

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

**Natacha Filipa Coelho da Fonseca**

**Rotina educativa, linguagem e comunicação: relato crítico de práticas e investigação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**



**Viseu, 2014**



Natacha Filipa Coelho da Fonseca

Rotina educativa, linguagem e comunicação: relato crítico de práticas e investigação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

### **Relatório Final de Estágio**

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

### **Trabalho efetuado sob orientação de:**

Doutora Isabel Aires de Matos  
Doutora Maria Figueiredo



**Viseu, 2014**

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Natacha Filipa Coelho da Fonseca n.º 8086 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., ..... de ..... de 20.....

A Aluna, \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Quero agradecer, em primeiro lugar, às Professoras Isabel Aires de Matos e Maria Figueiredo, por toda a disponibilidade, dedicação, empenho e “puxões de orelhas” na orientação deste trabalho e ao longo do meu percurso, quer na licenciatura quer no mestrado.

Às minhas colegas e amigas do grupo de estágio, pela dedicação, por compreenderem a minha personalidade, por me proporcionarem momentos significativos de aprendizagem, por me ajudarem ao longo das nossas práticas, por terem oferecido um pouco do tempo delas. Que a nossa amizade continue além destes anos. Também quero agradecer às restantes colegas que acompanharam sempre o meu percurso no ensino superior.

À minha cooperante do jardim de infância, pelas aprendizagens significativas que me proporcionou, pelo auxílio que me prestou na compreensão do contexto em que o grupo de crianças estava inserido, pela dedicação e apoio incondicional.

Aos pais e encarregados de educação das crianças do jardim de infância, por terem colaborado tão ativamente nos projetos e atividades e por terem aberto as portas da sua casa.

O meu maior agradecimento é feito ao meu Pai, por me ter dado a oportunidade de realizar este percurso da minha vida, pelo seu apoio incondicional, dedicação, carinho, pelas palavras de força e por compreender a minha ausência em momentos cruciais.

Não poderia deixar passar o meu grande agradecimento à minha irmã, que me despertou o interesse para educação pré-escolar, pelo seu carinho, compreensão pelos momentos em que tenho estado ausente e por não ter ajudado mais. À minha madrastra, por toda a força que me deu no decorrer deste percurso e pelas suas palavras de incentivo e força. A toda a minha família que me apoiou e acreditou em mim.

Ao Hugo Pina, por toda a força, dedicação, carinho, apoio, compreensão e por acreditar sempre nas minhas capacidades.

Aos restantes amigos pela compreensão da minha ausência e por todo o apoio que me prestaram.

## Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com enfoque nos processos de formação desenvolvidos em contexto do 1.º ciclo do ensino básico (PES II) e da educação pré-escolar (PES III). Nesta apreciação, foram consideradas a análise das aprendizagens realizadas e a sua relação com o trabalho investigativo desenvolvido com o estágio na educação pré-escolar.

A questão de investigação abordada reflete acerca do potencial de uma rotina educativa baseada no Movimento da Escola Moderna em termos de promoção de aprendizagens relativas à linguagem e comunicação com crianças da educação pré-escolar. Desenvolveu-se um estudo qualitativo de carácter exploratório, em que os dados foram recolhidos através da realização de observação participante, entrevista à educadora de infância, notas de campo e registos áudio. A análise de conteúdo permitiu cruzar dados das diferentes recolhas, articulando momentos específicos da rotina com aprendizagens do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Os resultados identificam aspetos da rotina educativa com potencial para a promoção do desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Ao longo do relatório, analisaram-se as competências construídas durante o curso. O próprio processo de elaboração do relatório foi importante para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas.

**Palavras- Chave:** educação pré-escolar; rotina educativa; Movimento da Escola Moderna; linguagem e comunicação; 1.º ciclo do ensino básico.

## **Abstract**

The following report presents the work developed during the Supervised Teaching Practice (PES), within the framework of the Masters Degree in Early Childhood and Primary Education. It focus the professional learning developed in the two contexts: Primary Education (PES II) and Early Childhood Education (PES III). The research work that accompanied the practicum in Early Childhood Education is also included in the report.

The research question addressed reflects about the potential of a daily routine based on the Movimento da Escola Moderna, in terms of promotion of children's learning related to language and communication. It was a qualitative study of exploratory nature, in which data was collected through: participant observation, interview to the teacher, field notes and audio records. Content analysis enabled crossing the different data, articulating specific moments of the daily routine with learning of the content area "oral language and emergent writing". The results identify aspects of the daily routine with potential to promote the development of language and communication.

Throughout the report, competences built during the course were analyzed. This process of development of the report was important in order to develop reflective and critical abilities.

**Key-words:** early childhood; daily routine; Movimento da Escola Moderna; language and communication, primary education.

## Índice

Introdução Geral.....	1
Parte I - Apreciação crítica das práticas.....	5
Introdução.....	6
Capítulo I – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º CEB.....	8
1.1- Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada II.....	8
1.2- Análise da Prática de Ensino Supervisionada II.....	9
Capítulo II- Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na educação pré-escolar.....	13
2.1- Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada III.....	13
2.2- Análise da Prática de Ensino Supervisionada III.....	16
Conclusão.....	22
Parte II - Trabalho investigativo.....	24
Introdução e dispositivo de pesquisa.....	25
1- Orientação do estudo.....	25
2- Dispositivo de pesquisa.....	25
3- Roteiro do relatório do estudo.....	30
Capítulo I- Rotina educativa.....	32
1.1- Rotina diária na perspetiva do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	32
1.2- Análise da rotina do contexto de realização do estudo.....	33
1.2.1- Apresentação da Rotina.....	33
1.2.2- Relação com a rotina do MEM.....	35
1.2.3- Caraterização dos momentos da rotina diária.....	36
1.2.4- Instrumentos de regulação.....	48
Capítulo II- Linguagem e Comunicação.....	50
2.1- Clarificação de conceitos.....	50
2.2- Papel da educação pré-escolar.....	52
2.3- Linguagem e comunicação nos documentos orientadores da prática de Portugal.....	54
2.4- Análise da rotina educativa em termos de desenvolvimento de competências relativas à linguagem e comunicação.....	56
2.5- Análise da avaliação das crianças no âmbito da linguagem e comunicação.....	60
2.6- Síntese.....	62
Capítulo III – Rotina educativa e aprendizagens de linguagem e comunicação.....	64

3.1- Análise de oportunidades de aprendizagem criadas pela rotina educativa .....	64
3.2- Análise de oportunidades criadas pelo momento do diário de grupo .....	70
3.3- Análise do “fazi” e “gosti” .....	76
Conclusão .....	80
Conclusão Geral.....	83
Bibliografia .....	85

## Índice de quadros

Quadro 1- Distribuição das crianças por sexo e por idade .....	14
Quadro 2- Vista geral da semana .....	35
Quadro 3- Análise de características de cada momento da rotina.....	65

## Índice de figuras

Figura 1- Visão geral da agenda semanal do jardim de infância .....	34
Figura 2- Quadro de presenças semanal .....	39
Figura 3- Quadro de presenças mensal .....	39
Figura 4- Visão geral do quadro de atividades .....	42
Figura 5- Chuva de ideias das crianças .....	43
Figura 6- Ensaios da dramatização para o projeto das bruxas .....	44
Figura 7- Apresentação da dramatização do projeto das bruxas .....	45
Figura 8- Festa das bruxas .....	45
Figura 9- Detalhe do diário de grupo em que se registou o que a criança não gostou .....	47
Figura 10- Detalhe do diário de grupo em que se registou a avaliação das crianças .....	48
Figura 11- Momento do acolhimento, crianças a brincarem livremente .....	67
Figura 12- Momento de acolhimento, auxílio do adulto .....	67
Figura 13- Detalhe do diário de grupo em que a criança demonstra a noção da rotina .....	72
Figura 14- Visão geral do diário de grupo em que as crianças referiram o que foi feito pelos pais .....	73
Figura 15- Detalhe do diário de grupo onde é proposta a solução para um problema .....	73
Figura 16- Detalhe do diário de grupo em que se registou o que a criança gostou de fazer .....	75
Figura 17- Detalhe do diário de grupo em que se registaram os pedidos das crianças .....	76

## **Introdução Geral**

O presente relatório tem como propósito expor o trajeto percorrido ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), especialmente nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III. Procurou-se compreender as aprendizagens realizadas, numa perspetiva de análise e reflexão. Assim, pretende-se referir o desenvolvimento de competências de ensino e investigativas, clarificando a importância do docente investigar as suas práticas tendo como objetivo melhorá-las.

Para enquadrar este trabalho reflexivo e investigativo, refere-se o contexto onde o trabalho se desenvolveu, que é caracterizado e discutido ao longo do relatório. O jardim de infância estava situado perto de um bairro social com uma população de etnia cigana significativa. Análises deste bairro destacam as seguintes características.

- É uma população que se caracteriza por fracos níveis de escolaridade, assim como pela precariedade e instabilidade das profissões exercidas, algumas exercidas no domínio da economia informal;
- Situações de marginalidade, pré-delinquência e delinquência, acontecem em jovens em situação de risco, embora muitos casos tenham sido minimizados com a intervenção da Cáritas Diocesana;
- Consumo e tráfico de estupefacientes acontecem no bairro, nomeadamente na parte da noite;
- Existem indivíduos presos e outros ex-presidiários onde se tenta fazer um trabalho de reintegração;
- Por vezes surgem situações de conflito sobretudo entre famílias ciganas, derivadas por más relações de vizinhança;
- Apesar de existirem muitas famílias da comunidade não cigana a residirem no Bairro, verifica-se uma preponderância dos habitantes da comunidade cigana, o que poderá estar associado ao número, mais elevado, de elementos que constituem os agregados familiares desta comunidade;
- Os agregados familiares residentes caracterizam-se também por baixos rendimentos, registando-se uma percentagem significativa de agregados beneficiários do Rendimento Social de Inserção, do Abono Familiar e outras prestações sociais (Cáritas Diocesana de Viseu, 2009, p. 1).

Estas características são essenciais para compreender situações que vão ser discutidas ao longo do documento. Segundo Carneiro (2001), “educar é libertar de preconceitos” (p. 9). Assim, um professor ao entrar numa comunidade em que a escola está inserida, precisa de avaliar os seus preconceitos e construir a sua opinião com base nas características concretas da população com que interage. A comunidade cigana, à semelhança

de todas as comunidades, apresenta costumes próprios, perante os quais existe negatividade na sociedade. O professor tem um papel essencial que se inicia com a compreensão dos hábitos das pessoas da comunidade específica e estabelecer ligações com o contexto escolar dos seus filhos

Ainda de acordo com Carneiro (2001), “o preconceito gera preconceito, do mesmo passo que o ódio multiplica o ódio, ou a violência provoca mais violência” (p. 9). Cabe também ao educador um trabalho neste sentido. Vivemos numa sociedade em que alguns encarregados de educação são preconceituosos e transmitem isso aos seus educandos. Assim, se a criança se sentir odiada, a tendência será para odiar outras crianças. Se, pelo contrário, a criança se sentir amada, esta terá uma boa relação com as pessoas. O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem refere ainda que:

o pluralismo se baseia na aceitação e no respeito genuínos da diversidade e da dinâmica das tradições culturais, das identidades étnicas e culturais, das convicções religiosas e das ideias e conceitos artísticos, literários e socioeconómicos e que, por outro lado, é essencial haver uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos de identidade diferente para a preservação da coesão social (Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, 2008, p. 16).

Durante a sua permanência no jardim de infância, as crianças ciganas vão enfrentando diversos conflitos de identidade, manifestando-se estes nos processos de interação com outros membros da comunidade escolar, principalmente com crianças que não pertencem à sua etnia (Sousa, 2011). Segundo o autor, devido ao facto de estas crianças terem algumas dificuldades no que respeita ao processo de socialização, tendem a ser agressivas verbal ou fisicamente. Muitas vezes, um fator que potencia o surgimento destes conflitos é o facto de a rotina não estar de acordo com aquela a que as crianças ciganas estão habituadas, uma vez que no seu contexto familiar a rotina não é tão estruturada. Com isto, não se pretende, de acordo com Sousa (2001), culpar as crianças de etnia cigana por estes conflitos. É essencial, para a sua resolução, que estas sejam compreendidas no que diz respeito às suas diferenças e semelhanças e apoiadas durante o seu processo de socialização.

A educação destas crianças (tal como, aliás, de todas as outras) deve ter por base os direitos do Ser Humano, onde é referido, no artigo 7.º, que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação (...) e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” É, igualmente, importante referir a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), onde é mencionado no Artigo 30.º, que

nos Estados em que existam minorias étnicas (...), nenhuma criança (...) que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de (...) ter a sua

própria vida cultural, professar e praticar a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua (p. 21).

Assim, podemos afirmar que todas as crianças de etnia cigana têm os mesmos direitos que qualquer outra criança, devendo estes ser respeitados em qualquer circunstância.

Em suma, é preciso perceber os contextos de cada criança e de ajudar todas as crianças a construir competências significativas e desenvolver a sua identidade pessoal. O estágio e o trabalho investigativo contribuíram para a construção deste princípio a sustentar a prática desenvolvida e futura.

O trabalho investigativo relaciona-se com a pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo foi fundado por um grupo de professores em 1960, sendo consolidado ao longo do tempo. O modelo possui três pilares essenciais “A iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996, cit. por Folque, 2012, p. 51).

A educadora de infância implementava pela primeira vez o modelo MEM, tendo frequentado formação para tal no ano anterior. Num dos momentos da entrevista realizada à educadora, esta referiu que “antes do modelo MEM estimulava as crianças mas partia mais de mim e menos deles, por exemplo eu hoje vou estimular mais a leitura e agora surge deles e como surge das crianças há mais envolvimento e interesse.” A educadora mencionou ainda que “optei pelo modelo MEM porque uso pedagogias diferentes e à medida que vou aprendendo eu só acho que faz sentido se integrar na prática. Com a monitorização, com as escalas de empenhamento do adulto e de envolvimento das crianças, descobri que em termos pessoais de sensibilidade, estimulação cognitiva eu tinha níveis bastantes elevados, mas eu precisava como educadora de promover mais autonomia às crianças e de me descentrar para devolver ao grupo a responsabilidade, a regulação de comportamentos e devolver e por o grupo mais participativo e com mais autonomia” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

Nesse âmbito, o estudo abordou a rotina educativa, e a sua relação com o desenvolvimento de linguagem e comunicação das crianças no contexto referido.

No que diz respeito à estrutura deste documento, encontra-se organizada em duas partes.

Na primeira parte, pretende-se analisar as práticas de estágio em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Para cada nível de escolaridade é mencionado o grupo de estágio, o contexto onde foi implementado, as características de cada sala, uma análise das práticas e uma reflexão acerca das aprendizagens desenvolvidas.

Relativamente à segunda parte, apresenta-se o estudo realizado, a partir da questão de investigação que serviu de base a este estudo e ao seu desenvolvimento. Assim, em primeiro lugar, apresenta-se o dispositivo de pesquisa concebido e implementado neste estudo.

Posteriormente, encontra-se um capítulo acerca da rotina educativa e outro capítulo acerca das competências da linguagem e da comunicação. O capítulo seguinte é relativo à discussão e análise de resultados. Na conclusão do estudo, salientam-se as ideias essenciais do mesmo, bem como os resultados mais significativos deste estudo.

No final deste documento, apresenta-se uma conclusão geral sobre as aprendizagens realizadas ao longo da formação.

## **Parte I - Apreciação crítica das práticas**

## Introdução

Nesta parte, é apresentada a reflexão relativamente à componente da prática de ensino supervisionada integrada no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como refere o regulamento do segundo ciclo de estudos em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, a componente da prática de ensino supervisionada, “decorre ao longo de três semestres, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III” (ESEV, 2012). A PES divide-se em três elementos, como menciona o regulamento anteriormente referido, estágio, seminário e orientação tutorial. As intervenções dos estágios na Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II decorreram no ano letivo 2012/2013, correspondentes ao 1.º e 2.º semestre do curso. Relativamente às intervenções da PES III, decorreram no ano letivo 2013/2014, correspondendo ao 3.º semestre.

O mestrado qualifica tanto para a educação pré-escolar como para o 1.º ciclo do ensino básico. As práticas são centradas nesses dois níveis. No que se refere à PES II, sucedeu no 2.º semestre, no nível do 1.º ciclo do ensino básico e a PES III, decorreu no 3º semestre, na educação pré-escolar. Anteriormente, a Prática de Ensino Supervisionada I, que foi no 1º semestre, permitiu que estivéssemos em ambos os níveis. Portanto, ao longo da prática dos três semestres do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizadas observações nos dois níveis de ensino, concebidas planificações, incluindo a construção de materiais, implementadas intervenções baseadas em programas (Ministério da Educação, 2004; Ponte et al., 2009; Reis et al., 2009;), OCEPE (Ministério da Educação, 1997), metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), brochuras (Breda et al., 2011; Castro & Rodrigues, 2008; Duarte, 2011; Godinho & Brito, 2010; Martins et al., 2009; Mata, 2008; Mendes & Delgado, 2008; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e utilizadas as escalas de envolvimento da criança e empenho do adulto (Bertram & Pascal, 2009). Para a elaboração das planificações que serviam de base para as intervenções, foram usados documentos normativos que orientam o trabalho dos docentes. Quando nos era proposta uma atividade, procurávamos enquadrá-la nos documentos normativos. Encontrávamos informação significativa para a atividade nas brochuras, quando não havia informação explícita conseguíamos adaptar a atividade tendo os documentos como base e orientação. No final de cada prática supervisionada, foi feita uma análise do projeto curricular de turma/plano de grupo. Para além disso fizemos também uma planificação a longo prazo baseada na avaliação das competências das crianças.

Ao longo do documento, são referenciados os dois últimos semestres relativamente a ambos os níveis de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar). Os estabelecimentos de ensino onde os estágios decorreram situavam-se na zona de Viseu e ambas as instituições pertenciam à rede pública.

No decorrer da PES I, II e III, o grupo de estágio foi constituído pelos mesmos elementos. As intervenções de cada estágio tiveram uma duração de 14 semanas e decorriam de 2.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> feira. Estas semanas foram divididas pelos elementos do grupo e cada elemento teve as mesmas horas de dinamização. Ao longo dos estágios, os elementos do grupo foram fulcrais, apoiando-se mutuamente na preparação científica, conceção das estratégias de ensino, na elaboração dos materiais e na reflexão acerca das práticas e das atividades.

No percurso do estágio no 1.º ciclo do ensino básico, tivemos supervisão de dois professores, um deles da área disciplinar das ciências da educação e o outro da área das ciências sociais. Quanto ao estágio em educação pré-escolar, tivemos, igualmente, dois professores supervisores, sendo um deles da área disciplinar das ciências de educação e outro da área disciplinar das artes e expressões artísticas.

No final de cada semana de intervenção, o grupo juntamente com a professora cooperante e por vezes com o professor supervisor, fazia uma reunião para discutir e analisar as práticas realizadas. Essa análise era depois sistematizada em relatórios críticos da autoria da aluna responsável pela dinamização da respetiva semana.

## **Capítulo I – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º CEB**

### **1.1- Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada II**

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada II decorreu numa escola pública de 1.º ciclo do ensino básico que pertence ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Esta instituição abrange o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar.

Nesta instituição encontram-se 12 salas para o 1.º ciclo do ensino básico e quatro salas para a educação pré-escolar. Na entrada principal da escola situa-se o gabinete dos órgãos de gestão, os serviços administrativos e a sala de professores. Esta instituição tem uma biblioteca com numerosos recursos educativos, uma mediateca, um bar, um refeitório, uma reprografia e papelaria. O estabelecimento contém uma sala TEACCH de auxílio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), principalmente crianças com autismo, e um centro de recursos de tecnologia educativa (TIC), salas estas que estão adaptadas e apetrechadas para acolherem todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar. O edifício é composto por dois pisos. O piso inferior tem rampas de acesso para todas as salas do jardim de infância e algumas salas do 1.º ciclo do ensino básico. As restantes salas do 1.º CEB encontram-se no piso superior. Também nos deparamos, neste piso, com o polivalente que tem espaço amplo para diversas atividades e que serve de recreio ao 1.º CEB, assim como o espaço exterior. O espaço exterior é bastante amplo, mas não tem espaços cobertos. Assim, quando existem limitações associadas às condições meteorológicas, os professores optam, maioritariamente, pela não utilização do exterior.

O estágio foi realizado com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. A sala era um espaço amplo, onde se encontravam armários com uma grande diversidade de recursos. A disposição das mesas estava apropriada às atividades realizadas, pelo que era constantemente alterada. Existia uma mesa e uma cadeira para a docente. Ao lado da mesa da professora encontrava-se um ponto de água corrente. A sala também possuía um computador e um quadro interativo.

O horário da componente letiva era das 9h às 12h e das 14h às 16h. Mas algumas crianças frequentavam atividades de enriquecimento curricular na hora de almoço e também entre as 16h e as 18h.

A partir das observações e das práticas realizadas neste contexto, foi possível perceber que a docente valorizava bastante o facto de todas as crianças conseguirem atingir os objetivos de aprendizagem, dando sempre importância e ajuda a todos os alunos.

No que diz respeito à turma, esta era composta por 20 alunos, 12 rapazes e 8 raparigas, sendo a sua maioria procedente de famílias de classe social média/alta. Existiam dois alunos com necessidades educativas especiais, um dos alunos acompanhava o normal funcionamento das aulas enquanto o outro aluno apresentava maiores dificuldades.

Segundo o projeto curricular de turma, no que se refere às capacidades dos alunos, a maior parte demonstrava capacidade de trabalho e interesse pelas aprendizagens.

## **1.2- Análise da Prática de Ensino Supervisionada II**

Ao fazer o estágio na PES II, o nosso grupo teve uma vantagem, uma vez que o estágio da PES I foi realizado com a mesma turma, anteriormente referida, e com a mesma professora cooperante, tornando-se mais fácil conseguirmos tomar decisões curriculares, pois conhecíamos as dificuldades que alguns alunos tinham em determinadas áreas. Conseguimos também planificar atividades de aprendizagem que fossem ao encontro do desempenho dos alunos, que os desafiassem e que os envolvessem, com motivação, nas diversas atividades.

Neste estágio foi importante perceber que o professor deve estabelecer uma relação com as crianças e que as crianças se entreejam como grupo. Ao longo das observações e intervenções no 1.º ciclo do ensino básico, verificou-se que existia um clima equilibrado entre os alunos e as professoras.

Ao longo do estágio, percebemos que para que o clima de sala de aula seja positivo é necessário que o professor promova intencionalmente “competências interpessoais e processos de grupo” (Arends, 1995, p. 112). O autor defende que, para ter um clima positivo de sala de aula, é preciso ter em conta seis processos de grupo (Arends, 1995) que analisemos de seguida, tendo em conta as práticas e aprendizagens realizadas no estágio.

Um dos processos referidos é a expectativa que os alunos e professor têm em relação a si próprios e aos outros. Na turma em questão, os alunos manifestavam essencialmente expectativas em relação a si próprios e não em relação aos outros colegas. Ao longo das nossas intervenções, manifestávamos expectativas positivas em relação a alguns alunos e não tão positivas em relação a outros. As expectativas baseavam-se no que era referido pela docente e no que foi observado ao longo das práticas. Na verdade, mais tarde percebemos que deveríamos ter manifestado expectativas positivas em relação a todos os alunos apesar das suas dificuldades.

Relativamente à liderança, esta deveria ser partilhada entre todos os elementos da sala de aula. No entanto, percebemos que a liderança era essencialmente um papel do professor, desempenhando os alunos um papel mais passivo.

No que diz respeito à afiliação, o autor indica que deveria haver amizade e respeito por todos os elementos do grupo. Ao longo deste estágio, as estagiárias e a professora alertavam as crianças para não se rirem quando uma criança dizia algo menos correto uma vez que eles também poderiam cometer o mesmo erro. No entanto, tal não é suficiente. Poderíamos, assim, ter dado mais ênfase à ideia de que cada aluno devia estar disponível para ajudar os seus colegas sempre que estes necessitassem. Como futuras docentes, temos de ter em conta este

processo porque a amizade entre a turma é fulcral para que haja um bom clima e que as aprendizagens se tornem mais significativas. O professor, intencionalmente, deve criar um ambiente harmonioso e dar a entender às crianças que a turma é um grupo e que precisamos uns dos outros. No decorrer do estágio, as crianças começaram a ter em conta que se podiam ajudar mutuamente e não deviam excluir ninguém.

Outro processo bastante importante para um clima positivo de sala de aula é a coesão. No estágio, este processo foi sendo construído ao longo do ano letivo. Inicialmente, cada criança preocupava-se consigo e com o seu trabalho, não tendo a percepção que eram um grupo e que precisavam de estar unidos para atingirem o mesmo objetivo. Para isso, a professora e as estagiárias levaram-nos a perceber que podiam ajudar-se uns aos outros e, quando alguém não sabia, outros deveriam estar dispostos a auxiliar essa pessoa.

Estes dois últimos processos são fulcrais porque os alunos aprendem que é preciso ajudarem-se mutuamente e que, ao longo da sua vida, vão deparar-se com esta necessidade. Como futuras docentes, percebemos que quando tivermos uma turma, logo desde o contacto inicial devemos criar um clima de entreajuda e que os alunos percebam que precisam uns dos outros para alcançarem objetivos.

Para além disso, a comunicação é um processo importante porque permite que os alunos expressem as suas opiniões, perspetivas e necessidades, surgindo, assim, um grande envolvimento entre os alunos e com as tarefas. Ao longo das nossas intervenções, conseguimos que tal acontecesse, o que foi muito importante porque havia mais interação entre os alunos e, até, com as professoras.

Em relação às normas, aprendemos que o professor e os alunos devem ter em conta as regras e procedimentos que devem ser seguidos numa sala de aula. Ao longo do estágio, observámos que as regras, como, por exemplo, não poder falar com os colegas durante a realização de uma ficha de avaliação, eram bastante claras e explícitas. Por outro lado, os procedimentos não eram tão claramente identificáveis, por exemplo, os alunos quando terminavam uma atividade perguntavam constantemente o que deveriam fazer a seguir. No entanto, ao longo do processo, foram sendo criados procedimentos de acordo com as necessidades identificadas, ou seja, no exemplo anteriormente referido, as crianças reliam o que fizeram ou faziam um desenho. Com este estágio, percebemos que as regras e procedimentos devem ser instituídos no início do ano letivo para a existência de um clima positivo de sala de aula, de forma a que as relações interpessoais sejam favoráveis e que todos se tornem responsáveis e atinjam o mesmo objetivo, percebendo que são um grupo e que devem funcionar como tal.

Para além destes processos, é importante que o professor tenha em conta as estruturas da sala de aula. Existem três aspetos relevantes, acerca dos quais é importante refletir (Arends, 1995).

O primeiro aspeto foca-se nas tarefas de aprendizagem numa sala de aula. Aprendemos que quando estamos a planificar determinada atividade, temos de ter em conta o que é esperado dos alunos e as exigências cognitivas e sociais para que consigam realizar a tarefa. Roldão (2009) refere que “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57). Assim, tivemos tarefas diversificadas ao longo do estágio, mas as que suscitaram mais interesse aos alunos foram as tarefas exploratórias, realização de experiências e defesas de ideias. Oliveira, Menezes e Canavarro (2008) referem que, com estas tarefas, “os alunos aprendem em resultado do seu trabalho com tarefas ricas e sobretudo da possibilidade de partilharem e discutirem as suas ideias” (pp. 557-558). Desta forma, este modelo constitui uma mais-valia para aprendizagem dos alunos. Como futuras docentes, percebemos que os alunos, ao trabalharem em pequeno e grande grupo, cooperavam mais, estavam mais envolvidos e auxiliavam-se mutuamente para atingir o mesmo objetivo, tornando, desta forma, as aprendizagens mais significativas.

Ainda no que diz respeito às estruturas da sala de aula, é importante referir a estrutura de orientação e recompensa. Este aspeto faz-nos refletir sobre a forma como o professor orienta a turma. Assim, por exemplo, se o professor orienta a turma para ser cooperativa, os alunos começam a entender que precisam uns dos outros, que todos têm de cooperar para atingir o mesmo objetivo, sendo a recompensa partilhada por todos. No decorrer das intervenções, e juntamente com a professora, intencionalizávamos aprendizagens em grupo e, ao mesmo tempo, as crianças aprendiam algo sobre relações interpessoais, aprendendo com a perspetiva dos colegas. Temos a noção que, ao longo do estágio, surgiram momentos em que as crianças trabalhavam bastante de forma individualista, o que era influenciado pela ação dos adultos presentes.

Por fim, referir-nos-emos às estruturas de participação. No nosso estágio, reparámos que quando havia um momento de exposição oral ou quando os alunos faziam um trabalho individual, não podiam falar com os colegas do lado e, apesar de poderem colocar questões, estas teriam de estar relacionadas com o tema abordado. Tivemos, também, momentos de discussão, trabalhos em pequeno e grande grupo, em que os alunos tinham consciência de que, quando alguém falava, tinham de esperar pela sua vez e respeitarem os outros. As discussões em grupo faziam com que os alunos expusessem as suas ideias e perspetivas para que, assim, chegassem a um consenso.

Portanto, ao longo da nossa vida profissional, temos de ter em conta a forma como orientamos a turma. Se orientarmos uma turma para que se sintam interdependentes e corresponsáveis, compreendemos que vamos ter mais afiliação, controlo e coesão, o que auxilia os alunos ao longo da sua vida.

A professora cooperante deu-nos um apoio muito importante porque nos ajudou a conceber as estratégias, apoiava-nos no esclarecimento de aspetos específicos da intervenção. Durante o estágio, intervinha sempre que era necessário. Para além disso, ajudava-nos na construção e correção de materiais e na reflexão acerca das nossas práticas. Assim, no final de cada dia ou da semana, dava sempre opiniões construtivas, para ajudar-nos a melhorar a nossa prática enquanto docentes e construir conhecimento sobre o ensino.

As intervenções do estágio foram pensadas e planificadas tendo em consideração as necessidades da turma e para que todos participassem ativamente nas atividades de aprendizagem e que partilhassem as suas experiências e vivências. Em algumas atividades as crianças partilhavam os seus conhecimentos prévios, tendo liberdade de discutirem as suas opiniões e de apresentarem pormenores que consideravam significativos. A título de exemplo, uma criança durante a abordagem do sistema solar, mencionou que este sistema tinha sido originado por uma explosão.

Este estágio ajudou a construir a conceção de que o professor ao planificar uma atividade, na construção de materiais e nas suas intervenções, deve estar atento aos documentos normativos, como programas e metas de aprendizagem que o ajudem a enquadrar e orientar o seu trabalho. Deverá ter em conta novos recursos através, por exemplo, do site do Ministério da Educação, de fóruns de professores e de catálogos de materiais, para que seja possível um desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira. Também devemos estabelecer uma relação positiva com cada criança, criando um clima de sala de aula positivo. Da mesma forma, o clima que se vive na escola como um todo pode ser promotor de aprendizagens, quer para as crianças quer para os profissionais.

## **Capítulo II- Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na educação pré-escolar**

### **2.1- Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada III**

No que se refere à Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), esta foi implementada na educação pré-escolar, numa localidade próxima de Viseu, sendo a prática da educadora cooperante apoiada no Movimento da Escola Moderna.

O jardim de infância tem bastante espaço no interior e no exterior. Relativamente ao interior, é composto por dois pisos. No primeiro piso, encontra-se um gabinete das educadoras, onde tratam de assuntos relativos ao jardim de infância. Neste piso, encontram-se ainda três salas e as instalações sanitárias das crianças. Uma das salas é a sala polivalente. Diariamente, nesta sala, fazem-se reuniões em grande grupo (acolhimento) e atividades. Esta sala é também utilizada para a componente de apoio à família. Quando as condições climáticas não são favoráveis, fazem-se nesta sala atividades de expressão motora e de recreio. Para além disso, ainda nesta sala, existe um instrumento de regulação relativamente à escolha das áreas de interesse que é usado na reunião da tarde.

As outras duas salas (sala 1 e 2) têm diferentes áreas de interesse que as crianças escolhem durante o período de atividades autodirigidas. Na sala 1, encontram-se instrumentos de regulação fundamentais para a rotina das crianças, nomeadamente o quadro das presenças, o calendário, o quadro de aniversários, o quadro do tempo, o quadro das regras, o diário e o quadro do delegado e subdelegado. Ainda nesta sala, é feita a marcação de presenças e contagem das crianças, a marcação do tempo e do dia da semana, bem como a eleição do delegado e subdelegado e a planificação das atividades diárias. No final do dia, é feita a discussão do que foi feito, sendo, assim, escrito o diário. Na sala 2, são essencialmente feitas atividades relativas a conhecimento do mundo e expressões artísticas. Na sala 1, existem diversas áreas de interesse, nomeadamente a área das construções, área da matemática e a área da oficina da leitura e da escrita, que se subdividem em histórias, fantoches e computador. No que diz respeito à sala 2, esta está dividida por diferentes áreas, designadamente por área das artes, que se subdivide em pinturas e modelagem, e a área do faz de conta, que está dividida em supermercado e casinha das bonecas.

Neste piso, existe ainda uma casa de banho para as crianças e o elevador que dá acesso ao piso inferior. No piso inferior, encontra-se uma sala para armazenamento de material, uma casa de banho dos adultos e das crianças (onde fazem a sua higiene oral), cozinha, um refeitório bastante amplo, uma vez que os alunos do 1.º CEB almoçam juntamente com as crianças de educação pré-escolar.

O espaço exterior é amplo e está bem equipado, com uma grande caixa de areia, baloiço e com diversos materiais e recursos para as crianças brincarem (exemplo: triciclos,

blocos, etc). Este estabelecimento tem boas acessibilidades para crianças com necessidades educativas especiais.

As intervenções foram dinamizadas num jardim de infância muito distinto dos estágios realizados durante a licenciatura, uma vez que existiam crianças identificadas pela educadora cooperante como expostas a situações de violência. O jardim de infância localizava-se perto de um bairro social onde residiam famílias de etnia cigana.

Como não conhecíamos o grupo e a educadora cooperante, tínhamos algum receio inicial, porque havia crianças de etnia cigana, pelo que existia alguma dificuldade na identificação das estratégias de ensino mais apropriadas, devido ao facto de a sua cultura ter características próprias. Este receio devia-se também ao facto de o estágio se iniciar em setembro, quando o próprio grupo de crianças estava a adaptar-se ao jardim de infância. Foi difícil perceber por que motivo as crianças manifestavam determinadas reações, tais como atirarem-se para o chão e chorarem, baterem nos colegas, insultarem os adultos e os colegas e ameaçarem-nos de morte. Estas dificuldades foram superadas com o tempo, com as intervenções que foram sendo realizadas e o diálogo com as crianças por vezes individualmente, para compreender as necessidades de cada uma. Nestas conversas, procurava compreender-se o que a criança estava a sentir no momento, sendo estes sentimentos a base do diálogo e da procura das soluções.

O grupo era composto por 20 crianças, 12 rapazes e 8 raparigas, estando as idades das crianças do grupo compreendidas entre 3 a 6 anos (quadro 1).

**Quadro 1- Distribuição das crianças por sexo e por idade**

Sexo \ Idades	3	4	5	6	Total
Masculino	1	5	4	2	12
Feminino	1	2	4	1	8
Total	2	7	8	3	20

Neste contexto existiam crianças com culturas um pouco distintas entre si e com hábitos de vida diversificados, mas esta heterogeneidade possibilita que as crianças aprendam umas com as outras. O grupo tinha três crianças com necessidades educativas especiais, com categorias diferentes de necessidade. Neste jardim de infância, deparámo-nos com um grande absentismo escolar por algumas crianças, o que se torna desfavorável na construção do processo de aprendizagem.

Antes das intervenções, o grupo de estágio realizou uma semana de observação e de integração no contexto e com o grupo. As dinamizações em grupo foram importantes. Sendo

início de ano letivo, os momentos das rotinas ainda não estavam bem estruturados. Em grande grupo, com o auxílio das crianças e da educadora cooperante, conseguimos estabelecer momentos de rotina, sendo feito um calendário geral relativamente às atividades que eram realizadas em cada um dos dias da semana, o que auxiliou bastante as crianças.

No decurso deste estágio, criámos oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo, também, em conta o interesse das crianças. O facto de as crianças possuírem poder de escolha foi importante para nós pois, desta forma, quando planificávamos, fazíamos-lo de modo a tornar as aprendizagens significativas para as crianças. Assim, na realização das atividades, as crianças estavam muito envolvidas, motivadas e sentiam-se valorizadas. Concretizava-se, desta forma, o princípio das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) de que “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 19).

Para melhor compreender a rotina das crianças deste jardim de infância, especificamos seguidamente cada um dos momentos que a constituem.

Na parte da manhã, das 9h00 às 9h30 eram realizadas atividades livres/receção, o momento das 9h30 às 10h15 era a reunião em grande grupo, posteriormente era o lanche desde as 10h30 até às 11h00 e as atividades orientadas decorriam das 11h00 às 12h30. Na parte da tarde, sucediam atividades livres nas áreas de interesse das 14h00 às 15h15. No final do dia, era feita uma reunião em grande grupo das 15h15 às 15h30.

Antes de cada intervenção, o grupo de estágio e a educadora cooperante discutiam sobre as atividades que iriam ser realizadas na semana seguinte, para perceber se as estas estavam adequadas. Quando as atividades eram planificadas, era importante ter em conta os instrumentos de gestão curricular, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), as metas de aprendizagem da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2010) e as brochuras das diferentes áreas de conteúdo e de trabalho por projeto (Castro & Rodrigues, 2008; Duarte, 2011; Godinho & Brito, 2010; Martins et al., 2009; Mata, 2008; Mendes & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Vasconcelos, 2012). Assim, as atividades adequavam-se às necessidades das crianças, tornando as aprendizagens mais significativas, e eram enquadradas e referenciadas aos documentos orientadores das práticas.

Ao longo das intervenções, verificámos que o grupo em questão era muito heterogéneo, uma vez que havia crianças que tinham uma autoestima elevada e outras crianças que tinham uma autoestima baixa e, por vezes, não participavam em algumas atividades porque sentiam que não conseguiam.

No final de cada intervenção, era feita uma reunião com os elementos do grupo de estágio, a educadora cooperante e, eventualmente, um professor supervisor que tivesse observado determinados momentos do dia. Estas reuniões eram essenciais para a construção

de conhecimento profissional e para refletir acerca de dimensões da nossa intervenção profissional.

Com este estágio, foi construído mais conhecimento profissional importante para a futura carreira docente.

## **2.2- Análise da Prática de Ensino Supervisionada III**

Para analisar a PES II, foi referido o clima e estruturas de sala de aula que, na educação pré-escolar, se enquadram no ambiente educativo. O ambiente educativo tem uma importância crucial na educação pré-escolar, o que é facilmente observável nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, incluindo a organização do espaço, tempo e grupo, a relação com a família e a comunidade e a organização do meio institucional, numa perspetiva ecológica (Ministério da Educação, 1997). Assim, as experiências educativas das crianças podem ser favorecidas pela organização do ambiente educativo, quando é organizado “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Ao longo do nosso estágio, a organização do ambiente educativo foi melhorando durante o ano, ou seja, verificámos que nos meses de setembro e outubro as crianças ainda não tinham percebido a sucessão dos momentos da rotina. Com o passar do tempo, as crianças foram-se apropriando da rotina, quer diária quer semanal. Assim, por exemplo, à terça-feira eram realizadas atividades de expressão motora. Inicialmente, algumas crianças não iam com roupa adequada, o que foi deixando de acontecer com o passar do tempo. As crianças lembravam-se e comunicavam aos encarregados de educação.

As OCEPE referem ainda a importância da organização das “condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Assim, podemos afirmar que as interações que existem no contexto da educação pré-escolar serão a base da aprendizagem das crianças. No decorrer do nosso estágio, percebemos que as crianças interagem umas com as outras e com os adultos presentes na sala de atividades, o que foi essencial na sua aprendizagem. A título de exemplo, podemos referir a realização de um projeto que tinha como objetivos conhecer mais sobre bruxas, criar uma dramatização e uma festa relativa ao tema. Para que isto fosse possível, as crianças sentiram uma grande necessidade de interagir bastante quer com os colegas quer com os adultos. Na criação da dramatização, o grupo de crianças responsável pela atividade, com o auxílio do adulto, discutiu as ideias que iam surgindo, tendo conseguido criar um guião para a história. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31). Os adultos, intencionalmente, criavam situações de comunicação para que as crianças exprimissem as suas necessidades,

conhecimentos prévios, questões e aprendizagens. Assim, por exemplo, um dos momentos da rotina onde as crianças mais expressavam a suas vontades foi o diário. Neste momento, foram tomadas importantes decisões, como o facto de quem não cumprisse uma regra importante não poderia ser delegado durante o período de tempo estabelecido pelas crianças. Para a nossa vida profissional, é importante perceber que o educador tem, aqui, um papel fundamental, dando voz às crianças e criando situações em que tal se propicie. Desta forma, podemos compreender que o grupo desempenha um papel fundamental na construção das aprendizagens das crianças.

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e relação entre adultos, crianças e entre crianças constitui a base do processo educativo. A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (Ministério da Educação, 1997, pp. 34-35).

Neste estágio, conseguimos perceber que a organização do grupo é fundamental. É necessário que o educador, ao longo do tempo, favoreça diferentes organizações, como grande e pequeno grupo, pares e trabalho individual, que permitem diferentes interações, o que sucedeu intencionalmente durante todo o período de estágio. A organização do grupo foi sendo melhorada ao longo do tempo. Verificou-se que as crianças de etnia cigana estavam sempre juntas e separadas das outras crianças. Para que isto não acontecesse, ao planificarmos as intervenções pensávamos em atividades para fazer pequenos grupos em que as crianças estivessem distribuídas de diferentes modos, ou seja, os grupos não eram constituídos pelos mesmos elementos. Foi ainda, dinamizada uma atividade (pensada pelo adulto) em que um elemento do nosso grupo de estágio, que era invisual, apresentou alguns dos seus materiais às crianças, como por exemplo a máquina de Braille e o computador com software de voz. Foi também discutida a ideia de que apesar das nossas diferenças precisamos uns dos outros para atingir objetivos. A partir desta atividade, o contacto entre as crianças aumentou bastante e verificou-se uma maior união entre as crianças.

Para a aprendizagem de cada criança em particular, é importante que o educador estabeleça com ela uma relação individualizada, proporcionando-lhe, assim, um ambiente em que ela se sinta em segurança. A fim de que a organização do ambiente educativo seja positiva, é preciso ter em conta o bem-estar emocional da criança e a relação afetiva que existe entre criança e adulto e criança e criança. Este estágio foi muito importante para nós percebermos que a relação que tínhamos com cada criança era enriquecedora e que podíamos ajudá-la. Neste estágio aconteceu um episódio muito interessante que passamos a explicitar.

Surgiu uma atividade sobre o arco-íris (proposta pelas crianças), em que nos dirigimos para uma sala (arrecadação dos materiais) que não tinha janelas e era a mais adequada para

que o arco-íris sobressaísse no escuro. Esta atividade foi feita com uma lanterna e um prisma. Muitas das crianças pediam para desligar a lanterna para ficarmos no escuro. Como se previa, surgiu muita inquietação por parte das crianças por mostrarem que conseguiam estar no escuro e mostrarem que não tinham medo. Ao ligar e desligar a lanterna, as crianças começaram a perceber que podiam fazer sombras, e a partir daí cada criança começou a fazer uma sombra. Esta atividade tinha sido deslumbrante quer para adultos quer para crianças.

No dia seguinte, o encarregado de educação de uma criança (que tinha NEE) alertou para as costas da sua educanda, quando observámos, verificámos que a criança tinha feridas (arranhada). Perante este caso, a educadora em grande grupo falou do sucedido e perguntou quem tinha feito isto, uma vez que estavam duas crianças atrás da criança que tinha sido arranhada. A dado momento, a criança J disse “O meu irmão disse que beliscou a V”. A outra criança que foi acusada disse que era mentira. A partir deste momento, sentimos que era preciso falar com esta criança a sós. Quando as crianças foram para atividade que se seguia, ficámos a sós com a tal criança que tinha sido acusada.

Perguntámos se tinha sido ele e ele acenou com a cabeça negativamente. Reparámos que a criança estava com medo que lhe acontecesse algo, foi aí que dissemos “I se contares a verdade não saís do teatro, não te preocupes. Ontem tiveste medo de alguma coisa na sala escura?”. A criança respondeu, “Tenho medo de sombras e estava nervoso, porque o meu pai faz isso em casa e um dia apanhou uma ratazana e assustou-me”. A partir do que a criança disse, continuámos com um diálogo, abraçámos a criança e demos a entender que o que ela fez magoou a outra criança.

Esta partilha de uma criança cuja habitual atitude era de corajoso e bravo foi inesperada. Este momento representou uma aprendizagem crucial enquanto futura docente. Não só sobre a necessidade de atenção detalhada sobre cada criança, ao invés de decisões rápidas sobre como são, como também sobre a importância de uma relação próxima e securizante entre educadora e cada criança. Fizemos sombras outra vez juntos, para que a criança percebesse que as sombras somos nós que fazemos e não faziam mal. No final do dia, diário de grupo, a criança admitiu o que fez, chorando compulsivamente. As outras crianças abraçaram-no e disseram que devia pedir desculpa à criança e que não devia fazer o mesmo.

Desta forma, Laevers e Portugal (2010) referem que,

O pilar diálogo experiencial/sensibilidade enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite (p. 15).

Com estas relações, percebemos que temos de ter em conta a importância que possui o facto de conhecer cada criança, dando relevância ao que elas mencionam. Desta forma, cada criança sentirá que tem o seu próprio valor e é importante para o adulto.

Reconhecendo que “Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios” (Ministério da Educação, 1997, p. 34), as OCEPE indicam que quer o espaço quer o tempo têm de ser cuidadosamente organizados para que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam o mais favorável possível.

Neste estágio, percebemos que, em relação ao espaço, a sala estava organizada por áreas de interesse, sendo algumas sugeridas pelas crianças, pois despertavam-lhes interesse. A título de exemplo, dentro da área do faz de contas as crianças sugeriram que fosse feita uma área do supermercado. Os materiais estavam organizados de acordo com o modelo MEM. Para Folque (2012), “os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (p. 57). Assim, por exemplo, na área de interesse faz de contas, mais especificamente na parte do supermercado, as crianças levavam e tinham contacto com materiais reais, como embalagens de produtos ou até os próprios produtos, quando estes não eram perecíveis. Nestes espaços, iam sendo introduzidos novos materiais partindo das necessidades das crianças e da evolução das suas aprendizagens.

Quanto ao tempo, isto é, a rotina, existiam momentos próprios para a realização de determinados tipos de atividades, tal como foi referido anteriormente neste documento. Ao longo do dia, eram realizadas atividades distintas, sendo a rotina dividida em momentos. O adulto mobilizava diversas competências ao longo do dia, como por exemplo no momento do acolhimento o seu papel era mais passivo, exercendo a função de mediador. Esta rotina era flexível, ou seja, poderia ser alterada de acordo com algo que eventualmente surgisse. Existiam instrumentos de regulação que ajudavam as crianças a perceberem os momentos da rotina, nomeadamente o quadro da agenda semanal, o diário, o quadro de presenças, o calendário e o quadro das áreas de interesse. Este tema será abordado com mais profundidade na segunda parte do documento, mais propriamente na rotina educativa.

Considerando a teoria sistémica e ecológica do ambiente educativo, bem clarificada nas OCEPE, na organização do ambiente educativo. É, ainda, importante referir a organização da instituição e a presença de outros sistemas, como, por exemplo, a família e a comunidade envolvente. Estes sistemas são cruciais para a educação e desenvolvimento da criança.

Durante as intervenções, foram realizadas diversas atividades em cooperação com as crianças do 1.º ciclo do ensino básico, o que contribuiu bastante para a construção de aprendizagens por parte das crianças e para a continuidade educativa. Assim, por exemplo, celebrou-se o dia mundial da alimentação onde foram feitas diversas atividades (como por

exemplo fazer batido de frutas) em que os grupos eram constituídos por crianças do 1.º CEB e da educação pré-escolar. Esta atividade foi realizada no jardim de infância. Outra atividade feita em conjunto, foi o magusto em que as crianças do jardim de infância dirigiram-se à escola do 1.º CEB.

A continuidade é igualmente relevante em relação à família pois, “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). No nosso estágio, percebemos que é bastante importante a participação dos pais na educação pré-escolar, uma vez que quer a família quer a escola têm um importante papel na educação da criança. No início do período de estágio, a ligação entre a escola e a família era um pouco mais ténue do que no final. Desta forma, por exemplo, numa ocasião foi pedido ao pai de uma das crianças de etnia cigana, que tinha bastante talento para o desenho, que desenhasse algo para colocar no jardim de infância. A partir desta atividade os encarregados de educação começaram a disponibilizar-se para realizar atividades no jardim de infância e a colaborar nas festas das crianças. Esta ligação foi sendo incentivada, o que contribuiu bastante para as crianças se sentirem valorizadas e construírem aprendizagens bastante significativas. Também foram feitas visitas domiciliárias, que foram cruciais para conhecer o contexto das crianças, o que fez com que quer as famílias quer as próprias crianças se sentissem valorizadas, que compreendessem que tinham um importante papel na escola e que sentissem que as crianças estavam seguras no jardim de infância. Sucedeu que uma criança adoeceu e teve de ser operada. Como estávamos preocupadas com a criança e queríamos perceber se ela estava bem depois da operação, juntamente com a educadora fomos a casa da criança, onde fomos bastante bem recebidas.

Desta forma, este estágio foi um importante fator para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras de infância, tendo um papel que consideramos determinante no nosso desenvolvimento profissional.

Percebemos, assim, que existem diferenças significativas entre os dois níveis de ensino referidos no documento. Assim, no estágio na educação pré-escolar, as ações do educador eram bastante mais intencionalizadas e visíveis do que no 1.º CEB. Como foi referido anteriormente, as planificações das atividades começaram a ser pensadas pelo adulto. Ao longo das nossas práticas, fomos percebendo que começávamos a planificar atividades que partiam do contexto e proposta das crianças. A título de exemplo, as crianças solicitaram no diário que queriam ir jogar futebol ao bairro, fazerem uma peça de teatro ou como é que se forma o arco-íris. A partir do que eles pediam, planificávamos propostas. Foi importante perceber que, quando as crianças planeavam atividades, o que sucedeu durante as nossas intervenções na educação pré-escolar, sentiam-se mais valorizadas e as aprendizagens eram mais significativas e duradoras. Assim, por exemplo as crianças tinham bastante curiosidade

de perceberem como é que se formava o arco-íris, desta forma foi realizada uma atividade sobre este tema na qual as crianças estavam muito envolvidas.

## Conclusão

Ao longo das práticas de estágio, foram construídas importantes competências que se torna relevante analisar, existindo algumas diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Para a análise destas competências, foi importante refletir acerca do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e professor do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Segundo este documento, o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. A organização do ambiente educativo contribui para o desenvolvimento do currículo e para construção de aprendizagens por parte das crianças. Desta forma, cabe ao educador decidir o que é mais relevante para o contexto onde desenvolve a sua ação. Neste nível de ensino, damos bastante ênfase à participação das crianças, que deve ser tida em conta, tornando, desta forma, as aprendizagens mais significativas. Ao longo do estágio neste contexto, foi possível compreender como é que o(a) educador(a) tem de agir e lidar com crianças com contextos distintos, como é que ele(a) manifesta interesse nas experiências que as crianças trazem de casa, que aspetos são imprescindíveis para compreender o grupo e o que é preciso para ajudá-los a construir aprendizagens. Verificámos que, no contexto da educação pré-escolar, os trabalhos de projeto são fundamentais, principalmente quando os temas eram sugeridos pelas crianças, uma vez que elas têm curiosidade de saber mais, de investigarem e dando-lhes a voz sentem-se mais valorizadas. Por fim, é também bastante importante a interação e a participação das famílias nas atividades do jardim de infância.

No que diz respeito ao perfil do educador, este deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Assim, tal relaciona-se com os conceitos de envolvimento e bem-estar das crianças. Desta forma, para Laevers e Portugal (2010) um dos importantes pilares destes conceitos é o diálogo experiencial. Segundo os mesmos autores,

O efeito de tal diálogo experiencial é o de permitir à criança ser ela própria, genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade e, porque conhece limites, adquirir confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais. A sensibilidade, presente no diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança (e.g., afeto, segurança, reconhecimento, sentido de competência, clareza) (p. 16).

No enquadramento do perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, o docente “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e

integrando os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Assim, é possível perceber que existe, já, um currículo definido que o docente implementa. Desta forma, as suas escolhas e, até, as escolhas das crianças são mais limitadas, apesar de o currículo dever ser adaptado ao contexto. Ainda neste contexto, ao longo das nossas práticas percebemos que devemos comunicar mais com a família, de forma a aumentar a sua participação em diversas atividades. Também é preciso que neste contexto o docente seja capaz de dialogar mais com cada criança estreitando os laços afetivos. Uma vez que no perfil do professor do 1.º CEB não é dada muita importância à relação afetiva com as crianças em comparação com a educação pré-escolar, os conceitos de bem-estar e envolvimento não estão tão presentes nos documentos orientadores. No entanto, reconhecemos a sua importância na nossa prática.

Ao longo destes dois estágios, percebemos que a rotina educativa era diferenciada nestes dois níveis de ensino. Na educação pré-escolar, a rotina era bastante flexível, embora existissem momentos bem definidos. Se surgisse uma atividade que não estava planificada, esta era facilmente inserida na rotina. Relativamente ao 1.º CEB, a rotina era bastante mais estruturada, existindo um número definido de horas semanais para cada uma das áreas curriculares. Caso houvesse algo que não estava previsto, era bastante mais complexo adaptar a rotina. Desta forma, a investigadora sentiu curiosidade em relação a este tema, pelo que surgiu a questão de investigação.

Em suma, cada um dos níveis de ensino tem diferentes maneiras de organizar uma rotina. Em ambos os níveis, temos de ter em conta as necessidades e interesses das crianças, dando mais importância ao que elas solicitam.

Relativamente à avaliação, em ambos os níveis de ensino esta era feita de forma contínua, em diálogo e registos, e constituía a base da planificação. Assim, as atividades eram planificadas com base nas necessidades das crianças que eram identificáveis através da avaliação.

## **Parte II - Trabalho investigativo**

## **Introdução e dispositivo de pesquisa**

### **1- Orientação do estudo**

Para a realização deste estudo, foi preciso compreender o que é uma rotina educativa e qual a sua importância, tendo em conta o Movimento da Escola Moderna (MEM). Foi, igualmente, necessário compreender quais os momentos da rotina do jardim de infância onde o estudo foi realizado. Para além disso, foi imprescindível refletir acerca da linguagem e comunicação, essencialmente em crianças entre os três e os seis anos de idade, compreendendo a importância das regras e da interação social. Finalmente, procurou compreender-se de que forma a rotina auxilia no desenvolvimento de competências relativas à linguagem e comunicação.

O trabalho investigativo foi orientado pela questão de investigação focada no potencial de uma rotina educativa baseada no Movimento da Escola Moderna em termos da promoção de aprendizagens relativas à linguagem e comunicação na educação pré-escolar.

O estudo foi baseado nas intervenções realizadas no contexto de estágio na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico III. Como foi referido anteriormente neste documento, o jardim de infância onde foi desenvolvido o estágio e a investigação estava localizado numa zona de Viseu perto de um bairro onde predominam habitantes de etnia cigana.

O tema de investigação conduziu a um investimento acerca das rotinas educativas na educação pré-escolar e da abordagem à linguagem e comunicação. Da análise dos autores e modelos de referência, e de estudos com propósitos semelhantes, resultaram os objetivos que orientaram as diferentes etapas do estudo:

- a) perceber a importância da rotina educativa na educação pré-escolar em relação à linguagem e comunicação;
- b) caracterizar situações de ensino e aprendizagem referentes à linguagem e comunicação promovidas com base na organização de rotina educativa;
- c) compreender o contributo dos instrumentos de pilotagem incluídos na rotina educativa para a promoção da aprendizagem da linguagem e comunicação.

### **2- Dispositivo de pesquisa**

O estudo realizado teve como base uma investigação qualitativa de carácter exploratório. Desta forma, a investigadora procurou saber sobre uma dada questão que lhe suscitou interesse. Nesta investigação, a investigadora teve como objetivo “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) mencionam cinco características da investigação qualitativa que de seguida são apresentadas e relacionadas com o estudo:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. No estudo, a organização do ambiente educativo e as interações do grupo e de equipa foram analisados através de observação participante.
2. O investigador despende muito tempo nos locais a observar e, mesmo que utilize determinados tipos de equipamento para registo de dados, estes são recolhidos em situação e são complementados pelas informações obtidas em contacto direto. Durante a investigação, os dados foram recolhidos no contexto onde esta estava a decorrer, tendo estes sido recolhidos e registados durante um longo período de tempo.
3. A investigação qualitativa é descritiva. Ao longo do estudo, os registos dos dados descrevem a realidade observada e esse é o resultado pretendido.
4. Os dados têm como base as comunicações, sendo recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Ao longo da investigação, os dados (discurso, ações, interações) foram registados através da escrita e recorrendo, também, a imagens.
5. Neste tipo de pesquisa, o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados. Nesta investigação, o grande foco de análise prendeu-se com o que foi sucedendo ao longo do tempo e não apenas com o produto final.

Desta forma, a investigação em questão revê-se nestas cinco características, uma vez que a investigadora passou muito tempo no contexto a observar, utilizou diversos equipamentos para a recolha de dados e não se preocupou propriamente com os resultados mas sim com o processo. Para além disso, em estudos qualitativos, o investigador recolhe os dados de forma contínua e também se preocupa com as perspetivas dos investigados.

Este estudo pode classificar-se, igualmente, como um estudo de caso. Para Pardal e Soares (2011), “Os estudos de caso correspondem (...) a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)” (p. 33). Desta forma, a investigadora centrou-se num estudo de um contexto educativo específico, analisando-o utilizando uma grande diversidade de técnicas e métodos de recolha e análise de dados, sendo mais preponderante a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação também se aproximou de características etnográficas. Para Pardal e Soares (2011), a investigação etnográfica “consiste essencialmente num mecanismo peculiar (observação participante) de recolha de material no terreno que viabiliza a descrição” (p. 35). Na investigação, o contexto onde as crianças se inserem foi bastante valorizado, tendo considerado, igualmente, as suas experiências anteriores. Os investigadores devem pensar

“nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situação da vida real” (Graue & Walsh, 2002, p. 22).

O caso foi escolhido por se tratar de uma sala de jardim de infância em que a organização da rotina educativa estava a ser alvo de particular atenção e investimento. A educadora de infância tinha iniciado a reformulação das práticas de acordo com o Movimento da Escola Moderna e a rotina assumiu destaque nesse processo. Escolheu-se este caso, então, por garantir a existência de uma rotina explícita, partilhada com as crianças, estruturante do quotidiano das crianças e dos adultos no jardim de infância, o que nos leva a considerar tratar-se de uma amostra intencional por intensidade (Patton, 1990).

O estudo decorreu na instituição onde foi realizado o estágio de PES III, tendo sido incluído todo o grupo de crianças (20) e a equipa educativa como participantes. Desde o início do ano letivo e do estágio, as intenções e processos do estudo foram partilhadas com a educadora e restante equipa educativa. A aceitação da investigadora pelas crianças foi garantida pelo seu papel de professora investigadora. Não houve interações com as crianças especialmente orientadas pelo estudo. Mesmo as visitas domiciliárias foram motivadas pela preocupação com o bem-estar da criança submetida a cirurgia e não pelos propósitos do estudo.

Para recolher os dados no contexto de estágio, recorreremos a métodos qualitativos baseados na observação, na entrevista não-diretiva, na análise documental, em notas de campo, em gravações áudio e fotografia, que Bogdan e Biklen (1994) valorizam como adequados ao tipo de estudo em causa. Seguidamente, aborda-se brevemente cada um dos métodos da recolha de dados.

Os dados a recolher num estudo, segundo Van der Maren (1995, cit. por Esteves, 2006), são de natureza diversa. Assim, existem dados invocados pelo investigador, como por exemplo notas de campo, observação direta, livros e documentos relativos à legislação. Por outro lado, alguns dados são de carácter suscitado, onde se pode incluir os relatos de entrevista, diários, fotografias e gravações áudio.

Para este estudo, a observação participante foi a principal forma de produção de dados. À semelhança do estudo de Folque (2012), “A observação participante permitiu a imersão da investigadora no contexto e no decorrer natural das atividades” (p. 124). Desta forma, foi feito um estudo das dinâmicas do quotidiano. Para apoiar essa observação, foi utilizado um diário de bordo, registos fotográficos (como, por exemplo, dos instrumentos de pilotagem), gravações de áudio e notas de campo (principalmente para as visitas domiciliárias). Outros instrumentos e técnicas essenciais para a recolha e registo de dados foram a entrevista à educadora de infância e a análise documental de documentos orientadores de prática.

Na observação participante, como o nome refere, o investigador é participante, ou seja, tem de estar no local da observação.

La observación participante consiste en un proceso caracterizado, por parte del investigador, como una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida, y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas (Anguera, 1992, p. 128).

Também Quivy e Campenhoudt (1992) referem que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 197). Desta forma, foi possível observar os fenómenos à medida que eles iam decorrendo naturalmente.

A análise do estudo de Folque (2012) e de Vasconcelos (1997) sustentou os processos desenvolvidos por se tratarem de duas investigações igualmente situadas e focadas nas práticas e dinâmicas em educação pré-escolar, que implicaram um envolvimento da investigadora no quotidiano do jardim de infância. À semelhança dos dois estudos referidos, foram realizados alguns registos áudio e vídeo e fotográficos que complementam as observações.

A participação da investigadora dificultou a tomada de notas de campo, pelo que estas tiveram de ser breves e concisas, tendo, por vezes, de recorrer à memorização de determinados factos e o seu posterior registo (Graue & Walsh, 2002).

Portanto, neste estudo o investigador tornou-se fulcral para investigação, isto é, esteve no local a observar os momentos e o contexto, quer no jardim de infância quer na comunidade envolvente. Neste estudo, existiram vários focos de observação. Assim, observou-se as crianças, a prática da educadora de infância e, até, por vezes, as próprias famílias. Esta observação foi feita ao longo do estágio. No jardim de infância, foram observados os momentos da rotina e a contribuição de cada momento para o desenvolvimento de competências linguísticas. Para além disso, foram, também, observadas, nas famílias das crianças, as suas interações e o uso que faziam da língua, percebendo especificidades.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa intencional, que decorre normalmente entre duas pessoas, podendo por vezes existir mais intervenientes. Numa entrevista, uma das pessoas dirige esta conversa a fim de obter informação que considere significativa.

A entrevista utilizada neste estudo foi não-diretiva, uma vez que a entrevistadora propôs um tema à entrevistada, acerca do qual esta pôde discorrer livremente. O papel da entrevistadora consistiu em dar incentivos e encorajamentos (Ghiglione & Matalon, 2001). Segundo Pardal e Soares (2011), esta entrevista pode também ser designada por entrevista não-estruturada, semelhante a uma conversa informal. Para Máximo-Esteves (2008), a entrevista pode ter duas variedades de géneros: a entrevista formal e a informal. Nesta investigação, foi usada a segunda variedade. A mesma autora refere que a entrevista informal

aproxima-se “da conversação do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (p. 93).

As entrevistas são importantes “quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Assim, a perspectiva da educadora de infância sobre a rotina educativa e a linguagem e comunicação foi importante para a recolha de dados do estudo.

As entrevistas decorriam no final do dia de estágio, numa das salas de atividades. As entrevistas tiveram como objetivo refletir com a educadora acerca da sua perspectiva relativamente ao assunto estudado. Assim, concretamente, foram, por exemplo, feitas perguntas relacionadas com a rotina do jardim de infância e a sua influência na linguagem e comunicação, bem como o motivo pelo qual tinha adotado a pedagogia MEM nas suas práticas. As entrevistas foram gravadas e, mais tarde, transcritas.

A análise documental consiste no recurso a documentos e é fundamental na investigação social (Pardal & Soares, 2011). Neste estudo, foram analisados os documentos orientadores de prática educativa tais como: regulamento interno do agrupamento, projeto educativo da educadora, grelhas de avaliação e planificações. Estes documentos foram utilizados porque se tornam fulcrais para compreender as práticas do agrupamento e da educadora.

Para além disso, foram usadas fotografias que permitem “que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan, 1994, p. 184). Assim, as fotografias registadas ao longo dos meses permitiram analisar o desenvolvimento dos instrumentos de pilotagem e também a evolução da compreensão dos mesmos por parte das crianças.

Foram também utilizadas notas de campo que incluíram dados relativos à organização do contexto de aprendizagem (organização do espaço, rotinas, planeamento e avaliação) e às atividades (ações, interações e uso de instrumentos). Nesta investigação, foram registados os momentos da rotina, bem como o que sucedia em cada um deles, nomeadamente as ações e interações das crianças, essencialmente relacionadas com competências relativas à linguagem e comunicação. Foram utilizadas diversas notas de campo, isto é, todas as observações e registos realizados foram organizados, utilizando, para isso, um diário de bordo. Este diário de bordo incluía, assim, todas as notas de campo recolhidas.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “As notas de campo e os diários são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar dados de observação” (p. 88). Neste estudo, o diário foi imprescindível, uma vez que os diários “incluem não só notas de campo, mas também outro tipo de dados” e “Todos os registos devem estar convenientemente datados e referenciados (relativamente aos locais, aos intervenientes)”

(Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Assim, neste diário, foram incluídas todas as observações que foram sendo realizadas como, por exemplo, fotografias e informações que foram retiradas dos registos áudio e vídeo, datadas por semana e referenciadas através do dia da semana em que cada observação foi registada para que, quando fossem analisados, termos em conta uma perspetiva cronológica. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (2011), as notas de campo podem incluir todo o tipo de dados recolhidos numa investigação qualitativa.

Para analisar todos os dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo. Esta técnica de análise de dados consiste num conjunto “de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). De acordo com Bardin (1995), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31).

Este autor considera também que existem três fases principais na análise de conteúdo que consistem em: “pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 1995, p. 95). Assim, primeiramente foi feita uma pré-análise dos dados recolhidos para seguidamente serem analisados e por fim serem compreendidos em consonância com o tema em questão. Uma parte de todos os dados recolhidos foi analisada para a descrição da rotina, sendo esta análise discutida no capítulo 1. Uma segunda fase de análise dos dados privilegiou os dados referentes ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa relativamente à linguagem e comunicação, discutida no capítulo 2. Finalmente, a terceira análise dos dados focou os desempenhos das crianças, quer nos momentos da rotina quer em relação aos tópicos da linguagem e comunicação anteriormente analisados, sendo esta análise relatada nos resultados do estudo no capítulo 3.

Desta forma, durante a investigação, procedeu-se a “triangulações de dados (por exemplo, existe coerência entre as interpretações dos dados que provêm da observação e as que provêm da entrevista?)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Assim, foi feito um cruzamento de todos os dados recolhidos, ou seja, entre as observações feitas, as entrevistas, as fotografias e registos áudio e vídeo.

### **3- Roteiro do relatório do estudo**

No primeiro capítulo, reflete-se sobre a importância da rotina e sobre a organização de uma rotina baseada nos princípios do Movimento da Escola Moderna. Para além disso, é descrita e analisada a forma como a rotina do contexto de investigação estava organizada, destacando cada um dos seus momentos e o que sucedia em cada um deles. Neste momento, é analisada uma parte dos dados recolhidos, que se tornam relevantes para descrever a rotina educativa em questão.

Posteriormente, no segundo capítulo, é analisada a linguagem oral e abordagem à Escrita, como domínio de área de conteúdo de expressão e comunicação na educação pré-

escolar em Portugal. Neste ponto, é referenciada a diferença entre linguagem e comunicação, a evolução das competências das crianças neste domínio e alguns casos específicos do contexto em estudo. Assim, neste contexto, existem crianças com culturas diferentes entre si e, como tal, contextos muito específicos, sendo analisadas as interações entre as crianças e, até, com as famílias. No terceiro capítulo, apresenta-se a discussão de dados recolhidos ao longo da investigação, procurando, assim, compreender a relação entre a rotina educativa e a construção, pelas crianças, de competências relativas à linguagem e comunicação, mais especificamente na descrição de situações passadas.

Na conclusão dos dados, referenciamos os pontos mais significativos sobre a investigação e as ideias gerais acerca dos dados recolhidos. Elencamos ainda questões que podem orientar futuros estudos.

## Capítulo I- Rotina educativa

Para analisar a importância da rotina educativa na educação pré-escolar, aborda-se a forma como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) – documento orientador das práticas dos educadores de infância em Portugal – concetualizam e valorizam a organização do tempo no âmbito da organização do ambiente educativo. A rotina diária é igualmente perspectivada como parte integrante da intervenção pedagógica por investigadores na área da educação de infância e por modelos curriculares que estruturam princípios e práticas em propostas coerentes. Tendo em vista a apresentação desses contributos, neste ponto sistematizam-se, ainda, perspectivas do Movimento da Escola Moderna (MEM) que é a base de trabalho da educadora no jardim de infância, e observações realizadas neste contexto.

No que diz respeito à rotina educativa, as OCEPE mencionam que

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

A rotina é fundamental para que as crianças se sintam seguras porque é importante para que percebam o que vai acontecer em cada dia. A rotina, como referem as OCEPE, poderá ser alterada por sugestão do educador e até mesmo pelas crianças. Portanto, são também importantes as referências temporais, para assim ajudar a criança a perceber a sucessão de cada instante, dia, semana e outras estruturas temporais.

Para o modelo High/Scope, a rotina é definida como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e as crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226).

As OCEPE referem que “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). A rotina educativa é vista como organização do tempo, devendo os educadores adequá-la ao grupo de crianças que têm no seu contexto.

### 1.1- Rotina diária na perspectiva do Movimento da Escola Moderna (MEM)

No que diz respeito ao MEM, verifica-se que a organização do tempo é estruturada. Para Niza (1996), “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 154). Desta forma, as crianças sentirão mais segurança. Como refere Folque (2012), a rotina do

MEM está organizada “em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (p. 57), logo as crianças estão seguras em relação ao processo que se vai desenrolando.

Na rotina proposta pelo MEM, a parte da manhã inicia-se com o planeamento em reunião de conselho; passada uma hora, dá-se início às atividades e projetos, e ainda na parte da manhã, termina-se com tempo de comunicações. A parte da tarde é destinada às atividades culturais coletivas. Folque (2012) refere que estas atividades podem ser “narração de histórias e dramatização, cozinhar, correspondência, comunicações, música e dança” (p. 58). No final da tarde, é feita a Reunião de Conselho para ser feita a avaliação do dia.

Tal como analisado para as OCEPE, Folque (2012) refere que “As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (p. 59). Assim, tal como a autora menciona, a rotina educativa pode ser alterada em função de outras atividades que eventualmente possam surgir.

Relacionados com a rotina, mas com funções também ligadas à organização do grupo e do espaço, surgem os instrumentos de pilotagem.

O conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, cit. por Folque, 2012, p. 55).

Os instrumentos são uma mais-valia para que as crianças e o educador se orientem nos momentos da rotina educativa. Portanto, os instrumentos de pilotagem fazem parte da rotina.

Podemos, assim, concluir que a rotina educativa é bastante importante para as crianças a vários níveis. Como já foi referido, a rotina educativa é um dos elementos essenciais uma vez que na educação pré-escolar este processo permite à criança prever o que fará de seguida, sentindo-se autónoma e segura.

## **1.2- Análise da rotina do contexto de realização do estudo**

### **1.2.1- Apresentação da Rotina**

No âmbito das atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico III, foi importante decidir sobre a rotina educativa no jardim de infância onde se realizou o estágio. Como esta PES começou no início do ano letivo, as crianças, a educadora e as estagiárias estabeleceram uma organização de tempo, neste caso, uma rotina com características do Movimento da Escola Moderna. Neste modelo, a rotina tem uma estrutura diária e semanal.

Inicialmente, foi estabelecida a rotina diária. Ficou decidido que, no início do dia, as crianças teriam algum tempo para, na sala polivalente, utilizarem livremente os materiais disponíveis. Posteriormente, as crianças apresentavam o que tinham feito, nomeadamente construções, ou era estabelecido um diálogo acerca de diversos temas solicitados pelas crianças. Terminada esta fase, o grupo dirigia-se para a sala 1, onde eram marcadas as presenças, o dia da semana, o estado do tempo e era realizada a seleção do delegado e do subdelegado. Após um intervalo para o lanche e para a realização de atividades como dança ou jogos no exterior, existia algum tempo para atividades propostas e dirigidas pelos adultos, que terminava à hora de almoço. No início da tarde, as crianças dispunham de um período de tempo para a realização de atividades autodirigidas e o dia terminava com a reunião em grande grupo em torno do diário.

Estabelecida a rotina diária, foi possível planificar uma agenda semanal (Figura 1) definindo uma temática principal para cada um dos dias da semana, existindo um dia mais direcionado para cada área de conteúdo, embora houvesse interligação entre as mesmas.



Figura 1- Visão geral da agenda semanal do jardim de infância

Foi, simultaneamente, definida a organização do espaço e do grupo, que são fundamentais para a organização da rotina. Como referem as OCEPE,

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações- individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo- e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

O espaço e o tempo não poderem ser dissociados. Assim, é importante que sejam bem definidos os tempos utilizados para cada atividade e que as crianças tenham a perceção desse facto. O espaço deve ser igualmente bem definido e claro para as crianças. Para além disso, é fundamental associar a cada atividade a forma de organização do grupo que lhe seja mais favorável. Ao longo do dia, é ainda necessário garantir diversidade e alternância de formas de organização.

Foi muito importante dar voz às crianças, para que assim ouvíssemos as sugestões de cada uma e em conjunto chegássemos a um acordo. Assim, por exemplo, em diálogo, as crianças propuseram que a ginástica ficasse à terça-feira e a dramatização fosse feita à quarta-feira. A partir deste e outros diálogos com as crianças, foi estabelecida a rotina educativa deste contexto, onde as crianças tiveram uma participação ativa. Para Sim-Sim (1998), através do diálogo as crianças devem ser capazes de expressarem o que pretendem, dando opiniões e discutindo as opiniões dos outros colegas.

De seguida, apresenta-se uma tabela ilustrativa (Quadro 2) relativamente à vista geral da semana das crianças no jardim de infância.

**Quadro 2- Vista geral da semana**

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9.00- 9.30	Atividades livres/acolhimento				
9.30-10.15	Reunião em grande grupo				
10.15- 11.00	Lanche da manhã				
11.00-12.20	“Conhecer o Mundo”	“Ginástica”	“Dia da história e teatro”	“Avaliação e arrumar trabalhos”	“Dia do brinquedo”
12.20-14.00	Almoço				
14.00-15.15	Atividades livres/áreas de interesse				
15.15-15.30	Diário de grupo				

### 1.2.2- Relação com a rotina do MEM

Podemos concluir que existem algumas diferenças entre o modelo de rotina proposto pelo MEM e a rotina decidida. O acolhimento é feito de forma um pouco diferente, pois enquanto Niza (1996) menciona que “O acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador” (p. 151), no nosso estágio, antes dessa conversa, as crianças tinham algum tempo para realizar atividades livres no interior do jardim de infância, dialogando em pequeno grupo. Desta forma, neste momento as crianças socializavam muito umas com as outras e tinham bastante autonomia na realização das atividades, que eram feitas por sua própria iniciativa e autodirigidas. Neste momento, as crianças eram muito criativas nas suas construções. Ainda no acolhimento, as crianças sentavam-se em grande grupo para falarem sobre o que fizeram. Nesta conversa, havia uma maior orientação do adulto para mediar a discussão, embora os temas do diálogo fossem maioritariamente escolhidos pelas crianças. A marcação de presenças, diferentemente do que é mencionado pelo MEM, era realizada em grande grupo no interior da instituição. Nesse momento, era também planificado o que iria acontecer nesse dia, algo que, no MEM, é feito após o momento do acolhimento. Neste momento, existia menos

socialização, uma vez que o adulto tinha a iniciativa de orientar a atividade, existindo, portanto, menos autonomia por parte das crianças. Posteriormente, enquanto o MEM sugere realização de projetos, após os quais surge uma pausa para o lanche, no jardim de infância, essa pausa era seguida de atividades científicas e culturais dirigidas pelo educador. Neste momento, as crianças tinham oportunidade de socializar com os seus colegas e tinham relativa autonomia, embora a atividade fosse mediada pelo educador. Estas atividades poderiam ser realizadas quer no interior quer no exterior, dependendo da sua natureza. Após o almoço, enquanto que no MEM surgem atividades culturais, no jardim de infância em questão, as crianças dirigiam-se para as áreas de interesse, terminando o dia com o diário, como está patente no modelo MEM. Em ambas as atividades, existe socialização e autonomia, embora esta se verifique essencialmente no momento das áreas de interesse. Enquanto que o diário é mediado pelo educador, as atividades livres são orientadas pelas crianças. Ambas as atividades eram realizadas no interior das salas de atividades, embora nalguns casos surgisse a oportunidade de realizar atividades livres no exterior. Relativamente ao lanche e ao almoço, as oportunidades de socialização por parte das crianças, bem como a sua autonomia, foram aumentando ao longo do ano letivo. Estas atividades eram realizadas no interior do jardim de infância, existindo alguns adultos que auxiliavam as crianças no que elas necessitassem.

Segundo a educadora, “A rotina é diária. Às vezes podem pensar que não se trabalha áreas de conteúdo, mas as crianças trabalham áreas porque há um dia de motora, dia para história, há um dia para avaliação e arrumar dos trabalhos e esta rotina semanal ajuda as crianças a preverem o que vai acontecer no dia seguinte” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

No que diz respeito às atividades culturais, estas eram um pouco diferentes das referidas por Niza (1996), uma vez que no nosso contexto estas atividades estavam relacionadas com as áreas de conteúdo e mesmo aquelas que eram semelhantes decorriam em dias diferentes durante o nosso estágio, à exceção das sextas-feiras, em que, tal como no modelo MEM, era “a altura de reunir em conselho para o educador ler cada coluna do diário” (p. 153).

Durante o período de estágio, foram realizados alguns projetos, uns de pequena duração e outros um pouco mais longos, que eram planeados no diário pelas crianças, tendo o educador um papel de mediador. Alguma informação sobre estes projetos foi já referenciada na análise do estágio. Na análise de dados, os projetos assumiram importância, pelo que voltam a ser referidos nos capítulos seguintes.

### **1.2.3- Caracterização dos momentos da rotina diária**

Analisam-se, de seguida, os diferentes momentos da rotina diária.

Tendo em conta as observações que foram feitas e a tabela anteriormente apresentada (Quadro 2), verifica-se que, todos os dias, na primeira parte da manhã, surgia um momento designado por acolhimento, que servia para a receção às crianças. À medida que estas chegavam, concretizavam atividades livres na sala polivalente em pequenos grupos escolhidos por elas.

O acolhimento era feito na sala polivalente. Nesta sala existia um quadro de giz, o quadro de atividades, blocos lógicos, peças encaixáveis, legos, carros, diversos jogos, canetas, lápis e papel. Como indica a educadora, “No acolhimento, como eles têm um espaço para brincar, há envolvimento e comunicam e são livres de expressar o que lhes vai e der na “real gana”. Falam de diversos temas, por exemplo um fala que o irmão vai ser operado, amanhã será que posso trazer uma coroa para fazermos o teatro” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

As estagiárias, educadora e assistente operacional intervinham em situações em que a intervenção do adulto fosse relevante para o desenvolvimento das competências das crianças, como, por exemplo, o desenho de formas geométricas e a sua identificação em contextos e objetos reais, bem como modelizações de objetos reais.

No decorrer das práticas, foi observado que, progressivamente, a intervenção dos adultos foi sendo mais solicitada, respeitando, no entanto, as características deste momento da rotina, em que a intervenção dos adultos era orientada pelas crianças que, por vezes, faziam solicitações em atividades em que sentiam que necessitavam de auxílio como, por exemplo: “Ensinas-me a fazer triângulos no quadro?”; “Ajudas-me a escrever o meu nome?”; “Posso desenhar uma casa?”; “Vamos fazer uma pista grande para os carros?”.

Neste momento, acolhimento, era importante a organização do espaço para que as crianças interagissem umas com as outras. Ao falar do acolhimento, a educadora refere que a comunicação é essencial, “Porque percebi que era um espaço em que os jogos (legos, etc) são materiais neutros, que não são construídos sempre da mesma maneira. E as crianças começaram a fazê-lo individualmente, depois começaram a fazer em pares, depois em grande grupo e a inventar com grande envolvimento. Os jogos mudaram, há medida que o tempo foi passando, fomos reintroduzindo outros jogos que possibilitam aprendizagens mais elaboradas e outras comunicações” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

Estes momentos são muito importantes porque as crianças desenvolvem a sua imaginação e todos os dias havia um desafio novo para ultrapassar ou algo que lhes suscitasse interesse. Estas ocasiões fizeram com que percebêssemos que cada criança tem uma perspetiva diferente das outras crianças, que gosta de fazer determinadas coisas que sabe que consegue. Nas atividades em que tinham mais dificuldade, estávamos constantemente junto das crianças a incentivá-las e ajudá-las (usando estratégias) para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades. Para compreender esta ideia, apresenta-se um exemplo. Uma criança que tinha medo de sombras ficou bastante inibida numa atividade relacionada com este tema que

foi feita numa sala escura. Para que a criança ultrapassasse o seu medo teve oportunidade de tocar e fazer sombras constantemente apoiada pelo adulto.

Para que isto fosse possível, foi fundamental conhecer cada criança. Como é mencionado pelas OCEPE,

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Ainda neste momento, as estagiárias ou a educadora solicitavam às crianças que arrumassem o que estavam a utilizar/fazer e que se sentassem nos bancos junto à parede. Nesse momento, na segunda-feira, as crianças tinham oportunidade de relatar o que fora feito no jardim de infância na quinta e na sexta-feira (uma vez que as estagiárias não estavam presentes nesses dias) e no fim de semana, estimulando, assim, a sua capacidade de comunicação. Também é muito importante que as crianças mostrem e relatem o que tinham feito, por exemplo mostrar e explicar as construções ao grupo, mostrar que escreveram o seu nome ou desenharam. Por vezes, falavam de coisas que fizeram em casa ou em dias anteriores.

Importa referir que as atividades realizadas no acolhimento variavam constantemente, uma vez que as crianças revelavam um grande espírito de grupo e variavam os pares com que se agrupavam para brincar.

Após este momento, surgia a reunião em grande grupo. Neste momento, as crianças, na sala 1, sentavam-se no chão junto aos quadros de regulação. O espaço continha o quadro dos aniversários, o calendário, o quadro das estações do ano, o quadro do tempo, o quadro do delegado e subdelegado e o quadro de presenças. Depois, um a um, marcavam a sua presença, com o auxílio da estagiária/educadora se tal se verificasse necessário. Após este momento, as crianças contabilizavam as presenças, bem como as faltas, e colocavam no calendário o respetivo dia.

Seguidamente, era feita a seleção do delegado e do subdelegado para esse dia, através de um sorteio. Depois de eleitos, o delegado, com ajuda do subdelegado, faziam a contagem das crianças presentes e das crianças que faltavam e o delegado ia ver o estado de tempo e comunicava aos colegas, colando o desenho correspondente ao que via.

Este momento parecia muito simples e aparentava a inexistência de novas aprendizagens, mas era muito importante para todos. As crianças sabiam que pertenciam a um grupo e que eram importantes. A marcação das presenças fazia com que as crianças reconhecessem o seu nome e o dos seus colegas.

No início do ano letivo, as crianças registavam a sua presença num quadro semanal (Figura 2) e escreviam o seu nome.



Figura 2- Quadro de presenças semanal

Ao longo do ano, o quadro de presenças passou de semanal para mensal (Figura 3) como no modelo MEM.

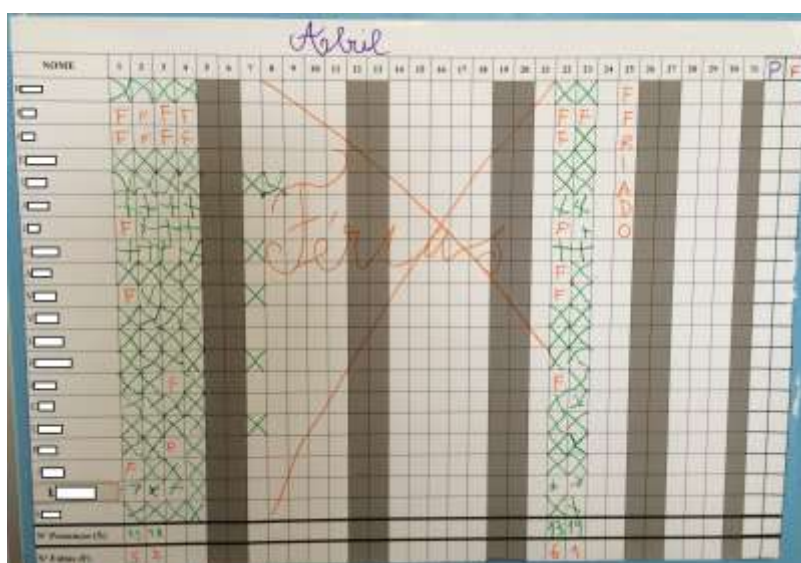


Figura 3- Quadro de presenças mensal

Assim, as crianças começaram a ter uma perspetiva geral de quantos dias tinha o mês e tinham uma noção global das suas presenças/faltas e também dos seus colegas. As crianças, quando marcavam o dia no calendário, começaram a ter a perceção do dia do mês e do dia da semana que lhe correspondia e começaram a perceber o ontem e o amanhã.

Para a educadora, os instrumentos de regulação são muito importantes. “Nós começámos, no início do ano, a fazer o registo com os nomes das crianças semanal e ao fim de algum tempo, consoante a evolução do grupo, passámos para uma noção de mês e alargámos o registo. É fantástico como agora uma coisa que parecia muito difícil... Diariamente

as crianças aprenderam a fazer as cruzes, a usar o dedinho. Algumas crianças já conseguem fazer a cruz direitinha, ainda que se note, em termos grafo-motores, diferença no registo gráfico. Mas as crianças aprenderam a tabela de duas entradas. Algumas crianças já aprenderam como se escrevem alguns números, porque já não é só os dias da semana, há ponte com outra situação em que transportamos do quadro de presenças para o calendário. Se não sabem o número, eles vão ao quadro de presenças para verem como se representa o número. Há um encadeamento de dificuldade e eles sabem que têm aqui, todos os dias, recursos que podem descobrir no quadro de presenças. São as crianças a auto aprender e nota-se na contagem decrescente, no registo que fazem do tempo diariamente, nos aniversários” (entrevista à educadora, 10.01.2014). Como a educadora referiu, o quadro de presenças mensal foi importante para as crianças, porque elas começaram a construir uma noção do que era o mês. Este quadro também ajudou as crianças na identificação dos números e na sua respetiva representação.

A seleção do delegado e subdelegado era importante, uma vez que as crianças tinham de saber os nomes que iam a jogo (as crianças que estavam presentes). Quando os nomes eram sorteados, as crianças faziam o reconhecimento do seu próprio nome e dos colegas. A educadora refere, “na eleição do delegado e subdelegado eles têm os nomes escritos, quase todos fazem a leitura dos nomes dos colegas e comparam as letras dos nomes uns dos outros” (entrevista à educadora, 03.12.2013).

É importante referir que quando surgiu esta ideia de delegado, em grande grupo, ficou mencionado que o delegado não mandava em ninguém. A sua função era ajudar e ser responsável por algumas tarefas, como por exemplo chamar as crianças para o almoço/lanche, ajudar no refeitório a pôr as mesas para o almoço e avisar os colegas para reunir para o diário.

Como referem as OCEPE, é importante “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). Era através da experiência da seleção do delegado que as crianças aceitavam as escolhas que saíam, uma vez que eram aleatórias. Portanto, na rotina as crianças tinham a noção de cidadania, isto é, o delegado tinha de ser responsável. Caso isso não acontecesse, o restante grupo de crianças chegava a um acordo e estabelecia o que iria acontecer à criança que não conseguia cumprir as suas responsabilidades. No modelo MEM, não se processa à eleição de um delegado, mas sim à distribuição de tarefas, ou seja, a responsabilidade é repartida por várias crianças. Assim, Folque (2012) refere que o quadro de tarefas é uma “abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM que atribui às crianças desde muito cedo a responsabilidade por certas tarefas”. (p. 56). Apesar destas diferenças, trabalham-se competências de cidadania em ambos os casos.

Também na reunião em grande grupo, as crianças, juntamente com a educadora/estagiárias, planeavam/falavam sobre o que iria acontecer durante o dia. Este momento é designado como “Reunião de Conselho” por Folque (2012, p. 51).

No término deste momento, as crianças, chamadas pelo delegado e subdelegado, dirigiam-se ao refeitório. No final do lanche, as crianças iam para o exterior para brincarem livremente. No entanto, a educadora e as estagiárias, por vezes, eram solicitadas para brincarem. Na verdade, este momento também era fundamental para as crianças, uma vez que elas gostavam de interagir com os adultos.

Ainda na parte da manhã, após o lanche e recreio, o momento que se seguia era denominado por atividades/experiências de aprendizagem.

Todos os dias, as atividades eram diferentes, para proporcionar novas aprendizagens em diversas áreas de conteúdo estabelecidas para cada dia da semana e propostas pelas crianças. Através desta rotina, foi possível perceber que as crianças davam sugestões sobre temas do seu cotidiano ou que lhes suscitassem interesse. Assim, os problemas e desejos das crianças podiam ser respondidos e estavam integrados no planeamento dessas atividades. Portanto, como refere Niza (1996, cit. por Folque, 2012), “o educador auxilia as crianças a pôr em prática as suas ideias que manifestaram e a desenvolverem projetos mais estruturados” (pp. 59-60). Após a atividade, as crianças, um pouco antes do almoço, comunicavam sobre o que tinham aprendido, partilhavam as suas ideias e mostravam trabalhos que tinham feito acerca da atividade. Por vezes, partindo destas experiências, as crianças sugeriam novas questões ou curiosidades que queriam ver respondidas. Desta forma, desenvolviam a sua capacidade de comunicação.

No final deste momento, as crianças dirigiam-se para o refeitório a fim de almoçarem. O almoço decorria entre as 12h20 e as 14h00.

À segunda-feira, das 13h30 às 14h15 as crianças tinham atividade de Expressão Musical, dinamizada por um professor voluntário, que se deslocava todas as semanas ao estabelecimento de ensino.

No que diz respeito à parte da tarde, a rotina do jardim de infância dividia-se em dois momentos. O primeiro momento era designado por atividades livres/áreas de interesse e o segundo momento, que decorria no final do dia, era denominado diário.

O primeiro momento da tarde começava às 14h00, à exceção de segunda-feira, com as atividades livres/áreas de interesse. Este momento, no modelo MEM, é visto como “atividades e projetos” (Folque, 2012, p. 51) e é realizado na parte da manhã. Assim, neste momento as crianças, autonomamente, realizam atividades que elas próprias planearam.

No jardim de infância, neste momento da rotina, na sala polivalente, as crianças escolhiam uma área de interesse no quadro de atividades (Figura 4) diferente do modelo MEM.

Assim, neste modelo, de acordo com Folque (1999), o quadro em análise apresenta as atividades na horizontal e os nomes das crianças na vertical, na coluna da esquerda. As crianças, para escolherem a área para onde se pretendiam dirigir, colocam um círculo no local correspondente e, no final da atividade, preenchem o interior desse círculo. No nosso caso, as crianças eram representadas por formas geométricas, uma vez que este conteúdo tinha começado a ser trabalhado e era do agrado das crianças. Neste processo, as crianças tiveram oportunidade de escolher a cor da forma que as representava para que esta fosse do seu agrado. Apesar destas diferenças, ambos os quadros tinham o mesmo objetivo e função, isto é, de planear o que iria ser feito e, no final, de trabalhar análise de dados com as crianças, ou seja, por exemplo, através deste quadro elas percebiam qual a área preferida da semana e a menos frequentada.



**Figura 4- Visão geral do quadro de atividades**

É de mencionar que, em grande grupo, ficou referido (proposta das crianças) que não se podia repetir a mesma área durante a mesma semana, a não ser que tivessem “trabalhos por acabar”. Desta forma, algumas crianças começaram a perceber que alguns colegas iam constantemente para a mesma área, o que consideravam injusto. Perante isto, o problema foi discutido no diário e, por votação, o grupo decidiu que não se poderia repetir áreas na semana. Algum tempo mais tarde, esta decisão foi avaliada e o grupo percebeu que teriam de abrir exceções para as crianças que tinham processos inacabados. Mais uma vez, neste contexto de educação pré-escolar, verificava-se que as crianças realizavam aprendizagens relativas à vida democrática. É também muito importante, como indica Folque (2012), que

Este plano de atividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a ação. Ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar as atividades, a realizar planos e auto-regular o seu trabalho (p. 55).

Assim, através deste quadro, as crianças podiam refletir acerca do que queriam fazer, o que já tinham feito e o que faltava completar.

Todos os dias, o brincar era diferente em função do que despertava a curiosidade das crianças. Tendo em conta que existiam crianças com experiências familiares diferentes entre si, o brincar tornou-se mais enriquecedor porque as crianças aperceberam-se que existiam certas situações que eram diferentes. Assim, por exemplo, uma criança na área do faz de conta através do seu comportamento deixou claro que considerava que os homens não deveriam mudar fraldas aos bebés. Esta situação foi discutida com o adulto e outra criança presente no local que tinha uma opinião completamente diferente, por ter vivido situações distintas.

A educadora refere que, no momento de atividades livres, “Há mais comunicação, temos mais adultos. As crianças estão em pequenos grupos e há oportunidade de estar atenta às construções da criança, há mais estimulação e não é brincar por brincar, porque o espaço educativo tem de estar organizado de maneira a promover aprendizagem. Por exemplo, quando as crianças estão na pista a fazer construções as crianças estão a aprender noções matemáticas, a aprender a regular-se uns aos outros e inventar” (entrevista à educadora, 07.01.2014). Em grande grupo, algumas crianças tinham receio de falar. No entanto, quando estavam em atividades livres, as crianças estavam em pequeno grupo e, por isso, conseguiam desinibir-se mais e comunicavam sem dificuldade.

Fomos observando que estes momentos foram muito importantes para a preparação e realização de projetos que as crianças propuseram fazer. Por exemplo, durante o período de intervenções, mais especificamente no Halloween, surgiu uma bruxa (Mizé) e este tema suscitou interesse a um pequeno grupo de crianças, que propôs um projeto para conhecer mais sobre o tema. Este projeto foi constituído inicialmente por quatro crianças. O projeto iniciou-se e foi-se desenvolvendo durante as duas primeiras semanas de janeiro. Esta atividade inicialmente foi realizada no momento das atividades livres/áreas de interesse. No início, o grupo com o apoio do adulto, fez uma chuva de ideias (Figura 5) e ainda nessa semana investigámos sobre feitiços das bruxas, porque é que elas voam e se existiam bruxas boas, perguntas propostas pelas crianças.



Figura 5- Chuva de ideias das crianças

Ao fazerem a chuva de ideias e discutirem opiniões, as crianças propuseram escrever uma história, para depois representá-la. Também propuseram fazer uma festa das bruxas, escolhendo o que é que a festa tinha de conter. A participação das crianças foi bastante ativa e elas é que planearam e discutiram sobre o projeto. As crianças sugeriram pedir ajuda ao adulto para que escrevesse a história no computador e começaram a inventar uma história. As crianças nesse processo usaram nomes familiares e quiseram que estivessem presentes personagens que lhes eram significativas, a bruxa Mizé e o Grufalão. Ao terminar a história uma criança disse que faltavam pessoas para as personagens. Em conjunto discutiram quem iam convidar. Foram falar com os colegas. Quando os colegas começaram a explicar sobre a história, uma das crianças demonstrou medo e outra disse que não queria fazer porque a sua mãe não gostava. Assim, as crianças do projeto falaram e escolheram outras duas crianças. Estas ficaram curiosas e depois aceitaram o desafio. As duas crianças que não quiseram representar a histórica, foram convidadas pelo grupo para serem responsáveis pelos acessórios. As crianças aceitaram, com gosto, essa participação no projeto. Ainda nessa semana, discutiram sobre onde ia ser feito o teatro e como é que organizariam o espaço. Depois da decisão sobre a sala polivalente como sala de espetáculos, selecionaram-se e adaptaram-se os acessórios. Começaram os ensaios (Figura 6).



**Figura 6- Ensaios da dramatização para o projeto das bruxas**

No último dia do nosso estágio, apresentámos o teatro no momento da rotina estabelecido (Figura 7) e à tarde, nas atividades livres, foi a festa (Figura 8).

Durante todo este período de tempo, o diário de grupo foi fulcral para a comunicação em grande grupo. Assim, neste momento, as crianças que estavam responsáveis pelo projeto partilhavam o que tinha sido feito em cada dia, solicitando a ajuda dos colegas sempre que

necessário. Apesar disso, muitos dos pormenores não eram detalhados, pois as crianças pretendiam surpreender os seus colegas.



**Figura 7- Apresentação da dramatização do projeto das bruxas**



**Figura 8- Festa das bruxas**

Para além disso, foram realizados outros projetos como, por exemplo, a dramatização da história “O coelhinho Branco” e a criação de um filme.

O modelo MEM faz com que questões ou desejos das crianças sejam respondidos para que elas estejam integradas e envolvidas no desenvolvimento do projeto, porque uma simples atividade elaborada pelo adulto poderia não ir ao encontro dessas questões que as crianças tinham.

Como menciona Folque (2012), “Alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidas através de atividades simples e limitadas” (p. 59). Assim, os projetos anteriormente referidos foram apresentados aos colegas. As crianças que não estavam envolvidas no grupo inicial do projeto desempenharam, também, funções importantes, como por exemplo na elaboração dos fatos, entre outros. Um destes projetos também foi

apresentado aos pais, tendo sido bastante apreciado pelas famílias. Este projeto foi apresentado na festa de Natal, tendo o filme sido reproduzido no quadro interativo para os pais que assistiam com as crianças.

No modelo MEM existem diferentes géneros de projetos. Folque (2012) menciona que existem três tipos: “resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); realização concreta de um desejo (produção)” (p. 60). No decorrer das intervenções, verificou-se que foram realizados dois tipos de projetos. No de investigação, as crianças queriam saber como é que as bruxas voavam, se elas existiam, se eram verdes. Foi, também, realizado um projeto de produção, ou seja, em simultâneo, as crianças quiseram produzir um teatro que incluísse bruxas e feiticeiros. Para estruturar estes projetos, para orientar e para tomar decisões juntamente com as crianças, foi preciso ter uma planificação geral para estes trabalhos.

No âmbito dos projetos, as crianças começaram a refletir sobre atividades, começavam “a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo como uma finalidade” (Folque, 2012, p. 59). Assim, as crianças sentiam-se mais motivadas e envolvidas, ou seja, sentiam-se bem porque era-lhes concedida a oportunidade de desenvolver atividades do seu interesse.

No final de cada dia, o último momento da rotina era denominado diário. Como refere Folque (2012), o diário inclui quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. O diário utilizado no jardim de infância continha estas mesmas colunas.

O delegado, antes do diário, tocava um sino (de dimensão pequena) a fim de avisar que o momento das atividades livres estava a acabar e que era preciso arrumar os materiais e os espaços. Depois, dirigiam-se para a sala 1 a fim de registarem os acontecimentos do dia no diário. Este instrumento de regulação era muito importante porque as crianças falavam e discutiam pormenores que tinham acontecido durante o dia e as atividades que gostaram de fazer. Falava-se, também, de acontecimentos de que não gostaram e tentava-se chegar a um acordo para resolvê-los (Figura 9), por isso, o diário “trata-se do registo (semanal) de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar” (Folque, 2012, p. 56). Ainda para Folque (1999), os problemas discutidos no diálogo podem originar novas regras. Assim, por exemplo, uma criança mencionou que não gostou de ver um dos seus colegas várias vezes na mesma área de interesse. Este problema foi discutido em grande grupo, chegando-se à conclusão de que não se poderiam repetir áreas de interesse na mesma semana, ficando esta regra estabelecida.

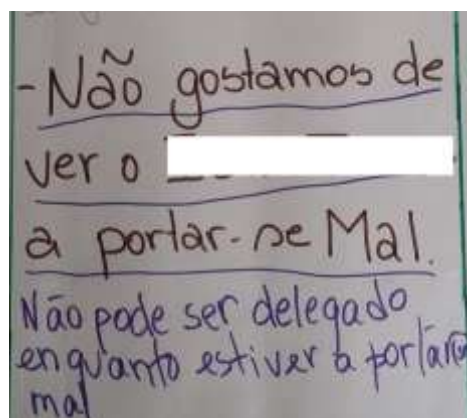


Figura 9- Detalhe do diário de grupo em que se registou o que a criança não gostou

Este momento ocorria todos os dias para que as crianças conseguissem ter tempo para as comunicações entre elas e para que percebessem se havia algo que quisessem mudar ou fazer. Este momento proporcionava às crianças a oportunidade de escreverem ou ilustrarem (se quisessem) acontecimentos que achavam importantes.

Ao longo da observação, verificou-se que o diário era essencial em termos do planear e a participação das crianças era fulcral. Segundo as OCEPE, “O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Em alguns dias, determinadas crianças queriam uma atividade sobre um tema que lhes suscitasse curiosidade e outras crianças, noutros dias, propunham outras atividades. A título de exemplo, as crianças solicitaram que os pais e as mães fossem às festas da escola, enquanto que outras crianças pediram para ir brincar ao parque. Houve, ainda, quem pedisse para ver fotografias, filmes e histórias no quadro interativo.

Este momento era importantíssimo para as crianças, porque lhes era dada oportunidade para exprimirem o que gostavam de saber e, por outro lado, era essencial para a educadora. Quando a educadora planeava uma atividade tendo em conta o interesse das crianças, sabia que estas iriam estar mais envolvidas.

O diário permitia, também, que fosse feita avaliação. Era importante que este processo fosse feito com as crianças, porque elas sabiam avaliar-se a si próprias e aos outros. Uma criança disse no diário na coluna do “Fizemos” (Figura 10) que aprenderam a andar de andas, uma vez que ainda não sabiam.

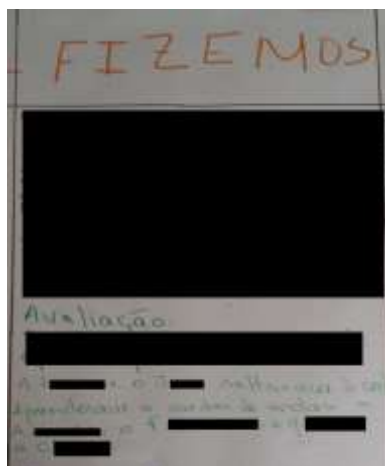


Figura 10- Detalhe do diário de grupo em que se registou a avaliação das crianças

Eram, também, capazes de identificar as competências em que tinham evoluído ou em que podiam melhorar. Esta etapa também era fulcral para o educador, pois com a avaliação, percebia o progresso de cada criança. Segundo as OCEPE, “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

#### 1.2.4- Instrumentos de regulação

No decorrer das observações, foi preciso perceber a rotina do jardim de infância, mas para melhor a compreender, é importante referir os instrumentos de regulação. Segundo Folque, “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar)” (2012, p. 55). É possível compreender que os instrumentos de pilotagem fazem parte da rotina e que promovem aprendizagens relativas à linguagem e comunicação na educação pré-escolar. Assim, por exemplo, no diário de grupo as crianças eram capazes de identificar os seus nomes, com o auxílio do adulto. Para além disso, desenvolviam, igualmente com o apoio do adulto, a capacidade de construir frases corretas e de relatar acontecimentos passados, presentes e futuros.

Para apoiar a rotina, existiam diversos instrumentos de regulação, que se torna essencial analisar. O mapa de presenças tinha como função principal permitir às crianças perceber que faziam parte de um grupo. De acordo com Folque (1999), este mapa serve também para as crianças compreenderem os ritmos temporais, ou seja, a sucessão dos dias e dos meses e os períodos em que as crianças ou os seus colegas faltavam à escola. O mapa

de atividades permitia às crianças planificar atividades, perceber o que foi feito e o que faltava fazer e trabalhar conteúdos de estatística. O diário de grupo permitia discutir o que foi feito durante os dias, propor regras e soluções para os problemas. Para além disso, este instrumento permitia também que as crianças discutissem as atividades que pretendiam realizar.

Na perspetiva da educadora, “os instrumentos do MEM ajudam o educador a descentrar-se, as crianças são mais autónomas, por exemplo na marcação das presenças fico aqui sentadinha e eles sabem os lugares pedem para se sentarem ao contrário e eles próprios chamam o colega seguinte. Eu estou a crescer com o modelo MEM, as crianças sabem onde estão os materiais e são mais autónomos e independentes” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

No jardim de infância onde a investigação foi realizada, averiguou-se que a rotina visou preparar as crianças para uma sociedade democrática, apoiando-as a tornar-se mais autónomas, responsáveis, capazes de respeitar os outros, e para que cada uma das crianças partilhasse experiências da sua vida, cultura e que aprendesse e refletisse sobre as novas aprendizagens que constrói ao longo da sua infância, úteis para o resto da sua vida.

## Capítulo II- Linguagem e Comunicação

Nos dias de hoje, a comunicação e a linguagem são importantes, porque “recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (Wilde s.d., cit. por Sim-Sim, 1998, p. 19). O ser humano, desde a nascença, comunica, usa a linguagem. Por exemplo, quando uma criança nasce ainda não sabe falar, mas comunica através do seu choro e a partir deste momento a criança vai evoluindo na sua comunicação.

Niza (1996, cit. por Folque, 2012) também sugere que a comunicação “é uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (p. 61). No nosso estágio, trabalhamos este modelo pelo que demos bastante importância à comunicação.

### 2.1- Clarificação de conceitos

Inês Sim-Sim refere que a linguagem e a comunicação confundem-se, existindo algumas características comuns e outras diferentes. Para tal, é preciso perceber que a linguagem “serve para comunicar mas não se esgota na comunicação” e “a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Não nos limitamos a comunicar verbalmente, também usamos a comunicação não-verbal, como por exemplo, podemos comunicar por escrita ou até por gestos.

Para entendermos melhor estas duas funções, neste documento vamos começar por esclarecer o que se entende por comunicação.

De acordo com Franco, Reis e Gil (2003), a comunicação “é um processo complexo de troca de informação usada para influenciar o comportamento dos outros” (p. 15). Para comunicar, é necessário que exista um emissor, que codifica uma mensagem e a transmite, e um recetor que, para compreender essa mensagem, tem de a descodificar.

Ao longo das nossas vidas, comunicamos com pessoas da nossa sociedade, com alguém que está distante (noutro país, por exemplo), em situações informais ou formais. Sim-Sim (1998) menciona que a comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21). Para comunicar, necessitamos de outra pessoa e cada ser humano tem a sua maneira de comunicar, ou seja, de codificar e descodificar mensagens. Isto também acontece com os bebés, que comunicam através do choro e palreio com os pais. Muitas das vezes, os pais têm de compreender o que o filho necessita, decifrando a mensagem. Para Portugal (2011),

é através de interações positivas com os pais e os outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas ações geram prazer nos outros e em si próprias (p. 53).

Assim, decifrando o choro das crianças, os adultos percebem as suas necessidades, auxiliando-as a satisfazê-las e, portanto, a sentirem-se seguras.

“De entre todas as formas de comunicação usadas pelo ser humano, a comunicação verbal é, sem dúvida, a mais elaborada e o sistema linguístico que a serve, o mais complexo dos códigos” (Sim-Sim, 1998, p. 22). O ser humano necessita da comunicação verbal, ou seja, a linguagem, para se exprimir, este código é fulcral pois, sendo o indivíduo um ser social, necessita de interagir com os outros devendo existir um código comum entre todos.

Desta forma, importa, agora, definir linguagem. Segundo Franco et al. (2003), esta consiste num “sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (p. 16). Para Bruner 1972, cit. por Portugal (2009), a linguagem é um “instrumento do pensamento” (p. 36). É importante que as crianças disponham de um vocabulário variado e relevante a fim de conseguirem transmitir o que pretendem.

A linguagem existe em todo mundo, tendo alguns aspetos em comum e algumas especificidades. Sim-Sim (1998) refere alguns aspetos comuns entre todas as línguas, que passamos a citar:

(i) todas são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia; (ii) todas são mutáveis no tempo, portanto, passíveis de evolução; (iii) todas são compostas por unidades discretas e reguladas por regras; (iv) em todas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens; (v) em todas se consta a relação de arbitrariedade entre o som (e cadeias de sons) e o(s) significado(s) respetivo(s) (p. 23).

Assim, qualquer que seja a língua materna das crianças, as suas competências comunicativas serão igualmente desenvolvidas, uma vez que passam pelo mesmo processo

A interação social é importante para as crianças, a fim de que estas desenvolvam a sua comunicação. Desta forma, cada indivíduo durante a sua infância adquire no seu meio social a sua língua, que designamos por língua materna. Mas para adquirir a linguagem, ao longo da nossa vida, vamos verificando que existem regras particulares quanto “à forma, ao conteúdo e ao uso da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 25).

Tendo em conta as regras particulares da linguagem, é preciso perceber em que consiste cada uma delas. Para isso, Sim-Sim (1998) refere que relativamente à forma, as regras alcançadas são os “sons e respetivas combinações” (p. 25), que se designa por fonologia. No que diz respeito à “formação e estrutura interna das palavras” esta é designada

por morfologia e relativamente à “organização das palavras em frase” (p. 25) é denominada por sintaxe. As regras relativas ao conteúdo consistem no “significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras” (p. 25) a que damos o nome de semântica. Por fim, temos o uso da língua, que aponta para apropriação ao “contexto de comunicação” (Sim-Sim, 1998, p. 25) que é caracterizada por pragmática.

## **2.2- Papel da educação pré-escolar**

Estas regras mencionadas anteriormente vão sendo adquiridas ao longo da vida de uma criança. Na verdade, as crianças começam a apropriar-se da linguagem no meio social envolvente, mas não se pode deixar de mencionar que o papel da escola/jardim de infância é importante para a estimulação da linguagem.

Bradley refere que “Developing children’s oral language is an important goal of preschool instruction, because it is foundational to literacy development and subsequent reading achievement” (2013, p. 3). Assim, o educador de infância tem de estar consciente do papel que desempenha no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Sim-Sim (1998) refere que o educador/professor deve dar incentivo às crianças para que desenvolvam a linguagem em quatro aspetos. Assim, “o objetivo primordial do sistema educativo é permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê” (p. 31). Com estes quatro aspetos a linguagem surge-nos em dois pilares, Sim-Sim refere que são a oralidade e a escrita.

Na investigação realizada focou-se a modalidade da oralidade.

No que diz respeito à oralidade, é importante “Fazer de cada aluno um melhor utente da sua língua materna, desenvolver-lhe capacidades de argumentação e de expressão em contextos diversificados” (Sim-Sim, 1998, p. 32). Desta forma, o professor/educador poderá ajudar o aluno/criança a desenvolver a sua capacidade comunicativa.

Como referido anteriormente, a linguagem tem regras. Sim-Sim (1998) menciona que a “atribuição de significado a cadeias fónicas e a organização dessas cadeias de acordo com regras (semânticas, sintáticas e pragmáticas) são domínios a manipular no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem” (1998, p. 53). Assim, as crianças em algumas palavras fazem uma generalização abusiva, como refere a mesma autora..

Marques (1995) argumenta que “Há por isso sempre necessidade de chamar a atenção para formas de expressão e para certos implícitos sociais e culturais” (p. 31). Assim, é importante que o educador esteja atento aos contextos culturais e sociais de todas as crianças que constituem o grupo.

De acordo com Sim-Sim (1998),

A variabilidade linguística é uma prova irrefutável da criatividade e da flexibilidade que presidem à organização da linguagem humana. As variações podem ser devidas a fatores de cariz interno (à organização e funcionamento da mente e à consequente estrutura da língua) e a fatores externos, i.e., sociolinguísticos (pp. 263-264).

Esta ideia é igualmente referida por Marques (1995), quando menciona que

A variação social marca quer o sistema, quer o discurso, falado ou escrito. (...) a sociolinguística deve ter, como objeto de estudo, fenómenos de diferenciação no sistema linguístico, diferenciação resultante do enraizamento deste num outro sistema, social e cultural, onde interagem estratos e ou grupos diversos (p. 40).

Assim, existem em qualquer língua diferenças sociais, regionais, etárias e situacionais de acordo com a origem social, a região, a idade, ou a situação de comunicação do falante. No caso do nosso estágio, esta variação pode relacionar-se com as diferentes etnias existentes na sala de atividades e no bairro de origem das crianças.

A criança “apropria-se da língua do grupo de socialização onde se encontra inserida, com todas as suas especificidades que refletem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse grupo” (Sim-Sim, 1998, p. 261).

A autora refere que “as crianças da classe média estão em poderosa vantagem no que respeita ao contato precoce e permanente com a variedade da língua usada na escola” (Sim-Sim, 1998, p. 265). A maioria das crianças no jardim de infância em que foi feita a investigação pertenciam a uma classe social menos favorecida. O contacto com a variedade padrão era diminuto, o que contribui para explicar alguns erros gramaticais cometidos.

Sim-Sim (1998) aponta um estudo realizado para confrontar “desempenhos linguísticos em crianças provenientes de meios socialmente diferentes” (p. 265). Refere ainda que estes desempenhos têm “duas sintonias”:

a primeira evidencia que as variações encontradas no comportamento linguístico das crianças refletem as diferenças linguísticas da comunidade onde estão inseridas; a segunda mostra que as crianças dominam melhor as regras do ambiente linguístico do que as regras de qualquer outra variedade da mesma língua (p. 265).

Desta forma, como futuras docentes é preciso que estejamos predispostas a interagir com o meio social a que as crianças pertencem, para conhecermos a variedade linguística usada na comunidade em questão.

Sim-Sim (1998) refere

Três grandes categorias de fatores referentes ao ambiente social parecem afetar os desempenhos linguísticos dos jovens falantes: (i) as características do discurso ouvido; (ii) os padrões de interação adulto/criança; e (iii) as

especificidades do contexto não linguístico em que ocorrem as interações (pp. 265-266).

Estas categorias são fundamentais para perceber a causa do desempenho linguístico de cada criança. As crianças que têm menos contacto com a variedade padrão podem ser auxiliadas durante a interação com o educador em diversos momentos da rotina, realizando atividades que lhes permitam o contacto com a variedade padrão.

Bradley (2013) também refere que “Adults should listen carefully to a child’s utterances, respond appropriately and in a positive manner to the specific content of a child’s utterances, and encourage a child to elaborate on his or her talk” (p. 5). Assim, a criança não se sentirá só valorizada, como também irá ter oportunidades significativas para desenvolver a sua linguagem.

Assim, em suma, “Preschool teachers are in a good position to enhance children’s oral language skills and to mitigate deficits” (Bradley, 2013, p. 3). O educador de infância deve ter um papel ativo na criação de oportunidades para que as crianças desenvolvam a linguagem oral, incluindo o contacto com a variedade padrão, e os momentos da rotina desempenham um importante papel para a criação de oportunidades significativas.

### **2.3- Linguagem e comunicação nos documentos orientadores da prática de Portugal**

Em primeiro lugar, iremos refletir acerca das OCEPE. Neste documento, a linguagem oral e a abordagem à escrita são igualmente valorizadas, nenhuma se sobrepondo à outra e consideradas de forma articulada enquanto domínio de área de conteúdo Expressão e Comunicação.

Quanto à abordagem à escrita, este documento menciona que “pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). Assim, é importante que as crianças tenham contacto com a escrita e percebam as suas funções, ainda que não saibam ler. Sugere-se que as crianças tenham oportunidade de imitar a escrita a fim de desenvolverem as suas competências. Mesmo que estas tentativas não correspondam à escrita convencional, devem ser sempre valorizadas pelo educador.

Relativamente à linguagem oral, a criança tem de ter oportunidades para desenvolver esta competência. Como as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem, é importante “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constituam um modelo para a interação e aprendizagem das crianças” (p. 66). Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando o adulto conversa com a criança, “desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções,

expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz falante” (p. 11). Assim, para facilitar a comunicação por parte das crianças, o educador não só deve ser um modelo como também deve ouvir as crianças, dando-lhes oportunidades de se exprimirem e de desenvolverem as suas competências linguísticas. As OCEPE têm como objetivo geral na área da linguagem “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Desta forma, percebemos que a linguagem é usada como base de todas as outras aprendizagens, ou seja, a compreensão do mundo processa-se partindo da comunicação entre os adultos e as crianças e entre estas.

Na educação pré-escolar, devem ser criadas oportunidades significativas de comunicação para que as crianças consigam interagir umas com as outras, partilhem vivências comuns ou diferenciadas. Desta forma, a criança desenvolve a sua capacidade de comunicar.

As crianças podem, também, comunicar através de códigos e símbolos que, podem, até, representá-los a si próprios, como, por exemplo, no quadro de atividades.

As metas de aprendizagem (Ministério de Educação, 2010) detalharam o conteúdo das OCEPE. Neste documento, reflete-se acerca do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Na análise deste documento, mantém-se o foco no domínio da linguagem oral.

A importância de desenvolver a consciência fonológica das crianças, reflete-se no desempenho final esperado de segmentar palavras silabicamente, compreender e usar rimas e contar palavras em frases.

Para a educação pré-escolar, é considerada relevante a compreensão de discursos orais e interação verbal. Assim, as crianças devem ser capazes de colocar questões e responder a perguntas que lhes são colocadas. Para além disso, é importante que narrem histórias ou acontecimentos seguindo uma sequência e usando frases coerentes. A criança deve, ainda, alargar o seu vocabulário, compreendendo e utilizando palavras novas.

Referir-nos-emos, agora, à brochura de operacionalização das OCEPE intitulada “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”, da autoria de Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clárisse Nunes (2008). As brochuras de operacionalização das OCEPE da área de Português incluem ainda “À Descoberta da Escrita” (Mata, 2008).

Naquele documento, é referido que “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim et al., 2008, p. 13). Assim, não é possível dissociar uma destas componentes das restantes. O educador tem um papel essencial no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. Para além disso, são, igualmente referidas, pelas autoras, algumas atitudes que o adulto deve ter para com a criança

a fim de desenvolver a sua linguagem tais como, apenas a título de exemplo, que “sejam criados espaços frequentes da conversa “a dois” (educador/criança); se ouça atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessite para acabar de falar; se responda sempre quando a criança se dirige ao adulto” (p. 28).

No que respeita à linguagem, relativamente ao SAC, verificamos que a avaliação não restringe muito as competências que as crianças devem construir, dando orientações gerais que permitem ao educador refletir sobre o desenvolvimento da criança e dando liberdade ao educador em exprimir pontos relevantes da criança.

#### Este documento

oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

Assim, este documento permitiu à educadora avaliar continuamente as crianças, refletindo acerca dos resultados dessa avaliação e procurando criar estratégias para superar dificuldades, de forma a que todas as crianças apresentassem níveis elevados de bem-estar e envolvimento.

## **2.4- Análise da rotina educativa em termos de desenvolvimento de competências relativas à linguagem e comunicação**

Nesta secção, analisamos cada um dos momentos da rotina em termos do desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças, confrontando cada um destes momentos com os objetivos gerais presentes na brochura intitulada “Linguagem e Comunicação” no jardim de infância (Sim-Sim et al., 2008).

No acolhimento, as crianças utilizavam a linguagem para comunicar com os seus pares, uma vez que, neste momento, existia grande interação entre as crianças. As intervenções entre as crianças eram iniciadas por elas, tendo o adulto um papel menos ativo. Para além disso, a linguagem era, também, utilizada para descrever acontecimentos relativos às suas vivências e para descrever as suas construções. Uma vez que os adultos não tinham estado a interagir nessa atividade, não sabiam o que fora construído. A partir destas construções, o adulto podia desenvolver um diálogo mais longo com as crianças, relacionando-as, normalmente, com as suas vivências pessoais. Assim, este era um momento de desenvolvimento de competências linguísticas e de comunicação por excelência. Segundo Sim-Sim et al. (2008), na brochura anteriormente referida, é mencionado que estes momentos são importantes, podendo o adulto “conversar sobre acontecimentos e experiências vividas” (p.

41), ou seja, dever-se-á partir de situações do cotidiano das crianças para estabelecer diálogos significativos.

Relativamente à reunião em grande grupo, a linguagem era apenas usada para estabelecer os diálogos necessários, trabalhando-se, essencialmente, competências relativas a outras áreas. No entanto, neste momento, era solicitado às crianças que escrevessem o seu nome a fim de marcar a sua presença. Assim, a escrita do nome era feita com significado, uma vez que servia para perceberem que fazem parte de um grupo e que estiveram presentes no jardim de infância naquele dia.

Na hora do lanche, não eram criadas muitas situações de interação. No entanto, era importante que ocorresse uma mudança neste facto, uma vez que as interações entre as crianças seriam bastante significativas, como argumenta Bradley (2013) a partir da sua investigação. Nas horas da refeição desse estudo, as crianças passavam o tempo sem poder falar. No entanto, a autora propôs que as crianças começassem a dialogar, desta forma a investigadora e as professoras começaram a perceber que as crianças dialogavam de forma fluida e as interações eram prolongadas. Assim, as crianças na hora do lanche precisam de interagir umas com as outras ou até mesmo com os adultos, dialogando acerca de temas que lhes suscitem interesse e para que desenvolvam a comunicação. Sim-Sim et al. (2008) referem objetivos importantes para este momento da rotina, que foram sendo atingidos progressivamente ao longo do estágio. Assim, neste momento, partia-se, igualmente, de temas e experiências vividas, uma vez que as conversas entre as crianças centravam-se, sobretudo, em acontecimentos do seu quotidiano. Assim, poderia aproveitar-se este momento para “debater ideias e temas” (p. 42).

Nas atividades/experiências de aprendizagem, a linguagem era usada para os adultos e as crianças comunicarem entre si e, em simultâneo, para que as crianças interagissem com os seus pares. Normalmente, as interações eram iniciadas pelo adulto, que propunha a atividade que iria ser realizada. A forma como a linguagem iria ser usada dependia bastante da atividade que estava a ser realizada naquele momento. No entanto, de forma genérica, recorria-se à linguagem para que as crianças compreendessem o que iria ser feito na tarefa, para comunicar o que e como fizeram e para discutir os resultados obtidos no final da atividade. Este momento contribuía para “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias”; “garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente atividades futuras; proporcionar ao longo do dia momentos específicos para debater ideias e temas; desenvolver jogos de linguagem que divirtam as crianças e lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística” (Sim-Sim et al., 2008, pp. 41-42-44).

Relativamente à hora de almoço, tal como no lanche da manhã, a linguagem não era muito promovida e as interações entre as crianças eram escassas.

No momento em que as crianças escolhiam as áreas de interesse, a linguagem era utilizada para fazer um plano e expressar preferências. Assim, as crianças tinham de expressar para que área de interesse pretendiam ir e o que pretendiam fazer nesse local. Segundo Sim-Sim et al. (2008), uma das características presentes neste momento consiste em “garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente atividades futuras” (p. 41).

Durante os momentos em que as crianças permaneciam nas áreas de interesse, a linguagem era utilizada na interação entre pares, nomeadamente para a partilha de vivências, solicitações de auxílio e para aprender uns com os outros. Assim, nestas áreas, eram criadas oportunidades para “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias” (Sim-Sim et al., 2008, p. 41).

Por fim, o diário possui um grande potencial no desenvolvimento de competências relativas à linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, as crianças tinham oportunidade de descrever acontecimentos passados, narrando o que gostaram e não gostaram e o que fizeram. Normalmente, neste momento, as crianças cometiam alguns erros de sobre generalização como, por exemplo, usar a forma verbal “fazi” em vez de “fiz”. Contudo, conseguiam construir o seu discurso de forma coerente e a maioria delas conseguia, já, usar frases bastante complexas. Um exemplo significativo de uma frase complexa sucedeu na coluna do não gostei, onde uma criança referiu: “A L demorou tanto que não fui o príncipe”. Nesta frase, fica claro que a criança já foi capaz de usar uma estrutura mais complexa para expressar as suas ideias.

Este momento da rotina conseguia promover a comunicação para resolver problemas, sendo a sua resolução discutida em grande grupo. Todas as crianças tinham oportunidade de propor soluções e de discutirem as propostas dos seus colegas, chegando a uma resolução por maioria. No início do estágio, uma criança batia constantemente nos seus colegas. Este problema foi apresentado por algumas crianças neste momento e foram discutidas, em grande grupo, várias propostas para resolver o problema. Também em grande grupo, ficou decidido que a criança deveria pedir desculpa a todos os colegas. Inicialmente, a criança recusou, sendo-lhe concedido algum tempo para pensar. No final deste momento, foi-lhe dada a oportunidade de falar. A criança, então, pediu, calmamente, desculpa a todos os colegas e aos adultos, prometendo que a situação não voltava a acontecer.

Ainda neste momento, usavam a linguagem para planear, propondo o que queriam fazer nos dias/semanas seguintes, sugerindo temas que queriam ver abordados ou atividades que queriam ver realizadas. Assim, por exemplo, um dia, durante as atividades de expressão motora, as crianças observaram um arco-íris no céu. A partir desta observação, uma criança, no diário, solicitou que se fizesse uma atividade relacionada com o arco-íris, o que, de facto, aconteceu. Este momento da rotina procura atingir diversos objetivos, tais como

aproveitar as vivências do cotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas; garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente atividades futuras; expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente; conceber situações problemáticas que exijam uma solução e explicação da solução encontrada (Sim-Sim et al., 2008, pp. 41-42-44).

Todos os momentos anteriormente referidos englobam o seguinte objetivo: “dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e com os adultos para fins diversos” (Sim-Sim et al. 2008, p. 43). Assim, ao longo de todo o dia, as crianças sentiam sempre necessidade de comunicar, quer com os seus colegas quer com os adultos presentes na sala de atividades, desenvolvendo, a sua linguagem e comunicação.

Ao longo de todo o dia, eram utilizadas canções com funções específicas, como, por exemplo, a música dos bons dias, em que se usava a linguagem para saudar os elementos do grupo, e a canção do peixinho, utilizada pelo delegado e subdelegado para chamar as crianças para o lanche, fazendo com que estas reconhecessem e utilizassem o nome dos seus colegas.

Nestes momentos da rotina, estão patentes as interações entre adultos e crianças. Como argumenta Folque (2012), “Através da interação, os educadores modelizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expectativas” (p. 89). A mesma autora refere que as “crianças e educadores ao pensarem em conjunto, também partilham e negociam significados” (p. 89). Assim, é possível perceber que estas interações são fundamentais para o desenvolvimento de competências a nível da linguagem e comunicação e de raciocínio.

Relativamente aos momentos da rotina, verifica-se que existiam interações entre pares, embora estas interações estejam mais visíveis nos momentos do acolhimento e áreas de interesse. Para Folque (2012),

As interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (pp. 96-97).

Desta forma, as interações permitem que as crianças cooperem umas com as outras, que discutam as suas ideias e que partilhem experiências.

No modelo MEM é dada bastante relevância às interações em grande grupo. Folque (2012) argumenta que estas atividades

podem ter várias finalidades e incluir diversas funções, tais como coesão do grupo, aprender de cor, transmissão do património cultural (histórias, canções). Podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que

são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros (p. 101).

Assim, as crianças constroem conhecimentos significativos em todas as áreas de conteúdo e desenvolvem competências linguísticas e de comunicação.

## **2.5- Análise da avaliação das crianças no âmbito da linguagem e comunicação**

É, igualmente, relevante refletir acerca da forma como, no jardim de infância em questão, era feita a avaliação das competências linguísticas e de comunicação das crianças.

A educadora, para a avaliação de cada criança, utilizava tabelas estabelecidas pelo agrupamento que se baseiam nas metas de aprendizagem. As tabelas são usadas tendo em conta a idade de cada criança, ou seja, existe uma tabela para a avaliação de crianças de quatro anos com determinadas metas, que difere da que é usada para a avaliação das crianças de três anos e de cinco anos. A educadora, para além destas tabelas, baseava-se, igualmente, no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010). A educadora tinha as tabelas do SAC para cada criança e, quando achava oportuno, registava, por exemplo, a evolução ou as dificuldades de uma criança.

Relativamente à tabela do agrupamento para crianças de três anos, na linguagem oral e abordagem à escrita pretende-se que as crianças atinjam diversas competências como, por exemplo, usar com correção vários instrumentos de escrita, usar garatujas, conseguir fazer descrições e recontos e ir alargando o seu vocabulário lexical.

Para as crianças de quatro anos, existem algumas diferenças. Para além de continuarem a alargar o seu vocabulário lexical, as crianças devem conseguir reconhecer e escrever o seu nome, compreender e usar rimas e aliterações, reconhecer algumas palavras escritas e segmentar palavras silabicamente.

Por fim, para as crianças de cinco anos, existem, também, diferenças significativas, havendo, no entanto, algumas semelhanças. Assim, tal como as crianças de quatro anos, devem reconhecer algumas palavras escritas, escrever o seu nome e compreender e usar rimas. No entanto, deverão, também, atingir outras competências tais como a direcionalidade da escrita, reconhecimento de palavras que comecem ou acabem na mesma sílaba, identificação das partes constituintes de um livro e o isolamento e contagem de palavras numa frase.

Para Mendes (2005), “A avaliação é um conjunto de estratégias destinadas a melhorar a qualidade do ensino, o que implica a envolvimento direta de todos os intervenientes” (p. 11). Desta forma, é importante que as crianças estejam ativamente integradas no processo de

avaliação para que se sintam valorizadas e possam dar a sua opinião. Esta afirmação é corroborada pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), onde é mencionado que “A participação das crianças no planejamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo” (p. 37).

Ao longo da nossa observação foi-se percebendo como é que a educadora fazia a avaliação relativamente à linguagem e comunicação.

Numa entrevista à educadora, procurou esclarecer como é que ela avaliava estas competências. “Narrativas, para mim é o que me dá mais indicadores. A forma como a criança se expressa e avaliando, olhando e refletindo sobre as narrativas, porque quando eu às vezes escrevo as narrativas, eu ponho um parêntesis quando ela diz “calo” para carro. Se calhar um gravador tinha o mesmo efeito, mas como às vezes é naquelas conversas que tenho com cada um deles ou quando às vezes têm em grupo eu dou atenção a nível conceptual, a nível dos conceitos, às palavras novas que utiliza, o vocabulário que usa. Depois, a seguir, a forma como estrutura as frases e aí vê-se o desenvolvimento sintático, se usa singulares, se usa plurais, se faz concordâncias com o masculino, como usa as formas verbais, se usa frases simples, se usa frases mais complexas, se usa as partículas de ligação, se usa tempos passados, se os erros que às vezes cometem são sobre generalização que nos dão indicadores da regra que a criança aprendeu há pouco tempo e onde é que podemos dar feedbacks mais corretivos. Ou em termos morfológicos de articulação de sons, quais são os sons que podemos trabalhar mais, porque sabemos que aquele lhe falta articular aquele som ou o outro. Ou em termos pragmáticos, como descreve, a expressão que põe em tudo que diz, emoção como comunica, o sentido de humor, a interação, a capacidade como a criança tem para comunicar, se é introvertido, se é tímido, se é atabalhoado, se organiza bem o discurso. Podemos ver tudo” (entrevista à educadora, 10.01.2014).

Ainda em conversa com a educadora, percebeu-se que, como foi referido anteriormente, a avaliação que faz tem em conta o SAC. No entanto, para além destes indicadores, utiliza, igualmente, algumas tabelas baseadas nas metas de aprendizagem. Assim, procura avaliar todas as atividades com o objetivo de perceber os pontos fortes e fracos de cada criança.

Ao longo das observações, verificámos que a educadora escrevia as frases tal como as crianças diziam, baseando-se nessas narrativas para avaliar o desenvolvimento linguístico de cada uma.

Para além disso, existia uma constante comunicação entre as estagiárias e a educadora a fim de perceber a perspetiva de cada uma e, em conjunto, avaliar as competências de cada uma das crianças. Procurava, igualmente, dialogar com os encarregados de educação para perceber quais as competências que as crianças

demonstravam possuir em casa e de lhes comunicar quais aquelas em que já tinham evoluído e em que competências era necessário incidir prioritariamente.

Segundo Mendes (2005), “A intervenção do educador neste processo de avaliação e construção de conhecimentos é fundamental. As características particulares da sua intervenção podem ser eficazes ou desmotivadoras para a aprendizagem das crianças” (p. 8). Assim, a educadora procurava motivar as crianças, levando-as a participar no seu próprio processo de avaliação e no dos seus colegas. Desta forma, por exemplo, as crianças avaliavam os seus desempenhos e dos seus colegas em todas as atividades, procurando explicitar o que já tinha sido melhorado e o que ainda devia melhorar.

O diário permitia, também, fazer avaliação. Através deste instrumento de pilotagem, era possível avaliar o que fora feito em cada dia. Assim, “este instrumento regista a caminhada do grupo no sentido da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo do indivíduo” (Mendes, 2005, p. 11).

## **2.6- Síntese**

Segundo Dyson e Genishi (2010), em educação pré-escolar as crianças usam a língua para comunicar com as pessoas que a rodeiam, tendo um objetivo determinado. Assim, “o objetivo do currículo ao nível da língua é ajudar as crianças a dominarem o uso da língua falada e da língua escrita para atingirem uma diversidade de objetivos num leque comunicacional enquanto comunidade e, num sentido mais lato, enquanto membros de uma sociedade” (p. 267).

A aprendizagem da língua na educação pré-escolar deve decorrer através de atividades que sejam autênticas e que tenham significado para as crianças. Assim, normalmente as crianças contam histórias de experiências pessoais, que para elas têm bastante significado, fazendo com que se sintam valorizadas e tornando as aprendizagens mais significativas. Estas conversas surgem em alguns momentos da rotina, como por exemplo o acolhimento e as áreas de interesse.

Como referem Dyson e Genishi (2010), as áreas de interesse são relevantes para aquisição da linguagem, nomeadamente a literacia, uma vez que as crianças desenvolvem capacidades a partir do jogo simbólico.

Ainda os mesmos autores argumentam que dramatizar histórias é também uma atividade significativa para o desenvolvimento da linguagem das crianças, tal como os diálogos entre as crianças e o educador acerca dessas histórias. Estes possibilitam que as crianças, de forma lúdica consigam expressar-se, tendo de recorrer à linguagem para dizerem o que pretendem.

Para um currículo ser apropriado, é importante que o educador conheça o contexto de cada criança, para assim criar atividades que tenham significado para aquele grupo de crianças em particular.

É importante que os educadores de infância criem “um ambiente seguro, afirmativo e estimulante, sobretudo através da criação de um ‘invólucro’ interativo - uma rede de relações, uma comunidade – onde as crianças possam continuar aprender” (Dyson & Genishi, 2010, p. 291). Desta forma, as crianças terão de se sentir seguras para que as oportunidades que surjam não as inibam e se sintam encorajadas para desenvolver as suas competências. Para tal, muito contribui a rotina educativa pois permite que as crianças saibam o que se espera delas em cada momento e portanto se concentrem a melhorar o seu desempenho.

### **Capítulo III – Rotina educativa e aprendizagens de linguagem e comunicação**

A seguinte análise foi baseada nos apontamentos do diário de bordo, nas entrevistas à educadora, em fotografias e nas gravações áudio e vídeo. Ao analisar os dados relativamente à linguagem e comunicação na rotina do jardim de infância, foi possível encontrar diversas questões que orientaram esta reflexão:

1. Que momentos da rotina criaram oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da linguagem e comunicação?
2. Qual a influência do diário de grupo no desenvolvimento de competências relativas à comunicação das crianças?
3. Como é que o momento da rotina diário de grupo promoveu oportunidades continuadas e repetidas de desenvolvimento da linguagem oral?

O diário constituiu-se como investimento privilegiado deste estudo, uma vez que no diário as crianças se expressavam mais. Neste momento da rotina, as crianças utilizavam mais tempos verbais como o presente, pretérito perfeito e futuro para relatarem diversos acontecimentos do contexto do jardim de infância e familiares.

Os dados que a seguir se analisam fazem referência a semanas de observação. A primeira semana realizou-se entre 7 e 9 de outubro; a segunda semana de 14 a 16 de outubro; a terceira semana de 21 a 23 de outubro; a quarta semana de 28 a 30 de outubro; a quinta semana de 4 a 6 de novembro; a sexta semana de 11 a 13 de novembro; a sétima semana decorreu entre 18 a 20 de novembro; a oitava semana de 25 a 27 de novembro; a nona de 2 a 4 de dezembro; a décima semana de 9 a 11 de dezembro; a décima primeira de 6 a 8 de janeiro; a décima segunda de 13 a 15 de janeiro e a última semana de 20 a 22 de janeiro.

#### **3.1- Análise de oportunidades de aprendizagem criadas pela rotina educativa**

Ao longo das nossas observações, verificámos que em todos os momentos da rotina havia comunicação, embora em alguns momentos esta existisse de forma mais preponderante.

Inicialmente, apresentamos uma tabela síntese das características de cada momento da rotina do jardim de infância em questão. Foram escolhidas estas características uma vez que se encontram presentes nas brochura, "Linguagem e Comunicação" no jardim de infância (Sim-Sim, et al., 2008), sendo, assim, bastante importantes no desenvolvimento da linguagem das crianças.

Quadro 3- Análise de características de cada momento da rotina

Características Momentos	Local	Organização do grupo	Orientação e iniciativa	Focos de comunicação	Interlocutores
Atividades livres/ Acolhimento	Sala Polivalente	primeira parte brincam livremente e organizam-se por sua iniciativa; segunda parte sentam-se nos bancos suecos como querem	crianças tomam iniciativa de brincar e orientam à sua maneira; nos bancos suecos, o adulto orienta a comunicação	escolhidos pelas crianças: relatam acontecimentos passados, por exemplo acontecimentos do seu cotidiano; projetam o futuro e relatam situações presentes	criança/ criança e criança/ adultos
Reunião em grande grupo	Sala 1	grande grupo: sentadas em meia-lua viradas para o adulto, que se encontrava junto aos quadros	iniciativa e a organização é dirigida pelo adulto	escolhidos pelo adulto são relatadas situações do presente	adulto/ grupo criança/grupo criança/adulto
Lanche	Refeitório	crianças divididas em três mesas	momento é organizado pelo adulto; Pouca iniciativa das crianças	têm liberdade de falar em acontecimentos passados, presente e futuros. (pouca interação)	crianças/ crianças
Atividade/experiências de aprendizagem	Conforme a atividade (sala polivalente, salas, exterior da escola e exterior fora da escola)	grupo organizado pelo adulto e atividade orientada pelo adulto.	adulto iniciava atividade explicando-a, e orientava as crianças no decorrer da mesma	conteúdo das atividades	adulto/ criança e criança/ criança
Almoço	Refeitório	crianças divididas em três mesa	momento é organizado pelo adulto; Pouca iniciativa das crianças	liberdade de falar em acontecimentos passados, presente e futuro pouca interação	crianças/ crianças  (crianças 1.º CEB)
Atividades livres/áreas de interesse	Sala Polivalente, Sala 1 e 2	grupos definidos pelas crianças em função das escolhas	Iniciativa e orientação das crianças e depois do momento organização (atividade)	criança faz projeção do futuro / conteúdos relativos às aprendizagens desenvolvidas	maioritariamente e criança/ criança
Diário de grupo	Sala 1	grande grupo sentadas em meia-lua viradas para o adulto que se encontra junto ao diário	educador estrutura o momento, mas as crianças tomam iniciativa de participar	maioritariamente e/ passado nos relatos e futuros nas decisões	adulto/ crianças

De acordo com Niza (1998, cit. por Oliveira, 2010),

A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem (p. 5).

Ao longo do nosso estágio, verificámos que o clima de expressão que foi criado influenciou positivamente o desenvolvimento de competências relativas à linguagem e comunicação por parte das crianças. Com a tabela anteriormente apresentada, percebemos que os momentos da rotina proporcionaram oportunidades significativas para as crianças se expressarem sobre algo que queriam. Assim, por exemplo, as crianças escolhiam e planeavam as atividades autogeridas e escolhiam os conteúdos a abordar nas atividades de experiência e aprendizagem.

Neste momento, importa analisar cada um dos momentos da rotina partindo dos apontamentos do diário de bordo e das entrevistas à educadora.

No acolhimento, nas duas primeiras semanas de observação, algumas crianças brincavam individualmente e não estabeleciam comunicação entre elas. Outras crianças brincavam a pares mas, ainda assim, a comunicação era restrita. Quando as crianças estavam em grande grupo, essencialmente no final do acolhimento, muitas delas manifestavam algum receio de falar.

Na terceira semana, verificámos uma evolução no diálogo entre as crianças, sendo que algumas das crianças de etnia cigana usavam um vocabulário menos apropriado à situação em questão, usando palavras de baixo calão, como por exemplo, asneiras. Os grupos tornaram-se maiores (quatro a cinco crianças). Nesta semana, verificou-se que as crianças de etnia cigana brincavam entre si, enquanto as outras crianças faziam o mesmo.

Na quarta e quinta semana, as crianças brincavam mais livremente (Figura 11), começando a estabelecer mais relações com crianças de etnia diferente da sua. As crianças começavam a dialogar acerca de acontecimentos do seu contexto, de algo que tivesse sucedido no fim de semana ou nos dias anteriores. Para além disso, as crianças elaboravam construções com peças encaixáveis mais complexas, atribuindo-lhes significado e comunicando esse significado ao grande grupo. Para além disso, a comunicação era, igualmente, utilizada durante a realização dos jogos, sendo um fator essencial para que as crianças interagissem entre si.



**Figura 11- Momento do acolhimento, crianças a brincarem livremente**

Na sexta e sétima semana, as crianças solicitavam os adultos para as auxiliarem em algumas atividades ou para dialogarem acerca de assuntos do seu interesse (Figura 12). Este momento permitia que o adulto estivesse focado numa criança ou num pequeno grupo de crianças, podendo dar resposta às suas necessidades mais particulares e, simultaneamente, auxiliá-las a superar alguns problemas do seu contexto.



**Figura 12- Momento de acolhimento, auxílio do adulto**

Na oitava, nona e décima semana, as crianças começaram a respeitar mais as regras, nomeadamente esperarem pela sua vez no diálogo em grande grupo. Nestas semanas, a comunicação foi mais fluida uma vez que se aproximava o Natal, sendo um tema bastante interessante para as crianças. A festa de Natal que iriam preparar constituiu, igualmente, uma oportunidade significativa para que as crianças desenvolvessem as suas competências linguísticas. Assim, por exemplo, todas as construções que as crianças fizeram neste momento relacionavam-se com o tema em questão. Assim, as crianças construíam, por exemplo, presentes embrulhados ou algo para oferecer a alguém de quem gostavam, como carros e binóculos.

Nas últimas três semanas de observação, em janeiro, as crianças mostraram entusiasmo por estarem de novo juntas no jardim de infância. Quando uma criança utilizava uma palavra menos correta, um dos seus colegas corrigia-a e a criança aceitava a sugestão e

utilizava a palavra certa. Neste momento, as crianças brincavam em grupos muito grandes, nomeadamente constituídos por oito crianças, que se respeitavam mutuamente, tendo diminuído o número de conflitos. Para além disso, por vezes, eram feitas construções em grupos menores que, depois, eram unidas, sendo a construção de um grupo muito grande de crianças. Para tal, era necessário que os diferentes grupos conversassem entre si para perceber o que cada grupo teria de fazer para que a construção se concretizasse positivamente.

A educadora, numa entrevista, refletiu, também, acerca deste momento da rotina. Assim, mencionou o seguinte: “É importantíssimo interagir e conversar com as crianças, porque é um momento privado de comunicação em que a criança sente-se livre e solta a conversa naturalmente como é expressa e sente as emoções. Introduzi comunicação no acolhimento, porque percebi que como era um espaço em que os jogos (legos, etc) são materiais neutros, que não têm que ser construídos sempre da mesma maneira e as crianças começaram a fazê-lo individualmente, depois começaram a fazer em pares, depois em grande grupo e inventar com grande envolvimento da aprendizagem. Os jogos mudaram, à medida que o tempo vai passando fomos reintroduzindo outros jogos que possibilitam aprendizagens mais elaboradas e outras comunicações” (entrevista à educadora, 7.01.2014).

Assim, as crianças dialogavam acerca dos mais variados assuntos, sendo os mais frequentes os jogos que estavam a realizar no momento, acontecimentos que se passavam no seu contexto, atividades anteriormente realizadas e o facto de quererem aprender algo novo, quer com o adulto quer com os colegas. A comunicação era autodirigida, podendo as crianças recorrer ao adulto apenas quando pretendiam, orientando e tomando a iniciativa da atividade.

No que diz respeito à reunião em grande grupo, este momento não se revelou um momento privilegiado de comunicação. Surgia algum diálogo na eleição do delegado e subdelegado, na marcação do tempo meteorológico, no dia em que estavam e nas presenças.

Como as crianças estavam em grande grupo, não falavam acerca de assuntos mais particulares pois, ao contrário do momento anterior, este não era propício à intimidade e aos diálogos sobre situações mais específicas, uma vez que este momento era mais apropriado para algo do interesse de todo o grupo.

No que respeita às atividades de aprendizagem, nas primeiras semanas, as crianças queriam fazer as atividades da forma que mais lhes conviesse, não estabelecendo diálogo com o grupo. No entanto, esta situação, mais tarde, foi melhorando. A comunicação tornou-se mais fluida, uma vez que as crianças foram ouvindo as perspetivas de cada um de forma a solucionar os problemas que iam surgindo. O adulto teve um papel mediador, procurando que todas as crianças ouvissem as perspetivas dos colegas. Para além disso, procurou que, através da discussão, as crianças percebessem que a solução por elas apresentada poderia não ser a mais adequada à situação em causa.

Da parte da tarde, antes das áreas de interesse, as crianças comunicavam o que queriam fazer. Inicialmente, limitavam-se a comunicar para que área de interesse pretendiam ir, não planejando o que iriam fazer nesse local. À medida que o tempo foi passando, as crianças planejavam o que iam fazer e, se tivessem algo por acabar ou se estivessem integradas num projeto, sabiam o que iria suceder.

Quando as crianças estavam nas áreas de interesse, numa fase inicial, brincavam sozinhas, não interagindo ou comunicando com as outras crianças que estavam na mesma área de interesse. Muitas das crianças não aceitavam brincar com outras que não fossem da sua etnia. No entanto, algum tempo depois, as crianças começaram a planejar atividades em conjunto, interagindo com qualquer uma das crianças da sala de atividades e, por vezes, também com os adultos.

Para a educadora, na sua entrevista, “Precisamente para que haja mais comunicação é que é mais salutar e se tem melhores resultados com o trabalho em pequeno grupo” (entrevista à educadora, 7.01.2014).

Relativamente ao lanche e ao almoço, através das observações feitas, nas primeiras semanas, as crianças nestes momentos não falavam, tendo de permanecer caladas durante todo o tempo a pedido dos adultos responsáveis. Mais tarde, esta situação alterou-se e as crianças começaram a comunicar e a falar do que lhes interessava neste momento.

No que diz respeito ao diário de grupo, este é um dos momentos da rotina em que o foco da comunicação e linguagem está mais presente. Este momento irá ser analisado mais profundamente na questão seguinte.

Assim, em suma, através das observações, foi possível perceber que todos os momentos da rotina, com mais ou menos preponderância, são fulcrais para o desenvolvimento do potencial da linguagem e comunicação das crianças e é preciso compreender que dar voz às crianças e permitir-lhes interagir umas com as outras é importante para que consigam manter um diálogo fluido. Nesta investigação, foi possível perceber que o adulto, ao dirigir as atividades, não prejudicava a comunicação das crianças, pois estas sentiam que o adulto, tal como elas, fazia parte do grupo. Também foi possível perceber que as crianças, ao tomarem iniciativa e dirigir a sua atividade, sentem-se valorizadas e respeitadas e percebem que, mesmo que errem, vão conseguir ultrapassar essas situações. Para Bradley (2013), é importante perceber que as atividades estruturadas não são propícias a conversas prolongadas com as crianças, uma vez que o adulto tem um papel bastante ativo. Assim, na investigação, percebemos que, na rotina, é fundamental intercalar estes momentos com momentos de atividades autodirigidas, em que as crianças tenham oportunidade de escolher o foco de comunicação e participar mais ativamente nas conversas. No seu estudo, Bradley (2013) concluiu que atividades semiestruturadas permitem diálogos mais longos com as crianças. Assim, por exemplo, quando eram feitos projetos em pequeno grupo, as crianças tendiam a

participar mais ativamente e as conversas prolongavam-se por mais tempo, havendo mais discussão entre as crianças. Neste caso, o adulto podia ouvir o que as crianças diziam, intervindo apenas quando fosse necessário. O projeto relativo às bruxas proporcionou um interessante momento de discussão. Assim, as crianças discutiram sobre o facto de as bruxas poderem ter marido, apresentando diversos argumentos. O adulto interveio-o apenas para mediar a discussão, colocando questões de orientação. Por exemplo, uma criança disse que as bruxas não podiam ter marido, enquanto outra criança disse que para existirem bruxas e feiticeiros estes tinham de ter pai e mãe.

Bradley considera, igualmente, que o momento das refeições pode ter um papel essencial no desenvolvimento da comunicação, desde que as crianças tenham oportunidade de dialogar entre si e com o adulto acerca de temas que lhes suscitem interesse. Na nossa prática, reparámos que, no princípio do ano letivo, o momento da refeição sucedia em silêncio, não tendo as crianças oportunidade de dialogar entre si, com as crianças do 1.º CEB e com os adultos. Esta situação foi-se alterando e foram sendo dadas às crianças oportunidades de diálogo em que elas se sentiam valorizadas.

Esta vantagem de conhecimento das crianças também foi referida por Bradley (2013) no seu estudo, “Thus, one unanticipated positive outcome of interventions aimed at enhancing language interactions in a preschool classroom may be an increased awareness of children’s personal lives” (p. 11). Desta forma, é relevante que o adulto tenha em conta as necessidades e interesses das crianças, tornando o ambiente securizante para que o diálogo surja de forma espontânea. Com este estudo, foi possível perceber que os momentos de comunicação com a criança permitiram ao adulto conhecê-la melhor e perceber a melhor forma de a ajudar a superar as suas necessidades e problemas.

### **3.2- Análise de oportunidades criadas pelo momento do diário de grupo**

Nesta questão irá ser feita uma análise de um momento da rotina do jardim de infância. Ao longo da primeira análise exploratória dos dados, foi possível concluir que este momento - o diário de grupo - foi o mais rico do ponto de vista dos objetivos da investigação. O primeiro eixo da análise procurou estabelecer o potencial de comunicação criado ao longo da implementação do momento da rotina em questão.

Segundo Garcia (2010), o diário é “um instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (p. 6). Para além disso, a autora considera que “a escola deveria privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criatividade” (p. 7). O diário contribui para a construção, por parte das crianças, de valores democráticos e de competências de discussão e capacidade crítica, tentando chegar a uma solução ouvindo as perspetivas de todos os integrantes do grupo.

No decorrer da investigação, foi observado que o diário era feito no final de cada dia. Este instrumento era feito em papel de cenário, mais alto do que o adulto e com largura flexível que permitisse que este fosse usado durante uma semana. Encontrava-se num placard, em frente ao qual as crianças estavam sentadas em meia-lua. As narrativas das crianças no diário eram escritas pelo adulto embora as crianças, por vezes, tivessem oportunidade de representarem as suas ideias da forma que considerassem mais adequada e podendo também assinar o seu nome. Algumas das crianças já conheciam este instrumento de pilotagem e pois já tinha estado integrado na sua rotina no ano passado.

Relativamente à participação neste momento de rotina, o adulto dava início começando o diário pela coluna do “fizemos”, por exemplo seguindo a ordem cronológica das atividades (O que fizemos de manhã no acolhimento?) e orientava a ordem do discurso pelas crianças que tinham o dedo no ar. Para além disso, o adulto colocava questões que auxiliassem as crianças a expressar o que pretendiam, por exemplo, quando surgiam conflitos procurava ouvir ambos os lados questionando as crianças acerca de pormenores significativos.

Ao longo das observações, foi possível perceber que o diário era um instrumento de pilotagem muito importante para dar voz às crianças e para elas se expressarem sobre os acontecimentos que tinham sucedido ao longo do dia. No jardim de infância em questão, o diário era feito todos os dias da semana e não apenas à sexta-feira, como é habitual no modelo MEM (Folque, 2012).

Realizou-se uma análise dos registos do diário de bordo focada na forma como as crianças encaravam e usavam o diário. Procurou também perceber-se de que modo a linguagem e comunicação foram utilizadas, nomeadamente para discutirem problemas e para partilharem experiências e gostos.

Na primeira semana de observação, três semanas após o início do ano letivo, foi identificado que algumas crianças não participavam, mantendo-se caladas durante toda a reunião ou, até mesmo, distraíndo-se facilmente, uma vez que para a maioria dessas crianças foi o primeiro ano que o diário foi integrado na sua rotina. As outras crianças participavam, uma vez que já tinham utilizado o diário no ano letivo anterior, mas revelavam dificuldade em expressar o que tinham feito durante todo o dia, referindo-se apenas ao que tinham feito no momento anterior ao diário, referindo-se a esse momento como brincar.

Na segunda semana, um maior número de crianças já comunicava, embora se mantivessem as dificuldades anteriormente descritas.

Na terceira semana, já surgia mais diálogo entre as crianças e os adultos. As crianças começavam a perceber, com o apoio do adulto, que o que faziam não era apenas brincar, distinguindo mais pormenorizadamente o que tinham feito. Assim, o adulto procurava explicar às crianças que não tinham apenas brincado, tinham, igualmente, aprendido algo novo. Para além disso, o adulto ajudava, igualmente, as crianças a perceber o que tinham feito em cada

atividade e em cada momento da rotina, o que permitiu que fossem fazendo descrições cada vez mais detalhadas. A investigação de Folque (2012) refere que foi importante “as crianças tomarem consciência dos processos e das finalidades das atividades, ajudando-as a passarem de uma conceção global de “só brincar” para irem conseguindo chegar a descrições mais detalhadas das diferentes atividades e práticas sociais” (p. 190). A partir desta semana, as crianças começaram a revelar consciência da existência dos diversos momentos da rotina e do nome de cada momento, bem como o que era feito em cada um deles. Assim, à terça-feira de manhã, no momento de atividades e experiências de aprendizagem eram realizadas atividades de Expressão Motora, denominadas pelas crianças de ginástica. Desta forma, por exemplo, a criança I, que tinha faltado de manhã a esta atividade, no momento do diário, disse: “Não gostei de faltar quando fizemos ginástica” (Figura 13). Esta frase aponta para o facto de as crianças já saberem que, neste dia da semana de manhã, eram feitas atividades desta área de conteúdo.

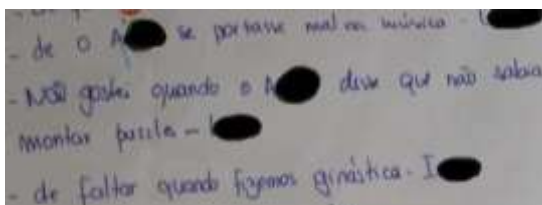


Figura 13-Detalhe do diário de grupo em que a criança demonstra a noção da rotina

Na quarta semana, foi registada uma situação que revela que as crianças perceberam que o diário é relevante para os seus pedidos e para que estes pedidos sejam valorizados. A criança I, na coluna do “queremos”, disse: “Queremos ir ao bairro jogar à bola”. Após este pedido, as crianças comunicaram entre si e deram as suas opiniões, manifestando a sua concordância com a sugestão dada. Mais uma vez, vimos que o diário era importante para as crianças comunicarem os seus interesses. Ainda nestas semanas, surgiam algumas frases menos bem construídas, que os adultos procuravam corrigir através da repetição da frase mas, desta vez, de forma correta. Apenas a título de exemplo, uma criança mencionou: “Não gostei de o A se portasse mal na música”. Assim, a adulta A repetiu a frase de forma correta, dizendo: “Não gostei que o A se portasse mal na música”.

Nesta semana, os pais de duas das crianças dirigiram-se ao jardim de infância para realizar atividades com o grupo. As crianças, entusiasmadas, referiram o que fizeram neste momento tão significativo no diário (Figura 14). A criança F disse: “Fizemos pintura com palhas e soprámos”.



Figura 14- Visão geral do diário de grupo em que as crianças referiram o que foi feito pelos pais

Esta semana correspondeu, ainda, à festa do Halloween. Esta festa levou a que as crianças comunicassem bastante as suas opiniões. Assim, por exemplo, referiram, na coluna do “gostámos”, que “Gostámos da bruxa, mas alguns meninos sentiram medo porque não sabiam que era a Natacha”; a criança T disse: “Quando viram a Natacha, o medo foi embora”.

Na quinta e sexta, o diário começou a ser utilizado para a resolução de problemas. Segundo DeVries e Zan (1998), “Os conflitos são inevitáveis em uma sala de aula ativa onde ocorre a livre interação social” (p. 89). Estes autores defendem que estes conflitos, muitas das vezes, são encarados de forma negativa e os adultos tentam evitá-los. No entanto, sendo estes inevitáveis, é preciso que se lide com eles, procurando a melhor forma de os resolver. Assim, os autores defendem que estes conflitos são essenciais para o desenvolvimento das crianças (Figura 15). Garcia (2010) refere que o diário “é um instrumento mediador que assegura o controlo da execução das atividades e dos projetos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (p. 7).

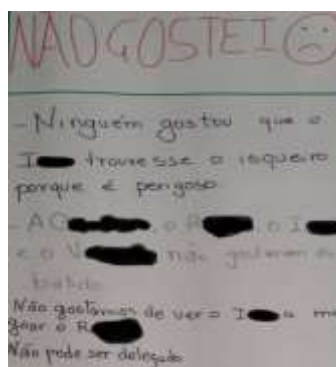


Figura 15- Detalhe do diário de grupo onde é proposta a solução para um problema

Assim, quando surgia um problema, as crianças apresentavam-no no diário e tentavam, através das regras da sala de atividades, propor soluções para o mesmo, sendo dada voz a todos, que tinham a mesma oportunidade de se expressar. Desta forma, as

crianças L e I mencionaram na coluna do “Não Gostei”: “Do que o J e o J fizeram (andar à bulha)” (figura 4). Assim, os adultos procuravam salientar as situações mais graves, tentando que as crianças resolvessem, no momento, os conflitos de menor escala. Este instrumento permitiu que até mesmo as crianças que não estivessem diretamente envolvidas nos conflitos procurassem apresentá-los e resolvê-los, sentindo que os problemas de uma pessoa eram importantes para todo o grupo. O adulto tem um papel fulcral na resolução de conflitos. De acordo com DeVries e Zan (1998), é importante que o educador consiga transmitir à criança tranquilidade, mesmo que não a sinta, mantendo-se calmo e não seguindo o seu primeiro impulso, deve ainda controlar a expressão facial e corporal e não aumentar o tom de voz utilizado. Nesta investigação, os adultos procuravam resolver os conflitos desta forma. Para além disso, é importante que o adulto permita que as crianças resolvam os próprios conflitos, não apresentando soluções predefinidas e procurando ouvir todas as crianças. É essencial que o adulto acredite na capacidade das crianças e nas soluções que elas apresentam para os problemas. Na figura anterior, podemos verificar um exemplo significativo de uma solução apresentada por uma criança para resolver um problema, que foi discutida e aceite por todos, tendo em conta as regras da sala de atividades onde o estudo foi realizado.

Na sétima e oitava semanas, surgiu uma visita de estudo ao planetário, que constituiu o centro das conversas das crianças durante o diário. Assim, estas conseguiram expressar o que aprenderam. Por exemplo, a criança L disse: “Plutão chorou porque já não faz parte da família do Sol”. Mencionaram, também, o que gostariam de fazer relacionado com a visita. A criança L mencionou o seguinte: “Queremos fazer os desenhos para mandar para o Planetário”. Neste momento, temos consciência de que, em relação às semanas anteriores, as crianças demonstraram competências bastante significativas no que diz respeito à linguagem e comunicação. A maioria das crianças já participava no diário, existindo, no entanto, muito poucas exceções.

Na nona semana, foi feito um trabalho de projeto relativamente à dramatização de uma história tradicional “O coelhinho branco”. As crianças que estavam envolvidas no projeto prepararam o cenário, os acessórios e a distribuição das personagens. O adulto era o mediador. As crianças que participaram na preparação deste projeto comunicaram, no diário, bastante acerca do que estavam a fazer e do que faltava para que a dramatização estivesse pronta a tempo. As restantes crianças, que tiveram oportunidade de repetir a peça preparada pelos seus colegas, também referiram o seu apreço por esta atividade, que foi comunicado no diário. Assim, esta atividade constituiu uma surpresa para os elementos do grupo não diretamente envolvidos na sua organização. Durante o processo de preparação da atividade, a criança P, envolvida neste processo, disse: “Gostei de preparar a surpresa que ninguém sabe” (Figura 16). No diário de bordo, foi registado que uma das crianças, que não teve oportunidade de repetir a dramatização preparada pelos seus colegas, mencionou: “Quero fazer o teatro”, o que demonstra o envolvimento das crianças na atividade.

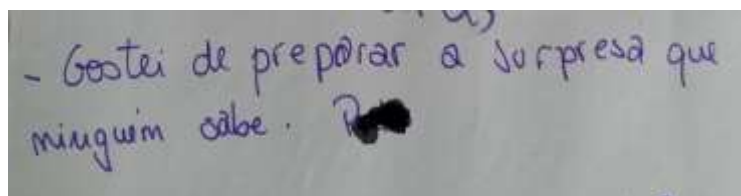


Figura 16- Detalhe do diário de grupo em que se registou o que a criança gostou de fazer

A décima semana correspondeu à preparação e realização da festa de Natal. Esta semana constituiu um excelente momento de comunicação uma vez que as crianças detalharam bastante o que pretendiam que fosse feito na festa. A criança F disse: “Queremos fazer um bolo de chocolate com pintarolas”. Uma das crianças, concordando com a opinião do colega, responsabilizou-se por trazer as pintarolas, o que, de facto, fez logo no dia seguinte. Nos dias seguintes, as crianças repetiam este pedido, uma vez que estavam entusiasmadas com a festa e o bolo era significativo. Nestes momentos, o adulto ou uma das crianças referiam que esse pedido já tinha sido descrito no diário, cabendo ao adulto reler o mesmo.

Nas semanas restantes de observação, período iniciado em janeiro, foi notória uma grande evolução.

Na décima primeira, praticamente todas as crianças comunicavam e participavam ativamente no diário e já eram capazes de distinguir o que tinham feito de manhã e à tarde, distinguindo com clareza os vários momentos. Assim, as crianças L e J mencionaram, no diário: “Não gostei de faltar de manhã” (Figura 13). Também nesta semana, as crianças manifestaram, no diário, vontade de fazer um teatro de bruxas, pelo que foi feito um projeto relativo a este tema. Este projeto decorreu ao longo de três semanas, em que as crianças escreveram uma história e prepararam um teatro, bem como os materiais e acessórios e distribuição das personagens. Este projeto culminou com uma festa das bruxas, em que as crianças apresentaram o que tinham feito. Assim, a criança I disse “Queremos fazer uma festa de bruxas”. Este desejo partiu do facto de anteriormente ter sido feita uma atividade cuja personagem principal era a bruxa Mizé. Esta atividade envolveu bastante as crianças, permitindo-lhes construir aprendizagens significativas. Assim, no diário, a criança L mencionou “Queremos que a bruxa Mizé venha no dia da festa” (Figura 17).

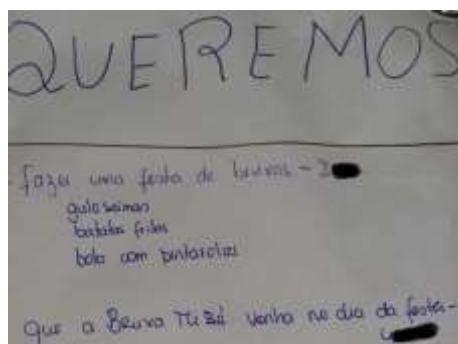


Figura 17- Detalhe do diário de grupo em que se registaram os pedidos das crianças

### 3.3- Análise do “fazi” e “gosti”

Este eixo de análise irá ser discutido a partir das observações focadas na conjugação dos verbos gostar e fazer associados à descrição e apreciação das atividades.

No decorrer do estágio, verificámos que a educadora incentivava as crianças a estabelecerem diálogo umas com as outras. Mas os momentos da rotina também proporcionavam às crianças situações do desenvolvimento da linguagem e de comunicação.

Ao refletirmos sobre estes momentos e estas interações, percebemos que era importante para o estudo perceber de que modo os momentos da rotina influenciavam o uso da linguagem e a capacidade de comunicação das crianças.

No princípio do estágio, em diversos momentos da rotina do jardim de infância, constatámos que a maioria das crianças, quando falavam sobre acontecimentos que sucediam no dia anterior, utilizavam o pretérito perfeito do indicativo. Esta situação era visível, principalmente, no momento do diário, que era feito no final de cada dia e que continha quatro colunas: “Fizemos”, “Gostei”, “Não Gostei” e “Queremos”. A maioria das crianças, no início do período de observações, dizia “Eu fazi...” e uma minoria das crianças na parte do “Gostei” ou na parte do “Não Gostei” diziam “Eu gosti...” ou “Eu não gosti...”.

Perto do final do estágio, realizámos uma visita domiciliária a casa de uma criança de etnia cigana, mais propriamente no bairro. Nessa situação, em contexto, foi possível observar e registar que as pessoas deste bairro tinham um vocabulário menos apropriado tendo em conta as normas do português padrão. Em conversa com o encarregado de educação de uma criança, reparámos que este dizia “gosti” e “estôgamo”. Portanto, percebemos que o facto de as crianças usarem a palavra “gosti” depende do seu contexto familiar.

A frequência desta conjugação dos verbos gostar e fazer conduziu ao foco que lhe é dedicado nesta análise.

Em primeiro lugar, analisamos o uso das crianças da forma verbal “fazi”, em substituição do “fiz”.

A linguagem tem regras que são aprendidas pelas crianças. Sim-Sim (1998) menciona que “atribuição de significado a cadeias fônicas e a organização dessas cadeias de acordo com regras (semânticas, sintáticas e pragmáticas) são domínios a manipular no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem” (p. 53). Assim, as crianças em algumas palavras fazem uma generalização abusiva, como refere Sim-Sim.

Estas sobre generalizações estão patentes nas “regularizações morfológicas” (Sim-Sim, 1998, p. 131). No caso específico, anteriormente referido, a criança generaliza o uso do sufixo flexional do verbo “Fazer” no pretérito perfeito do indicativo.

A interpretação do uso “fazi” pelas crianças requer dos adultos a noção de que é um “indicador de desenvolvimento” (Sim-Sim et al., 2008, p. 13), não apenas um erro a superar. Supomos que as crianças nunca ouviram a forma “fazi”, mas as crianças sabem, por exemplo, que os verbos *beber*, *comer* e *ler* no pretérito perfeito do indicativo se conjugam como *bebi*, *comi* e *li*. Portanto, a criança “extraiu uma regra e, ao ter que utilizar a ação passada (pretérito perfeito) do verbo, utilizou a regra que conhecia” (Sim-Sim et al., 2008, p. 13) e neste caso produziu “fazi”.

Ao longo do estágio, verificámos que as crianças produziam estruturas sintáticas com esta forma verbal. Como menciona Sim-Sim (1998), “o desenvolvimento do conhecimento sintático implica olhar simultaneamente para a apreensão das regras que determinam a estrutura interna das palavras (regras morfológicas), para a organização frásica e para o significado das expressões linguísticas” (p. 146).

No decorrer do estágio, como referido anteriormente, também verificámos que uma minoria de crianças utilizava a forma verbal “gosti” para o verbo gostar.

No primeiro capítulo, referenciámos que algumas crianças eram de etnia cigana e estas crianças utilizavam frequentemente o “gosti”. Assim, pensámos que a construção desta forma verbal estava relacionada com o meio envolvente. Sim-Sim (1998) diz que a criança

adquire a língua da comunidade a que pertence, basta para tal que a ela seja exposta, isto é, que ouça falar à sua volta e que lhe falem. A aquisição (natural e espontânea) da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social (p. 23).

A criança “apropria-se da língua do grupo de socialização onde se encontra inserida, com todas as suas especificidades que refletem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse grupo” (Sim-Sim, 1998, p. 261). Desta forma, as crianças na comunidade onde estavam inseridas ouviam constantemente a palavra “gosti”, pelo que a usavam regularmente.

Inês Sim-Sim (1998) destaca a existência

algumas diferenças estruturais (fonológicas, lexicais e sintáticas) entre grupos de falantes da mesma língua, as variações mais acentuadas prendem-se, contudo, com a preferência pelo uso de certas estruturas, o que se reflete na frequência da ocorrência de tais estruturas na variedade usada num determinado grupo (p. 265).

Outra dimensão deste eixo de análise refere-se às dificuldades das crianças em construir frases iniciadas com as expressões “Eu gostei” ou “Eu não gostei”. Assim, Sim-Sim et al. (2008) referem que

A língua portuguesa é uma língua em que nas frases declarativas simples (mono-oracionais) a ordem básica das palavras é tipicamente SVO, isto é, Sujeito Verbo Objeto (O rapaz comeu o bolo), mas nem todas as frases obedecem a esta ordem, é o caso, por exemplo, das frases interrogativas (O que jantou o João?), cuja estrutura é Objeto Verbo Sujeito (p. 20).

Desta forma, as crianças do contexto onde foi feita a investigação tinham dificuldades na construção das frases anteriormente referidas pelo facto de estas serem mais complexas. Para melhor compreender esta ideia, iremos apresentar um exemplo significativo “Não gosti do L faltasse à escola”, em substituição de “Não gostei que o L tivesse faltado à escola”.

Nos registos do diário de bordo, fica clara a evolução das crianças a este nível.

Assim, nas primeiras três semanas, era bastante frequente o uso destas expressões, sobretudo por parte de crianças de etnia cigana. No entanto, na segunda semana, mesmo as crianças que não pertenciam a esta etnia, por influência do contexto, começavam a utilizar estas expressões. Era, então, necessário solucionar este problema. Para, foi fulcral o papel dos adultos, que procuravam corrigir as crianças sempre que esta situação sucedia. Assim, por exemplo, quando uma criança utilizava a palavra “fazi”, o adulto procurava utilizá-la corretamente, construindo uma frase onde dissesse “fiz”.

Ao longo do ano letivo, o uso destas expressões foi diminuindo progressivamente e, a partir da nona semana, algumas crianças, inclusive, corrigiam os seus colegas quando eles usavam as palavras “gosti” e “fazi”.

Reparámos que o diário foi um momento muito importante para que as crianças comesçassem a utilizar “gostei” e “fiz” porque neste momento são narrados acontecimentos passados, em que o uso destas palavras é frequente. Passaremos a citar um diálogo do diário, ocorrido no final do período de observação.

Criança A (4 anos)- “Eu gosti...”

Criança E (6 anos) - (interrompendo a criança de forma incisiva)- “Gostei!”

Criança A- “Eu gostei de brincar na pista com os jipes”.

Uma das crianças de etnia cigana, que, inicialmente, dizia em todas as situações “gosti”, neste momento, pediu: “Eu queria dizer no não gostei”. No entanto, imediatamente a seguir, a criança em questão disse: “Eu não gosti”. A criança foi alertada pelo adulto e corrigiu imediatamente, dizendo “Eu não gostei”.

Ainda neste dia, estabeleceu-se outro diálogo importante. A criança A, quando lhe foi questionado o que fez, apesar de, ainda há pouco tempo ter utilizado a palavra “fiz”, naquele momento mencionou “Eu fazi”, o adulto corrigiu de imediato.

Assim, podemos concluir que este momento da rotina é muito importante porque todos participam nele, tendo oportunidade de se expressar livremente e de as crianças se ajudarem umas às outras a corrigir as palavras que eram ditas de forma menos correta.

## Conclusão

Este trabalho teve como propósito compreender o potencial de uma rotina educativa baseada no Movimento da Escola Moderna (MEM) em termos da promoção de aprendizagens relativas à linguagem e comunicação na educação pré-escolar. Segundo Niza (1998, cit. por Folque 2012), “A comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM, como meio de desenvolvimento social e cognitivo que integra processos de construção cooperada da cultura” (p. 365).

Através dos dados recolhidos, obtiveram-se diversas conclusões interessantes que permitiram atingir o objetivo pretendido.

Com este estudo, foi possível perceber que os momentos da rotina e os instrumentos de pilotagem auxiliam as crianças no seu desenvolvimento das competências relativas à linguagem e à comunicação. A rotina do jardim de infância onde os dados foram recolhidos utilizava o modelo MEM. Ao longo do estudo, fomos percebendo que este modelo proporciona comunicações entre as crianças e adultos nos vários momentos da rotina. Cria, também, oportunidades de as crianças planificarem o que querem fazer, escolhendo temas que lhes suscitem interesse. E este modelo ainda permite que os instrumentos de pilotagem ajudem na comunicação com maior destaque para o diário, uma vez que se debatem/partilham opiniões e resoluções de problemas.

No que diz respeito ao diário, verificámos que no princípio do ano letivo poucas crianças comunicavam e muitas das comunicações das crianças eram mais dirigidas para a coluna do “Não Gostei”. Percebemos que ao longo do tempo, as crianças começaram a dar mais importância a este instrumento para debaterem opiniões, para expressarem o seu gosto sobre as atividades, para resolverem problemas que surgissem lembrando algumas regras, para exprimirem aos colegas e aos adultos sobre o que fizeram. O diário permitiu, ainda, que as crianças planeassem atividades de que gostassem ou que lhes suscitassem interesse.

Este instrumento, anteriormente referido, ao longo do tempo deixou de ser usado exclusivamente para temas da escola, passando também a ser utilizado para que as crianças falassem acerca de assuntos do seu quotidiano e dos seus sentimentos relativos a acontecimentos familiares.

Ao longo do período que decorreu o estudo, foi possível perceber que a quantidade de informações na coluna do “Não Gostei” foi diminuindo progressivamente, uma vez que as crianças (por vezes o adulto) resolviam o problema no momento em que este surgia. Para além disso, começaram a surgir menos conflitos, fazendo com que as crianças não exprimissem assuntos na coluna do “Não Gostei” e quando isto acontecia as crianças ficavam felizes, porque percebiam que era positivo não haver conflitos e situações desagradáveis.

Este instrumento, dava oportunidade às crianças de representar o que queriam através de desenho ou da escrita, por vezes escreviam o seu nome como autores daquela frase.

No contexto onde o estudo foi realizado, a educadora da sala referiu que o diário era um instrumento de pilotagem muito importante e que ajudava na linguagem e na comunicação das crianças.

No que concerne aos encarregados de educação das crianças, estes tinham oportunidade de ler o diário e perceber o que tinha sido feito nesse dia e de saber quais os interesses das crianças.

Para além do momento do diário, neste estudo percebemos que existem outros momentos de rotina fulcrais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Assim poderemos salientar os momentos do acolhimento e das áreas de interesse.

Relativamente ao momento de acolhimento, no princípio do ano letivo as crianças não comunicavam e não brincavam muito umas com as outras e as crianças interagiam essencialmente com crianças pertencentes à sua etnia. No decorrer deste estudo, verificámos que as crianças começaram a interagir em grupos cada vez maiores e constituídos por crianças de diferentes etnias. A comunicação tornou-se mais fluente entre as crianças que tinham conversas sobre diversos temas relativos ao seu quotidiano.

No que diz respeito às áreas de interesse, as crianças comunicavam sobre a atividade que queriam fazer e como estavam em pequeno grupo, tal como refere a educadora, existia mais oportunidade de comunicação entre as crianças e entre as crianças e o adulto. Este momento teve algumas semelhanças com a fase inicial do momento do acolhimento, tendo evoluído bastante ao longo do tempo.

No decorrer da investigação, verificámos que as crianças diziam “fazi” e “gosti”. Percebemos que os momentos da rotina, principalmente no diário, ajudaram as crianças a exprimir os verbos anteriormente referidos de forma correta. Compreendemos que as crianças tiveram um grande progresso nas expressões corretas destes verbos, assim foi fundamental o papel dos adultos em conseguir ajudá-las. Como referido anteriormente neste documento, algumas das crianças eram de etnia cigana e diziam muitas vezes “gosti”. Com ajuda dos colegas e dos adultos, muitos deles ao comunicarem tinham em atenção e procuravam dizer os verbos de forma correta. Mas entendemos que quando as crianças não iam alguns dias à escola, tornavam a verbalizar o verbo conforme o seu contexto familiar.

No que diz respeito ao verbo fazer em que as crianças diziam “fazi”, esta investigação fez com que percebêssemos que as crianças faziam sobre generalizações através de outros verbos (por exemplo comer, beber). Assim, percebemos que as crianças passam por este processo e é, até, positivo que façam estas sobre generalizações.

No final do período da recolha de dados, verificámos que houve uma melhoria significativa no uso destes verbos.

Para além do que já foi referido, nesta investigação foi preciso perceber como é que a educadora avalia a linguagem e comunicação das crianças. A educadora recorre não só ao SAC e a tabelas baseadas nas metas de aprendizagem, como também às narrativas das crianças. É através das narrativas das crianças que a educadora percebe as necessidades de cada uma, como é que pode ajudá-las para evoluírem positivamente e áreas em que tem de atuar prioritariamente. Ainda, neste estudo, verificámos que as crianças participam ativamente na sua avaliação e dos seus colegas. No que diz respeito aos encarregados de educação, estes têm um papel ativo comunicando com a educadora sobre as competências da respetiva criança, para que assim trabalhem mutuamente para o desenvolvimento da criança.

Em suma, na investigação o “objetivo era olhar apenas uma pequena coisa do que fazemos” (Niza cit. por Garcia, 2010, p. 19). Desta forma, o educador deve centrar-se apenas numa parcela da realidade e, a partir daí, olhar para muitas parcelas importantes.

Além dos momentos específicos da rotina analisada, destacou-se neste estudo a organização de uma rotina como forma de garantir diversidade de momentos ao longo do dia. Essa diversidade, para este estudo, foi primordialmente analisada enquanto foco de comunicação e espaço para dirigir a interação por parte das crianças. Mas a alternância de espaços, formas de organização e iniciativa e orientação das atividades também poderia ser destacada nesta rotina específica.

## **Conclusão Geral**

Esta fase final do relatório de estágio deu-me oportunidade de refletir acerca das práticas supervisionadas e das aprendizagens construídas ao longo deste processo.

Através das práticas de ensino supervisionadas foi possível observar a evolução de cada criança/aluno ao nível das suas aprendizagens, foi também possível observar diferentes organizações de espaços, de tempo, de grupo e de materiais, enquanto dimensões do ambiente educativo.

Este curso proporcionou oportunidade de estarmos em contacto com diferentes jardins de infância e diversas escolas do 1.º CEB e realidades sociais distintas. Isso permitiu-nos não só utilizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso como também reajustar algumas destas aprendizagens de forma a adequá-las ao grupo de crianças tendo em conta as suas características.

Este mestrado foi também essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que na realização das práticas tivemos oportunidade de concretizar reflexões sobre o que ia sendo feito. Estes momentos de análise e ligação da prática com o conhecimento e outras experiências foram essenciais para a construção do nosso próprio saber.

Não podemos esquecer a importância dos supervisores e restantes professores deste curso, que tiveram um papel fulcral para a nossa formação como futuras docentes.

Na elaboração deste trabalho de investigação, foi bastante importante o papel da educadora que esteve sempre disponível para ajudar. Foi também essencial o papel das crianças, uma vez que percebemos que o facto de existirem crianças com culturas diferentes entre si levou a adoção de estratégias diversificadas mas não impediu que fossem tratadas como iguais. Segundo Sousa (2001), o primeiro passo para lidar com crianças ciganas é conhecê-las e compreendê-las. Estas crianças, como todas as outras, necessitam de atenção e afeto. Se sentirem que são vistas de maneira diferente quando comparadas aos seus colegas, terão, provavelmente, muito pouco bem-estar emocional e aproveitamento escolar. Para além disso tivemos oportunidade de perceber o contexto destas crianças, indo visitar o contexto familiar de algumas crianças e de interagir com as suas famílias. A “equipa” do jardim de infância também foi muito importante.

Este estudo foi relevante uma vez que a investigadora estava inserida no contexto e participava nas atividades com as crianças, conhecendo cada criança e percebendo as características de cada uma delas.

A relação entre o estudo realizado e as práticas desenvolvidas, em que se conceberam estratégias diversificadas para que as crianças atingissem os objetivos da sua aprendizagem, destaca a auto-regulação e a autonomia das crianças como essenciais para uma prática de qualidade, quer na educação pré-escolar quer no 1.º CEB. A liberdade e o apoio à expressão

das crianças poderiam ser igualmente destacados como pilares da prática que pretendemos desenvolver. A resolução de problemas a partir de uma coesão de grupo foi um aspeto analisado no estágio do 1.º CEB e experienciado no estágio da educação pré-escolar, onde foi estudado de forma mais aprofundada.

Não podemos deixar de aludir, relativamente à investigação e ao longo das práticas, que esta experiência foi única, incrível, um desafio muito significativo e uma lição a nível pessoal e ajudou-nos a saber controlar as emoções. Cada criança foi importante para o desenrolar da nossa prática e para esta investigação. Foi fundamental perceber os seus receios, os seus pontos fortes e fracos. Foi, ainda, crucial entender que, perante cada dificuldade, as crianças trabalhavam e lutavam para melhorar, perceber e para conquistar. Na nossa perceção, investimos muito nas aprendizagens deles e conseguimos que não nos vissem só como educadoras de infância, mas principalmente como amigas.

No decorrer do último estágio e da investigação, senti um crescimento e uma aprendizagem que excedem a formação profissionalizante em sentido restrito. Tornar-me professora significou mudar como pessoa. Recordando o meu percurso, reconheço a desnecessária impulsividade com que reagi ao contexto. Valorizo o tempo partilhado com crianças e equipa, assim como a interação com os encarregados de educação que foi muito positiva. Aprender a ter calma e analisar antes de decidir e ter certezas foi uma experiência muito gratificante a vários níveis (pessoal, profissional, etc.) e nunca será esquecida. A sua projeção na relação com as crianças e com as comunidades futuras é clara, mas não esgota a sua relevância. Tenho a plena convicção de que quero ser educadora de infância, porque este nível de ensino é a primeira fase da educação no decorrer da vida de cada criança e para as crianças, o(a) educador(a) é como se fosse o seu modelo. Mas antecipo serenamente o possível desafio de prolongar esse papel na vida das crianças como professora do 1.º CEB. Em qualquer dos papéis, assumo a missão da escola de contribuir para o desenvolvimento equilibrado dos futuros cidadãos e para uma melhor sociedade.

## Bibliografia

- A Cáritas Diocesana de Viseu no Bairro Social (2009). [identificação retirada]. Acedido em novembro, 2013, em <http://www.caritas.pt/ficheiros/viseu/file/Relat%C3%B3rio%20de%20actividades%202009/A%20C%C3%A1ritas%20Diocesana%20de%20Viseu%20no%20Bairro%20Social%20de%20Paradinha.pdf>
- Anguera, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (5.ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T. & Pascal, (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bradley, B. (2013). A formative experiment to enhance teacher-child interactions in a preschool. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 1-21). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Carneiro, R. (2001). Prefácio. In C. Cardoso, C. J. S. Sousa, E. L. Costa, E. Mateus, J. M. V. Peña, M. H. T. Chaves, M. Torres, M. Montenegro, T. Fernandes, & T. M. Martins (Eds.), *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (pp. 9-12). Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: DGIDC
- Convenção sobre os Direitos da Criança*- Artigo 30. (1990). Unicef. Acedido em dezembro, 2013, em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação Racial* (1963) – Artigo 1º. Acedido em dezembro, 2013, em [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_2/III/PAG3\\_2\\_6.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/III/PAG3_2_6.htm)
- Duarte, I. et al. (2009). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC.

- Dyson, A., & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.ª ed, pp. 265-291). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2012). *Regulamento do segundo ciclo de estudos em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Acedido em dezembro, 2013, em: [http://elearning1314.esev.ipv.pt/file.php?file=%2F519%2FREGULAMENTO\\_DO\\_SEGUNDO\\_CICLO\\_EPE\\_e\\_1CEB.pdf](http://elearning1314.esev.ipv.pt/file.php?file=%2F519%2FREGULAMENTO_DO_SEGUNDO_CICLO_EPE_e_1CEB.pdf)
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & R.J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M.A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36 (5), 6-20.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Godinho, J.C. & Brito, M.J. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Graue, M.E., & Walsh, D.J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, M. (1995). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I.P. et al. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita*. Lisboa: DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24 (5), 6-20.
- Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: DGIDC.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico- 1.º ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em setembro, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministro dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural*. “Viver Juntos em Igual Dignidade”. Conselho da Europa F-67075 Strasbourg Cedex.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira- Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156) Porto: Porto Editora.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, C. (2012). Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: da prática à representação de uma prática. In P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Orgs), *Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática* (pp. 557-570). Portalegre: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37 (5), 5-13.
- Pardal, L., & Soares, E. (2011). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.ª ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do Estudo* (pp. 33- 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 45-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série.

Portugal. Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 - I Serie A. Acedido em junho, 2013, em <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19970410%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, C. J. S. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice. In C. Cardoso, C. J. S. Sousa, E. L. Costa, E. Mateus, J. M. V. Peña, M. H. T. Chaves, M. Torres, M. Montenegro, T. Fernandes, & T. M. Martins (Eds.), *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (pp. 33-52). Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: DGIDC.