



**Cátia Alexandra  
Correia Araújo**

**A MORFOSSINTAXE NO DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**



**Cátia Alexandra  
Correia Araújo**

**A MORFOSSINTAXE NO DESENVOLVIMENTO DA  
ORALIDADE EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais pelo apoio incansável.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Pacheco Figueiredo**  
Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Santos**  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço a todos os meus familiares que foram o meu grande apoio durante todo este percurso, em especial aos meus pais que fizeram de tudo para que este sonho fosse possível.

À minha orientadora, Paula Santos, porque mesmo entrando a meio deste percurso tornou-se fundamental para ultrapassar todos os desafios ao longo desta jornada.

A todos os professores e educadores que se cruzaram neste caminho, foram sem dúvida inspiração. Um especial agradecimento à Educadora Cooperante que me acompanhou no desenvolver deste relatório, foi uma inspiração e fonte de conhecimento como nunca vi antes, mostrou-me que todas as crianças aprendem de forma diferente e que nem todos gostam do mesmo, devemos saber adaptarmo-nos.

A todos os meus amigos, estiveram sempre presentes nesta jornada e tornaram-se um grande suporte.

Por fim, a todas as crianças que me inspiram através da sua alegria e criatividade.

**palavras-chave**

Produção oral, Morfossintaxe, Educação Pré-Escolar.

**resumo**

O presente trabalho pretende compreender as principais dificuldades ao nível da produção oral de crianças em idade pré-escolar, mais precisamente no que diz respeito à morfossintaxe, e apresentar diferentes atividades que ajudem a trabalhá-las.

As atividades selecionadas contaram com a interdisciplinaridade com os diferentes domínios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar, de forma a não modificar e alterar as rotinas a que as crianças estavam habituadas. Pretendia-se que as crianças compreendessem que uma produção oral coesa torna qualquer conversa mais clara.

Para além das atividades realizadas, também o Movimento da Escola Moderna, implementado no Jardim de Infância em estudo, auxiliou no trabalho de desenvolvimento das produções orais, através dos vários momentos de trabalho autónomo e a sua partilha com os colegas.

Os resultados apresentados revelam a inferência da idade no sucesso das produções orais, assim como os vários problemas a nível oral que as crianças apresentam, que muitas vezes se encontram relacionados com os contextos onde se inserem.

**keywords**

Oral production, morphosyntax, Early Childhood Education

**abstract**

The present work intends to understand children's main difficulties in terms of oral production, more precisely with regard to morphosyntax, and present different activities that help to overcome them.

The selected activities relied on interdisciplinarity with the different domains developed in Pre-School, in order to not modify and change the routines they were used to. It was intended that children understand that a cohesive oral production makes any conversation more clear.

In addition to the activities carried out, the Modern School Movement, implemented in the Kindergarten, also helped to develop the oral productions, through the various moments of autonomous work and their sharing with colleagues.

The results presented show how different ages affect the success of oral productions, as well as the various oral problems that children present, which are often related to the contexts in which they live.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico</b> .....	<b>3</b>
1. Desenvolvimento da linguagem oral na Educação Pré-Escolar .....	3
1.1. Aquisição da linguagem .....	4
1.2. Desenvolvimento fonológico .....	6
1.3. Desenvolvimento morfológico.....	7
1.4. Desenvolvimento sintático.....	9
1.5. Desenvolvimento semântico e lexical .....	11
1.6. Desenvolvimento discursivo-pragmático .....	11
2. Percursos possíveis para o desenvolvimento morfossintático na Educação Pré-Escolar.....	12
2.1. <i>Broad Target Recast</i> .....	12
2.2. <i>Focused simulation</i> .....	13
2.3. <i>Visual Approaches to Support Speech and Language</i> .....	13
<b>Capítulo II – Estudo Empírico: Metodologia</b> .....	<b>14</b>
1. Caracterização do contexto: Centro Social .....	17
2. Problemática .....	23
3. Questões de Investigação.....	24
4. Procedimentos metodológicos .....	25
4.2. Sequências didáticas: sessões .....	26
5. Processos metodológicos adotados na recolha e análise de dados.....	31
<b>Capítulo III- Análise e discussão de resultados</b> .....	<b>34</b>
<b>Conclusão e implicações para a Prática Pedagógica Supervisionada</b> .....	<b>44</b>
<b>Referências bibliográficas:</b> .....	<b>48</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>52</b>



## **Índice de figuras**

Figura 1. Atividade de escrita.....	28
Figura 2. Experiência “Mistura ou não mistura...?” .....	29
Figura 3. Atividade de soma com “Subtizing” .....	30
Figura 4. Momento de conversa acerca da experiência .....	31
Figura 5. Resultados da produção oral da frase “Na letra X pus/coloquei Y” .....	35
Figura 6. Resultados da produção oral da frase "Eu acho que [não] se mistura com a água" .....	38
Figura 7. Resultados da produção oral da frase "O X misturou-se com a água" ou "O X não se misturou com a água" .....	39
Figura 8. Resultado da produção oral da frase “O cartão tem X bolas porque...” .....	40
Figura 9. Resultado da produção oral da frase “O resultado é X porque...” .....	41
Figura 10. Resultado da produção oral “Eu acho que a plasticina vai ficar X” .....	42
Figura 11. Resultado da produção oral da frase “A plasticina ficou X” .....	43
Figura 12. Exemplo da atividade proposta.....	54
Figura 13. Material de registo acerca da atividade .....	57
Figura 14. Exemplo de cartões de “Subtizing” .....	59
Figura 15. Material de registo acerca da atividade .....	63

## **Índice de tabelas**

Tabela 1. Fases de estudo.....	26
Tabela 2. Planificação da atividade de escrita - Fase de diagnóstico .....	54
Tabela 3. Planificação da atividade “Mistura ou não mistura...?” – Fase de intervenção didática .....	56
Tabela 4. Planificação da atividade de “Subtizing”- Fase de intervenção didática.....	59
Tabela 5. Planificação da atividade de soma utilizando os cartões de “Subtizing”- Fase de intervenção didática .....	61
Tabela 6. Planificação da atividade “Mistura de cores” – Fase de aferição.....	62

## **Lista de siglas e abreviaturas**

I-A – Investigação-ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC – Unidade Curricular

## **Introdução**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), apoiada pela unidade curricular de Seminário de Orientação Educacional, presente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

Este relatório tem como principal objetivo reportar o trabalho realizado com vista a desenvolver a morfossintaxe no discurso oral de um grupo de crianças em idade pré-escolar, num contexto pedagógico que se assume enquadrado nos princípios e práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM). As atividades desenvolvidas respeitaram o princípio da interdisciplinaridade entre as principais áreas de trabalho e a expressão oral. Para além disso, as atividades de dia-a-dia realizadas pelas crianças contribuíram tanto para o diagnóstico, como também para intervir ao nível da promoção da oralidade das mesmas.

Este tema surge do contacto com crianças do contexto de intervenção, onde foi possível perceber que nestas idades os problemas morfossintáticos estão muitas vezes presentes, sendo que recentemente a forte utilização do português do Brasil por parte das crianças vem afetar tanto a morfologia como a sintaxe. Desta forma, pela semelhança das variedades, torna-se difícil para as crianças distinguir a utilização das mesmas e, por isso, desde cedo é importante trabalhar esta problemática evitando a sua progressão.

Este estudo foi realizado no 2.º semestre do 2.º ano de mestrado. Para a recolha das informações, procedeu-se a um conjunto de intervenções num Jardim de Infância (JI) de um Centro Social (IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social). As intervenções contaram com o auxílio e supervisão da Orientadora da Universidade de Aveiro, bem como da Educadora Cooperante do Centro Social. Para além disso, presente nestas intervenções esteve também a minha colega de diáde, Ana Beatriz, que foi uma peça essencial no desenvolvimento deste projeto, auxiliando e colaborando no mesmo.

A PPS foi desenvolvida com grupo de 24 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Teve início no dia 7 de março de 2022 e terminou no dia 22 de junho de 2022, sendo que cada semana foi composta por três dias de intervenção. Este período de PPS esteve organizado em duas fases distintas, a observação e a intervenção.

Inicialmente, nas primeiras duas semanas realizou-se a fase de observação, na qual foi possível realizar os primeiros contactos com as crianças, ficando a conhecer as

suas competências, interesses, rotinas e hábitos. Foi também possível começar a conhecer o MEM naquele contexto. Durante esta fase, a minha atenção esteve bastante centrada em conhecer as crianças e o funcionamento do seu dia a dia, mas também em perceber as suas dificuldades ao nível morfosintático. Assim, foi possível fazer recolha de informação, dados que ajudaram na planificação e decurso da intervenção.

Posteriormente, passámos à fase de intervenção, que decorreu de 21 de março até 22 de junho. Esta dividiu-se em três partes, a saber:

- Primeiramente, as intervenções começaram por ser pontuais, podendo ser manhãs ou tardes alternadas com as intervenções da colega de díade. Nestes períodos, preparei atividades e assumi o controlo da sala, tendo sempre o auxílio da minha colega. Esta fase teve a duração de apenas uma 1 semana, ou seja, três dias, conforme a organização estrutural da PPS.
- De seguida, passou-se a intervenções diárias, nas quais cada elemento da díade passou a assumir um dia inteiro, tendo a duração de uma semana/três dias.
- Por fim, as intervenções foram semanais, e cada elemento da díade era responsável pelos três dias de uma semana, alternadamente.

Foi durante este período final que se realizaram as atividades selecionadas para trabalhar o tema, sendo que no decorrer das semanas existiram algumas paragens letivas.

Relativamente à estrutura do relatório, para além de uma introdução, conclusão e formulação de implicações para a PPS, este divide-se em três capítulos: i) Enquadramento teórico; ii) Metodologia e iii) Análise e discussão dos resultados.

O primeiro capítulo tem como objetivo enquadrar teoricamente o projeto, mostrando as diferentes fases de desenvolvimento que as crianças percorrem até atingirem o pleno desenvolvimento da oralidade. Neste capítulo também são abordados alguns dos percursos possíveis para o desenvolvimento da morfosintaxe.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto, começando pela caracterização do contexto educativo, identificação da problemática, formulação das questões de investigação, apresentação das sequências didáticas e dos processos metodológicos adotados na recolha de dados.

Por fim, no terceiro capítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos e discutem-se os resultados.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1. Desenvolvimento da linguagem oral na Educação Pré-Escolar

A partir do nascimento, as crianças iniciam o seu processo de desenvolvimento da linguagem oral. Até à fase de entrada no percurso escolar, são os pais que carregam a responsabilidade de fornecer ferramentas para que as crianças iniciem o seu desenvolvimento. Após o início do percurso escolar, a responsabilidade passa a ser partilhada com o educador/a.

No que diz respeito ao jardim de infância (JI) este recebe todos os anos crianças provenientes de diferentes contextos sociais e culturais, constituindo-se aí ambientes linguísticos distintos, com percursos evolutivos também diferentes. Desta forma, o JI deve proporcionar “ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança (...), duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim et al., 2008, p.12). Assim sendo, é o educador quem tem um papel fundamental, uma vez que é ele quem deve criar um ambiente propício à aprendizagem da linguagem oral. Segundo Silva et al. (2016),

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

No envolvimento diário das crianças com o educador, este torna-se a figura de referência para elas e, por isso, deve ser consciencioso na sua forma de expressão:

A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez

ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. (Sim-Sim et al., 2008, p.27)

No final da Educação Pré-Escolar, as crianças devem dominar o discurso oral, uma vez que este será essencial para uma boa aprendizagem das diferentes áreas e, especialmente, para a iniciação formal à leitura e à escrita.

### **1.1.Aquisição da linguagem**

É importante perceber como ocorre a aquisição da linguagem. Esta “implica a apreensão de regras específicas de um determinado sistema linguístico, em termos de forma, conteúdo e uso da língua” (Sim-Sim, 1997, p.18). Assim, devemos ter em conta regras, que dizem respeito à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Desde o nascimento que as crianças contactam com a língua, não sabendo o que lhes é dito. Somente aos poucos vão conseguindo atribuir um sentido àquilo que escutam, para mais tarde começarem a comunicar, sendo por gestos, sons, entre outros. Para que esta comunicação tenha sucesso é necessário que o código comum seja dominado pelos interlocutores.

Como percebemos, desde cedo que a criança consegue comunicar com o mundo. Já a linguagem é um processo mais complexo e demorado e, por isso, as crianças têm de passar por várias fases até conseguirem utilizar palavras. Assim, tal como nos diz em Oliveira et al. (2008):

A linguagem é um sistema de símbolos culturais internalizados, e é utilizada com o fim último de comunicação social. Assim como no caso da inteligência e do pensamento, o seu desenvolvimento passa também por períodos até que a criança chegue a utilização de frases e múltiplas palavras. (p.1)

Desta forma, a maioria das crianças adquire a língua da sociedade a que pertencem e, para a aquisição da mesma, é essencial um estímulo e *input* linguístico, podendo estes ser uma simples conversa com a criança. Assim, conseguimos perceber que a linguagem oral é uma comunicação universal, uma vez que independente da língua materna, a aquisição desta acontece da mesma forma em todas as crianças.

O desenvolvimento da linguagem, tal como vamos ver mais à frente, é bastante complexo, dado que tem vários fatores envolvidos. Por outro lado, tal como nos mostra Silva et al. (2016) podemos considerar que existem duas grandes componentes na

aquisição da linguagem, sendo estes a comunicação oral e a consciência linguística que, embora apresentem diferentes características, estas inter-relacionam-se.

### **1.1.1. Comunicação oral**

A comunicação oral é desenvolvida tendo em conta o ambiente em que a criança está inserida e, pelas experiências proporcionadas tanto pela família como pelo/a educador/a. Aos 3 anos as crianças começam a dominar “a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Silva et al., 2016, p.62). No quotidiano das crianças em idade pré-escolar existem vários momentos em que o desenvolvimento da sua comunicação oral acontece, quer seja nas brincadeiras ou a comunicar com uma outra pessoa, quando são utilizadas frases simples de diferentes formas e tipos, como também as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. Para além disso, o contacto com os adultos revela-se essencial para a evolução das crianças, uma vez que ajudam as mesmas a aprimorar as suas comunicações.

Assim sendo, conseguimos perceber que este desenvolvimento está centrado no contacto, na escuta e no diálogo com outras pessoas. Neste sentido, é importante ter atenção a todas as situações, quer sejam em grupo, pares e individuais, estas podem ser essenciais para as crianças evoluírem. Desta forma, o/a educador/a deve criar vários momentos em que as crianças possam ouvir outras experiências, contar as suas, diversificando sempre os temas, contextos e interações.

### **1.1.2. Consciência linguística**

O conceito de consciência linguística é caracterizado por Duarte (2008) como “um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p.18). Assim sendo, para que seja possível existir um desenvolvimento da consciência linguística é necessário que haja primeiramente um conhecimento linguístico da oralidade, que é movido pela necessidade de comunicação.

Ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, as crianças em idade pré-escolar detêm capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, que as permite identificar as dificuldades no uso da língua e descobrir as regras gramaticais. Este conhecimento intuitivo vai evoluindo à medida que a criança cresce, fazendo com que

esta seja capaz de dominar regras gramaticais de forma espontânea e natural. É neste período que é possível identificar várias dimensões de consciência linguística, o nível fonológico, sintático e da palavra.

Quando as crianças atingem o 1.º Ciclo do Ensino Básico devem atingir o estágio do conhecimento explícito. Este surge através do ensino da gramática e, caracteriza-se: pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista). (Duarte, 2008, p.17)

Desta forma, segundo Costa et al. (2011), podemos dizer que:

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. (p.7)

## **1.2.Desenvolvimento fonológico**

Como abordado anteriormente, a aquisição da língua possui vários processos que as crianças, como novas falantes, têm de experienciar. Quando estas iniciam a comunicação oral, primeiramente, adquirem padrões sonoros. Assim,

Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar



(distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. (Sim-Sim et al., 2008, p.14)

Desta forma, percebemos que, para um desenvolvimento fonológico integral, é fulcral passar por dois períodos, o pré-linguístico e o linguístico. Durante o período pré-linguístico, as crianças interagem através de produções sonoras, sendo estas o choro, o riso, o palreio e a lalação. A própria criança começa a aperceber-se do significado dos padrões sonoros que emite e, assim, começa a transição para o período linguístico. Este inicia-se através da produção de sílabas a que atribui um significado. A partir daqui entra oficialmente no período linguístico com o aparecimento das primeiras palavras. Durante este período, as crianças produzem cada vez mais sons e articulam-nos de forma adequada, tendo em conta as suas línguas maternas.

No que se refere à consciência fonológica, esta é a capacidade de identificar e manipular elementos sonoros que integram palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Na idade pré-escolar, as crianças conseguem manipular e identificar as sílabas com facilidade. O mesmo não acontece com os processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas, dado que estas unidades não são perceptivamente salientes, tornando-se difíceis, o que leva a um desenvolvimento tardio do processo, que passa a ser aprimorado em idade escolar uma vez que está associado à aprendizagem da leitura.

Portanto, a capacidade que a criança tem de identificar e manipular as unidades do oral é entendida como consciência oral. Esta, segundo Freitas et al. (2007), “subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra. tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a — t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela consciência fonética ou segmental (p.r.a.t.o.s)”(p.9).

### **1.3.Desenvolvimento morfológico**

No que toca ao conhecimento morfológico, este é desenvolvido ao longo do tempo. A morfologia é a área linguística que se ocupa da estrutura interna das palavras, como também dos processos de criação das mesmas.

Tal como mostra Carneiro (2013),

as unidades mínimas portadoras de significado numa língua têm a designação de morfemas. Uma palavra pode ser constituída por um ou mais morfemas. Por

exemplo, a palavra feliz é formada apenas por um morfema, enquanto a palavra infeliz é composta por dois morfemas (in-+feliz). (p.3)

De acordo com o *Dicionário Terminológico*, existem dois tipos de morfemas, sendo estes o radical e o afixo. O radical é um constituinte morfológico que contém significado lexical e exclui os afixos flexionais, podendo conter afixos derivacionais.

Por sua vez, o afixo ocorre obrigatoriamente associado a um radical. Este constituinte pode ainda participar em processos de derivação ou flexão. Em português existem três tipos de afixos:

- Prefixo- afixo à esquerda da forma base, como por exemplo o prefixo re- em refazer;
- Sufixo- afixo à direita da forma base, como o afixo de flexão -mos em cantamos e o afixo derivacional -or em cantor;
- Interfixo- afixo que ocorre entre duas formas de base, a vogal de ligação “o” em psicopata; ou entre uma base e um afixo, a consoante “t” em cafeteira.

No português encontramos três processos morfológicos de formação de palavras: flexão, derivação e composição. Em relação à flexão, esta apenas se aplica a palavras variáveis em género, número, modo, tempo, entre outros. A flexão pode ser nominal, acrescentando um sufixo que expresse as categorias gramaticais de género, número e grau, como por exemplo rosa(s), gato(a), casa entre outros; e verbal, na qual o sufixo expressa modo, tempo, pessoa e número tal como a palavra estudo, dado que consegue ser flexionada.

Na derivação “os morfemas derivacionais podem ser encontrados antes (prefixo) ou depois do morfema lexical (sufixo), alterando seu sentido ou classe gramatical inicial e permitindo a geração ou formação de novas palavras na língua” (Guimarães & Paula, 2010, p.95). Assim, são formadas novas palavras com significado diferente, tendo como exemplo a palavra felizmente, ou seja, feliz + [mente]. Para além do sentido, o morfema derivacional altera também a classe gramatical da palavra. Tendo em conta que a derivação altera a estrutura das palavras, pode surgir uma instabilidade semântica, uma vez que pode modificar o sentido da palavra e a classe gramatical.

Finalmente, a composição associa duas ou mais formas de base. Segundo o *Dicionário Terminológico* a composição apresenta dois tipos: a composição morfológica e morfossintática. A composição morfológica, normalmente, associa um radical a um ou

mais radicais, ou a uma palavra ou mais, surgindo uma vogal de ligação entre o radical e a palavra, como em agricultura com o radical [agr-] + [cultura]. A composição morfossintática associa duas ou mais palavras, sendo que a estrutura sintática destes compostos necessita da relação sintática entre os seus elementos, afetando a forma como estes são flexionados em número, como por exemplo guarda-chuva.

De acordo com Seixas (2007, citado em Rodrigues, 2014, p.6) investigação acerca da consciência morfológica tem-se focado principalmente em dois processos, aos quais as crianças têm mostrado sensibilidade, sendo estes: morfologia derivacional e morfologia flexional. Quanto à morfologia derivacional, investiga como as crianças reagem à formação de palavras, recorrendo ao acréscimo de afixos a um morfema-base e, ainda, a decomposição de palavras. Por outro lado, na morfologia flexional é investigada a forma como as crianças flexionam em género e número os substantivos e, as flexões em número, pessoa, modo e tempos verbais.

#### **1.4.Desenvolvimento sintático**

Todos nós nascemos com a capacidade inata de adquirir a linguagem correspondente ao meio onde nos inserimos. Para que seja possível comunicar de forma compreensível e clara é necessário possuir consciência sintática, ou seja, falamos de desenvolvimento sintático. Este é responsável pela estrutura interna das frases, isto é, a ordem pela qual as palavras devem ou podem ocorrer e as combinações entre palavras, isto porque o significado individual de cada palavra não é igual ao somatório de todas as palavras, por isso é necessário organizá-las de modo a fazer sentido.

Como refere Sim-Sim (1998), quando se fala de desenvolvimento sintático estamos a referir-nos

ao percurso percorrido pela criança na identificação e extração das regras de organização frásica da sua língua materna, e que se materializa na crescente sofisticação das estratégias usadas na identificação de estímulos verbais, na deteção de regularidades na informação linguística ouvida e na generalização a novas situações das relações estruturais apreendidas. (p. 154)

Durante o crescimento das crianças, é através da audição que estas vão adquirindo vocabulário, sendo que a partir dos 9 meses começam a produzir palavras isoladas que representam frases, como por exemplo dizer apenas a palavra “água”, quando na verdade

a criança estaria a pedir água. A partir dos 18 meses, as crianças começam a perceber que as palavras isoladas podem ser combinadas entre si, sendo na sua maioria apresentadas por duas unidades silábicas CVCV+CVCV (consoante vogal...), como por exemplo “papá popó”, querendo dizer que o carro era do pai. Para além das perceções frásicas, as crianças também começam a perceber que cada palavra pode ser modificada através dos processos flexionais. Assim, ao longo do tempo vão corrigindo certas palavras, como “fazeu”. É através da audição e correção dos adultos que a criança vai começando a interiorizar as regras de combinação de classe de palavras.

Passando a uma nova fase de desenvolvimento, a partir dos 2 anos, as crianças devem começar a perceber que existe uma estrutura frásica que deve ser seguida, conhecendo as suas regras, sendo que terão de ter capacidade de manipular sequências de palavras mais longas. Para isto, “(...)with development, children’s vocabular size increases, making it more likely they will know the nouns in the sentence containing a novel verb” (Cao & Lewis, 2021, p.2).

No caso da Língua Portuguesa, existe uma ordem básica para as frases declarativas simples que é o SVO, ou seja, sujeito, verbo e objeto, como por exemplo “A Joana comeu o bolo”. Contudo, quando utilizamos frases interrogativas a estrutura é alterada, passando a ser OVS, isto é objeto, verbo e sujeito, ficando “O que comeu a Joana?”. Tendo isto em conta, devemos atentar na forma como as crianças desenvolvem estas capacidades sintáticas da palavra à frase, pois representa uma fase fulcral no desenvolvimento das mesmas.

Aos 3 anos as crianças devem ter adquirido conhecimento da estrutura básica das frases, para mais tarde começar a produzir frases cada vez mais complexas. Desta forma, a criança começa a produzir combinações de duas ou mais palavras flexionando-as em género, número, tempo e modo, evidenciando a sua evolução a nível sintático e morfológico.

Assim sendo, o desenvolvimento sintático só é finalizado na adolescência, uma vez que existem estruturas sintáticas tardias, como as frases passivas e orações relativas (Sim-Sim et al., 2008, p.21). A aquisição deste conhecimento dependerá do contacto que a criança tiver com estas estruturas. Desta forma, o período dos 3 aos 6 anos é rico no que diz respeito à aquisição de regras morfológicas, sendo este o processo que acompanha a utilização de frases mais complexas. Deste modo, a criança integra o 1.º CEB com conhecimentos da estrutura sintática e regras morfológicas.

### **1.5.Desenvolvimento semântico e lexical**

No que refere ao desenvolvimento semântico, podemos dizer que este surge quando as crianças conhecem o significado de diferentes palavras e conseguem juntá-las numa frase e num discurso coerente.

Nos primeiros anos de vida, o vocabulário adquirido pelas crianças está inteiramente relacionado com aquilo que elas ouvem. É assim que estas adquirem a base do seu vocabulário, desenvolvem a compreensão das palavras e aprendem a produzi-las corretamente. Posteriormente, começam a ser capazes de juntar palavras e formar frases e, mais tarde num discurso coerente. Estes conhecimentos das crianças são designados por conhecimento semântico.

No que diz respeito ao desenvolvimento lexical, este começa bem cedo, quando a criança consegue atribuir significado a uma palavra que costuma ouvir que esteja associada a uma pessoa ou objeto. Como nos diz Sim-Sim et al. (2008, p.17), “as palavras são rótulos que utilizamos para designar conceitos ou entidades específicas”.

Este processo prolonga-se durante a vida toda e as palavras que foram associadas a pessoas ou objetos mantêm-se ao longo da vida. No início deste desenvolvimento, as crianças têm um crescimento lexical bastante elevado, uma vez que estão sempre a aprender novas palavras.

No desenvolvimento lexical, conhecemos dois conceitos fundamentais: léxico recetivo ou passivo, o vocabulário que a criança compreende; e o léxico ativo ou expressivo, o vocabulário que a criança produz. A diferença entre estes dois conceitos vai perdurar a vida toda, tendo em conta que conhecemos mais palavras do que aquelas que produzimos no quotidiano.

### **1.6.Desenvolvimento discursivo-pragmático**

O desenvolvimento pragmático tem início a partir dos dois anos e vai-se solidificando até à adolescência. Ao longo do tempo, a criança torna-se cada vez mais hábil na arte da conversa e consegue exprimir-se cada vez melhor, tornando as conversas mais elaboradas, o que permite a transmissão das suas ideias e uma melhor compreensão das do interlocutor. A organização da conversa tem de ter em conta um conjunto de regras de uso da língua, ou seja, das regras pragmáticas. Assim sendo, o desenvolvimento pragmático acontece quando a criança começa a dominar regras de funcionamento da língua.

Como percebemos anteriormente, para aquilo que pensamos ser uma simples conversa, há várias regras e ensinamentos que devemos dominar. Desta forma, é através de simples conversas que as crianças vão adquirindo novos conhecimentos, aumentando o seu vocabulário e os seus conhecimentos no que diz respeito às regras de construção frásica. Assim sendo, como nos dizem Gonçalves et al. (2011, p. 48), é a partir deste primeiro discurso que as crianças começam a introduzir temas como os tipos de texto que vão aparecendo de forma indireta.

Nesta fase, o jardim de infância tem um papel bastante significativo na ajuda do desenvolvimento da competência comunicativa. Posto isto, é o JI que deve providenciar às crianças que provêm de contextos mais desfavorecidos o contacto e a aquisição das regras pragmáticas fundamentais para as suas diversificadas conversas. Assim, conseguimos perceber que, tendo em conta as características do desenvolvimento pragmático, é nesta fase do crescimento linguístico que mais se notam as diferenças sociais (Sim-Sim et al., 2008, p.24).

## **2. Percursos possíveis para o desenvolvimento morfossintático na Educação Pré-Escolar**

No que diz respeito às possíveis aprendizagens na área da morfossintaxe, existem várias abordagens. Desta forma, de seguida serão apresentadas algumas abordagens utilizadas para desenvolver a morfossintaxe em crianças de idade Pré-Escolar.

### ***2.1. Broad Target Recast***

O *Broad Target Recast* é um programa de intervenção no desenvolvimento da linguagem, tendo como objetivo a reformulação dos enunciados da criança. Desta forma, quando os adultos falam com crianças captam o que estas dizem e repetem reformulando aquilo que foi dito, fazendo com que as crianças expandam, excluam ou alterem as suas frases, mantendo o significado (Saxton, 2005, p.23).

Segundo Yoder et al. (2005), existem dois tipos de reformulação, sendo estes a reformulação a nível do discurso e a reformulação a nível do comprimento da frase. No que diz respeito ao discurso apenas desenvolve a pronúncia das crianças, sendo que,

is an adult utterance that immediately follows a child utterance, gives a neutral or positive evaluation of the meaning of the child's utterance, and is an exact or

reduced imitation of the word(s) that the child attempted to say only using adult pronunciation of the attempted word(s). (Yoder et al. (2005, p.35)

Já na reformulação a nível do comprimento da frase “are thought to be effective in facilitating sentence length because of their temporal proximity to the child’s previous utterance and retention of the meaning of the child’s previous utterance” (Yoder et al., 2005, p.35). Desta forma, estas intervenções motivam a criança a fazer comparações entre o seu discurso e o do adulto, adicionando vocabulário e informação gramatical ao seu conhecimento.

## ***2.2. Focused simulation***

Este método de intervenção tem como objetivo utilizar o lúdico como forma de aprendizagem. Para isso, é necessário selecionar uma determinada palavra ou frase para criar um ambiente que possibilite que as mesmas possam ser utilizadas mais do que uma vez e, a partir daí ser modelada para a forma correta. Este método pretende incentivar a criança para realizar produções orais corretas, cabendo ao adulto “estruturar o ambiente de modo que a criança tenha múltiplas oportunidades de ouvir exemplos das palavras visadas” (Wolfe & Heillmann, 2010, p.338).

## ***2.3. Visual Approaches to Support Speech and Language***

Tal como o próprio nome indica, a utilização de diferentes suportes visuais auxilia os aspetos linguísticos desde a gramática à estrutura frásica (Law et al., 2012), fazendo com que este percurso seja benéfico para o desenvolvimento das crianças. Através do contributo dos suportes visuais, as crianças conseguem construir frases, contar histórias e muitas outras coisas dependentes da sua imaginação.

Apesar das investigações já realizadas em torno deste tema evidenciarem resultados eficazes/válidos, o seu número é muito limitado, o que indica que o conhecimento sobre a abordagem é ainda insuficiente, sendo de extrema importância o seu desenvolvimento (Law et al., 2012).

## Capítulo II – Estudo Empírico: Metodologia

O estudo aqui apresentado adotou uma metodologia de intervenção-investigação aproximando-se da investigação-ação (I-A). Contudo, devido à limitação de tempo de intervenção, a investigação não respeita todos os seus princípios para assim ser designada, mais precisamente o desenvolvimento do conjunto de fases preconizado por muitos autores como condição para podermos falar de “Investigação-ação” - planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação - que se desenvolve de forma contínua e circular (Fonseca, 2012, p.20) não pôde ser concluído, dado que não foi feita a reformulação do trabalho.

Ainda assim, este estudo conta com uma observação, que fundamentou uma planificação para a ação/intervenção, e observação durante essa intervenção; no final, refletiu-se e avaliou-se o que foi observado durante o período de intervenção. Contudo, não é feita uma reformulação que poderia dar origem a um segundo projeto que, uma vez implementado, poderia conduzir a resultados mais apurados.

O conceito de I-A é um pouco ambíguo, pois aplica-se a várias investigações distintas. Segundo Kemmis (1984, citado em Coutinho et al., 2009), a I-A é uma ciência prática e moral, como também crítica. Por sua vez, Wats (1985, citado em Coutinho et al., 2009) salienta que a vertente crítica deve ser assumida pelos participantes através de uma análise das suas próprias práticas educativas. Já Bartolomé (1986, citado em Coutinho et al., 2009) acredita que a reflexão deve ser construída pelos profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática.

Independentemente das diferentes definições do conceito da metodologia de I-A, o propósito é o mesmo, a “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292). Tal como nos diz em Carmo e Ferreira (2008):

A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e, portanto, o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas numa teoria previamente estabelecida. (p.228)

Ou seja, focaliza-se na recolha de dados tendo em conta a problemática selecionada, suscitando uma reflexão crítica, para assim ser criada uma via de resolução



dos problemas encontrados, com recurso ao processo cíclico acima referido. Assim, “a I-A pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Segundo Fonseca (2012) e Coutinho et al. (2009), é possível destacar as principais características desta metodologia, nomeadamente:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica tanto o investigador como os intervenientes no processo de concretização do projeto;
- Prática e interventiva, pois não se limita apenas a fazer um diagnóstico, intervém para a resolução do problema encontrado;
- Cíclica, uma vez que esta metodologia é um processo cíclico que, inicialmente, gera descoberta para que sejam criadas mudanças que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte que deverá trazer procedimentos mais eficazes, garantindo a melhoria da descoberta inicial;
- Crítica, na medida em que é preciso trabalhar para compreender os resultados alcançados, de modo a perceber se aquilo que era pretendido foi atingido, ou se por outro lado ainda se encontra distante do que era expectável;
- Auto-avaliativa, dado que este processo sofre várias modificações e é continuamente avaliado e monitorizado, de modo a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

Posto isto, considera-se que o projeto aqui apresentado se constitui como uma intervenção-investigação, aproximando-se da investigação-ação. Os intervenientes foram as crianças do contexto educativo que, sendo bastante participativas, favorecem uma mais eficaz recolha de dados e, assim, um diagnóstico e resolução mais eficazes.

### **Investigação qualitativa - recolha de dados qualitativos**

Para além dos tipos de investigação abordados acima, na área da educação, as investigações podem ainda assumir um carácter qualitativos ou quantitativo. O estudo aqui reportado baseou-se na observação e recolha de dados qualitativo, sendo que na

“investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Esta é uma característica que define este tipo de investigação, mas segundo Bogdan e Biklen patenteia mais quatro características, sendo estas o facto de esta investigação ser descritiva, descreve os resultados através de imagens ou palavras e não número; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores analisam os seus dados de forma indutiva; e o significado tem uma importância vital neste tipo de abordagem.

Para além das características já apresentadas, Carmo e Ferreira (2008) acrescentam novos aspetos que completam a pesquisa aqui descrita. É de salientar o facto de esta pesquisa ser holística, ou seja, tem em conta a realidade global; naturalista, as suas interações são naturais e discretas; os investigadores são sensíveis ao contexto, uma vez que só na presença do mesmo faz sentido a recolha de dados; e humanísticos, pois é criada uma relação de proximidade com os intervenientes.

Os métodos utilizados pelos investigadores qualitativos “são difíceis de formalizar num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa.” (Coutinho, 2014, p.366). Isto porque “o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade” (Coutinho, 2014, p.366). Desta forma, a investigação qualitativa utiliza métodos para abordar a problemática de forma naturalista e interpretativa, uma vez que o problema é estudado no ambiente natural de um contexto específico, existindo variáveis como as rotinas, histórias de vida e experiências pessoais.

O tipo de metodologia aqui descrita pode estar associado a diferentes modelos da investigação das ciências sociais e humanas. Este estudo pode considerar-se um estudo de caso, definido por Coutinho (2014) como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (p.374). Assim, Brewer e Hunter (1989 citados por Coutinho, 2014) “propõem seis categorias de “casos” passíveis de serem estudados na investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades” (p.374).

Assim, Traqueia et al. (2021) revelam que o foco deste modelo é o naturalismo, no qual são valorizadas as interações e relacionamentos. Por sua vez Cohen, Manion e Morrison (2007) complementam dizendo que “case studies strive to portray ‘what it is like’ to be in a particular situation, to catch the close up reality and ‘thick description’ of

participants' lived experiences of, thoughts about and feelings for a situation" (p.254). Já Yin (2009) complementa dizendo que "allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events" (p.4).

### **1. Caraterização do contexto: Centro Social**

O contexto do estudo foi uma IPSS está dividida em três valências educativas: a creche, o serviço de apoio domiciliário a idosos e o JI. Na altura do estudo, tanto a creche como o JI contam com duas Educadoras e quatro Auxiliares de Ação Educativa.

Esta instituição proporciona às crianças do JI um espaço exterior amplo, duas salas de Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos), casas de banho e refeitório. A creche partilha o mesmo espaço exterior e o mesmo edifício, sendo que as suas duas salas se localizam no rés-de-chão.

O espaço exterior contempla um espaço para receber as crianças durante os períodos de recreio, como também uma horta, com vários legumes e árvores de fruto. Para caraterizar este espaço exterior recorreu-se ao documento GO-Exterior (Bento, 2020), tomando-se como linhas orientadoras do espaço exterior: (i) aparência global e identidade, (ii) dimensão, (iii) acessibilidade, (iv) manutenção e segurança e (v) oportunidades de ação.

No que diz respeito à *aparência global e identidade*, é de realçar um grande esforço por parte da equipa da IPSS e de todos aqueles que a frequentam. O espaço tem diversos materiais que são fornecidos pelo centro. As educadoras, auxiliares, crianças ou funcionários trazem diferentes tipos de materiais que acham fundamentais para este espaço. Assim, é notável a quantidade de objetos e materiais disponíveis, permitindo que as crianças consigam mobilizar diferentes capacidades como equilíbrio, trepar, saltar, empurrar, entre muitos outros.

Para além dos objetos, segundo Bento (2020):

A variedade e quantidade de estímulos existentes nos espaços exteriores (e.g. animais, plantas, fenómenos atmosféricos) captam a atenção do sujeito e fomentam a sua vontade de perceber o 'porquê', o 'como' ou o 'quando' em relação àquilo que existe à sua volta. (p.7)

Desta forma, o contexto conta com uma horta que permite às crianças o contacto com a natureza, fomentando o seu conhecimento e questionamento face àquilo que

encontram. Este contacto é também benéfico para prevenir problemas de saúde e fortalecer as defesas do organismo.

No que toca à *dimensão do espaço*, este é amplo e está dividido em várias partes. Nestes espaços temos o esplanada, a área da cozinha, a área das mantas, área do giz, área dos brinquedos e roupas e, um espaço amplo onde as crianças conseguem correr e jogar jogos com bola. A área da horta só está aberta quando é necessário, uma vez que é um pouco pequena para todas as crianças conseguirem brincar livremente, pois “a dimensão do espaço exerce uma influência significativa na qualidade do brincar, afetando o conforto, o bem-estar, a motivação e a disponibilidade de crianças e adultos para usufruir do tempo passado ao ar livre” (Bento, 2020, p.11-12).

Relativamente à *acessibilidade do espaço*, tal como já foi referido, este encontra-se dividido em diferentes áreas. Esta divisão permite às crianças perceberem quais os espaços delimitados para brincar. A divisão destes espaços pretende criar fronteiras para que as crianças consigam ter uma brincadeira organizada e, para que aconteça o mesmo com os brinquedos, mas “é pertinente [também] possibilitar a livre circulação entre espaços (...)” (Bento, 2020, p.12), sendo que deve compreender-se o espaço de brincar como um todo.

Quanto à *manutenção e segurança*, no centro existe uma arrumação prática, clara e simples já conhecida pelas crianças. Todos os materiais presentes são comprados pela instituição, ou doados. Todos os materiais doados são avaliados de forma a perceber se enquadram no espaço e se estão aptos a ser utilizados, pois estes devem ser duradouros, sustentáveis e respeitadores das normas de segurança básicas (Bento, 2020, p.13). No final do tempo de recreio são as crianças quem arruma o espaço e os materiais, uma vez que “o envolvimento da criança nas iniciativas de manutenção poderá também promover a sua autonomia e um sentido de ligação ao espaço” (Bento, 2020, p.13).

Caso as condições meteorológicas não permitam a permanência no espaço exterior, existem dois espaços interiores destinados às duas turmas. Nestes existe bastante espaço e materiais para que as crianças possam brincar livremente.

No que diz respeito às *oportunidades de ação*, o espaço está organizado de modo a responder às necessidades de todas as crianças e, existe uma preocupação por parte das educadoras trazer diversos materiais para os diferentes espaços para gerar interesse e um novo desafio. Todos os espaços são preparados para criar interesse, novos desafios e, existem espaços onde haverá brincadeiras de grupo, como também espaços nos quais as crianças podem ter momentos e brincadeiras individuais.

Os espaços existentes são abertos e fechados, oferecendo diferentes superfícies (terra, relva, cimento, areia e pavimento de borracha) e topografias (estrutura de madeira e cordas para subir e descer) com as condições adequadas para que as crianças possam explorar estes diferentes materiais.

### **1.1.Oferta Educativa do Centro Social**

O centro social foi criado para apoiar as famílias da área circundante iniciando diariamente as suas atividades às 7h30min. A receção das crianças é feita por uma auxiliar que fica com as crianças até à chegada da educadora; até lá as crianças brincam livremente, embora limitadas à oferta e espaços existentes. As atividades iniciam-se com a chegada da educadora, cerca das 9h00min, e terminam às 16h00min.

Após o término do horário letivo, tal como acontece no período da manhã, as crianças podem permanecer no centro até a hora de encerramento, que acontece às 18h00min. Durante este prolongamento, as crianças, dependendo das condições climáticas, permanecem dentro das instalações ou então usufruem do espaço exterior, acompanhadas pela auxiliar da sala que frequentam.

### **1.2.Caraterização do microcontexto**

#### **1.2.1. Sala de Atividades: Organização**

O contexto aqui apresentado está organizado e funciona inspirado no MEM. Segundo o preconizado neste modelo, a organização da sala “é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem.” (Folque, 2006, p.8). Assim sendo, a sala encontra-se dividida em oito áreas diferentes – área da plasticina, área da biblioteca, área da matemática, área da escrita, área da ciência, área do faz de conta, área da pintura, área do desenho e área do recorte e colagem. Todas foram organizadas pela educadora, visando responder às necessidades das crianças, uma vez que é a educadora quem contacta com estas e quem as avalia.

Para que a distribuição pelas áreas fosse mais organizada havia um limite de três ou quatro crianças por área, sendo que estas deveriam mudar de área diariamente, para que conseguissem desenvolver e forma abrangente os seus conhecimentos. Cada criança tinha um cartão com o seu nome, que deveria colocar no espaço para os cartões correspondentes a cada área, facilitando o controlo do número de crianças em cada espaço em simultâneo.

As paredes da sala testemunham o quotidiano das crianças através dos trabalhos expostos e dos instrumentos de regulação. Todos estes trabalhos são algo que as crianças realizam durante o seu dia a dia nas respetivas áreas. Assim sendo, a sala é um espaço que traz motivação e segurança para a realização de atividades, tornando este lugar um contexto de desenvolvimento de conhecimentos que despertam a constante curiosidade das crianças para saber mais. Os instrumentos de regulação permitem que haja uma organização que já está intrínseca na rotina destas crianças, tornando-as autónomas e responsáveis.

### **1.2.2. Rotinas do dia**

Tal como abordado anteriormente, a receção das crianças inicia-se às 7h30min. Até ao início das atividades letivas, as crianças são acompanhadas por uma assistente de ação educativa num espaço destinado a esse efeito.

Às 9h00min, à chegada da educadora, iniciam-se as atividades dentro da sala. Primeiro, as crianças preenchem os instrumentos de regulação, o mapa de atividades e o mapa de presenças. Após este momento, as crianças reúnem-se com a educadora e, conversam com ela acerca de diversos temas que tenham trazido. Quando terminada a partilha, as crianças dirigem-se às áreas que selecionaram no mapa de atividades e iniciam o seu trabalho. De forma a terminar a manhã, por volta das 11h00min, as crianças voltam a reunir-se com a educadora para falarem acerca do que fizeram nas diferentes áreas.

Finalizadas as atividades da manhã às 12h00min as crianças dirigem-se ao refeitório para almoçar. Uma vez terminado o almoço estas dirigem-se para o exterior para brincar livremente. Perto das 14h00min são retomadas as atividades letivas dentro da sala. Neste período, primeiramente ouvem uma história e falam sobre a mesma, de seguida realizam uma atividade proposta pela educadora acerca de um certo domínio, por fim reúnem-se em grande grupo e conversam acerca da atividade que acabaram de realizar, terminando o dia às 16h00min. As crianças poderão permanecer na escola até às 18h00min.

A educadora respeita esta rotina diariamente, alterando apenas quando existem visitas ao exterior. Sabe-se que é essencial manter uma rotina para que as crianças se sintam num ambiente seguro, para que o seu envolvimento cognitivo possa ocorrer (Folque, 2006, p.8).

### **1.2.3. Estilo do adulto**

#### **1.2.3.1. Estratégias de gestão e organização**

A educadora é a figura de referência dentro da sala, que transmite segurança e confiança às crianças. É também a educadora que tem o dever de gerir e organizar a sala de aula, sendo assim responsável por “planear o ambiente e as atividades, monitorizar o trabalho das crianças e avaliar.” (Folque, 2006, p.8). É através das interações com as crianças que a educadora conhece as necessidades destas e, assim, planeia as atividades, proporcionando um ambiente de aprendizagem e evolução.

A educadora é acompanhada pela auxiliar que está presente em todas as atividades desenvolvidas, trabalhando juntas para alcançar o bem-estar das crianças. É esta relação de apoio e cooperação que leva ao sucesso do dia a dia e das atividades praticadas.

#### **1.2.3.2. Estratégias de aprendizagem**

Todas as tardes a educadora desenvolve atividades dinâmicas que cultivam o interesse das crianças por aprender e pela realização das mesmas. Para a realização destas atividades existe uma grande preocupação na utilização de diferentes materiais que possam desenvolver os conhecimentos das crianças e captem a sua atenção. Para isso, as atividades realizadas não são sempre escolhidas pela educadora, mas também as crianças podem preencher no diário de grupo alguma atividade que queiram realizar acerca de um domínio, como por exemplo escrever o nome dos familiares (escrita). Todas as dinâmicas desenvolvidas na parte da tarde são relativas a diferentes domínios, dado que cada dia já tem um domínio definido, sendo a segunda-feira destinada à escrita; terça-feira ao teatro, música ou movimento; quarta-feira à matemática ou ciências; quinta-feira à arte; e sexta-feira à reunião de conselho.

No final de cada atividade, em grupo, é feita uma reflexão acerca do que foi feito, contribuindo para um melhor desenvolvimento e compreensão do que está a ser abordado. Estes momentos de comunicação fornecem às crianças ferramentas para o desenvolvimento da autoconfiança e ajudam a desenvolver o seu discurso oral, de modo que este seja perceptível para todas as crianças.

Como referido anteriormente, o modelo pedagógico presente no contexto é o MEM e, por isso todos os materiais presentes, as rotinas e atividades são baseadas nele. A pedagogia do MEM é orientada para formação de autonomia, liberdade, confiança, curiosidade, conhecimento e muitos outros aspetos.

A educadora através das conversas com o grupo consegue fomentar vontade de aprender, de conhecer mais sobre algum tema e, posteriormente, cabe às crianças realizarem a sua pesquisa. Além da educadora, as crianças partilham as suas experiências dentro e fora da escola transmitindo conhecimento aos restantes colegas. Assim, a “comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos” (Folque, 2006, p.6).

A comunicação é também importante para a gestão de conflitos. Para além da conversa quando o conflito acontece, as crianças têm na sala um diário do grupo, para escreverem livremente o que gostaram, não gostaram, fizeram e queremos fazer. Diariamente as crianças preenchem este diário e, no final da semana, na reunião de conselho falam sobre o que aconteceu durante a semana e resolvem os conflitos que possam ter ocorrido. É também através deste diário que surgem possíveis atividades para a educadora realizar com as crianças através das suas sugestões.

#### **1.2.4. Caracterização do grupo: Clima relacional/de grupo**

O grupo é constituído por 24 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A nível de idades, desenvolvimento e aprendizagem mostra-se um grupo heterogéneo.

No conjunto deste grupo apenas uma criança tem nacionalidade estrangeira, sendo de origem venezuelana. Esta criança encontra-se a morar em Portugal há cerca de um ano. Há também uma criança de 3 anos de nacionalidade portuguesa que, devido ao contato com familiares de nacionalidade brasileira, fala predominantemente Português do Brasil.

No final do ano letivo, 11 crianças do grupo pretendem entrar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo cinco destas crianças terão entrada condicional, dependendo da existência de vaga, uma vez que só completam os 6 anos depois do dia 31 de agosto.

Dentro do grupo, é de destacar três crianças que apresenta dificuldades de fala, uma destas está a ser acompanhada por um terapeuta, as restantes não são acompanhadas fora da instituição. E três crianças de idades diferentes que apresentam dificuldades a nível cognitivo que se traduz em desinteresse, desconcentração e dificuldade no relacionamento com as restantes crianças.

É de considerar também duas crianças que apresentam dificuldades de gerir emoções, principalmente a raiva e, por isso, recorrem habitualmente à violência com os colegas, o que acaba por dificultar o envolvimento das mesmas com as restantes crianças.



Neste grupo, há algumas crianças que mostram um nível de desenvolvimento avançado, que cumprem as regras, participam diariamente e que ajudam os restantes colegas. É de notar a interajuda, empatia e amizade presente neste grupo apesar das dificuldades de alguns colegas na integração.

Salienta-se também que, devido à situação pandémica vivida, algumas crianças não frequentavam a escola com tanta regularidade e, por isso, nem sempre estavam presentes nas atividades propostas pelas estagiárias.

No que diz respeito às famílias das crianças, através de documentos fornecidos pela educadora cooperante obtivemos informações acerca das habilitações literárias dos pais. Através da análise deste documento, pudemos verificar que há dez encarregados de educação com o 9.º ano de escolaridade, 16 com o 12.º ano de escolaridade, 12 com uma licenciatura e 8 com mestrado.

Relativamente ao quadro dos agregados familiares das crianças, é predominante o agregado composto por quatro elementos (catorze agregados). Apenas cinco agregados familiares com três elementos, quatro agregados com cinco elementos e um agregado com seis elementos.

## **2. Problemática**

A Educação Pré-Escolar representa uma parte fulcral na aprendizagem das crianças, sendo que tudo o que acontecer durante esta fase poderá condicionar a evolução das mesmas. Assim, tal como vemos nas OCEPE, a Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5).

Tendo isto em consideração, é de extrema importância que as crianças estejam perante um bom ambiente de ensino, no qual elas se sintam acolhidas e incentivadas a aprender. Para isto, é preciso ter em conta que as crianças se apresentam em níveis muito diferentes e que têm antecedentes sociais também distintos que podem, ou não, afetar o modo de aprendizagem e de envolvimento com os restantes. Tal como nos diz em Brás e Reis (2012), até à entrada no percurso escolar, cabe à família promover o desenvolvimento socioafetivo, mas a partir da entrada na escola, este papel é compartilhado com o/a educador/a, uma vez que esta deverá dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, mais especificamente as suas competências sociais.

Estas relações afetam não só a forma como nos apresentamos perante a sociedade, como também a nossa comunicação e, por isso, são essenciais para um bom

desenvolvimento da oralidade. É então desde a educação pré-escolar que devemos ter grande atenção na forma como as crianças comunicam, uma vez que ao “conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa.” (Sim-Sim et al., 2008, p.11). Desta forma, o adulto tem um papel significativo no desenvolvimento do jovem aprendiz falante.

Para além do que foi anteriormente enunciado, durante a Prática Pedagógica estivemos perante o MEM, modelo que tem como base principal a cooperação e comunicação. Neste modelo, consideram-se todos os “fluxos de comunicação natural que, livremente, se desenvolvem entre indivíduos que cooperam entre si, como sendo o melhor caminho para atingir o desenvolvimento humano, tendo em conta que durante o percurso tudo aquilo que cada um diz aos outros vai ganhando significação.” (Serralha, 2009, p.24).

### **3. Questões de Investigação**

Sabendo a importância da morfossintaxe na produção oral e no desenvolvimento linguístico em crianças de idade pré-escolar, o presente relatório tem como tema a promoção da consciência linguística em crianças de idade pré-escolar. Assim sendo, após a identificação do problema, foram criadas as seguintes questões de investigação:

- Quais as características morfossintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças dos 3 aos 6 anos?
- Quais as tarefas que podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas características morfossintáticas evidenciadas nas produções orais?
- Quais as aprendizagens que as crianças mostram ter desenvolvido?

De forma a dar resposta às questões anteriores delinearam-se três fases de estudo:

- Diagnóstico- Esta primeira fase teve como principal objetivo diagnosticar o conhecimento morfossintático das crianças, para depois realizar um plano de atividades que conseguissem colmatar as falhas encontradas.
- Intervenção didática- Após o diagnóstico passamos à parte da intervenção, na qual foram criadas atividades que conseguissem resolver os problemas até então encontrados.

— Aferição- Na fase final, voltamos a analisar o desempenho das crianças, de forma a perceber se estas apresentam, ou não, uma evolução no seu conhecimento morfossintático.

Todas estas fases de estudo ajudam a promover o conhecimento das crianças a nível da oralidade e estas foram auxiliadas não só pelas atividades que foram dinamizadas, como também pelo MEM que dá grande destaque à comunicação oral e à forma como as crianças se expressam e transmitem conhecimentos.

Após aferir os conhecimentos morfossintáticos que as crianças apresentam, foram pensadas atividades que conseguissem proporcionar esses conhecimentos, de forma que fosse possível presenciar uma evolução nas diferentes crianças. Por outro lado, há fatores a ter em conta no momento de avaliar estes conhecimentos, sendo que existem vários fatores que podem influenciar a forma de aprendizagem e de evolução das mesmas. Assim, a avaliação da evolução das crianças foi feita tendo em conta os fatores que poderiam interferir com estas.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

A pertinência de abordar a morfossintaxe e a oralidade surge das necessidades apresentadas pelas crianças do contexto de intervenção após um primeiro momento de observação. De facto, é importante consciencializar as crianças das regras da oralidade, para que consigam compreender que existem dos quais depende para um bom e coerente discurso oral.

##### **4.1. Objetivos da investigadora**

No decorrer da investigação foram criadas dinâmicas que proporcionaram às crianças oportunidades para refletirem acerca das regras da oralidade e sobre como o que é expresso pode ser reproduzido em papel. Este foi um processo no qual a investigadora participou ativamente visando a melhoria da situação identificada, assumindo o papel de mediadora no grupo. De modo a exercer este papel, a investigadora deve, primeiramente, realizar uma análise profunda do meio onde está envolvida, para intervir de forma mais intencionalizada e contingente com as necessidades identificadas.

Desta forma, foram elaboradas planificações para cada sessão de intervenção, identificaram-se os instrumentos e métodos de recolha de análise de dados, para assim ser possível compreender as melhorias e efeitos que este projeto trouxe para as crianças.

O projeto foi organizado seguindo como linhas orientadoras, as questões de investigação, formuladas a partir da análise das necessidades das crianças. Assim, de modo a dar resposta a estas questões foram criadas três fases de estudo: o diagnóstico, a intervenção didática e a aferição.

**Tabela 1. Fases de estudo**

Fase de estudo	Questões de investigação	Instrumentos de recolha de dados	Tarefas
Diagnóstico	Quais as características morfosintáticas evidenciadas nas produções orais de crianças de 3 aos 6 anos?	Observação direta e participante vídeos e fotografias	“Associar as letras do nome a um objeto” -Produzir frases simples
Intervenção didática	Quais as tarefas que podem ser desenvolvidas para que as crianças evoluam nas características morfosintáticas evidenciadas nas produções orais?	Observação direta e participante vídeos e fotografias	Atividade experimental “mistura ou não mistura...?” -Criar frases simples
			Atividades com “Subtizing” Começar a criar frases mais complexas: - Utilizar orações
Aferição	Quais as aprendizagens que as crianças mostram ter desenvolvido?	Observação direta e participante vídeos e fotografias	Atividade “Mistura de cores” Produzir frases: - Nome + verbo + complemento + adjetivo

#### **4.2. Sequências didáticas: sessões**

Tal como apresentado anteriormente, este estudo teve como diretriz três fases de estudo, às quais estavam designadas atividades, de modo a dar resposta às questões orientadoras. Para além das atividades, em vários momentos, o tema aqui apresentado foi

trabalhado com diferentes crianças, tendo em conta a área onde estas se encontravam. Por outras palavras, nos momentos da manhã, no qual as crianças se dividem nas diferentes áreas, a estagiária trabalha com as crianças que estão numa determinada área. É também nos momentos de comunicação, presentes no MEM, que as crianças conseguem trabalhar a sua produção oral, contribuindo assim para a investigação.

No decorrer da planificação das atividades de intervenção foi tido em conta as atividades sugeridas pelas crianças e, também, a continuidade da rotina de aprendizagem destas. Ou seja, em conversa com a Educadora cooperante percebemos que seria mais vantajoso continuar a rotina das crianças, sendo que as atividades desenvolvidas para o projeto deveriam estar enquadradas no calendário semanal pré-existente. Para a realização destas, as crianças eram divididas por três mesas, sendo acompanhadas pelas estagiárias e educadora cooperante.

#### **4.2.1. Sessão 1**

Na quarta semana de estágio, naquela que foi a primeira semana de intervenção completa, foi então iniciada a intervenção e recolha de dados. Esta primeira sessão serviu para diagnosticar o conhecimento morfosintático das crianças, juntamente com alguns outros apontamentos feitos ao longo da observação.

A atividade aqui apresentada pertence ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Esta surge para que as crianças fiquem a conhecer as letras do seu nome e que as consigam associar a outras palavras através do som. Este conhecimento surge no dia a dia quando as crianças estão em contacto com diferentes objetos. Assim,

é claro, hoje em dia, que a perceção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral. (Mata, 2008, p.14)

No início da sessão, tal como acontece diariamente, primeiramente, foi feita a leitura e análise de um livro. Após este momento, passamos à atividade que foi de escrita. Nesta atividade as crianças tiveram de associar cada letra do seu nome a um objeto que comece pela mesma letra. Tendo em conta que estas crianças não sabem ler, é previsto que reconheçam as letras através do som emitido.

No final da atividade, o grupo reúne-se e cada um fala um pouco acerca dos seus resultados, como os conseguiu obter e as maiores dificuldades e facilidades, o que ajudar a perceber o que tem ou não de ser trabalhado.



**Figura 1. Atividade de escrita**

#### **4.2.2. Sessão 2**

Nesta fase passamos à parte de intervenção após o diagnóstico do problema, ou seja, momento em que foi possível continuar a trabalhar a oralidade das crianças com o auxílio de todas as oportunidades fornecidas pelo MEM.

A atividade aqui apresentada esteve inserida no domínio da abordagem às ciências, uma vez que desde cedo as crianças estão ligadas à ciência, quer seja a fazer o bolo com os pais, por chocolate no leite entre outras coisas. Todas as substâncias que usamos no dia a dia, quando em contacto com um líquido podem ou não ser dissolvidos. Assim, a “partir de situações do quotidiano o(a) educador(a) encontra pontos de partida pertinentes para uma exploração mais sistematizada destes fenómenos” (Martins, Veiga, Teixeira, et al., 2009, p.25).

Previamente à realização da atividade, foram selecionados materiais como: areia, açúcar, sal, arroz, azeite, café e ervilhas. Estes materiais foram misturados com água, de modo a perceber qual a reação destes quando misturados com água. Era esperado que as crianças antecipassem o que acharam que vai acontecer, experimentassem observassem e registassem o que realmente aconteceu.

Posteriormente à atividade, o grupo juntou-se para falar sobre aquilo que foi observado e os seus resultados. Esta atividade permaneceu na área da ciência, para que

as crianças pudessem experimentar sempre que pretendessem, podendo utilizar materiais diferenciados que encontraram na sala.



Figura 2. Experiência “Mistura ou não mistura...?”

### 4.2.3. Sessão 3

Esta sessão foi dividida em duas atividades distintas, mas utilizando o mesmo material. Foi então a partir do “Subtizing” que uma das atividades foi desenvolvida e, outra a partir do material utilizado para a realização da atividade anterior. Ambas estão inseridas no domínio da matemática.

#### 4.2.3.1. Tarefa de “Subtizing”

Nesta atividade o principal objetivo foi que as crianças conseguissem perceber qual o número de bolas presente num cartão, tendo em conta a sua disposição. Esta interpretação deve ser feita sem empregar a contagem, sendo um “aspecto importante no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números” (Castro & Rodrigues, 2008, p.22).

Foi no decorrer desta atividade que, em conversa com as crianças, foram trabalhadas as produções orais, como também avaliadas tendo em conta a utilização correta da oração subordinada adverbial causal introduzida pela conjunção “porque”, como também toda a estrutura da frase e das palavras.

#### 4.2.3.2. Tarefa de soma com material da atividade de “Subtizing”

Com o material utilizado na atividade de “subtizing” pretendeu-se que as crianças, em duplas criadas pela estagiária com o apoio da educadora cooperante, fossem capazes de realizar somas. Foi então esperado que cada dupla selecionasse dois cartões e, tendo em conta as bolas que cada um tivesse procedesse à sua soma. Deviam também fazer anotações que servissem de auxílio para o sucesso das suas somas, cada dupla fez as suas

como preferir, sendo que as estagiárias e a educadora sugeriram formas de apontamentos, de forma a torná-los mais simples e fácil.

Assim, com este método “...as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objetivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo” (Castro & Rodrigues, 2008, p.22).



**Figura 3. Atividade de soma com “Subtizing”**

#### **4.2.4. Sessão 4**

Esta última sessão de recolha de dados, encontra-se na fase de aferição. Foi nesta que foi avaliada a evolução da produção oral das crianças ao longo da prática pedagógica.

A atividade apresentada está inserida no domínio das ciências. Tal como acontece em todas as atividades experimentais, as crianças antes de realizar a atividade, pensam e anotam o que acham que irá acontecer após experimentar, neste caso pensar sobre o que acontecerá quando misturadas as três cores primárias conhecidas. Foi através do uso de plasticina colorida que foi possível experimentar e misturar as cores. No final, como aconteceu nas restantes atividades, houve uma conversa acerca dos resultados obtidos.

Desta forma, “(...) através da sua manipulação vão constatando algumas das suas propriedades/características” (Martins, et al., 2009, p.25). Nesta atividade, a manipulação das plasticinas de cores diferentes fez com que as crianças lidassem com as cores primárias e o que acontece quando misturadas.





**Figura 4. Momento de conversa acerca da experiência**

## **5. Processos metodológicos adotados na recolha e análise de dados**

Na investigação em educação após a seleção da problemática a trabalhar devem ser elaboradas estratégias de intervenção, recorrendo a métodos de recolha de informação. Segundo Ketele e Roegiers (1993), existem quatro métodos principais de recolha de dados: a entrevista, a observação, os questionários e o estudo de documentos (p.19).

No decurso da investigação, o investigador é confrontado com a problemática visada, determinando esta a recolha de dados subsequentes, fazendo com que o investigador tenha de considerar várias fontes de dados, recolhendo-os e armazenando-os de forma sistemática (Dooley, 2002, p.341).

Já a análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205). Desse modo, a recolha destes dados foram feitas através de uma observação direta e participante, tal como referido anteriormente. Para além disso, foram também utilizados meios audiovisuais neste processo, como por exemplo a fotografia, que se tornou fundamental para o registo daquilo que as crianças desenvolveram e a sua evolução. Na investigação qualitativa, a recolha e análise de dados é um processo contínuo integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, “palavras”

No que toca à análise de dados, “esta envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser

transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Assim sendo, nesta análise os dados foram organizados, de forma que a transmissão destes acontecesse de forma simples e clara, sendo perceptível que existiu um início, um meio e o fim no trabalho feito com as crianças.

No estudo aqui descrito, a recolha e análise de dados foi realizada pela investigadora/estagiária com o auxílio da colega de diáde. Os instrumentos e técnicas de recolha de dados adotados foram a observação direta e participante e a análise documental.

### **5.1.Observação direta e participante**

Este procedimento de recolha de dados foi um dos selecionados para esta investigação. Observar, tal como referem Ketele e Roegiers, “é um processo orientado para um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação” (1993, p.23), isto porque quanto mais claro e explícito for este objetivo mais fácil será a seleção de informação pertinente.

A observação é um processo essencial na investigação, pois “contempla aspetos essenciais e determinantes que permitirão ao estagiário realizar as suas regências com maior capacidade reflexiva” (Rodrigues et al., 2016, p.340). Assim, é possível o observador caracterizar as crianças e as suas dificuldades e, caracterizar o contexto onde estas estão inseridas.

A observação participante consiste na “convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível” (Mónico et al., 2017, p.727). Coutinho (2014) diz ainda que o investigador deve ter um papel ativo e atuar como membro do grupo, para conseguir ter uma perspetiva de *insider* (p.148). Desta forma, a investigadora ficou inserida na comunidade durante um período de três meses, dando prioridade à observação, tendo de se adaptar a diferentes situações e imprevistos que foram surgindo.

Ao longo deste período a investigadora foi recolhendo notas de campo que contribuíram para a reflexão e interpretação dos dados recolhidos. Estas notas, numa fase inicial, auxiliaram no diagnóstico e mais tarde ajudaram a planear as atividades, ao longo das intervenções, apoiaram também a reflexão sobre a ação.

### **5.2.Análise documental**

No decorrer da realização do projeto foram identificados e analisados alguns documentos considerados relevantes para os trabalhos em curso, nomeadamente, o projeto pedagógico da sala/grupo e o projeto educativo da IPSS em que o JI estava inserido. Foi através destes que se deu a análise da problemática encontrada e também a sua resolução através de várias atividades que se encontram em documentos como as OCEPE e também muitos outros fornecidos pelo Ministério da Educação. Assim, estes documentos tornaram-se orientadores para a construção de diferentes atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção.

Para além dos documentos encontrados através de pesquisa, também a educadora cooperante exerceu um papel fundamental na disponibilização de documentos acerca do MEM, para que fosse possível compreender o propósito do movimento e a forma como a sala e as rotinas influenciavam na aprendizagem das crianças. Deste modo, a leitura acerca deste movimento ajudou a compreender o trabalho feito dentro de sala, ao qual foi dada continuidade.

### **Capítulo III- Análise e discussão de resultados**

O presente capítulo integra a análise e discussão dos resultados obtidos no decorrer da investigação. Os resultados serão tratados numa lógica, tendo em conta o conteúdo aqui analisado, recorrendo a ferramentas para esse efeito (Silva & Fortunato, 2021, p.43).

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos nas quatro atividades desenvolvidas para o efeito de recolha de dados. Estas atividades foram desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, juntamente com muitas outras que não são aqui enumeradas. Juntamente com outros momentos de trabalho fornecidos pela rotina do MEM e atividades realizadas pela colega de díade, também trabalharam o tema pretendido. Tal como refere Coutinho (2014), “na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, “palavras” (p.163).

#### **1. Análise da atividade 1 - “Associar as letras do nome a um objeto” (Fase de Diagnóstico)**

**Objetivo:** Diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças, relativamente à produção de frases simples, tendo em conta as características morfossintáticas.

**Descrição da atividade:** Anexo

Após a conclusão da atividade, surge o momento de comunicar os resultados obtidos através da mesma. Neste momento de comunicação, as crianças são questionadas “Na letra X que objeto colocaste?”, remetendo para a resposta “Na letra X pus/coloquei um X”. Caso isto não aconteça diretamente, a estagiária conversa com a criança, fornecendo apoio para chegar à resposta pretendida.

**Estagiária-** Na letra X que objeto colocaste?

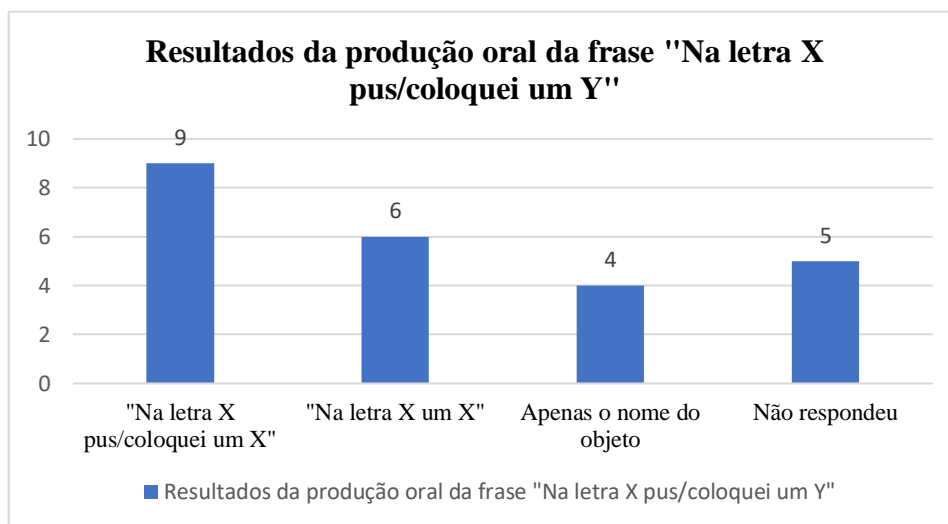
**Criança-** Nesta letra pus este objeto.

**Estagiária-** E que letra é essa?

**Criança-** é X

**Estagiária-** Então na letra X...

**Criança-** Pus um X



Posteriormente a este diálogo, foi pedido às crianças para produzirem a mesma frase sozinhas. As crianças com apenas 3 e 4 anos foram as que apresentaram mais dificuldades na realização desta tarefa.

Na Figura 5 são apresentadas as respostas das crianças. Os registos “não responderam” correspondem às crianças que não estavam presentes nesse dia e ou que estavam a dormir.

**Figura 5. Resultados da produção oral da frase “Na letra X pus/coloquei Y”**

Assim, através do gráfico apresentado na Figura 5 é possível perceber que há crianças com dificuldades de formulação de frases e de utilização do verbo. A curiosidade acerca do tema da omissão do verbo na frase surge através de um momento de comunicação, no qual uma criança contou que os seus pais tinham COVID-19, dizendo a

frase “Os meus pais têm COVID”. Após esta notícia, as crianças foram questionadas acerca do tamanho da frase e como a poderiam tornar mais curta; a maioria das crianças respondeu que resolveria este problema retirando o verbo. Nesta questão, era expectável que as crianças compreendessem que o sujeito “Os meus pais” pudesse ser alterado para “Eles”, ficando assim com a frase “Eles têm COVID” e não “Os meus pais COVID”, uma vez que a frase sem o verbo não faria sentido.

No que toca às crianças que apenas conseguiram designar o objeto utilizado, a maioria tinha 3 anos de idade, e os restantes apresentavam dificuldades a nível da fala. Segundo Gândara e Befi-Lopes (2010),

a partir dos três anos mostram alterações morfológicas e sintáticas, com uso de frases de menor complexidade, uso limitado de subordinação, dificuldades no uso dos marcadores de tempo e número verbais, e omissão ou uso inadequado de elementos gramaticais obrigatórios, como artigos, pronomes e plural dos morfemas (p.298).

Assim, é perceptível que, a partir dos 4 anos, as crianças já formam frases mais completas e coesas, mas ainda com dificuldades na perceção do papel fundamental que o verbo apresenta na ligação e coesão frásica.

As crianças que apresentam mais facilidade na construção da frase pedida pertencem ao grupo dos 6 anos, e algumas ao dos 5 anos. Desta forma, as crianças com 6 ou mais anos apreendem mais palavras e relações semânticas do que aquelas que tem 4 ou 5 anos (Gândara & Befi-Lopes, 2010, p.301).

No que diz respeito ao panorama geral dos dados analisados, é possível verificar que existe uma maioria que não consegue construir uma frase completa ou então oculta o verbo da frase, sendo que as crianças da faixa etária mais nova são quem demonstra mais dificuldades. Nas restantes atividades que aqui serão apresentadas, foram desenvolvidas atividades nas quais foi trabalhada a oralidade, tal como aconteceu diariamente também através das comunicações.

## **2. Análise da atividade 2 - Experiência “mistura ou não mistura...?” (Fase de Intervenção didática)**

**Objetivo:** Produção de frases simples

**Descrição da atividade:** Anexo

Previamente à atividade, o grupo foi questionado acerca do que pensavam que iria acontecer com as diversas substâncias quando fossem misturadas com água. Teriam então de desenhar e responder à questão “O que achas que vai acontecer a X se misturarmos com água?”. Era esperado que a resposta fosse algo como “Eu acho que se mistura com a água”.

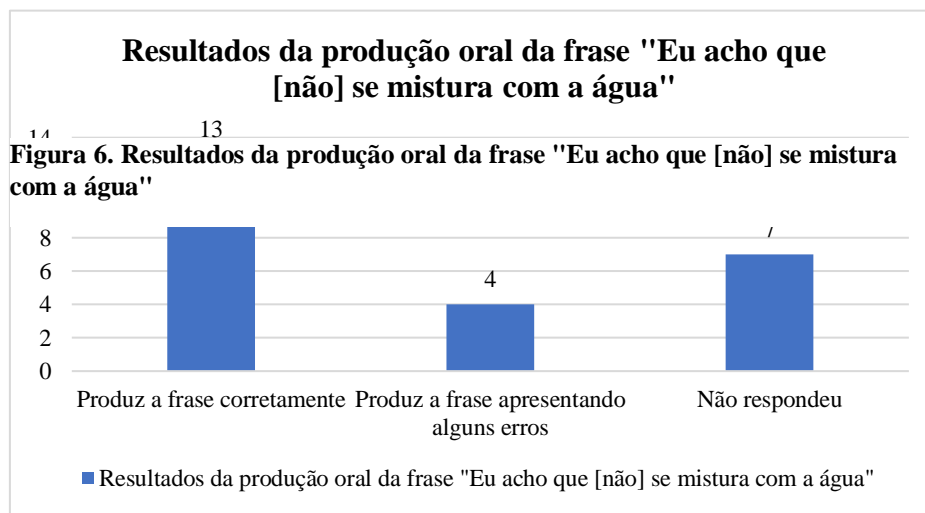
**Estagiária-** O que achas que vai acontecer a X se misturarmos com água?

**Criança-** Não se vai misturar

**Estagiária-** Então tu achas o quê?

**Criança-** Que X não se mistura com água.

Este diálogo é um dos exemplos da forma como as crianças foram apoiadas no processo dedutivo, alcançando a resposta esperada, pedindo para que estas produzissem a frase sozinhas. Nesta frase era previsto que cada criança compreendesse que a frase tem de ter um sujeito, verbo e complemento direto, e que a sua ordem é crucial para que esta tenha sentido.



**Figura 6. Resultados da produção oral da frase "Eu acho que [não] se mistura com a água"**

Analisando a Figura 6, é perceptível que existiram crianças que não responderam à questão aqui apresentada, isto porque uma criança estava a dormir, seis não estiveram presentes nesse dia e uma tem dificuldades a nível da fala. Esta criança frequenta terapia da fala para superar este problema, contudo ainda tem um longo processo a percorrer e, por isso, uma conversa ainda é bastante difícil de atingir.

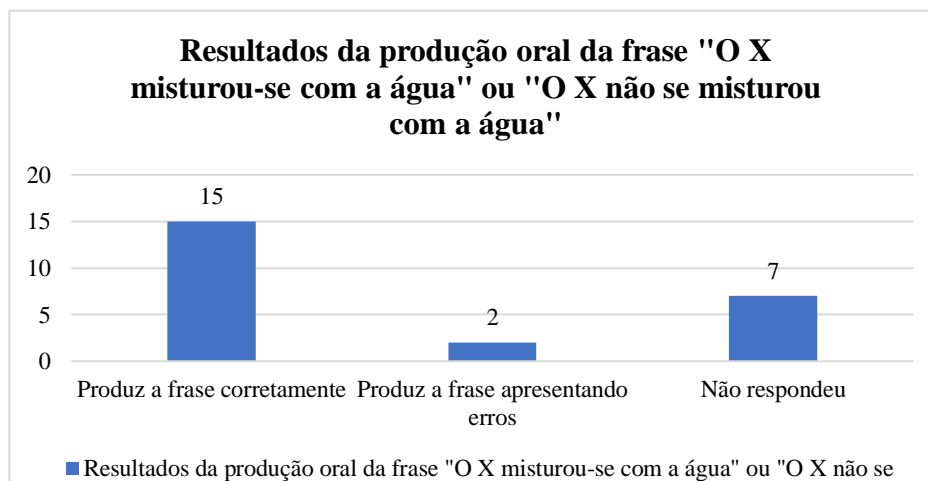
Quando analisamos os dados de forma geral é possível compreender que as crianças conseguem produzir a frase como era esperado. Contudo, algumas destas trocam o pronome apassivador “se” de posição, sendo que na frase correta este refere-se à substância que entra em contato com a água. Por outro lado, na frase “Eu acho que mistura-se”, a posição onde este pronome se encontra faz com que a frase não esteja correta, sendo que se a palavra “mistura-se” representasse a função de verbo da frase, faria sentido, sendo o presente do indicativo do gerúndio do verbo “misturando”.

Assim sendo, é através da conversa que é possível *guiar* as crianças, apoiando-as a desenvolver a produção das frases corretas, uma vez que

o JI pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interação dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de atividades específicas destinadas a promover aspetos centrais da comunicação verbal. (Sim-Sim et al., 2008, p.35)

No final da atividade, as crianças voltaram a ser questionadas. No entanto, neste momento, a questão foi relacionada com o que foi observado no decorrer da experiência. Foi então feita a pergunta “O que aconteceu com X quando misturado com água?”, para a qual era expectável a resposta “O X misturou-se com a água”.





**Figura 7. Resultados da produção oral da frase "O X misturou-se com a água" ou "O X não se misturou com a água"**

Na segunda parte da atividade, conseguimos perceber que a grande maioria das crianças conseguiu responder com sucesso. Mais uma vez, um dos meios de intervenção principais foi o diálogo com as crianças, de forma a estas perceberem os seus erros e conseguirem corrigi-los.

Assim, através da atividade aqui apresentada, foi possível trabalhar as frases simples, utilizando o diálogo/conversa com as crianças, resultando na eficácia das suas produções, tendo em conta o que lhes foi solicitado.

### **3. Análise da atividade 3 - "Subtizing" (Fase de Intervenção didática)**

**Objetivo:** Começar a criar frases mais complexas - Utilizar orações

A atividade aqui apresentada encontra-se dividida em duas partes, visando a trabalhar as frases complexas com a utilização de orações.

#### **3.1.Tarefa de "Subtizing"**

**Descrição da atividade:** Anexo

No final da realização da tarefa, as crianças foram questionadas acerca do número do cartão que possuíam e a forma como chegaram ao resultado apenas olhando para o cartão. A esta pergunta, previa-se que as crianças respondessem com algo semelhante a

“O cartão tem X bolas porque...”. No final, cada uma teria respostas distintas, dado que a forma como se aperceberiam do número de bolas dependeria de criança para criança.



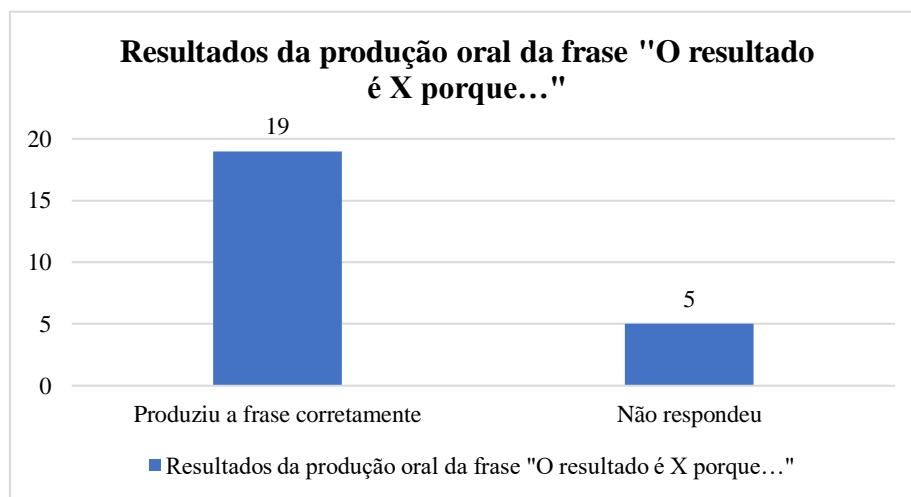
**Figura 8. Resultado da produção oral da frase “O cartão tem X bolas porque...”**

Tendo em conta o gráfico apresentado na Figura 8 podemos observar que a maioria das crianças conseguiu produzir a frase corretamente. As restantes crianças, sete não estiveram presentes e 3 não responderam devido às suas dificuldades de expressão oral.

### 3.2. Tarefa de soma com “Subtizing”

#### Descrição da atividade: Anexo

Numa outra atividade reutilizando os cartões do “subtizing” era mais uma vez pretendido que as crianças utilizassem uma oração, no caso subordinada para responder à pergunta “Qual o resultado que obtiveste? Como o obtiveste?”, sendo que a resposta esperada era algo como “O resultado é X porque...”. É normal que cada grupo tenha uma justificação diferente nesta situação, dado que cada um dos grupos fez distintas formas de contagem.



**Figura 9. Resultado da produção oral da frase “O resultado é X porque...”**

Esta atividade- Tarefa de soma com “Subtizing”- foi a única participada a 100%, pois nela todos os participantes se encontravam no JI. Dito isto, as crianças que não responderam continuaram a ser as mesmas: três crianças com 3 anos e duas com 4 anos. Todas estas apresentavam dificuldades a nível de expressão oral e, por isso, não conseguiam desenvolver um discurso coeso e coerente.

As restantes crianças conseguiram com sucesso desenvolver a frase esperada, sendo que o facto de todas estarem presentes proporcionou uma diferente divisão de grupos, em que as crianças com melhor desenvolvimento eram juntas com aquelas que tinham mais dificuldades, de modo que se entreajudassem e conseguissem desenvolver os seus conhecimentos.

#### **4. Análise da atividade 4 – “Mistura de cores” (Fase de Aferição)**

**Objetivo:** Produzir frases: Nome + verbo + complemento + adjetivo

**Descrição da atividade:** Anexo

Previamente à realização da atividade, tal como aconteceu na experiência anterior, as crianças foram questionadas acerca do que pensavam que iria acontecer com a plasticina, após a junção de cores. As crianças foram então questionadas “De que cor vai ficar a plasticina quando juntamos a plasticina X e Y?”, sendo esperado que a resposta das crianças fosse “Eu acho que a plasticina vai ficar X”. Caso isto não acontecesse, elas seriam convidadas a “desmontar” os conceitos envolvidos na atividade.

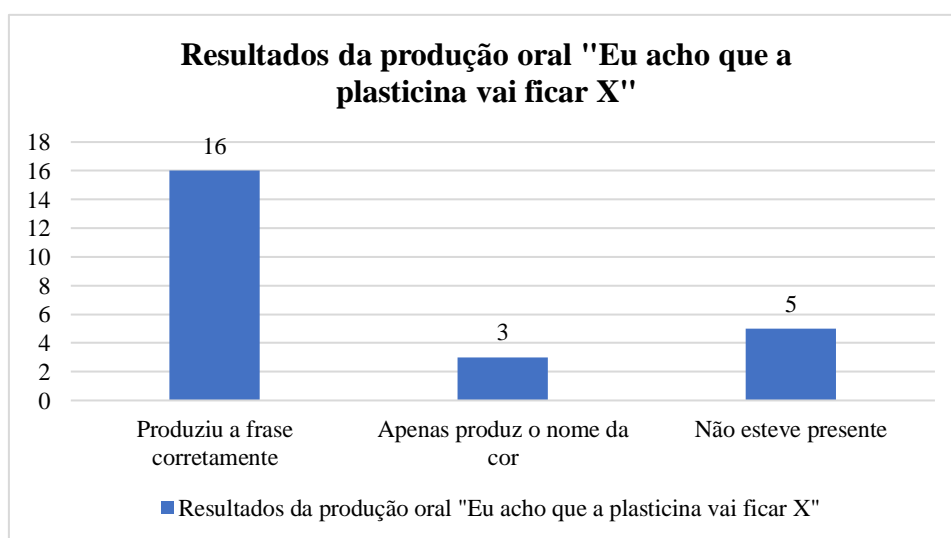
**Estagiária-** De que cor vai ficar a plasticina quando juntamos a plasticina X e Y?

**Criança-** X.

**Estagiária-** Então o que achas que vai acontecer?

**Criança-** Eu acho que a plasticina vai ficar X.

Este é um dos exemplos de diálogo que ocorreu. Após este momento as crianças tinham de produzir a frase completa, e aí, foi feita a avaliação da sua produção oral, apresentada no gráfico da Figura 10.



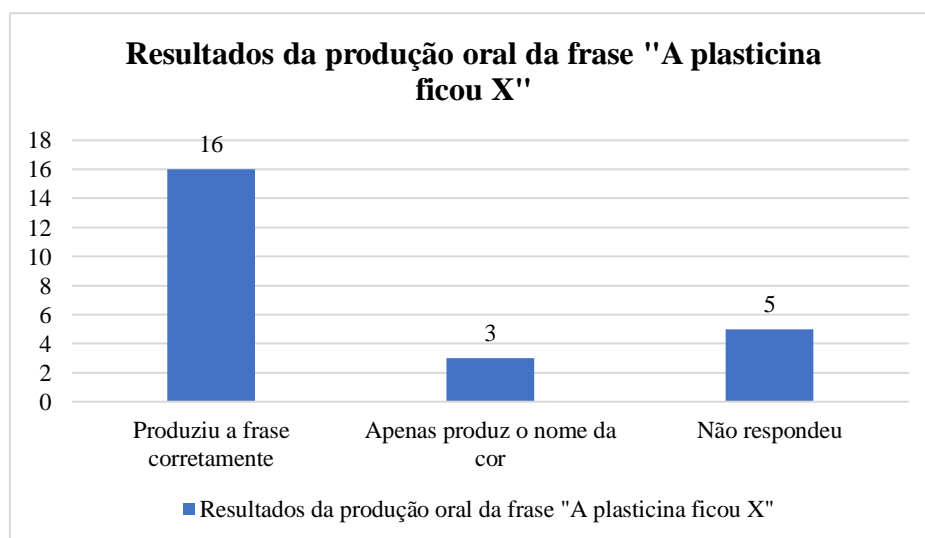
**Figura 10. Resultado da produção oral “Eu acho que a plasticina vai ficar X”**

Tal como nos mostra a Figura 10, a maioria das crianças conseguiu responder corretamente à questão, demonstrando ter uma evolução positiva ao longo das atividades aqui descritas.

No que diz respeito às restantes crianças, as que não responderam não estiveram presentes no dia em que foi realizada a atividade. Aquelas que apenas disseram o nome da cor representam um número reduzido, dizendo respeito, mais uma vez, a crianças com dificuldades de produção oral. Apesar disso, estas continuam a demonstrar progressos, uma vez que até então não respondiam, quase nem falavam com a estagiária, mas após passarem algum tempo com esta começaram a ganhar mais confiança e a revelar alguma progressão a nível da produção oral. Tal como nos diz Sim-Sim et al. (2008), “o domínio da compreensão e da produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive” (p.21). Para além disso, todas as interações ocorridas no desenrolar da prática pedagógica, quer seja através de

atividades ou momentos planejados, tiveram como foco principal o desenvolvimento da produção oral destas crianças, mas devido a dificuldade de fala não conseguimos obter os mesmos resultados com todas as crianças.

Após a realização da atividade experimental foram discutidos os resultados e nesta fase as crianças foram questionadas “De que cor ficou a plasticina depois de juntarmos X e X?”, remetendo para a resposta “A plasticina ficou X”.



**Figura 11. Resultado da produção oral da frase “A plasticina ficou X”**

Mais uma vez, foi possível compreender que os resultados obtidos foram positivos. As crianças apresentaram uma evolução ao longo das atividades propostas. Cada uma evoluiu de diferentes maneiras evidenciando que devemos respeitar cada processo individual, existindo diferentes diálogos, dependendo das necessidades, interesses e motivações das crianças.

## **Conclusão e implicações para a Prática Pedagógica Supervisionada**

O capítulo anterior concluí o projeto desenvolvido num contexto de Educação Pré-Escolar. Este surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta secção serão apresentadas as reflexões feitas ao longo das intervenções e, posteriormente na realização do presente relatório. São então evidenciados os seguintes pontos: Aprendizagens e considerações acerca do percurso efetuado; dificuldades/limitações; aprendizagens e contributos da Prática Pedagógica para o desenvolvimento pré-profissional.

### **Aprendizagens e considerações acerca do percurso efetuado**

O tema aqui selecionado deu propósito a este projeto, permitindo entender a importância do domínio da oralidade nas crianças de idade pré-escolar. As várias propostas aqui apresentadas foram um método de aprendizagem acerca do tema, tal como a pesquisa aqui desenvolvida, que foi essencial para a elaboração das mesmas. Todo o projeto reuniu propostas que se adequassem à rotina das crianças e que fossem do interesse das mesmas.

Desde o início que foi perceptível que as crianças mostravam uma grande preocupação com as suas produções orais e tentavam que estas fossem corretas. No desenrolar das conversas, caso não soubessem como verbalizar algo questionavam a educadora e, quando já se sentiam mais à vontade, as estagiárias. O projeto tentou desde o início ajudar as crianças num desenvolvimento positivo das suas capacidades orais, quer seja durante as atividades aqui apresentadas, quer nas restantes atividades, trabalhos e momentos de contacto com elas.

Este projeto pretendeu trabalhar e consciencializar as crianças para a importância de um bom desenvolvimento oral, sendo que este é chave para comunicarmos uns com os outros. Um bom uso das regras da oralidade forma um discurso claro e coeso que permite que as restantes pessoas entendam o que pretendemos comunicar sem dificuldades.

### **Dificuldades/limitações**

No início desta caminhada já seriam esperadas algumas dificuldades, uma vez que este seria o primeiro contacto com crianças de idade pré-escolar, mas são estes desafios que fazem evoluir e crescer. É através destes desafios e dificuldades que é possível

continuar a melhorar e, posteriormente, dar às crianças aquilo que precisam para terem uma boa aprendizagem e evolução.

O primeiro desafio encontrado foi o facto de estar inserida num movimento diferente daquele que é considerado tradicional. Este é o Movimento da Escola Moderna, no qual as crianças têm uma autonomia e modo de aprendizagem diferentes. No desenrolar da prática pedagógica esta dificuldade começou a atenuar-se, mas inicialmente estava bastante presente, principalmente nas comunicações que estas crianças faziam diariamente. As comunicações teriam de ser geridas de forma correta, caso contrário este momento de partilha poderia tornar-se cansativo para aqueles que estavam a ver. Desta forma, o moderador deveria ser capaz de perceber e conseguir retirar algo de importante e interessante de cada momento da conversa, caso contrário avançar sem descartar nenhum comentário e opinião. Ao longo do percurso foi com a ajuda da professora cooperante que foi possível atenuar esta dificuldade e ficar confortável no papel de moderadora. Era também nestes momentos que era trabalhada a problemática aqui estudada. O MEM era bastante favorável no que diz respeito ao desenvolvimento das produções orais, tornando este momento essencial para a prática e evolução desta problemática.

Uma outra dificuldade identificada foi o planeamento das atividades, dado que devido à pandemia não foi possível ter um outro contato com crianças de idade pré-escolar, o que tornou mais desafiante conseguir trazer atividades que se adequassem ao MEM e a cada idade. As atividades eram essencialmente escolhidas pelo adulto, mas as crianças também poderiam sugerir alguma atividade que gostassem de realizar e cabia ao adulto perceber se esta atividade era realmente relevante para ser trabalhada em grupo, ou talvez fosse mais pertinente ser trabalhada individualmente no momento de trabalho nas áreas. De modo a aliviar esta preocupação, a educadora cooperante teve um papel fundamental, visto que com a sua ajuda foi possível perceber o funcionamento do movimento, como também atividades que conseguissem enquadrar-se para todas as idades.

### **Aprendizagens e contributos da Prática Pedagógica para o desenvolvimento pré-profissional.**

No decorrer deste processo existiram inúmeras aprendizagens que, por vezes, surgiram como resultado do trabalho naquilo que seriam as dificuldades encontradas e, outras, que apareceram pela interação com o grupo.

Tendo em conta que estava perante um grupo heterogéneo, no que toca às idades presentes, e ao grande número de crianças presente na sala, percebi que é extremamente difícil conseguir chegar a todas quando estas estão a trabalhar individualmente. Deste modo, devemos tentar alcançar o maior número de crianças possível, mas é também através do papel fundamental das comunicações que, muitas vezes, conseguimos auxiliar as crianças nos seus trabalhos, dado que é nestes momentos que as crianças trazem as suas dúvidas e dificuldades em relação a um trabalho. Além da educadora e dos outros adultos presentes, também as crianças devem dar o seu contributo para ser possível seleccionar o problema. Assim sendo, percebi que estes momentos de comunicação são fundamentais para que todos consigam ser ajudados.

Uma das maiores aprendizagens que consigo identificar é o facto de ter trabalhado com o MEM. Este foi um movimento que me conseguiu mostrar uma diferente perspetiva da educação pré-escolar e da forma como é possível abordar diferentes assuntos com as crianças e que estas têm diferentes ritmos e formas de aprender, devendo respeitar todas elas. Para além disso, nem todas as crianças têm os mesmos interesses e, por isso, as áreas representam um papel fundamental no que diz respeito a estas aprendizagens individuais. Deste modo, segundo Castro et al. (2021), é o próprio indivíduo que constrói o seu desenvolvimento através das interações com os outros e com o meio envolvente, sendo dada mais importância ao contexto, pois é considerado promotor de alterações na formação do próprio indivíduo (p.78).

A investigação foi também uma grande fonte de conhecimentos, sendo que sem esta não teria desenvolvido uma pesquisa mais profunda acerca de diferentes temas. O aprofundamento do tema selecionado será uma mais-valia para o conhecimento do desenvolvimento da oralidade em crianças e o conhecimento acerca de diferentes tipos de investigação revelou que existem várias formas de realizar uma pesquisa.

Tendo em conta o que foi referido até aqui é visível que esta prática ocupou uma importância fundamental para reforçar todos os conhecimentos que fui construindo ao longo do percurso académico. Este representa a última etapa antes do início do percurso profissional, que continuará a ser representado pela constante aprendizagem e responsabilidade de tornar e criar ensino de qualidade.

Dada a falta de contacto com crianças em idade pré-escolar, no contexto educativo, este foi um período fundamental para o conhecimento do funcionamento das rotinas, da aprendizagem e outros os aspetos que podem influenciar a aprendizagem destas crianças. Dito isto, torna-se então fulcral para que, no futuro, o contacto com



crianças destas idades seja feito com consciência e qualidade, percebendo que o educador representa um papel incomparável na vida de uma criança e no seu desenvolvimento. É então função da educadora possibilitar momentos de aprendizagem significativos, como também momentos lúdicos que formem futuros cidadãos.

Durante este processo, a observação teve um papel preponderante para o conhecimento das rotinas, planeamento de atividades, gestão do espaço e tempo, que são cruciais para um desenvolvimento autónomo das suas capacidades, confiança e competências. Também a interação com a educadora cooperante revelou ser importante para que fosse possível conhecer as crianças e os seus contextos familiares que tem uma grande influência no seu desenvolvimento, pensamento criativo e crítico, entre outros aspetos.

Esta foi uma experiência que permitiu valorizar o trabalho dos educadores, os diferentes métodos de trabalho e a grande importância de um bom relacionamento com os familiares das crianças. Este relacionamento é um dos grandes marcadores do crescimento das crianças, uma vez que o contexto onde estas se inserem consegue marcar, positivamente como negativamente, o desenvolvimento e comportamento destas perante tudo o que as rodeia.

Esta foi sem dúvida uma experiência gratificante que trouxe motivação e ânimo para ser futura professora e trabalhar com crianças. Todos os imprevistos fizeram com que crescesse e evoluísse a cada superação. Sinto-me motivada para continuar a aprender e evoluir para ser cada vez melhor profissional e marcar a vida das crianças, tal como marcaram as minhas.

Em suma, termino toda esta vivência com um sentimento de superação e gratidão por todo o crescimento e evolução, tanto a nível pessoal como profissional. Durante este período errei, aprendi e evoluí e, a partir daqui, continuarei a minha evolução como futura professora, mas com novas ferramentas que serão úteis para o meu futuro.

## Referências bibliográficas:

- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. (1.<sup>a</sup> ed.). UA Editora. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior\\_RIA.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior_RIA.pdf)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, A. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 – 147. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27271/vol03\\_10\\_jett\\_bras\\_reis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27271/vol03_10_jett_bras_reis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cao, A. & Lewis, M. (2021). Quantifying the syntactic bootstrapping effect in verb learning: A meta-analytic synthesis. *Developmental Science*, 25(2), 2-14. <https://doi.org/10.1111/desc.13176>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Carneiro, M. (2013). *O impacto do desenvolvimento da consciência morfológica na escrita de crianças com e sem dislexia* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=pt&id=oai:repositorio.ipl.pt:10400.21/3672>
- Castro, C., Neves, I., Guedes, M., Teixeira, M., Pombo, M. F. de., Caetano, S. & Silva, S. (2021). A avaliação na Educação Pré-Escolar: reflexões de um grupo cooperativo. *Revista Moderna*, 6(9), 77-92.
- Castro, J. P. de. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido\\_numero\\_organizacao\\_dados.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf)
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina <https://pt.scribd.com/document/464577525/Metodologia-de-Investigacao-Em-Ciencias-Sociais-e-Humanas>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%20a7%20a3o%20Ac%20a7%20a3o%20Metodologias.PDF>

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Veigas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6.<sup>a</sup> ed.). Routledge. <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

*Dicionário Terminológico* (2022). Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf)

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>

Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)

Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf)

Gândara, J. P. & Beti-Lopes, D. M. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(2), 297-304. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024>

Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec\\_lingua.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf)

Guimarães, S. & Paula, F. (2010). O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em revista*, 38, 93-111. [https://www.academia.edu/50464506/O\\_papel\\_da\\_consci%C3%Aancia\\_morfossint%C3%A1tica\\_na\\_aquisi%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_no\\_aperfei%C3%A7oamento\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita](https://www.academia.edu/50464506/O_papel_da_consci%C3%Aancia_morfossint%C3%A1tica_na_aquisi%C3%A7%C3%A3o_e_no_aperfei%C3%A7oamento_da_leitura_e_da_escrita)

Ketele, J. M. de & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos* (1.ª ed.). Instituto Piaget.

Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B., & Lindsay, G. (2012). “*What Works*”: *Interventions for children and young people with speech, language and communication needs*. Department for Education. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/556912/DFE-RR247-BCRP10.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/556912/DFE-RR247-BCRP10.pdf)

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a\\_descoberta\\_da\\_escrita.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf)

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P. & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas- Investigação qualitativa em ciências sociais*, 3, 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>

Oliveira, J., Rocha, M. & Elane, C. (2008). As fases do desenvolvimento da linguagem escrita. *SoLetras*, (5), 1-5. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4884/3609>

- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F. & Ferreira, E. (2016, Julho 14-15). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária [Comunicação]*. Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, Universidade de Lisboa. <https://core.ac.uk/download/pdf/159420675.pdf>
- Saxton, M. (2005). 'Recast' in a new light: insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy* 21(1), 23-38. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265659005ct279oa?casa\\_token=vS2TrJiMBuQAAAAA:OECsKDPZN49YyQEDjZEYP2bad3Io\\_7YrZYbuR6qdCUdNvZSLc0Kbst4cntpUrIDGpLWWBMVqOpA](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265659005ct279oa?casa_token=vS2TrJiMBuQAAAAA:OECsKDPZN49YyQEDjZEYP2bad3Io_7YrZYbuR6qdCUdNvZSLc0Kbst4cntpUrIDGpLWWBMVqOpA)
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-51. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em\\_35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, P. C. & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica. Em P., A. & A. (org.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol.2, pp.37-51)*. UA Editora. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao\\_Vol2\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf)
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (1.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. (1.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B. & Soares, T. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos. *UA Editora* 1, 7-92.

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao\\_Voll\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Voll_Digital.pdf)

Wolfe, D. & Heillmann, J. (2010). Simplified and expanded input in a focused stimulation program for a child with expressive language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 335–346. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659010369286>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (5ª ed.). Sage Publications. [https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=FzawIAdilHkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false)

Yoder, P., Camarata, S. & Gardner, E. (2005). Treatment Effects on Speech Intelligibility and Length of Utterance in Children with Specific Language and Intelligibility Impairments. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 34-49. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105381510502800105?casa\\_token=1W8MA7HD5cAAAAA:KitLyRC-mfODLWK-x1MYGOZfRC9xYqapBCXBGNA78TJ9438XyYMIngdIJ6UzaQcUi6XbFNj7mHg](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105381510502800105?casa_token=1W8MA7HD5cAAAAA:KitLyRC-mfODLWK-x1MYGOZfRC9xYqapBCXBGNA78TJ9438XyYMIngdIJ6UzaQcUi6XbFNj7mHg)

## **Anexos**

### **Anexo 1-** Planificação da atividade de escrita – Fase de diagnóstico

<b>9 de maio de 2022 – segunda-feira</b>	
<b>Área de conteúdo:</b> Expressão e comunicação	<b>Período letivo: 14h- 16h</b>
<b>Antecedentes</b>	

<p>Esta atividade surge para que as crianças fiquem a conhecer as letras do seu nome e que as consigam associar a outras palavras através do som. Este conhecimento manifesta-se no dia a dia quando as crianças estão em contacto com diferentes objetos. Assim, é “claro, hoje em dia, que a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral” (Mata, 2008, p.14).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Enquadramento curricular</b></p> <p style="text-align: center;">Domínios/subdomínios/Conteúdos/ Objetivos gerais / Descritores Baseados nas OCEPE</p>
<p style="text-align: center;">Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p style="text-align: center;">Abordagem à escrita</p> <p style="text-align: center;">Identificação de convenções da escrita</p> <p style="text-align: center;">Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.</p> <p style="text-align: center;">Aperceber-se do sentido direcional da escrita.</p> <p style="text-align: center;">Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sumário – planificação da sessão</b></p> <p>A sessão será iniciada com a leitura da obra “Amélia quer um cão” de Tim Bowley.</p> <p>Após a leitura desta obra passaremos à análise da história e das suas ilustrações.</p> <p>Após esta leitura e análise passamos à atividade, na qual cada criança deve relacionar as letras do seu nome com um objeto. Desta forma, será entregue às crianças uma folha com as letras do seu nome divididas, para depois selecionar o objeto que acham que tem o mesmo som inicial, ou seja que começa pela mesma letra, e desenhá-lo.</p> <p>No final da atividade, tal como acontece diariamente, o grupo reúne-se e fala um pouco da atividade, das dificuldades encontradas, o que foi fácil e outras questões que possam surgir. No final da tarde é preenchido o diário do grupo, mais precisamente gostamos, não gostamos, fizemos e queremos fazer.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da sessão – o que e como aconteceu</b></p> <p>Tal como previsto foi feita a leitura e análise da obra “Amélia quer um cão” de Tim Bowley. Após este momento de análise, passamos à atividade de escrita. Nesta foi</p>

possível perceber a dificuldade que algumas crianças têm na percepção dos sons, algo que já seria de esperar. As crianças mais velhas tiveram mais facilidade em perceber quais os sons e, assim, escrever corretamente as palavras. Por outro lado, as mais novas precisaram de mais ajuda para conseguirem chegar às conclusões esperadas.

Como era de esperar nem todas as crianças concluíram a atividade com o maior sucesso, mas o objetivo da percepção escrita e oral foi cumprido na maioria dos casos.

No final da atividade as crianças reuniram-se em grande grupo e conversamos um pouco acerca da atividade e das suas facilidades ou dificuldades, sendo que este momento ajudou a perceber aquilo que ainda poderá ser trabalhado com as crianças, de forma a fortalecer os conhecimentos que esta atividade trouxe.

#### **Avaliação – processos e produtos**

Durante a atividade foi possível perceber qual o nível de conhecimento das letras, do seu desenho e do som. Assim, é perceptível o que deve ser trabalhado ou não ser desenvolvido. No que diz respeito às crianças, estas durante a atividade mostraram-se bastante empenhadas, uma vez que para elas este era um desafio no qual queriam desenvolver com sucesso. Nesta atividade foi essencial mostrar que tendo em conta as diferentes letras a nossa boca quando as produz move-se de forma diferente, o que também ajuda a perceber se as letras das diferentes palavras que procuramos são iguais.

#### **Implicações para futuro**

Esta atividade teve como objetivo mostrar às crianças que a mensagem oral pode ser escrita, mas também que tal como na produção oral existem regras, também a escrita apresenta regras para que o discurso seja coeso e tenha sentido.

**Tabela 2. Planificação da atividade de escrita - Fase de diagnóstico**

C	a	t	i	a

**Figura 12. Exemplo da atividade proposta**



**Anexo 2 - Planificação da atividade “Mistura ou não mistura...?” – Fase de intervenção didática**

<b>11 de maio de 2022- quarta-feira</b>	
<b>Área de conteúdo:</b> Conhecimento do mundo	<b>Período letivo: 14h-16h</b>
<p style="text-align: center;"><b>Antecedentes</b></p> <p>Desde cedo as crianças estão ligadas à ciência sem nunca o perceberem, quer seja a fazer o bolo com os pais, pôr chocolate no leite entre outras coisas. Todas as substâncias que usamos no dia a dia, quando em contacto com um líquido podem ou não ser dissolvidas. Assim, a “partir de situações do quotidiano o(a) educador(a) encontra pontos de partida pertinentes para uma exploração mais sistematizada destes fenómenos” (Martins et al., 2009, p.25).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Enquadramento curricular</b></p> <p style="text-align: center;">Domínios/subdomínios/Conteúdos/ Objetivos gerais / Descritores Baseados nas OCEPE</p>	
<p style="text-align: center;">Abordagem às ciências</p> <p style="text-align: center;">Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles</p> <p>Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sumário – planificação da sessão</b></p> <p>De forma a iniciar a parte da tarde, será feita a leitura do livro “O traseiro do rei” de Raquel Saiz. Após a leitura vamos analisar a história e o que as crianças compreenderam da mesma.</p> <p>Seguidamente, passamos à atividade de ciência, que pretende mostrar o que acontece quando se mistura diferentes substâncias com água. Primeiramente será entregue às</p>	

<p>crianças uma folha onde terão de desenhar o que acham que vai acontecer com as diferentes substâncias, sendo estas areia, açúcar, sal, arroz, azeite, café e ervilhas. Depois vamos mostrar às crianças o que acontece com as substâncias e, estas devem proceder ao registo daquilo que observaram.</p> <p>Após esta atividade reunimos em grupo para falar sobre a mesma e fazer o registo no diário do grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da sessão – o que e como aconteceu</b></p> <p>A parte da tarde foi iniciada com a leitura do livro “O traseiro do rei” de Raquel Saiz.</p> <p style="text-align: center;">Após a leitura analisamos a história.</p> <p>Primeiramente, foi explicado às crianças qual a experiência que iríamos fazer e os materiais que precisávamos. De seguida, fizeram um registo daquilo que achavam que iria acontecer a cada material em contacto com a água. Terminado este momento, passamos à demonstração do que acontece a cada material em contacto com a água, para depois as crianças voltarem a registar os resultados obtidos.</p> <p>No final, em grupo discutimos os resultados que achávamos que iríamos obter e aqueles que realmente obtivemos para percebermos o porquê de algumas coisas terem ficado diferentes daquilo que era expectável pelas crianças, sendo que esta atividade irá ficar na área das ciências, para que as crianças possam voltar a experimentar.</p> <p style="text-align: center;">Antes de terminar o dia foi preenchido o diário do grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação – processos e produtos</b></p> <p>Durante a atividade as crianças mostravam-se empenhadas e entusiasmadas para ver qual a reação dos materiais na água. No final ficou perceptível a razão pela qual os diferentes materiais têm reações distintas na água.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Implicações para futuro</b></p> <p>Com a realização desta atividade as crianças ficaram a perceber a razão pela qual cada material tem diferentes reações na água e, também a olhar mais atentamente para o que acontece no dia a dia, uma vez que a água está bastante presente.</p>

**Tabela 3. Planificação da atividade “Mistura ou não mistura...?” – Fase de intervenção didática**

Tema da experiência:		
Misturas	Como penso que vai ficar	Como ficou
Água e açúcar		
Água e ervilhas		
Água e areia		
Água e azeite		

Figura 13. Material de registo acerca da atividade

**Anexo 3 – Planificação da atividade de “Subtizing”- Fase de intervenção didática**

<b>25 de maio de 2022 - quarta-feira</b>	
<b>Área de conteúdo:</b> Expressão e comunicação	<b>Período letivo:</b> 14h- 16h
<p><b>Antecedentes</b></p> <p>“A percepção de valores pequenos sem proceder à contagem (subitizing) é um aspecto importante no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números.” (Castro &amp; Rodrigues, 2008, p.22).</p>	
<p><b>Enquadramento curricular</b></p> <p>Domínios/subdomínios/Conteúdos/ Objetivos gerais / Descritores Baseados nas OCEPE</p>	
<p>Domínio da matemática</p> <p>Números e operações</p> <p>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).</p>	
<p><b>Sumário – planificação da sessão</b></p>	

Para dar início à parte da tarde, passamos à leitura e análise do livro “Não quero dormir!!!” de Alexandra Honrado. Antes de iniciar a leitura do livro vamos falar um pouco sobre ele e a sua história. Após este momento passaremos à leitura do mesmo e posteriormente a uma pequena análise.

No que diz respeito à atividade de matemática, as crianças terão de fazer pequenos jogos com cartas sem proceder à sua contagem, isto chama-se subitizing. Estas cartas contêm bolas em diferentes disposições, mas que podem ou não ter o mesmo número de bolas, cabe às crianças perceber qual o número de bolas que cada carta contém, tendo em conta, por exemplo a forma como estas se encontram dispostas na carta. No final da sessão, em grupo, discutimos as dificuldades desta atividade e como as crianças foram conseguindo realizar os cálculos mentais, de forma a ajudar os colegas. Antes de terminar o dia foi preenchido o diário do grupo.

#### **Descrição da sessão – o que e como aconteceu**

A tarde foi iniciada com a leitura da obra “Sábado” de Oge Mora, sugerido por uma criança. Após a leitura do livro, conversamos um pouco sobre a importância de passar tempo com os entes queridos e como esse tempo deve ser valorizado, pois não acontece sempre.

Quanto à atividade de matemática, esta consiste no cálculo mental rápido, tendo como nome “Subtizing”. Para isso, o grupo foi dividido em três mesas com um adulto para auxiliar na realização da atividade. Já nos grupos, o adulto dizia um número e as crianças deveriam ser rápidas a contar, para conseguirem encontrar a carta com o número pretendido. Também foi pedido às crianças que retirassem uma carta do centro e dissessem qual o número que achavam estar no cartão e porquê.

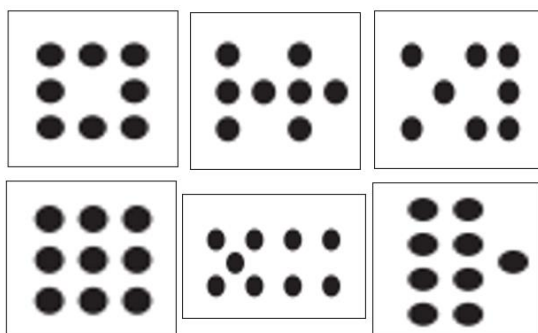
No final da sessão o grupo foi reunido para falar das dificuldades que estes encontraram na atividade e, também para partilharem as diferentes maneiras como conseguiram perceber qual era o número de bolas apresentado. Caso as crianças pretendessem voltar a trabalhar esta atividade, o material foi disponibilizado na área da matemática. Após este momento foi preenchido o diário do grupo.

#### **Avaliação – processos e produtos**

No decorrer da atividade as crianças mostravam-se empenhadas. Algumas das crianças conseguiram com facilidade encontrar as cartas pretendidas, outras

perceberam que a disposição dos pontos também nos revela o número presente e outras teriam mesmo de contar, tal como era esperado.
<p><b>Implicações para futuro</b></p> <p>Com a realização da atividade deveríamos perceber que conseguimos fazer um cálculo mental rápido.</p>

**Tabela 4. Planificação da atividade de “Subtizing”- Fase de intervenção didática**



**Figura 14. Exemplo de cartões de “Subtizing”**

**Anexo 4** – Planificação da atividade de soma utilizando os cartões de “Subtizing”- Fase de intervenção didática

<b>8 de junho de 2022 - quarta-feira</b>	
<b>Área de conteúdo:</b> Expressão e comunicação	<b>Período letivo:</b> 14h- 16h
<p><b>Antecedentes</b></p> <p>“...as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objectivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo.” (Castro &amp; Rodrigues, 2008, p.22).</p>	
<p><b>Enquadramento curricular</b></p> <p>Domínios/subdomínios/Conteúdos/ Objetivos gerais / Descritores Baseados nas OCEPE</p>	
<p>Domínio da matemática</p> <p>Números e operações</p>	

Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).

### **Sumário – planificação da sessão**

Para dar início à parte da tarde, passamos à leitura e análise do livro “Para onde vamos quando desaparecemos” de Isabel Minhós Martins. Antes de iniciar a leitura do livro vamos falar um pouco sobre ele e a sua história. Após este momento passaremos à leitura do mesmo e posteriormente a uma pequena análise.

No que diz respeito à atividade de matemática, as crianças, em pares, terão de realizar somas. Para isso, terão ao seu dispor vários papéis com pontos, sendo que podem ser cartões de 1 a 10 pontos. Assim, os pares têm de selecionar 2 cartões, fazer a sua soma e registar o que fizeram, como o fizeram e o seu resultado. Para tornar a atividade um pouco mais desafiante, pode ser pedido às crianças que façam grupos de 2 com as bolas que tem, de forma a mostrar que existem diferentes formas de contar. No final, em grande grupo vamos discutir os resultados, as dificuldades e facilidades e as diferentes formas que foram usadas para contar os respetivos pontos.

De modo a terminar a sessão será preenchido o diário do grupo.

### **Descrição da sessão – o que e como aconteceu**

A tarde foi iniciada com a leitura do livro “Para onde vamos quando desaparecemos” de Isabel Minhós Martins. Após a leitura analisamos o tema do livro, criando uma pequena discussão sobre o mesmo.

Quanto à atividade de matemática, as crianças, em pares, fizeram somas com as peças do subtizing e registaram os seus resultados.

No final, em grupo, foram partilhadas as diferentes formas de contagem e registo, as dificuldade e facilidades, quer seja acerca de contagem, como também na escrita e desenho dos números.

Para terminar a sessão foi preenchido o diário de grupo.

### **Avaliação – processos e produtos**

Os registos das crianças tornaram-se interessantes, sendo que cada par fez de maneira diferente. Algumas crianças apresentaram algumas dificuldades, contudo as mais velhas conseguem ajudar e, por isso, os grupos foram criados de modo a colmatar estas dificuldades dos mais novos.

### **Implicações para futuro**

Com esta atividade as crianças ficaram a perceber e conhecer diferentes formas de registos de somas. Para além disto esta mostrou ser uma boa atividade para diagnosticar os conhecimentos que as crianças apresentam, a nível matemático, para que as dificuldades encontradas possam ser trabalhadas, futuramente.

**Tabela 5. Planificação da atividade de soma utilizando os cartões de “Subtizing”- Fase de intervenção didática**

### **Anexo 5 – Planificação da atividade “Mistura de cores” – Fase de aferição**

<b>22 de junho de 2022 - quarta-feira</b>	
<b>Área de conteúdo:</b> Conhecimento do mundo	<b>Período letivo:</b> 14h- 16h
<p style="text-align: center;"><b>Antecedentes</b></p> <p>Tendo em conta um dos temas abordados na atividade de arte, foi perceptível que seria pertinente trazer atividade que falasse da mistura das cores. Desta forma, sabemos que as crianças desde cedo interagem com vários materiais, mas é “(...)através da sua manipulação vão constatando algumas das suas propriedades/características”(Martins, Veiga, Teixeira, et al., 2009, p.25).</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Enquadramento curricular</b></p> <p style="text-align: center;">Domínios/subdomínios/Conteúdos/ Objetivos gerais / Descritores Baseados nas OCEPE</p>	
<p style="text-align: center;">Introdução à metodologia científica</p> <p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sumário – planificação da sessão</b></p> <p>De forma a iniciar a parte da tarde, será lido o livro “ Para que serve?” de José Maria Vieira Mendes. Depois da leitura analisamos o conteúdo do livro, quer seja o tema, ilustrações e texto. Caso haja perguntas ou dúvidas é o momento em que serão respondidas.</p>	

<p>No que diz respeito à atividade, esta tem como objetivo alargar o conhecimento das crianças em relação às cores e como estas se podem formar. Para isso terão plasticina de farinha de cor azul, magenta, para juntar as plasticinas e ver qual a cor que conseguimos formar. Antes do momento de mistura, as crianças terão de pintar na tabela fornecida o que acham que vai acontecer quando misturamos cada cor. No final registamos os resultados obtidos.</p> <p>Já em grupo conversamos sobre o porquê dos resultados obtidos. No final do dia é preenchido o diário do grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da sessão – o que e como aconteceu</b></p> <p>A tarde foi iniciada com a leitura da obra “Para que serve?” de José Maria Vieira Mendes. Este livro trouxe muitas perguntas às crianças, o que as deixou bastante atentas ao livro.</p> <p>Quanto à atividade esta foi feita através de plasticinas de farinha com cores primárias. Inicialmente as crianças anotaram o que achavam que ia acontecer e depois de visualizarem o que aconteceu com as plasticinas voltaram a registar.</p> <p>No final da atividade conversamos acerca dos resultados obtido. Antes de finalizar o dia foi preenchido o diário do grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação – processos e produtos</b></p> <p>No final da atividade a maioria das crianças conseguiu perceber o que seriam as cores primárias e como através destas conseguimos obter cores novas e, quais são formadas por estas</p>
<p style="text-align: center;"><b>Implicações para futuro</b></p> <p>Através da atividade pretendia-se que as crianças percebessem que as cores primárias são o essencial para a construção de outras cores.</p>

**Tabela 6. Planificação da atividade “Mistura de cores” – Fase de aferição**






















									
									
									

Figura 15. Material de registo acerca da atividade