

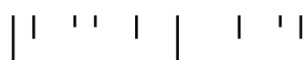


◊ papel do educador na estimulação do  
desenvolvimento da comunicação oral

Andrea Granadeiro

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola  
Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar

2024-2025



o papel do educador na estimulação do  
desenvolvimento da comunicação oral

**Andrea Granadeiro**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do  
grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Docente Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Dias

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

*Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa no propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende*

*Emília Ferreiro, no livro “Reflexões sobre Alfabetização”*

## AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento representa a concretização de um sonho e o fim de um percurso exigente, marcado por desafios, sacrifícios e uma enorme dedicação. Realizar esta caminhada em regime de pós-laboral, conciliando o trabalho, a família e os estudos, não foi fácil, mas hoje, ao olhar para trás, vejo o quanto valeu a pena.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas filhas, **Matilde** e **Madalena**, por serem a minha maior inspiração. Pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo apoio silencioso que me deram ao longo desta jornada.

Ao meu marido, **Hugo**, pela compreensão, incentivo constante e por acreditar em mim, mesmo nos momentos de maior cansaço.

À minha mãe, **Helena**, pelo suporte inestimável, pelo amor e por estar sempre presente quando mais precisei.

Agradeço também a **todas as colegas** que me acompanharam ao longo deste percurso académico, desde a licenciatura até ao mestrado. O vosso apoio, partilha e companheirismo foram fundamentais para tornar este caminho menos árduo.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora de estágio, a **Professora Doutora Joana Dias**, pelo seu profissionalismo, dedicação e orientação incansável. A sua sabedoria, paciência e palavras de incentivo foram essenciais para o meu crescimento académico e profissional.

Não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão à **Dra. Ana Ermida**, que foi quem me incentivou a dar o primeiro passo nesta caminhada. Sem a sua motivação e encorajamento, talvez este percurso não tivesse começado. O seu apoio foi determinante para que hoje possa chegar até aqui.

Aos profissionais que me acolheram durante os momentos de estágio, em especial às **educadoras cooperantes**, o meu sincero agradecimento. A partilha das vossas experiências, o vosso apoio e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura educadora. Um reconhecimento especial também às **Crianças**, com quem tive o privilégio de aprender e partilhar momentos únicos. O vosso entusiasmo,

curiosidade e sorrisos tornaram cada dia especial e reafirmaram o motivo pelo qual escolhi esta profissão.

Por fim agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada. A todos aqueles que me motivaram, desafiaram e apoiaram, o meu profundo reconhecimento.

Este trabalho é, em grande parte, fruto do esforço, dedicação e da resiliência, mas também do carinho e apoio de todos vós. **A todos, o meu muito obrigada.**

## RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluída no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), tem como principal objetivo apresentar, de uma forma crítica e reflexiva, os processos de intervenção educativa e de investigação desenvolvidos em contexto de jardim de infância, ao longo de aproximadamente quatro meses, com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Apresenta uma análise reflexiva sobre o processo de construção profissional resultante do percurso formativo vivenciado, designadamente no decurso das Práticas Profissionais Supervisionadas. No decorrer da PPSII, foi-me possível observar a existência de dificuldade na comunicação oral, por grande parte do grupo. Tendo como título de investigação “O papel do educador na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral”, o estudo teve como objetivos: i) Compreender o papel das interações no desenvolvimento da linguagem; ii) Compreender o papel do educador na promoção da comunicação oral; iii) Identificar estratégias que estimulem a comunicação oral.

Considerando os objetivos de estudo delineados, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. A recolha de dados passou pela observação direta participante e não participante, através do registo de notas de campo. Os dados recolhidos e analisados revelam que a comunicação oral desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas a aprendizagem, mas também o comportamento e a inclusão social das crianças. O educador de infância tem um papel essencial na criação de um contexto propício à comunicação, possibilitando um ambiente de aprendizagem onde todas as crianças se sintam encorajadas a expressar-se e a desenvolver as suas competências linguísticas.

**Palavras-chave:** Comunicação oral; Desenvolvimento da Linguagem; Estratégias de atuação; Pré-escolar.

# ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report, drawn up as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) course, included in the curriculum of the Master's Degree in Pre-School Education, aims to present, in a critical and reflective way, the processes of educational intervention and research developed in a kindergarten context, over the course of approximately four months, with a group of twenty-one children aged between three and five.

It presents a reflective analysis of the process of professional construction resulting from the training programme experienced, namely during the Supervised Professional Practices. During PPSII, I was able to observe the existence of difficulties in oral communication on the part of a large part of the group. With the research title 'The educator's role in stimulating the development of oral communication', the study's objectives were: i) To understand the role of interactions in language development; ii) To understand the educator's role in promoting oral communication; iii) To identify strategies that stimulate oral communication.

Considering the objectives outlined, we opted for a qualitative methodological approach. Data collection involved direct participant and non-participant observation and field notes. The data collected and analysed shows that oral communication plays a central role in child development, influencing not only learning, but also children's behaviour and social inclusion. The educator has an essential role to play in creating a favourable context for communication, enabling a learning environment where all children feel encouraged to express themselves and develop their language skills.

**Keywords:** Oral communication; Language development; Strategies for action; Pre-school.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	4
2.1. Meio Envolverte .....	5
2.2 Contexto socioeducativo .....	6
2.3 Equipa Educativa .....	8
<b>2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo .....</b>	<b>8</b>
2.4 As crianças da sala Azul.....	10
2.5 Famílias da Sala Azul.....	15
2.6 Ambiente Educativo.....	15
2.6.1 Espaço e Materiais da Sala Azul .....	16
2.6.2 O tempo da sala Azul .....	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	23
3.1 Intenções Educativas para a Ação.....	24
<b>3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1.3 Intenções Educativas com a Equipa Educativa .....</b>	<b>27</b>
3.2 Processo de intervenção da PPSII .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR .....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática; .....	29
4.2 Revisão de literatura.....	32
<b>4.2.1. A comunicação oral do nascimento à idade pré-escolar .....</b>	<b>32</b>
<b>4.2.2. A influência das interações criança/criança e adulto/criança na comunicação oral .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2.3. O papel do educador e as principais estratégias de atuação na promoção da capacidade de comunicação oral da criança .....</b>	<b>37</b>
4.3 Roteiro metodológico e ético. ....	39
<b>4.4.1 Impacto das interações sociais no desenvolvimento da comunicação oral.....</b>	<b>43</b>
<b>4.4.2. Papel do educador e principais estratégias identificadas no âmbito da comunicação oral.....</b>	<b>45</b>

4.5 Principais conclusões do estudo.....	49
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
7.REFERÊNCIAS .....	61
ANEXOS.....	68
ANEXO A Portefólio da prática profissional supervisionada e Portefólio da criança...	69
ANEXO B Roteiro ético .....	71
Anexo C Guião da entrevista à Educadora-operante .....	80
Anexo D Transmissão da entrevista da Educadora Cooperante.....	84
Anexo E Análise Categorical da entrevista à Educadora-cooperante .....	88
Anexo F Notas de Campo .....	94
Anexo G Análise Categorical das .....	104
Notas de campo .....	104
Anexo H Carta de apresentação .....	103
Anexo I Consentimento informando .....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala Azul (elaboração própria) .....	16
Figura 2 Fotografias da sala Azul .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 Dia típico .....	21
---------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EC – Educadora-cooperante

ESELX -Escola Superior de Educação de Lisboa

MEPE- Mestrado em Pré-escolar

O.S-Organização Socioeducativa

PPSI- Prática Profissional Supervisionada I

PPSII- Prática Profissional Supervisionada II

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A elaboração deste relatório permitiu-me refletir de forma crítica sobre o meu percurso e prática educativa enquanto estagiária em contexto de pré-escolar, assim como desenvolver uma atitude investigativa decorrente da Prática Profissional Supervisionada.

A PPSII decorreu numa Organização Socioeducativa (OS) na Área Metropolitana de Lisboa, no período compreendido entre os dias 30 de setembro 2024 a 24 de janeiro de 2025. Durante este período assumi o papel de educadora-estagiária de uma sala de pré-escolar, com um grupo constituído por crianças com idades entre os três e os cinco anos. Um contexto educativo onde tive a oportunidade de observar e analisar as suas aprendizagens e os desafios com que estas se confrontaram durante este processo.

No que concerne à estrutura deste relatório, o mesmo está dividido em 6 capítulos, de forma que seja possível transmitir um olhar abrangente de toda a experiência vivida durante a PPSII.

O segundo capítulo contempla todas as **caracterizações relacionadas com o ambiente educativo**. Destaca-se o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa da instituição, a equipa educativa da sala, as famílias, o grupo de crianças, o ambiente educativo, a organização do espaço e dos materiais e, por fim, a caracterização da organização do tempo. Toda esta abordagem vai ajudar a perceber o ambiente em que a prática foi realizada e como o contexto influencia a experiência educativa.

No capítulo seguinte, o terceiro, é dedicado à **análise reflexiva da intervenção em jardim de infância**. Aqui são especificadas as intenções pedagógicas que seleccionei para conseguir orientar a minha prática e os objetivos estabelecidos para a ação. Considero este capítulo um dos mais importantes, porque é com base nas intenções pedagógicas que o educador consegue definir as atividades de forma a garantir um percurso pedagógico coerente e focado nas necessidades e interesse das crianças.

O capítulo quatro, está destinado à **investigação em jardim de infância**, no qual é identificada e fundamentada toda a problemática selecionada. Podemos ter acesso ao roteiro metodológico e ético que contribuiu para um caminho sempre claro e transparente para todos os intervenientes da investigação. Foi efetuada uma revisão de literatura, tendo

por base o tema da investigação, que se intitula de: “O papel do educador na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral.”, e termina com a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Segue o capítulo cinco na qual apresento as **considerações finais**, refletindo sobre o percurso realizado durante a PPSII, as aprendizagens que adquiri e a bagagem que quero levar para o meu futuro como educadora. Ainda neste capítulo encontram-se as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

Por fim, no decorrer da PPS II elaborei um Portfólio Individual (cf. Anexo A – Portfólio Individual), o qual consiste na compilação das notas de campo, reflexões semanais, planificação de propostas de atividades e o portfólio individual de uma criança.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' |

Neste capítulo será apresentada uma caracterização da organização socioeducativa, onde realizei a minha PPSII. Este será dividido em seis subcapítulos, nomeadamente, o meio envolvente; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; as crianças da sala Azul e por fim as suas famílias.

## **2.1. Meio Envolvente**

O meio envolvente, incluindo o contexto socioeconómico, cultural e geográfico, desempenham um papel fundamental na prática educativa, visto que de acordo com Casel (s.d.), citado por Pinheiro (2022), para que possa existir uma aprendizagem socio emocional competente, é essencial que exista uma conexão entre a educação, as famílias e a comunidade envolvente.

De acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é de extrema importância que o Educador consiga obter a maior informação possível sobre o ambiente social e cultural em que as crianças estão inseridas, só assim vai conseguir adequar a sua atuação às particularidades do contexto.

A instituição onde realizei a PPSII, está inserida no concelho de Lisboa e localiza-se na rua principal da freguesia. Visto que resido nesta área há cerca de quarenta anos tenho um conhecimento abrangente em relação a esta localização, daí poder especificar, que ao longo desta rua podemos encontrar bastante comércio, como pastelarias, farmácias, uma papelaria e restaurantes. É uma zona recheada de transportes públicos, o que faz com que a instituição seja de fácil acesso, tanto para quem vai de transporte público, a pé ou de carro. Encontramos ainda a junta de freguesia e numa rua perpendicular uma sede dos correios.

Em volta da instituição podemos ver ainda um jardim botânico, um palácio e um quartel, o que faz com que esta zona seja bastante visitada por turistas.

De acordo com Silva et al. (2016), não é apenas no contexto educativo que a criança se desenvolve e aprende, o contexto que frequenta regularmente, em especial no seu seio familiar e o meio envolvente, contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 2.2 Contexto socioeducativo

A instituição onde desenvolvi a PPS II foi fundada pelo Padre Aleixo, em outubro de 1958, sendo uma instituição com 66 anos a dar resposta à população envolvente. Nessa altura, em 1958, dá-se início a atividades como salas de estudo para crianças em idade escolar. A instituição vai crescendo, ao longo dos anos, de forma a dar resposta às necessidades da população envolvente e, a partir de 1964, fica, então, definido que este projeto será direcionado para as crianças da freguesia.

Os anos passam, as direções vão mudando, sempre com o Prior da freguesia como presidente da direção, mas os objetivos mantêm-se, nomeadamente:

- “Aprender a estabelecer relações, a refletir, a pensar e a expor;”
- “Adquirir competências em todos os níveis do saber – O saber ser, o saber estar e o saber fazer, aplicando essas competências tanto para o crescimento pessoal como também para o daqueles à sua volta, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária;”
- “Aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas do saber visando uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia;”
- “Possuir um conhecimento abrangente ao nível dos diferentes domínios do saber de forma a possuir uma perceção integradora e multidisciplinar dos mesmos;”
- “Compreender e utilizar corretamente os meios ao dispor no âmbito das novas tecnologias;”
- “Adquirir confiança nas capacidades na aprendizagem, procurando sempre a autonomia, a responsabilidade e a criatividade em todas as práticas proporcionadas por cada contexto educativo;”
- “Ter espírito crítico construtivo e mostrar iniciativa/envolvimento, participando (individual ou coletivamente) na vida da sala, da escola e da comunidade, com base numa cultura de colaboração, partilha de princípios, de objetivos e de responsabilidades;”
- “Desenvolver princípios e valores solidários fazendo parte de iniciativas e ações neste âmbito;”

- “Valorizar o ambiente escolar (espaços, equipamentos e outros) respeitando as normas de conduta instituídas, cultivando a necessidade permanente de explorar atividades culturais e ao ar livre e contribuindo para uma vivência do espaço escolar de forma saudável e sustentável;”
- “Adotar uma boa postura ética e cívica” (P.E., p. 8).

Tendo como base estes objetivos gerais, pretende-se para o desenvolvimento da criança:

- “Promover o seu desenvolvimento global, enquanto membro da sociedade em que está integrado e na qual se sente confiante;”
- “Contribuir para o seu processo de socialização e fomentar a consolidação do mesmo, ao longo da sua experiência escolar;”
- “Desenvolver atitudes e comportamentos que facilitem uma cultura de amizade, interajuda, respeito e justiça;”
- “Despertar uma atitude crítica face ao contexto que a rodeia, desenvolvendo experiências que lhe permitam realizar aprendizagens significativas e diferenciadas;”
- “Valorizar o trabalho individual, a pares, em pequeno grupo ou em equipa;”
- “Criar oportunidades de aprendizagem do seu autoconhecimento em comparação com as restantes crianças do grupo;”
- “Compreender que a escola e a família são parceiros e demonstram uma atitude positiva face à sua integração e desenvolvimento durante todo o percurso académico.” (P.E., p.9)

Assim sendo, é importante que a criança se sinta segura e confortável para ter oportunidades de aprendizagem que contribuam para o seu desenvolvimento holístico.

O Projeto Educativo foi elaborado a pensar nas crianças e nas suas características individuais, pois, segundo o mesmo, cada criança é um ser único, com ritmos, vontades e necessidades diferentes. A segurança da criança é garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, de respeito mútuo e na construção de uma boa relação afetiva entre os adultos e as crianças. Só assim é possível proporcionar às crianças um ambiente em que

esta consiga descobrir-se a si própria e ao mundo que a rodeia sem receios e inseguranças. O tema escolhido para este ano letivo, por parte da equipa educativa, foi “Brincar, Aprender e Crescer” atendendo à importância que a brincadeira apresenta no desenvolvimento infantil.

No ano 2000 foram feitas obras e a instituição passou a contar com quatro salas de creche: um berçário, duas salas de aquisição de marcha e uma para a faixa etária dos 24/36 meses. E, verifica-se a existência de uma sala espaçosa, destinada ao pré-escolar.

A instituição tem dois refeitórios, um situado no andar de baixo e que se destina às crianças da sala dos dois anos e um outro situado no 1.º piso, ocupado pelas crianças do pré-escolar. Existe também uma cozinha, uma sala da direção, duas casas de banho para as crianças da creche e do pré-escolar, duas casas de banho para adultos e um bar que serve como zona de lazer para os funcionários.

O espaço exterior é considerado uma mais-valia para a instituição, porque neste existem equipamentos adaptados a todas as faixas etárias existentes na instituição, de forma que todas as crianças possam usufruir do mesmo. Conta ainda com uma horta, de fácil acesso às crianças e às famílias, visto que as crianças e as suas famílias podem ter acesso a este espaço sempre que desejarem.

Neste momento, a instituição dá uma resposta educativa a cerca de 80 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade.

## **2.3 Equipa Educativa**

### **2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo**

No que diz respeito à dimensão organizacional, importa referir que esta é constituída por 16 colaboradores, que num trabalho de cooperação, preserva uma resposta adequada às crianças.

A equipa educativa da instituição é constituída por diversos elementos que desempenham papéis distintos, mas fundamentais para o bom funcionamento da instituição. Há uma Diretora Pedagógica, encarregada da gestão geral da instituição, e

tem a cargo, também, a função de Diretora Técnica, garantindo a funcionalidade adequada da instituição e de todo o ambiente educativo. Todos os anos, uma das Educadoras da instituição, colabora com a Diretora Pedagógica, centrando-se mais na condução pedagógica de cada valência e no contacto com as famílias. Numa conversa informal com a Diretora, tomei conhecimento de que a escolha da coordenadora pedagógica fica a seu cargo, tendo esta quatro opções de escolha. Essa escolha é feita aleatoriamente, no fim de cada ano letivo.

Na valência de creche, existem três educadoras de infância, uma para cada grupo de crianças. A educadora da sala Amarela é a destacada para ser responsável, também, pelo berçário, onde podemos encontrar duas técnicas de ação educativa. Cada educadora está acompanhada por duas técnicas de ação educativa, o que perfaz um total de sete técnicas.

O pré-escolar é composto apenas por uma educadora e uma técnica de ação educativa, pois só existe uma sala destinada a esta valência.

Os serviços gerais estão a cargo de duas assistentes operacionais, que se focam na limpeza, divisão da alimentação quando esta chega à instituição, pois é confeccionada num outro edifício, e na lavandaria.

A instituição conta ainda com a colaboração de uma professora de música e um professor de educação física. A primeira dá aulas uma vez por semana, a todas as salas da creche e ao pré-escolar. O professor dá aulas apenas à sala dos dois anos e ao pré-escolar duas vezes por semana.

Fazendo eu parte da equipa educativa desta instituição há vinte e quatro anos, é-me possível dizer que todos os profissionais trabalham em conjunto, partilhando ideias e respeitando-se de forma que se consiga chegar a uma melhor prática educativa para todas as crianças. Para que tal aconteça, são feitas reuniões mensais, tanto pelo grupo das educadoras, como pelo grupo das técnicas de ação educativa. Toda esta dinâmica promove um espírito de entreajuda e uma comunicação recorrente entre as diferentes equipas educativas, reforçando assim a ideia defendida por Silva et al. (2016), que destaca que a partilha entre os elementos da equipa de educadores sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, melhorará as práticas profissionais.

### **2.3.2 Equipa Educativa da Sala Azul**

A equipa da sala azul, sala onde realizo a minha prática profissional supervisionada, é constituída por uma educadora de infância e uma técnica de ação educativa. O horário da educadora é rotativo e pode ser das 08:00h às 16:00h; das 09:00h às 17:00h; das 09:30 às 17:30h, com uma hora de almoço, ou pode ainda entrar às 10:00h e sair às 18.30h, com uma hora e meia de almoço. A técnica de ação educativa também tem horário rotativo, igual ao da Educadora, mas esta tem de trabalhar mais 30min diários.

A partir de uma conversa informal com os dois elementos da sala, apresenta-se uma educadora de infância entre os 50 e os 55 anos de idade, enquanto a técnica de ação educativa entre os 40 e os 45 anos. A educadora trabalha há cerca de 30 anos com crianças, tendo desenvolvido trabalho em ambas as valências: creche e jardim de infância. A técnica de ação educativa trabalha nesta área há cerca de 10 anos.

Tanto a educadora como a técnica de ação educativa acompanham o grupo de crianças há três anos, desde a sala de um ano.

Tive a possibilidade de observar, durante a minha prática, que a relação da educadora com a técnica de ação educativa é de entreajuda e partilha. As duas são envolvidas da mesma forma, tanto nos momentos da rotina, como em momentos de brincadeira ou de planificação de atividades. Apesar de uma ser educadora e outra técnica de ação educativa, em conversa informal com a educadora cooperante, esta deixou bem claro que são uma equipa e que ambas trabalham para o bem-estar geral do ambiente educativo e das crianças.

Hohmann e Weikart (2011), salientam que o trabalho em equipa e a comunicação entre os membros de uma equipa são essenciais para o êxito da organização e contribuem de forma positiva, viabilizando práticas educativas e pedagógicas de qualidade.

### **2.4 As crianças da sala Azul**

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que existem diversos fatores que influenciam a caracterização de um grupo de crianças, tais como “as características

individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada género, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24).

Assim, o grupo de crianças da sala Azul é constituído por vinte e uma crianças, sendo que destas, sete são do género feminino e catorze são do sexo masculino. Destas vinte e uma crianças, dezassete têm três anos, duas têm quatro anos e duas têm cinco anos. Em conversa informal com a educadora, esta afirmou que é notável alguma diferença de desenvolvimento das crianças mais velhas para as mais novas, tendo em conta que nestas faixas etárias, seis meses podem ser muito significativos no que se refere ao desenvolvimento.

Todas as crianças frequentaram a instituição no ano letivo transato, à exceção de uma, o que facilitou a ação pedagógica, tendo em conta que já se conheciam e conviviam, apesar de frequentarem salas diferentes. Cada criança tem características próprias que a distingue de todas as outras, e um ritmo único de aprendizagem e desenvolvimento, devendo o mesmo ser respeitado quer pelos colegas, quer pelos adultos da sala. Esta forma de “ver” a criança está totalmente de acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância defendidos por Silva et al. (2016), que explicitam que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis, pois cada criança é única, com necessidades e capacidades distintas. Os autores defendem também que a criança é um sujeito ativo e agente do processo educativo, daí ser fundamental valorizar as suas opiniões e permitir que esta participe ativamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Atualmente existem sete crianças em fase de desfralde, treze crianças que já fazem o controlo total dos esfíncteres e apenas duas crianças que ainda usam fralda durante o dia todo.

“O F pediu para ir à casa de banho fazer cocó, como ainda ussa fralda a educadora diz-lhe que vá retirar a fralda e que a coloque no lixo que ela já vai ter com ele à casa de banho para o limpar. Quando este regressa da casa de banho com a educadora, este dirige-se ao irmão e mostra que está sem fralda, o V vai ter com a educadora e pede para ficar também sem fralda como está o irmão.” (Nota de campo nº 78, cf. Anexo A do portefólio individual).

Relativamente à alimentação, todas as crianças conseguem comer sozinhas, várias utilizam faca e garfo, no entanto, ainda existem algumas a solicitar a ajuda do adulto durante esta hora.

“Mesmo a esta hora a agitação é grande. A maior parte das crianças, até as duas crianças mais velhas da sala, chamam bastantes vezes o adulto para que este as ajude a comer. Todos comem o segundo prato com garfo e faca adequados à sua idade.” (Nota de campo nº 32, cf. Anexo A do portefólio individual).

Em relação à linguagem, a maioria das crianças consegue expressar oralmente, umas com maior facilidade do que outras. Contudo, há algumas crianças que adquiriram pouco vocabulário, isto é, formam apenas frases curtas, com duas ou três palavras.

“Na mesa onde me encontro com as duas crianças, está algum material espalhado em cima da mesa, que vou organizando e ao mesmo tempo observo o A e a A. O A está a fazer o seu postar de Natal, e tenta pedir à A a tesoura que está junto desta. Como a A tem dificuldade em perceber o que ele diz. Este opta por apontar para o objeto.

A colega percebe e entrega-lhe a tesoura.

Mesmo não conseguindo comunicar oralmente, de forma eficaz, o A fez com que a A o percebesse e satisfizesse o seu pedido.” (Nota de campo nº 151, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Após observar esta situação, peço ao A que tente verbalizar a palavra tesoura, este tenta algumas vezes, mas demonstra sempre alguma dificuldade. Eu vou dando reforços positivos e fazendo com que o A não tenha receio de falar mesmo que os colegas não percebam logo o que quer dizer.” (Nota de campo nº 152, cf. Anexo A do portefólio individual).

“O A vem ter comigo e pergunta alguma coisa, tenho dificuldade em perceber e peço que repita, porque este faz apenas um som.

O A percebe que eu estou com dificuldade em entender o que me está a dizer, então decide dar-me a mão e encaminha-me até à porta que dá acesso ao espaço exterior.

Percebo então a mensagem. Pergunto à educadora cooperante se as crianças podem ir brincar e esta responde afirmativamente.”  
(Nota de campo nº 91, cf. Anexo A do portefólio individual).

Considerando que o grupo de crianças de 3 anos começou o ano letivo num espaço diferente daquele em que estive no ano anterior, a adaptação revelou-se extremamente positiva. O facto de as crianças já se conhecerem contribuiu para um ambiente de conforto e segurança, o que é claramente evidente na forma como exploram e brincam na sala.

Este sentimento de confiança reflete-se no à vontade e na curiosidade que demonstram no novo espaço. Já conhecem as rotinas, os lugares à mesa, e as suas respectivas camas. A maioria das crianças já coopera e demonstra bastante autonomia no que diz respeito às tarefas de se descalçarem, despirem, irem à casa de banho e lavar e limpar as mãos e a boca.

“As crianças estão a brincar livremente, mas o C vem ter com a Educadora e pede se pode tirar os ténis, esta explica que não é a melhor altura nem o melhor sítio, pois vai ficar com as meias sujas. Este responde rapidamente: “N tenho meias novas quero mostrar aos amigos.”

“Ah então está bem, mas tira só de um pé” responde a educadora.

O C vai todo contente mostrar as meias, a um grupo específico de crianças que se encontravam no corredor.

Os amigos, sentam-se em volta deste e começam também a mostrar as suas meias.” (Nota de campo nº 77, cf. Anexo A do portefólio individual).

Kishimoto (2010) defende que nestas idades as crianças são muito ativas e é a brincar que a criança aprende a conhecer-se a si mesma e a ganhar confiança para interagir com os seus pares. É através da brincadeira que a criança percebe e aprende regras que a vão ajudar a controlar os seus impulsos e a lidar com as frustrações.

Segundo Kishimoto (2010), brincar é um direito das crianças, e é necessário que independentemente da sua idade, todas as crianças possam usufruir do mesmo no seu dia-a-dia, sendo que essa é a sua ação mais séria e relevante na sua vida, a qual pode ser orientada pela criança. O brincar proporciona à criança o envolvimento num mundo imaginário, interagindo com o meio envolvente (crianças, adultos, espaço e materiais). O brincar é um excelente meio de aprendizagem e desenvolvimento, visto “desenvolver conceitos de relacionamento casuais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, analisar e sintetizar e de imaginar e formular.” (Moyles, 2002, p.37).

Apesar de conflitos que ainda estão presentes na vida em grupo, é um grupo de crianças que gosta de brincar e explorar as diferentes potencialidades dos espaços e brinquedos.

“Durante este momento de brincadeira livre, as crianças exploram os cantinhos existentes na sala, no entanto são visíveis alguns conflitos relacionados com a partilha de brinquedos. A educadora vai observando e chamando a atenção às crianças que percebe que não conseguem gerir os conflitos sozinhos”. (Nota de campo nº 21, cf. Anexo A do portefólio individual).

Gostam de participar nas atividades de Educação Física e Expressão Musical, pelo desafio que acarreta, envolvendo-se de forma positiva.

“Como é quarta-feira, é dia de expressão motora, a esta hora chega o professor L. A alegria demonstrada pelas crianças é notória.” (Nota de campo nº 5, cf. Anexo A do portefólio individual).

“A professora pede a colaboração da auxiliar da sala, que se dirige ao “comboio” feito pelas crianças para assim se dirigirem à sala polivalente onde é dada a aula de música.” (Nota de campo nº 12, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Assim que chegam à sala, as crianças sentam-se no tapete, há alguma agitação, mas assim que a M começa a cantar a canção do bom dia as crianças acalmam-se e começam a interagir com

a professora de forma mais calma.” (Nota de campo nº 58, cf. Anexo A do portefólio individual).

## **2.5 Famílias da Sala Azul**

De acordo com Nunes (2004), a família é o primeiro interveniente com o qual a criança se relaciona, sendo que é com esta que a criança aprende as regras básicas de vida e as tradições familiares, daí ser fundamental integrar a família no processo educativo da criança e no ambiente escolar.

Segundo Sarmiento (2005), a participação das famílias é considerada um exercício de cidadania, envolvendo a mobilização dos atores para a ação educativa e a quebra do monopólio educativo da instituição escolar. No entanto, reconhece-se que concretizar essa participação não é fácil, sendo que muitas famílias demonstram afastamento da escola, o que dificulta a continuidade e consistência nas relações e estratégias de participação.

Em conversa informal com a educadora da sala Azul, esta esclareceu-me que das 21 crianças da sala uma vive com a avó, sendo esta o encarregado de educação da mesma e outra criança vive apenas com a mãe, devido ao facto de o pai residir no estrangeiro. As restantes 19 crianças vivem com o pai e com a mãe na mesma residência.

Do que pude presenciar e tendo como base a conversa com a educadora cooperante consigo afirmar que as famílias e a equipa educativa têm uma boa relação afetiva, o que facilita a comunicação e as interações entre a casa e a escola e favorece bastante a criança. Matos (2003), destaca a importância de não criar modelos predefinidos de "boa participação", mas sim de respeito pelas diferentes modalidades de envolvimento, negociação e partilha das famílias.

## **2.6 Ambiente Educativo**

De acordo com Post, Hohmann e Epsteins (2011), o ambiente deve ser caracterizado pela sua consistência de forma a encorajar o desenvolvimento de um sentido de segurança e de oportunidade para a criança, mas também flexível de forma a permitir acomodar as mudanças ao longo do tempo devido às diferentes necessidades e interesses de cada criança do grupo. Neste sentido, a sala Azul está organizada de uma forma bastante facilitadora para as crianças do grupo, isto é, todas têm acesso aos materiais da sala, tanto os materiais de lazer, os brinquedos, como os materiais das atividades, lápis, canetas, tintas e folhas.

A sala é ampla o que facilita a deslocação das crianças dentro da mesma e promove a escolha variada de temáticas que podem ser exploradas ao mesmo tempo.

### **2.6.1 Espaço e Materiais da Sala Azul**

Cardona (1992) destaca a importância da definição do espaço, para que a criança possa orientar-se espacialmente dentro do mesmo. Para alcançar esse objetivo, é necessário que os materiais estejam bem organizados, seguindo uma lógica compreensível para a criança, e devidamente identificados para facilitar a sua arrumação, sem depender da ajuda do adulto para essa tarefa.

Para que seja mais fácil visualizar a organização e a caracterização da sala Azul, apresento, de seguida, a planta da mesma:

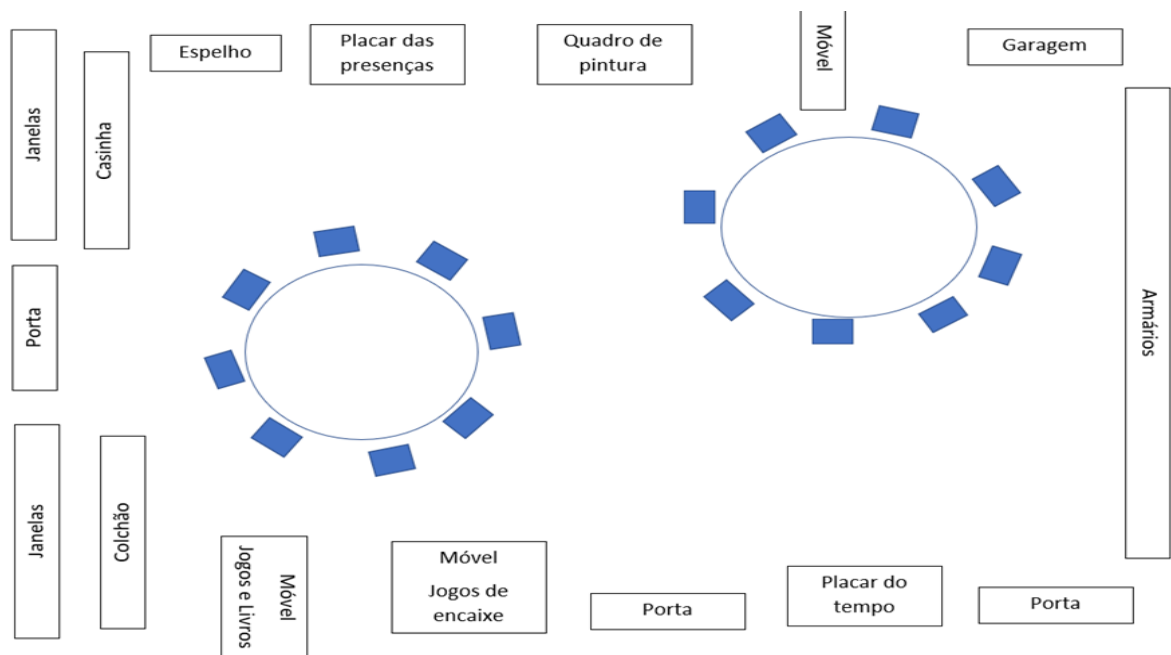


Figura 2 Fotografias da sala Azul

A sala Azul é uma sala bem ampla, como já referi anteriormente, e bem iluminada, isto porque existem várias janelas e três portas, uma delas dá acesso direto ao espaço exterior, outra está localizada junto às casas de banho e por fim uma outra que permite que se passe para a sala do lado.

O espaço da sala está organizado por diferentes áreas, que valorizam e priorizam diversas aprendizagens por parte das crianças. A sala está organizada de forma que o espaço seja aproveitado da melhor forma possível, existindo uma boa organização do mobiliário, uma vez que estes se encontram encostados às paredes.

Em conversa informal com a educadora, os espaços e materiais não são estanques, em qualquer altura do ano podem ser alterados, tendo as crianças um papel ativo nestas situações, corroborando a visão de Cardona (1992), nomeadamente a de que a organização do espaço não deve ser rígida nem exclusivamente orientada pela educadora. Isto significa que ao longo do ano, deve ser possível realizar mudanças de acordo com a evolução e as necessidades do grupo de crianças.

Tendo como base a planta, podemos observar que no interior da sala encontramos duas mesas de trabalho que podem abarcar até oito crianças de cada vez, um móvel que se destina ao material da equipa educativa, e mais dois móveis onde podemos encontrar livros e jogos. Há um colchão com almofadas, onde as crianças se sentam de manhã para conversas com a Educadora ou para comerem o reforço da manhã. Num dos cantos há um tapete destinado à garagem, onde as crianças têm acesso a carrinhos e pistas para os mesmos. Podemos ver uma pequena cozinha de madeira e um baú que contém roupa para as crianças se poderem fantasiar sempre que desejarem, num cantinho que é conhecido como a Casinha. Numa outra parede podemos observar o mapa de presenças e junto a este existe um cavalete com papel e tintas á disposição das crianças. Na minha opinião esta estratégia de orientação e organização do espaço está bastante adequada às crianças. Primeiramente porque as crianças tiveram uma voz ativa nesta dinâmica, pois estas é que escolheram onde queriam colocar todo o material, no entanto, a educadora deixou explícito que a organização em que a sala se encontra neste momento, não é estanque e pode ser mudada em qualquer altura do ano. Outra situação que me chamou à atenção é que todos os materiais estão ao alcance das crianças. As tintas, pincéis, jogos, folhas, legos, carrinhos e até as garrafas da água. Considero que esta disposição e organização permite que a criança se torne muito mais autónoma dentro da sala, não necessitando tanto da ajuda do adulto.

A sala é bastante ampla, o que na minha opinião pode ter dois pontos de vista, um positivo e outro negativo. O positivo é que as crianças têm espaço para se movimentarem livremente sem constrangimentos em relação aos materiais existentes na sala, por outro lado, o ponto negativo é que o tamanho alargado da sala facilita a dispersão das crianças e o som que se torna mais ampliado.

Todos os móveis de arrumação estão adaptados às crianças do grupo, assim como os materiais diversos, isto porque os móveis são abertos e de fácil acesso, pois encontram-se ao nível das crianças. As mesas de trabalho e as cadeiras também são adaptadas ao tamanho das crianças.

De acordo com Portugal (2000) a organização do espaço pode promover ou restringir as brincadeiras das crianças e as suas interações umas com as outras, como ainda facilitar ou dificultar a sua autonomia e as rotinas, sendo que, deste modo, é fundamental que o/a educador/a de infância defina bem quais as suas intenções relativamente aos espaços educativos que o grupo se apropria.

### **2.6.2 O tempo da sala Azul**

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), desenvolver uma rotina é transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas (p.71). Assim, a rotina assume um papel bastante relevante no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais da criança, tendo em conta a sua estabilidade e consistência que promovem uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens.

De acordo com Sarmiento (2015), previsibilidade dos diferentes momentos da rotina contribui principalmente para a segurança da criança, porque ao saber o que esperar em cada parte do seu dia, esta adquire um sentimento de segurança e estabilidade, tendo a possibilidade de organizar o tempo e as suas atividades mais autonomamente. Assim, com o passar do tempo as crianças vão estando cada vez menos dependentes do adulto.

Tendo como base a minha prática, observação participativa e uma conversa informal com a Educadora cooperante, posso especificar a rotina da sala Azul da seguinte forma:

<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>	<b>Nota de campo</b>
08:00h- 09:30h	Acolhimento	
09:30h-10:00h	Reforço da manhã Momento dos bons dias	<p>“Mais um dia de expressão motora. As crianças que não vão fazer a aula no primeiro grupo, são convidadas a sentarem-se no colchão para comerem o reforço da manhã. Neste dia foi oferecido às crianças, bananas.” (Nota de campo nº 7, cf. Anexo A do portefólio individual).</p> <p>“A educadora chama as crianças uma a uma e pede que estas coloquem a sua presença. Todos colocam a sua fotografia no sítio correto. A educadora vai sempre dando reforços positivos, “muito bem”, “boa”, entre outros.” (Nota de campo nº 15, cf. Anexo A do portefólio individual).</p>
10.00h-11:00h	Atividades livres e/ou orientadas	<p>“Enquanto um grupo de crianças estava nos quadros de giz a educadora propôs-me trabalhar com o restante grupo. Pedi que viessem pintar um pedaço grande de papel cenário, que iria servir para fazermos um mural de outono. Foram utilizadas esponjas como material de pintura e as cores escolhidas foram as cores alusivas ao outono, amarelo, vermelho, castanho, cor de laranja e verde-escuro. As crianças pintaram livremente, sem a minha orientação. Limitei-me apenas a observar a atividade de forma que estas não se sentissem pressionadas nas suas escolhas.” (Nota de campo nº 51, cf. Anexo A do portefólio individual).</p>

11:00h-11:30h	Arrumação da sala Higiene (lavar as mãos)	Chega a hora de as crianças iniciarem a rotina para a higiene e o almoço. A educadora pede às crianças que comecem a arrumar os materiais. (Nota de campo nº 167, cf. Anexo A do portefólio individual).
11:30h-12:30h	Almoço	Hoje tirei algumas notas de campo referentes à hora da refeição. As crianças sobem, autonomamente, uma escada, que lhes dá acesso ao refeitório. Ao chegarem ao 1º andar dirigem-se para as mesas. Cada criança senta-se no seu lugar. Numa das paredes do refeitório podemos ter acesso à planta das mesas. (Nota de campo nº 31, cf. Anexo A do portefólio individual).
12:30h-13:00h	Higiene	
13:00h-15:30h	Tempo de repouso	
15:30h-16:00h	Higiene	
16:00h-16:30h	Lanche	
16:30h-18:30h	Brincadeira livre Higiene Saídas	

*Tabela 1 Dia típico*

A partir do visionamento da tabela, é possível observar que o dia na instituição se inicia às 8:00h, pois é a partir desta hora que a técnica de ação educativa abre a porta e inicia o acolhimento das crianças que vão chegando à instituição. Esta está à porta e vai acompanhando as crianças para as suas respetivas salas.

Nas salas podem estar, uma educadora ou uma técnica de ação educativa, conforme o horário que lhe é destinado, pois toda a equipa educativa tem horário rotativo.

Às 10:00h iniciam-se então as atividades, quer sejam livres ou orientadas. Estas duram, por norma, até às 11:00h, hora em que se inicia a arrumação da sala para de seguida as crianças poderem passar à higiene das mãos, situação que antecede o almoço.

Após terminarem a refeição, as crianças são convidadas a fazer a sua higiene, novamente, para poderem ir repousar, este momento tem a duração de 2 horas e meia.

Quando chega as 15:30h, as crianças levantam-se e, com a orientação de um adulto, vão-se dirigindo à casa de banho fazer a sua higiene. Das 16:00h às 16.30h decorre o momento do lanche que se realiza na sala Azul.

Após o término do lanche e até às 18:30h, as crianças permanecem na sala, ou se estiver bom tempo podem ter acesso ao espaço exterior, inicia-se a entrega das crianças às suas famílias. Durante este tempo as crianças têm a oportunidade de efetuarem uma exploração ativa do mundo que as rodeia.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | | ' |

### **3.1 Intenções Educativas para a Ação**

A intencionalidade educativa tem sido valorizada, nos últimos tempos, como um pilar fundamental da ação diária do trabalho do educador de infância. Segundo Silva et al. (2021), a intencionalidade educativa tem como principal objetivo dar um propósito a uma ação. Refletir sobre uma intencionalidade faz com que a educadora tenha um trabalho mais organizado e consiga definir os objetivos que pretende alcançar, dando assim sentido à sua ação. Este tipo de intencionalidade não serve apenas para dar sentido ou propósito a uma ação, mas também serve como orientação para a prática pedagógica, possibilitando uma maior coerência no processo de ensino, o que vai contribuir para uma melhor aprendizagem por parte das crianças. As autoras defendem ainda que é fundamental a educadora ter consciência da intencionalidade educativa que planeou ou pensou para cada ação, quer estas partam da educadora ou das crianças.

Quando a educadora planeia uma ação, tem de saber que intencionalidade quer colocar nos seus atos, mas para tal, tem de ter em conta, de acordo com Silva et al. (2021), o contexto social, as características das crianças, as famílias, as capacidades de aprendizagem de cada um dos elementos que compõem o grupo de trabalho e as do grupo em geral. Para que tal faça sentido, delineei um conjunto de intenções, tendo como base as caracterizações explícitas no capítulo anterior, tanto para as crianças, como para as suas famílias e para com a equipa educativa.

#### **3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças**

Relativamente ao grupo de crianças com quem tive o prazer de dividir estes dias em que estive a estagiar, o meu grande objetivo era conseguir dar resposta às necessidades e aos interesses de cada uma delas, sem exceção, tendo sempre em conta que estas são sujeitos ativos do seu desenvolvimento, daí ser fundamental percebê-las, escutá-las e respeitá-las. Tomás (2017) salienta que a criança deve ser vista como um ator social competente que tem os seus direitos, uma visão que só foi consolidada com o passar dos anos. Nos dias de hoje, é necessário, para que tal aconteça, que as práticas pedagógicas,

educacionais, sociais, culturais e étnicas se adaptem a esta realidade e mudança em relação à posição da criança na sociedade, combatendo as ideias que se consolidaram ao longo dos anos.

A primeira intenção que defini e que considero ser a mais importante, é, **i) estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança** com as crianças do grupo, isto porque, como defende Fuertes (2019), é essencial que se crie uma relação de vinculação com as crianças porque esta é uma base fundamental na formação da personalidade das mesmas. Esta relação criou-se instantaneamente, entre mim e algumas das crianças, com outras a tarefa foi um pouco mais demorada, mas ao fim de duas semanas considero que consegui construir uma relação mais sólida com todas elas. As crianças aprendem e desenvolvem-se com a interação que ocorre com as pessoas que cuidam delas, que lhes demonstram respeito e lhes asseguram segurança, sendo que estes princípios são importantes no decorrer da prática (Portugal, 2008).

“Deixo passar mais uns minutos e quando os colegas começam a terminar a atividade e a mesa já está mais disponível, pego num pedaço de massa e começo a mexer, mesmo ao lado do R. Este vai olhando para mim. “Queres experimentar um pedacinho da minha massa, R?” Esta fica pensativo, mas, entretanto, acena com a cabeça que sim. Sentamo-nos os dois à volta da mesa e ficamos durante uns minutos a explorar aquela sensação nova para o R.

Fiquei feliz de conseguir ajudar o R a ultrapassar esta dificuldade.”  
(Nota de campo nº 65, cf. Anexo A do portefólio individual).

A segunda intenção que determinei foi, **ii) valorizar a participação ativa das crianças, de forma que estas sejam uma peça fundamental no seu processo educativo.** “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Silva et al, 2016, p. 9).

“enquanto um grupo de crianças estava nos quadros de giz a educadora propôs-me trabalhar com o restante grupo. Pedi que viessem pintar um pedaço grande de papel cenário, que iria servir para fazermos um mural de outono.

Foram utilizadas esponjas como material de pintura e as cores escolhidas foram as cores alusivas ao outono, amarelo, vermelho, castanho, cor de laranja e verde-escuro.

As crianças pintaram livremente, sem a minha orientação. Limitei-me apenas a observar a atividade de forma que estas não se sentissem pressionadas nas suas escolhas.” (Nota de campo nº 51, cf. Anexo A do portefólio individual).

A terceira intenção que designei foi, **iii) incentivar a autonomia e a responsabilidade nas atividades da rotina**. Tentei ao longo da prática que as crianças tomassem decisões e assumissem responsabilidades, adequadas à sua faixa etária, durante os momentos da rotina, tanto na sala como no espaço exterior ou na hora da refeição.

“A educadora chama as crianças uma a uma e pede que estas coloquem a sua presença. Todos colocam a sua fotografia no sítio correto. A educadora vai sempre dando reforços positivos, “muito bem”, “boa”, entre outros.” (Nota de campo nº 15, cf. Anexo A do portefólio individual).

“A educadora propõe às crianças que arrumem a sala para se poderem dirigir um pouco ao espaço exterior, antes do almoço.

Assim que chegam ao recreio a O pede para ir a casa de banho.

Quando regressa da casa de banho diz à F, a técnica de ação educativa, que não há papel na casa de banho e que temos de ir pedir à L, que é a técnica dos serviços gerais.” (Nota de campo nº 55, cf. Anexo A do portefólio individual).

A autonomia é “um processo que as crianças vão conquistando gradualmente todos os dias, e não como uma meta a atingir num curto espaço de tempo”, sendo, assim, fundamental que o adulto apoie a criança, com base na observação, respeito e escuta, proporcionando-lhe oportunidades que lhe permitam ser autónoma (Guzman, 2015, p. 1).

Considero, por isso, importante promover momentos de autonomia às crianças para que estas possam ajudar em pequenas tarefas do dia a dia, como ajudar na arrumação da sala, sendo que, neste sentido, o educador deve organizar o espaço e os materiais de forma que a criança lhes consiga ter acesso sem depender de um adulto.

### 3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias

Uma vez que as famílias são os principais agentes da educação das crianças e, por isso, representam um papel crucial no que diz respeito à sua educação, estas são consideradas por Matos (2013), os primeiros educadores das mesmas. Acreditando nesta premissa tinha como principal intenção para com as famílias **promover uma relação positiva, baseada na confiança, no respeito, na disponibilidade e na partilha**. No entanto, não me foi possível colocar em prática esta minha intenção, visto que a instituição não dinamiza muitas estratégias/momentos de interação e comunicação escola-família.

A escola é concebida como um espaço no qual a colaboração entre famílias, professores, autarcas e associações é vital, conforme destacado por estudos como o de Ana Matias Diogo (1998, 2002), citado por Sarmento (2005), que revela a importância de estruturas formais e informais para promover a participação efetiva dos pais. A escuta ativa das famílias e o reconhecimento das crianças como elementos ativos da comunidade são fundamentais para uma abordagem que leve em consideração a singularidade dos contextos e dos públicos envolvidos. A participação das famílias não deve ser encarada apenas como um cumprimento de obrigações, mas sim como um envolvimento ativo na produção de acontecimentos educativos e sociais, daí considerar fundamental, no meu futuro como educadora, priorizar a relação Escola/Família.

### 3.1.3 Intenções Educativas com a Equipa Educativa

Silva et al. (2016) salienta que é fundamental que o sistema educativo deve favorecer as relações e o trabalho de equipa entre os profissionais que contribuem para a educação das crianças. Daí ser fundamental desenvolver uma relação de respeito, partilha de saberes e uma atitude colaborativa com a equipa educativa da sala, de forma a estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo. Roldão (2017) refere que a

colaboração entre os agentes educativos é uma mais-valia, que vai promover um trabalho articulado e pensado em conjunto de forma que se consiga alcançar melhores resultados.

Tendo em conta a Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011, é crucial que haja uma **colaboração entre todos** os integrantes da equipa educativa, sem “discriminações”. Desde que iniciei a prática tive a necessidade de me sentir integrada e envolvida com a equipa educativa, não foi uma tarefa difícil, pois, como já referi anteriormente, estou vinculada à instituição há 24 anos, no entanto, nunca tinha trabalhado diretamente com a educadora cooperante nem com a auxiliar.

Colaborei sempre nas rotinas e em todos os momentos propostos pela educadora cooperante, por sua vez esta demonstrou-se sempre disponível para ouvir as minhas ideias e aceitava sempre as minhas propostas de trabalho. Considero que este ambiente harmonioso favoreceu a aprendizagem e o bem-estar de todas as crianças, daí sentir que o meu empenho para **estabelecer uma relação sólida** com a equipa educativa foi fundamental. De acordo com Platone e Hardy (2004) uma boa equipa constrói-se em conjunto, através da partilha de ideias e do respeito mútuo entre os elementos que a compõem, uma equipa não se desenvolve apenas com os contributos de um dos elementos. Os autores defendem que a **comunicação** é fundamental neste contexto, pois existe muita informação que pode e deve ser partilhada, sobre a prática pedagógica e a observação das crianças.

Sendo assim, a minha intencionalidade em colaborar, construir uma relação positiva de comunicação com os dois adultos da sala foi sendo desenvolvida ao longo do tempo, considerando ter dado resposta a estas intenções.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR

| | " | | " |

## 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A capacidade de comunicar e de interagir com os outros é um processo fundamental no desenvolvimento humano. A comunicação está presente em todos os atos da vida humana, pelo que a capacidade de comunicar reveste-se de grande importância. A comunicação “assume um papel fundamental para o desenvolvimento do Homem, sendo que a linguagem constitui um dos veículos mais perfeitos e eficientes para responder a essa necessidade fundamental” (Sim-Sim, 1998, p. 190).

Sim-Sim et al. (2008) afirmam que a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três dimensões do desenvolvimento infantil que evoluem de forma simultânea, num contexto essencialmente social e interativo. As crianças adquirem a sua língua materna, enquanto desenvolvem competências comunicativas, beneficiando de interações significativas com os outros falantes que escutam e respondem às suas intenções comunicativas.

As mesmas autoras defendem que no diálogo com a criança, o adulto assume a função de mediação, questionamento, esclarecimento, ampliando os enunciados produzidos e oferecendo modelos linguísticos que a criança experimenta. Este papel desempenhado pelo adulto revela-se fundamental no desenvolvimento da criança enquanto falante em construção. (Sim-Sim et al., 2008).

Quando iniciei o meu estágio na Sala Azul, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, constatei que algumas delas enfrentavam dificuldades ao nível da linguagem.

“A C tenta dizer à educadora o que quer pintar, mas como tem dificuldade em explicar oralmente a sua escolha a educadora pede que esta aponte. A C entende e aponta para a árvore de Natal e para os materiais que quer utilizar.

Por sua vez o A também não consegue dizer à educadora o que quer escolher e esta tem o mesmo procedimento que teve com C, pede que este aponte, mas ele não entende. Continua sem apontar. Imite apenas uns sons que não são perceptíveis para os adultos. A educadora pega em dois postais e coloca-os à frente do A de forma que este percebe que deve escolher um. Este

aponta para a estrela.” (Nota de campo nº 115, cf., Anexo A – Portfolio individual).

“Na mesa onde me encontro com as duas crianças, está algum material espalhado em cima da mesa, que vou organizando e ao mesmo tempo observo o A e a A. O A está a fazer o seu postar de Natal, e tenta pedir à A a tesoura que está junto desta. Como a A tem dificuldade em perceber o que ele diz, opta por apontar para o objeto. A colega percebe e entrega-lhe a tesoura.” (Nota de campo nº 151, cf., Anexo A – Portfolio individual).

A dificuldade em comunicar tornou-se evidente, despertando em mim um maior interesse em explorar e compreender estas dificuldades em crianças que, nesta faixa etária, já deveriam ter adquirido um certo domínio ao nível da linguagem oral. Esta constatação levou-me a refletir sobre o papel do educador de infância na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral, reconhecendo a importância da sua intervenção para promover e enriquecer as competências linguísticas das crianças.

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento da linguagem corresponde a um processo dinâmico que implica transformações tanto quantitativas como qualitativas no conhecimento linguístico do falante. Desde o nascimento até à entrada no pré-escolar, a criança percorre um longo caminho de aquisição linguística, no qual vai progressivamente ampliando o seu repertório lexical, aperfeiçoando a estrutura das suas produções e consolidando as suas competências comunicativas através das interações com o seu envolvente.

Com base nas minhas observações, surgiram algumas questões que me levaram a refletir sobre a realidade do contexto, nomeadamente, sobre a importância da linguagem oral e o papel das interações entre criança/criança e adulto/criança. Assim, as questões norteadoras da minha investigação centram-se em: De que modo as interações influenciam a linguagem oral? Como é que o educador promove a comunicação oral? Que estratégias utilizar para estimular a comunicação oral?

Após estas observações, reflexões e questionamento, considero que o foco de investigação se manifesta na ação do educador, intitulando a investigação em: “O papel do educador na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral.”

Ambicionando dar resposta às questões levantadas delineei três objetivos de investigação face à problemática: (i) Compreender o papel das interações no desenvolvimento da linguagem; (ii) Compreender o papel do educador na promoção da comunicação oral; (iii) Identificar estratégias que estimulem a comunicação oral.

## **4.2 Revisão de literatura**

### **4.2.1. A comunicação oral do nascimento à idade pré-escolar**

A oralidade desempenha um papel fundamental no crescimento da criança, uma vez que é através dela que estabelece comunicação com os outros, expressa os seus sentimentos, partilha pensamentos ou descreve o que observa. Este aspeto manifesta-se, por exemplo, no vocabulário que a criança emprega (Sim-Sim, 1998). Ao praticar a linguagem, a criança vai adquirindo um conjunto de conceitos e regras que contribuem para aprimorar a sua capacidade comunicativa e ajustá-la aos diferentes contextos em que está inserida (Sim-Sim. et al., 2008).

As autoras salientam ainda que a conversa constitui uma forma essencial de interação verbal, permitindo à criança solicitar algo, expressar as suas ideias ou esclarecer dúvidas. Complementando esta perspetiva, Goncalves et al. (2011), explicam que a conversação assume um papel determinante no desenvolvimento linguístico, pois exige que a criança aprenda a alternar entre os papéis na comunicação, respeite o seu turno de fala, relate experiências e processe diferentes tipos de informação, mobilizando assim diversas competências cognitivas, sociais e linguísticas.

Considerando o desenvolvimento da criança e as diferentes formas de comunicação, o desenvolvimento da linguagem tem assim início através da comunicação não-verbal, que pode ser observada na interação entre o bebé e a mãe/pai/adulto. Apenas mais tarde, a criança começa a produzir sons de fala, aumentando progressivamente a

diversidade desses sons. “Com o tempo, passa a organizar sílabas, iniciando pela combinação de fonemas consoante-vogal e, posteriormente, experimenta combinações mais complexas, como vogal-consoante-vogal ou consoante-vogal-consoante, entre outras estruturas mais exigentes”. (Mousinho et al., 2008, p. 229).

Silva et al. (2011) destacam que a emissão dos sons ocorre devido à manipulação dos mecanismos responsáveis pela corrente aérea no aparelho fonador, um processo conhecido como atividade articulatória. Esta atividade influencia diretamente a dicção, a projeção da voz e, conseqüentemente, a clareza, a percepção e a compreensão da linguagem verbal.

Após a fase silábica, as crianças começam a utilizar palavras isoladas com valor de frases ou a combinar duas palavras, dando origem às chamadas frases telegráficas.

Neste momento, os adultos precisam de completar mentalmente o que a criança pretende comunicar (Mousinho et al., 2008, p. 302). Com o avanço do desenvolvimento, a criança torna-se capaz de estruturar frases mais elaboradas, incorporando elementos que conferem maior complexidade ao discurso. Progressivamente, passa a compreender e a utilizar construções na voz passiva, bem como expressões relacionadas com o tempo e o espaço. Por volta dos três anos, já consegue produzir frases mais completas e fazer uso de orações relativas (Mousinho et al., 2008, p. 299).

No contexto da educação pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam que o desenvolvimento da linguagem oral é um objetivo essencial. Compete ao educador proporcionar um ambiente propício para que as crianças ampliem as suas competências linguísticas, criando oportunidades que favoreçam essa aprendizagem (Silva et al. 2016).

O ambiente em que a criança se desenvolve tem um impacto significativo na qualidade da sua linguagem oral. Assim, é essencial criar contextos estimulantes e momentos de interação verbal individualizados, uma vez que nem todas as crianças possuem as mesmas experiências comunicativas nos primeiros anos de vida, resultando em diferenças no desenvolvimento linguístico (Sim-Sim et al., 2008, p. 12).

Nas OCEPE a linguagem oral está integrada na área das expressões e comunicação, sendo, por isso, trabalhada de forma transversal com outras formas de expressão. A relação com a expressão musical torna-se evidente na exploração de ritmos,

enquanto a expressão dramática contribui para o desenvolvimento da oralidade através da utilização da voz, da mímica e dos gestos para a manifestação de sentimentos e emoções.

Do mesmo modo, a articulação com a matemática ocorre quando as crianças verbalizam os seus raciocínios e explicam a resolução de problemas. Além disso, a linguagem oral é promovida em contextos de brincadeira livre, partilha de experiências e outras atividades que incentivam a comunicação.

Estas experiências favorecem a consolidação da expressão oral, um processo que se estende ao longo dos diferentes ciclos do ensino básico. A valorização da comunicação oral resulta de uma transformação no paradigma do ensino da língua, refletindo uma abordagem mais centrada na interação e na construção ativa do conhecimento linguístico.

É essencial compreender as expectativas em relação ao desenvolvimento da linguagem nas crianças entre os três e os seis anos de idade. De acordo com Rombert (2013), por volta dos 3 ou 4 anos, a criança demonstra competências em relação à fala, utiliza um vocabulário amplo, constrói frases de três ou quatro palavras e participa ativamente em conversas. Entre os 4 e os 5 anos, a linguagem assume um papel mais social, sendo utilizada para interações formais e dirigidas aos outros. Aos 5 e 6 anos, verifica-se uma fase de consolidação, onde há um aperfeiçoamento do discurso, da dicção e da estruturação frásica. A partir dos 6 anos, a criança já dispõe de uma linguagem completa, tanto ao nível compreensivo como expressivo, conseguindo articular corretamente todos os sons da língua (Rombert, 2013).

Outra perspetiva sobre as expectativas linguísticas para as crianças nesta faixa etária é apresentada por Rigolet (2006). Segundo esta autora, entre os 3 e os 4 anos, o vocabulário da criança ainda é limitado, embora já consiga relatar factos previamente ouvidos. Além disso, tende a adaptar a sua linguagem consoante o interlocutor, sendo mais cuidadosa ao falar com o educador do que com os colegas. Nesta fase, a criança já constrói frases, ainda que curtas.

Entre os 5 e os 6 anos, a comunicação é mais fluida, permitindo à criança expressar-se de forma mais elaborada, explícita e detalhada. A construção frásica torna-se mais extensa e o vocabulário revela-se mais preciso, abstrato e sofisticado (Rigolet, 2006, pp. 147-148). No mesmo sentido, Sim-Sim et al. (2008) referem que, na idade pré-

escolar, as crianças possuem e utilizam um vocabulário relativamente amplo, compreendendo com facilidade significados de perguntas, instruções e histórias.

Além disso, Rombert (2013), destaca que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem início desde o momento em que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem.

Para um bom desenvolvimento da linguagem, é importante proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança. Segundo Sim-Sim et al. (2008), estes são os dois caminhos que podem ajudar a combater as desigualdades que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças:

Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras. (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

#### **4.2.2. A influência das interações criança/criança e adulto/criança na comunicação oral**

A comunicação e a interação social são apresentadas como dois conceitos intimamente relacionados (Borges & Salomão, 2003). A interação social presume que haja comunicação, e envolve determinadas competências, que não estão necessariamente relacionadas com a transmissão de mensagens orais (Vitto & Feres, 2005). De acordo com Mead, citado por Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), numa primeira etapa a criança imita as outras pessoas; numa segunda etapa a criança envolve-se em jogos e brincadeiras onde assume vários papéis, embora de um modo desorganizado; na terceira etapa, a criança constrói um papel, sobre si própria.

Sim-Sim et al. (2008), salientam que, à medida que as crianças interagem com um número crescente de interlocutores, ampliam as suas oportunidades de variação tanto na quantidade como na qualidade das interações comunicativas. Esse contacto progressivo com diferentes experiências e contextos expande o seu espaço comunicativo.

Além disso, a participação ativa em situações diversificadas permite-lhe aceder a produções linguísticas variadas, o que favorece o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

As mesmas autoras enfatizam que tanto o adulto como a criança desempenham um papel ativo no enriquecimento mútuo da interação comunicativa. A forma como os adultos respondem de maneira contingente às iniciativas comunicativas das crianças é fundamental, uma vez que essas respostas proporcionam previsibilidade, um maior sentido de controlo e bem-estar emocional. A sensibilidade e a responsabilidade dos adultos face às tentativas comunicativas das crianças, aliadas à qualidade das interações estabelecidas, são determinantes para o desenvolvimento das competências comunicativas. Além disso, constituem a base das aprendizagens, a construção do conhecimento sobre o mundo e a promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (Sim-Sim et al., 2008).

Boivin (2011), afirma que as interações entre os pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Estas relações proporcionam oportunidades valiosas para que as crianças se familiarizem com normas e dinâmicas sociais, essenciais para as interações interpessoais, enquanto favorecem a aquisição de novas competências sociais. Além disso, constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades de autocontrolo.

Hohmann e Weikart (2011) também atribuem grande importância às interações em pequenos grupos, sublinhando que estas proporcionam às crianças a oportunidade de expressar as suas ideias, partilhar vivências e comunicar entre si.

Durante momentos de partilha em grande grupo, como nas conversas em tapete ou noutras atividades coletivas, algumas crianças demonstram dificuldades em expressar-se, permanecendo em silêncio mesmo quando lhes é dirigida a palavra individualmente.

Esta dificuldade pode comprometer a sua interação com os pares e com os adultos. Rombert (2013) destaca que, quando uma criança enfrenta obstáculos na expressão verbal e na compreensão dos outros, podem surgir alterações no seu comportamento, tornando-se mais tímida, reservada e inibida. Nessas situações, é comum que a criança tenda a isolar-se e a evitar participar em conversas de grupo.

Um estudo realizado por Washington-Nortey et al. (2020), demonstra que as interações entre pares assistem à aquisição de competências linguísticas. O estudo de Schuele e Rice (1995) realça o início destas interações como sendo um dos precursores para a aquisição de habilidades de linguagem. Para mais, com base em Van Der Wilt e colaboradores (2018) uma comunicação eficiente representa um pré-requisito para a formação de interações positivas entre os pares. Assim, crianças apresentam uma preferência por pares com competências linguísticas mais elevadas, uma vez que lhes concede uma interação mais suportada e estimulante (Menting et al., 20).

Sim-Sim et al. (2008), defendem que a participação das crianças em interações verbais promove de forma significativa o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Neste processo, o adulto desempenha um papel essencial, não só como facilitador, mas também como modelo, orientando e enriquecendo a aprendizagem linguística dos mais novos.

#### **4.2.3. O papel do educador e as principais estratégias de atuação na promoção da capacidade de comunicação oral da criança**

As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um referencial essencial para os educadores, delineando princípios que orientam a prática pedagógica. Estes princípios incluem interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, a valorização da participação ativa da criança no seu processo educativo e a promoção de uma abordagem inclusiva. A função do educador é proporcionar um ambiente de segurança afetiva, incentivando simultaneamente a autonomia e a interação social da criança. Neste sentido, a planificação conjunta de atividades e a colaboração com as famílias e a comunidade são fundamentais para um processo educativo eficaz (Silva et al., 2016).

O educador de infância desempenha um papel essencial na promoção da comunicação oral, sendo um mediador ativo no desenvolvimento da linguagem infantil.

Segundo Sim-Sim e Nunes (2008), a interação verbal entre o adulto e a criança funciona como um “andaime”, em que o educador interpela, clarifica e expande os enunciados da criança, proporcionando-lhe modelos linguísticos que facilitam a aquisição

da linguagem. Este processo contribui para a ampliação do vocabulário, o aperfeiçoamento da construção sintática e o desenvolvimento da expressão oral, tornando a comunicação mais fluida e eficaz (Ministério da Educação, 1997).

Sim-Sim et al (2008) salientam a interação entre a criança e o educador de infância como uma fonte inestimável de estímulos para o desenvolvimento da linguagem. O educador desempenha um papel essencial como modelo linguístico, uma vez que muitas palavras e estruturas são introduzidas e consolidadas no contexto da educação pré-escolar.

Desta forma, a maneira como o educador interage verbalmente com a criança deve seguir princípios que favoreçam a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem. É fundamental que sejam criadas oportunidades para a comunicação, permitindo à criança expressar-se, ouvir e participar ativamente em interações significativas (Sim-Sim et al., 2008).

Para estimular a comunicação oral, o educador deve recorrer a estratégias pedagógicas diversificadas, sendo a leitura de histórias uma das mais eficazes. Simões e Berg (2006) defendem que a leitura infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da oralidade e da literacia, ao permitir à criança compreender e produzir narrativas de forma criativa. Este processo facilita ainda a partilha de conhecimentos entre a escola e a família, promovendo a integração de saberes e o pensamento crítico. Para que a leitura tenha um impacto significativo, é essencial proporcionar espaços de reflexão e interpretação das histórias, permitindo que as crianças estabeleçam conexões entre os conteúdos e a sua experiência pessoal.

Outra estratégia eficaz passa pela exploração da tradição oral, com recurso a cantigas, provérbios, lengalengas e trava-línguas. Silva et al. (2016) sublinham a importância destas práticas para o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da estrutura narrativa, promovendo competências linguísticas de forma lúdica e significativa. O reconto de histórias é outra prática recomendada, pois permite à criança organizar e consolidar a linguagem oral, enquanto exercita a memória e a capacidade de sequenciação de eventos.

O desenvolvimento da comunicação oral também está diretamente relacionado com a autonomia comunicativa do grupo. Brazelton e Sparrow (2010) enfatizam que a aquisição da linguagem é um processo dinâmico, em que a interação social desempenha

um papel determinante. A comunicação não se limita à linguagem verbal; os gestos, as expressões faciais e o tom de voz são igualmente fundamentais para a construção do significado. O educador deve criar oportunidades para que a criança experimente diferentes formas de expressão, incentivando a escuta ativa e a participação em atividades comunicativas diversificadas.

Brazelton e Sparrow (2010) referem ainda que a frustração pode surgir quando a criança ainda não consegue expressar-se de forma eficaz. Esta dificuldade pode levar a hesitações no discurso, gaguez temporária ou mesmo birras. No entanto, esta fase faz parte do processo natural do desenvolvimento da linguagem, sendo essencial que os adultos ofereçam suporte em substituir a voz da criança. O educador e a família devem permitir que a criança encontre as suas próprias estratégias para comunicar, fortalecendo assim a sua autoconfiança e promovendo a sua autonomia comunicativa.

No contexto da educação pré-escolar, é essencial que o ambiente favoreça a experimentação e o aperfeiçoamento da linguagem oral. A comunicação oral é a base da aprendizagem e da interação social, sendo através dela que a criança estrutura o seu pensamento e constrói os seus conhecimentos. Desta forma, o papel do educador é central na promoção de uma abordagem lúdica e significativa para a comunicação oral, que respeite o ritmo e as necessidades individuais de cada criança (Silva et al. 2016).

Em suma, a criança comunica desde cedo com o mundo exterior. O educador é um facilitador essencial na promoção da linguagem oral, devendo utilizar estratégias, como por exemplo, a leitura de histórias ou cantigas, entre outras, que estimulem a comunicação e incentivem a autonomia comunicativa das crianças. A criação de contextos ricos em interações verbais e oportunidades de expressão promove a confiança da criança na sua capacidade comunicativa, preparando-a para um percurso de aprendizagem sólido e significativo.

### **4.3 Roteiro metodológico e ético**

Considerando o foco de investigação, e cujo relatório se intitula de **“O papel do educador na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral”**, foi essencial

definir objetivos para orientar a minha investigação. Neste sentido, tal como referido anteriormente, defini os seguintes objetivos: **(i) Compreender o papel das interações no desenvolvimento da linguagem; (ii) Compreender o papel do educador na promoção da comunicação oral; (iii) Identificar estratégias que estimulem a comunicação oral.**

Definido o objeto de estudo e os objetivos da investigação e, visto que integrei o contexto onde se verificaram os fenómenos que estava interessada em investigar, considerei importante construir um roteiro metodológico e ético. Para a sua construção tive em conta os seguintes tópicos: qual a natureza da investigação, quais os métodos e técnicas a utilizar para recolha de dados e qual o tipo de análise de dados que efetuará.

Neste sentido, durante a investigação tive como base algumas preocupações éticas que considero fundamentais. Estas incluem a não revelação do nome da instituição, da educadora cooperante, da auxiliar de educação, das crianças e das famílias envolvidas, assim como qualquer outra informação que possa comprometer a privacidade dos intervenientes. Em termos investigativos, os participantes são a educadora cooperante e o grupo de crianças. O cuidado que tive foi fundamental para garantir o respeito e a confidencialidade de todos os participantes. De acordo com Tomás (2011), a atuação do profissional de educação deve basear-se em princípios que orientem o seu trabalho, garantindo a integridade e o respeito pelos participantes da investigação. Para assegurar a conformidade ética deste estudo, foi elaborado um roteiro ético (cf. Anexo B), sustentado nos princípios éticos e deontológicos aplicáveis ao trabalho com crianças, à equipa educativa e às famílias (Tomás, 2011; APEI, 2011).

Como forma de recolher informação pertinente, fiz observação direta e análise documental. No que concerne ao método que irei utilizar, a minha investigação irá recair num estudo de caso de metodologia qualitativa, visto que consiste na recolha, análise e interpretação de dados. A recolha de dados será feita através de uma entrevista à educadora cooperante, notas de campo relacionadas com o tema da comunicação e registos fotográficos das estratégias utilizadas na promoção da comunicação oral.

Yin (2003) define estudo de caso como sendo uma investigação empírica em que “se investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (p. 32).

Assim, este método é caracterizado pelo trabalho de campo realizado pelo investigador através de observações e análise (Meirinhos & Osório, 2010).

A observação realizada no contexto educativo permitiu levantar questões que orientaram a construção desta investigação qualitativa. Segundo Yin (1993, p.32), a investigação qualitativa pode ser definida como um estudo empírico que examina um fenómeno contemporâneo no seu ambiente real, especialmente quando não existem limites claramente definidos entre o fenómeno e o contexto. Neste tipo de abordagem, os dados recolhidos caracterizam-se por serem descritivos e detalhados, abrangendo pessoas, locais e interações, sendo o seu tratamento estatístico mais complexo (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Considerando a diversidade de métodos que a investigação qualitativa abarca, o estudo de caso revelou-se a metodologia mais adequada para os objetivos deste estudo. A escolha deste método baseou-se na sua capacidade de proporcionar uma observação detalhada e aprofundada do contexto em análise sendo, por isso, um estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo, considerado um estudo de caso, apresenta um carácter intrínseco, dado que a investigação está centrada num caso específico (Meirinhos & Osório, 2010). Os mesmos autores referem que o estudo de caso é descritivo quando detalha um fenómeno no seu contexto real e destacam a importância do investigador se inserir no campo de estudo, adotando um olhar atento e reflexivo. Ainda segundo Meirinhos e Osório (2010), a investigação qualitativa fundamenta-se na construção do conhecimento, ao contrário da investigação quantitativa, que segue uma lógica de descoberta (p.51).

Além disso, o estudo de caso assume uma perspectiva holística, uma vez que o contexto e o fenómeno estão interligados, permitindo assim que as conclusões sejam sustentadas por teorias pré-existentes (Meirinhos & Osório, 2010). Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, (2010) reforça esta ideia, salientando que nos estudos de caso descritivos o contexto é um elemento crucial para compreender o fenómeno analisado.

Para a recolha de dados, foram selecionadas várias técnicas que possibilitam a obtenção de informação relevante (Meirinhos & Osório, 2010). Assim, ao longo da investigação, foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, incluindo a observação direta participante e não participante, com o registo de notas de campo e a

realização de uma entrevista à educadora cooperante. A diversidade de técnicas de recolha de dados é um aspeto fundamental nos estudos de caso, pois contribuem para a objetividade e credibilidade dos resultados (Yin, 2005).

No que se refere à observação direta participante, esta técnica foi utilizada ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desempenhando um papel central na definição da problemática e na investigação subsequente. Como refere Aires (2015, p.24-25), esta técnica baseia-se na recolha sistemática de informação através do contacto direto com situações concretas, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade observada.

A entrevista foi outra técnica utilizada, permitindo uma abordagem flexível na formulação e sequenciação das perguntas, de forma a garantir um diálogo aberto e fluído com a entrevistada, a educadora cooperante (Quivy & Campenhoudt, 2019). Foi elaborado previamente um guião com temas relevantes e a análise das respostas seguiu os princípios da análise de conteúdo, uma metodologia que permite organizar e interpretar os dados de forma sistemática e objetiva (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Após a recolha dos dados, procedi à sua análise, utilizando a metodologia de análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada na interpretação de materiais escritos (Flick, 2005). Silva e Fossá (2013) reforçam a relevância deste método na investigação qualitativa, referindo que consiste na análise das comunicações para compreender o significado do que foi dito nas entrevistas ou observado ao longo do estudo (p.2). A organização dos dados seguiu um processo de categorização e subcategorização.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Pretende-se, neste subcapítulo, apresentar os resultados da informação recolhida ao longo da investigação realizada durante a PPSII. Esta apresentação e discussão dos resultados encontra-se organizada em tópicos, que vão ao encontro dos objetivos da

investigação: i) Compreender o papel das interações no desenvolvimento da linguagem; ii) Compreender o papel do educador na promoção da comunicação oral; iii) Identificar estratégias que estimulem a comunicação oral.

#### **4.4.1 Impacto das interações sociais no desenvolvimento da comunicação oral**

O desenvolvimento da comunicação oral da criança constitui um fator relevante na visão da educadora cooperante. Desse modo, a mesma promove atividades e momentos que estimulam e desenvolvem a comunicação oral, referindo que

*"...são aqueles que incluem atividades que promovem a interação social e o uso da linguagem, tais como: as conversas onde as crianças partilham as suas vivências do dia a dia, trocam ideias e questionam-se entre si. O saber escutar o adulto a contar histórias, ou seja, estarem atentos e em silêncio torna o processo de aprendizagem mais positivo e incentiva a respostas verbais e a um raciocínio mais rápido. As atividades de grupo, jogos, situações do quotidiano, tabelas de regras e a realização de tarefas contribuem para momentos significativos da linguagem oral." (Educadora cooperante).*

A perspetiva da educadora vai ao encontro do que é definido por de Sim- Sim et al. (2008), que afirma que as atividades salientadas pela educadora, são momentos fundamentais para estimular a oralidade, como evidenciado na revisão da literatura, que enfatiza a importância da **interação social na aquisição da linguagem**.

“As crianças vão chegando à sala e dirigem-se ao tapete, para a educadora N dar início à conversa da manhã, como é habitual à segunda-feira. Esta situação é recorrente durante a semana, mas à segunda-feira a conversa estende-se mais um pouco porque as crianças, que desejam, partilham o que fizeram durante o seu fim de semana.

Ao observar o grupo durante esta partilha consigo perceber, uma vez mais, que as dificuldades de comunicação oral são bastantes e acentuadas num número considerável de crianças.”  
(Nota de campo nº 96, cf. Anexo A do portefólio individual).

A C tenta dizer à educadora qual o que quer pintar, mas como tem dificuldade em explicar oralmente a sua escolha a educadora pede que esta aponte. A C entende e aponta para a árvore de Natal e para os materiais que quer utilizar.

Por sua vez o A também não consegue dizer à educadora o que quer escolher e esta tem o mesmo procedimento que teve com C, pede que este aponte, mas ele não entende. Continua sem apontar. Imite apenas uns sons que não são perceptíveis para os adultos.

A educadora pega em dois postais e coloca-os à frente do A de forma que este percebe que deve escolher um. Este aponta para a estrela.” (Nota de campo nº 115, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Vou estando atenta aos diálogos e são poucas as crianças que têm esta capacidade, este é um grupo com algumas dificuldades na comunicação verbal e isso é notório nestas situações.

O R está sentado no banco e de repente começa a chorar de forma estridente, vou junto dele e pergunto o que se passa, este continua a chorar.

“R acalma-te, assim não percebo o que queres.”

Como não consigo perceber, pois este não comunica verbalmente, vou dando hipóteses, “já estamos a chegar, não chores”, mas este continua. A B diz-me: “Pipa ele quer a chucha”

“R queres a chucha?” pergunto.

Este para de chorar, percebo que é mesmo a chucha que o R quer.” (Nota de campo nº 167, cf. Anexo A do portefólio individual).

Estes registos de observação recolhidos evidenciam as dificuldades comunicativas de algumas das crianças da sala azul. Segundo Gonçalves et al. (2011), a interação social confirma a relevância na aprendizagem da linguagem, pois é no convívio com os pares e com os adultos que as crianças vão aprimorando as suas competências comunicativas.

Posto isto Sim-Sim (1998), advoga que a comunicação oral desempenha um papel central no desenvolvimento da criança, permitindo que a mesma interaja com o meio, desenvolva competências cognitivas e sociais, e construa o seu pensamento.

Em suma, pode concluir-se que a comunicação oral é um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças e na interação com os outros permitindo-lhes expressar-se, interagir com os outros e construir o seu pensamento (Sim-Sim, 1998, 2008). Os registos de observação evidenciam que algumas crianças apresentam dificuldades nesta área de comunicação e conseqüentemente na interação social reforçando a importância de atividades que estimulem a oralidade e a interação social para o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

#### **4.4.2. Papel do educador e principais estratégias identificadas no âmbito da comunicação oral**

Para que a comunicação oral seja efetiva e atinja os seus pressupostos, a educadora cooperante afirma que, *"O adulto também deve servir de modelo, o que exige que este tenha uma boa dicção e clareza na forma como transmite a informação. Esta deve ser clara e apelativa..."* (Educadora cooperante). Na perspetiva da educadora o educador assume um **papel** de modelo a seguir sendo fundamental o uso correto da linguagem oral.

Segundo os autores Boivin, (2011); Hohmann e Weikart,( 2011), as interações com os adultos e com os pares promovem a aquisição da linguagem oral, uma vez que permitem que a criança experimente diferentes formas de comunicação. Na mesma linha de pensamento, Silva et al., (2016), afirmam que o papel do educador é de extrema importância para a estimulação da comunicação oral, utilizando **estratégias** que favorecem a participação ativa das crianças. Seguindo esta linha de pensamento em que o papel do educador se torna fundamental verifica-se, através de diferentes notas de campo, as principais estratégias utilizadas no contexto de sala em estudo:

“Tento comunicar com as crianças, vou fazendo perguntas, sobre o que estão a fazer, o que gostaram na história, que animais aparecem durante

a narrativa, entre outras questões. Tentei que as crianças também comunicassem umas com as outras, principalmente na resolução de conflitos. A B tinha um instrumento para manusear a plasticina, o E chega perto dela e retira-lhe o instrumento da mão. Esta começa a chorar. Aproximo-me dos dois e explico ao E que não é assim que se faz: “E pergunta à B se ela te empresta, ela é que tinha, não podemos tirar as coisas da mão dos colegas, pergunta à B se podes utilizar, por favor.” B posso pegar?” Podes sim, depois dá-me outra vez, pode ser? Diz a B. “Sim já te dou outra vez.” Boa a falar é que nos entendemos.” Reforço a ideia de que a comunicação é importante.” (Nota de campo nº 157, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Alguns pares chegaram facilmente a um consenso e iniciaram rapidamente a atividade, com outros não foi assim tão fácil, até porque a comunicação nem sempre é compreendida. Aos pares que demonstram mais dificuldades na comunicação tento ajudar a resolver o conflito.” (Nota de campo nº 162, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Quando já estão todos encaminhados e a realizar a atividade, vou andando pelas mesas e observando os grupos, faço perguntas para tentar estimular a comunicação oral entre o adulto e a criança e entre os pares. As crianças vão fazendo comentários sobre as cores os brilhantes que existem nos materiais: “esta bola é grande e fofinha” diz a O, enquanto a B diz: olha esta cor, tem brilhantes, adoro é a minha favorita.” Na mesa ao lado ouço um choro, olho, é o R que está a chorar porque o A tirou-lhe a caneta da mão. O R tenta explicar, mas não consegue, pois tem dificuldade em articular palavras. Só comunica através de gestos e sons. Digo ao A que não pode tirar os materiais aos amigos, tem que pedir, mas este não demonstra interesse em aceitar a minha sugestão. As dificuldades em comunicar geram bastantes conflitos neste grupo.” (Nota de campo nº 163, cf. Anexo A do portefólio individual).

De acordo com as observações e registos efetuados assim como da entrevista analisada, as principais estratégias adotadas pela educadora são as seguintes:

*“Realizar jogos de linguagem que incentivem à fala, lengalengas, trava-línguas, jogos de palavras, entre outros. Estas práticas de comunicação trazem desenvolvimento ao grupo e divertimento enquanto aprendem; a leitura de histórias em voz alta encoraja a criança a participar, ajudando-a a aumentar e melhorar o vocabulário e a fluência das palavras; utilização de recursos com fotografias e imagens reais para a criança fazer a leitura de imagens também contribui para a estimulação da comunicação. Podemos até criar um cantinho, na sala, com cartazes de animais, alimentos, transportes, entre outros, que vão contribuir para um ambiente rico em troca de ideias e conversas entre os pares, que vão estimular a linguagem. Considero que todas estas estratégias servem para promover a comunicação e desenvolver a linguagem, independentemente de as crianças terem ou não dificuldades a este nível”* (Educadora cooperante).

“Hoje a manhã começou com a N a explicar o que iriam fazer nessa manhã. Algumas crianças estavam mais focadas que outras. A educadora explicou que iriam ser divididos em pequenos grupos e iriam começar as atividades relacionadas com o Inverno. Para que todos percebessem, esta utiliza uns cartões com imagens relativas ao tema e vai fazendo perguntas sobre esta estação do ano.” (Nota de campo nº 192, cf. Anexo A do portefólio individual).

O que acontece ao tempo no inverno? Está mais quente ou mais frio?  
“Algumas crianças respondem rapidamente e ao mesmo tempo, ouve-se um coro: “frio” “Boa” reforço. “Que roupas usamos no inverno?” Uns respondem grossas, outros muita roupa, outros roupa quentinha, todos os que estão a participar ativamente na dinâmica dão sugestões acertadas. “E agora gostava que pensassem e me dissessem que animais conhecem que vivem no frio, na neve ou no gelo:” Os esquilos como o Henrique e o Heitor” diz a O. “Ah e os pinguins” Diz o E “O urso polar” diz a B. “Muito bem, conhecem alguns animais que gostam e vivem no frio.” “Agora a N vai explicar a atividade que vamos fazer, com um dos animais que vocês disseram.” (Nota de campo nº 196, cf. Anexo A do portefólio individual).

“Quando acaba a reunião no tapete as crianças vão brincar livremente para os cantinhos da sala e eu aproveito para ter uma conversa informal com a educadora cooperante. Nesta conversa abordamos tipos de

estratégias que poderíamos colocar em prática para ajudar estas três crianças a comunicar de uma forma mais eficaz. Dei a conhecer o método PECS à educadora, que é um sistema único de comunicação alternativa e aumentativa e esta ficou bastante interessada. Combinamos no dia seguinte, voltamos a falar e a pesquisar mais sobre este método para o podermos colocar em prática. (Nota de campo nº 207, cf. Anexo A do portefólio individual).

A comunicação oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, influenciando a sua aprendizagem, comportamento e inclusão social. As estratégias utilizadas pela educadora, como o recurso a materiais visuais, jogos de linguagem e a promoção de diálogos, são essenciais para estimular a oralidade e favorecer a interação com os pares e os adultos. De acordo com as perspetivas de Sim-Sim et al. (2008), Boivin (2011) e Silva et al. (2016), estas práticas destacam a importância de um ambiente educativo que valorize a expressão oral e ofereça oportunidades contínuas para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Estas estratégias estão em conformidade com os estudos de Sim-Sim et al. (2008), que sublinham a relevância do uso de materiais visuais como facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, a criação de um ambiente educativo que valorize e promova a comunicação oral é essencial para incentivar todas as crianças a participarem ativamente e a aprimorarem as suas competências linguísticas. Esta perspetiva é corroborada pelos contributos de Sim-Sim (1998), Boivin (2011) e Hohmann e Weikart (2011), que enfatizam a importância de proporcionar contextos ricos em oportunidades de expressão oral e interação social, fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Em suma, a comunicação oral revela-se essencial para o desenvolvimento global da criança, influenciando a sua aprendizagem, comportamento e inclusão social. As observações realizadas e as estratégias adotadas pela educadora cooperante demonstram a importância de criar um ambiente educativo rico em oportunidades de interação, onde o uso de materiais visuais, jogos de linguagem e a promoção de diálogos desempenham um papel central na estimulação da oralidade. Estas práticas, em consonância com os estudos de Sim-Sim et al. (2008), Boivin (2011), Silva et al. (2016) e Hohmann e Weikart

(2011), reforçam a ideia de que o educador, ao assumir um papel de modelo comunicativo, tem um impacto significativo no desenvolvimento das competências linguísticas da criança, proporcionando-lhe ferramentas para que se expresse de forma eficaz e participe ativamente no seu processo de aprendizagem.

#### **4.5 Principais conclusões do estudo**

As **interações sociais** desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação oral da criança, entre outras áreas, uma vez que é através do contacto com os pares e com os adultos que a criança experimenta diferentes formas de expressão, amplia o seu vocabulário e fortalece as suas competências linguísticas. Os registos de observação evidenciam que as crianças que participam ativamente em momentos de diálogo, como em conversas em grande grupo ou a pares, desenvolvem melhor a sua capacidade de comunicação e de articulação verbal. Contudo, o estudo revela também que algumas crianças apresentam dificuldades em expressar-se oralmente, o que interfere na sua capacidade de interagir e resolver conflitos de forma autónoma. Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por Sim-Sim (1998) e Gonçalves et al. (2011), que sublinham a importância das interações sociais como facilitadoras da aprendizagem da linguagem.

O **papel do educador** revela-se crucial no estímulo à comunicação oral, uma vez que este atua como modelo de linguagem para as crianças. A educadora cooperante destaca a importância de utilizar uma comunicação clara e apelativa, reforçando que o adulto deve ser um exemplo na forma como se expressa, garantindo que a mensagem é transmitida de forma compreensível para a criança. Esta visão é sustentada por autores como Boivin (2011) e Hohmann e Weikart (2011), que defendem que as interações com os adultos proporcionam oportunidades ricas para a aquisição da linguagem. A observação no terreno demonstra que a educadora, ao intervir em situações de conflito ou ao promover diálogos sobre experiências do quotidiano, encoraja as crianças a comunicarem entre si, ajudando-as a superar as suas dificuldades de expressão. O

educador desempenha um papel mediador, guiando a criança na resolução de problemas através da linguagem verbal e reforçando constantemente a ideia de que "a falar é que nos entendemos". Este acompanhamento próximo e a disponibilidade para ouvir e interpretar as tentativas de comunicação da criança são fundamentais para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e sociais.

No que diz respeito às **estratégias** utilizadas para estimular a comunicação oral, a educadora aposta em diversas atividades que incentivam a participação ativa das crianças. Entre estas estratégias destacam-se a realização de jogos de linguagem, como lengalengas, trava-línguas e jogos de palavras, que permitem às crianças explorar o som, o ritmo e a estrutura da língua de forma lúdica e envolvente. A leitura de histórias em voz alta é outra prática recorrente, que não só enriquece o vocabulário das crianças como também estimula a sua imaginação e capacidade de compreensão. A educadora recorre a materiais visuais, como cartões com imagens reais, para facilitar a comunicação de crianças que apresentam dificuldades em expressar-se verbalmente. Estes recursos permitem que as crianças façam associações entre imagens e palavras, favorecendo a sua compreensão e expressão. A criação de uma área da comunicação na sala, com cartazes temáticos (como animais, alimentos ou transportes), também se revela uma estratégia eficaz para promover diálogos espontâneos e trocas de ideias entre as crianças, reforçando o uso da linguagem em contextos do dia a dia.

Embora o foco principal do estudo esteja no desenvolvimento da comunicação oral, a observação evidencia que existe um número considerável de crianças com fragilidades na comunicação verbal, o que interfere na sua interação com os pares e no entendimento do que é pedido pelos adultos. Estas dificuldades manifestam-se na incapacidade de expressar desejos de forma clara, na articulação limitada de palavras e na dificuldade em compreender instruções simples. Face a estas fragilidades, considero importante salientar mais algumas estratégias específicas, não salientadas pela educadora cooperante, que apoiem o desenvolvimento da comunicação destas crianças. Uma estratégia pertinente seria a introdução do sistema PECS (Picture Exchange Communication System), mencionado pelos autores (Silva & Teixeira, 2021), que consiste no uso de cartões com imagens para facilitar a comunicação de crianças com

dificuldades verbais. Este método pode ajudar a criança a associar as palavras a objetos ou ações, tornando a comunicação mais acessível. Outra estratégia eficaz seria a implementação de atividades em pequenos grupos, onde a criança com dificuldades pudesse receber um acompanhamento mais próximo e personalizado, permitindo que, em ambientes mais controlados e menos competitivos, desenvolvessem gradualmente as suas competências orais. Assim, ao reconhecer as fragilidades do grupo e ao adotar estratégias diferenciadas e ajustadas às necessidades de cada criança, o educador potencia a inclusão e o desenvolvimento global de todas as crianças do grupo.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | " |

Ao longo da minha prática supervisionada I e II consegui perceber que os estágios representam um período crucial na formação de qualquer profissional, especialmente no caso dos Educadores de Infância, pois permitem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de competências essenciais para a prática pedagógica. Durante este percurso, vivi uma experiência intensa de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, bem como uma profunda reflexão sobre o papel do Educador de Infância no contexto educativo.

A prática educativa vai muito além da transmissão de conhecimento. Exige a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam valorizadas, estimuladas e encorajadas a explorar o mundo à sua volta. A Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) destaca que o Educador deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. Neste contexto considero que as educadoras cooperantes desempenharam um papel fundamental na minha formação, demonstrando como uma abordagem centrada na criança pode impactar positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Como refere Figueira (2017), a prática pedagógica é um elemento essencial na formação dos Educadores, pois proporciona uma compreensão mais profunda do processo de ensino/aprendizagem e do papel do Educador como facilitador do desenvolvimento e fonte de afeto e segurança.

A construção da profissionalidade docente é também moldada pelas relações interpessoais estabelecidas no ambiente educativo. A interação com as crianças e com as equipas educativas revelou-se essencial para a minha adaptação e desenvolvimento profissional. Considero que as interações com as famílias também deviam fazer parte deste capítulo importante do meu caminho, no entanto isso não foi possível em nenhuma das PPS, visto terem sido desenvolvidas no meu local de trabalho e a organização socioeducativa estabelecer pouco envolvimento com as famílias no dia a dia. González et al. (2003), destacam que a dimensão relacional numa organização escolar é um conjunto de interações e redes, fundamentais para o bom funcionamento da instituição. A comunicação eficaz e o trabalho em equipa foram aspetos chaves que aprendi a valorizar, permitindo-me compreender a importância de ouvir, refletir e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades das crianças.

Não posso deixar de salientar as orientações da professora Joana Dias, que foram cruciais neste processo, fornecendo sempre as bases teóricas e práticas para a minha reflexão e desenvolvimento enquanto futura Educadora. Como defende Casanova (2001), a supervisão não é apenas um ato de ensino, mas também um suporte essencial para o desenvolvimento profissional. A partilha de experiências, o feedback, a troca de perspetivas, os incentivos e a disponibilidade prestada pela Docente, foram de extrema importância para eu conseguir superar desafios, consolidar aprendizagens e construir a minha identidade profissional.

A construção da profissionalidade docente é um processo contínuo que se desenvolve em contextos diversos, através de interações e trocas (Sarmiento, 2009). Neste percurso aprendi a importância da observação pedagógica, da reflexão crítica e da adaptação ao contexto. As abordagens investigativas, técnicas de recolha e análises de dados foram também importantes para aprofundar conhecimento e alicerçar práticas. O contacto com diferentes pedagogias e metodologias permitiu-me também aprofundar a minha visão sobre a importância da participação ativa da criança durante o seu processo de aprendizagem. A abordagem que pretendo adotar no futuro assenta no respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada uma das crianças com que cruzo o caminho, no incentivo à brincadeira como elemento essencial para a aprendizagem e na valorização do ambiente educativo como um espaço rico em possibilidades.

A relação estabelecida com as crianças, que já me conheciam, mas não de estarem comigo na prática, foi um dos aspetos mais enriquecedores do meu estágio. Whitebread (citado por Portugal, 2008), destaca que a autoestima e o amor transmitidos pelos cuidadores são essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Ao longo do meu percurso, procurei promover um ambiente onde as crianças se sentissem seguras, incentivadas, autónomas e felizes, para poderem realizar as suas aprendizagens de forma eficaz e significativa. As planificações das atividades propostas foram sempre realizadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, permitindo que estas participassem ativamente no seu processo de desenvolvimento. Niza (2013) ressalva que, quando as crianças se sentem envolvidas em relações de apoio e sensíveis, demonstram maior confiança e conforto nas atividades propostas.

Agora que estou prestes a chegar ao fim desta minha caminhada tão enriquecedora, destaco esta experiência como sendo transformadora tanto a nível profissional como pessoal. Cresci devido a todas as pessoas que se cruzaram comigo, tanto as educadoras cooperantes, como toda a restante equipa educativa, as crianças e os desafios diários contribuíram para me sentir feliz, realizada e aumentar a minha bagagem em relação à visão sobre a prática educativa. Como refere Borges (2014), o diálogo e a partilha de saberes são fundamentais para a construção da identidade profissional do docente.

Tenho consciência de que esta viagem não acaba aqui, pois um Educador de infância deve ter o compromisso, consigo mesmo, de que deve estar em constante formação, reflexão, descoberta e crescimento, para poder ter uma prática pedagógica atualizada de forma a poder promover, sempre, o melhor a todas as crianças com quem tem o privilégio de partilhar os seus dias.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegado o fim da elaboração do presente relatório e, conseqüentemente, o fim da PPSII, importa refletir sobre os aspetos mais significativos de todo o trabalho desenvolvido. Aspetos estes que contribuíram para a minha aprendizagem pessoal e profissional e para o fortalecimento da minha visão sobre a educação de infância, sobre o meu papel enquanto futura educadora de infância e, simultaneamente, sobre a problemática em estudo.

No que se concerne ao estágio, ressalvo a oportunidade de articulação teoria-prática. Apesar de trabalhar em contexto educativo há alguns anos, pude nesta PPS II, num olhar de futura educadora de infância, aplicar conceitos teóricos num contexto real, com oportunidade de refletir em conjunto com a educadora cooperante e perceber a importância de olhar para o conceito e tentar integrá-lo na realidade educativa que vivi e o grupo de crianças com as quais contactei.

A interação com as crianças e com a equipa educativa, composta por profissionais experientes, proporcionou momentos de grande aprendizagem. No entanto, relativamente à interação com as famílias, sinto que este aspeto ficou aquém das minhas expectativas, isto porque no contexto onde estagiei não encontrei evidências de um trabalho de parceria entre a escola e a família. Um exemplo paradigmático que verifiquei nesta organização socioeducativa, está relacionado com as reuniões de pais que foram canceladas desde a pandemia, e até ao dia de hoje ainda não foram retomadas. Do lado dos pais, tenho encontrado evidências de uma perspetiva da escola como um local onde deixar as crianças enquanto estes têm de trabalhar. Por sua vez, a escola vê os pais como pessoas apressadas e sem tempo para ouvir os profissionais da educação. Deste hiato, resulta um afastamento significativo por ambas as partes. Considero que as aplicações que agora são utilizadas para transmitir informação à família, sobre as rotinas diárias, os materiais que estão em falta para a criança, as atividades que são feitas, entre outras informações, estão a contribuir para o afastamento e falta de comunicação entre as famílias e a comunidade escolar.

De acordo com Silva et.al (2016) as crianças desenvolvem-se, aprendem e relacionam-se no contexto educativo e no contexto familiar. Na medida em que estes dois contextos são fulcrais para a criança, devem unir esforços numa parceria que beneficie o desenvolvimento da criança e potencie as forças de ambos. A família e a

escola não se podem ver como opostos. Devem trabalhar em conjunto, para um melhor desenvolvimento da criança, esta é a visão destes autores e de muitos outros especialistas neste tema. Ficará para práticas futuras enquanto educador de infância, a ambição de querer criar relações positivas e de parceria com as famílias, recordando teoricamente possíveis momentos e ferramentas que potenciarão esta relação, tão importante para o desenvolvimento global da criança.

A par desta fragilidade, este percurso permitiu-me vivenciar vários momentos que contribuirão para o meu futuro profissional. A observação e a aprendizagem junto de profissionais experientes ajudaram-me a perceber como cada ação, decisão e planificação podem influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças. A experiência reforçou a importância de planear atividades com intencionalidade, respeitando os interesses e necessidades das crianças, e a consciência de que a aprendizagem por parte do educador é um processo contínuo. O compromisso com o aperfeiçoamento constante é essencial para garantir uma educação de qualidade.

Como defende Cardona (2008), a reflexão é um elemento fundamental na prática educativa, permitindo ao educador compreender o impacto das suas ações e adaptar as suas práticas para melhor responder às necessidades das crianças e aos objetivos educativos. Neste sentido, considero essencial que a ação profissional do educador seja orientada por uma reflexão contínua sobre as finalidades das suas práticas pedagógicas e sobre a organização das atividades diárias.

No âmbito da investigação desenvolvida durante a PPSII, que incidiu sobre o desenvolvimento da linguagem oral, considero que consegui aprofundar conhecimento e compreender a importância que a comunicação acarreta para crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos e como esta influencia o desenvolvimento global das mesmas. No entanto, senti alguma frustração, dado que em termos formativos/teóricos a UC de Necessidades Educativas Especiais, pelo tempo letivo em que é lecionada, não me permitiu desenvolver atempadamente estratégias possíveis pelo PECS (Picture Exchange Communication System). Tive conhecimento desta ferramenta já no final da prática. Fica a referência teórica para o futuro, mas tenho consciência de que teria sido uma mais-valia para algumas crianças do grupo.

Esta experiência de estágio permitiu-me ainda, compreender a complexidade do papel do educador e a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, que é hoje vista como um agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. A minha prática profissional supervisionada consolidou a minha convicção de que a reflexão é essencial para um percurso profissional bem-sucedido.

Considero que realizei aprendizagens relativamente à implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto em contexto de jardim de infância, dado que na instituição esta metodologia não é desenvolvida, o que exigiu um maior suporte teórico e pesquisa sobre a implementação e o desenvolvimento desta forma de aprendizagem em grupo. Destaco a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, incentivando a sua curiosidade, autonomia e envolvimento na construção do conhecimento. Além disso, a necessidade de planificação cuidadosa e flexível, a escuta atenta dos interesses das crianças e a valorização do trabalho colaborativo revelam-se aspetos essenciais para a aplicação eficaz desta metodologia.

Quanto à elaboração do portfólio de uma criança, considero que este é um instrumento fundamental para documentar o seu percurso de aprendizagem, permitindo uma avaliação contínua e reflexiva sobre o seu desenvolvimento, interesses e progressos ao longo do tempo.

Relativamente à investigação realizada, considero que as principais aprendizagens incidiram sobre a relevância do papel do educador na estimulação do desenvolvimento da comunicação oral na Educação Pré-Escolar. A pesquisa permitiu-me compreender melhor a importância de criar um ambiente rico em interações verbais, proporcionando oportunidades diversificadas para que as crianças expressem ideias, emoções e pensamentos de forma autónoma e significativa. Além disso aprofundei o conhecimento sobre estratégias pedagógicas eficazes, como a exploração de histórias, diálogos, jogos simbólicos e perguntas abertas, que incentivam a participação ativa das crianças e enriquecem o seu vocabulário e estruturação do discurso.

Contudo, ao longo do processo investigativo, deparei-me com algumas dificuldades. Uma delas prendeu-se com a adaptação das estratégias às necessidades individuais de cada uma das crianças, especialmente daquelas que apresentavam dificuldades na comunicação oral. Adicionalmente, enfrentei desafios relacionados com

o comportamento desafiante de várias crianças do grupo, o que dificultou a implementação de atividades direcionadas para a estimulação da comunicação oral. Foi necessário adotar estratégias diferenciadas para promover um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e favorável à interação verbal, garantindo que todas as crianças tivessem oportunidade de participar e desenvolver as suas competências comunicativas.

Agora que me aproximo da entrada no mundo profissional como educadora de infância, levo comigo uma experiência enriquecedora e transformadora, que me dotou de ferramentas fundamentais para um desempenho consciente e reflexivo.

Estou convicta de que a minha caminhada profissional será guiada por um compromisso constante com a melhoria das práticas educativas, em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças com quem vou ter o prazer de cruzar o meu caminho.

## 7. REFERÊNCIAS

| | " | | " |

APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.  
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Boivin, M. (2011.). Relações entre pares. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. <https://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares>

Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspetiva da Interação Social*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 327-336.

Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 136-143.

Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fuertes, M. (2019, 16 de janeiro). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento. Primeiros Anos*. Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2024/03/16/salvos-pelo-amor-relacoes-devinculacao-e-desenvolvimento/>

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspetivas Atuais, Belo Horizonte.

Matos, A. R., & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*.

Matos, M. (2003). *Relação escola-família-comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP*. “Municipalização da Educação”.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer, 2(2).

Menting, B., Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2010). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72–79. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>

Mousinho, R. et al. (2008). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso*

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, Z. d., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). *O valor das interações na criança em creches no desenvolvimento infantil*. CP Cadernos de Pesquisa.

Planote, F. & Hardy, N. (2004). *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Artmed

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. 1(1). 86-106.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. A educação das crianças dos 0 aos 12*. Biblioteca Nacional [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf) de Portugal.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Rigolet, S. A. N. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de Orientação para Crianças até aos 6 anos*.

Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.

Schuele, C. M., Rice, M. L., & Wilcox, K. A. (1995). Redirects: a strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 38(6), 1319–1333. <https://doi.org/10.1044/jshr.3806.1319>

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). O processo de socialização organizacional como estratégia de integração indivíduo e organização. *Revista Reuna*, 18(4), 5-20.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). *Intencionalidade Educativa e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar: Ambiguidades e Desafios na Implementação das OCEPE* [Sessão de conferência]. Ciclo Internacional de Conferências@ Distância: Infância & Educação, Escola Superior Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

Silva, M. C. L., De Souza, S. L. M. C., & Teixeira, L. M. (2021). o uso do picture exchange communication system (pecs) na promoção da comunicação inclusiva de crianças com autismo: uma revisão integrativa: uma revisão integrativa. *Brazilian Medical Students*, 5(8).

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

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 13-20.

Van Der Wilt, F. et al. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>

Vitto, M. M., & Feres, M. C. (2005). *Distúrbios da comunicação oral em crianças*. Medicina, Ribeirão Preto, pp. 38 (3/4): 229-234.

Washington-Nortey, P. et al. (2020). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: a systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49–59.

<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01126-5>

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, RK (2003). Projetando estudos de caso. *Métodos de pesquisa qualitativa*, 5 (14), 359-386.

**Documentos Institucionais:**

Projeto Educativo da organização socioeducativa (2024/2025).

Projeto sala (2024/2025)



ANEXOS

| | " | | " | |

## **ANEXO A**

### **Portefólio da prática profissional supervisionada e Portefólio da criança**

Para garantir a confidencialidade dos intervenientes, o Portfólio Profissional foi disponibilizado em um documento PDF separado, intitulado Portfólio individual PPSII Andrea Granadeiro e o Portfólio da criança foi entregue em suporte digital ao Professor Orientador e posteriormente ao encarregado de educação da criança em questão.



**ANEXO B**  
Roteiro ético



Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivo do estudo</b></p>	<p>Tomás (2011) destaca a importância de explicar a todos os envolvidos os objetivos do trabalho, promovendo uma abordagem ética e democrática.</p> <p>No início da Prática Profissional Supervisionada II, conversei com os funcionários da instituição para explicar qual seria o meu novo papel, visto que já trabalhava na instituição há cerca de 24 anos. A intenção foi estabelecer uma conexão com a equipa e esclarecer a natureza das atividades que iria realizar.</p> <p>Em relação às crianças, a Educadora apresentou-me ao grupo, informando que estaria com eles na sala e que</p>	<p><b>Compromisso com a entidade empregadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com</li> </ul>

	<p>desenvolveríamos atividades divertidas juntos. Embora já me conhecessem da instituição, eu nunca tinha estado com eles por um período prolongado, o que tornou essa apresentação essencial para criar um ambiente de confiança e proximidade.</p> <p>Para as famílias, preparei uma carta de apresentação, que a Educadora colocou ao dispor na entrada da sala. Na carta, expliquei por que estaria presente na sala e quais eram os objetivos do meu trabalho durante o período de prática. Adicionalmente a Educadora cooperante enviou um e-mail formal para as famílias para reforçar a minha chegada ao grupo e fornecer informações adicionais. Essas ações tinham como objetivo informar as famílias e garantir uma comunicação transparente sobre o meu papel</p>	<p>todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</li> <li>• “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos, e</li> </ul>
--	---	---

	<p>na sala, bem como sobre as atividades planeadas para as crianças durante o estágio. Acerca dos objetivos da investigação, estes surgiram das experiências vivenciadas ao longo do estágio. A Educadora cooperante foi informada a acerca da temática do estudo e os objetivos através de conversas informais durante a minha Prática Profissional Supervisionada. Antes de abordar a Educadora, sobre a decisão final do estudo consultei a minha orientadora de estágio para perceber junto da mesma se a minha proposta era adequada e viável.</p>	<p>potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2)</li> </ul>
<p><b>2. 8. Custos e benefícios e Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), em qualquer investigação é importante identificar tanto os benefícios quanto os custos para as crianças envolvidas.</p>	<p><b>Compromissos:</b></p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Encarar as suas funções educativas de</li> </ul>

	<p>Quanto aos custos, esta investigação não gerará nenhuma carga ou despesa para as crianças ou para as suas famílias.</p> <p>Todos os dados foram recolhidos em ambiente educativo, com as crianças inseridas no seu contexto natural de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>Assim, o processo de investigação não afetará de forma negativa as atividades regulares ou a rotina das crianças.</p> <p>O estudo promovera uma reflexão da equipa educativa acerca do impacto positivo das suas práticas pedagógicas. Estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões e aprender com os demais membros da equipa.</p> <p>Esta abertura para o diálogo permitiu várias trocas de ideias sobre as minhas observações, enriquecendo a prática pedagógica e</p>	<p>modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</li> <li>• “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de</li> </ul>
--	--	--

	<p>promovendo uma maior colaboração entre os membros da equipa.</p> <p>Durante todo o processo, comprometo-me a respeitar todos os intervenientes, sejam eles crianças, educadores ou familiares, garantindo um ambiente ético e acolhedor.</p>	<p>aprendizagem.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</li> </ul>
--	---	--

		<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Contribuir para o debate, a Inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</li></ul> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</li><li>• “Respeitar as famílias e a sua estrutura,</li></ul>
--	--	---

		valorizando a sua competência educativa.” (p.2)
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>	<p>Tomás (2011) destaca que, em relação à privacidade e confidencialidade, "estas questões devem ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando se retiram citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas" (p. 161).</p> <p>Assim, assegurei a privacidade de todos os envolvidos, evitando identificar os nomes das crianças, da equipa educativa ou das famílias, utilizando apenas as iniciais dos seus nomes nos registos escritos. Para maior segurança, disponibilizei às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, esclarecendo que o rosto das crianças seria sempre preservado e que, após o uso para fins</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (P.2)</li> </ul>

	<p>de investigação ou documentação, as imagens seriam eliminadas.</p> <p>Dessa forma, procurei garantir a confidencialidade e proteger a identidade de todos os participantes da investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</li> </ul>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>No estudo, abrangerei o grupo de crianças da sala azul, onde estou a realizar a minha prática, nenhuma criança foi excluída, devido à natureza do estudo, que se torna assim, mais abrangente e enriquecedora.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</li> </ul>

<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Tomás (2011) enfatiza que tanto as crianças quanto os adultos envolvidos na investigação "devem ser informados sobre os objetivos e a natureza da investigação" (p. 163).</p> <p>Ao definir a problemática da investigação delinee, em conjunto com a orientadora da Prática, três objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o papel do educador na promoção da comunicação oral;</li> <li>• Identificar estratégias de ação que estimulem a comunicação oral;</li> <li>• Promover a autonomia comunicativa do grupo.</li> </ul> <p>O método de investigação assenta num estudo de caso, de abordagem qualitativa.</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</li> <li>• “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos, e potencialidades de cada criança e na promoção da</li> </ul>

		<p>autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Promover a mais aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</li></ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</li><li>• “Ser solidário nas</li></ul>
--	--	--

		decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2)
<b>6. Consentimento informado</b>	<p>Para conduzir a investigação, distribuí o consentimento informado a todos os envolvidos, explicando claramente os objetivos do meu trabalho. Cada participante tem o direito de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização ou represália. Durante todo o processo de investigação, manterei os intervenientes informados sobre os procedimentos e responderei às suas perguntas, garantindo assim um fluxo de informação transparente.</p> <p>O consentimento informado foi obtido dos familiares. O documento especificava que a identidade das crianças seria protegida em todas as fotografias (com o rosto ocultado) e</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na</li> </ul>

	<p>garantia aos pais o direito de revogar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou consequência negativa.</p>	<p>Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</li> <li>• “Promover a</li> </ul>
--	--	---

		<p>participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</li><li>• Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</li></ul>
--	--	--

<p><b>7. 9. Uso e relato das conclusões e Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Após a conclusão da minha prática profissional e da investigação, planeio entregar um exemplar do relatório de investigação à instituição para poder ser partilhado com a equipa educativa que me acolheu. Embora durante o estágio todos tenham sido mantidos informados sobre cada etapa do processo e os resultados obtidos, é importante que a equipa tenha acesso ao documento final para uma visão completa do estudo.</p> <p>Pretendo partilhar os resultados da investigação com as famílias através do Educabiz, plataforma utilizada pela instituição para troca de informação. Como o estudo envolveu as crianças é fundamental manter uma comunicação clara e transparente.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar Informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</li> <li>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem</li> </ul>

	<p>Ao longo do processo, a transparência foi uma prioridade, para promover uma abordagem participativa, onde todos os interessados têm voz e podem contribuir para a melhoria das práticas educativas. A comunicação foi sempre um meio privilegiado e aberto a sugestões, tanto da parte da minha Educadora cooperante como da minha orientadora de estágio, esta atitude é crucial para garantir padrões éticos e de qualidade.</p> <p>O meu objetivo é criar relações horizontais com todos os envolvidos, aceitando críticas construtivas e aprimorando a investigação com base no “feedback” recebido. Esta abordagem não só enriquece o estudo, como também promove uma cultura de colaboração e respeito mútuo no ambiente educativo.</p>	discriminações.” (p.2)
--	--	------------------------

<b>10. Tratamento dos dados</b>	Neste estudo, utilizei várias técnicas para a recolha de dados: <ul style="list-style-type: none"><li>• Observação direta participante</li><li>• Observação direta- não participante</li><li>• Notas de campo</li><li>• Entrevista à educadora cooperante</li></ul>	
---------------------------------	---	--



## **Anexo C**

Guião da entrevista à  
Educadora-operante

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora cooperante (PPS II 2024/2025)

**Objetivo:**

- Compreender a perceção e as práticas da educadora cooperante relativamente às conceções e ao desenvolvimento da comunicação oral das crianças na sala Azul.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Desenvolvimento da comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os momentos mais significativos no desenvolvimento da comunicação oral das crianças durante as atividades realizadas na sala.</li> </ul>	B1. Quais os momentos mais significativos no desenvolvimento da comunicação oral das crianças durante as atividades realizadas?	

C. Estratégias para estimular a comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora para estimular a comunicação oral das crianças.</li> </ul>	C1. Que estratégias costuma utilizar para estimular a comunicação oral das crianças?	
D. Intencionalidade pedagógica na comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a intencionalidade pedagógica, na planificação das atividades, relacionadas com a comunicação oral.</li> </ul>	D1. Ao planear as atividades, que intencionalidades destaca relativamente à comunicação oral?	
E. Fragilidades e dificuldades na comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as fragilidades e dificuldades das crianças na comunicação oral</li> <li>• Compreender de que forma estas necessidades influenciam a planificação das atividades.</li> </ul>	E1. Quais as principais fragilidades ou dificuldades que observa nas crianças, em relação à comunicação oral? E2. Essas fragilidades influenciam as planificações das atividades?	
F. Práticas e recursos para apoiar crianças com dificuldades na comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que práticas e recursos são considerados eficazes para apoiar as crianças com maiores dificuldades na comunicação oral</li> <li>• Proporcionar a reflexão sobre a possibilidade de implementação de novos recursos.</li> </ul>	F1. Que práticas ou recursos considera mais eficazes para apoiar as crianças que apresentam maiores dificuldades na comunicação oral? F2. Gostaria de implementar algum destes recursos?	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	- Gostaria de acrescentar mais alguma informação pertinente? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Agradecer a disponibilidade



## **Anexo D**

Transcrição da entrevista da  
Educadora Cooperante

**Questões para fazer à educadora cooperante:**

**P: Quais os momentos mais significativos no desenvolvimento da comunicação oral das crianças durante as atividades realizadas na sala?**

R: (ED) Os momentos mais significativos, são aqueles que incluem atividades que promovem a interação a interação social e o uso da linguagem, tais como: as conversas onde as crianças partilham as suas vivencias do dia a dia, trocam ideias e questionam-se entre si. O saber escutar o adulto a contar histórias, ou seja, estarem atentos e em silencio torna o processo de aprendizagem mais positivo e incentiva a respostas verbais e a um raciocínio mais rápido. As atividades de grupo, jogos, situações do quotidiano, tabelas de regras e a realização de tarefas contribuem para momentos significativos da linguagem oral.

**P: Que estratégias costuma utilizar para estimular a comunicação oral das crianças?**

R: (ED) Realizar “perguntas abertas” estimulando a criança a responder, de uma forma diversificada, sem ser apenas “sim” ou “não”, fazendo com que esta tente dar uma resposta mais elaborada. Promover conversas entre o grupo. Utilizar rimas, músicas e jogos. São tipos de atividades mais lúdicas que tornam a aprendizagem mais atrativa. Criar um ambiente acolhedor onde as crianças se sintam seguras para falar sem medo de errar.

**P: Ao planear as atividades, que intencionalidades destaca relativamente à comunicação oral?**

R: (ED) Destaco a intenção de aumentar/enriquecer o vocabulário desenvolvendo a parte linguística, como os sons, pronuncia correta das palavras, compreensão de frases e a

capacidade de se expressar, relatar acontecimentos com alguns pormenores ao nível do tempo e o espaço em que ocorrem. Incentivar sempre a criança a fazer perguntas, partilhar opiniões e dar ideias.

**P: Quias as principais fragilidades ou dificuldades que observa nas crianças, em relação à comunicação oral? Essas fragilidades influenciam as planificações das atividades?**

R(ED) Dificuldade em iniciar uma conversa, porque existem sempre crianças a gerar alguma desordem, alguma dificuldade em obter respostas curtas e exatas a perguntas simples, dificuldade em ser entendida ou eu mesma de entender algumas crianças, devido ao pouco vocabulário e à sua dicção. O grupo é heterogéneo o que poderia ser uma mais-valia para o desenvolvimento da comunicação oral, no entanto o número de crianças com 3 anos é tão extenso que não se verifica que estas sejam encorajadas ou motivadas pelas crianças mais velhas. Não sinto que essas dificuldades influenciem nas planificações das atividades, pois faz parte do nosso trabalho incentivar as crianças ao desenvolvimento da comunicação. Assim tentamos através de histórias que contamos, dos registos feitos em grupo, das conversas que temos, quer individualmente quer em grupo, potenciar momentos em que todas as crianças se expressem livremente e com a nossa ajuda desenvolvam a capacidade de comunicar de uma forma cada vez mais complexa. O adulto também deve servir de modelo, o que exige que este tenha uma boa dicção e clareza na forma como transmite a informação. Esta deve ser clara e apelativa.

**P: Que práticas ou recursos considera mais eficazes para apoiar as crianças que apresentam maiores dificuldades na comunicação oral? Gostaria de implementar algum desses recursos?**

R: (ED) Apoiar as crianças com dificuldades de comunicação oral, requer uma abordagem que pode incluir práticas e recursos variados, tais como: Realizar jogos de linguagem que incentivem à fala, lengalengas, destrava-línguas, jogos de palavras, entre outros. Estas práticas de comunicação trazem desenvolvimento ao grupo e divertimento enquanto

aprendem. A leitura de histórias em voz alta encoraja a criança a participar, ajudando-a a aumentar e melhorar o vocabulário e a fluência das palavras. Utilização de recursos com fotografias e imagens reais para a criança fazer a leitura de imagens também contribui para a estimulação da comunicação. Podemos até criar um cantinho, na sala, com cartazes de animais, alimentos, transportes, entre outros, que vão contribuir para um ambiente rico em troca de ideias e conversas entre os pares, que vão estimular a linguagem. Considero que todas estas estratégias servem para promover a comunicação e desenvolver a linguagem, independentemente de as crianças terem ou não dificuldades a este nível. Para que tudo isto traga progressos/benefícios e se alcancem os objetivos propostos, é sem dúvida importante criar um ambiente de compreensão, seguro e encorajador, onde a criança sinta que se pode expressar. Elogiar e reforçar positivamente quando a criança faz progressos ao nível da comunicação oral, vai ajudar a que a criança aumente a sua autoconfiança.

## **Anexo E**

### **Análise Categorial da entrevista à Educadora-cooperante**

Tema: Desenvolvimento da comunicação oral em crianças de Educação Pré-escolar				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
	Interação social	Partilha de vivências,	“...as conversas onde as crianças	1

Momentos significativos		troca de ideias questionament o entre pares	partilham as suas vivencias do dia a dia, trocam ideias e questionam-se entre si...”	
	Atenção e escuta ativa	Ouvir histórias, estar atento e em silencio	“...estarem atentos e em silencio torna o processo de aprendizagem mais positivo e incentiva a respostas verbais e a um raciocínio mais rápido...”	1
	Atividade em grupos	Jogos, situações do quotidiano, tabelas de regras e realização de tarefas	“...atividades de grupo, jogos, situações do quotidiano, tabelas de regras e a realização de tarefas contribuem para momentos significativos da linguagem oral...”	1
	Perguntas abertas	Estimular respostas mais elaboradas, evitando respostas curtas	“...realizar “perguntas abertas” estimulando a criança a responder, de uma	1

Estratégias para estimular			forma diversificada...”	
	Conversas em grupo	Promover a troca de ideias entre crianças	“...promover conversas entre o grupo...”	1
	Atividades lúdicas	Uso de rimas músicas e jogos para motivar a aprendizagem	“Utilizar rimas, músicas e jogos. São tipos de atividades mais lúdicas que tornam a aprendizagem mais atrativa...”	1
	Ambiente acolhedor	Criar espaços onde a criança se sinta segura para se expressar	“Criar um ambiente acolhedor onde as crianças se sintam seguras para falar sem medo de errar...”	1
Intencionalidade	Desenvolvimento linguístico	Aumentar vocabulário. Melhorar a pronúncia e a compreensão	“Destaco a intenção de aumentar/enriquecer o vocabulário desenvolvendo a parte linguística...”	1
	Estimular a expressão oral	Incentivar perguntas, partilha de opiniões e	“Incentivar sempre a criança a fazer perguntas, partilhar	1

		relatos detalhados	opiniões e dar ideias...”	
Fragilidades e dificuldades	Início de conversas	Dificuldade em começar diálogos devido à desordem	“Dificuldade em iniciar uma conversa, porque existem sempre crianças a gerar alguma desordem...”	1
	Comunicação ineficaz	Dificuldades em dar respostas claras e compreensíveis	“...dificuldade em obter respostas curtas e exatas a perguntas simples...”	1
	Diversidades na faixa etária	Grupo heterogéneo com predominância de crianças mais novas que não são motivadas pelas mais velhas	“...número de crianças com 3 anos é tão extenso que não se verifica que estas sejam encorajadas ou motivadas pelas crianças mais velhas...”	1
	Papel do adulto	O adulto como modelo de linguagem clara e compreensível	“...O adulto também deve de servir de modelo, o que exige que este tenha uma boa	1

			dicção e clareza na forma como transmite a informação...”	
Práticas e recursos de apoio	Jogos e linguagem	Atividades como lengalengas, trava-línguas e jogos de palavras	“...realizar jogos de linguagem que incentivem à fala, lengalengas, trava-línguas, jogos de palavras, entre outros...”	1
	Leitura de histórias	Leitura em voz alta para aumentar vocabulários e fluência	“...A leitura de histórias em voz alta encoraja a criança a participar, ajudando-a a aumentar e melhorar o vocabulário e a fluência das palavras...”	1
	Recursos visuais	Utilizar imagens reais e cartazes para estimular a comunicação	“...criar um cantinho, na sala, com cartazes de animais, alimentos, transportes, entre outros, que vão contribuir para um ambiente rico em	1

			troca de ideias e conversas entre os pares, que vão estimular a linguagem...”	
	Ambiente de apoio	Criar um ambiente seguro e encorajador, reforçando positivamente os progressos	“...é sem dúvida importante criar um ambiente de compreensão, seguro e encorajador, onde a criança sinta que se pode expressar...”	1

**Anexo F**  
Notas de Campo

Notas de campo
<p>“O A vem ter comigo e pergunta alguma coisa, tenho dificuldade em perceber e peço que repita, porque este faz apenas um som.</p> <p>O A percebe que eu estou com dificuldade em entender o que me está a dizer, então decide dar-me a mão e encaminha-me até á porta que dá acesso ao espaço exterior.</p> <p>Percebo então a mensagem. Pergunto á educadora cooperante se as crianças podem ir brincar e esta responde afirmativamente.” Nota de campo nº 91.</p>
<p>“Hoje ao observar o A consegui perceber, que a maior parte das vezes em que este tem atitudes agressivas com aos colegas, é porque não se consegue fazer entender quando quer comunicar oralmente com os colegas.</p> <p>Após várias queixas dos colegas de que estava a bater, a empurrar ou a gritar aos ouvidos dos mesmos, fiquei mais atenta ao seu comportamento durante a manhã.” Nota de campo nº 92.</p>
<p>“As crianças vão chegando á sala e dirigem-se ao tapete, para a educadora N dar início á conversa da manhã, como é habitual á segunda-feira. Esta situação é recorrente durante a semana, mas á <b>segunda-feira</b> a conversa estende-se mais um pouco porque as crianças, que desejam, partilham o que fizeram durante o seu fim de semana.</p> <p>Ao observar o grupo durante esta partilha consigo perceber, uma vez mais, que as dificuldades de comunicação oral são bastantes e acentuas num número considerável de crianças.” Nota de campo nº 96.</p>
<p>“A C tenta dizer á educadora qual o que quer pintar, mas como tem dificuldade em explicar oralmente a sua escolha a educadora pede que esta aponte. A C entende e aponta para a arvore de <b>Natal</b> e para os materiais que quer utilizar.</p> <p>Por sua vez o A também não consegue dizer á educadora o que quer escolher e esta tem o mesmo procedimento que teve com C, pede que este aponte, mas ele não entende. Continua sem apontar. Imite apenas uns sons que não são percetíveis para os adultos.</p> <p>A educadora pega em dois postais e coloca-os á frente do A <b>de forma que</b> este percebe que deve escolher um. Este aponta para a estrela.” Nota de campo nº 115.</p>
<p>“Na mesa onde me encontro com as duas crianças, está algum material espalhado em cima da mesa, que vou organizando e ao mesmo tempo observo o A e a A. O A está a</p>

fazer o seu postar de **Natal**, e tenta pedir à A a tesoura que está junto desta. Como a A tem dificuldade em perceber o que ele diz. Este opta por apontar para o objeto.

A colega percebe e entrega-lhe a tesoura.

Mesmo não conseguindo comunicar oralmente, de forma eficaz, o A fez com que a A o percebesse e satisfizesse o seu pedido.” Nota de campo nº 151.

“Iniciei a dinâmica da leitura e as crianças estavam bastante atentas, pois faziam comentários às ilustrações engraçadas que o livro tem.

No decorrer da leitura, apareceu a palavra fuligem, pergunto se alguém sabe o que significa aquela palavra. O L diz: “Pipa acho que é fogo.”

“Olhem bem para a imagem, acham que o L tem razão?”

“É sujo, o pai natal está sujo de preto” diz a B.

“É o fogo que faz este pó escuro que se chama fuligem e que existe nas chaminés.”

Boa com a ajuda do L e da B conseguimos aprender uma palavra nova.” Nota de campo nº 155.

“Tento comunicar com as crianças, vou fazendo perguntas, sobre o que estão a fazer, o que gostaram na história, que animais aparecem durante a narrativa, entre outras questões.

Tentei que as crianças também comunicassem umas com as outras, principalmente na resolução de conflitos.

A B tinha um instrumento para manusear a plasticina, o E chega perto dela e retira-lhe o instrumento da mão. Esta começa a chorar.

Aproximo-me dos dois e explico ao E que não é assim que se faz: “E pergunta à B se ela te empresta, ela é que tinha, não podemos tirar as coisas da mão dos colegas, pergunta à B se podes utilizar, por favor.”

B posso pegar?”

“Podes sim, depois dá-me outra vez, pode ser? Diz a B.

“Sim já te dou outra vez.”

“Boa a falar é que nos entendemos.” Reforço a ideia **de que** a comunicação é importante.” Nota de campo nº 157

Numa outra situação, o R começa a chorar e não percebe o que se passou. Tento perceber e pergunto ao R, mas como este tem dificuldade na comunicação oral, começa a apontar para um molde que está na mão do S que está ao seu lado.

“S o que se passou?” pergunto

O S fica atrapalhado, o R continua a chorar.

“R não é preciso estar a chorar.” Digo.

“S tiraste o molde da mão do R?” pergunto.

O S afirma com a cabeça.

“Não se faz, está bem, têm que tentar conversar uns com os outros, só assim se vão entender.”

O S volta a afirmar com a cabeça e devolve o molde ao R, que se cala de imediato.

Nota de campo nº 158.

Alguns pares chegaram facilmente a um consenso e iniciaram rapidamente a atividade, outros não foi assim tão fácil, até porque a comunicação nem sempre é compreendida. Aos pares que demonstram mais dificuldades na comunicação tento ajudar a resolver o conflito. Nota de campo nº 162.

Quando já estão todos encaminhados e a realizar a atividade, vou andando pelas mesas e observando os grupos, faço perguntas para tentar estimular a comunicação oral entre o adulto e a criança e entre os pares.

As crianças vão fazendo comentários sobre as cores os brilhantes que existem nos materiais: “esta bola é grande e fofinha” diz a O, **enquanto** a B diz: olha esta cor, tem brilhantes, adoro é a minha favorita.”

Na mesa ao lado ouço um choro, olho, é o R que está a chorar porque o A tirou-lhe a caneta da mão. O R tenta explicar, mas não consegue, pois tem dificuldade em articular palavras. Só comunica através de gestos e sons.

Digo ao A que não pode tirar os materiais aos amigos, tem que pedir, mas este não demonstra interesse em aceitar a minha sugestão. As dificuldades em comunicar geram bastantes conflitos neste grupo. Nota de campo nº 163.

Vou estando atenta aos diálogos e são poucas as crianças que têm esta capacidade, este é um grupo com algumas dificuldades na comunicação verbal e isso é notório nestas situações.

O R está sentado no banco e de repente começa a chorar de forma estridente, vou junto dele e pergunto o que se passa, este continua a chorar.

“R acalma-te, assim não percebo o que queres.”

Como não consigo perceber, pois este não comunica verbalmente, vou dando hipóteses, “já estamos a chegar, não chores”, mas este continua. A B diz-me: “Pipa ele quer a chucha”

“R queres a chucha?” pergunto.

Este para de chorar, percebo que é mesmo a chucha que o R quer. Nota de campo nº 167.

Chego ao pé da B e digo-lhe: “B obrigada por me ajudares com o R, eu não estava a perceber o que é que ele queria.”

“Sabes Pipa ele chora muito e se lhe deres a chucha ele cala-se, a N tem sempre a chucha dele no bolso da bata para ele não estar a gritar.” Diz a B.

A O que está atenta à nossa conversa, reforça, “ele chora muito Pipa, não percebo. Sabes porquê que ele não fala Pipa?”

“Ele vai aprender a falar, mas precisa de uma ajuda, existem umas terapeutas da fala que o vão ajudar, algumas crianças aprendem mais tarde, cada uma tem o seu ritmo.”

Respondo.

O E pergunta; “essas senhoras são medicas?”

“não são medicas, mas são parecidas, fazem um trabalho parecido.” Explico.

Nota de campo nº 168.

Hoje é dia de expressão motora, aproveito que vou observar a aula e tenho uma conversa informal com o professor L.

Questiono o professor em relação à comunicação entre ele e as crianças.

O professore sublinha que tem algumas dificuldades em comunicar com algumas das crianças do grupo, pois estas só comunicam por gestos e nem sempre é fácil perceber

<p>corretamente o que querem transmitir. Refere ainda, que mesmo os que comunicam verbalmente, não o fazem de forma correta e explicita. Nota de campo nº 171.</p>
<p>Enquanto vamos conversando, o L está sempre atento ao que passa ao seu redor e ao que as crianças estão a fazer.</p> <p>Vai dando dicas de como fazer os exercícios corretamente.</p> <p>O R começa a chorar, o L refere que o R é o caso mais complicado, relativamente à comunicação e interpretação.</p> <p>“Tenta resolve tudo a chorar e a gritar.” Sublinha o professor. Nota de campo nº 172.</p>
<p>Chego perto do R e pergunto o que se passa, este ainda grita mais, a B vem logo em sua defesa e explica que o S lhe tirou a bola. <b>“Obrigada, B, por ajudares a Pipa a perceber o que se passou.”</b></p> <p>“S não tires a bola ao R, pode ser? Tens ali mais bolas” reforço.</p> <p>“Toma S tens aqui uma bola para ti.” Diz o professor L.</p> <p>“Eu quio a marea.” Diz o S.</p> <p>“Vai à caixa trocar, mas não tires aos amigos.”</p> <p>Enquanto isto, eu já consegui acalmar o R.</p> <p>A aula decorre dentro da normalidade, no entanto este tipo de situações dentre as crianças deste grupo é recorrente e na maior parte das vezes só são solucionadas com a intervenção do adulto. Nota de campo nº 173.</p>
<p>Hoje após o reforço da manhã, estive a conversar com as crianças sobre a festa de <b>Natal</b>, que se realizou no dia 14 do recorrente mês.</p> <p>A maior parte das crianças só se focou no pai natal, e nos presentes que este deixou.</p> <p>O V de repente diz: “Pipa eu vi vocês no teatro.”</p> <p>A B diz: “eu também vi, e estavam lá os triciclos do nosso recreio, mas <b>ó</b> Pipa, os grandes não andam de triciclo!” Nota de campo nº 174.</p>
<p>A conversa no colchão continua, o assunto seguinte é o aniversário da B, que foi ontem, domingo. Esta fez questão de dizer a todos os colegas e aos adultos que via: “Eu já fiz 5 anos.”</p> <p>O L pergunta pelo bolo e a B responde: “a festa foi ontem e hoje não trouxe bolo porque vou embora cedo.”</p>

<p>A B vai embora a seguir ao almoço, não fica para lanchar na escola.</p> <p>Nota de campo nº 175.</p>
<p>A C continua a chorar, vou para junto desta e tento que se acalme. “Vá lá C, não é preciso chorar, vamos acabar a tua estrela e vais ver que, entretanto, chega o L para te levar a ti e aos amigos que ainda não foram.” A C olha para mim e tenta dizer-me alguma coisa que não entendo, peço que repita, para tentar entender, volto a não perceber e sem que diga nada ela percebe que eu não a estou a ajudar porque tenho dificuldade em comunicar com ela.</p> <p>Rapidamente pega na esponja com tinta e dá-me para eu pegar, percebo que quer que a ajude a pintar.</p> <p>“Queres que te ajude a pintar?” Pergunto.</p> <p>Esta sorri como forma de me mostrar que sim, que eu já tinha percebido a sua mensagem. Nota de campo nº 182.</p>
<p>Durante o momento inicial da manhã, no tapete, onde as crianças se reúnem para poderem ir colocar a sua presença e partilharem alguma história ou informação com a equipa educativa, observei que algumas crianças, como o R e a C, recorreram a expressões faciais e gestos para se fazerem entender.</p> <p>O R tenta dizer que está presente, mas não consegue, então opta por apontar para ele mesmo e fazer um som para que a educadora repare nele.</p> <p>A educadora N percebe e dá-lhe um reforço positivo: “muito bem, já percebi que estás presente.”</p> <p>O R sorri. Nota de campo nº 183.</p>
<p>Durante a brincadeira livre nos cantinhos da sala, enquanto ajudo a B a terminar o seu trabalho de Natal, percebo que as crianças com maior dificuldade em comunicar se apoiam frequentemente em gestos e no uso de brinquedos para tentarem comunicar as suas intenções. Nota de campo nº 184.</p>
<p>Hoje a manhã começou com a N a explicar o que iriam fazer nessa manhã. Algumas crianças estavam mais focadas que outras.</p> <p>A educadora explicou que iriam ser divididos em pequenos grupos e iriam começar as atividades relacionadas com o Inverno, para que todos percebessem, esta utiliza uns</p>

cartões com imagens relativas ao tema e vai fazendo perguntas sobre esta estação do ano. Nota de campo nº 192.

O que acontece ao tempo no inverno? Está mais quente ou mais frio?”

Algumas crianças respondem rapidamente e ao mesmo tempo, ouve-se um coro: “frio”  
“Boa” reforço.

“Que roupas usamos no inverno?”

Uns respondem grossas, outros muita roupa, outros roupa quentinha, todos os que estão a participar ativamente na dinâmica dão sugestões acertadas.

“E agora gostava que pensassem e me dissessem que animais conhecem que vivem no frio, na neve ou no gelo:”

“Os esquilos como o Henrique e o Heitor” diz a O.

“Ah e os pinguins” Diz o E

“O urso polar” diz a B.

“Muito bem, conhecem alguns animais que gostam e vivem no frio.”

“Agora a N vai explicar a atividade que vamos fazer, com um dos animais que vocês disseram.” Nota de campo nº 196.

O R tem demonstrado muita dificuldade em comunicar, então sempre que não é compreendido chora e tem este tipo de comportamento mais desafiador.

A B chama-me e diz: “Pipa ele está a chorar porque não tem cadeira para se sentar.”

“É isso R?” Pergunto.

Não obtenho resposta apenas mais choro. Opto, então, por ir buscar uma cadeira e **ajudá-lo** a sentar-se.

O R cala-se automaticamente assim que o sento. Nota de campo nº 201.

Hoje foi dia de expressão motora com o professor L. Aproveitei que as crianças estavam no exterior a brincar livremente e tive uma conversa informal com o L.

Esta conversa teve como foco principal o R, uma criança com bastantes dificuldades de comunicar verbalmente.

Existem mais umas quantas crianças com dificuldades de comunicação, mas o R, é o que demonstram mais dificuldades em gerir esse problema, pois não consegue gerir a

frustração que sente ao não ser entendido, o que faz com que o seu dia tenha muitos momentos de choro. Nota de campo nº 202.

Ao partilhar algumas destas ideias com o professor, este concorda comigo e sugere-me fazer com o R alguns jogos de imitação que podem ser uma forma excelente de promover a interação e ajudar a desbloquear algum receio ou dificuldade. Este afirma que esta é uma das estratégias que utiliza nas aulas de ginástica.

“Durante as atividades, podemos **incentivá-lo** a participar em grupo, ou talvez a pares, para criar mais oportunidades de interação.” Sugere-me o Professor. Nota de campo nº 203.

Durante esta dinâmica, de diálogo com o grupo, fui observando o comportamento de algumas crianças e pude constatar que as crianças mais novas da sala têm mais dificuldade em se manterem atentas, no entanto, mais uma vez, observei que três crianças que apresentam dificuldades na comunicação também se mantêm muito à parte neste tipo de atividades. Nota de campo nº 206.

Quando acaba a reunião no tapete as crianças vão brincar livremente para os cantinhos da sala e eu aproveito para ter uma conversa informal com a educadora cooperante.

Nesta conversa abordamos tipos de estratégias que poderíamos colocar em prática para ajudar estas três crianças a comunicar de uma forma mais eficaz.

Dei a conhecer o método PECS à educadora, que é um sistema único de comunicação alternativa e aumentativa e esta ficou bastante interessada.

Combinamos no dia seguinte, voltamos a falar e a pesquisar mais sobre este método para o podermos colocar em prática. Nota de campo nº 207.

A dinâmica da construção do painel coletivo decorreu de forma natural, com a maioria das crianças envolvidas e entusiasmadas com a atividade. No entanto, observei junto com a educadora N, que o R e a C se mantiveram um pouco à parte do grupo. Trocamos algumas ideias sobre possíveis razões para este comportamento.

Uma das conclusões que chegamos é o facto de ambas as crianças não comunicarem verbalmente, o que faz com que esta situação se torne um entrave ao seu envolvimento em atividades de grupo. Mais uma vez, esta situação, levou-nos a refletir sobre

estratégias que possam promover a inclusão e facilitar a participação destas duas crianças. Nota de campo nº 210.

**Anexo G**  
Análise Categorical das  
notas de campo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
Comunicação oral	Comunicação verbal	Expressão verbal reduzida	A criança tem dificuldade em pronunciar palavras corretamente	<p>“... não se consegue fazer entender.”</p> <p>“... a C tenta dizer à educadora qual o que quer pintar...”</p>	2
		Uso de gestos e sons	A criança aponta ou utiliza sons para se fazer entender	<p>“...peço que repita porque este faz apenas um som.”</p> <p>“...a educadora pede que esta aponte.”</p> <p>“Imite apenas uns sons...”</p>	3
		Dificuldade na resolução de conflitos	A criança entra em conflito por dificuldade de comunicação	<p>“...o E chega perto dela e retira-lhe o instrumento da mão. Esta começa a chorar.”</p> <p>“O S fica atrapalhado, o R continua a chorar.”</p>	2
	Papel do Educador	Apoio e incentivo	O educador incentiva a comunicação	“Aos pares que demonstram mais dificuldades na comunicação tento ajudar a resolver o conflito.”	2

			e faz de mediador de conflitos	“...obriga B por ajudares a Pipa a perceber o que se passou.”	
		Estratégias de ação	Uso de dinâmicas para ampliar o vocabulário e a comunicação	“E agora gostava que pensassem e me dissessem que animais conhecem que vivem no frio, na neve ou no gelo.”	1
		Estratégias de inclusão	Uso de cartões, gestos, PECS.	“...esta utiliza uns cartões com imagens relativas ao tema...” “Dei a conhecer o método PECS à educadora...”	2
			Adaptação de atividades	“Durante as atividades, podemos incentivá-lo a participar em grupo, ou talvez a pares, para criar mais oportunidades de interação.” “...sugere-me fazer com o R alguns jogos de imitação...”	2

## **Anexo H**

Carta de apresentação



Caros Pais/Encarregados de Educação,

O meu nome é Andrea Filipa Anjos Oliveira Granadeiro e sou estagiária do Mestrado em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Lisboa. É com grande entusiasmo e satisfação que me apresento como sendo a nova estagiária no jardim de infância, onde terei a oportunidade de trabalhar com as vossas crianças desde 30 de setembro até 24 de janeiro.

Sou auxiliar de educação há já 24 anos, nesta mesma instituição, daí grande parte de vós já me conhecer. Durante este ano letivo, vou continuar a trabalhar como auxiliar de educação, na sala laranja, com crianças de 1 ano de idade.

Farei o estágio no período da manhã, onde vou colaborar com a equipa pedagógica da sala, de forma a conseguirmos contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças que integram o grupo. Comprometo-me a respeitar a individualidade de cada uma das crianças e criar um espaço seguro e acolhedor onde sintam vontade, curiosidade e felicidade em explorar o mundo à sua volta.

Estarei sempre disponível para apoiar tanto as crianças como as famílias e esclarecerei qualquer dúvida que surja durante este período, pois acredito que a comunicação entre a escola e as famílias é fundamental para o sucesso educativo e crescimento das crianças.

Estou bastante entusiasmada e feliz para dar início a esta nova caminhada, confiante de que, juntos, vamos conseguir proporcionar momentos inesquecíveis de aprendizagem e diversão.

Com os melhores cumprimentos,  
Andrea Filipa Granadeiro

Estagiária do Mestrado em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



**Anexo I**      **Consentimento  
informando**

## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Andrea Filipa Granadeiro, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) no Centro social e Paroquial Nossa Senhora da Ajuda, de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Nome do seu/sua educando(a)	Assinatura Enc.de Educação

