



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Contributo dos educadores de infância para o desenvolvimento
da linguagem oral.

Filipa de Lima Almeida



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Filipa de Lima Almeida

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Contributo dos educadores de infância para o desenvolvimento
da linguagem oral

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça

Novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento de encerrar uma das etapas mais marcantes e transformadoras da minha vida, é tempo de expressar a minha gratidão a todos os que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso e deixaram a sua marca na minha história.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Luciana, pela sua orientação constante, pela disponibilidade em todos os momentos, pela paciência e pelos conselhos valiosos que me acompanharam ao longo deste caminho.

A toda a comunidade académica da Escola Superior de Educação, que me acolheu ao longo destes anos e contribuiu, direta ou indiretamente, para a minha formação. Obrigada por todo o apoio, por toda a dedicação e por todo o profissionalismo.

À educadora Ró e à professora Fernanda, um profundo agradecimento por toda a partilha, pela entrega e pela inspiração. A vossa paixão pelo ensino reflete-se na forma como guiam as crianças e no impacto positivo que deixam em todos os que vos rodeiam. Aprendi convosco mais do que imaginava. Um agradecimento muito especial à auxiliar *Célia*, que foi o meu maior apoio durante o estágio na educação pré-escolar. A sua presença, a sua dedicação, o seu carinho e a sua ajuda constante foram determinantes para que esta experiência fosse tão positiva e enriquecedora. Obrigada por tudo o que me ensinou, por cada gesto e por acreditar em mim desde o primeiro dia.

À minha madrinha, um agradecimento muito especial por todo o apoio e por todo o incentivo que me deu ao longo deste percurso. A sua presença foi fundamental nos momentos de incerteza e a sua força ajudou-me a seguir em frente.

À minha tia Magda, que esteve também sempre presente, com palavras de encorajamento, ideias criativas e sugestões preciosas que enriqueceram muitas das atividades desenvolvidas, também muito agradeço. E sou muito grata por nunca ter deixado de acreditar em mim.

Aos meus pais, o meu pilar. Obrigada por não me deixarem desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. O vosso amor incondicional, o esforço e o apoio constante foram a base sobre a qual construí esta conquista.

Ao meu namorado João, que esteve ao meu lado em todos os momentos, desde a licenciatura até ao mestrado. Obrigada por me apoiar sempre, por me ouvir, por me dar força e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava.

Quero também agradecer à minha sogra, Anabela, cujo apoio incondicional e cujas preciosas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento e o aprimoramento deste trabalho.

À minha cunhada, Mariana, cuja confiança constante nas minhas capacidades e encorajamento infalível também me motivaram a persistir, mesmo nos momentos mais difíceis, também expresso o meu agradecimento.

Por fim, agradeço de coração à minha amiga Mariana, que me acompanhou fielmente ao longo de toda a minha jornada académica, desde a licenciatura até ao mestrado, oferecendo-me amizade, força e inspiração e que foram indispensáveis para a concretização deste sonho.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). O estudo partiu do recurso ao instrumento construído por Sivertsen (2022), cuja investigação constituiu referência para a elaboração do questionário aplicado.

Este estudo teve como principal objetivo compreender as conceções dos educadores de infância sobre a linguagem oral e identificar as práticas pedagógicas que implementam para promover o seu desenvolvimento em contexto educativo. A investigação adotou uma abordagem mista, de natureza descritiva e interpretativa, articulando dados quantitativos e qualitativos, de modo a alcançar uma compreensão mais completa das representações e práticas profissionais dos educadores.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário aplicado a educadores de infância em exercício no Norte de Portugal. O referido instrumento incluiu questões fechadas, analisadas estatisticamente, e questões abertas, sujeitas a análise de conteúdo. As respostas obtidas permitiram aceder a uma visão global das práticas educativas associadas à linguagem oral, bem como às crenças e intencionalidade pedagógica dos profissionais neste domínio.

A análise dos dados revelou padrões e tendências relevantes sobre as estratégias utilizadas na promoção da oralidade, evidenciando a necessidade de uma maior intencionalidade pedagógica neste domínio. Os resultados mostram igualmente que persistem áreas que exigem reforço formativo, nomeadamente ao nível da sistematização das práticas e do aprofundamento da literacia emergente.

O estudo contribui, assim, para aprofundar o conhecimento sobre o papel do educador de infância no desenvolvimento da linguagem oral, reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas e alinhadas com a evidência científica.

Palavras-chave: Linguagem oral; Práticas Pedagógicas; Educação Pré-Escolar

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice (PES) course unit of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC). The study was based on the instrument developed by Sivertsen (2022), whose research served as a reference for the questionnaire used.

The main objective of this study was to understand preschool teachers' conceptions of oral language and identify the pedagogical practices they implement to promote its development in an educational context. The research adopted a mixed approach, both descriptive and interpretative, combining quantitative and qualitative data in order to achieve a more complete understanding of the professional representations and practices of educators.

The data collection instrument used was a questionnaire administered to early childhood educators working in northern Portugal. This instrument included closed questions, which were analyzed statistically, and open questions, which were subject to content analysis. The responses obtained provided an overview of educational practices associated with oral language, as well as the beliefs and pedagogical intentions of professionals in this field.

The analysis of the data revealed relevant patterns and trends in the strategies used to promote oral language, highlighting the need for greater pedagogical intentionality in this field. The results also show that there are still areas that require further training, particularly in terms of systematizing practices and deepening emerging literacy.

The study thus contributes to deepening knowledge about the role of early childhood educators in the development of oral language, reinforcing the importance of intentional pedagogical practices that are grounded and aligned with scientific evidence.

Keywords: Oral Language; Pedagogical Practices; Early Childhood Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	7
ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABELA	14
LISTA DE ABREVIATURAS	15
INTRODUÇÃO	16
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	20
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	20
1.1. <i>Caracterização do meio local</i>	20
1.2. <i>Caracterização do Agrupamento de Escolas/ Jardim de Infância</i>	20
1.2.1 Caracterização do Estabelecimento.....	21
1.3. <i>Caracterização da sala de atividades</i>	23
1.4. <i>Caracterização do grupo</i>	24
1.5. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	27
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
2.1. <i>Caracterização do meio local</i>	33
2.2. <i>Caracterização do Agrupamento/ Escola</i>	34
2.3. <i>Caracterização da sala de aula, rotinas e horários</i>	35
.....	36
.....	36
2.4. <i>Caracterização da turma</i>	36
2.5. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	38
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	46
3. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	46
3.1. <i>Pertinência do estudo</i>	46
3.2. <i>Pergunta e objetivos da Investigação</i>	48
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
4.1. <i>Desenvolvimento da linguagem oral na infância</i>	50
4.1.1. Aquisição e evolução da linguagem oral no pré-escolar	52
4.1.2. Fatores que influenciam a aquisição da linguagem oral	54
4.2. <i>O papel do educador na promoção da linguagem oral</i>	56
4.2.1. Estratégias interativas e práticas comunicativas.....	57
4.2.2. Qualidade das interações e plano de atividades intencional	58
4.3. <i>As crenças docentes e o seu impacto na promoção da linguagem oral</i>	61
4.4. <i>Estudos empíricos</i>	63
5. METODOLOGIA	67
5.1 PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	67
5.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	68
5.3. <i>Estudo</i>	69
5.3.1. Enquadramento	69
5.3.2. Participantes	69
5.3.3. Instrumento de recolha de dados.....	70
5.3.4. Procedimento de recolha de dados	71
5.3.5. Procedimento de tratamento e de análise de dados	71
6. <i>Apresentação de resultados</i>	73
6.1 Dados pessoais.....	73

6.2 Técnicas de linguagem oral	100
6.3 Correlações entre variáveis do questionário.....	124
7. Considerações finais.....	128
7.1. <i>Conclusões</i>	128
7.2. <i>Limitações e recomendação para investigações futuras</i>	129
PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	141

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - PLANTA DA SALA 3º ANO.....	36
--	-----------

ÍNDICE DE TABELA

TABELA 1 -HORÁRIO ESCOLAR.....	35
TABELA 2-GÊNERO	73
TABELA 3-FAIXA ETÁRIA	74
TABELA 4-HABILITAÇÃO ACADÊMICA	74
TABELA 5-EXPERIÊNCIA COMO EDUCADOR	75
TABELA 6-PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO SOBRE LINGUAGEM ORAL.....	76
TABELA 7-FORMAÇÃO DOS EDUCADORES RELATIVAMENTE À LINGUAGEM ORAL	78
TABELA 8-ESTATUTO SOCIOECONÓMICO	81
TABELA 9-PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS.....	85
TABELA 10- PERCEÇÃO DOS EDUCADORES ACERCA DO SIGNIFICADO DA LINGUAGEM ORAL	90
TABELA 11- OGRAU DE (DIS)CORDÂNCIA DOS EDUCADORES COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES	95
TABELA 12- CLASSIFICAÇÃO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS SEGUINTE TÉCNICAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	103
TABELA 13- CONTEXTOS QUE OS EDUCADORES TAMBÉM CONSIDERAM IMPORTANTES PARA APRENDIZAGEM	110
TABELA 14-EXISTÊNCIA DE OUTRAS ÁREAS OU LOCAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM.....	111
TABELA 15-ÁREAS ADICIONAIS QUE OS EDUCADORES ACREDITAM SER IMPORTANTES PARA AS CRIANÇAS APRENDEREM A LINGUAGEM ORAL	114
TABELA 16-O QUE OS EDUCADORES ACREDITAM QUE AJUDARIA A MELHORAR O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS NA SUA SALA	119
TABELA 17-ATÉ QUE PONTO OS EDUCADORES CONCORDAM OU DISCORDAM COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES.....	122
TABELA 18-CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEL DA P.6E P.13	126

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

APA Apoios Pedagógicos Acrescidos

EC- Educadora Cooperante

EE- Educadora Estagiária

ESE-IPVC- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Jl- Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC 1º Ciclo- Professora Cooperante do 1.º Ciclo

PC- Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIAA- Planos Individuais de Acompanhamento Acrescido

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

ULSAM-Unidade Local de Saúde do Alto Minho

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (doravante, PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Nele, apresenta-se o trabalho desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB.

A estrutura do relatório declina-se da seguinte forma: Parte I – Enquadramento da PES; Parte II – Projeto de investigação; e Parte III – Reflexão global da PES.

Na Parte I, é apresentada a caracterização dos contextos de estágio onde ocorreu a PES. Nesta secção, são apresentadas a descrição do meio local, a caracterização do agrupamento, do Jardim de Infância (doravante JI) e da Escola Básica, do grupo de crianças/alunos, das salas e das rotinas. Além disso, é apresentado o percurso de intervenção educativo nos dois contextos, bem como as áreas de conteúdo abordadas.

Na Parte II, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido. Esta secção integra a contextualização e a justificação da relevância do estudo, a fundamentação teórica que o sustenta, a metodologia adotada, a análise dos resultados obtidos e, por fim, as conclusões, que integram a identificação das limitações do estudo e onde são apresentadas algumas recomendações para futuras investigações.

Na Parte III, é, finalmente, levada a cabo uma reflexão global acerca do percurso realizado nos dois contextos, no âmbito da PES.

PARTE I.
ENQUADRAMENTO DA
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização do contexto educativo na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, será apresentada a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PES . Este encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira correspondente à caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar e, a segunda, referente ao contexto educativo do 1.º CEB . A caracterização apresenta fatores do meio local, do Agrupamento, da sala de atividades, das rotinas, a descrição do grupo e, por fim, com a apresentação do percurso de intervenção educativo.

1.1. Caracterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES, no 1.º semestre, situa-se numa das 27 freguesias inseridas no concelho de Viana do Castelo, que pertence à região do Alto Minho. A cidade de Viana do Castelo é delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a este por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende, e a oeste pelo Oceano Atlântico. Possui uma área territorial de aproximadamente 314 km² e uma população de 91.000 habitantes (INE, 2021). O Agrupamento de Escolas está situado na região de Viana do Castelo, caracterizada por uma geografia diversificada que combina áreas urbanas e rurais. A região apresenta uma economia mista, com destaque para o setor do turismo, da agricultura e de pequenos comércios locais. A população do meio é heterogénea, abrangendo diversos níveis socioeconômicos.

1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas/ Jardim de Infância

O agrupamento mantém uma estreita colaboração com entidades locais, como o município, associações de pais e instituições culturais, para promover a educação e o desenvolvimento integral dos alunos. A cidade de Viana do Castelo é igualmente conhecida

pelo seu folclore e trajes típicos, sendo um destino turístico com locais de grande interesse como o Santuário de Santa Luzia e o Navio-Hospital Gil Eanes. A festa em honra da Senhora d'Agonia, de carácter religioso, é uma das mais emblemáticas festas do país e atrai turistas, anualmente.

De acordo com os Censos de 2021 (INE, 2021), a freguesia onde está inserido o JI ocupa uma área de 2,32 km² e agrega 10.650 habitantes. Situa-se num contexto urbano tradicional e nela estão instalados diversos organismos, como a Câmara Municipal, os Bombeiros Voluntários e o Centro Hospitalar do Alto Minho.

O território é rico em património cultural e arquitetónico, sendo possível encontrar exemplares como o Museu do Traje, a Praça da República, o Teatro Sá de Miranda e a Biblioteca Municipal. Os principais setores laborais da região são a pesca, o artesanato e o comércio, características que fazem parte da identidade cultural local e influenciam a vida quotidiana das crianças e suas famílias.

1.2.1 Caracterização do Estabelecimento

O edifício do JI é constituído por uma infraestrutura térrea, que abriga diversas áreas destinadas ao desenvolvimento e bem-estar das crianças. O espaço interno inclui quatro salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, um gabinete para as educadoras, um polivalente, duas bibliotecas, duas casas de banho adequadas à faixa etária das crianças, duas casas de banho para adultos e uma sala de arrumos.

Quanto ao espaço exterior, o JI dispõe de quatro áreas distintas, que são utilizadas alternadamente pelas quatro salas de crianças. Essas áreas são:

- Área da floresta: este espaço tem troncos, baloiços, pneus, árvores, *slackline* e um pequeno espaço de cozinha, permitindo uma ampla exploração e atividades ao ar livre.
- Área de areia: inclui baloiços, um escorrega, uma caixa de areia, um pneu, uma casinha e diversos objetos como pás, baldes, carrinhos e pratos, promovendo a interação e a brincadeira criativa.

- Área das estruturas: num espaço coberto, é uma área composta por estruturas típicas de um parque infantil, como escorregas e um pavimento mais apropriado para garantir a segurança das crianças.
- Área dos triciclos: situada na área exterior da entrada principal do JI, este espaço está equipado com triciclos e bicicletas, permitindo que as crianças desfrutem de atividades ao ar livre, com a opção adicional de brincar no "cogumelo" (estrutura de grandes dimensões na qual as crianças podem entrar e explorar).

Em dias de chuva, o polivalente é um espaço bastante aproveitado, sendo amplo e versátil. É utilizado para o acolhimento das crianças pela manhã, além de servir para sessões de educação física e música. Este espaço é equipado com mesas, cadeiras, uma televisão e um armário onde ficam arrumados materiais para as sessões de educação física, como arcos, cones, bolas, cordas e túneis.

O JI conta, também, com uma horta pedagógica e uma estufa, onde as crianças têm a oportunidade de observar as diferentes etapas de crescimento das plantas e aprender sobre as sementeiras.

De forma a possibilitar a exploração dos espaços exteriores, mesmo em dias chuvosos, o JI também disponibiliza fatos de chuva e galochas para que as crianças possam brincar ao ar livre.

Relativamente ao horário de funcionamento, este está dividido entre a componente letiva e a componente de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). A componente letiva ocorre das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, enquanto a componente não letiva funciona das 8h às 9h e das 15h30 às 18h30.

A equipa do JI é composta por pessoal docente, cinco educadoras, e pessoal não docente, , quatro assistentes operacionais, uma animadora, uma professora de música, uma tarefeira e duas cozinheiras.

Em termos de infraestrutura, o JI dispõe de um espaço amplo, com salas equipadas, uma biblioteca, um ginásio, uma horta pedagógica e diversas áreas exteriores, como a

estufa e estruturas de madeira para brincadeiras. Os recursos pedagógicos disponíveis são variados, incluindo materiais acessíveis e um quadro interativo, além de equipamentos para atividades físicas e musicais. A organização do espaço privilegia a autonomia das crianças, favorecendo o desenvolvimento de diversas competências.

1.3. Caracterização da sala e atividades

A sala está organizada em áreas de interesse que estimulam a autonomia e a criatividade das crianças: área de expressão plástica, jogos de construção, faz de conta, livros. As atividades são estruturadas em rotinas diárias, que incluem momentos de reunião, atividades dirigidas e tempos livres. A educação musical ocorre às segundas-feiras e as aulas de educação física são realizadas no ginásio ou no espaço exterior às segundas-feiras. A organização do espaço promove um ambiente estimulante e estruturado.

A rotina intencionalmente planeada pela educadora cooperante é estruturada de forma educativa; é conhecida e negociada pelas crianças que sabem o que podem fazer em cada momento e estas podem propor alterações. A rotina é, ainda, uma referência temporal que permite à criança sentir-se segura. Conforme vão chegando antes das 9h, as crianças são recebidas por uma assistente de Ação Educativa, no espaço das AAAF. Das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, o grupo está em atividade com a educadora cooperante na sala e, sempre que possível, no exterior. Após este horário, as crianças que frequentam as AAAF vão para o ginásio e ficam com uma Assistente Técnica e uma tarefeira.

O dia começa pedindo-se às crianças que se sentem em grande roda para, então, serem marcadas as presenças. Distribuem-se, então, as tarefas do dia e cantam-se os “Bons-dias”. Há atividades com dias pré estipulados, ao longo da semana, como, por exemplo, a animação do conto, realizada às segundas-feiras, educação musical às quintas-feiras, a educação física às quartas e a organização dos portefólios e a avaliação da semana com o grupo, à sexta-feira. Depois do lanche as crianças vão para o recreio. De regresso à sala, escolhem a área em que querem trabalhar ou dão seguimento a atividades iniciadas anteriormente. Depois do período do almoço, voltam a reunir e é proposta uma nova

atividade ou dão seguimento a atividades iniciadas anteriormente. Sempre que possível, usufruem um pouco mais das áreas e, por fim, as crianças lancham.

1.4. Caracterização do grupo

O grupo da sala do JI era constituído por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Tratava-se de um grupo marcadamente heterogéneo, com 4 crianças de 3 anos, 4 de 4 anos, 10 de 5 anos e 7 de 6 anos, o que implicava diferentes fases de desenvolvimento, logo, diferentes necessidades educativas.

Das 25 crianças, 15 ingressarão no 1.º CEB no próximo ano letivo, o que representará uma etapa de transição importante para o grupo. Duas dessas crianças encontravam-se ainda em processo de avaliação de aptidão, devido à sua idade (são crianças consideradas condicionais para integrar o 1.º CEB), o que reforça a necessidade de uma observação sistemática e individualizada, garantindo que cada uma esteja preparada para esta mudança.

A diversidade etária e de experiências prévias conferia ao grupo uma grande variabilidade de ritmos de aprendizagem e maturidade. Este perfil exigiu uma planificação pedagógica flexível, com estratégias diferenciadas que promovessem a participação, a equidade e o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças. A intervenção educativa teve, pois, de ser ajustada às características e necessidades de cada faixa etária, assegurando que todas beneficiassem de oportunidades de aprendizagem adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Em relação à experiência prévia, apenas duas crianças nunca tinham frequentado creche ou JI, enquanto as restantes possuíam um leque variado de experiências escolares. Cinco crianças frequentavam a mesma sala no ano transato, doze frequentavam outras salas do mesmo JI, e uma criança frequentava um JI diferente. Esta diversidade de experiências trouxe desafios, mas também vantagens, pois permitiu observar diferentes ritmos de adaptação e níveis de familiaridade com a rotina escolar. A variabilidade nas experiências pré-escolares refletiu-se na forma como cada criança reagia aos novos desafios e na forma como se relacionava com os colegas.

O grupo era ativo, curioso e participativo, sendo essas características essenciais para o sucesso das atividades propostas. As crianças mostravam grande disposição para participar, sendo comunicativas e criativas nas suas produções, especialmente nas atividades que envolviam expressão oral. Muitas vezes, demonstravam grande imaginação ao descrever acontecimentos ou vivências do seu dia a dia, o que era preditor de um desenvolvimento positivo das suas competências linguísticas e cognitivas. Este tipo de atividade estimulava a criatividade e o pensamento crítico, permitindo às educadoras estagiárias e à educadora cooperante acompanhar de perto o progresso de cada aluno. Contudo, o grupo também apresentou desafios, principalmente relacionados com a concentração, a atenção e o cumprimento de regras. As crianças tinham uma inclinação privilegiada para as atividades lúdicas, especialmente nas áreas de jogos de construção e faz de conta.

As dificuldades observadas envolveram:

- Linguagem oral: Algumas crianças apresentavam dificuldades na articulação das palavras, enquanto outras ainda não compreendiam o português completamente (eram de origem estrangeira).
- Comportamento: Existia uma dificuldade geral no cumprimento regras, como falar em tom baixo e esperar pela vez de falar.
- Desenvolvimento específico: Algumas crianças apresentavam atrasos na compreensão da linguagem oral, bem como desafios na atenção e concentração durante as atividades.

Além disso, o grupo incluía crianças com necessidades específicas, como:

- Uma criança com autismo.
- Uma criança com problemas cognitivos e comportamentais.
- Uma criança com escoliose idiopática infantil, que enfrentava desafios posturais, dificuldades de preensão e problemas de locomoção.

Em termos de acompanhamento pedagógico, a diversidade do grupo tornou-se uma vantagem, ao permitir observar diferentes ritmos de adaptação, assim como algumas

crianças mais retraídas, carecendo de acompanhamento mais individualizado. Esse acompanhamento foi fundamental para criar um ambiente mais inclusivo, no qual todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, podiam participar de forma ativa e potencializar o desenvolvimento de novas capacidades. Além disso, o trabalho individualizado favoreceu o estabelecimento de vínculos de proximidade entre educador e a criança, promovendo um ambiente de confiança e respeito.

O trabalho pedagógico teve como objetivo promover a participação ativa de todos, respeitando os diferentes ritmos e necessidades das crianças. A maioria demonstrava grande criatividade, imaginação, expressividade e interesse nas atividades. Contudo, a adaptação às regras de convivência e o desenvolvimento das competências sociais foram áreas mais desafiantes, que exigiram atenção e acompanhamento contínuos.

Embora o grupo tenha sido muito participativo e criativo, o processo de aprendizagem social, envolvendo regras de convivência, como o respeito pelos espaços e pelo outro, foi gradual. Frequentemente, surgiram conflitos relacionados com a partilha de materiais ou a definição de turnos para atividades em grupo, o que exigiu uma mediação constante por parte das educadoras, ajudando as crianças a compreenderem a importância da colaboração e do respeito mútuo, para melhor desenvolvimento de competências sociais.

Em suma, a heterogeneidade do grupo exigiu uma abordagem pedagógica bastante diferenciada. As atividades pedagógicas e lúdicas foram estruturadas para estimular a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico, respeitando as diferenças e atendendo às necessidades específicas de cada criança. Foi colocado foco na promoção da participação ativa e no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, com respeito pelo ritmo individual de cada criança.

1.5. Percurso de intervenção educativa

O percurso de intervenção educativa no pré-escolar realizou-se ao longo de quinze semanas, com início em outubro de 2024 e fim em fevereiro de 2025, e dividiu-se em duas partes: a primeira (três semanas) dedicada à observação e a segunda (doze semanas) à implementação de atividades.

Na primeira parte, o objetivo era conhecer o grupo de crianças, as suas interações, comportamentos e características individuais. Com isto em mente, foram analisadas as dinâmicas do grupo, o trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante (EC), as metodologias adotadas e a forma como eram aplicadas. Estas semanas foram, de facto, essenciais para a compreensão das rotinas individuais de cada criança, permitindo uma análise aprofundada dos seus interesses, necessidades e formas de interação com os pares e com os adultos. A observação possibilitou, não apenas a identificação das características individuais das crianças, mas também, a forma como cada qual reagia às diferentes situações e estímulos no contexto educativo.

Esta fase de observação forneceu ferramentas essenciais para o período de implementação, ajudando a definir estratégias pedagógicas ajustadas às diferentes especificidades. Além disso, ao compreender as rotinas do grupo e de cada criança, tornou-se mais fácil planear e estruturar intervenções que as respeitassem, garantindo uma maior harmonia no funcionamento diário da sala. Tal como sublinha (Ferre Laevers 2020) a observação contínua e sistemática constitui um elemento central de uma prática educativa de qualidade, na medida em que possibilita ao educador identificar níveis de envolvimento, necessidades específicas e oportunidades de intervenção. Do mesmo modo, (Iram Siraj; Daniel Kingston, 2018) defendem que a recolha regular de informação sobre as interações e respostas das crianças é essencial para orientar decisões pedagógicas fundamentadas e promover práticas responsivas.

As semanas iniciais não serviram apenas para conhecer o grupo, como também permitiram estabelecer bases sólidas para uma intervenção sensível ao seu estágio de desenvolvimento, favorecendo o bem-estar, o envolvimento e a participação ativa das

crianças. A importância de ajustar as estratégias educativas às necessidades identificadas é igualmente evidenciada por Sheridan e Perrenoud (2021), que reforçam que um ambiente pedagógico eficaz se constrói através da análise contínua do comportamento das crianças e da adaptação intencional das propostas.

Na segunda parte, cada elemento do par pedagógico teve a oportunidade de conduzir a sua intervenção durante seis semanas. De um modo geral, a implementação acontecia três dias por semana, de segunda a quarta-feira, permitindo uma continuidade no trabalho desenvolvido. No entanto, para proporcionar uma experiência mais imersiva e aproximada à realidade profissional, foram incluídas duas semanas intensivas, durante as quais as estagiárias assumiram a implementação de forma contínua, ao longo de cinco dias, de segunda a sexta-feira. Esta estrutura permitiu um acompanhamento mais aprofundado do grupo e uma maior consolidação das práticas pedagógicas.

Durante a primeira semana de implementação, trabalhou-se a temática do Halloween através de atividades integradas em várias áreas de desenvolvimento. Na Área de Expressão e Comunicação, destacou-se o domínio da Educação Física com a atividade “Caça das estações geométricas”, que promoveu a motricidade e reforçou a compreensão das estações do ano. A área do Conhecimento do Mundo foi igualmente abordada, explorando elementos do mundo físico e natural associados às diferentes estações do ano. No domínio da Matemática, a contagem e as operações de soma e subtração foram trabalhadas a partir das formas geométricas recolhidas nas atividades motoras. A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita assumiu também um papel central, com a leitura e exploração da obra *Lá Vamos Nós Numa Caça aos Fantasmas*, de Martha Mumford e Cherie Zamazing, envolvendo atividades de pré-leitura e momentos de expressão artística, como a decoração de um fantasma. A semana integrou, ainda, música, nomeadamente “Panda e os Caricas – As 4 Estações”, permitindo uma abordagem interdisciplinar e consolidando os conceitos de forma lúdica e envolvente.

Durante a segunda semana de implementação, as atividades centraram-se na temática do Magusto, que serviu de tema global para o desenvolvimento integrado das diferentes áreas de aprendizagem. Na área da Educação Física, realizou-se o “Jogo da

Apanha das Castanhas”, uma atividade dinâmica que promoveu a motricidade e a cooperação. Em Conhecimento do Mundo, explorou-se o significado cultural do Magusto, permitindo às crianças explorar novas atividades e adquirir novos conhecimentos alusivos às tradições sazonais. No domínio da Matemática, trabalhou-se a contagem e o reconhecimento de números por ordem crescente, articulando estes conteúdos com a leitura do livro *Aqui Estamos Nós – Livro dos Números*, de Oliver Jeffers, que serviu de ponto de partida para relacionar conceitos matemáticos com elementos concretos. A Expressão Artística foi igualmente valorizada, através da decoração do número preferido de cada criança, integrando a expressão criativa e consolidação da noção de número. Este trabalho foi complementado pela leitura da obra *Os Medos que Metem Medo*, de Rachel Rooney, a partir do qual se incentivou a expressão das emoções e a representação gráfica dos medos. Por fim, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita integrou uma atividade de pré-leitura que preparou as crianças para a exploração das narrativas desta forma, foi reforçada a articulação entre as várias áreas e as crianças foram orientadas para a exploração das suas vivências e sentimentos, de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Durante a terceira semana de implementação, explorou-se a temática do mundo animal, através de atividades integradas nas diferentes áreas de desenvolvimento. Na Matemática, trabalhou-se o reconhecimento e a ordenação crescente dos números, por meio de tarefas práticas que envolveram contagem e sequências numéricas. No domínio da Educação Física, as crianças iniciaram com um aquecimento em que imitaram a locomoção de diferentes animais e, posteriormente, participaram num circuito motor inspirado em padrões de movimento típicos de várias espécies, por forma a promover competências como equilíbrio, coordenação e destreza. Em Conhecimento do Mundo, aprofundou-se o estudo dos animais, abordando a locomoção, a alimentação e o revestimento corporal, recorrendo a imagens e perguntas orientadoras que estimularam a curiosidade e a partilha de conhecimentos prévios. Nas Expressões Artísticas, as crianças construíram um mosaico coletivo utilizando materiais diversificados, explorando a imaginação e o trabalho cooperativo enquanto representavam diferentes animais. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dinamizou-se o jogo “Quem sou eu?”, no qual as crianças adivinhavam

o animal descrito através de pistas orais. Desta forma, pretendeu-se potenciar o desenvolvimento da expressão oral, a escuta ativa e a capacidade de formular descrições. Todas estas atividades foram articuladas de forma a proporcionar uma experiência de aprendizagem interdisciplinar, prática e motivadora, permitindo às crianças explorar o tema dos animais de forma integrada e promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Durante a quarta semana de implementação, trabalhou-se a temática do Natal, proporcionando um conjunto de aprendizagens interdisciplinares ajustadas aos interesses das crianças e ao ambiente festivo vivido no grupo. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explorou-se a história *O Primeiro Natal do Pai Natal*, iniciando a atividade com uma fase de pré-leitura em que as crianças observaram a capa e as ilustrações, formulando hipóteses sobre o enredo e as personagens. Esta abordagem favoreceu a oralidade, a escuta ativa e a capacidade de antecipação. Após a leitura, realizou-se uma conversa em grande grupo para analisar as ideias principais da narrativa e relacioná-las com experiências pessoais das crianças durante a época natalícia. No domínio da Matemática, a preparação de um bolo de chocolate para a feira de Natal permitiu trabalhar medidas e quantidades de forma prática e contextualizada, envolvendo a medição de ingredientes com diferentes instrumentos e promovendo noções de peso, volume e equivalência, bem como o trabalho cooperativo. Em Conhecimento do Mundo, discutiu-se o conceito de “prendas que não se compram com dinheiro”, incentivando as crianças a refletir sobre valores como a amizade, a partilha e o cuidado, e a relacionar alimentos conhecidos com tradições natalícias. No domínio da Educação Física, foi dinamizado um circuito motor temático, com desafios como transportar “presentes”, saltar obstáculos e realizar “entregas” simbólicas, desenvolvendo competências motoras como equilíbrio, coordenação e agilidade.

Durante a quinta semana de implementação, trabalhou-se o tema “As Profissões”, através de uma abordagem intensiva e integrada que promoveu aprendizagens diversificadas nos diferentes domínios do currículo. Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explorou-se o livro *O Mundo Incrível das Profissões*, de Francisca Cunha Rego, permitindo às crianças identificar diferentes profissões, refletir sobre as suas funções na

sociedade e partilhar conhecimentos prévios, através de momentos de diálogo e atividades de perguntas e respostas que estimularam a oralidade e o pensamento crítico. No domínio da Matemática, dinamizou-se o jogo “Quem sou eu?”, em que as crianças deduziam profissões a partir de pistas, desenvolvendo o raciocínio lógico, a atenção ao detalhe e o trabalho em equipa de forma lúdica. Em Conhecimento do Mundo, aprofundou-se a exploração das profissões e da sua importância na comunidade, incentivando as crianças a relacionar as aprendizagens com o quotidiano, nomeadamente através da partilha das profissões dos familiares. Nas Expressões Artísticas, as crianças desenharam a sua profissão preferida e participaram no “Teatro das Profissões”, representando diferentes papéis com recurso a objetos do quotidiano, promovendo a criatividade, a expressão corporal, a improvisação e o trabalho colaborativo. No domínio da Educação Física, foi realizado um circuito temático em que as crianças simularam tarefas associadas a diversas profissões, como entregar cartas, transportar materiais ou realizar operações de salvamento, reforçando a coordenação, o equilíbrio, a agilidade e a cooperação. Esta abordagem, integrada no tema em exploração (profissões) permitiu desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, promovendo aprendizagens significativas e um envolvimento notório das crianças, que demonstraram entusiasmo e curiosidade ao longo de todas as atividades.

Durante a sexta e última semana, em que o trabalho estava subordinado ao tema “O Universo”, foram desenvolvidas atividades de carácter transversal que estimularam aprendizagens relevantes, nas diferentes áreas. Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a leitura do livro *Tu e o Universo*, de Lucy e Stephen Hawking, despertou a curiosidade das crianças e promoveu a troca de ideias sobre os planetas e o Sistema Solar. Em Conhecimento do Mundo, exploraram-se planetas, constelações e curiosidades científicas, complementadas por uma atividade prática na estufa, onde as crianças plantaram morangueiros e flores, fortalecendo o vínculo com a natureza e a consciência ambiental. No domínio da Matemática, trabalhou-se a contagem e a ordenação dos planetas, enquanto nas Artes Visuais as crianças construíram modelos do Sistema Solar, representando de forma criativa os conhecimentos adquiridos. A Educação Física integrou um circuito motor inspirado no universo, estimulando equilíbrio, coordenação e

deslocamento através de movimentos associados aos planetas. A semana foi marcada por grande envolvimento e entusiasmo, culminando numa síntese rica das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto e reforçando a curiosidade, o trabalho cooperativo e o interesse pelo mundo natural.

O maior desafio enfrentado na fase de implementação consistiu em criar, semana após semana, atividades lúdicas e apelativas que captassem o interesse das crianças, ao mesmo tempo em que proporcionassem um espaço para o desenvolvimento de novas competências cognitivas e sociais. A elaboração de atividades que fossem simultaneamente educativas e motivadoras foi particularmente desafiante, pois exigiu um equilíbrio constante entre a intencionalidade pedagógica e o interesse das crianças. Procurou-se, por isso, desenvolver propostas que estimulassem a curiosidade e o pensamento crítico.

De um modo geral, o percurso pelo pré-escolar revelou-se uma experiência formativa muito positiva, na medida em que me colocou desafios que exigiram reflexão constante sobre a prática pedagógica. A dinâmica heterogénea do grupo levou-me a ajustar estratégias, a diferenciar propostas e a interpretar de forma mais cuidada as respostas das crianças, reconhecendo que a aprendizagem se constrói ativamente através das interações e das experiências que lhes são proporcionadas. Esta experiência permitiu-me compreender melhor o papel do educador como mediador e facilitador, exigindo intencionalidade, flexibilidade e capacidade de adaptação. Apesar das dificuldades, cada situação constituiu uma oportunidade de crescimento profissional, fortalecendo a minha consciência pedagógica e a necessidade de uma prática fundamentada e responsiva.

2. Caracterização do contexto educativo no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES, no 2.º semestre, localiza-se na freguesia de Santa Marta de Portuzelo, pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo. Situada a 4,7 km da sede do concelho e banhada pelo rio Lima, esta freguesia apresenta uma população de 3.901 habitantes, segundo os Censos de 2021 (INE, 2021), sendo que, a 10 de março de 2024, estavam registados 3657 eleitores. A economia local assenta essencialmente na agricultura, na indústria têxtil e no comércio, sendo uma região que, apesar das suas fortes raízes rurais, tem registado um certo crescimento industrial e um aumento da densidade demográfica. Nos últimos anos, verificou-se a instalação de pequenas empresas ligadas ao setor têxtil, oficinas de serralharia, mecânica, marcenarias e carpintarias, que prestam apoio à construção civil. A freguesia de Santa Marta de Portuzelo possui uma identidade cultural rica. O património arquitetónico e histórico inclui a Igreja Paroquial, o Pelourinho, o Cruzeiro de Santa Marta e o Castelo de Portuzelo, locais de grande interesse cultural.

A Escola E.B. 2,3/S Pintor José de Brito, atual sede do Agrupamento, iniciou a sua atividade em novembro de 1986, sob a designação de Escola C+S de Portuzelo, passando a denominar-se Escola E.B. 2,3 Pintor José de Brito em 1992. Em 2002, foi homologada a constituição do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito, que integra quatro Jardins de Infância, sete escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola E.B. 2,3/S. Localizada a cerca de 5 km de Viana do Castelo, a escola sede acolhe atualmente alunos das freguesias de Outeiro, Perre, Santa Marta de Portuzelo, Serreleis, Cardielos e Nogueira, abrangendo uma área pedagógica de aproximadamente 59 km² e servindo uma população de cerca de 22 mil habitantes.

A comunidade escolar caracteriza-se por uma população maioritariamente de origem rural, embora se verifique uma crescente influência urbana devido à proximidade com a cidade de Viana do Castelo. O perfil socioprofissional das famílias é diversificado, sendo que muitos pais exercem profissões ligadas à construção civil, à indústria, ao

comércio e aos serviços. A maioria das mães dedica-se aos serviços pessoais e domésticos, sendo também comum o trabalho como operárias fabris ou empregadas de serviços.

O agrupamento oferece educação desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, com a seguinte distribuição de alunos: pré-escolar, 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) e ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade).

2.2. Caracterização do Agrupamento/ Escola

O Centro Escolar Santa Marta de Portuzelo é uma estrutura de maior dimensão e construção recente, destinada à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB . O edifício dispõe de várias infraestruturas que garantem o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, nomeadamente oito salas de atividades letivas, uma sala específica para o ,JI , uma biblioteca, um salão polivalente, uma sala de professores, uma sala de atendimento aos pais e encarregados de educação, um gabinete de primeiros socorros e um refeitório.

O espaço exterior da escola é amplo e está dividido em diferentes áreas de utilização. Existe um parque infantil destinado à exploração lúdica e ao desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, bem como um campo de futebol. A escola possui ainda um ginásio de pequenas dimensões que é utilizado para a prática de educação física e outras atividades dinamizadas ao longo do ano letivo.

A equipa pedagógica da escola é composta por uma psicóloga, uma professora de necessidades educativas especiais (NEE), dois professores para cada um dos anos do 1.º ciclo (1.º , 2.º, 3.º e 4.º anos).

Além das infraestruturas físicas, a escola dispõe de diversos recursos pedagógicos que contribuem para a qualidade do ensino, incluindo materiais didáticos diversificados e de quadros interativos.

O horário de funcionamento da escola divide-se entre a componente letiva e a componente de (AAAF).

De um modo geral, o Centro Escolar de Santa Marta de Portuzelo apresenta-se como um estabelecimento bem equipado, com um ambiente educativo que valoriza a aprendizagem, o desenvolvimento integral das crianças e a participação ativa da comunidade escolar.

2.3. Caracterização da sala de aula, rotinas e horários

A intervenção pedagógica no 1.º CEB decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade. A sala em questão era ampla, possuía boas fontes de iluminação natural, através das diversas janelas, e contava com um radiador elétrico que aquecia esta área. No que diz respeito ao horário escolar (tabela 1), a turma iniciava a componente letiva às 9h e terminava às 16h. A pausa da manhã decorria entre as 10h 30 e as 11h. A hora de almoço era entre as 12h30 até às 16h30.

Tabela 1 –

Horário Escolar

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00-09h30	Português	Matemática	Português	Português	Português
09h30 -10h00	Português	Matemática	Português	Português	Português
10h00 -10h30	Português	Matemática	AP. Educativo – Sala 3SM	Matemática	AP. Educativo
10h30 -11h00	Intervalo				
11:00 - 11:30	Estudo do meio	Português	Sala 3SMB	Matemática	AP. Educativo
11h30 – 12h00	Estudo do meio	Português		AP. Educativo	Matemática
12h00 – 12h30	Estudo do meio	Português		AP. Educativo	Matemática
12h30 – 13h00	Almoço				
13h00 – 13h30					
13h30 – 14h00					
14h00 – 14h30					
14h30 – 15h00	Matemática	Português	AP. Educativo	Matemática	Educação física
15h00 – 15h30	Matemática	Estudo do meio	AP. Educativo	AP. Educativo	Educação física

15h30 – 16h00	Matemática	Estudo do meio	AP. Educativo	Educação Física	Educação física
16h00 – 16h30					
16h30 – 17h00				Reunião – Biblioteca	
17h00 – 17h30				Reunião – Biblioteca	

Figura 1 –

Planta da sala 3.º ano



2.4. Caracterização da turma

A turma em análise é composta por 18 alunos, todos a frequentar o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez. O grupo apresenta uma distribuição equitativa de género, contando com 9 rapazes e 9 raparigas. No que respeita à faixa etária, em 15 de setembro de 2023, 4 alunos tinham 7 anos, 12 tinham 8 anos e 2 tinham 9 anos.

Quanto à nacionalidade, a turma integra 5 alunos estrangeiros: 1 proveniente de Espanha, 3 do Brasil e 1 da Colômbia. No que se refere à composição dos agregados familiares, verifica-se que 2 alunos são filhos únicos, 7 têm um irmão, 7 têm 2 irmãos, 1 aluno tem 3 irmãos e 1 aluno tem 5 irmãos.

No que diz respeito a medidas de apoio, um aluno beneficia de medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens. Dois alunos encontram-se acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, não havendo, até à data, sinalizações formais à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

De um modo geral, os alunos da turma eram participativos e empenhados na resolução das tarefas propostas e mostravam bastante gosto em aprender sempre mais. Os alunos eram assíduos e pontuais faltando apenas quando tinham consultas médicas ou por motivo de doença.

Relativamente ao comportamento, a turma manteve, globalmente, uma postura adequada ao contexto de sala de aula e, quando chamada à atenção por alguma situação menos positiva, sabia ouvir e respeitar, assumindo os erros. Alguns alunos, durante as observações e intervenções, mostraram alguma imaturidade, apresentando comportamentos não adequados ao ambiente de sala de aula.

A nível cognitivo, a avaliação diagnóstica evidenciou dificuldades generalizadas na compreensão leitora, o que, por sua vez, influenciava negativamente a capacidade de resolução de problemas, a aplicação de conceitos gramaticais, bem como a leitura e a escrita. Apesar dessas fragilidades, todos os alunos se expressavam oralmente de forma adequada. Foram implementados três Planos Individuais de Acompanhamento Acrescido (PIAA) a três alunos, abrangendo as áreas de Português e Matemática, bem como quatro Apoios Pedagógicos Acrescidos (APA): um aluno nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, e três alunos especificamente em Inglês.

Um aluno estava ainda abrangido por uma medida combinada de Reforço das Aprendizagens e APA. Existiam dois alunos com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), ambos acompanhados por psicólogos infantis na Unidade Local de Saúde do Alto Minho (ULSAM) e a seguir tratamento medicamentoso.

Adicionalmente, dois alunos frequentavam sessões de terapia da fala e eram acompanhados, em simultâneo, por profissionais especializados, nomeadamente

psicóloga infantil, pedopsiquiatra e pediatra de desenvolvimento. Um outro aluno apresentava asma moderada, sendo necessário, pontualmente, o uso de bomba broncodilatadora.

Tendo em consideração as necessidades identificadas, foram definidas como prioridades educativas a promoção do sucesso escolar e o desenvolvimento de competências socio emocionais. Neste sentido, foram exploradas variadas estratégias ao longo do desenvolvimento de diferentes projetos educativos, designadamente: “Dez minutos de leitura”, com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura; “Crianças e Jovens – Cidadãos, Hoje!”, que visa o exercício da cidadania ativa; o Plano de Educação Sexual, integrado na disciplina de Estudo do Meio e baseado nos pressupostos do programa PRESSE; e o projeto “Crescer com ARTE”, que foi desenvolvido em articulação com outras disciplinas, tendo como eixo central a comemoração dos 500 anos de Camões.

2.5. Percurso de intervenção educativa

No decorrer do 2.º semestre, o Percurso de Intervenção Educativa realizou-se no 1.º CEB, mais concretamente, numa turma do 3.º ano de escolaridade.

À semelhança do trabalho realizado no JI, o percurso realizado ao longo da PES foi estruturado em duas fases distintas: a fase de observação e a fase de implementação, somando, no total, um período de 15 semanas de trabalho.

A fase inicial, correspondente às três primeiras semanas, foi inteiramente dedicada à observação. Durante este período, tivemos a oportunidade de assistir às aulas lecionadas pela Professora Cooperante (doravante, PC) o que nos permitiu contactar diretamente com o contexto educativo específico da turma. Esta etapa revelou-se essencial para a familiarização com os métodos e estratégias pedagógicas utilizadas pela docente, bem como para a recolha de informações relevantes sobre o funcionamento da turma. Através da observação atenta, conseguimos identificar as principais características do grupo de alunos, nomeadamente as suas dificuldades de aprendizagem, os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo e motor, e ainda a forma como interagem entre si e com os

adultos presentes no espaço escolar. Esta compreensão inicial foi fundamental para nos adaptarmos de forma eficaz ao novo ambiente educativo e para planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e potencialidades da turma.

A segunda fase do percurso correspondeu ao período de implementação, durante o qual cada estagiária teve a oportunidade de intervir de forma ativa e autónoma. Esta fase decorreu ao longo de seis semanas de lecionação por estagiária, realizadas de forma alternada com o par pedagógico. As intervenções foram distribuídas regularmente ao longo da semana, com aulas às segundas, terças e quartas-feiras, permitindo assim uma sequência didática contínua e uma ligação coerente entre os conteúdos abordados. Importa ainda destacar que, dentro deste período, ocorreram duas semanas de intervenção intensiva, nas quais as estagiárias assumiram a responsabilidade total das aulas ao longo de toda a semana letiva, de segunda a sexta-feira.

A nível do planeamento das sessões, cada par pedagógico realizava antecipadamente a planificação semanal, bem como a preparação dos materiais necessários para a concretização das atividades propostas. Essa planificação incluía a indicação das áreas de conteúdo a trabalhar, a definição dos objetivos específicos de cada sessão e os métodos de avaliação a aplicar.

Os conteúdos a abordar foram disponibilizados pela PC, que ao longo de toda a intervenção se mostrou sempre disponível para colaborar. Para além de fornecer os conteúdos, a PC contribuiu com sugestões de melhoria das atividades planeadas e apresentou propostas de novas atividades e estratégias que, segundo a sua experiência, poderiam resultar bem com a turma em questão.

Durante o período de implementação, foram trabalhados vários conteúdos e áreas de aprendizagem em cada disciplina. No que diz respeito à disciplina de Português, exploraram-se temas ligados à Leitura, Escrita, Gramática e Oralidade. No domínio da Leitura e Escrita, os alunos escreveram semanalmente um texto, explorando diferentes tipos textuais, como o narrativo e o de opinião, sempre com temas variados, já que a proficiência na escrita era uma das competências identificadas como prioritária a desenvolver com a turma. Numa das propostas, os alunos foram desafiados a criar uma

banda desenhada , como forma de introduzir o tema. Após concluírem essa etapa, converteram a história da banda desenhada em texto narrativo, o que permitiu trabalhar a construção de diálogos, a pontuação e, simultaneamente, consolidar as características específicas destes textos. Também explorámos o género textual da entrevista. Para tal, os alunos foram organizados em pares, sendo que um desempenhava o papel de entrevistador e o outro de entrevistado. Cada dupla planeou e escreveu, inicialmente, a sua entrevista no caderno. As entrevistas escritas foram posteriormente revistas pela PC e pelas estagiárias, permitindo a correção e o aperfeiçoamento da produção textual. Ao longo das sessões, foram também lidos e analisados diversos textos, permitindo aos alunos treinar a identificação das ideias principais. Além disso, foi dada grande importância à leitura em voz alta, proporcionando a cada aluno momentos para praticar a articulação, a entoação e o ritmo da leitura.

No domínio da Gramática, procurou-se despertar o interesse dos alunos através da realização de desafios e jogos, sempre relacionados com os conteúdos que estavam a ser trabalhados no momento. Foram abordados diversos tópicos, como a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, a revisão das classes gramaticais, o reforço dos pronomes pessoais e o estudo da flexão em género de nomes e adjetivos. Explorámos, ainda, a formação de palavras e a organização do léxico a partir das famílias de palavras. Os alunos aprenderam a distinguir a sílaba tónica da átona, bem como o acento prosódico do acento gráfico. Também foram trabalhados os diferentes tipos de frase e o valor afirmativo ou negativo. No que diz respeito às classes das palavras, os alunos identificaram determinantes (possessivos e demonstrativos), quantificadores numéricos, advérbios e ainda realizaram a classificação de palavras segundo a classe a que pertencem, distinguindo, por exemplo, o determinante artigo definido ou indefinido, o nome próprio e o nome coletivo. Foram, também, desenvolvidas competências relacionadas com a estrutura da frase, nomeadamente o reconhecimento dos seus grupos constituintes –grupo nominal e grupo verbal – e das funções sintáticas, como sujeito e predicado.

As revisões destes conteúdos eram frequentemente feitas no caderno de casa, permitindo aos alunos uma melhor consolidação e estudo autónomo.

Na área da Matemática, os alunos exploraram conteúdos variados, de forma articulada. No domínio dos Números e Operações, foram desenvolvidas competências relacionadas com a leitura, representação, composição e decomposição de números naturais até 10 000, bem como a automatização dos factos básicos da multiplicação (com foco nas tabuadas do 6, 7, 8 e 9) e a sua relação com a divisão. Também foram comparadas e ordenadas frações com o mesmo denominador, através de representações visuais e atividades práticas, como o jogo do bingo de frações. O cálculo mental foi estimulado com recurso a um jogo interativo criado online, promovendo o raciocínio lógico e a rapidez de pensamento.

No domínio da Geometria e Medida, foram estudadas figuras planas e sólidos geométricos. Os alunos compreenderam o conceito de ângulo e identificaram diferentes tipos retos, agudos, obtusos, rasos e giros, estabelecendo ligações com outras áreas do saber. No trabalho com área e perímetro, exploraram-se diferentes figuras, promovendo estimativas, comparações e cálculos. A massa foi igualmente um tema abordado, com foco na medição, uso de unidades convencionais (quilograma e grama), e valores de referência (como 125 g, 250 g, 500 g e 1 kg). Para consolidar este conteúdo, foi realizada uma atividade prática de culinária, a confeção de um bolo, que permitiu aplicar, de forma concreta, os conhecimentos sobre massa. Ainda na Geometria, os alunos trabalharam a simetria, com recurso ao material Mira, o que os ajudou a realizar reflexões de figuras simples, com diferentes eixos de simetria.

No domínio do Dinheiro, foram feitas estimativas, listas de compras e discussões sobre bens essenciais e supérfluos, ajudando os alunos a refletir sobre o valor e o uso responsável do dinheiro. O recurso usado para explorar este tema foi um jogo de tabuleiro digital.

No domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos interpretaram e construíram diferentes tipos de representações gráficas, tabelas, pictogramas, gráficos de pontos e diagramas de caule e folha simples, sempre com atenção à leitura, análise e sentido da informação apresentada.

Por fim, o domínio da Comunicação Matemática foi continuamente incentivada, promovendo a expressão do raciocínio e das ideias, tanto oralmente como por escrito, ajudando os alunos a refletir e a explicar os seus próprios processos de pensamento em atividades individuais e em grupo.

Na área de Estudo do Meio, foram explorados diversos domínios de forma prática e participativa. No domínio da Natureza, foi trabalhado os fatores ambientais fundamentais ao desenvolvimento dos seres vivos, como a luz solar, a temperatura, a água e o ar. Uma das atividades experimentais consistiu em observar o crescimento de uma planta mantida no escuro, para perceber que, sem luz, ela não realiza a fotossíntese, impedindo o seu desenvolvimento, enquanto outra planta se encontrava no exterior em contacto com a luz e com o ar. Esta atividade experimental foi acompanhada de uma explicação simples sobre o processo da fotossíntese, permitindo aos alunos compreenderem melhor a importância da luz na vida das plantas.

No domínio da Sociedade, foi abordado a importância histórica do feriado do 25 de Abril de 1974, aproveitando o facto de a data coincidir com o calendário letivo. Foi realizado uma roda de conversa sobre o conceito de liberdade e os acontecimentos que marcaram esta revolução. Em grande grupo, os alunos participaram na criação e apresentação de um pequeno teatro, que procurou explorar de forma simples, mas representativa, os acontecimentos e valores associados ao 25 de Abril de 1974.

No domínio Natureza/Sociedade/Tecnologia, foram desenvolvidas várias atividades experimentais. Uma delas teve lugar no exterior, onde os alunos, organizados em pequenos grupos, foram desafiados a orientar-se, usando apenas a posição do sol e uma bússola. Com esta atividade prática, o foco era identificar os pontos cardeais (norte, sul, este e oeste) e a compreender melhor como o sol pode servir de referência na orientação no espaço. Além disso, exploraram-se os materiais opacos, transparentes e translúcidos, através de atividades experimentais que lhes permitiram observar diretamente o comportamento da luz ao atravessar diferentes tipos de materiais. Também foram abordadas temáticas mais atuais, como as potencialidades e os riscos da internet, com reflexões em grupo sobre o uso consciente da tecnologia e os perigos associados. Por fim, os alunos trabalharam o

conceito de causa-efeito da força e movimento, através da observação dos efeitos da força aplicada sobre objetos.

Na área da Educação Física, o domínio mais explorado ao longo das sessões foi o dos jogos, privilegiando atividades que promovessem o trabalho em equipa, a atenção, a estratégia e a cooperação. Foram dinamizados diversos jogos coletivos, como o Jogo da Bola Capitão, o Jogo de Pares e o Jogo do Piolho, que despertaram grande entusiasmo e participação por parte dos alunos. Estes momentos permitiram desenvolver, não só capacidades motoras, mas também competências sociais importantes, como o respeito pelo outro, a comunicação e o espírito de grupo.

Para os momentos de aquecimento, recorreu-se com frequência ao Jogo de Estafetas, uma atividade dinâmica que envolve velocidade, agilidade e concentração, e que funcionava como uma excelente preparação/aquecimento para o resto da aula. Dado o foco na componente lúdica e coletiva, não foram especificamente trabalhados conteúdos dos blocos de Perícias e Manipulações nem de Deslocamentos e Equilíbrios, tendo-se privilegiado o prazer pela prática de jogo e movimento em contexto de grupo.

Em suma, todas as atividades foram planeadas de acordo com os programas em vigor, tendo sempre em consideração as necessidades e características do grupo. Esta experiência foi profundamente enriquecedora a nível pedagógico e humano, permitindo um crescimento pessoal e profissional significativo ao longo de todo o percurso.

PARTE II.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3. Enquadramento do estudo

A presente parte do relatório visa enquadrar o projeto de investigação realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Nesta secção, procede-se à contextualização do estudo e à fundamentação da sua pertinência, bem como à apresentação da pergunta e dos objetivos de investigação que orientaram o trabalho desenvolvido.

As secções seguintes da Parte II incluem, ainda: a fundamentação teórica, com uma revisão da literatura relacionada com a temática em análise, para fundamentar teoricamente os principais conceitos mobilizados e os contributos empíricos que sustentam o estudo; a metodologia adotada, identificando o tipo de investigação, os participantes envolvidos, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos de análise; a apresentação e a discussão dos resultados; e, por fim, as considerações finais, bem como as limitações do estudo e propostas para investigações futuras, evidenciando as implicações do trabalho desenvolvido para a prática educativa e para a formação de educação de infância.

3.1. Pertinência do estudo

A linguagem oral constitui uma dimensão central no desenvolvimento global da criança, sendo essencial para a construção do pensamento, a regulação emocional, a interação social e a aprendizagem ao longo da vida. Diversos estudos têm evidenciado que o desenvolvimento precoce da linguagem oral está fortemente correlacionado com o sucesso escolar futuro, bem como com a inclusão social e a participação cidadã (Gonçalves, 2022). Ora, esta evidência encontra eco nos documentos orientadores nacionais, nomeadamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação 2016), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação 2017) e no Decreto-Lei n.º 54/2018, em que se

reforça a centralidade da linguagem e da comunicação como domínios transversais e fundamentais da ação educativa.

No entanto, apesar desta centralidade teórica e normativa, verificam-se fragilidades na promoção intencional e sistemática da linguagem oral em contexto de educação pré-escolar. A investigação recente tem identificado práticas pedagógicas nem sempre fundamentadas ou consistentes, assim como conceções pouco claras sobre o papel do educador neste domínio (Ferreira, 2023; Santos, 2020).

Esta realidade assume particular gravidade quando se considera o impacto desigual do contexto familiar e socioeconómico no desenvolvimento linguístico infantil, sendo as crianças de meios mais desfavorecidos, frequentemente mais vulneráveis a atrasos na aquisição da linguagem (Araújo, 2019).

Além disso, os efeitos da pandemia da COVID-19 vieram agravar esta problemática. Diversos estudos nacionais apontam para retrocessos no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar, resultantes da redução de experiências interativas e de situações de comunicação diversificadas (Oliveira, 2022; Silva, 2021). Esta realidade veio reforçar a necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais, fundamentadas e equitativas, que promovam de forma eficaz o desenvolvimento da linguagem oral desde os primeiros anos de vida.

Neste contexto, o presente estudo reveste-se de particular pertinência científica, uma vez que procura dar um contributo sobre as práticas e representações dos educadores de infância no domínio da linguagem oral. Através da aplicação de um questionário aplicado a um conjunto de educadores de infância em exercício, pretende-se conhecer as suas conceções e práticas, de forma a aprofundar a compreensão deste campo de atuação.

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados justifica-se pela possibilidade de recolher informação em maior escala, bem como pela possibilidade de aceder a representações subjetivas e contextos variados de intervenção. Esta opção metodológica permite, assim, captar tendências e regularidades nas práticas educativas, através dos discursos dos educadores de infância, permitindo identificar eventuais necessidades de formação e áreas de melhoria.

Além do seu contributo científico, a investigação realizada apresenta também relevância social e educativa. Ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos desafios que os profissionais enfrentam na promoção da linguagem oral, o estudo poderá oferecer contributos reflexivos para o reforço da formação inicial e contínua de educadores, bem como sugerir pistas para a conceção de práticas pedagógicas mais intencionais e inclusivas.

3.2 – Pergunta e objetivos da Investigação

Partindo do estudo desenvolvido por Sivertsen (2022) na Nova Zelândia, o presente trabalho procurou adaptar a sua pesquisa ao contexto português, centrando-se nas conceções e práticas de educadores de infância relativamente à promoção da linguagem oral, segundo os seus próprios discursos.

A pergunta central que orientou esta investigação foi a seguinte: Que conceções e práticas manifestam os educadores de infância, segundo os seus discursos, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral em contexto educativo ?

O estudo visa, assim, compreender de que modo os educadores percebem e promovem a linguagem oral nas suas rotinas educativas, através da identificação de algumas estratégias utilizadas, da intencionalidade das suas ações, de atitudes perante as produções linguísticas das crianças e de desafios sentidos no terreno, e qual a eventual correlação entre a formação recebida e a sua aplicação prática.

A partir deste propósito mais amplo, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as conceções dos educadores de infância relativamente à promoção da linguagem oral.
2. Analisar as práticas declaradas utilizadas pelos educadores para estimular a linguagem oral.
3. Refletir sobre o papel do educador enquanto mediador da linguagem e promotor de contextos comunicativos significativos.

4. Fundamentação teórica

O presente capítulo visa apresentar a fundamentação teórica que sustenta a investigação desenvolvida, articulando contributos de diversos autores e estudos que abordam o desenvolvimento da linguagem oral na infância e o papel do educador de infância na sua promoção. Pretende-se, assim, construir um enquadramento teórico que ajude a compreender a relevância da linguagem oral no desenvolvimento global da criança, bem como as implicações pedagógicas decorrentes da sua estimulação intencional em contexto educativo.

A fundamentação teórica apresentada estrutura-se em torno de quatro eixos: a importância da linguagem oral no desenvolvimento infantil; as principais perspetivas teóricas sobre a aquisição e estimulação da linguagem; o papel do educador na promoção da oralidade; e, por fim, a relação entre práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento linguístico.

Estes tópicos constituem, assim, a base concetual necessária para a leitura e interpretação dos resultados da investigação.

4.1. Desenvolvimento da linguagem oral na infância

A importância do desenvolvimento da linguagem oral é amplamente reconhecida pelos teóricos do construtivismo, segundo os quais a aprendizagem é um processo ativo no qual a criança constrói significados através da exploração. Assume-se, pois, como um pilar do desenvolvimento humano, assumindo um papel estruturante na comunicação, no pensamento e na aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem oral constitui um processo complexo e essencial no crescimento global da criança, influenciando as dimensões cognitiva, social, emocional e educativa (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978).

De acordo com a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978), a aquisição da linguagem decorre de um processo de internalização progressiva que resulta das interações sociais e da mediação do adulto. A linguagem emerge, assim, num plano inicialmente interpessoal, através da comunicação com os outros, evoluindo posteriormente para um plano intrapessoal, assumindo-se como instrumento de pensamento. Neste sentido, o diálogo, a partilha de experiências e a

participação em contextos comunicativos significativos constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de competências linguísticas cada vez mais elaboradas.

Neste processo, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autónoma e o que consegue alcançar com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. A mediação assume, assim, um papel central, na medida em que permite orientar, apoiar e expandir as produções linguísticas da criança, promovendo o seu desenvolvimento progressivo. Desta forma, as interações sociais em contexto educativo assumem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a construção partilhada de significados.

Bruner (1983) reforça esta visão ao afirmar que a linguagem se desenvolve num contexto de apoio interativo, no qual o adulto orienta a criança na construção de novos significados e na conquista de maior autonomia linguística. Diversos autores, de abordagem socioconstrutivista, sublinham que é através da linguagem que a criança constrói significados, organiza o raciocínio e estabelece relações sociais significativas. É atribuído particular importância ao papel do adulto como mediador linguístico, às práticas comunicativas familiares e à relação entre linguagem oral e literacia emergente (Marques, 2016; Snow, 2016).

Mas o domínio linguístico não se limita à capacidade de expressão verbal. Observando modelos psicolinguísticos e desenvolvimentais da linguagem, a oralidade constitui-se antes como um processo interativo e cultural, dependente das oportunidades de comunicação que a criança vivencia no seu meio familiar e escolar (Gonçalves, 2022; Tomasello, 2003). Nesta linha, Michael Tomasello (2003) conceptualiza a linguagem como um fenómeno da ciência humana, resultante da interação social e da partilha de intenções comunicativas, reforçando a ideia de que o desenvolvimento linguístico está profundamente enraizado nas relações interpessoais. Esta perspetiva articula-se com a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (1978), ao evidenciar que a linguagem se desenvolve em contextos de interação e mediação, sendo construída através da participação ativa da criança em práticas sociais significativas.

Ainda no mesmo enquadramento, o papel do educador de infância surge com grande relevância, uma vez que é o mediador das experiências comunicativas e linguísticas que as crianças vivenciam no quotidiano educativo (Dickinson, 2011). Este modelo dá particular importância às experiências linguísticas precoces. A linguagem não se limita à capacidade de comunicar; é também um instrumento de mediação simbólica que permite à criança organizar o pensamento, interpretar o

mundo e construir significados compartilhados através da interação com os outros (Tomasello, 2003).

As crianças expostas a contextos ricos em estímulos linguísticos tendem a apresentar maior diversidade lexical, complexidade sintática e competências comunicativas mais amplas (Dickinson, 2011). Estas evidências reforçam a importância de proporcionar ambientes educativos estimulantes, nos quais a linguagem seja valorizada e promovida de forma intencional.

Autores mais centrados numa perspectiva neurocognitiva defendem que a intencionalidade pedagógica, a qualidade das interações e a diversidade de contextos comunicativos criados pelo educador influenciam diretamente o desenvolvimento lexical, sintático e pragmático da criança, apresentando razões multifatoriais para as dificuldades de linguagem (Bishop, 2004).

No período pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem oral assume, pois, um papel particularmente relevante, uma vez que serve de base ao desenvolvimento da consciência fonológica, da estrutura narrativa e da literacia emergente, aspetos essenciais para o sucesso escolar futuro (Alves, 2022; Bishop, 2004). É nesta fase que a criança consolida as bases da comunicação e da expressão verbal, através de experiências diversificadas que envolvem o diálogo, o jogo simbólico e a exploração da linguagem em contextos significativos (Gonçalves, 2022).

Em síntese, os contributos de autores com um espectro alargado de abordagens confluem para a noção de que a linguagem oral tem um papel determinante na aquisição de conhecimento e na construção da leitura do mundo pela criança. O desenvolvimento da linguagem oral na infância deve ser entendido como um processo dinâmico, interativo e contextualizado, no qual a criança é simultaneamente sujeito ativo e aprendiz social. Ora, sendo os educadores atores de particular relevância, pelo seu contributo na formação infantil, torna-se evidente que compreender o modo como estes concebem e promovem a linguagem oral constitui uma dimensão essencial para garantir práticas educativas sustentadas, inclusivas e promotoras de sucesso.

4.1.1. Aquisição e evolução da linguagem oral no pré-escolar

A linguagem é uma capacidade exclusivamente humana que possibilita a comunicação, o pensamento abstrato e a construção de significados compartilhados. O desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global da criança seja cognitivo, social, emocional ou cultural, e constitui a base para o sucesso na

aprendizagem da leitura, da escrita e de outras competências escolares (Sim-Sim 1998). Esta abordagem de matriz psicolinguista e cognitivista atribui à consciência fonológica um papel determinante na aquisição da leitura e escrita.

A aquisição da linguagem ocorre num contexto interativo e afetivo, no qual a criança participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento linguístico. Trata-se de um processo complexo, dinâmico e contínuo, que requer maturação neurológica, exposição consistente ao input linguístico, experiências comunicativas significativas e interações sociais regulares e estimulantes (Franco, 2003). É, assim, estabelecida uma forte correlação entre a linguagem e a cognição.

A aquisição da linguagem oral contribui de forma marcante para estabelecer interações humanas, desempenhando um papel estruturante no desenvolvimento global da criança. Do ponto de vista construtivista, é através da linguagem que a criança compreende o mundo, constrói conhecimento e estabelece relações sociais (Bruner 1983; Vygotsky 1978). Esta competência multifacetada permite comunicar ideias, emoções e desejos, funcionando como alicerce essencial para o sucesso escolar e social (S. B. ; C. D. Neuman 2012).

A investigação nas áreas da psicologia do desenvolvimento e das ciências da linguagem tem demonstrado que o domínio da linguagem oral é um forte preditor do desempenho em leitura e escrita, estando igualmente associado a capacidades de pensamento crítico, memória e resolução de problemas (Costa, 2022; Moats, 2022). No entanto, esta competência revela-se sensível às desigualdades socioculturais, afetando de forma diferenciada o percurso educativo de crianças provenientes de contextos menos favorecidos (A P. Gonçalves, 2022).

Assim, a concretização de práticas pedagógicas intencionais e contextos comunicativos ricos devem contribuir para a aquisição da linguagem oral, devendo esta ser entendida como um direito educativo fundamental. Como destaca Marques (2016), as experiências linguísticas significativas nos primeiros anos de vida têm um impacto duradouro na competência linguística futura, influenciando também o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

A aquisição da linguagem oral inicia-se desde os primeiros meses de vida, com manifestações comunicativas pré-verbais, como o choro, o sorriso e o balbuciar. Nesta fase,

os bebés começam a produzir sons repetitivos e sílabas como “ba-ba” ou “da-da” , ainda sem significado linguístico. Trata-se de uma etapa fundamental, pois prepara o sistema fonador (boca, lábios e língua) para a produção articulada da fala. O balbucio, que surge geralmente entre os 4 e 6 meses de idade, marca o início do treino vocal e evolui gradualmente para a produção de palavras e frases com significado. Tomasello (2003) explica que a linguagem surge a partir da capacidade da criança para partilhar atenção, imitar intencionalmente e participar em interações sociais. A aquisição linguística emerge do uso real da linguagem e do envolvimento social, não de mecanismos inatos isolados.

Esta progressão é influenciada pelo amadurecimento neurológico, pela estimulação ambiental e pela qualidade das interações com os adultos (Lousada 2022; Veloso 2022). Ao longo da idade pré-escolar, a criança amplia o vocabulário, consolida estruturas gramaticais e desenvolve competências discursivas, sendo esta fase crucial para o estabelecimento das bases sólidas da linguagem oral. Durante este período, o ambiente educativo deve proporcionar oportunidades frequentes e diversificadas de uso da linguagem, através do diálogo, da escuta ativa, da narração de histórias e da exploração de contextos simbólicos.

A intencionalidade pedagógica do educador revela-se determinante na aquisição da linguagem oral, na medida em que pode contribuir para estimular a consciência fonológica, o enriquecimento lexical e a organização do pensamento verbal. A conjugação destes fatores internos (maturação biológica, capacidades cognitivas, discriminação auditiva e processamento fonológico, temperamento e estilo individual) e externos (interações sociais, input linguístico, práticas familiares, contexto sociocultural e educação pré-escolar) é essencial para compreender a complexidade do desenvolvimento linguístico e a importância das práticas educativas na promoção da linguagem oral. (Marques, 2016; Moats, 2022).

A aquisição da linguagem oral contribui de forma marcante para estabelecer interações humanas, desempenhando um papel estruturante no desenvolvimento global da criança. Do ponto de vista construtivista, é através da linguagem que a criança compreende o mundo, constrói conhecimento e estabelece relações sociais (Bruner 1983; Vygotsky 1978). Esta competência multifacetada permite comunicar ideias, emoções e desejos, funcionando como alicerce essencial para o sucesso escolar e social (S. B. ; C. D. Neuman 2012).

A investigação nas áreas da psicologia do desenvolvimento e das ciências da linguagem tem demonstrado que o domínio da linguagem oral é um forte preditor do desempenho em leitura e escrita, estando igualmente associado a capacidades de pensamento crítico, memória e resolução de problemas (Costa, 2022; Moats, 2022). No entanto, esta competência revela-se sensível às desigualdades socioculturais, afetando de forma diferenciada o percurso educativo de crianças provenientes de contextos menos favorecidos (A P. Gonçalves, 2022).

Assim, a concretização de práticas pedagógicas intencionais e contextos comunicativos ricos devem contribuir para a aquisição da linguagem oral, devendo esta ser entendida como um direito educativo fundamental. Como destaca Marques (2016), as experiências linguísticas significativas nos primeiros anos de vida têm um impacto duradouro na competência linguística futura, influenciando também o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

4.1.2. Fatores que influenciam a aquisição da linguagem oral

O desenvolvimento e a aquisição da linguagem oral resultam de um processo complexo, que envolve a interação entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e ambientais. A aquisição da linguagem oral tem, pois, uma construção multifatorial. A nível intrínseco, a maturação neurológica, as capacidades cognitivas e sensoriais, bem como o estado geral de saúde da criança, constituem a base que possibilita o surgimento e a consolidação das competências linguísticas (Lousada 2022). Contudo, estes fatores apenas se manifestam plenamente quando inseridos num ambiente social e educativo estimulante, em que a qualidade das interações e a estimulação precoce desempenham um papel determinante no percurso linguístico (Franco, 2003).

A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) oferece um enquadramento particularmente útil para compreender como os múltiplos sistemas em que a criança se insere - família, escola e comunidade - interagem e influenciam o desenvolvimento da linguagem. Cada contexto contribui de forma específica para a construção das competências comunicativas, sendo as experiências interativas, a diversidade do input linguístico e o apoio afetivo elementos decisivos para o sucesso da aprendizagem linguística. Neste sentido, Marques (2016) sublinha que as crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos podem apresentar atrasos linguísticos não devido a défices cognitivos, mas por exposição reduzida a oportunidades comunicativas significativas.

Do ponto de vista sociocultural, Vygotsky (1978) realça que a linguagem se constrói através da mediação social, sendo nas interações com adultos ou pares mais experientes que a criança amplia o vocabulário, desenvolve a estrutura sintática e adquire consciência pragmática. Assim, o contexto familiar e educativo torna-se determinante: os hábitos de leitura em casa, a valorização da oralidade e o acesso a práticas culturais e linguísticas variadas potenciam o desenvolvimento linguístico (Costa, 2022).

A literatura recente tem ainda evidenciado o impacto de fatores contextuais emergentes, nomeadamente da pandemia de COVID-19. Estudos nacionais (Oliveira 2022; C. C. R. Silva 2021) identificaram quebras significativas nas competências linguísticas de muitas crianças em idade pré-escolar, associadas à redução das interações sociais, ao confinamento e ao encerramento das instituições educativas. As consequências foram mais expressivas entre as crianças com menor apoio familiar ou acesso limitado a recursos digitais.

Além destes aspetos, a qualidade das relações afetivas estabelecidas com os

cuidadores, a presença de estímulos linguísticos diversificados no quotidiano e o incentivo à escuta e à expressão verbal constituem fatores diretamente implicados na aquisição da linguagem (Martins 2022).

A diversidade linguística e cultural é outro fator a considerar. Como refere Veloso (2022), crianças bilíngues ou expostas a línguas diferentes em casa e na escola apresentam trajetórias distintas de aquisição linguística, exigindo estratégias diferenciadas e sensíveis à pluralidade linguística. A valorização dos repertórios familiares e a sensibilidade intercultural são, por isso, dimensões fundamentais de uma educação linguística inclusiva.

Neste enquadramento, a escola assume um papel compensatório e promotor da equidade linguística, proporcionando experiências ricas, diversificadas e intencionais de comunicação. O educador é chamado a observar atentamente os sinais de desenvolvimento linguístico, a planear atividades ajustadas às necessidades individuais e a articular-se com as famílias para garantir a continuidade das experiências linguísticas entre casa e escola (Santos 2020). Siraj-Blatchford (2002) reforça que os educadores eficazes integram a linguagem oral em todos os momentos do quotidiano, desde o acolhimento até às rotinas informais, transformando cada interação num contexto de aprendizagem linguística significativa.

A intervenção precoce por parte dos educadores, o planeamento consciente e a parceria colaborativa com as famílias emergem como eixos centrais de uma ação educativa que promove o desenvolvimento linguístico e a inclusão desde a primeira infância, uma vez que existe alargada fundamentação teórica que explicita múltiplos fatores que concorrem para uma melhor aquisição da linguagem oral.

4.2. O papel do educador na promoção da linguagem oral

O educador desempenha um papel central na promoção da linguagem oral, ao criar contextos ricos de comunicação e aprendizagem. A sua intervenção requer propósito pedagógico, sensibilidade linguística e planeamento criterioso, de modo a responder às necessidades comunicativas de cada criança e a potenciar o seu desenvolvimento linguístico (Marques, 2016; Santos, 2020).

De acordo com Vygotsky (1978), a linguagem desenvolve-se através da interação social e da mediação do adulto, sendo o educador um elemento fundamental neste

processo. Cabe-lhe promover experiências comunicativas significativas, valorizando o diálogo, a escuta e a expressão livre das crianças (Bruner 1983).

Assim, compreender o papel do educador na construção da competência linguística implica reconhecer que a linguagem é simultaneamente meio e fim da aprendizagem. As práticas pedagógicas devem integrar a oralidade de forma transversal, criando oportunidades de comunicação autêntica em todos os momentos do cotidiano educativo (Gonçalves 2022; Siraj-Blatchford 2002).

Neste sentido, as secções seguintes aprofundam as estratégias interativas, o planeamento intencional e a qualidade das interações que caracterizam a ação do educador na promoção da linguagem oral.

4.2.1. Estratégias interativas e práticas comunicativas

A promoção da linguagem oral em contexto educativo não se reduz à aplicação de técnicas, mas configura-se como uma dimensão estruturante da ação pedagógica, profundamente enraizada nas interações humanas. O educador, enquanto mediador do desenvolvimento linguístico, atua num espaço de intersubjetividade em que a linguagem é simultaneamente meio de relação e de construção de conhecimento (Bruner 1983; Vygotsky 1978). Assim, as estratégias interativas e comunicativas não devem ser entendidas como um conjunto de atividades isoladas, mas como práticas que emergem de uma intencionalidade educativa consciente, orientada para o desenvolvimento global da criança (Marques, 2016; Santos, 2020).

Segundo Xavier (2018), a linguagem deve ser vivida no quotidiano de forma autêntica e situada, em contextos que façam sentido para as crianças e em que a comunicação ocorra de modo natural e emocionalmente significativo. Esta abordagem aproxima-se da conceção sociocultural de Vygotsky (1978), ao reconhecer que a linguagem se desenvolve na zona de desenvolvimento proximal, através da mediação e do suporte linguístico ajustado do educador, isto é, um apoio temporário que possibilita à criança avançar na sua competência comunicativa. O educador, ao atuar como modelo e interlocutor, cria pontes entre o conhecimento linguístico prévio e as novas formas de expressão (Bruner, 1983; Gonçalves, 2022).

A investigação tem revelado que a qualidade das interações verbais é um dos fatores

mais determinantes na aquisição e consolidação da linguagem (Dickinson, 2011; Wasik, 2020). Não se trata apenas de falar com frequência, mas de promover diálogos ricos, responsivos e desafiantes, nos quais o educador escuta ativamente, reformula, amplia as respostas das crianças e introduz novo vocabulário em contextos significativos (Rowe 2018). Esta interação dialógica, caracterizada pela reciprocidade e pela co-construção do sentido, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem linguística e cognitiva.

A integração da oralidade na rotina educativa deve, por isso, assumir um carácter transversal e reflexivo. Como defende Sim-Sim (2008), as práticas comunicativas devem ser intencionais e variadas, envolvendo atividades como a leitura em voz alta, a narração, o reconto, a dramatização e a conversa espontânea. Estas práticas não apenas expandem o repertório lexical e sintático, como também favorecem o desenvolvimento de competências metalinguísticas e de consciência fonológica, essenciais para a literacia emergente (Alves, 2022; B. A. Wasik, 2017).

O educador deve, igualmente, assumir um papel observador e reflexivo, capaz de identificar precocemente dificuldades linguísticas e de ajustar a sua intervenção às necessidades do grupo. Como refere Castro (2000), a observação pedagógica permite uma análise mais objetiva do percurso linguístico das crianças e possibilita uma intervenção preventiva e diferenciada, antes da consolidação de lacunas. Neste processo, o diálogo entre educadores e terapeutas da fala pode potenciar práticas de apoio articuladas e eficazes (Lousada 2022).

Mais do que promover a linguagem como mera competência técnica, o educador é chamado a cultivar um *ethos* comunicativo, em que o discurso se torna veículo de pensamento, emoção e relação social. Nesta perspetiva, a linguagem oral não é apenas uma dimensão fundamental do trabalho educativo, mas um fio condutor da ação pedagógica, na medida em que sustenta a aprendizagem e reforça a pertença ao grupo. Como sintetiza Xavier, (2018): “a promoção da linguagem deve ser entendida como um processo contínuo e global, em que o educador é simultaneamente modelo, interlocutor e facilitador de aprendizagens linguísticas”.

4.2.2. Qualidade das interações e plano de atividades intencional

A qualidade das interações educativas constitui um dos fatores mais determinantes

no desenvolvimento da linguagem oral. A investigação tem revelado que não é apenas a frequência das trocas verbais que influencia o progresso linguístico, mas sobretudo a profundidade, a responsividade e o valor afetivo e cognitivo das interações (Pianta 2008; Siraj-Blatchford 2002). O modo como o educador comunica - ao escutar, ao colocar questões, ao reformular e ao valorizar a fala da criança - constitui um poderoso instrumento de desenvolvimento, que se traduz não só na ampliação do vocabulário e da estrutura sintática, mas também na construção de significados partilhados e na autorregulação emocional.

A literatura recente enfatiza que interações de qualidade combinam sensibilidade emocional e desafio cognitivo (Siraj, I., & Kingston, 2015) . O educador eficaz não se limita a reagir às produções infantis, mas cria apoios linguísticos ajustados ao nível de desenvolvimento da criança (Vygotsky 1978), que lhe permitem progredir na complexidade discursiva. Assim, práticas como reformular as respostas, expandir frases, usar perguntas abertas ou introduzir vocabulário novo em contextos significativos têm um impacto direto na qualidade da linguagem oral (Rowe 2018; Wasik 2017). O diálogo torna-se, deste modo, um espaço de co-construção do pensamento e de desenvolvimento linguístico.

A intencionalidade pedagógica é o eixo que sustenta a qualidade destas interações. Como sublinha Aguiar (2022), a qualidade dos contextos educativos é determinada pelo modo como o educador planeia, observa e interage, transformando momentos quotidianos em oportunidades linguísticas. Esta planificação deve ser intencional, flexível e integrada, incorporando a linguagem oral em todas as dimensões da rotina: na roda da manhã, nas transições, no jogo simbólico, na leitura partilhada ou nas conversas espontâneas. É a forma como o educador organiza o ambiente linguístico, e não apenas atividades isoladas, que determina a densidade das experiências comunicativas (Martins 2022; Veloso 2022).

Neste enquadramento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação 2017) destacam a linguagem oral como domínio transversal, indispensável à aprendizagem, à socialização e à formação integral da criança. A linguagem é, nestes documentos, entendida como meio de expressão, relação e pensamento, devendo ser trabalhada de modo contextualizado e contínuo. Assim, o educador deve garantir que cada experiência pedagógica - uma história, uma canção, uma

dramatização, uma conversa – se constitua como um ato comunicativo intencional, em que as crianças se expressam, argumentam e escutam os outros.

Para que esta intencionalidade se concretize, é indispensável que o educador possua conhecimento didático da linguagem e capacidade de análise linguística. Ferreira (2023) e Lopes, (2021) referem que muitos educadores revelam fragilidades na planificação e avaliação da linguagem oral, devido a lacunas na formação inicial e contínua. A formação baseada em evidência científica - centrada em práticas observacionais, feedback formativo e reflexão colaborativa - é apontada como determinante para o desenvolvimento profissional e para o aumento da eficácia das práticas pedagógicas (Alves, 2022; Moats, 2022).

A formação deve ainda promover a reflexão crítica sobre as concepções profissionais. Sivertsen (2022) revela que as crenças dos educadores sobre a linguagem - por exemplo, considerar a oralidade como um processo espontâneo ou uma competência a ser intencionalmente ensinada - influenciam diretamente a intencionalidade das práticas. A transformação destas concepções exige espaços de diálogo profissional e processos de investigação-ação, nos quais o educador possa analisar as suas práticas e reformulá-las à luz do conhecimento atualizado.

A diversidade linguística e cultural das crianças exige também um planeamento linguístico inclusivo e sensível às diferenças. Como refere Martins (2022) , ambientes em que a língua materna das crianças é respeitada e valorizada contribuem para o bem-estar emocional e o desenvolvimento da identidade linguística. O educador deve, portanto, reconhecer e integrar os repertórios linguísticos familiares, assegurando a equidade no acesso à comunicação e evitando práticas de assimilação linguística (Cummins 2021).

Finalmente, importa compreender que o planeamento intencional e as interações de qualidade não se limitam à dimensão linguística, mas articulam-se com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A linguagem constitui o eixo organizador do pensamento e o veículo privilegiado da relação educativa. Como conclui Aguiar (2022), a intencionalidade na promoção da oralidade é uma expressão da própria qualidade pedagógica, considerando que o ato de ensinar implica ensinar a pensar e influi na forma de a criança sentir e a participar no mundo que a rodeia.

4.3 As crenças docentes e o seu impacto na promoção da linguagem oral

De acordo com Pajares (1992), as crenças docentes funcionam como filtros cognitivos e afetivos que orientam percepções, decisões e comportamentos, influenciando de forma decisiva as práticas pedagógicas. Estas crenças moldam a forma como o educador interpreta o desenvolvimento das crianças, estabelece expectativas e organiza a sua intervenção educativa. No domínio da linguagem oral, estas crenças assumem um papel particularmente relevante, na medida em que condicionam a forma como concebem o desenvolvimento linguístico, o valor que atribuem às interações verbais e o grau de intencionalidade das práticas que implementam.

Quando o educador acredita que a linguagem oral é uma competência adquirida de forma predominantemente espontânea, tende a adotar práticas menos estruturadas e pouco desafiadoras. Pelo contrário, quando as crenças estão sustentadas em evidência científica e a linguagem oral é entendida como um processo ativo que requer mediação, planeamento e intencionalidade pedagógica (Moats 2022; Vygotsky 1978), os educadores adequam a sua ação, tomando decisões quotidianas que moldam positivamente as experiências linguísticas das crianças.

A investigação sobre esta temática tem vindo a crescer, ainda de forma limitada, tanto em contexto internacional como nacional. Estudos internacionais, como o de Sivertsen (2022), mostram que, apesar de os educadores reconhecerem a importância da linguagem oral, muitos não se sentem suficientemente preparados para a promover de forma sistemática e integrada. Estas crenças podem influenciar o uso de abordagens mais alargadas, nomeadamente pela exploração de diversas representações simbólicas, nomeadamente, a exploração da imagem para desenvolver competências linguísticas das crianças (AlAli & Al-Barakat, 2024).

Em Portugal, observa-se uma tendência semelhante relativa ao tema. As crenças dos docentes aparecem frequentemente associadas a lacunas na formação inicial e contínua (Lopes 2021). Investigações mais recentes têm vindo a aprofundar esta relação entre crenças e práticas. Um estudo realizado em contexto português, por Cadime (2025), revelou que educadores com formação contínua evidenciam crenças mais holísticas sobre o papel da linguagem e recorrem, com maior frequência, a práticas intencionais, como a leitura dialógica, a escuta ativa e o reconto, reforçando, ainda, a importância de uma

formação que articule teoria, prática e reflexão crítica.

Neste sentido, a formação docente desempenha um papel determinante na transformação das crenças e na qualificação das práticas. Aguiar (2022) salienta que a formação baseada em evidências e articulada com a prática permite o desenvolvimento de uma consciência pedagógica crítica, potenciando a mudança conceitual e a melhoria da qualidade das interações. Do mesmo modo, Ferreira (2023) defende que a formação contínua deve promover o diálogo entre teoria e prática, criando oportunidades de reflexão colaborativa e de investigação-ação.

Os contributos internacionais evidenciam igualmente que as crenças docentes têm uma natureza dinâmica e se transformam ao longo do tempo, particularmente quando os educadores participam em processos de formação reflexiva e experiencial que favorecem práticas comunicativas mais diversificadas e intencionais (Shi, 2025). Este entendimento reforça a importância de analisar como as concepções dos educadores influenciam as suas decisões pedagógicas quotidianas, (também) no domínio da linguagem oral.

Compreender a influência das crenças docentes é, assim, fundamental para interpretar a diversidade de práticas existentes nos contextos educativos. As crenças funcionam como o elo entre o conhecimento e a ação, podendo potenciar ou limitar a promoção da linguagem oral. O presente estudo procura, por isso, analisar de que modo as concepções dos educadores de infância influenciam as suas práticas de promoção da linguagem oral, contribuindo para a construção de ambientes educativos linguisticamente ricos, coerentes com as orientações curriculares e com os desafios contemporâneos da educação infantil.

4.4 Estudos empíricos

A literatura mostra que educadores formados em práticas de promoção da oralidade geram melhorias diretas nas competências linguísticas das crianças (Justice, 2014).

Diversos estudos empíricos têm demonstrado que o papel do educador é determinante no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Interações intencionais e de qualidade, como as descritas por Siraj-Blatchford (2002), promovem maior participação verbal e construção conjunta de significado. A mediação linguística realizada pelos educadores através da leitura dialogada tem efeitos comprovados no enriquecimento lexical e na compreensão, tal como evidenciado nos trabalhos de Wasik e colegas (Wasik & Bond, 2001; Wasik, 2020). Investigações de Justice (2014) mostram ainda que a formação dos educadores prediz práticas mais eficazes de promoção da oralidade. Estes resultados convergem com estudos longitudinais como os do NICHD (2005), que associam interações sensíveis e estimulantes a melhores resultados linguísticos. No contexto português, trabalhos como os de Cadime (2024) e Aguiar (2022) reforçam esta evidência, destacando que as concepções e práticas dos educadores influenciam diretamente as oportunidades linguísticas oferecidas às crianças.

Nas últimas décadas, tem-se acumulado evidência empírica sobre o papel dos educadores de infância na promoção da linguagem oral, analisando práticas, interações e ambientes comunicativos. A análise empírica destes ambientes procura, assim, reunir dados que melhor reflitam ambientes educativos diversos. A síntese que se apresenta visa enquadrar, globalmente, o presente estudo, reunindo alguns estudos nacionais e internacionais que contribuem para compreender este fenómeno educativo.

No plano internacional, diversos estudos têm analisado a relação entre conhecimento profissional, práticas pedagógicas e resultados linguísticos nas crianças. Sivertsen (2022), num estudo realizado com 146 educadores de infância da Nova Zelândia, identificou elevados níveis de valorização da linguagem oral, mas também constrangimentos estruturais — como rácios elevados e ruído — que limitavam a implementação consistente de práticas intencionais.

O estudo também destacou o papel da formação contínua e da colaboração com terapeutas da fala na qualificação da intervenção linguística. Também Hindman & Wasik (2008), no contexto do Head Start nos

Estados Unidos, verificaram que educadores com maior experiência utilizavam estratégias linguísticas mais alinhadas com a evidência científica, como o uso de vocabulário intencional e a promoção de conversas significativas. Cash (2015) concluiu igualmente que o conhecimento técnico dos educadores estava positivamente associado ao desenvolvimento da linguagem expressiva das crianças, reforçando a importância da formação centrada em conteúdos linguísticos. Já Piasta (2020), num estudo de grande escala, constata que o conhecimento dos educadores prediz práticas mais ricas em linguagem, embora os resultados com as crianças dependam também de fatores contextuais e institucionais. Paralelamente, estudos focados nas interações em sala, como os de Cabell (2015) e Justice (2018), mostraram que estratégias de comunicação responsiva

- como expandir frases, fazer perguntas abertas e partilhar o tempo de fala - promovem ganhos significativos no vocabulário e na complexidade linguística infantil.

Em Portugal, embora a investigação empírica seja ainda reduzida, os estudos existentes convergem na importância atribuída à linguagem oral como eixo estruturante da prática pedagógica. Marques (2016) observou que os educadores portugueses valorizam a linguagem oral, mas nem sempre a integram de forma sistemática nas planificações, apontando a necessidade de maior intencionalidade e de formação contínua. Alves e Leite (2022) reuniram evidências de que a estimulação linguística precoce - através do diálogo, do enriquecimento lexical e da consciência fonológica - é determinante para o sucesso na leitura e escrita. Esse estudo também defende que a promoção da linguagem oral deve basear-se em práticas fundamentadas na evidência científica. De igual modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação 2016) enfatizam o papel do educador como mediador linguístico, responsável por criar ambientes comunicativos ricos e diversificados.

A análise comparada dos estudos evidencia pontos de convergência. Em diferentes contextos, confirma-se que práticas dialógicas, responsivas e sustentadas na escuta ativa são particularmente eficazes no desenvolvimento da linguagem oral. Contudo, persistem desafios comuns: a falta de tempo, número elevado de crianças por educador e escassez de formação específica continuam a limitar a implementação sistemática de práticas eficazes (Marques, 2016; Sivertsen, 2022).

Apesar dos avanços observados, subsistem lacunas na investigação portuguesa, sobretudo no que se refere à relação entre as concepções docentes e as práticas efetivas. O presente estudo procura contribuir para esse aprofundamento, reforçando a relevância da linguagem oral como dimensão essencial do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica na educação de infância a partir de processos empíricos, já que explora a experiência dos educadores, procurando do seu conhecimento prático fazer correlações sustentadas pelo contributo de diferentes investigadores.

5. Metodologia

A presente secção descreve os procedimentos metodológicos adotados no âmbito deste estudo, explicitando o tipo de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de recolha, tratamento e análise da informação. A metodologia foi delineada de forma a assegurar o alinhamento entre os objetivos do estudo e os procedimentos adotados, garantindo rigor e clareza ao processo de investigação.

5.1 Pergunta de investigação e objetivos

O presente estudo teve como referencial o trabalho de Sivertsen (2022), intitulado *Early Childhood Teachers' Contribution to Oral Language: An Exploration of New Zealand Kindergarten Teachers' Knowledge, Beliefs and Practices*. Este estudo serviu de referência conceitual e orientou a adaptação do instrumento de recolha de dados ao contexto português. Partindo desse enquadramento, procurou-se compreender as concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à promoção da linguagem oral de crianças em idade pré-escolar.

A investigação seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, centrada na análise das perceções e práticas dos educadores sobre o desenvolvimento da linguagem oral e na forma como estas se relacionam com a formação e com a intencionalidade pedagógica.

A pergunta de investigação que orientou o estudo foi a seguinte:

Que concepções e práticas manifestam os educadores de infância, segundo os seus discursos, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral em contexto educativo ?

Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar as concepções dos educadores de infância relativamente à promoção da linguagem oral;

- Analisar as práticas declaradas utilizadas pelos educadores para estimular a linguagem oral.
- Refletir sobre o papel do educador enquanto mediador da linguagem e promotor de contextos comunicativos significativos.

5.2 Metodologia de investigação

A presente investigação adotou uma abordagem metodológica de natureza mista. Embora tenha sido utilizado um único instrumento de recolha de dados — um questionário — a combinação de questões fechadas, analisadas quantitativamente, e questões abertas, analisadas qualitativamente, justificou a opção por uma abordagem mista. Esta opção foi considerada ajustada aos objetivos definidos, uma vez que possibilitou recolher dados estruturados e, simultaneamente, aceder a descrições que permitem compreender melhor algumas das perceções dos educadores. Ainda que esta combinação não proporcione uma compreensão exaustiva do fenómeno, oferece uma aproximação mais diversificada às conceções sobre o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar.

O questionário foi aplicado a educadores de infância da região Norte de Portugal, com o intuito de recolher informações sobre conceções e práticas declaradas. O instrumento utilizado foi originalmente desenvolvido por Sivertsen (2022) e traduzido e adaptado para português, procurando garantir equivalência linguística e conceptual em relação à versão original. As questões fechadas permitiram identificar tendências no grupo de participantes, enquanto as questões abertas possibilitaram recolher contributos mais descritivos e contextualizados das suas experiências. Importa salientar que estes dados representam perceções autorrelatadas e, por isso, não devem ser generalizados para além deste conjunto específico de participantes.

A análise mista permitiu articular o carácter sistemático das respostas fechadas com uma interpretação aprofundada das respostas abertas. . Como refere Sampieri (2013), a abordagem qualitativa permite captar nuances e sentidos atribuídos pelos participantes, podendo complementar a informação numérica em estudos educativos. Contudo, esta

estratégia não elimina limitações, como a subjetividade inerente às respostas abertas e a reduzida representatividade da amostra.

Nas secções seguintes, apresentam-se as características dos participantes, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos adotados para a recolha e análise da informação e as estratégias mobilizadas para reforçar a credibilidade e a consistência dos dados obtidos.

5.3. Estudo

5.3.1. Enquadramento

O presente estudo teve como objetivo caracterizar as concepções e práticas declaradas de educadores de infância em exercício profissional na região Norte de Portugal relativamente à promoção da linguagem oral em crianças em idade pré-escolar. Para tal, recorreu-se a um questionário traduzido do instrumento elaborado por Sivertsen (2022). A mudança envolveu a tradução para português, a adequação cultural e terminológica ao contexto educativo nacional, preservando a estrutura concetual original do instrumento (crenças, práticas declaradas e desafios).

Durante todo o processo, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade dos dados e o consentimento informado das participantes.

5.3.2. Participantes

Participaram neste estudo 74 educadores de infância da região Norte de Portugal; todos com formação superior em Educação de Infância. A maioria tinha licenciatura ou mestrado na área. A experiência profissional variava entre 2 e 35 anos de serviço, o que permitiu recolher perspetivas diversificadas sobre o desenvolvimento da linguagem oral.

A divulgação do questionário foi efetuada através de redes sociais e contactos institucionais e profissionais, procurando alcançar um número representativo de respostas num período limitado de 4 meses.

A participação foi voluntária e anónima, em conformidade com os princípios éticos da investigação.

5.3.3. Instrumento de recolha de dados

O instrumento utilizado foi um questionário misto, composto por itens de resposta fechada e aberta, traduzido da investigação original de Sivertsen, (2022) - *Early Childhood Teachers' Contribution to Oral Language*.

A estrutura do instrumento foi organizada nas seguintes partes:

- A primeira parte recolheu dados sociodemográficos e profissionais, como idade, género, habilitações académicas e tempo de experiência profissional.
- A segunda parte centrou-se nas crenças dos educadores acerca do desenvolvimento da linguagem oral, explorando as suas perceções sobre os fatores que influenciam este processo e o papel que desempenham na sua promoção.
- Por fim, a terceira parte abordou as práticas pedagógicas e os contextos educativos em que a linguagem oral é trabalhada, incluindo as estratégias, recursos e desafios identificados pelos profissionais.

No total, o questionário integrou dezoito grupos de perguntas, das quais onze correspondiam a itens de resposta fechada (de escolha múltipla e escalas do tipo Likert) e sete a itens de resposta aberta, o que permitiu combinar a análise quantitativa com a análise qualitativa dos dados obtidos.

Antes da aplicação definitiva, o questionário foi submetido a um pré-teste com cinco educadores de infância, o que possibilitou verificar a clareza e pertinência dos itens e realizar pequenos ajustes de forma e conteúdo.

5.3.4. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada integralmente em formato digital, através da plataforma Google Forms, de modo a facilitar o acesso e a participação dos profissionais. A divulgação do questionário ocorreu por meio de redes sociais, correio eletrónico e contactos institucionais previamente estabelecidos com educadores de infância em exercício na região Norte de Portugal, procurando assegurar a diversidade dos contextos educativos representados.

O processo de recolha decorreu ao longo de quatro meses, entre março e junho, período durante o qual foram obtidas 74 respostas válidas. Antes do início da recolha de dados, os educadores foram informados sobre os objetivos gerais do estudo, sobre a natureza voluntária da participação e sobre as garantias de anonimato e confidencialidade associadas ao tratamento da informação recolhida. Esta informação foi disponibilizada no início do questionário, permitindo que cada participante tomasse uma decisão esclarecida relativamente à sua participação. O consentimento informado foi considerado obtido de forma implícita mediante a submissão do questionário, procedimento comum em investigações deste tipo e em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à investigação em educação, desde que asseguradas todas as condições de transparência, proteção de dados e liberdade de resposta.

A utilização de um formato digital permitiu uniformizar o processo de recolha, reduzir o risco de erros na transcrição e agilizar a organização posterior dos dados para análise quantitativa e qualitativa.

5.3.5. Procedimento de tratamento e de análise de dados

Após a recolha, os dados foram exportados da plataforma Google Forms e organizados no Microsoft Excel, sendo posteriormente analisados no software estatístico SPSS (versão 28). A análise seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, em consonância com a natureza mista do estudo.

A análise quantitativa incidiu sobre as respostas de natureza fechada, possibilitando o cálculo de frequências absolutas e relativas, bem como a identificação de tendências gerais associadas às três dimensões centrais do questionário: dados pessoais, crenças sobre a linguagem oral e práticas de promoção da linguagem oral. Este procedimento permitiu construir um retrato global do grupo de participantes, salientando variáveis como idade, género, habilitações académicas, experiência profissional e formação complementar.

Para efeitos de tratamento estatístico no SPSS, procedeu-se, ainda, à codificação da variável relativa à participação em formação sobre linguagem oral, tendo sido atribuído o valor 1 à resposta “Sim” e o valor 2 à resposta “Não”. Esta atribuição permitiu realizar a análise de correlação de Spearman entre esta variável e as diferentes técnicas utilizadas pelos educadores.

As respostas abertas foram analisadas segundo uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, recorrendo a um processo de codificação temática. Quando uma resposta incluía mais do que uma ideia relevante, esta era distribuída por várias categorias, possibilitando a identificação de diferentes dimensões de influência. Em cada categoria temática foi selecionado um excerto representativo, devidamente identificado com o número do participante entre parênteses (ex.: E50), assegurando a transparência da análise.

A integração das análises quantitativa e qualitativa permitiu construir uma compreensão abrangente do fenómeno em estudo, articulando tendências gerais com interpretações mais profundas das perceções e experiências relatadas pelos educadores.

6. Apresentação de resultados

Neste capítulo, apresentam-se os principais resultados obtidos através do questionário aplicado a educadoras de infância da região Norte de Portugal. A análise incidiu sobre três grandes dimensões: i) dados pessoais dos participantes, ii) crenças sobre o desenvolvimento da linguagem oral e iii) práticas pedagógicas promotoras da linguagem oral. Esta organização visa dar resposta à pergunta de investigação e aos objetivos definidos, permitindo compreender o perfil dos educadores, as suas conceções sobre a linguagem oral e as estratégias educativas mais frequentemente utilizadas, conforme os seus discursos, no contexto pré-escolar.

A apresentação dos dados é acompanhada de uma análise interpretativa, que articula os resultados com o enquadramento teórico previamente exposto, evidenciando implicações pedagógicas relevantes para a promoção da linguagem oral em contexto pré-escolar.

6.1 Dados pessoais

Nesta subsecção, apresenta-se a caracterização dos participantes do estudo a partir das variáveis sociodemográficas e profissionais recolhidas. Esta informação permite contextualizar as respostas obtidas, contribuindo para uma leitura mais informada das crenças e práticas declaradas dos educadores relativamente ao desenvolvimento e à promoção da linguagem oral.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes segundo o género. A grande maioria dos educadores de infância inquiridos indica ser do género feminino (94,6%), sendo o género masculino representado por 4,1% e apenas 1,4% dos participantes preferiram não indicar esta informação.

Tabela 2
Género

	Número	Percentagem
Feminino	70	94,6%
Masculino	3	4,1%
Prefiro não dizer	1	1,4%
Total	74	100%

No que diz respeito à Tabela 3, sobre a idade dos participantes, observa-se uma maior representação da faixa etária dos 41 aos 50 anos (37,8%), seguida pelo grupo dos 20 aos 30 anos (29,7%). Os educadores com idades entre os 31 e os 40 anos representam 17,6%, enquanto aqueles com mais de 50 anos correspondem a 14,9%. Esta diversidade geracional revela a presença de profissionais em diferentes fases da carreira, permitindo considerar contributos associados tanto a percursos mais consolidados como a práticas declaradas de profissionais em início de carreira.

Tabela 3
Faixa etária

	Número	Percentagem
20-30	22	29,7%
31-40	13	17,6%
41-50	28	37,8%
Mais de 50 anos	11	14,9%
Total	74	100%

Relativamente ao nível de qualificação académica, verifica-se, na Tabela 4, que a maioria dos educadores possui uma licenciatura (47,3%) ou um mestrado (37,8%). A formação pós-graduada representa 12,2% da amostra, enquanto apenas 2,7% dos participantes indicaram possuir o grau de bacharelato.

No conjunto, estes dados revelam um grupo profissional com formação superior na área da Educação de Infância.

Tabela 4
Habilitação académica

	Número	Percentagem
Bacharelato	2	2,7%
Licenciatura	35	47,3%
Mestrado	28	37,8%
Pós-graduação	9	12,2%
Total	74	100%

A análise da experiência como educador, explanada na Tabela 5, mostra uma distribuição diversificada entre educadores em início de carreira e profissionais com trajetórias mais longas. O grupo mais representado corresponde aos educadores com 0 a 5 anos de experiência (36,5%), seguido dos que têm mais de 25 anos de prática (18,9%) e dos que exercem funções há 21 a 25 anos (17,6%). As restantes faixas, entre 6 e 20 anos de experiência, apresentam valores menos expressivos. Esta diversidade de percursos permite considerar contributos provenientes de diferentes fases da carreira, o que pode enriquecer a interpretação das conceções e práticas declaradas relativamente à promoção da linguagem oral.

Tabela 5
Experiência como educador

	Número	Percentagem
0-5 anos	27	36,5%
11-15 anos	2	2,7%
16-20 anos	10	13,5%
21-25 anos	13	17,6%
6-10 anos	8	10,8%
Mais de 25 anos	14	18,9%
Total	74	100%

Relativamente à tabela 6, a participação em formação sobre linguagem oral, verifica-se que a maioria dos educadores inquiridos (60,8%) não frequentou qualquer ação formativa neste domínio, enquanto 39,2% referiram ter participado em formação relacionada com o desenvolvimento da linguagem oral. Estes dados permitem caracterizar o percurso formativo dos participantes.

Tabela 6
Participação em formação sobre linguagem oral

	Número	Porcentagem
Não	45	60,8%
Sim	29	39,2%
Total	74	100%

A análise das respostas a uma pergunta aberta, Tabela 7, relativa à realização de formação contínua, evidencia que apenas 26 dos 74 participantes (35,15%) referiram ter frequentado formações específicas na área da linguagem oral. Este valor indica uma participação relativamente reduzida, sobretudo considerando que o desenvolvimento da linguagem oral constitui um eixo central tanto no currículo da educação pré-escolar como no do 1.º CEB. A baixa frequência de formação especializada pode, assim, limitar a capacidade dos educadores para responderem de forma ajustada às necessidades linguísticas das crianças.

Importa sublinhar que uma mesma resposta podia ser enquadrada em múltiplas categorias, o que reflete a natureza multidimensional da formação relatada pelos educadores. Em vários casos, os participantes mencionaram ações que abordam simultaneamente consciência fonológica, desenvolvimento linguístico, estratégias pedagógicas e mediação literária, o que é também consistente com a perspetiva integrada da literacia emergente (Whitehurst 1998).

Verificou-se que os temas **consciência fonológica e desenvolvimento da linguagem** surgiram com maior frequência, o que se compreende, dado tratarem de áreas fundamentais associadas a componentes estruturantes da linguagem, como a fonética, o enriquecimento lexical e a competência discursiva. As respostas também apontaram para formações centradas em estratégias pedagógicas para promover a oralidade, ainda que em menor número. Estudos recentes, como Chaitow et al. (2023), mostram que a qualidade das interações linguísticas promovidas pelos educadores está diretamente associada às oportunidades de desenvolvimento da literacia precoce nas crianças.

Áreas como a literatura infantil e a mediação leitora surgem com menor expressão, ainda que sejam apontadas pela investigação como elementos determinantes na construção da linguagem oral, do vocabulário e da capacidade narrativa (Snow, 1998; Sulzby, 1991). De igual modo, os sinais de alerta e a articulação com terapeutas da fala foram pouco mencionados, apesar de a literatura sublinhar a importância da deteção precoce para prevenir dificuldades posteriores (Bishop 2014).

Por fim, a **baixa incidência de formação em literacia emergente**, aliada ao número elevado de participantes que não indicaram ter qualquer formação na área, sugere que a formação contínua ainda não responde plenamente às necessidades pedagógicas atuais. Chaitow et al. (2023) reforça que programas de desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para capacitar educadores a implementar práticas consistentes e baseadas em evidências.

Importa, contudo, reforçar que a dimensão reduzida da amostra e o facto de os dados se basearem em autorrelatos limitam a possibilidade de generalização dos resultados. Estes dados, embora permitam identificar tendências relevantes, não possibilitam conclusões de grande escala sobre a formação contínua em linguagem oral no panorama nacional. Assim, as tendências identificadas devem ser interpretadas como indicativas e exploratórias, situadas no contexto específico deste estudo e não representativas do panorama nacional.

Tabela 7
Formação dos educadores relativamente à linguagem oral.

Categoria	N.º de vezes mencionado	Exemplo de resposta (número do participante entre parênteses)
Formação dos educadores relativamente à linguagem oral		
Consciência fonológica (trabalhos com sons, rimas, segmentação, jogos fonológicos)	6	“Hocus Pocus; A linguagem no desenvolvimento da criança; consciência fonológica na educação de infância, entre outras.” (E7) “participei numa formação sobre estratégias para desenvolver ... fonológica e enriquecimento do vocabulário em contexto escolar.” (E8) “Consciência fonológica” (E14) “Desenvolvimento da consciência fonológica e sinalização de dificuldades na fala.” (E20) “Consciência fonológica” (E21)
Desenvolvimento da linguagem oral na infância (marcos, evolução, fatores de desenvolvimento linguístico)	7	“Linguagem e Literacia / Desenvolvimento da Linguagem Oral” (E4) “Desenvolvimento da linguagem oral na infância...” (E6) “Aquisição da linguagem oral” (E15) “A importância do desenvolvimento da linguagem até aos 5 anos” (E17)

		“Desenvolvimento e etapas da linguagem oral” (E23) “Linguagem oral e desenvolvimento. Literatura infantil” (E25)
Estratégias para promover a oralidade e identificação de dificuldades (técnicas de intervenção, adaptação da prática)	3	“Formação sobre estratégias para estimular a linguagem oral... promover a comunicação em contextos educativos.” (E5) “Dificuldades de linguagem, vocabulário, construção frásica, estratégias...” (E18)
Literatura infantil e mediação leitora (obras literárias, autores, práticas de animação / exploração literária)	2	“Formação com Lobo Antunes, formação sobre literacia infantil” (E10) “Linguagem oral e desenvolvimento. Literatura infantil” (E25)
Sinais de alerta na linguagem oral e articulação com terapia da fala (identificação precoce, encaminhamento, estratégias de colaboração)	3	“Foi relacionada com a terapia da fala, quais os sinais de alerta e estratégias” (E12) “Formação com uma terapeuta da fala” (E26)
Literacia emergente (0–6 anos) (comportamentos iniciais de leitura/escrita, consciência narrativa, conceitos de escrita)	1	“Foi através da APEI uma dos 0-3 anos outra dos 3-6 anos” (E24)
Linguagem e comunicação: formadores complementares (linguística, problemas de linguagem, comunicação não verbal, temas gerais)	2	“Linguística” (E2) “Diversas formações, de linguística, problemas de linguagem, linguagem na infância...” (E3)

Sem resposta	46
Total de respostas (válidas)	26 (35,15%)

Relativamente à percepção dos educadores quanto ao estatuto socioeconómico da comunidade escolar em que exercem funções, explanada na tabela 8, verifica-se que a maioria (85,1%) caracteriza este contexto como de estatuto médio. Apenas 9,5% o identificaram como de estatuto baixo e 5,4% como elevado.

Esta distribuição sugere que os educadores participantes exercem maioritariamente em contextos que percecionam como socioeconomicamente medianos. Embora o presente estudo não permita estabelecer relações diretas entre o estatuto socioeconómico e o desenvolvimento da linguagem oral, a literatura tem apontado que as condições socioculturais das famílias podem influenciar a quantidade e qualidade das interações linguísticas a que as crianças estão expostas (Gonçalves (2022) e Neuman (2012). Estes contributos ajudam, assim, a enquadrar a importância de considerar o contexto sociocultural no trabalho educativo.

Autores como Araújo (2019) e Alves (2022) destacam, aliás, que desigualdades sociais podem traduzir-se em experiências linguísticas iniciais distintas entre crianças, com possíveis repercussões nas aprendizagens posteriores. Assim, embora os dados do estudo não permitam aprofundar esta relação, o reconhecimento destas dinâmicas na literatura sustenta a relevância de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto e que promovam oportunidades comunicativas diversificadas e ricas para todos os grupos de crianças.

Tabela 8
Estatuto socioeconómico

	Número	Percentagem
Alta	4	5,4%
Baixa	7	9,5%
Média	63	85,1%
Total	74	100%

6.2 Crenças sobre a linguagem

Nesta secção analisam-se as crenças dos educadores de infância relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, com base nas respostas recolhidas no questionário. Estes dados permitem apenas uma aproximação às ideias que orientam a forma como os profissionais percecionam os fatores que influenciam a oralidade e o papel que atribuem à sua intervenção, não possibilitando uma caracterização completa ou conclusiva das suas práticas.

O estudo das crenças docentes é pertinente, uma vez que estas podem influenciar, de modo direto ou indireto, as escolhas pedagógicas e a forma como as interações são organizadas no quotidiano educativo. Fives (2012) refere que as crenças funcionam como filtros interpretativos que moldam a forma como os docentes interpretam situações de ensino e aprendizagem. De forma complementar, Borg (2018) salienta que as conceções dos educadores integram o seu conhecimento profissional e podem condicionar prioridades e decisões pedagógicas.

No domínio da linguagem oral, esta influência torna-se particularmente relevante, dado que o desenvolvimento da oralidade depende das oportunidades de interação e participação verbal proporcionadas às crianças. Mercer (2019) lembra que a comunicação oral se constrói nas experiências de diálogo e nas interações quotidianas. Assim, conhecer as crenças dos educadores pode ajudar a compreender como estes interpretam o valor da oralidade e o papel que assumem enquanto mediadores das aprendizagens linguísticas.

A identificação das conceções dos participantes pode ainda constituir um contributo para refletir sobre a relação entre o conhecimento científico e as práticas educativas. Alves (2022) sublinha que o alinhamento entre as perceções dos profissionais e a evidência empírica é importante para promover práticas mais intencionais e ajustadas às necessidades das crianças.

Relativamente à tabela 9, que reúne respostas à questão aberta “Na opinião dos educadores, quais são as principais influências no desenvolvimento da linguagem oral das

crianças?”, importa sublinhar desde já que uma mesma resposta pode enquadrar-se em mais do que uma categoria. Com efeito, muitos educadores mencionaram simultaneamente fatores associados à família, à escola, aos pares e aos estímulos linguísticos, refletindo a natureza multifatorial do desenvolvimento da linguagem oral.

Da análise das respostas sobressai a evidência de que os educadores consideram o ambiente familiar como o fator mais influente no desenvolvimento da linguagem oral, com 25 referências. Esta percepção está alinhada com a literatura que identifica a família como o primeiro contexto de aprendizagem linguística, em que se formam as bases do vocabulário e das competências comunicativas (Hoff 2006).

Os participantes do inquérito parecem reconhecer a importância da comunicação quotidiana no lar, como mostram respostas como “A família acima de tudo” (E1). Dão, assim, à família, um papel relevante no desenvolvimento da linguagem na infância, ainda que esta predominância possa refletir uma tendência para lhe atribuir uma responsabilidade desproporcional. E isso pode levar a uma diminuição da importância da intervenção pedagógica nos contextos educativos, retirando o protagonismo ao educador como elemento necessário ao enriquecimento das aquisições na infância.

A categoria relativa às experiências e estímulos linguísticos apresenta o maior número de ocorrências, com 29 menções. Os educadores demonstram a consciência de que a linguagem oral se desenvolve em ambientes ricos em interação verbal, leitura partilhada, atividades de reconto, jogos fonológicos e outras práticas intencionais que promovem o uso funcional da linguagem. Estes dados são consistentes com estudos que sublinham a relevância de ambientes linguísticos estimulantes para o desenvolvimento lexical, sintático e narrativo (Wasik 2020). Contudo, observa-se que alguns participantes referem predominantemente estímulos digitais, como vídeos e jogos, o que levanta preocupações sobre a qualidade desses estímulos e a necessidade de mediação adulta qualificada.

O contexto educativo, com 13 referências, é reconhecido como influenciador do desenvolvimento linguístico, embora de forma menos expressiva, pois, como analisamos atrás, essa importância é atribuída, de forma privilegiada, à família.

No contexto educativo são, então, poucos os educadores que consideram que fatores como a organização da sala, as rotinas pedagógicas ou o papel do educador tenha relevância expressiva. Este resultado sugere que, apesar de valorizarem o seu contributo, não reconhecem plenamente o impacto direto das suas práticas nas oportunidades de desenvolvimento linguístico das crianças.

As interações sociais e a comunicação com pares e adultos surgem em 15 respostas. Os educadores parecem compreender que a linguagem se desenvolve em contextos sociais e relacionais, em que a criança participa em trocas significativas com outros indivíduos. Este entendimento é compatível com perspetivas sociocognitivas que descrevem o desenvolvimento linguístico como um processo interativo (Karmiloff e Karmiloff-Smith, 2005).

As condições individuais da criança mereceram alguma relevância por parte dos inquiridos, com menção em 18 respostas, destacando fatores como motivação, características pessoais e eventuais fragilidades de desenvolvimento que influenciam o ritmo da evolução linguística. Esta visão multifatorial é coerente com modelos desenvolvimentistas que defendem que a linguagem resulta da interação entre fatores biológicos, psicológicos e ambientais.

Finalmente, verificou-se que 13 participantes não apresentaram resposta. Este número pode indicar desconhecimento sobre o tema, dificuldade em organizar ideias numa pergunta aberta ou simplesmente falta de disponibilidade para responder de forma mais elaborada.

No seu conjunto, os resultados revelam que os educadores possuem uma visão global e multifacetada das influências no desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, a análise crítica mostra que existe uma tendência para valorizar excessivamente o contexto familiar e, simultaneamente, para subvalorizar o papel pedagógico intencional desempenhado pelo educador. Estes resultados evidenciam a necessidade de reforçar a formação contínua na área da linguagem oral. E esta formação contribuiria para capacitar os profissionais para reconhecerem o impacto profundo das suas práticas quotidianas no desenvolvimento linguístico das crianças.

Tabela 9
Principais influências no desenvolvimento da linguagem oral das crianças

Categoria	N.º de vezes mencionado	Exemplo de resposta (número do participante entre parênteses)
Na opinião dos educadores, estas são as principais influências no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.		
Ambiente familiar (práticas comunicativas em casa, hábitos de leitura, conversas familiares, estímulos linguísticos no quotidiano doméstico)	25	“O meio envolvente. A família acima de tudo.” (E1) “Pais, pares e professores.” (E2) “O estímulo familiar e a frequência no jardim de infância.” (E3)
Interações sociais e comunicação com adultos e pares (interações com pares e adultos, conversação espontânea, brincadeira simbólica, trocas comunicativas em diferentes contextos sociais)	15	“Pais, pares e professores.” (E2) “Estímulo adequado através de atividades / interação social...” (E11) “O desenvolvimento da linguagem oral depende do ambiente familiar, das experiências educativas...” (E15)

Contexto educativo		“Pais, pares e professores.” (E2)
(ambiente e organização da sala, rotinas pedagógicas, papel do educador, condições institucionais que moldam as oportunidades de expressão oral)	13	“O estímulo familiar e a frequência no jardim de infância.” (E3) “Linguagem dos pais, ecrãs com vídeos ou jogos... e o jardim de infância.” (E4)
Experiências e estímulos linguísticos		“O estímulo familiar e a frequência no jardim de infância.” (E3)
(atividades concretas de promoção da linguagem, leitura de histórias, reconto, jogos linguísticos, rimas, canções, conversas orientadas e outras práticas que estimulam o desenvolvimento linguístico)	29	“Linguagem dos pais, ecrãs com vídeos ou jogos...” (E4) “Vídeos e jogos para crianças na internet.” (E5)
Condições individuais da criança		“Vídeos e jogos para crianças na internet.” (E5)
(características pessoais, desenvolvimento linguístico, fatores fisiológicos ou dificuldades específicas de comunicação)	18	“Ambiente familiar, interesse das crianças, falta de incentivos.” (E6) “Desenvolvimento da autonomia pessoal...” (E11)
Sem resposta	13	

Total de respostas (válidas)	62 (82,7%)
-------------------------------------	------------

A análise das respostas da Tabela 10 evidencia que os educadores possuem uma percepção relativamente consistente e multifacetada do que entendem por “linguagem oral”, embora apresentem diferentes níveis de profundidade conceitual. Os resultados revelam que a categoria mais mencionada é a da comunicação verbal, com 50 ocorrências, o que demonstra que a maioria dos educadores associa de imediato a linguagem oral ao ato de comunicar por meio da fala. Esta visão é coerente com definições mais tradicionais que enfatizam a linguagem como um instrumento de transmissão verbal de mensagens. No entanto, a sua predominância também pode indicar uma concepção ainda centrada na dimensão mais superficial da comunicação, deixando em segundo plano componentes linguísticas mais complexas.

A segunda categoria mais expressiva é a da expressão de ideias, sentimentos e necessidades, com 29 menções. Este dado é relevante, porque mostra que uma parte significativa dos educadores reconhece que a linguagem oral ultrapassa a simples transmissão de mensagens e envolve processos de exteriorização, regulação emocional e organização do pensamento. Esta visão é semelhante às perspectivas sociocognitivas que entendem a linguagem como mediadora da construção do conhecimento e como instrumento de expressão pessoal (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Contudo, apesar da sua importância, esta categoria surge significativamente menos referida do que a comunicação verbal, sugerindo que muitos educadores ainda não integram plenamente a função expressiva da linguagem em toda a sua abrangência.

A presença da função interacional e social da linguagem, com 12 ocorrências, confirma que uma parte dos participantes reconhece que a linguagem oral é também um meio de participação social e de construção de relações. Aliás, a literatura destaca o papel da linguagem enquanto ferramenta para negociar significados, construir identidades e interagir em múltiplos contextos (Vygotsky, 1978). No entanto, o número relativamente baixo de referências nesta categoria sugere que esta dimensão, apesar de fundamental, continua menos enraizada na concepção dos educadores do que, para nós, seria expectável, atendendo ao impacto determinante que as interações têm na aquisição e desenvolvimento da linguagem desde os primeiros anos.

A dimensão fonética e articulatória da fala surge com 17 menções, indicando que alguns educadores associam a linguagem oral aos mecanismos técnicos da produção da fala, como sons, articulação e entoação. Embora estes aspetos façam parte do domínio fonológico, que é essencial para o desenvolvimento da linguagem, a sua presença pode refletir uma compreensão mais restrita ou atomizada da linguagem, sobretudo quando aparece dissociada de aspetos semânticos, pragmáticos ou discursivos.

A competência linguística oral, com 12 referências, revela que alguns educadores compreendem a linguagem como uma capacidade de usar o sistema linguístico de forma eficaz, clara e adequada aos contextos. Esta perspetiva aproxima-se de abordagens mais formais do desenvolvimento linguístico, mas a sua menor expressão sugere que ainda não é dominada pela maioria dos participantes.

De forma geral, os resultados mostram que, embora os educadores apresentem uma noção global de linguagem oral, há uma tendência clara para privilegiar dimensões mais superficiais, como comunicação verbal, em detrimento de dimensões mais complexas e essenciais à intervenção educativa, como a função social, a competência linguística e a expressividade. Esta assimetria conceptual pode ter implicações no modo como os educadores planificam práticas pedagógicas de promoção da linguagem oral, podendo limitar a intencionalidade e a diversidade das estratégias utilizadas.

Importa lembrar que o facto de uma mesma resposta integrar várias categorias reforça que as conceções dos educadores não são estanques, podendo refletir uma visão simultaneamente comunicativa, expressiva e técnica da linguagem oral. A categorização múltipla explica, portanto, a diferença entre as frequências e o total de respostas válidas e sublinha a complexidade das perceções apresentadas.

Em síntese, os resultados da P11 revelam que, apesar de os educadores demonstrarem compreensão sobre o carácter multifuncional da linguagem oral, existe ainda margem para aprofundar conceitos estruturantes, particularmente no que diz respeito às dimensões pragmática, social e metalinguística, que desempenham um papel central no desenvolvimento linguístico e na formação de práticas pedagógicas eficazes.

*Tabela 10-
Percepção dos educadores acerca do significado da linguagem oral*

Categoria	N.º de vezes mencionado	Exemplo de resposta (número do participante entre parênteses)
Percepção dos educadores acerca do significado da linguagem oral.		
Comunicação verbal (uso da fala como meio de transmitir mensagens e comunicar com outros)	50	“É uma forma de comunicação.” (E1) “Fala.” (E2) “A forma de se expressar através da fala.” (E3)
Expressão de ideias, sentimentos e necessidades (uso da linguagem oral para exteriorizar pensamentos, emoções e intenções comunicativas)	29	““A forma de se expressar através da fala.” (E3) “Linguagem com que comunicam utilizando a fala como meio de expressão.” (E4) “É a forma como as pessoas se expressam através de palavras.” (E5)

Função interacional e social da linguagem (papel da linguagem oral na interação social, relação com pares/adultos e participação em contextos sociais)	12	“É o modo como usamos palavras, sons e entoações para interagirmos com os outros.” (E7) “Linguagem oral é o que é verbalizado... uma das formas de comunicação.” (E10) “Forma de expressão utilizada com o objetivo de comunicação e interação social.” (E11)
Dimensão fonética e articulatória da fala (referências ao aparelho fonador, produção de sons, articulação, entoação e aspetos técnicos da fala)	17	“É o modo como usamos palavras, sons e entoações...” (E7) “É a forma natural de comunicação... usando sons e entoações.” (E15) “Comunicação verbal que envolve articulação e produção de sons.” (E17)
Competência linguística oral (capacidade individual de usar a língua de forma adequada, clara e eficaz)	12	“Capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz.” (E16) “Uso da fala para expressar ideias, sentimentos e informações.” (E20) “Capacidade de comunicar pensamentos e emoções através da fala e escuta.” (E21)
Sem resposta	9	
Total de respostas (válidas)	65 (87,84%)	

A análise da Tabela 11 permite identificar algumas tendências nas respostas dos educadores relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, recordando que os resultados se baseiam em perceções autorrelatadas e não permitem inferir sobre práticas efetivas.

De um modo geral, observa-se um elevado nível de concordância com afirmações que destacam a importância das interações verbais, do conhecimento das crianças e da colaboração com as famílias. Estes resultados sugerem apenas que, para este grupo de participantes, estes elementos são percecionados como relevantes no apoio ao desenvolvimento linguístico, sem que tal permita determinar de que forma são operacionalizados no quotidiano educativo.

As respostas também revelam um padrão consistente de rejeição da ideia de que a linguagem se desenvolve automaticamente, bem como uma concordância expressiva com a importância de proporcionar conversas ricas às crianças. Estes dados indicam que a maioria dos educadores reconhece algum papel ativo do contexto educativo no apoio à oralidade, ainda que o questionário não permita aprofundar como é que estes princípios se traduzem nas suas práticas.

Relativamente à aprendizagem de línguas, uma parte significativa dos participantes discorda que as crianças devam aprender apenas uma língua de cada vez. Este resultado pode indicar abertura a experiências linguísticas diversificadas, mas não fornece informação sobre a forma como os educadores lidam, na prática, com contextos multilingues.

Observa-se, ainda, uma valorização da monitorização e documentação das competências linguísticas, embora, tal como nos restantes indicadores, estes dados refiram apenas perceções declaradas e não permitem avaliar a frequência ou o modo como tal monitorização ocorre no contexto real.

Alguns itens apresentam maior dispersão de respostas, como aqueles relacionados com a influência da cultura pessoal do educador ou a prioridade atribuída à oralidade no currículo. Esta variabilidade sugere que estas áreas podem ser interpretadas de forma diferente entre os participantes, mas não permite identificar padrões consistentes ou conclusões mais profundas.

Em síntese, a Tabela 11 oferece apenas uma descrição das tendências presentes nas respostas do grupo de educadores participantes, permitindo identificar áreas que estes consideram relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, os resultados não possibilitam estabelecer relações entre crenças e práticas, nem generalizar conclusões para além deste conjunto específico de participantes, pelo que devem ser interpretados com a devida cautela.

Tabela 11

O grau de (dis)cordância dos educadores com as seguintes afirmações

O grau de (dis)cordância das educadoras com as seguintes afirmações	Discordo Com. (%)	Nº.	Discordo (%)	Nº.	Neutro (%)	Nº.	Concordo (%)	Nº.	Concordo Com. (%)	Nº.	Não sei (%)	Nº.	Não respondeu (%)	Nº.	Total
Conhecer bem as crianças da minha sala ajuda no seu desenvolvimento linguístico	0%	0	1,4%	1	9,6%	7	26%	19	63%	46	0%	0	1,4%	1	74
Ter uma ligação estreita com a família ajuda no desenvolvimento da linguagem oral da criança	2,7%	2	4,1%	3	9,6%	7	39,7%	29	42,5%	31	1,4%	1	1,4%	1	74

Falar com as crianças não as pode tornar mais inteligentes	54,8%	40	16,4%	12	8,1%	6	10,8%	8	8,1%	6	1,4%	1	1,4%	1	74
As crianças devem aprender uma língua de cada vez	30,1%	22	34,2%	25	9,6%	7	10,8%	8	5,4%	4	0%	0	10,8%	8	74
As crianças precisam de conversas ricas com adultos para aprenderem a língua	1,4%	1	10,8%	8	5,4%	4	31,5%	23	45,2%	33	5,4%	4	1,4%	1	74
As práticas e competências de linguagem oral das crianças devem ser frequentemente monitorizadas e documentadas	0%	0	4,1%	3	16,4%	12	34,2%	25	42,5%	31	1,4%	1	2,7%	2	74

As crianças aprendem a falar automaticamente, tal como a andar	46,6%	34	39,7%	29	4,1%	3	6,8%	5	4,1%	3	0%	0	1,4%	1	75
A linguagem oral é a área de maior prioridade do currículo	2,7%	2	17,6%	13	17,6%	13	33,8%	25	23%	17	2,7%	2	2,7%	2	74
Refletir sobre a forma como apoio a linguagem oral ajuda-me a melhorar a prática	1,4%	1	0%	0	4,1%	3	36,5%	24	51,4%	38	5,4%	4	1,4%	1	74
Os pais devem falar a língua mais familiar com os filhos (mesmo que não o português)	9,5%	7	16,2%	12	18,9%	14	31,1%	23	24,3%	18	0%	0	1,4%	1	75
As crianças aprendem novas palavras mesmo sem prestar atenção ou sem ser diretamente dirigidas	5,5%	4	9,6%	7	6,8%	5	36,8%	27	24,7%	18	6,8%	5	1,4%	1	74

Crianças com menos vocabulário na entrada da escola terão pior desempenho no 4.º ano	6,8%	5	20,3%	15	25,7%	19	21,6%	16	18,9%	14	5,4%	4	1,4%	1	74
O vocabulário das crianças aos 3 anos pode prever desempenho escolar	13,5%	10	25,7%	19	17,6%	13	24,3%	18	14,9%	11	2,7%	2	1,4%	1	74
Linguagem oral tem sobretudo a ver com falar de forma clara	9,5%	7	23%	17	24,3%	18	24,3%	18	14,9%	11	2,7%	2	1,4%	1	74
A minha cultura influencia a minha visão/opinião sobre a língua	6,8%	5	13,5%	10	16,2%	12	45,9%	34	12,2%	9	2,7%	2	1,4%	1	74
É mais importante ensinar do que divertir-se com a criança	21,6%	16	37,8%	28	10,8%	8	13,5%	10	10,8%	8	4,1%	3	1,4%	1	74

As celebrações culturais ajudam no desenvolvimento da linguagem oral	5,4%	4	10,8%	8	20,3%	15	40,5%	30	21,6%	16	0%	0	1,4%	1	74
É importante que os educadores sejam os que mais falam com as crianças	24,3%	18	29,7%	22	16,2%	12	8,1%	6	17,6%	13	2,7%	2	1,4%	1	74

6.3 Técnicas de linguagem oral

Nesta secção, analisa-se o conjunto de técnicas pedagógicas utilizadas pelos educadores de infância para promover o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. As técnicas referem-se às estratégias pedagógicas que os educadores mobilizam para apoiar a comunicação das crianças e favorecer o desenvolvimento da linguagem oral nas interações diárias

A análise incide sobre as práticas declaradas como mais frequentes, os contextos considerados mais propícios à aprendizagem da linguagem e as necessidades formativas identificadas pelos educadores. Compreender estas dimensões é essencial para enquadrar as práticas reportadas e contribuir para uma interpretação mais informada sobre a promoção da linguagem oral em contexto pré-escolar (Aguar 2022).

A análise da tabela 12 permite identificar um conjunto de tendências nas técnicas utilizadas pelos educadores de infância para promover o desenvolvimento da linguagem oral. No geral, observa-se uma utilização regular de várias estratégias de interação, que visam apoiar a comunicação e enriquecer o uso da linguagem pelas crianças.

As técnicas como “[Faço] comentários sobre o que a criança está a fazer ou a brincar” e “[Repito] a mensagem da criança com pronúncia e gramática corretas” são utilizadas frequentemente por 40% dos educadores, e são acompanhadas por percentagens consideráveis que as aplicam “sempre” ou “por vezes”, o que mostra a sua valorização pelos educadores. Estes resultados também sugerem que os educadores recorrem habitualmente à modelação e ao reforço da produção oral das crianças, embora também exista uma distribuição relevante de respostas entre “por vezes” e “sempre”, o que revela variação na consistência de aplicação destas estratégias.

Destaca-se, igualmente, a técnica de “fazer perguntas às crianças para verificar o seu nível de conhecimento”, com 45,3% dos educadores a utilizarem-na frequentemente e 37,3% ocasionalmente. Este padrão indica que os educadores recorrem a este tipo de

interação de forma sistemática, procurando ajustar o diálogo ao nível de desenvolvimento individual.

A prática de “apoiar as crianças com conversas entre pares” evidencia um dos níveis mais elevados de utilização frequente, com 46,7% a referirem utilizá-la frequentemente e 42,7% “sempre”. Estes valores mostram que os educadores reconhecem as interações entre pares como oportunidades relevantes para a aprendizagem linguística e social.

As estratégias assentes em comunicação não verbal, como “colocar-se ao nível dos olhos das crianças e olhar com expectativa”, também surgem amplamente utilizadas: 36% frequentemente e 48% sempre. Esta tendência sugere que os educadores valorizam a criação de um clima comunicativo seguro e responsivo.

A técnica “usar canções para modelar a linguagem” apresenta igualmente uma elevada utilização, com 49,3% dos educadores a referirem uso frequente e 37,3% uso constante. Além disso, atividades mais elaboradas, como “pedir às crianças que recontem histórias com adereços” (54,7% frequentemente) e “facilitar discussões com as crianças sobre temas complexos” (53,3% frequentemente), mostram que os participantes recorrem a práticas que promovem competências narrativas, discursivas e de compreensão.

Por outro lado, o uso de dispositivos com ecrã para estimular a aprendizagem da linguagem é a técnica menos utilizada, com apenas 16% a aplicá-la frequentemente e 21,3% a afirmarem nunca o fazer. Estes dados sugerem que esta técnica é pouco integrada nas práticas de linguagem oral, embora o questionário não permita identificar os motivos subjacentes.

No que diz respeito à técnica “pedir às crianças que falem de forma clara e não murmurem”, observa-se que 45,3% dos participantes a utilizam frequentemente e 20% sempre. Esta distribuição evidencia que, apesar de ser usada por grande parte dos educadores, existe alguma variabilidade na sua aplicação.

A tabela evidencia que os educadores aplicam uma ampla variedade de estratégias de linguagem oral, privilegiando sobretudo a interação direta, o diálogo e o jogo, com menor recurso à tecnologia. Este perfil de práticas sugere um entendimento sólido da

importância de um ambiente comunicativo rico e estimulante para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, ajustado às suas necessidades e ritmos individuais.

Contudo, a existência de alguma variação na frequência de uso das técnicas indica que poderá haver espaço para reforçar certas estratégias, nomeadamente as associadas à clareza na fala e à exploração sistemática de temas complexos, assegurando uma aprendizagem linguística ainda mais intencional e eficaz.

Em síntese, os resultados mostram que os educadores utilizam um conjunto diversificado de técnicas, com maior incidência nas práticas de interação direta, modelação linguística, perguntas abertas e atividades narrativas. As estratégias associadas ao uso de tecnologia apresentam valores mais reduzidos. A variação observada na frequência de aplicação de algumas técnicas sugere áreas de possível reforço, nomeadamente no que se refere à consistência de práticas relacionadas com a clareza da fala e com a exploração de temas mais complexos.

Tabela 12

Classificação da frequência de utilização das seguintes técnicas de desenvolvimento da linguagem oral

Técnicas de linguagem oral	Frequentemente (%)	Nº.	Nunca (%)	Nº.	Ocasionalmente (%)	Nº.	Por vezes (%)	Nº.	Sempre (%)	Nº.	Não respondeu (%)	Nº.	Total
Faço comentários sobre o que a criança está a fazer ou a brincar	40%	30	1,3%	1	10,7%	8	17,3%	13	28%	21	2,7%	2	74
Repito a mensagem de uma criança com pronúncia e gramática corretas	40%	30	5,3%	4	8%	6	9,3%	7	34,7%	26	2,7%	2	74

Utilizo as celebrações culturais para estimular a aprendizagem da língua	41,1%	30	2,7%	2	11%	8	15,1%	11	24,7%	18	2,7%	2	74
Faço perguntas às crianças para verificar o seu nível de conhecimentos	45,3%	34	0%	0	2,7%	2	12%	9	37,3%	28	2,7%	2	74
Apoio as crianças com conversas entre pares (ex.: como pedir algo a um colega)	46,7%	35	0%	0	4%	3	4%	3	42,7%	32	2,7%	2	74

Utilizo dispositivos com ecrã (TV, YouTube, apps...) para estimular linguagem	16%	12	21,3%	16	25,3%	19	30,7%	23	4%	3	2,7%	2	74
Coloco-me ao nível dos olhos das crianças e olho com expectativa	36%	27	1,3%	1	5,3%	4	6,7%	5	48%	36	2,7%	2	75
Repito a mensagem de uma criança e acrescento uma palavra/frase mais complexa	34,7%	26	5,3%	4	6,7%	5	25,3%	19	25,3%	19	2,7%	2	74

Utilizo perguntas abertas e genuínas para continuar conversas	42,7%	32	9,3%	7	8%	6	18,7%	14	18,7%	14	2,7%	2	74
Uso canções para modelar a linguagem	49,3%	37	1,3%	1	2,7%	2	6,7%	5	37,3%	28	2,7%	2	74
Encorajo as crianças a respirar fundo antes de falar	34,7%	26	2,7%	2	16%	12	25,3%	19	17,3%	13	2,7%	2	74
Peço que recontem histórias com adereços (ex.:	54,7%	41	0%	0	5,3%	4	12%	9	25,3%	19	2,7%	2	74

fantoches, brinquedos)														
Facilito discussões sobre temas complexos (ex.: emoções, passado/futuro)	53,3%	40	0%	0	10,7%	8	8%	6	25,3%	19	2,7%	2	74	
Redireciono a atenção para oportunidades importantes de aprendizagem	49,3%	37	1,3%	1	5,3%	4	12%	9	28%	21	2,7%	2	74	
Peço às crianças que falem de forma clara e não murmurem	45,3%	34	8%	6	10,7%	8	13,3%	10	20%	15	2,7%	2	74	

A análise das respostas apresentadas na Tabela 13 revela uma tendência clara: os educadores atribuem elevada importância a uma variedade de contextos quotidianos, como oportunidades para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, embora a maioria das atividades seja avaliada como “muito importante” ou “extremamente importante”, observa-se uma distribuição que merece uma leitura mais crítica, sobretudo pela forma como diferentes contextos são valorizados de maneira desigual.

Um primeiro dado particularmente expressivo refere-se à leitura de livros, a categoria mais destacada, com 69,3% dos participantes a classificá-la como extremamente importante. Esta valorização é consistente com a evidência científica que demonstra os efeitos positivos da leitura partilhada no desenvolvimento lexical, sintático e narrativo das crianças. Contudo, o contraste entre esta percentagem e os valores atribuídos a outras rotinas comunicativas suscita reflexão: apesar de reconhecerem a leitura como uma estratégia estruturada e eficaz, os educadores parecem atribuir uma importância ligeiramente inferior a contextos de interação espontânea que também são determinantes para a aquisição linguística. Exemplo disso é o baixo número de respostas integrado na categoria refeições, em que apenas 28,4% dos educadores consideram este momento “extremamente importante”, apesar de a literatura sublinhar que as interações naturalistas durante as refeições promovem turn-taking, extensão vocabular e linguagem funcional. A elevada percentagem de respostas em “muito importante” (52,7%) indica que estes contextos são reconhecidos como relevantes, mas não com a mesma intensidade que práticas mais formalizadas.

Por outro lado, tanto brincadeiras no interior como brincadeiras no exterior surgem fortemente valorizadas — com 43,2% e 52,7% a classificá-las como “extremamente importantes”. Esta tendência revela a consciencialização dos educadores relativamente ao papel do brincar na aprendizagem linguística. Contudo, a presença de percentagens, ainda que pequenas, em categorias como “ligeiramente importante” sugere que uma minoria ainda conceptualiza estas experiências sobretudo como recreativas, não reconhecendo plenamente o seu potencial comunicativo.

A categoria tempo no tapete apresenta uma distribuição interessante: 52% consideram este momento “extremamente importante” e 37,3% “muito importante”, reforçando que os educadores valorizam os contextos de grande grupo como espaço privilegiado para conversas, partilha e desenvolvimento da oralidade. Ainda assim, estes valores devem ser interpretados com cautela, uma vez que o tempo no tapete tende a ser mais diretivo e menos dinâmico do que interações em pequenos grupos ou brincadeiras livres, levantando questões sobre o equilíbrio entre momentos estruturados e experiências espontâneas.

Por fim, as rotinas diárias (como lavar as mãos e ir à casa de banho) apresentam uma distribuição equilibrada entre “extremamente importante” (40,5%) e “muito importante” (40,5%). Embora estes resultados mostrem que os educadores reconhecem algum potencial linguístico nestes contextos, é notório que momentos rotineiros continuam a ser menos valorizados do que atividades mais formais. Este dado reforça a necessidade de aprofundar o entendimento de que o desenvolvimento da linguagem oral é altamente dependente de interações frequentes e naturais, e não apenas de práticas planificadas.

No conjunto, os resultados revelam que os educadores têm uma visão relativamente ampla dos contextos favoráveis à aprendizagem da linguagem oral, embora continuem a mostrar maior valorização das práticas mais estruturadas, como a leitura de livros, em detrimento de rotinas quotidianas com elevado potencial comunicativo. Este padrão sugere a importância de continuar a promover formação e reflexão que permitam reconhecer e explorar de forma mais intencional todos os contextos do quotidiano educativo como oportunidades ricas de interação e desenvolvimento linguístico.

Tabela 13

Contextos que os educadores também consideram importantes para aprendizagem

Contextos que os educadores também consideram importantes para aprendizagem.	Extremamente importante (%)	Nº.	Ligeiramente Importante (%)	Nº.	Moderadamente Importante (%)	Nº.	Muito Importante (%)	Nº.	Não respondeu (%)	Nº.	Total
Brincadeiras no interior (ex.: plasticina, blocos.)	43,2%	32	1,4 %	1	5,4 %	4	48,6 %	36	1,4%	1	74
Brincadeiras no exterior (ex.: caixa de areia, baloiços)	52,7%	39	1,4 %	1	4,1 %	3	40,5%	30	1,4 %	1	74
Tempo no tapete	52 %	39	1,3%	6	5,3 %	4	37,3 %	28	2,7 %	2	74
Refeições	28,4%	21	6,8 %	5	10,8 %	8	52,7 %	39	1,4 %	1	74
Leitura de livros	69,3%	52	1,3%	1	4%	3	24%	18	1,3%	1	74
Rotinas (lavar as mãos, ir à casa de banho.)	40,5%	30	2,7%	2	14,9%	11	40,5%	30	1,4%	1	74

A Tabela 14 apresenta as respostas dos educadores relativamente à existência de outras áreas ou locais no JI considerados importantes para a aprendizagem da linguagem. A maioria (66,2%) afirma que não existem espaços adicionais, além dos já mencionados na questão anterior. Já 33,8% reconheceram a existência de outros espaços adicionais que consideram relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Entre as respostas, surgem referências à biblioteca, ao recreio exterior, à sala de expressão dramática e aos espaços de natureza e horta escolar. Estes locais são apontados como ambientes que favorecem oportunidades espontâneas de comunicação, interação social e enriquecimento do vocabulário através da exploração e da partilha de experiências.

Estes resultados sugerem que, embora a maioria considere suficientes os espaços tradicionalmente associados à prática pedagógica, existe um grupo que valoriza também contextos não formais como potenciadores da linguagem oral.

Tabela 14

Existência de outras áreas ou locais no jardim de infância considerados importantes para a aprendizagem da linguagem

	Número	Percentagem
Não, não existe;	49	66,2
Sim, existe.	25	33,8
Total	74	100,0

A análise das respostas à P15, evidenciadas na Tabela 15, revela uma visão relativamente diversificada por parte dos educadores acerca das áreas que consideram importantes para a aprendizagem da linguagem pelas crianças. No entanto, apesar da diversidade das categorias, verifica-se um padrão claro: apenas 24 educadores forneceram

respostas, enquanto 50 não responderam. Esta elevada taxa de não resposta pode sugerir falta de reflexão prévia ou alguma insegurança sobre o tema.

Entre aqueles que responderam, destaca-se a categoria Jogo simbólico e dramatização, com 9 ocorrências. Esta é uma área reconhecida na literatura como fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que o faz-de-conta promove a construção de diálogos espontâneos, a exploração de papéis sociais, a imaginação narrativa e a emergência de estruturas linguísticas complexas. Autores como Vygotsky defendem que a dramatização constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento simbólico e linguístico. O facto de esta categoria surgir como uma das mais frequentes indica que os educadores consideram importante a dimensão comunicativa e narrativa do brincar.

Igualmente relevante é a categoria Práticas de leitura e contacto com livros, também com 9 referências. Este resultado é coerente com a vasta investigação que demonstra que atividades como leitura partilhada, reconto, exploração de livros e contacto diário com textos são centrais para o desenvolvimento da linguagem oral e emergente literacia (Wasik 2020) Os educadores parecem, assim, considerar que a leitura desempenha um papel estruturante na ampliação do vocabulário, na organização discursiva e no desenvolvimento da consciência linguística.

Por outro lado, categorias como Atividades de expressão artística e musical (2 menções) e Áreas curriculares estruturadas/projetos temáticos (também 2 menções) surgem com muito menor expressão. Apesar de pouco referidas, estas áreas são igualmente reconhecidas na literatura como contributos válidos para o desenvolvimento da linguagem. A música, por exemplo, estimula padrões rítmicos, sensibilização fonológica e memória verbal. Assim sendo, a linguagem oral não se circunscreve apenas às áreas tradicionalmente associadas à comunicação direta.

A categoria rotinas e interações espontâneas do quotidiano, com apenas 1 referência, foi, portanto, com menor relevância atribuída. Este resultado merece especial atenção crítica, dado que inúmeras investigações demonstram que as interações naturais e informais (como conversas durante as refeições, acolhimento, recreio ou transições) são

bons contextos de desenvolvimento da linguagem. A sua sub-representação nas respostas poderá sugerir que os educadores ainda tendem a valorizar momentos formais ou planificados, subestimando o potencial das situações espontâneas e do diálogo quotidiano, que são especialmente ricos em oportunidades autênticas de comunicação.

Em síntese, os dados da P15 mostram que os educadores identificam sobretudo áreas tradicionalmente reconhecidas como promotoras da linguagem, como o jogo simbólico e as práticas de leitura, o que é congruente com a literatura científica. No entanto, a relativa invisibilidade de categorias igualmente importantes, como as rotinas quotidianas e as áreas artístico-musicais, sugere que existe espaço para aprofundar a compreensão da natureza transversal da linguagem.

Tabela 15

Áreas adicionais que os educadores acreditam ser importantes para as crianças aprenderem a linguagem oral

Categoria	N.º de vezes mencionado	Exemplo de resposta (número do participante entre parênteses)
Áreas adicionais que os educadores acreditam ser importantes para as crianças aprenderem a linguagem.		
Jogo simbólico e dramatização (faz de conta, dramatização, teatro, criar personagens, histórias inventadas, jogos dramáticos)	9	“Área do faz de conta – casinha e cozinha das bonecas.” (E3) “Área da casinha.” (E30) “A expressão dramática e a imaginação são essenciais para a linguagem.” (E31)
Práticas de leitura e contacto com livros (leitura de histórias, biblioteca, reconto, exploração de livros, leitura partilhada)	9	“Espaço de leitura e contação de histórias contribui muito para a linguagem.” (E17) “Biblioteca e área de projetos.” (E51) “A expressão musical e a leitura apoiam a linguagem.” (E31)
Rotinas e interações espontâneas do quotidiano (conversas informais, recreio, acolhimento, momentos de transição)	1	“As conversas informais na escolha livre favorecem a linguagem.” (21)

Atividades de expressão artística e musical (música, canções, rimas, dança, expressão plástica com verbalização)	2	“Não podemos esquecer as sessões de música.” (E2) “As áreas musicais e físicos-motoras ajudam a desenvolver linguagem.” (E31)
Áreas curriculares estruturadas / projetos temáticos (matemática, ciência, projetos, atividades dirigidas)	2	“Biblioteca, ficheiros de linguagem e área de projetos.” (E51) “Ciência e matemática.” (E62)
Sem resposta	50	
Total de respostas (válidas)	24 (32,43%)	

As respostas à P16, visíveis na Tabela 16, identificam um conjunto diversificado de necessidades para melhorar o apoio ao desenvolvimento da linguagem oral, mas algumas categorias destacam-se significativamente. A mais expressiva é o apoio especializado na área da linguagem, mencionada em 22 respostas. A referência recorrente à presença ou colaboração de terapeutas da fala (“Terapia da fala nas escolas”, “Apoio de terapeuta da fala sempre que necessário”) revela que os educadores valorizam a intervenção de especialistas na área da linguagem. A literatura aponta para a importância da colaboração interdisciplinar entre educadores e terapeutas da fala como uma via eficaz para a promoção da linguagem (Justice 2014). No entanto, o facto de esta categoria ser tão predominante pode sugerir, também, que os educadores sentem falta de suporte técnico dentro das instituições, ou que as práticas de triagem e intervenção precoce ainda não estão plenamente integradas no quotidiano educativo.

A segunda área mais relevante prende-se com os recursos materiais e didáticos, citados em 15 respostas. Os educadores mencionam a necessidade de livros, jogos linguísticos, fantoches e materiais multimédia, evidenciando a percepção de que a qualidade e diversidade dos recursos influencia significativamente as oportunidades de aprendizagem. Este resultado alinha-se com investigações que mostram que ambientes ricos em materiais linguísticos aumentam a frequência e a qualidade das interações verbais (Neuman 2012).

Outra categoria relevante é a da organização pedagógica e tempo para a oralidade, com 11 menções. Muitos educadores identificam a falta de tempo como um obstáculo direto: “Mais momentos dedicados à conversa livre”, “Mais tempo para reconto”. Este ponto é crítico, pois estudos recentes destacam que o tempo de exposição linguística e a quantidade de oportunidades de participação ativa são determinantes para o desenvolvimento da linguagem oral (Cabell 2015). O facto de esta categoria surgir com expressão considerável indica que, apesar de reconhecerem a importância da oralidade, os educadores enfrentam constrangimentos organizacionais que limitam a implementação de práticas eficazes.

Também merece destaque a categoria das condições estruturais do grupo (9 menções), que inclui referências à redução do rácio, à necessidade de mais pessoal ou ao aumento da estabilidade das equipas. Estas respostas mostram que muitos educadores sentem que fatores estruturais têm impacto direto na qualidade das interações. Em grupos grandes ou instáveis, torna-se difícil assegurar momentos individualizados de conversação, fundamentais para o desenvolvimento linguístico das crianças. Este resultado é consistente com estudos que demonstram que grupos menores e equipas estáveis favorecem interações mais ricas e responsivas (Mashburn 2006).

A formação contínua em linguagem oral, embora tenha surgido apenas em 7 respostas, não é, porém, despida de relevância. O facto de alguns educadores referirem explicitamente a necessidade de formação em estratégias de promoção da oralidade revela uma consciência das suas próprias limitações e uma abertura ao desenvolvimento profissional.

Por fim, as parcerias com as famílias, aparece apenas com apenas 4 menções. A escassa referência a esta dimensão pode sugerir que estes educadores enfrentam dificuldades na articulação com as famílias ou que não reconhecem plenamente o papel do contexto familiar como prolongamento das aprendizagens realizadas na escola.

Em síntese, os resultados da P16 mostram que os educadores consideram existirem múltiplas condições necessárias para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral.

Tabela 16

O que os educadores acreditam que ajudaria a melhorar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na sua sala

Categoria	N.º de vezes mencionado	Exemplo de resposta (número do participante entre parênteses)
O que os educadores acreditam que ajudaria a melhorar o desenvolvimento da linguagem oral na sua sala.		
Apoio especializado na área da linguagem (intervenção de terapeuta da fala, rastreios, articulação com serviços especializados)	22	“Apoio de terapeuta da fala na escola sempre que necessário.” (E2) “Terapia da fala nas escolas.” (E1) “Estratégias dadas pela terapeuta.” (E7)
Formação contínua dos educadores em linguagem oral (necessidade de formação, atualização ou estratégias específicas para promover a linguagem)	7	“Precisamos de mais formação de qualidade na área da linguagem.” (E14) “Formação específica sobre estratégias de promoção da oralidade.” (E22) “Mais formação sobre dificuldades de linguagem.” (3E1)

Condições estruturais do grupo (redução do rácio, mais pessoal, estabilidade das equipas, melhores condições organizacionais, apoio institucional)	9	“Menos crianças no grupo ajudaria muito.” (E3) “Uma rotina menos rígida.” (E9) “Mais pessoal para conseguir dar atenção individualizada.” (E18)
Recursos materiais e didáticos para trabalhar a linguagem (livros, materiais de apoio à oralidade, jogos linguísticos, materiais multimédia)	15	“Mais material de apoio, livros por exemplo.” (5) “Material adequado para trabalhar a oralidade.” (10) “Fantoches, jogos de linguagem e livros.” (6)
Organização pedagógica e tempo para a oralidade (mais momentos de conversa, atividades específicas, reconto, oportunidades estruturadas de fala)	11	“Mais momentos dedicados à conversa livre.” (E6) “Mais tempo para reconto e exploração da oralidade.” (E32) “Momentos estruturados para a criança falar.” (E27)
Parcerias com as famílias (colaboração com famílias, envolvimento em atividades de oralidade, comunicação escola–família)	4	“Melhor comunicação com a família.” (E10) “Trabalho conjunto com os pais sobre estratégias de oralidade.” (E33) “Maior envolvimento da família.” (E40)
Sem resposta	25	
Total de respostas (válidas)	49	(66,22%)

A Tabela 17 apresenta o grau de concordância dos educadores relativamente a três afirmações sobre a sua confiança nos conhecimentos e estratégias associados ao desenvolvimento da linguagem oral. De forma geral, os resultados evidenciam níveis elevados de autoconfiança por parte dos participantes nas três dimensões avaliadas.

Na primeira afirmação - *“Como educador de infância, sinto-me confiante em como conheço os estágios de desenvolvimento segundo os quais as crianças aprendem a linguagem”* -, observa-se que 66,2% dos educadores concordam e 23% concordam completamente, totalizando 89,2% de respostas favoráveis. Apenas 2,7% discordam e 6,8% optam por uma posição neutra. Estes valores indicam que os educadores se sentem, em geral, bem preparados no que diz respeito ao conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento linguístico.

Quanto à segunda afirmação - *“Como educador de infância, sinto-me confiante em como conheço as estratégias corretas para promover a linguagem oral”* -, também se verifica uma tendência positiva, com 51,4% a concordarem e 25,7% a concordarem completamente (total de 77,1%). No entanto, regista-se um ligeiro aumento nas respostas negativas, com 4,1% a discordar e 1,4% a discordar completamente. Estes resultados continuam a indicar uma autoperceção positiva, embora evidenciem alguma hesitação em relação à aplicação prática das estratégias pedagógicas.

Na terceira afirmação - *“Como educador de infância, sinto-me confiante em como sei onde encontrar informações sobre estratégias de linguagem oral”* -, mantém-se um padrão favorável, com 50% a concordar e 29,7% a concordar completamente, perfazendo 79,7%. Contudo, 2,7% discordam completamente, 1,4% discordam e 13,5% assumem uma posição neutra. Estes valores podem indicar que alguns educadores sentem menor segurança relativamente ao acesso ou localização de fontes de informação especializadas, embora a maioria manifeste confiança neste domínio.

Em síntese, os resultados evidenciam uma perceção globalmente positiva das próprias competências dos educadores no que respeita ao conhecimento do desenvolvimento linguístico e das estratégias de promoção da linguagem oral, ainda que se observe uma confiança ligeiramente menor relativamente ao acesso a fontes de informação específicas

Tabela 17

Até que ponto os educadores concordam ou discordam com as seguintes afirmações.

Até que ponto os educadores concordam ou discordam com as seguintes afirmações	Discordo Completamente (%)	Nº.	Discordo (%)	Nº.	Neutro (%)	Nº.	Concordo (%)	Nº.	Concordo Completamente (%)	Nº.	Não Sei (%)	Nº.	Não Respondeu (%)	Nº.	Total
Como educador de infância, sinto-me confiante em como conheço os estágios de desenvolvimento segundo os quais as crianças aprendem a linguagem	0%	0	2,7%	2	6,8%	5	66,2%	49	23%	17	0%	0	2,7%	2	74
Como educador de infância,	1,4%	1	4,1%	3	13,5%	10	51,4%	38	25,7%	19	2,7%	2	2,7%	2	74

sinto-me confiante em como conheço as estratégias corretas para promover a linguagem oral															
Como educador de infância, sinto-me confiante em como sei onde encontrar informações sobre estratégias de linguagem oral	2,7%	2	1,4%	1	13,5%	10	50%	37	29,7%	22	1,4%	1	2,7%	2	74

6.4 Correlações entre variáveis do questionário

A Tabela 18 apresenta os resultados da correlação de Spearman entre a participação em formação sobre desenvolvimento da linguagem oral (Pergunta 6 – que procurava saber se os educadores “*frequentaram formação inicial ou contínua sobre desenvolvimento da linguagem oral*”) e a frequência de utilização das técnicas pedagógicas listadas na Pergunta 13 (sobre “*com que frequência utilizam diversas técnicas pedagógicas para promover a linguagem oral das crianças no seu dia a dia*”). O objetivo desta análise é identificar eventuais associações entre a participação em formação e o uso declarado das diferentes estratégias de promoção da linguagem oral.

De forma geral, os resultados indicam que não foram encontradas correlações estatisticamente significativas para a maioria das técnicas analisadas (p entre $-0,03$ e $-0,24$; $p > 0,05$). Os resultados obtidos mostram que os valores do coeficiente de correlação de Spearman variam entre $-0,03$ e $-0,24$, o que significa que a relação observada entre as variáveis é muito fraca ou praticamente inexistente. Um valor próximo de zero, como $-0,03$, indica que praticamente não existe associação entre as variáveis analisadas. Já valores como $-0,24$ representam uma associação ligeiramente negativa, mas ainda assim muito fraca, insuficiente para sugerir qualquer tendência consistente entre a participação em formação e a frequência de utilização das técnicas de promoção da linguagem oral.

Para além disso, todos os valores de significância estatística (p) são superiores a $0,05$. Isto significa que nenhuma das correlações encontradas é estatisticamente significativa. Em termos simples, os resultados observados podem ter ocorrido ao acaso, o que impede afirmar que existe uma relação fiável entre fazer formação e aplicar mais (ou menos) técnicas de desenvolvimento da linguagem oral.

Este resultado sugere que, no conjunto da amostra, a participação em formação específica sobre desenvolvimento da linguagem oral não se encontra associada, de forma consistente, à frequência declarada de utilização das técnicas de promoção da linguagem oral avaliadas.

Contudo, identificaram-se duas correlações negativas e estatisticamente significativas ($p = 0,027$) entre a participação em formação e as técnicas “Repito a mensagem de uma criança com pronúncia e gramática corretas” e “Utilizo as celebrações culturais para estimular a aprendizagem da língua”. Considerando a codificação utilizada (1 = “Sim”, 2 = “Não”), uma correlação negativa indica que os educadores que referiram ter frequentado formação tendem a utilizar estas duas estratégias com maior frequência. Embora a magnitude das correlações seja moderada, o resultado sugere uma associação entre a participação em formação e um uso mais consistente destas práticas específicas. Ainda assim, esta relação deve ser interpretada com cautela e não permite estabelecer relações de causalidade.

Relativamente às restantes técnicas incluídas na Pergunta 13, não se verificaram correlações estatisticamente significativas com a participação em formação. Entre estas estratégias encontram-se, por exemplo: pedir às crianças que falem de forma clara e não murmurem; fazer comentários sobre o que a criança está a fazer; fazer perguntas para verificar o nível de conhecimentos; incentivar a comunicação entre pares; utilizar ferramentas digitais para estimular a linguagem; aproximar-se das crianças e olhar com expectativa para encorajar a fala; fazer perguntas abertas; utilizar canções para modelar a linguagem; direcionar a atenção das crianças para oportunidades de aprendizagem linguística. A ausência de associação estatística indica que, para este conjunto de práticas, a frequência declarada de utilização não varia de forma consistente em função da formação frequentada.

Tabela 18

Correlação entre variável da P.6 e P.13

Técnica descrita	p de Spearman	Sig. (2-extremidades)	Significativa?	Interpretação
Repito a mensagem de uma criança com pronúncia e gramática corretas	-0,270	0,027	Sim	Quem fez formação tende a aplicar mais esta técnica.
Utilizo as celebrações culturais para estimular a aprendizagem da língua	-0,270	0,027	Sim	A formação parece incentivar práticas ligadas a contextos culturais.
Diversas técnicas	r entre -0,03 e -0,24	p > 0,05	Não	Sem correlação estatisticamente significativa.

Concluindo, a inexistência de correlações significativas na maioria das técnicas pode dever-se a diferentes fatores, como a diversidade dos conteúdos das formações frequentadas, a influência da experiência profissional prévia ou o facto de algumas das estratégias poderem já fazer parte das competências desenvolvidas na formação inicial, o que reduziria a influência da formação contínua. Assim, embora os resultados evidenciem uma associação positiva entre formação e duas práticas específicas, não é possível concluir que a formação, apenas *per se*, determine a frequência de utilização das técnicas analisadas no seu conjunto. Os dados sugerem, mormente, a importância da necessidade de aprofundar novas investigações sobre o conteúdo, nomeadamente, a duração e o impacto efetivo da formação contínua nas práticas docentes de promoção da linguagem oral.

7. Considerações finais

Neste subcapítulo, apresentam-se as conclusões decorrentes do estudo, alinhadas com os objetivos previamente estabelecidos, bem como as principais limitações identificadas e sugestões para investigações futuras.

7.1. Conclusões

A presente investigação teve como objetivo caracterizar as crenças e práticas pedagógicas de educadores de infância do Norte de Portugal no que respeita à promoção da linguagem oral em crianças da educação pré-escolar. A partir da análise dos questionários aplicados, foi possível identificar tendências nas conceções dos educadores, bem como nas estratégias pedagógicas que referem utilizar mais frequentemente.

De forma geral, os resultados revelam que os educadores reconhecem a linguagem oral como um domínio central para o desenvolvimento global da criança e se percebem como agentes ativos na sua promoção. As respostas indicam a utilização recorrente de práticas como a reformulação do discurso da criança, o incentivo à participação em interações orais e a criação de oportunidades comunicativas ao longo das rotinas diárias. Esta valorização da interação verbal está alinhada com perspetivas que defendem a importância de práticas intencionais e ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças.

Apesar da diversidade de estratégias mencionadas, verificou-se que algumas práticas mais estruturadas, como o reconto de histórias com adereços ou a exploração de temas abstratos, são menos recorrentes, ainda segundo as declarações dos respondentes. Embora os dados não permitam identificar as razões deste padrão, os resultados sugerem que poderá haver espaço para aprofundar e apoiar a utilização regular destas estratégias em contexto educativo.

A análise de correlação realizada neste estudo mostrou que, entre as várias técnicas analisadas, apenas duas apresentaram associações estatisticamente significativas com a participação em formação: a reformulação da fala da criança com correção linguística e a

utilização de celebrações culturais como oportunidade de desenvolvimento da linguagem. Atendendo à codificação utilizada, estas correlações negativas indicam que os educadores que frequentaram formação tendem a recorrer com maior frequência a estas práticas específicas. Contudo, a ausência de correlações significativas nas restantes técnicas sugere que o impacto da formação não é uniforme, reforçando a necessidade de aprofundar futuras investigações que analisem não apenas a frequência, mas também o conteúdo, a qualidade e o contexto da formação na área da linguagem oral.

No conjunto, os resultados revelam um grupo profissional consciente da importância da linguagem oral no desenvolvimento infantil e que valoriza práticas de interação que favorecem a participação ativa das crianças. Ainda assim, a análise aponta também para áreas em que a intervenção formativa poderá ser aprofundada, reforçando a relevância de um investimento continuado na atualização profissional dos educadores.

7.2. Limitações e recomendação para investigações futuras

Este estudo apresenta diversas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados e que, inevitavelmente, condicionam a generalização dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, importa destacar número reduzido de participantes, consequência da baixa taxa de resposta ao questionário. Ora, tal limitou a representatividade da amostra e impossibilita a generalização dos resultados a outros contextos educativos.

Além disso, a recolha de dados num período temporal curto constitui igualmente uma limitação, já que restringiu o processo de divulgação e diminuiu a possibilidade de alcançar um maior número de educadores. Acresce que o estudo foi feito apenas na região Norte de Portugal, o que limita a diversidade sociocultural e institucional dos contextos analisados.

Tendo em conta estas limitações, recomenda-se que futuras investigações possam, por exemplo: alargar o campo de estudo a diferentes regiões do país, de forma a abranger

contextos educativos com maior diversidade sociocultural e institucional; prolongar o período de recolha e utilizar estratégias adicionais que potenciem uma maior taxa de adesão; recorrer a metodologias complementares, como entrevistas e observações em contexto educativo, que permitissem aprofundar a compreensão das práticas, indo além das declarações dos educadores.

Por fim, sugere-se que futuros estudos possam explorar de forma mais detalhada a relação entre formação e práticas pedagógicas efetivamente implementadas, distinguindo diferentes tipos de formação, duração e conteúdos explorados. Tal poderia contribuir para compreender melhor de que forma diferentes percursos formativos se refletiriam nas práticas efetivas de promoção da linguagem oral, além de apoiar o desenho de propostas formativas mais ajustadas às necessidades dos educadores.

PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A presente reflexão visa analisar de forma crítica o percurso realizado ao longo da PES), salientando as aprendizagens construídas e o contributo desta experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora e professora cooperante do 1.º Ciclo.

No decorrer da PES, tive a oportunidade de estagiar em dois contextos distintos. No primeiro semestre, em contexto de Educação Pré-Escolar, estive integrada na sala dos finalistas, composta por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No segundo semestre, estagiei no 1.º CEB, numa turma do 3.º ano. A organização dos dois contextos foi semelhante, com momentos de observação, planificação, implementação e reflexão. Este ciclo de observação, planeamento, execução e avaliação permitiu a realização de ajustes sempre necessários, os quais contribuíram para uma melhoria constante nas intervenções.

Os momentos de observação em ambos os contextos educativos revelaram-se fundamentais para uma compreensão mais aprofundada dos ambientes escolares, das dinâmicas diárias, das rotinas estabelecidas e das características dos grupos de crianças. Permitiram também identificar os seus interesses, níveis de desenvolvimento e necessidades, favorecendo a construção de uma relação de confiança e empatia. Além disso, possibilitaram o conhecimento das metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas tanto pela educadora como pela professora cooperante, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e refletido sobre as práticas educativas implementadas.

Em ambos os contextos, fui calorosamente recebida, tanto pela educadora quanto pela professora cooperante, como pelas crianças e pela restante comunidade educativa. Ao longo da prática, tanto a educadora como a professora demonstraram sempre grande disponibilidade, empatia e espírito de colaboração, estando prontas a apoiar-me nas mais diversas situações. Revelaram-se também verdadeiras mentoras, partilhando não só orientações valiosas, mas também os vastos saberes que adquiriram ao longo das suas

experiências profissionais, o que enriqueceu de forma significativa o meu percurso formativo.

As dificuldades vividas nos dois contextos foram distintas, mas igualmente formativas. No contexto do JI, o principal desafio prendeu-se com a gestão da heterogeneidade do grupo e com a necessidade de adaptar as propostas educativas a diferentes níveis de desenvolvimento. Aprendi a importância da flexibilidade, da capacidade de ajustar estratégias, do cuidado na seleção de materiais e da constante atenção aos ritmos individuais.

Por outro lado, no 1.º CEB a apreensão centrou-se na clareza das explicações dos conteúdos e na forma de os apresentar de maneira cientificamente correta e estimulante, de modo a evitar a desmotivação ou o desinteresse por parte dos alunos. Ainda assim, ao longo do estágio, fui adquirindo diversas competências, desenvolvendo estratégias de trabalho, melhorando significativamente a gestão do tempo e do grupo, e aprendendo a intervir melhor, a nível pedagógico, tendo em conta, por exemplo, os diferentes ritmos de aprendizagem. De ambos os contextos retiro aprendizagens essenciais. A importância da escuta ativa, do respeito pelas opiniões das crianças, da valorização das suas iniciativas e da construção de ambientes emocionalmente seguros tornou-se evidente ao longo da PES. Compreendi, também, que a qualidade da intervenção depende, em grande medida, da capacidade de refletir criticamente, de reconhecer e analisar as dificuldades, de ajustar estratégias e de procurar constantemente formas mais eficazes de promover a aprendizagem.

Em síntese, a PES constituiu um processo profundamente transformador, que me permitiu crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional da educação. Sinto que terminei este percurso mais consciente das responsabilidades da profissão, mais segura das minhas capacidades e mais preparada para continuar a aprender e evoluir. Este estágio reforçou a certeza de que escolhi a área certa e deixou-me o compromisso de ser uma profissional atenta, reflexiva, competente e comprometida com o desenvolvimento pleno e integral de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., Jardim, C., & Nobre, C. (2022). *A qualidade das interações em educação de infância: Contributos para a equidade e o sucesso educativo*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- AlAli, R. M., & Al-Barakat, A. A. (2024). Early childhood teachers' beliefs on the contribution of instructional pictures in developing young children's linguistic skills. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 1663–1673. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3696>
- Alves, R. A., & Leite, I. (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Araújo, L., & Martins, C. (2019). Desigualdades sociais e desenvolvimento linguístico em idade pré-escolar: Contributos para uma pedagogia da linguagem oral. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 45–64.
- Araújo, S., & Faria, C. (2019). *Desenvolvimento linguístico e fatores socioeconómicos: Desafios na educação pré-escolar*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Borg, S. (2018). *Teachers' beliefs and classroom practices*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Francisco Alves.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92.
- Cadime, I., Alves, D., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2025). Teachers’ beliefs and practices to support emergent literacy development in preschool education: The moderating role of continuous training. *International Journal of Early Childhood*, 57(1), 157–179. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00393-2>
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating preschool teachers’ knowledge and beliefs to their classroom practices and children’s language gains. *Early Education and Development*, 26(7), 849–917.
- Castro, S., & Gonçalves, L. (2000). *Intervenção educativa na criança com perturbação de linguagem*.
- Chaitow, L., McCabe, P., Munro, N., & Purcell, A. (2023). Language and early literacy professional development: A complex intervention for early childhood educators and speech-language pathologists. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(5), 656–666. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2115136>
- Costa, A. A. J. L. M. (2022). *Linguagem oral e sucesso escolar: Contributos da investigação portuguesa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., Alves, S., Pires, S., Veloso, A., Carvalho, A., & Duarte, A. (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Cruz, A., Lopes, A., & Marques, C. (2017). *Perturbações da linguagem oral e implicações na aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto Editora.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870–886.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
- Laevers, F. (2020). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented approach*. Leuven University Press.
- Ferreira, C., & Alves, P. (2023). Práticas e desafios na promoção da linguagem oral na educação pré-escolar. *Revista Portuguesa de Educação, 36*(1), 45–62.
- Ferreira, I., & Carvalho, P. (2023). Concepções e práticas dos educadores de infância na promoção da linguagem oral. *Revista Portuguesa de Educação, 36*(1), 55–72.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' beliefs and their impact on classroom practice. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2). American Psychological Association.
- Franco, M. R. (2003a). *Desenvolvimento da linguagem na infância: Perspetivas psicológicas e educativas*. Porto Editora.
- Gonçalves, A., Simões, M., & Pina, M. (2022). *Desenvolvimento da linguagem oral na infância: Fundamentos e práticas educativas*. Porto Editora.
- Gonçalves, C., Silva, A., & Mendes, R. (2022). *Desenvolvimento da linguagem oral na infância: Perspetivas e práticas educativas*. EDUCA.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.

- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479–492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hoff, E. (2006). *Language development*. Cengage.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistically responsive practices and preschoolers' language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 12–23.
- Justice, L. M., & Redle, E. (2014). *Communication sciences and disorders: A contemporary perspective*. Pearson.
- Lopes, M., & Ribeiro, S. (2021). Formação de educadores e desenvolvimento da linguagem oral: Lacunas e oportunidades. *Educação e Linguagem*, 24(3), 77–95.
- Lousada, M. (2022). *Desenvolvimento fonológico e estimulação precoce da linguagem*. Edições Sílabo.
- Marques, M. A. N. (2016). *A promoção da linguagem oral na educação pré-escolar: Práticas e conceções de educadores* [Tese de mestrado]. Instituto Politécnico de Bragança.
- Marques, M. A. N. (2016). *O papel do educador de infância na promoção da linguagem oral* [Tese de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Martins, P. R. A. S. F. (2022). *Ambientes linguísticos e desenvolvimento infantil*. Almedina.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1).
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge*. Routledge.
- Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

- Moats, L. C. (2022). A ciência da linguagem e a sua aplicação à prática pedagógica. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 203–227). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2012). *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital*. Teachers College Press.
- Oliveira, R., Mendes, J., & Pires, G. (2022). Efeitos da pandemia na comunicação e interação social na infância: Desafios para a educação pré-escolar. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, 28(3), 45–62.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A., McGinty, A. S., & Waugh, M. (2020). Early childhood educators' knowledge, beliefs, and classroom practices as predictors of children's language and literacy development. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 703–718.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668–681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>
- Pinto, A., Silveira, M., & Viana, F. (2017). Desenvolvimento da linguagem oral na infância: Implicações para a prática educativa. *Revista Psicologia da Educação*, 25(1), 45–60.
- Rowe, M. L. (2018). Input and interaction in early language development. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 247–253.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ª ed.). Penso Editora.

- Santos, M. (2020). *A intervenção do educador na promoção da linguagem oral*. Edições Colibri.
- Silva, C. C. R. (2021). Desenvolvimento linguístico em tempos de pandemia: Desafios e respostas educativas.
- Silva, L., & Costa, M. (2021). Impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral em crianças em idade pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55(2), 87–104.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da leitura*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *A linguagem oral e a aprendizagem da leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Didática da oralidade: Fundamentos e práticas educativas*. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. DfES.
- Sivertsen, C. R. (2022). *Early childhood teachers' contribution to oral language: An exploration of New Zealand kindergarten teachers' knowledge, beliefs and practices* [Master's thesis]. University of Canterbury.
- Snow, C. E. (2009). Oral language development and literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 102–110). Blackwell Publishing.
- Snow, C. E. (2016). Social perspectives on the emergence of language. *Developmental Review*, 39, 1–19.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Veloso, L. (2022). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral*. Areal Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. A. (2017). What teachers need to know to teach talk. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 3–11.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Encouraging children’s language and literacy development: The role of educators in preschool classrooms. *The Reading Teacher*, 74(1), 43–51.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Xavier, L. (2018). *A linguagem como eixo estruturante da educação de infância* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

ANEXOS

Anexo 1- Questionário

Contributo dos educadores de infância para o desenvolvimento da linguagem oral

Este questionário faz parte de um estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O objetivo principal é recolher informações sobre as crenças, práticas e contextos de ensino relacionados com o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de idade pré-escolar em Portugal.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso desta investigação e garantimos a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas.

Desde já, agradecemos a sua participação!

Muito cordialmente,

Filipa Lima

filipaalmeida@ipvc.pt

--

0. Elegibilidade:

É um educador de infância que trabalha atualmente - ou trabalhou recentemente - num jardim de infância, no Norte de Portugal?

- **Sim**
- **NÃO – por favor, não avance no preenchimento do questionário.**

PARTE 1. Dados pessoais

P1. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

P2. Faixa etária

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- Mais de 50 anos

P3. Habilitação acadêmica mais elevada

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-graduação
- Outra

P4. Experiência profissional como educador(a) de infância.

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- Mais de 25

P5. Nacionalidade.

- _____

P6. Já participou em alguma formação sobre linguagem oral?

- Sim
- Não

P7. Caso tenha respondido «Sim» à pergunta anterior, descreva essa formação.

_____Resposta aberta_____

P8. Qual é, de um modo geral, a faixa de estatuto socioeconómico (riqueza relativa) da sua comunidade escolar?

- Baixa
- Média
- Alta
- Não sei

P9. Qual é a percentagem aproximada de crianças que se encontram atualmente no seu jardim de infância que...

(0-25%; 26-50%; 51-75%; 76-100%; não sei)

- ... têm atrasos na fala ou na linguagem e que foram encaminhadas para um terapeuta da fala? - _____
- ... têm atrasos na fala ou na linguagem, mas NÃO foram encaminhadas para um terapeuta da fala? - _____
- ... têm uma língua estrangeira (ou mais) como língua materna? - _____
- ... são falantes fluentes e competentes para a sua idade (e cujos educadores e pais não têm quaisquer preocupações em relação a elas)?

PARTE 2. Crenças sobre a linguagem

P10. Na sua opinião, quais são as principais influências no desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

_____ Resposta aberta _____

P11. O que significa «linguagem oral» para si?

_____ Resposta aberta _____

P12. Refletindo sobre como as crianças aprendem a linguagem oral, indique o seu grau de (dis)cordância com as afirmações seguintes:

(escala: Discordo completamente; Discordo; Neutro – ou seja, não concordo nem discordo -; Concordo; Concordo completamente; Não sei)

Como educador de infância, acredito que:

1. Conhecer bem as crianças da minha sala ajuda no seu desenvolvimento linguístico;
2. Ter uma ligação estreita com a família ajuda no desenvolvimento da linguagem oral da criança;
3. Falar com as crianças não as pode tornar mais inteligentes;
4. As crianças devem aprender uma língua de cada vez;
5. As crianças precisam de conversas ricas com adultos para aprenderem a língua;
6. As práticas e competências de linguagem oral das crianças devem ser frequentemente monitorizadas e documentadas;
7. As crianças aprendem a falar automaticamente, tal como aprendem a andar, e, por isso, não precisam que os adultos lhes ensinem explicitamente as palavras;
8. A linguagem oral é a área de maior prioridade do currículo;
9. Refletir sobre a forma como apoio o desenvolvimento da linguagem oral ajuda-me a melhorar a minha prática;
10. Os pais devem falar a língua com que estão mais familiarizados com os seus filhos, mesmo que não seja o português;
11. As crianças aprendem novas palavras, mesmo quando não estão a prestar atenção ao educador, ou quando as palavras não são dirigidas a elas;
12. As crianças que conhecem menos palavras quando começam a escola terão, provavelmente, um desempenho inferior no 4.º ano de escolaridade (na escola), em comparação com os colegas que conhecem mais palavras;
13. O número de palavras que as crianças de 3 anos conhecem pode prever o seu desempenho quando começam a escola;
14. A linguagem oral tem sobretudo que ver com o facto de as crianças aprenderem a falar de forma clara;
15. A minha cultura influencia a minha visão/opinião sobre a língua;

16. É mais importante para os adultos ensinarem as crianças do que simplesmente divertirem-se em conjunto;
17. As celebrações culturais ajudam as crianças a desenvolver a sua linguagem oral;
18. É importante que os educadores sejam aqueles que mais falam quando conversam com as crianças.

PARTE 3. Técnicas de linguagem oral

P13. Pense num dia normal e classifique a frequência com que utiliza as seguintes técnicas de linguagem oral.

Para este questionário, a linguagem oral refere-se a todo o processo de falar (ouvir, pensar, usar palavras).

(escala: Nunca; Ocasionalmente; Por vezes; Frequentemente; Sempre)

1. Como educador(a) de infância, peço às crianças que falem de forma clara e não murmurem;
2. Faço comentários sobre o que a criança está a fazer ou a brincar;
3. Repito a mensagem de uma criança com pronúncia e gramática corretas;
4. Utilizo as celebrações culturais para estimular a aprendizagem da língua;
5. Faço perguntas às crianças para verificar o seu nível de conhecimentos;
6. Apoio as crianças com conversas entre pares (por exemplo, o educador de infância exemplifica como a criança pode pedir aos colegas algo que quer obter ou algo de que precisa);
7. Utilizo dispositivos com ecrã (TV, YouTube, aplicações, etc.) para estimular a aprendizagem da linguagem;
8. Coloco-me ao nível dos olhos das crianças e olho para elas com expectativa para as encorajar a falar;
9. Repito a mensagem de uma criança e acrescento uma palavra ou frase mais complexa;
10. Utilizo perguntas abertas e genuínas (para as quais não sei a resposta) para continuar conversas;
11. Uso canções para modelar a linguagem;
12. Encorajo as crianças a respirarem fundo antes de falarem

13. Peço às crianças que recontem uma história ou representem uma história, usando adereços como fantoches ou brinquedos;

14. Facilito discussões sobre temas complexos ou abstratos (por exemplo, emoções, acontecimentos passados ou futuros);

15. Redireciono a atenção de uma criança para uma oportunidade de aprendizagem importante.

P14. Pense no ambiente em que as crianças aprendem a linguagem e indique quais os contextos que considera importantes para essa aprendizagem.

(escala: Não é importante; Ligeiramente importante; Moderadamente importante; Muito importante; Extremamente importante)

- Brincadeiras no interior (ex.: plasticina, blocos---)
- Brincadeiras no exterior (ex.: caixa de areia, baloiços)
- Tempo no tapete
- Refeições
- Leitura de livros
- Rotinas (lavar as mãos, ir à casa de banho, aplicação de protetor solar, etc.)

P15. Existe alguma outra área ou localização no jardim de infância que não foi mencionada na questão anterior e que considera importante para as crianças aprenderem a linguagem?

- Não, não existe; está abrangida pela pergunta anterior
- Sim, existe.

P15 – Se responder «sim» na pergunta anterior, indique qual é a outra área ou localização no jardim de infância que não foi mencionada e que considera importante para as crianças aprenderem a linguagem.

_____Resposta aberta_____

P16. O que poderia ajudá-lo a apoiar melhor o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na sua sala?

_____ Resposta aberta _____

P17. Até que ponto concorda ou discorda com as seguintes afirmações?

(escala: Discordo completamente; Discordo; Neutro – ou seja, não concordo nem discordo -; Concordo; Concordo completamente; Não sei)

- Como educador de infância, sinto-me confiante em como conheço os estágios de desenvolvimento segundo os quais as crianças aprendem a linguagem
- Como educador de infância, sinto-me confiante em como conheço as estratégias corretas para promover a linguagem oral
- Como educador de infância, sinto-me confiante em como sei onde encontrar informações sobre estratégias de linguagem oral

P18. Se tiver algum comentário a fazer, por favor, registe-o.

_____ Resposta aberta _____