspondências grafema-fonema trabalhadas nesta atividade.

Posteriormente, realizámos um ditado de palavras, que contemplavam os “casos de leitura” abordados ao longo das sessões. A sua leitura revelou-nos que os alunos continuavam a dar muitos erros no uso dos “casos de leitura” trabalhados no âmbito do nosso projeto, apesar de não terem tido dificuldade em os identificar. Ou seja, não tinham dificuldade em identificar os sons presentes em palavras já escritas, mas, se tivessem de

ser eles a escrevê-las, usavam uma grafia errada, porque ainda tinham dificuldade em aplicar as regras ortográficas aprendidas (neste caso, através da exploração de trava-línguas relativos a vários “casos de leitura”).

Comparando os dados recolhidos, verificámos que a facilidade que os alunos tinham na identificação das correspondências grafema-fonema estudadas a partir dos trava-línguas explorados através da leitura não se manifestava quando tinham de usar as regras ortográficas aprendidas para escrever palavras em que eles figuravam.

Significa isto, que conseguiram identificá-los em exemplos que lhes foram apresentados e até foram capazes de explicar as regras ortográficas a eles associadas a partir desses exemplos, mas, se tivessem que escrever eles as palavras, não conseguiam recorrer às regras estudadas, para as grafar corretamente, revelando dificuldade em as memorizar.

### **3.3.2. Abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas**

A implementação deste projeto permitiu-nos ainda, verificar que, na atividade de escrita de trava-línguas, os alunos conseguiram respeitar as características do género textual em estudo.

As dificuldades identificadas diziam sobretudo respeito ao uso de palavras adequadas ao “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído. Por vezes, começavam com uma palavra que tinha esse som, mas depois davam mais importância ao “enredo” do trava-línguas e esqueciam-se dessa exigência.

De um modo geral, os grupos preocuparam-se em trabalhar o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído, recorrendo a palavras diferentes das que apareciam nos textos explorados nas aulas. Apenas um – cujo objetivo era trabalhar o som [s] representado por <s>, <ss>, <c> e <ç> – não conseguiu respeitar essa regra da atividade proposta, visto ter utilizado sempre as mesmas palavras.

## **4. Conclusões**

### **4.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas**

A partir da intervenção didática realizada, da análise dos dados feitos e da interpretação dos resultados obtidos, constatámos que os alunos não tiveram dificuldade na identificação dos “casos de leitura” presentes nos trava-línguas explorados, assim como das regras que os regem. No entanto, o mesmo não se verificou em atividades em que era necessário pôr em prática as regras ortográficas aprendidas.

Deste modo, concluímos que os alunos conseguiam identificar as regras a partir de exemplos, mas não eram capazes de as utilizar em atividades de escrita, focadas no desenvolvimento da competência ortográfica, tal como se pôde verificar com a realização do ditado de palavras.

Vejamos o seguinte exemplo: o aluno H referiu que *“Temos de colocar um <u> depois do <g> e antes do <i> porque ele fica tímido e lê-se [j].”* e ainda que com o som [j] também tínhamos *«O <g> de gergelim.»* Assim, mostrou que compreendia a regra. No entanto, na atividade de ditado de palavras, escreveu a palavra “gesso” da seguinte forma: “jeço”.

Deste modo, foi possível verificar que os alunos compreendiam a regra e conseguiam explicá-la, mas nem sempre a conseguiam utilizar de forma autónoma.

Concluimos que seria pertinente a realização de mais atividades, em que seja necessário aplicar as regras de ortografia do sistema de escrita em que se encontram inseridos, para que possam consolidar conhecimentos.

#### **4.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas**

A implementação deste projeto permitiu-nos, ainda, com a atividade de escrita de trava-línguas, concluir que os alunos tinham sido capazes de reunir uma vasta lista de palavras, bastante diversificadas, o que também lhes permitiu alargar o vocabulário, já que, em vários casos, recolheram palavras que desconheciam.

Na construção de trava-línguas, verificou-se uma grande preocupação com a estrutura do género textual e a repetição de sons. Podemos, assim, concluir que os alunos compreenderam as características deste género textual e conseguiram aplica-las com sucesso.

Contudo, constatámos a existência de dificuldades relativas às correspondências grafema-fonema em Português europeu estudadas através dos trava-línguas explorados nas sessões da nossa intervenção didática e relacionadas com vários fatores.

Um deles foi a preocupação com o “enredo” associado ao trava-línguas inventado, o que os levou a esquecer o principal objetivo da atividade: escrever um trava-línguas que explorasse um determinado “caso de leitura”, ou seja, configuração de correspondências grafema-fonema no Português europeu.

Outro foi a confusão entre grafema e fonema. Nestes casos, o grupo usou no seu trava-línguas palavras em que figurava um determinado grafema, mas que não representava todos os aspetos do “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

Houve ainda situações em que os alunos não exploraram o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

Por fim, houve situações em que se limitaram a usar as palavras que constavam do trava-línguas explorado na aula, para trabalhar o “caso de leitura” que lhes tinha sido atribuído.

### **5. Sugestões**

#### **5.1. Relativas à identificação de “casos de leitura” em trava-línguas**

A intervenção didática implementada teve como objetivo dar a conhecer os trava-línguas, sua origem e características e, através destes, desenvolver a consciência ortográfica e a competência fonológica em alunos a frequentar o 3º e 4º anos.

A escolha de trava-línguas para a abordagem de “casos de leitura” em atividades de compreensão e produção deve-se à sucessão de sons que os constituem, o que nos permitiu abordá-los de forma lúdica.

Pensamos que a consciência fonológica também deve ser desenvolvida nos anos terminais do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal como referem Freitas, Alves e Costa (2007, p. 8), *“O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser*

*promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita. ”*

Na nossa opinião, a identificação de “casos de leitura” em trava-línguas é uma forma de cativar os alunos, levando-os a desenvolver a consciência fonológica através de um género textual que é bastante atraente para os mais novos.

Consideramos importante o recurso a atividades diversificadas de identificação de vários “casos de leitura”, assim como a diversos géneros textuais.

Existem outras formas de abordar estes e outros “casos de leitura” de forma lúdica: através da poesia, das cantigas de roda, de parlengas; através de atividades como o ditado de pseudopalavras e a escrita de textos, envolvendo a correção de erros ortográficos com recurso ao dicionário.

## **5.2. Relativas à abordagem de “casos de leitura” na escrita de trava-línguas**

Tal como referimos anteriormente, o objetivo central do nosso estudo era o desenvolvimento da consciência fonológica visando um melhor domínio da ortografia através da abordagem de “casos de leitura” com base na exploração de trava-línguas em atividades de leitura e escrita.

Deste modo, constatámos que a combinação de atividades de leitura e de escrita, centradas na abordagem de “casos de leitura” com recurso a trava-línguas permitiu aos alunos pôr em prática as regras ortográficas abordadas. Ou seja, através da leitura de trava-línguas, em que estavam presentes determinados “casos de leitura”, foram lembradas algumas regras ortográficas em que os alunos apresentavam dificuldades.

Posteriormente, os mesmos aplicaram os conhecimentos adquiridos em atividades de produção escrita (de trava-línguas).

Os resultados da análise dos dados recolhidos revelaram que os alunos tinham conseguido identificar os “casos de leitura” presentes nos trava-línguas explorados nas sessões da nossa intervenção didática. No entanto, ao escreverem os seus trava-línguas, apresentaram algumas dificuldades na aplicação das regras ortográficas relacionadas com os “casos de leitura” estudados. Fatores como a passagem de uma atividade de compreensão na leitura a uma atividade de produção escrita, maior liberdade na realização da tarefa e falhas de concentração podem justificar estes resultados.

Por conseguinte, sugerimos a realização de mais atividades, que permitam aos alunos aplicar os seus conhecimentos, identificar as suas falhas, refletir sobre elas e formas de as ultrapassar e, assim, consolidar conhecimentos e desenvolver competências.

## **6. Limitações ao estudo e sugestões para outros estudos**

Apesar de considerarmos ter atingido os objetivos que definimos para a nossa intervenção didática e encontrado algumas respostas para a nossa questão de investigação, consideramos que o tempo de que pudemos dispor – neste caso, as cinco sessões de intervenção didática – terá constituído uma limitação para o presente estudo. Ainda assim, parece-nos que essas sessões foram aproveitadas da melhor forma possível, tendo sido ocupadas com a realização de atividades interessantes, para nós e para o grupo

com que trabalhámos, que conduziram a momentos de aprendizagem bastante enriquecedores.

Contudo, gostaríamos de ter tido a oportunidade de realizar mais sessões, em que poderíamos ter levado a cabo mais atividades para aprofundar os “casos de leitura” trabalhados e ainda explorar outros. De facto, ao longo da nossa intervenção didática, apercebemo-nos de que teria sido importante trabalhar outros “casos de leitura”, dadas as dificuldades de leitura e escrita que fomos observando nos alunos, com o acompanhamento de trabalhos realizados em sala de aula.

Consideramos que a realização deste projeto poderá constituir um ponto de partida para outras intervenções da mesma natureza.

Deste modo, parece-nos que seria possível recorrer a outros tipos/géneros textuais com propósitos similares, tais como a poesia, parlangas e cantigas de roda. Por outro lado, pensamos que seria interessante a realização de um projeto sobre esta temática com alunos a frequentar o 1º e/ou 2º ano de escolaridade, período em que o desenvolvimento da consciência fonológica é muito trabalhado e de importância capital para um melhor desempenho em comunicação oral e escrita.

## **Bibliografia**

- Amorim, C. & Sousa, C. (2013). *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (s.d.). *E-Dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6260/folclore/>
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido: as rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Coimbra, P. & Teberosky, A. (1992). *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4047>
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>
- Duarte, C. M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/13227>
- Ferreira, V. S. (2018). *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fornari, M. K. (2007). *Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*. (Vol. 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3463>
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática Editora.
- Leal, S. M. (2009). *Um-dó-li-tá : a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. (Re)Aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/602>
- Leffa, V. J. (2004). Amo a ama mas a ama ama o amo: brincatividades com trava- línguas. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, V. 17, n.º 2, p. 243-253. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/biblio/2008/leitura/travalingua2.html>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). O ensino da leitura e da escrita: fundamentos psicopedagógicos. In *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 191-253). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, V. C. (2015). *Brincando com as palavras: Rimas e cantigas tradicionais infantis em contexto de Jardim de Infância*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11010>
- Ministério da Educação (2007). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, n.º 8, 15-51.
- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1449/1/2009001383.pdf>
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção e desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psico & Soma.
- Rosa, P. F. O. (2011). *Ortografia e desenvolvimento da escrita: Um estudo sobre conceções e estratégias*. Dissertação de mestrado. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6131>
- Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber & Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*. n.º 20, 118-126.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**EM CONTRAPONTO**



# Educação literária e desenvolvimento de competências em oralidade nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá  
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português  
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
Universidade de Aveiro

## 1. Introdução

O desenvolvimento da oralidade é um objetivo extremamente importante da Educação Pré-Escolar e ainda mais do 1º Ciclo do Ensino Básico, visto lançar as bases para a aprendizagem da leitura e da escrita. No caso da Educação Pré-Escolar, pretende-se desenvolver as competências que a criança já apresenta em oralidade familiar e dar-lhe acesso à oralidade formal. No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, logicamente, aposta-se na oralidade formal. Em ambos os casos, não se pode esquecer o facto de que é pela oralidade que as crianças chegam à leitura e à escrita e, no que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, não podemos descurar o importante papel que esta desempenha no domínio da ortografia.

A Educação Literária também se reveste de grande importância neste contexto. Presente de forma implícita na Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016) e explicitamente referida no programa e metas curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015), a sua importância é reforçada neste primeiro nível de escolaridade formal pelo facto de a ela terem sido associados metas curriculares, descritores de desempenho e conteúdos que se relacionam mais diretamente com os domínios da Leitura e da Escrita, mas que podem perfeitamente ser ligados ao domínio da Oralidade (cf. Sá, 2015). Por conseguinte, neste texto, propomo-nos determinar de que forma a oralidade é contemplada nos textos reguladores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e pode ser associada à exploração da literatura infantojuvenil.

Na qualidade de orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada e do Seminário de Orientação Educacional de um mestrado profissionalizante (segundo ciclo de estudos de Bolonha) – cujas atividades decorrem em contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e implicam a conceção, implementação e avaliação de um projeto de intervenção didática – temos procurado levar os estudantes a apostar no desenvolvimento de competências em oralidade em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Logo, neste texto, iremos também apresentar e discutir os resultados da análise de alguns desses projetos de intervenção didática, onde pudemos encontrar exemplos de práticas que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade realizadas a partir de obras que fazem parte da literatura infantojuvenil.

## 2. Desenvolvimento de competências em oralidade e sua abordagem didática

Desenvolver competências em comunicação oral nos primeiros anos de vida e de escolaridade (como em qualquer outro nível de ensino) implica ter em conta determinados conceitos e princípios (cf. Luna, 2016).

A *oralidade* em geral (isto é, tanto em compreensão, como em expressão/produção) põe em ação *mecanismos*

- *Linguísticos*, de índole lexical e gramatical;
- *Enciclopédicos*, ligados ao conhecimento do mundo, advindo das vivências pessoais e dos eventos contextualmente situados;
- *De organização textual*, associados ao recurso aos tipos/gêneros textuais adequados às situações interacionais e aos seus propósitos comunicativos.

Por seu lado, a *compreensão oral* compreende certas *etapas*, nas quais recorreremos a determinadas *estratégias*, cuja articulação pode ser descrita da seguinte forma:

- Na etapa de *pré-escuta*, que alerta para a temática do discurso e promove a evocação e ativação de conhecimentos prévios com ela relacionados conduzindo à sua contextualização, recorreremos sobretudo a *estratégias* de

- *Realização de previsões*,
- *Formulação de hipóteses*;

- Durante a *escuta*, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral, predomina o recurso às *estratégias* de

- *Apreensão das ideias do texto*,
- *Realização de inferências*,
- *Monitorização da compreensão*;

- Na etapa de *pós-escuta*, fundamental para a consolidação da reconstrução do sentido do texto, recorreremos preferencialmente a *estratégias* de

- *Identificação das ideias principais do texto*,
- *Identificação da estrutura característica de um tipo/gênero textual*.

Por último, a expressão/produção oral tem de ter em conta:

- Várias operações

- *Planificação*, que corresponde à reflexão sobre o tema a abordar, os tópicos a contemplar, o tipo/gênero textual a adotar tendo em conta a finalidade do texto,
- *Textualização*, que corresponde à sua concretização oral,
- *Revisão* para reformulação e melhoria, que pressupõe uma análise crítica por parte do próprio e/ou de outrem;

- Determinados níveis:

- *Fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação, no discurso oral e na leitura em voz alta, para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos da mensagem,
- *Léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação em causa,
- *Morfossintático*, responsável pela concordância e pelo uso apropriado de conectores,
- *Textual*, associado aos mecanismos de coerência e coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias e na sua articulação.

De seguida, vamos ver em que medida os textos reguladores para a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico contemplam estes aspetos da oralidade e de que forma a abordagem de obras da literatura infantojuvenil em projetos de intervenção didática implementados em contextos desta natureza pode contribuir para desenvolver competências neste domínio.

### 3. O estudo

#### 3.1. Metodologia de investigação

Pretendíamos refletir sobre a forma como a oralidade é abordada nos textos reguladores para a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico atualmente em vigor e ainda em projetos de intervenção didática desenvolvidos em contextos desta natureza, cuja conceção, implementação e avaliação orientámos. Paralelamente, procurámos determinar de que forma a literatura infantojuvenil está presente no esforço para desenvolver competências em oralidade nas crianças, nos primeiros anos de vida e/ou de escolaridade.

Com base no enquadramento teórico acima apresentado, definimos categorias que nos permitiriam analisar não só os textos reguladores como também propostas inseridas nos projetos de intervenção didática que faziam parte do nosso *corpus*.

No Quadro 1, apresentamos essas categorias e a forma como se articulam:

<b>Comunicação oral</b>	<b>Mecanismos</b>	Linguísticos		
		Enciclopédicos		
		De organização textual		
<b>Compreensão oral</b>	<b>Etapas Estratégias</b>	<i>Pré-escuta</i> Realização de previsões Formulação de hipóteses		
		<i>Escuta</i> Apreensão das ideias do texto Realização de inferências Monitorização da compreensão		
		<i>Pós-escuta</i> Identificação das ideias principais Identificação do tipo/género textual		
		<b>Produção oral</b>	<b>Operações</b>	Planificação
				Textualização
				Revisão/melhoria
<b>Níveis</b>	Fonético-fonológico			
	Léxico-semântico			
	Morfossintático			
	Textual			

Quadro 1 – Categorias de análise

Recorremos a uma metodologia qualitativa, envolvendo a análise documental (para recolher os dados nos documentos publicados pelo Ministério da Educação e também nas apresentações em PowerPoint elaboradas pelas estudantes para apresentar os seus projetos na defesa e nos respetivos relatórios de estágio) e a análise de conteúdo dos dados recolhidos.

#### 3.2. Propostas didáticas nos textos reguladores

No que se refere à Educação Pré-Escolar, restringimo-nos às metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), que estão mais próximas do que se vai passar na sala.

No Quadro 2, apresentamos os resultados desta análise:

Categorias		Metas de aprendizagem
Comunicação oral <i>Mecanismos</i>	Linguísticos	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
	Enciclopédicos	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos (...). Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.
	De organização textual	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos (...). Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 33) Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.
Compreensão oral <i>Etapas Estratégias</i>	<i>Pré-escuta</i>	
	Realização de previsões	-----
	Formulação de hipóteses	-----
	<i>Escuta</i>	
	Apreensão das ideias do texto	-----
	Realização de inferências	-----
	Monitorização da compreensão	-----
	<i>Pós-escuta</i>	
Identificação das ideias principais	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	
Identificação do tipo/género textual	-----	
Produção oral	<i>Operações</i>	
	Planificação	-----
	Textualização	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos (...). Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 33) Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

	Revisão/melhoria	-----
	<i>Níveis</i>	
	Fonético-fonológico	-----
	Léxico-semântico	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
	Morfossintático	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.
	Textual	No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos (...). Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 33) Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.

**Quadro 2 – Aspetos da oralidade contemplados nas metas de aprendizagem (Educação Pré-Escolar)**

A sua leitura revela-nos que:

- Todos os *mecanismos da comunicação oral* são contemplados pelas metas de aprendizagem formuladas para a Educação Pré-Escolar, embora seja dada mais importância aos *mecanismos enciclopédicos*;

- No que diz respeito à *compreensão oral*, são apenas contempladas a etapa da *pós-escuta* e uma das estratégias a ela associadas (*identificação das ideias principais*);

- No que toca à *expressão/produção oral*, apenas se contempla uma das operações (*textualização*) e são tidos em conta em conta todos os *níveis*, à exceção do *fonético-fonológico*.

Dado o facto de, na Educação Pré-Escolar, não se referir explicitamente a educação literária, estas indicações são válidas para qualquer tipo de texto usado (oral ou escrito, literário ou não literário). A nossa experiência como formadora de educadores de infância e supervisora pedagógica em contextos desta natureza permite-nos constatar que se recorre predominantemente à leitura em voz alta de álbuns de literatura infantojuvenil.

Para fazer a apresentação dos resultados da análise feita para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir do documento *Programa e metas curriculares* (Buescu et al., 2015), tivemos de recorrer a vários quadros, devido à grande quantidade de dados recolhidos. Além disso, para não alongar ainda mais os quadros apresentados, suprimimos quaisquer referências repetidas.

Assim, no Quadro 3, apresentamos os resultados da análise relativa aos *mecanismos da comunicação oral*:

Mecanismos	Anos de escolaridade/ Domínios Metas curriculares/Descritores de desempenho
Linguísticos	<u>O1</u> 2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 2. Assinalar palavras desconhecidas. 3. Produzir um discurso oral com correção. 3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. 4. Construir frases com graus de complexidade crescente.

	<p><u>O2</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.  3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i>  4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.</p>
	<p><u>O3</u>  1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i>  1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p>
	<p><u>O4</u>  3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i>  2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>
Enciclopédicos	<p><u>O1</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  2. Assinalar palavras desconhecidas.  3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i>  3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  1. Responder adequadamente a perguntas.  2. Formular perguntas e pedidos.  3. Partilhar ideias e sentimentos.</p>
	<p><u>O2</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  4. Recontar e contar.  5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p> <p><u>IEL2</u>  23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.  3. Contar pequenas histórias inventadas.  4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p>
	<p><u>O3</u>  1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i>  1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.  2. Identificar informação essencial.  3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.  2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i>  2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.  3. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.  2. Recontar, contar e descrever.  3. Informar, explicar.  4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.  5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p>

	<p>6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p> <p><u>EL3</u>  25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.  2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).</p> <p><u>O4</u>  1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i>  1. Distinguir informação essencial de acessória.  2. Identificar informação implícita.  3. Diferenciar facto de opinião.  4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido.  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  2. Informar, explicar.  4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.  5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.  7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).  5. <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i>  1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).  2. Interpretar pontos de vista diferentes.  3. Retomar o assunto, em situação de interação.  4. Justificar opiniões, atitudes, opções.  5. Acrescentar informação pertinente.  6. Precisar ou resumir ideias.</p>
De organização textual	<p><u>O1</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  1. Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações).  3. Cumprir instruções.  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  1. Responder adequadamente a perguntas.  2. Formular perguntas e pedidos.</p> <p><u>IEL1</u>  20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas.  2. Dizer pequenos poemas memorizados.  3. Contar pequenas histórias inventadas.  4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p> <p><u>O2</u>  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  4. Recontar e contar.  5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p> <p><u>IEL2</u>  23. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.</p>

	<p><u>O3</u>  3. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  2. Recontar, contar e descrever.  3. Informar, explicar.  4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.  5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.  6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p> <p><u>EL3</u>  25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.  2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).</p>
	<p><u>O4</u>  4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i>  3. Formular avisos, recados, convites.  5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.  7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p> <p><u>EL4</u>  27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i>  1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.  2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).</p>

**Quadro 3 – Mecanismos da comunicação oral contemplados nas metas curriculares e descritores de desempenho (1º Ciclo do Ensino Básico)**

A sua leitura revela-nos que, tal como acontece para a Educação Pré-Escolar, todos os *mecanismos da comunicação oral* são contemplados pelas metas curriculares formuladas para o 1º Ciclo do Ensino Básico e pelos respetivos descritores de desempenho. No entanto, os *mecanismos enciclopédicos* continuam a ser privilegiados.

O domínio da Educação Literária aparece associado apenas aos *mecanismos enciclopédicos e de organização textual*.

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise relativa às *etapas e estratégias da compreensão oral*:

Etapas	Estratégias	Anos de escolaridade/Domínios Metas curriculares/Descritores de desempenho
Pré-escuta	Realização de previsões	-----
	Formulação de hipóteses	-----
Escuta	Apreensão das ideias do texto	<p><u>O1</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  2. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p><u>O2</u>  2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i>  2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p>

		<p><u>Q3</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p><u>Q4</u> 2. <i>Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</i> 1. Preencher grelhas de registo.</p>
	Realização de inferências	<p><u>Q3</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p><u>Q4</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 2. Identificar informação implícita. 3. Diferenciar facto de opinião.</p>
	Monitorização da compreensão	<p><u>Q2</u> 2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i> 1. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p><u>Q3</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</p>
Pós-escuta	Identificação das ideias principais	<p><u>Q1</u> 2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i> 3. Cumprir instruções. 4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.</p> <p><u>Q2</u> 2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i> 3. Referir o essencial de textos ouvidos.</p> <p><u>Q3</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 2. Identificar informação essencial.</p> <p><u>Q4</u> 1. <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</i> 1. Distinguir informação essencial de acessória. 4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido. 2. <i>Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</i> 1. Preencher grelhas de registo.</p>
	Identificação do tipo/género textual	<p><u>Q1</u> 2. <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</i> 3. Cumprir instruções.</p> <p><u>EL4</u> 27. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).</p>

**Quadro 4 – Etapas e estratégias da compreensão oral contempladas nas metas curriculares e descritores de desempenho (1º Ciclo do Ensino Básico)**

No que diz respeito à *compreensão oral*, são contempladas as etapas de *escuta* e *pós-escuta*, predominando esta última. Todas as estratégias associadas a elas são tidas em conta.

O domínio da Educação Literária aparece associado apenas à *etapa* da *pós-escuta* e à *estratégia* de *identificação do tipo/género textual*.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise relativa às *operações e níveis da expressão/produção oral*:

Operações	Anos de escolaridade/Domínios Metas curriculares/Descritores de desempenho
Planificação	<p><u>O4</u></p> <p>4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.</p>
Textualização	<p><u>O1</u></p> <p>1. <i>Respeitar regras da interação discursiva.</i></p> <p>1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>2. Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>2. Articular corretamente palavras.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>4. Construir frases com graus de complexidade crescente.</p> <p>4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>2. Formular perguntas e pedidos.</p> <p>3. Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>1º ano - Introdução à Educação Literária</p> <p>20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>3. Contar pequenas histórias inventadas.</p> <p>4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p> <p><u>O2</u></p> <p>1. <i>Respeitar regras da interação discursiva.</i></p> <p>1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</p> <p>4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>4. Recontar e contar.</p> <p>5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p> <p><u>O3</u></p> <p>2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>3. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.</p> <p>2. Recontar, contar e descrever.</p> <p>3. Informar, explicar.</p>

	<p>4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p> <p>6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p> <p><u>EL3</u></p> <p>25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <p>1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p> <p>2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).</p> <p><u>O4</u></p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i></p> <p>2. Informar, explicar.</p> <p>3. Formular avisos, recados, convites.</p> <p>4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.</p> <p>5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p> <p>7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p> <p>5. <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i></p> <p>1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</p> <p>2. Interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>3. Retomar o assunto, em situação de interação.</p> <p>4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p>5. Acrescentar informação pertinente.</p> <p>6. Precisar ou resumir ideias.</p>
Revisão/melhoria	-----
<b>Níveis</b>	<b>Anos de escolaridade/Domínios</b> <b>Metas curriculares/Descritores de desempenho</b>
Fonético-fonológico	<p><u>O1</u></p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>2. Articular corretamente palavras.</p> <p><u>O2</u></p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p> <p>3. Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.</p> <p><u>O3</u></p> <p>2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p><u>O4</u></p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p>
Léxico-semântico	<p><u>O1</u></p> <p>3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i></p> <p>3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p>

	<p><u>O2</u> 3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.</p> <p><u>O3</u> 2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p><u>O4</u> 3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>
Morfossintático	<p><u>O1</u> 3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 4. Construir frases com graus de complexidade crescente.</p> <p><u>O3</u> 2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p><u>O4</u> 3. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>
Textual	<p><u>O1</u> 4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i> 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular perguntas e pedidos.</p> <p><u>IEL1</u> 20. <i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i> 3. Contar pequenas histórias inventadas. 4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p> <p><u>O2</u> 4. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i> 4. Recontar e contar. 5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p> <p><u>O3</u> 3. <i>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</i> 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. 4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. 6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p> <p><u>EL3</u> 25. <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> 2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).</p>

	<p><u>O4</u></p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>3. Formular avisos, recados, convites.</p> <p>5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p> <p><u>EL4</u></p> <p>27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p>2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).</p>
--	---

**Quadro 5 – Operações e níveis da expressão/produção oral contemplados nas metas curriculares e descritores de desempenho (1º Ciclo do Ensino Básico)**

No que se refere à *expressão/produção oral*, também se registam diferenças em relação à Educação Pré-Escolar, porque se menciona a *textualização*, mas também a *planificação*, sendo a *revisão/melhoria* completamente ignorada. Contudo, a segunda é nitidamente depreciada, já que só encontramos uma referência a ela. Todos os *níveis* são tidos em conta, mas o *textual* sobrepõe-se a todos os outros.

O domínio da Educação Literária aparece associado apenas à *operação de textualização* e ao *nível textual*.

### 3.3. Propostas didáticas em projetos

Começamos por apresentar e comentar os resultados dos projetos implementados em contextos de Educação Pré-Escolar. Também aqui tivemos de recorrer a vários quadros, devido à grande quantidade de dados recolhidos.

Assim, no Quadro 6, apresentamos os resultados da análise destes projetos, tendo em conta os *mecanismos da comunicação oral*<sup>2</sup>:

Mecanismos	Atividades incluídas nos projetos
Linguísticos	<p><u>Proj1</u></p> <p>- Construção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão (registados por escrito pela educadora estagiária)</p> <p><u>Proj2</u></p> <p>- Apresentação oral de desenhos sobre medos feitos pelas crianças na sessão anterior e pelos seus familiares em casa (trabalho individual)</p> <p>- Resposta às perguntas formuladas pela assembleia (educadora cooperante, educadoras estagiárias, outras crianças)</p> <p>- Diálogo sobre os desenhos do <i>Mural dos medos</i> para classificação dos medos (associados a animais, a criaturas imaginárias, etc.)</p> <p>- Apresentação oral de álbuns alusivos a medos das crianças trazidos de casa indicando o que assustava e justificando (trabalho individual)</p> <p>- Eleição do álbum mais assustador/reconto do álbum selecionado pela criança que o tinha trazido</p> <p>- Produção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão</p>

<sup>2</sup> Proj1 – Capela, 2012; Proj2 – Carvalho, 2012; Proj3 – Pinheiro, 2012; Proj4 – Osório, 2012; Proj5 – Carvalho, 2013; Proj6 – Pepolim, 2013; Proj7 – Miranda, 2016; Proj8 – Francisco, 2018. Ver ainda: Sá, 2013, 2014, 2017a.

- Elaboração de um enunciado-síntese (registado por escrito pela educadora estagiária)

#### Proj3

- Diálogo sobre uma peça de teatro/um excerto de um filme orientado por algumas questões (formuladas pela educadora estagiária)

- Produção de enunciado orais sobre o tema do filme (registados por escrito pela educadora estagiária)

- Seleção de um ídolo pessoal a partir de fotos de personalidades conhecidas (jogadores de futebol, cantores, personagens do universo infantil, etc.)/Apresentação oral do seu ídolo e justificação/Diálogo sobre o conceito de *ídolo* e a sua relação com os sonhos de cada um

#### Proj4

- Caracterização oral de um animal a seu gosto focando aspetos como a alimentação, o revestimento, o habitat e o modo de locomoção (trabalho individual)/Registo escrito da informação reunida (pela educadora estagiária)

- Preenchimento de uma tabela sobre o tema em questão (*Mini Jardim Zoológico*):

Indicação oral de informação relativa à alimentação (*O que comem?*), ao revestimento do corpo (*O que vestem?*), ao habitat (*Onde vivem?*) e ao modo de locomoção (*Como se mexem?*) de animais cujas fotos apareciam na tabela

Colagem na tabela de imagens representando tipos de alimentação, de habitat, de revestimento do corpo e formas de locomoção

- Apresentação oral de um trabalho de pesquisa realizado por algumas crianças (à educadora cooperante, às educadoras estagiárias e às restantes crianças)

#### Proj5

- Diálogo sobre a alimentação (rotinas e alimentos preferidos)

- Jogo de psicomotricidade: Procura de fotografias apresentando soluções para o problema de uma personagem gorda/Seleção das que ajudavam a personagem a emagrecer, colocando-as numa cartolina verde/Seleção das que não solucionavam o problema da personagem, colocando-as numa cartolina vermelha/Diálogo sobre a classificação feita e sua justificação/Apresentação do trabalho feito (pelo porta-voz de cada grupo)/Discussão das sugestões dos grupos/Seu registo escrito em cartazes (um por cada grupo)

#### Proj6

- Diálogo com as crianças sobre ideias referidas nas narrativas exploradas (as anomalias do inverno da Bruxa Mimi, as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo, se era ou não adequado fazê-lo, a poluição e as suas consequências climáticas)/vários aspetos do tema do projeto (variação das características das estações do ano em função da localização geográfica, sugestões para atenuar a poluição) a partir de diversos estímulos (apresentação em PowerPoint, "tempestade de ideias")

- Jogo *Vamos vestir a Bruxa Mimi* (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano estação do ano e justificando as opções feitas)

- Preenchimento de um cartaz sobre a poluição e a sua prevenção: Classificação de imagens alusivas a situações relacionadas com a poluição em "certas" (por exemplo, uma menina a por o plástico no ecoponto correspondente) ou "erradas" (por exemplo, um menino a lavar os dentes com a torneira aberta)/Colagem na coluna correspondente do cartaz (*Certo* ou *Errado*)/Produção de um enunciado oral relativo à outra coluna (pelas crianças) e seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária)

#### Proj7

- Elaboração de uma lista de palavras e expressões do Português do Brasil que as crianças conheciam/Seu registo num cartaz (pela educadora estagiária)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narra um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas crianças)/Apresentação e discussão das palavras e expressões (do Português do Brasil) desconhecidas retidas pelas crianças</li> <li>- Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> <li>- Jogo sobre fauna e flora de países lusófonos (Portugal e Angola): Apresentação de fotos de animais e frutos dos 2 países/Seleção de uma foto por cada criança (à vez)/ Identificação do país com a qual estava relacionada/Colagem num cartaz, na coluna relativa a esse país/Associação de um cartão com o nome do animal/fruto à respetiva fotografia</li> </ul> <p><u>Proj8</u></p> <p>Exploração das atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas/das pessoas mais velhas para com as crianças: diálogo sobre este tema orientado por algumas questões</p> <p>Jogo <i>Certo ou errado?</i>: Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos e vice-versa das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas (pela educadora estagiária)/Avaliação da situação pelas crianças e justificação da sua apreciação/Validação pela educadora estagiária e pelo grupo</p> <p>Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p> <p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
Enciclopédicos	<p><u>Proj1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão (registados por escrito pela educadora estagiária)</li> </ul> <p><u>Proj2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral de desenhos sobre medos feitos pelas crianças na sessão anterior e pelos seus familiares em casa (trabalho individual)</li> <li>- Resposta às perguntas formuladas pela assembleia (educadora cooperante, educadoras estagiárias, outras crianças)</li> <li>- Diálogo sobre os desenhos do <i>Mural dos medos</i> para classificação dos medos (associados a animais, a criaturas imaginárias, etc.)</li> <li>- Apresentação oral de álbuns alusivos a medos das crianças trazidos de casa indicando o que assustava e justificando (trabalho individual)</li> <li>- Eleição do álbum mais assustador/reconto do álbum selecionado pela criança que o tinha trazido</li> <li>- Produção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão</li> <li>- Elaboração de um enunciado-síntese (registado por escrito pela educadora estagiária)</li> </ul>

	<p><u>Proj3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre uma peça de teatro/um excerto de um filme orientado por algumas questões (formuladas pela educadora estagiária)</li> <li>- Produção de enunciado orais sobre o tema do filme (registados por escrito pela educadora estagiária)</li> <li>- Seleção de um ídolo pessoal a partir de fotos de personalidades conhecidas (jogadores de futebol, cantores, personagens do universo infantil, etc.)/Apresentação oral do seu ídolo e justificação/Diálogo sobre o conceito de <i>ídolo</i> e a sua relação com os sonhos de cada um</li> </ul> <p><u>Proj4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização oral de um animal a seu gosto focando aspetos como a alimentação, o revestimento, o habitat e o modo de locomoção (trabalho individual)/Registo escrito da informação reunida (pela educadora estagiária)</li> <li>- Preenchimento de uma tabela sobre o tema em questão (<i>Mini Jardim Zoológico</i>): Indicação oral de informação relativa à alimentação (<i>O que comem?</i>), ao revestimento do corpo (<i>O que vestem?</i>), ao habitat (<i>Onde vivem?</i>) e ao modo de locomoção (<i>Como se mexem?</i>) de animais cujas fotos apareciam na tabela Colagem na tabela de imagens representando tipos de alimentação, de habitat, de revestimento do corpo e formas de locomoção</li> <li>- Apresentação oral de um trabalho de pesquisa realizado por algumas crianças (à educadora cooperante, às educadoras estagiárias e às restantes crianças)</li> </ul> <p><u>Proj5</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a alimentação (rotinas e alimentos preferidos)</li> <li>- Jogo de psicomotricidade: Procura de fotografias apresentando soluções para o problema de uma personagem gorda/Seleção das que ajudavam a personagem a emagrecer, colocando-as numa cartolina verde/Seleção das que não solucionavam o problema da personagem, colocando-as numa cartolina vermelha/Diálogo sobre a classificação feita e sua justificação/Apresentação do trabalho feito (pelo porta-voz de cada grupo)/Discussão das sugestões dos grupos/Seu registo escrito em cartazes (um por cada grupo)</li> </ul> <p><u>Proj6</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com as crianças sobre ideias referidas nas narrativas exploradas (as anomalias do inverno da Bruxa Mimi, as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo, se era ou não adequado fazê-lo, a poluição e as suas consequências climáticas)/vários aspetos do tema do projeto (variação das características das estações do ano em função da localização geográfica, sugestões para atenuar a poluição) a partir de diversos estímulos (apresentação em PowerPoint, “tempestade de ideias”)</li> <li>- Jogo <i>Vamos vestir a Bruxa Mimi</i> (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano estação do ano e justificando as opções feitas)</li> <li>- Preenchimento de um cartaz sobre a poluição e a sua prevenção: Classificação de imagens alusivas a situações relacionadas com a poluição em “certas” (por exemplo, uma menina a por o plástico no ecoponto correspondente) ou “erradas” (por exemplo, um menino a lavar os dentes com a torneira aberta)/Colagem na coluna correspondente do cartaz (<i>Certo</i> ou <i>Errado</i>)/Produção de um enunciado oral relativo à outra coluna (pelas crianças) e seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária)</li> </ul> <p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de uma lista de palavras e expressões do Português do Brasil que as crianças conheciam/Seu registo num cartaz (pela educadora estagiária)</li> <li>- Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narra um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas</li> </ul>
--	---

	<p>crianças)/Apresentação e discussão das palavras e expressões (do Português do Brasil) desconhecidas retidas pelas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> <li>- Jogo sobre fauna e flora de países lusófonos (Portugal e Angola): Apresentação de fotos de animais e frutos dos 2 países/Seleção de uma foto por cada criança (à vez)/ Identificação do país com a qual estava relacionada/Colagem num cartaz, na coluna relativa a esse país/Associação de um cartão com o nome do animal/fruto à respetiva fotografia</li> </ul> <p><u>Proj8</u></p> <p>Exploração das atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas/ das pessoas mais velhas para com as crianças: diálogo sobre este tema orientado por algumas questões</p> <p>Jogo <i>Certo ou errado?</i>: Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos e vice-versa das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas (pela educadora estagiária)/Avaliação da situação pelas crianças e justificação da sua apreciação/Validação pela educadora estagiária e pelo grupo</p> <p>Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p> <p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
De organização textual	<p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narra um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas crianças)/Apresentação e discussão das palavras e expressões (do Português do Brasil) desconhecidas retidas pelas crianças</li> <li>- Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> </ul> <p><u>Proj8</u></p> <p>Exploração das atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas/ das pessoas mais velhas para com as crianças: diálogo sobre este tema orientado por algumas questões</p>

	<p><i>Jogo Certo ou errado?</i>: Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos e vice-versa das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas (pela educadora estagiária)/Avaliação da situação pelas crianças e justificação da sua apreciação/Validação pela educadora estagiária e pelo grupo</p> <p>Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p> <p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
--	---

**Quadro 6 – Mecanismos da comunicação oral contemplados nos projetos para a Educação Pré-Escolar**

A sua leitura revela-nos que todos os *mecanismos da comunicação oral* são contemplados, mas que se dá menos importância aos de *organização textual*.

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise relativa às *etapas e estratégias da compreensão oral*:

<b>Etapas</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Pré-escuta	Realização de previsões	-----
	Formulação de hipóteses	-----
Escuta	Apreensão das ideias do texto	<u>Proj7</u> - Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narrava um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas crianças)
	Realização de inferências	<u>Proj7</u> - Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narrava um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas crianças)
	Monitorização da compreensão	<u>Proj7</u> - Visionamento de um vídeo em que uma senhora brasileira narrava um conto do seu país/Tomada de “notas mentais” sobre palavras e expressões desconhecidas (pelas crianças)
Pós-escuta	Identificação das ideias principais	<u>Proj1</u> - Construção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão (registados por escrito pela educadora estagiária)
		<u>Proj2</u> - Diálogo com as crianças sobre os desenhos do <i>Mural dos medos</i> para classificação dos medos (associados a animais, a criaturas imaginárias, etc.) - Eleição do álbum mais assustador - Produção de enunciados orais sobre o tema abordado na sessão - Elaboração de um enunciado-síntese (registado por escrito pela educadora estagiária)

		<p><u>Proj3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a peça/um excerto de um filme/uma narrativa orientado por algumas questões (formuladas pela educadora estagiária)/o conceito de <i>ídolo</i> e a sua relação com os sonhos de cada um</li> <li>- Produção de enunciado orais sobre o tema do filme (registados por escrito pela educadora estagiária)</li> </ul> <p><u>Proj4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de uma tabela sobre o tema em questão (<i>Mini Jardim Zoológico</i>)</li> </ul> <p>Indicação oral de informação relativa à alimentação (<i>O que comem?</i>), ao revestimento do corpo (<i>O que vestem?</i>), ao habitat (<i>Onde vivem?</i>) e ao modo de locomoção (<i>Como se mexem?</i>) de animais cujas fotos apareciam na tabela</p> <p>Colagem na tabela de imagens representando tipos de alimentação, de habitat, de revestimento do corpo e formas de locomoção</p> <p><u>Proj5</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de psicomotricidade: procura de fotografias apresentando soluções para o problema da personagem obesa/seleção das que ajudavam a personagem a emagrecer, colocando-as numa cartolina verde/seleção das que não solucionavam o problema da personagem, colocando-as numa cartolina vermelha/diálogo sobre a classificação feita e sua justificação</li> <li>- Apresentação do trabalho de análise e reformulação de uma ementa (pelo porta-voz de cada grupo)/Discussão das sugestões dos grupos/Seu registo escrito em cartazes (um por cada grupo)</li> </ul> <p><u>Proj6</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com as crianças sobre vários aspetos do tema do projeto (variação das características das estações do ano em função da localização geográfica, sugestões para atenuar a poluição) a partir de diversos estímulos (apresentação em PowerPoint, “tempestade de ideias”)</li> <li>- Jogo <i>Vamos vestir a Bruxa Mimi</i> (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano e justificando as opções feitas)</li> <li>- Preenchimento de um cartaz sobre a poluição e a sua prevenção</li> </ul> <p>Classificação de imagens alusivas a situações relacionadas com a poluição em “certas” (por exemplo, uma menina a por o plástico no ecoponto correspondente) ou “erradas” (por exemplo, um menino a lavar os dentes com a torneira aberta)</p> <p>Colagem na coluna correspondente do cartaz (<i>Certo</i> ou <i>Errado</i>)</p>
--	--	--

		<p>Produção de um enunciado oral relativo à outra coluna (pelas crianças) e seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária)</p> <p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconto oral recorrendo a fantoches (pelas crianças)/Reconto oral feito por algumas crianças (com a ajuda da educadora estagiária e das restantes crianças)</li> <li>- Diálogo sobre aspetos da narrativa explorada (estrutura do conto popular, sua simbologia)</li> <li>- Apresentação oral de ilustrações criadas para o conto e sua associação a momentos da história e categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Ordenação de todas as ilustrações para reconstituição do conto/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> </ul> <p><u>Proj8</u></p> <p>Exploração das atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões</li> </ul> <p><i>Jogo Certo ou errado?:</i> Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas (pela educadora estagiária)/Avaliação da situação pelas crianças e justificação da sua apreciação/Validação pela educadora estagiária e pelo grupo</p> <p>Exploração das atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões</li> </ul> <p><i>Jogo Certo ou errado?:</i> Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre pessoas mais velhas e crianças das quais algumas documentavam situações corretas e outras situações incorretas (pela</p>
--	--	--

		educadora estagiária)/Avaliação da situação pelas crianças e justificação da sua apreciação/Validação pela educadora estagiária e pelo grupo/Elaboração de um novo retalho da Manta das recordações
	Identificação do tipo/género textual	<p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> </ul>

**Quadro 7 – Etapas e estratégias da compreensão oral contempladas nos projetos para a Educação Pré-Escolar**

No que diz respeito às *etapas da compreensão oral*, os projetos analisados focam-se essencialmente na *pós-escuta*, havendo apenas um que contempla a *escuta* e sendo a *pré-escuta* completamente ignorada.

Como seria de esperar, não há qualquer referência às estratégias de *realização de previsões e formulação de hipóteses* (ligadas à etapa de *pré-escuta*). O único projeto que contempla a etapa de *escuta* foca-se nas três estratégias a ela associadas (*aprensão das ideias do texto, realização de inferências, e monitorização da compreensão*). Todos os projetos contemplam uma das *estratégias associadas à pós-escuta (identificação das ideias principais)*, mas só um tem em conta a outra (*identificação do tipo/género textual*).

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise relativa às *operações e níveis da expressão/produção oral*:

<b>Operações</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Planificação	-----
Textualização	<p><u>Proj2</u></p> <p>Apresentação oral de desenhos sobre medos feitos pelas crianças na sessão anterior e pelos seus familiares em casa (trabalho individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resposta às perguntas formuladas pela assembleia (educadora cooperante, educadoras estagiárias, outras crianças)</li> <li>- Apresentação oral de álbuns alusivos a medos das crianças trazidos de casa indicando o que assustava e justificando (trabalho individual)</li> </ul> <p><u>Proj3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção de um ídolo pessoal a partir de fotos de personalidades conhecidas (jogadores de futebol, cantores, personagens do universo infantil, etc.)/Apresentação oral do seu ídolo e justificação</li> </ul> <p><u>Proj4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral de um trabalho de pesquisa realizado por algumas crianças (à educadora cooperante, às educadoras estagiárias e às restantes crianças)</li> </ul>

	<p><u>Proj5</u> - Apresentação do trabalho de análise e reformulação de uma ementa (pelo porta-voz de cada grupo)</p> <p><u>Proj6</u> - <i>Jogo Vamos vestir a Bruxa Mimi</i> (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano e justificando as opções feitas)</p> <p><u>Proj7</u> - Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual) - Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada - Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</p> <p><u>Proj8</u> Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
Revisão/melhoria	<p><u>Proj5</u> - Jogo de psicomotricidade: Procura de fotografias apresentando soluções para o problema de uma personagem gorda/Seleção das que ajudavam a personagem a emagrecer, colocando-as numa cartolina verde/Seleção das que não solucionavam o problema da personagem, colocando-as numa cartolina vermelha/Diálogo sobre a classificação feita e sua justificação/Apresentação do trabalho feito (pelo porta-voz de cada grupo)/Discussão das sugestões dos grupos/Seu registo escrito em cartazes (um por cada grupo) - Apresentação do trabalho de análise e reformulação de uma ementa (pelo porta-voz de cada grupo)/Discussão das sugestões dos grupos/Seu registo escrito em cartazes (um por cada grupo)</p> <p><u>Proj7</u> - Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada - Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</p>

	<p><u>Proj8</u> Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p> <p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
<b>Níveis</b>	<b>Metas curriculares/Descritores de desempenho</b>
Fonético-fonológico	-----
Léxico-semântico	<p><u>Proj2</u> - Apresentação oral de desenhos sobre medos feitos pelas crianças na sessão anterior e pelos seus familiares em casa (trabalho individual) - Resposta às perguntas formuladas pela assembleia (educadora cooperante, educadoras estagiárias, outras crianças) - Apresentação oral de álbuns alusivos a medos das crianças trazidos de casa indicando o que assustava e justificando (trabalho individual)</p> <p><u>Proj3</u> - Seleção de um ídolo pessoal a partir de fotos de personalidades conhecidas (jogadores de futebol, cantores, personagens do universo infantil, etc.)/Apresentação oral do seu ídolo e justificação</p> <p><u>Proj4</u> - Apresentação oral de um trabalho de pesquisa realizado por algumas crianças (à educadora cooperante, às educadoras estagiárias e às restantes crianças)</p> <p><u>Proj5</u> - Apresentação do trabalho de análise e reformulação de uma ementa (pelo portavoz de cada grupo)</p> <p><u>Proj6</u> - Jogo <i>Vamos vestir a Bruxa Mimi</i> (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano e justificando as opções feitas)</p> <p><u>Proj7</u> - Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual) - Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada - Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</p> <p><u>Proj8</u> Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p>

	<p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
Morfossintático	<p><u>Proj2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral de desenhos sobre medos feitos pelas crianças na sessão anterior e pelos seus familiares em casa (trabalho individual)</li> <li>- Resposta às perguntas formuladas pela assembleia (educadora cooperante, educadoras estagiárias, outras crianças)</li> <li>- Apresentação oral de álbuns alusivos a medos das crianças trazidos de casa indicando o que assustava e justificando (trabalho individual)</li> </ul> <p><u>Proj3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção de um ídolo pessoal a partir de fotos de personalidades conhecidas (jogadores de futebol, cantores, personagens do universo infantil, etc.)/Apresentação oral do seu ídolo e justificação</li> </ul> <p><u>Proj4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral de um trabalho de pesquisa realizado por algumas crianças (à educadora cooperante, às educadoras estagiárias e às restantes crianças)</li> </ul> <p><u>Proj5</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do trabalho de análise e reformulação de uma ementa (pelo porta-voz de cada grupo)</li> </ul> <p><u>Proj6</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo <i>Vamos vestir a Bruxa Mimi</i> (usando roupa/calçado/acessórios de acordo com as várias estações do ano e justificando as opções feitas)</li> </ul> <p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> <li>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</li> </ul> <p><u>Proj8</u></p> <p>Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens</p> <p>Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as (baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>)</p>
Textual	<p><u>Proj7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narração oral de episódios da sua vida feita pelas crianças (trabalho individual)</li> <li>- Diálogo sobre uma narrativa oral criada por uma criança/Reorganização da narrativa a partir da exploração da sua estrutura/Reconto da narrativa oral explorada</li> </ul>

	<p>- Exploração de narrativas criadas pelas crianças a partir de imagens fornecidas pela educadora estagiária/Elaboração de ilustrações para momentos da história criada correspondentes às categorias da estrutura da narrativa (trabalho individual)/Produção oral de enunciados para legendar as ilustrações criadas (trabalho individual)/Seu registo por escrito (feito pela educadora estagiária num cartão colado por baixo de cada ilustração)/Reconto das narrativas produzidas (trabalho individual)</p> <p><u>Proj8</u>  Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças: À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa/As restantes crianças ouviram/No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens  Exploração de fotografias dos avós das crianças: À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões <i>Quem é? Como se chama? Como é? Que relação tens com essa pessoa? O que costumava fazer com ela? O que mais gostas de fazer com essa pessoa?</i>/Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários</p>
--	---

**Quadro 8 – Operações e níveis da expressão/produção oral contemplados nos projetos para a Educação Pré-Escolar**

No que toca à *expressão/produção oral*, são contempladas as *operações de textualização e revisão/melhoria*, esta última apenas em três projetos. Não é feita nenhuma referência ao *nível fonético-fonológico* e há poucas referências aos outros, sobretudo ao *textual*.

Apesar de, na Educação Pré-Escolar, não se referir explicitamente a educação literária, é fácil depreender que as atividades que constam dos quadros acima apresentados têm frequentemente na retaguarda a exploração de álbuns de literatura infantojuvenil lidos em voz alta pela educadora estagiária para as crianças.

Passamos agora a apresentar e comentar os resultados da análise dos projetos implementados em contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico. Também aqui tivemos de recorrer a vários quadros, devido à grande quantidade de dados recolhidos. É ainda de referir que só seleccionámos dois projetos, o que não é de estranhar, porque estes se focam sobretudo na comunicação escrita (compreensão na leitura, expressão/produção escrita ou interação entre as duas). Mesmo assim, tivemos que integrar na abordagem da oralidade um projeto que privilegia o treino da leitura em voz alta, tendo em conta o facto de que esta é oralizada.

Assim, no Quadro 9, apresentamos os resultados da análise desses projetos relativos aos *mecanismos da comunicação oral*<sup>3</sup>:

<b>Mecanismos</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Linguísticos	<p><u>Proj10</u>  Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil/Leitura em voz alta pelos vários grupos/Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)</p>

<sup>3</sup> Proj9 – Almeida, 2013; Proj10 – Lopes, 2015.

Enciclopédicos	<u>Proj9</u> - Diálogo sobre a obra a explorar e o seu autor a partir de uma apresentação em PowerPoint contendo imagens alusivas a um dos seus episódios centrais - Leitura em voz alta de um texto relativo a um trabalho de pesquisa de obras semelhantes realizado em grupo/Discussão da informação nele contida  <u>Proj10</u> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro representada/Diálogo sobre as características do texto teatral
De organização textual	<u>Proj10</u> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro representada/Diálogo sobre as características do texto teatral

**Quadro 9 – Mecanismos da comunicação oral contemplados nos projetos para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que, dentre os *mecanismos da comunicação oral*, são privilegiados os *enciclopédicos*, revelando a preocupação em passar conhecimento aos alunos. Um dos projetos valoriza também a *organização textual*, já que se centrava no texto dramático (associado ao desenvolvimento de competências em leitura em voz alta, que, de certa forma, cruza a oralidade e a escrita) e também trabalha os *mecanismos linguísticos*.

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise relativa às *etapas e estratégias da compreensão oral*:

<b>Etapas</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Pré-escuta	Realização de previsões	-----
	Formulação de hipóteses	-----
Escuta	Apreensão das ideias do texto	-----
	Realização de inferências	-----
	Monitorização da compreensão	-----
Pós-escuta	Identificação das ideias principais	<u>Proj9</u> - Diálogo sobre a obra a explorar e o seu autor a partir de uma apresentação em PowerPoint contendo imagens alusivas a um dos seus episódios centrais - Leitura em voz alta de um texto relativo a um trabalho de pesquisa de obras semelhantes realizado em grupo/Discussão da informação nele contida  <u>Proj10</u> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro representada/Diálogo sobre as características do texto teatral
	Identificação do tipo/género textual	<u>Proj10</u> - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro representada/Diálogo sobre as características do texto teatral

**Quadro 10 – Etapas e estratégias da compreensão oral contempladas nos projetos para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

Constata-se que, no que diz respeito às *etapas da compreensão oral*, os dois projetos estão focados na *pós-escuta*. Ambos contemplam a *estratégia de identificação das ideias principais*, mas só um a de *identificação do tipo/gênero textual*.

No Quadro 11, apresentamos os resultados da análise relativa às *operações e níveis da expressão/produção oral*:

<b>Operações</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Planificação	<u>Proj10</u> Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil
Textualização	<u>Proj10</u> Leitura em voz alta pelos vários grupos
Revisão/melhoria	<u>Proj10</u> Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)
<b>Níveis</b>	<b>Atividades incluídas nos projetos</b>
Fonético-fonológico	<u>Proj10</u> Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil/Leitura em voz alta pelos vários grupos/Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)
Léxico-semântico	<u>Proj10</u> Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil/Leitura em voz alta pelos vários grupos/Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)
Morfossintático	<u>Proj10</u> Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil/Leitura em voz alta pelos vários grupos/Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)
Textual	<u>Proj10</u> Treino da leitura em voz alta de uma cena de uma peça de teatro infantojuvenil/Leitura em voz alta pelos vários grupos/Auto- e heteroavaliação através do preenchimento de uma grelha (feita pela professora estagiária e pelos alunos)/Apresentação e discussão dos resultados da auto- e heteroavaliação da avaliação (formativa) da leitura em voz alta (incluindo identificação de pontos fortes e pontos fracos e indicação de estratégias para superação das dificuldades detetadas)

**Quadro 11 – Operações e níveis da expressão/produção oral contemplados nos projetos para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

Verifica-se que a *expressão/produção oral* só é contemplada num dos projetos, que tem em conta todas as *operações* e todos os *níveis*.

É evidente que estes dois projetos se focam na exploração de obras de literatura infantojuvenil, de natureza narrativa (Proj9) e dramática (Proj10).

#### 4. Conclusões

O que podemos concluir da análise de todos estes dados?

Tendo em conta a *comunicação oral* em bloco, nota-se a tendência para valorizar sobretudo os *mecanismos enciclopédicos*. Associamo-la à preocupação em transmitir conhecimentos, que continua a ser um dos grandes focos do processo de ensino e aprendizagem. Mas nada impede de trabalhar, em simultâneo, os outros dois tipos de mecanismos – *linguísticos* e de *organização textual*.

No campo da *compreensão oral*, verifica-se que as *etapas de pré-escuta e escuta* tendem a ser esquecidas, em proveito da *pós-escuta*. Por conseguinte, também as *estratégias* ligadas a essas duas etapas são preteridas a favor das ligadas à *pós-escuta* (a *identificação das ideias principais* e a *identificação do tipo/género textual*). Pensamos que a aposta num modelo de ensino e aprendizagem mais centrado no aprendente e menos focado no educador/professor poderá resolver este problema, nomeadamente porque as perguntas espontâneas que ocorrem frequentemente antes da escuta e durante esta serão aceites e não reprimidas.

No campo da *expressão produção/oral*, constata-se que se privilegia uma das operações – a *textualização*. No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, já se dá alguma atenção à *planificação* e à *revisão/melhoria*. Esta tendência deriva de se confundir a expressão/produção oral com o falar espontâneo, pelo que esta não é realmente trabalhada, nem desenvolvida. No que concerne aos *níveis*, todos são contemplados, mas o *textual* tende a sobrepor-se aos outros, sendo o *fonético-fonológico* o mais subestimado. Consideramos que a valorização dos *níveis textual* e também *léxico-semântico* e *morfossintático* está associada a uma tendência para assimilar a comunicação oral à comunicação escrita.

Temos aqui as mesmas linhas gerais que encontramos, quando procedemos à análise do desenvolvimento de competências em comunicação oral (cf. Sá, 2017b).

#### Bibliografia

- Almeida, C. S. G. (2013). *À descoberta das narrativas clássicas da literatura infanto-juvenil: Robinson Crusóe no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13558>
- Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Capela, C. L. (2012). *Literatura infantil e promoção da amizade: um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. P. S. (2013). *Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12799>
- Carvalho, C. S. S. (2012). *Literatura infantil e Formação Pessoal e Social: O mundo dos*

- medos*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Francisco, I. L. (2018). *Educação para os valores e desenvolvimento da oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, S. B. (2015). *Interação leitura-escrita e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16373>
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Sá, C. M. & Luna, E., *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/16090>
- Luna, E. A. A. & Sá, C. M. (2016). O discurso de futuros profissionais da Educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal, *Encontros de Vista, Recife, 16 (1)*, 97-112. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/atual.php>
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, S. F. P. S. (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17194>
- Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo: o ser humano e os outros animais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9993>
- Pepolim, A. C. S. (2013). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar: as estações do ano e suas alterações*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12798>
- Pinheiro, C. I. T. (2012). *Compreensão na leitura e construção da identidade: um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2015). *Parecer sobre o Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (org.) (2017a). *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16813>
- SÁ, C. M. (2017b). Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos. *Indagatio Didactica, 9(4)*, 329-350. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6170>

- Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,  
no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019