



“Vamos conversar?”
A influência da pandemia de COVID-19
no desenvolvimento da linguagem oral
em crianças de idade pré-escolar

Maria Cordovil Cardoso

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

2022-2023



“Vamos conversar?”
A influência da pandemia de COVID-19
no desenvolvimento da linguagem oral
em crianças de idade pré-escolar

Maria Cordovil Cardoso

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
II apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof.^a Doutora Carla Sousa

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Carla Sousa por ter orientado este relatório, por me ter ajudar quando precisei e por ter compreendido e aceite as vicissitudes da minha vida.

Agradeço às crianças que pude conhecer e que deram a cara a este relatório. Com elas, pude aprender a ser educadora.

Agradeço às instituições que me acolheram, às educadoras e todas as pessoas que me ajudaram neste caminho de prática profissional, ser educadora é trabalhar em equipa.

Obrigada à minha família, em especial à minha irmã, às minhas filhas e ao meu marido.

Yeats [sobre a educação]: “Não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo”.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no contexto da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, trata-se de um trabalho de reflexão-apresentação da minha prática como educadora estagiária num Jardim de Infância (JI) com crianças entre os 3 e os 5 anos, que pretende descrever este percurso de estágio, não só na sua dimensão de intervenção pedagógica, mas também através de um trabalho reflexivo despertado por esta.

Para esse efeito, é feita uma caracterização do contexto em que decorreu o estágio, e uma análise reflexiva da intervenção feita, centrada nas suas intencionalidades educativas. A par destas, apresenta-se ainda uma investigação que procura responder a um problema suscitado pelo trabalho desenvolvido ao longo do estágio acerca do impacto que teve a pandemia Covid-19 no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar.

Essa investigação foi guiada por dois objetivos: por um lado, caracterizar os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de idade pré-escolar e, por outro, caracterizar as perceções da educadora cooperante sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem nessas crianças.

Em termos de metodologia, trata-se de um estudo de caso, centrado na consulta documental, análise de observações e reflexões e análise de entrevista à educadora, que permitiu não só concluir que os efeitos da pandemia terão sido inibidores do desenvolvimento da linguagem oral, mas também aflorar a importante relação que se pode estabelecer entre o desenvolvimento da linguagem oral e prática educativa em idade pré-escolar.

Neste sentido, este estudo contribui para a discussão geral acerca do impacto social da pandemia de Covid-19 em Portugal e no mundo, em particular, no que diz respeito ao mundo da educação pré-escolar, mas também, e principalmente, para reforçar a importância pedagógica que o desenvolvimento da linguagem oral assume na educação pré-escolar.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Desenvolvimento da Linguagem Oral; Covid-19.

ABSTRACT

The present report, prepared in the context of the Supervised Professional Practice (PPS) Curricular Unit, is a reflective presentation of my practice as a trainee educator in a Kindergarten with children aged 3 to 5. It aims to describe this internship, not only in terms of pedagogical intervention but also through reflective work sparked by it.

For this purpose, a characterization of the internship context is provided, along with a reflective analysis of the intervention carried out, focusing on its educational intentions. In addition to these aspects, an investigation is presented that seeks to address a problem raised by the work developed during the internship regarding the impact of the Covid-19 pandemic on the development of oral language in preschool children.

This investigation was guided by the following objectives: on one hand, to characterize the effects of the pandemic on the development of oral language in preschool-aged children, and on the other hand, to characterize the perceptions of the cooperating educator regarding the effects of the pandemic on the development of language in these children.

In terms of methodology, it is a case study centered on document analysis, observations and interview, which allowed to conclude not only that the effects of the pandemic may have inhibited the development of oral language but also to highlight the important relationship that can be established between the development of oral language and educational practice in the preschool age.

In this sense, this study contributes to the general discussion about the social impact of the Covid-19 pandemic in Portugal and in the world, particularly regarding the field of preschool education, but also, and mainly, to reinforce the pedagogical importance that the development of oral language assumes in preschool education.

Keywords: Supervised Professional Practice; Kindergarten; Development of Oral Language; Covid-19.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	5
1. CARACTERIZAÇÃO PARA AÇÃO EDUCATIVA.....	7
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	8
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA	10
1.3 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	12
1.4 CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	13
1.5 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	15
1.5.1 Organização do espaço.....	16
1.5.2 Organização do tempo.....	19
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	21
2.1 INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS	22
2.1.1 Intenções com a equipa educativa	22
2.1.2 Intenções com as famílias	23
2.1.3 Intenções com as crianças	24
2.2 ANÁLISE REFLEXIVA DAS INTENÇÕES.....	26
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	35
3.1 IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	36
3.2 ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO	38
3.3 REVISÃO DA LITERATURA.....	41
3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
3.4.1 Os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar – Resultados a partir da literatura.....	46
3.4.2 As percepções da educadora cooperante.....	47
3.4.3 Conclusão da apresentação e discussão dos resultados.....	52
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	55
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXOS.....	67
ANEXO A – GUIÃO DA ENTREVISTA E RESPOSTAS.....	68
ANEXO B – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO	76
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	85
ANEXO D – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala	16
Figura 2 - Planificação semanal.....	19
Figura 3 - Exemplo da avaliação da planificação semanal criada em sala.....	32
Figura 4 - Exemplo da tabela da avaliação do comportamento.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Assistente Educativa
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RNC	Registo de Nota de Campo

INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório pretende retratar a minha Prática Profissional Supervisionada num Jardim-de-Infância privado, durante os meses de outubro a fevereiro do presente ano letivo. Ocupei o lugar de educadora-estagiária numa sala de 4 anos, com um grupo de vinte e cinco crianças.

Durante o tempo em que estive em PPS, pude caracterizar tudo o que a envolvia: o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e suas famílias, e o ambiente educativo. Para este capítulo do relatório procedi à análise do Projeto Educativo da instituição e das observações realizadas para o portefólio da prática. A partir da caracterização para a ação educativa feita pude estruturar as intenções para por em prática, realizei diversas propostas de atividades depois de definir objetivos que fizessem cumprir essas intenções.

Durante todo o tempo procurei refletir sobre tudo o que referi. A partir dessas reflexões, surgiu uma problemática que procurei estudar: qual a influência da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de idade pré-escolar? A escolha do tema justifica-se pela caracterização do grupo, por interesses pessoais e da educadora cooperante.

Este relatório pretende ser, portanto, um exercício de competências de análise, diagnóstico, planeamento, reflexão e avaliação, tudo coligado a uma componente investigativa centrada no desenvolvimento das capacidades de comunicação oral em JI.

Em todos os momentos durante a elaboração do presente relatório foram preservados os nomes das crianças envolvidas, identificando as crianças com nomes falsos e em nenhum momento identifiquei o nome do Jardim-de-Infância.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A organização onde realizei a PPSII é um colégio de ensino particular, situado no Lumiar. É titular de alvará em regime de Autonomia Pedagógica por tempo indeterminado, para o Estatuto de Ensino Particular e Cooperativo, ou seja, não depende de escolas públicas quanto à orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares, aos planos de estudos e conteúdos programáticos, à avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, e à matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações (cf. Art.º 35 do Decreto-Lei nº 553/80, 21 de Novembro de 1980).

Em termos de número de alunos, esta organização é constituída por seis grupos no JI, doze turmas no 1.º CEB, oito turmas no 2.º CEB, doze turmas no 3.º CEB e doze turmas no ensino secundário, havendo cerca de mil e quatrocentos alunos a frequentar esta instituição.

Fundada em 1947, é uma escola católica dirigida pela Companhia de Jesus¹, sendo uma das instituições educativas da Companhia de Jesus em Portugal. A fonte primordial da espiritualidade e da atividade apostólica tem como inspiração a dinâmica dos *Exercícios Espirituais*² e destacam-se dois princípios que de lá radicam: o princípio da adaptação às circunstâncias de tempo, espaço e cultura; e o princípio de discernimento na busca do “bem mais universal e do serviço mais necessário, mais urgente e mais eficaz” (Projeto Educativo, 2011, p. 7)

A pedagogia interna de todos os Colégios da Companhia de Jesus apoia-se em “textos inspirados”: (i) Características da Educação na Companhia de Jesus, (ii) Paradigma Pedagógico Inaciano, e (iii) Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal. O primeiro documento surge como resposta à dinâmica de renovação introduzida pelo Vaticano II, trata-se de um documento de 1986 que descreve as características fundamentais da educação da Companhia de Jesus e delinea as linhas de força do seu modo peculiar de estar em educação. Aponta uma visão e finalidade educativas definidas e apresenta um modelo de pedagogia estruturado segundo uma

¹ Ordem Religiosa da Igreja Católica, fundada em 1540 por Santo Inácio de Loiola. Dedicou-se ao ensino em Portugal desde o século XVI.

² Fundador da Companhia de Jesus, escreveu o livro dos *Exercícios Espirituais* em 1548.

matriz própria. Este documento provém do conjunto de práticas pedagógicas consagradas na *Ratio Studiorum*³, primeiro documento orientador da pedagogia inaciana, que foi sendo aplicado e testado ao longo dos séculos, recebendo as necessárias adaptações exigidas pela evolução dos tempos. O segundo documento, o Paradigma Pedagógico Inaciano, foi desenvolvido a partir da X parte das Características da Educação da Companhia de Jesus, como resposta à necessidade de formulação de uma pedagogia prática coerente com o referido texto e que transmita a visão inaciana do mundo e dos valores apresentados no documento. Os objetivos propostos exigem uma metodologia própria que informa todo o processo didático-pedagógico do ensino. O Paradigma Contexto-Experiência-Reflexão-Ação-Avaliação expressa as condições fundamentais para que a aprendizagem seja significativa, não *memorizante* e superficial, independentemente do tipo de objetivos que se pretendam. O terceiro documento foi elaborado em 1980 e procura apresentar de uma forma sintética os grandes objetivos dos Colégios da Companhia de Jesus. Inspirado nos documentos fundacionais, proporciona uma perspetiva atualizada e dinâmica do quadro de referências que deve nortear o modo próprio de estar em educação de um Colégio da Companhia de Jesus em Portugal.

A Missão específica à instituição onde estagiei é “Educar para Servir”, um lema em comum com a rede de colégios jesuítas. A sua Visão é “Com Excelência, Formar Homens e Mulheres Para os outros e Com os outros”. A Matriz Axiológica do Projeto Educativo da instituição, enraizada nos valores da tradição inaciana, explícitos e implícitos na Missão e na Visão, desdobra-se em três dimensões: Pessoal, Social e Religiosa.

Os Objetivos, orientados para os valores referidos, propõem uma formação integral constituída por eixos estruturantes: educação personalizada, educação da fé, educação da afetividade, formação para a justiça e mudança social, formação para a solidariedade ecológica, formação académica, formação em áreas complementares artísticas e desportivas e formação para a autorreflexividade. Para isto, o Projeto Educativo inclui Estratégias Específicas “fundamentais” para atingir tais objetivos, tais

³ Documento-chave estruturante da pedagogia inaciana publicada em 1599, produziu uma “rede” de colégios e um primeiro sistema educativo inaciano.

como: a exigência e rigor nas tarefas escolares, a constante autoavaliação e reflexão crítica (quer de carácter académico quer de carácter pessoal), trabalho em grupo, participação e organização de atividades, serviço como ajuda para o crescimento pessoal em liberdade interior, e o acompanhamento próximo de cada aluno (cf. Projeto Educativo, 2011, p. 32).

As Ofertas Educativas propostas estão organizadas em ofertas curriculares e ofertas de complemento. Algumas ofertas de complemento fazem parte das Áreas de Complemento Curricular, incluídas na organização curricular como Enriquecimento Curricular, como o Inglês no JI, algumas atividades desportivas, circum-escolares e extracurriculares.

A presente organização socioeducativa é propriedade da Província Portuguesa da Companhia de Jesus, sendo esta quem nomeia o conselho de administração e de direção. O Conselho Administrativo é composto pelo Diretor Geral e representante da entidade titular e pelo Diretor Pedagógico. O Conselho de Direção é composto pelo Diretor Pedagógico, pelos Diretores de Ciclo e pelo Coordenador da Pastoral. Os Órgãos Colegiais de Participação incluem o Conselho Pedagógico-Didático, a Equipa da Pastoral e o Conselho de Professores Responsáveis. O Conselho Pedagógico-Didático é composto pelos Coordenadores dos Departamentos (Português, Ciências Físico-Químicas, Expressão Artística, Filosofia e Religião, Matemática, Ciências Sociais e Humanas, Línguas Estrangeiras, Ciências da Terra e da Vida, Educação Física, 1.º CEB, Jardim de Infância, Pastoral e Serviço de Psicopedagogia). Esta instituição oferece também serviços relativos ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e existe uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI.

1.2 Caracterização da equipa educativa

O JI composto por seis salas: duas para cada grupo de idade pré-escolar: 3 anos, 4 anos e 5 anos. À sala onde realizei a PPS dá-se o nome Sala Encarnada (ou Turma C).

Para cada sala dos 3 anos há uma Educadora de Infância e duas Assistentes Educativas (AE). Nas restantes salas há uma Educadora e uma AE por sala. Todo o JI beneficia de dois educadores de Educação Física, uma educadora de Educação Musical,

uma Professora de Inglês, e do apoio do Gabinete de Psicopedagogia. O JI conta também com uma terapeuta da fala externa ao Colégio, que acompanha crianças referenciadas pelo CAA do colégio.

Tendo por base as observações que realizei, reconheço o trabalho em parceria entre as educadoras, frequentam reuniões semanais e outras excepcionais para organizar atividades festivas. Pude estar presente em algumas dessas reuniões, para a festa de Natal, por exemplo, onde pude envolver-me nalgumas decisões e apresentar-me ao serviço para a comunidade educativa no JI.

A Educadora da Sala Encarnada exerce nesta instituição desde 2000, sendo também Coordenadora do Departamento do JI. A prática pedagógica da educadora tem por base a Pedagogia Inaciana e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo que começou a ser posto em prática este método desde há 7 anos, quando foi implementada a Inovação Pedagógica na instituição. A educadora explica, na sua apresentação quando foi realizada uma entrevista, que esta inovação permitia uma adaptação em cada sala, pelo que, por sempre se ter habituado a trabalhar a partir de planificações de temas anuais que respondessem as áreas de conteúdo das OCEPE, começou a frequentar formações em MTP na ESELx. A educadora reconhece os benefícios da MTP e por isso reconheço uma parceria muito forte entre mim e a educadora, quando introduzi o Projeto do Ouriço na sala: considera uma “grande mais-valia porque implica comunicar, saberem explicar uma ideia ao outro, prepararem-se seja a nível da investigação, seja a nível da conversa”. Sobre parcerias entre sala, a educadora explica que a tal planificação por temas anuais é pensada juntamente com a educadora da outra sala de 4 anos, mas que os projetos surgem em contexto específico em cada grupo. Mas deixa em aberto que projetos de salas diferentes podem cruzar-se entre si.

A avaliação das crianças é feita no fim de cada trimestre. Ao longo do ano, as produções das crianças são arquivadas em dossiers construídos em sala, organizados em três separadores: desenhos livres, trabalhos orientados e trabalhos de atelier.

1.3 Caracterização das famílias

Como a família é uma instituição social, através da qual as crianças são introduzidas a culturas próprias e a inteirarem-se do mundo social mais alargado, entende-se a importância de compreender a criança como ela própria portadora de cultura, traços, crenças. Acolher esses traços estruturantes dos contextos familiares torna-se fundamental, mas que não extinguem a concepção que faço de cada criança, mas ajuda a começar a compreendê-las (Ferreira, 2004).

Não me foram disponibilizados dados das famílias relativamente à formação académica, à situação profissional, à escolaridade, idade, e relações familiares (irmãos, etc.), sendo que a ocultação destes dados provém de políticas internas da instituição e causam uma caracterização pouco minuciosa das famílias, nas dimensões mencionadas. A psicóloga do JI pôde fazer-me uma apreciação geral das famílias, em conversa informal: tratam-se de famílias diferenciadas, de nível/estatuto elevado do ponto de vista económico e social, por pertencerem a uma classe de famílias com possibilidade de escolha de uma instituição privada como instituição de ensino para os filhos.

Relativamente à relação família-JI, a partir das observações feitas e pelo questionário informal feito à educadora e à psicóloga do JI, entende-se que o meio de comunicação formal é a partir de uma plataforma online, que por sua vez utiliza contas de emails. As conversas informais entre a educadora e a família ocorrem principalmente de manhã e à tarde, no momento de transição família-JI e vice-versa. A comunicação informal é constrangida pelos hábitos familiares ou por atividades extracurriculares, o que resulta na carência de contacto informal diário direto entre algumas famílias e a educadora, que têm horários de entrada ou chegada diferentes. Mas nota-se que a educadora disponibiliza-se para marcações de conversas sempre que uma das partes entender necessidade.

Nota-se, a partir das observações, que o envolvimento das famílias quando pedido para atividades em sala, como o Projeto do ouriço, é aceite positivamente, uma vez que todas as crianças trouxeram informações trabalhadas em casa, e que várias traziam elementos ou informações novas e relacionadas ao longo das semanas em que estive em PPS.

As Famílias, como primeiras responsáveis pela educação dos seus filhos, integram também a Comunidade Educativa. Ao escolherem a instituição atual manifestam a opção pelos objetivos de educação que ela persegue. Colaboram com ela, especialmente com a sua Direção, através dos Encarregados de Educação e da Associação de Pais, que se encontra representada no Conselho Colegial (Projeto Educativo, 2011, p.30).

1.4 Caracterização das crianças

O grupo da Sala Encarnada é constituído por 25 crianças, 17 meninos e 8 meninas. Quando iniciei a PPS todas as crianças, menos três, já tinham 4 anos, a mais nova faria os 4 anos em dezembro. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa. Importa referir que em dezembro saíram duas crianças do grupo por irem residir noutra país, e em janeiro preencheram-se as vagas, através da lista de espera existente. Obtive o consentimento para participação neste estudo de 25 crianças; as duas crianças que saíram em dezembro não constam neste relatório.

Das 25 crianças quatro apresentam perturbações de desenvolvimento acentuadas. Uma tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) por apresentar uma perturbação da comunicação, outra criança tem uma perturbação dos sons da fala (principalmente ao nível da articulação, mas também fonológico e fonético). Ambos os diagnósticos vinham do ano anterior. Durante os primeiros meses deste ano letivo uma terceira criança foi diagnosticada com uma perturbação neurológica, dispraxia⁴, o que afeta o seu desenvolvimento psicomotor e a produção da fala, e por isso frequenta terapia da fala e terapia para a psicomotricidade; será futuramente sinalizada a EMAEI. Uma quarta criança começou um processo de avaliação por apresentar perturbações da linguagem e motores, tendo já começado a frequentar terapia ocupacional e da fala.

Segundo os dados disponibilizados pela educadora, destaco doze crianças que a educadora considera que manifestam dificuldades ao nível da comunicação oral, sendo que, dessas, nove estão referenciadas pelo CAA e estão a frequentar terapia da fala. Observei essas perturbações na produção mecânica da fala e cruzei com observações

⁴ Dificuldade ou incapacidade neurológica que afeta a realização de movimentos coordenados (Porto Editora – dicionário).

feitas nos momentos das refeições: a maioria dessas crianças só comia sopa triturada, algumas não estavam habituadas a comer a maçã inteira, nem com casca.

Em relação à frequência em creche e JI, todas as crianças (menos as duas que ingressaram em janeiro) frequentavam este JI no ano letivo anterior, com a mesma educadora. Em relação à frequência em creche, das 25 crianças: oito frequentaram instituições deste o berçário, sete estiveram sempre em casa, e dez estiveram em casa e frequentaram o último ano de creche. Importa referir que este grupo participou nos confinamentos obrigatórios devido à pandemia Covid-19 nas idades referentes à creche.

Existe uma heterogeneidade em relação aos diferentes níveis de desenvolvimento nos diferentes domínios, portanto, não é possível caracterizar o grupo num só nível. Por exemplo, a nível motor, na representação e comunicação do pensamento matemático, e na linguagem e comunicação oral, registam-se diferenças consideráveis de desenvolvimento entre crianças. O grupo apresenta diferentes níveis de maturidade, a grande maioria é aut centrada e pouco autónoma.

Salienta-se uma uniformidade ao nível do comportamento: a generalidade demonstra uma adequada apropriação do espaço, dos tempos e dos materiais, sendo que estão habituados às rotinas e estrutura da sala. Mas como fragilidade, caracterizo o grupo como um grupo “eu quero”: ouve-se muito a frase “eu quero ir”, “eu quero fazer”, “eu quero”, “eu quero”, ou seja, está muito presente uma atitude fechada em si próprios. Quando as crianças eram confrontadas com o facto de não poderem fazer ou ter o que queriam nesse momento, nem sempre conseguiam gerir as emoções que sentiam. Para além disso, observei muitas vezes que tanto a educadora quanto a AE corrigiam a frase para “posso ir”, “posso fazer”, “posso?”. O grupo, no geral, tem capacidade reduzida de autorregulação, de partilha e de gestão de conflitos. Apresentam necessidade da intervenção do adulto para os ajudar a nível emocional, social e na concretização de tarefas. Das regras da sala as mais difíceis de se fazer cumprir são a esperar a vez para falar e não falar por cima das outras pessoas. O saber esperar e o saber pedir têm sido os pontos com mais necessidade de intervenção do adulto.

Na grande generalidade do grupo, observa-se uma capacidade de relações sociais positiva, brincam muito a pares ou em grupo, têm liberdade para escolherem o que querem brincar e com quem, “três crianças constroem o puzzle sobre as estações do ano,

conversam muito, mesmo que não haja um diálogo real, riem juntos” (RNC nº 7). São crianças amigáveis e ternas entre si e com os adultos, exibindo, no geral, vontade em participar em brincadeiras em pares e grupos. Nos momentos de exploração livre, o grupo tem preferência pela área dos jogos de mesa, desenhos e artes plásticas, pela biblioteca, e pela área do faz-de-conta. Por norma, em todas as áreas as crianças brincam em pequenos grupos. No espaço exterior formam-se grupos maiores, uns com atividades mais físicas e de corrida (jogos de bola, corridas, escorrega e trepar) e outros grupos *mais sossegados* com brincadeiras menos fisicamente ativas (bonecas, faz-de-conta, histórias).

De modo geral, as crianças são curiosas e interessadas nas propostas dos adultos para dinâmicas individuais e de grupo no âmbito das Áreas de Conteúdo; interessam-se imediatamente por histórias e *fazem muitas perguntas*, no âmbito da cultura geral querem saber mais e intervir mais nas conversas. As competências que necessitam de mais intervenção e maior atenção são as comunicativas: sete crianças frequentam terapia da fala e duas estão em processo de avaliação, e no geral todas necessitam de exercitar a expressão, compreensão e produção da fala.

1.5 Caracterização do ambiente educativo

O edifício onde se encontra o JI é organizado em três partes: a parte central com acesso ao público geral tem a receção e refeitório do JI, outra parte é o bloco do 1.º Ciclo do Ensino Básico, outra parte é o JI. Estas partes estão ligada por corredores e portas de vidro. Existem recreios diferentes para os diferentes níveis de ensino.

Na parte do JI existe uma sala de descanso para as AE, uma casa-de-banho para adultos, um dormitório (para as salas dos 3 anos), um gabinete de psicopedagogia (com uma psicóloga a tempo inteiro), uma sala música, um ginásio, uma sala de prolongamento, e uma sala de inglês. Existe um recreio exterior, em que uma parte é coberta e tem diferentes ginásios (estruturas para brincar como escorregas, cordas verticais, paredes para trepar, e dois comboios de tamanho grande), e uma parte descoberta com relva e árvores. O refeitório tem muita luz natural, tem várias mesas compridas, em cada mesa sentam-se oito crianças.

Cada uma das seis salas do JI tem uma arrecadação, acesso a um espaço exterior com relva para uso exclusivo dessa sala, casa-de-banho à porta e uma área para arrumação das mochilas com bancos em U. Cada sala apropria-se dessa área de forma diferente: na Sala Encarnada chamam-lhe “cabides” e é onde as crianças se juntam antes de irem para o recreio, antes de entrarem na sala, para se vestirem para Educação Física, para ouvirem histórias. No geral, todos os espaços são amplos e com muita luz, os corredores são largos, decorados com trabalhos das salas, as salas dos 3, 4 e 5 anos estão separadas em corredores diferentes.

1.5.1 Organização do espaço

A sala encarnada é espaçosa, ampla e luminosa, com janelas grandes para o jardim da sala e para os campos de ténis do colégio. Pode-se entender melhor a disposição da sala observando a sua planta (figura 1).

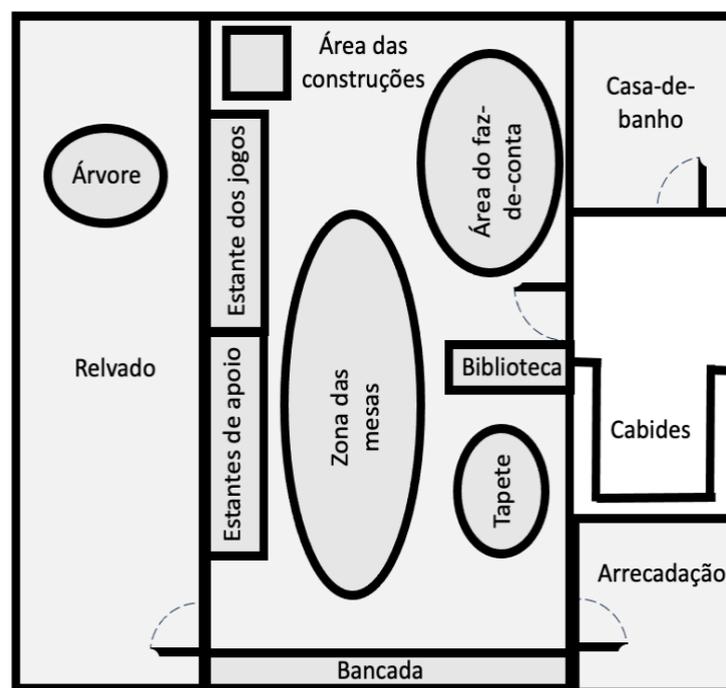


Figura 1 - Planta da sala

Segundo Forneiro (2009), a sala deve estar organizada em diferentes áreas, pois ajudam a que a criança veja quais são as suas opções. A mesma autora refere que as áreas devem ter uma delimitação clara “de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma.” (p. 257). Esta delimitação pode ser com a posição do mobiliário (forte) ou com marcas no piso, paredes ou móveis leves (fraca). Além disso, admite que a diversidade das áreas é fundamental para dar resposta às necessidades das crianças. A diversidade deve ser quanto à estruturação, tais como a área de pintura e atividades gráficas; diversidade de agrupamentos, ou seja, áreas de atividade em grande ou pequeno grupo ou de atividade individual; diversidade quanto à posição corporal, ou seja, áreas de trabalhar sobre a mesa, trabalhar em pé, parede, deitar-se no chão, etc.; diversidade de conteúdo, que pressupõe as áreas de atividade curricular (encontro e comunicação, jogo simbólico, expressão, etc.) e áreas de gestão e serviços (painéis de registo, exposição de trabalhos, armazenamento de materiais, arquivo, etc.) (Forneiro, 2009).

Pode-se observar que a sala encarnada está dividida por áreas: uma bancada corrida com lavatório e armários e organizador de trabalhos, uma estante para arrumos da educadora e auxiliar, uma estante (biblioteca) com almofadas, um quadro de giz pequeno com duas cadeiras, uma estante com jogos de mesa e puzzles, um cantinho da oração. Numa das paredes há um quadro de cortiça corrido com várias tabelas: organização das mesas, quadro do estado de tempo com imagens coladas com velcro, folha do chefe da sala e quem já foi, calendário mensal, plano diário (mais tarde passou a plano semanal). Por cima de tudo estão afixados 12 bolos, um para cada mês do ano, com fotografias das crianças nos meses em que fazem anos. Na área do faz-de-conta há um baú com máscaras, armários de brincar, cozinha de brincar, mesa e cadeiras, um espelho, adereços de cozinha como taças, pratos, frutas de plástico, um telefone fixo antigo de brincar. Há uma área dos jogos de mesa com puzzles, etc. Há uma área para plasticinas, desenhos e material para recorte/colagem, com folhas, revistas, copos com símbolos das mesas com canetas, lápis, colas e outros matérias. Há as áreas de construções e garagem para brincar no chão (garagem de carros e legos), há um quadro branco para afixar trabalhos relacionados com escrita, há a zona das mesas com cinco mesas (hexagonais e retangulares) na sala, cada uma com um símbolo geométrico.

Forneiro (2009), embora admita a participação das crianças na organização destes espaços, refere que uma das tarefas do educador é prever o número de crianças que deverá ocupar cada um destes espaços e prever quais os espaços que poderão ser usados simultaneamente. Observo estas ideias na prática porque as crianças podem brincar onde querem. Todos os locais têm limitação do número de crianças, que é gerida pelas próprias crianças: “A educadora explica então quais os meninos que vão acabar os trabalhos e os outros podem ir para as áreas, com fotografia” (RNC n.º 2). Isto permite que as crianças se responsabilizem pela sua gestão do tempo e do espaço, pois se estão num sítio (a sua fotografia está numa área) então não podem estar noutra. Quando acontece um menino ir para uma área e encontra a regra não está a ser cumprida, diz à educadora que relembra as regras das áreas. Por norma, o que acontece é que as crianças acabam por ficar no primeiro sítio que escolheram, porque já *conhecem os seus gostos*. Isto, claro, não é assim para todos nem todos os dias. Mas isto ajuda, parece-me, a manter uma certa ordem e responsabilidade na hora de arrumar. Sabe-se quem está onde e todos são responsáveis por deixar a sala arrumada.

À porta da sala e em frente à casa-de-banho há a zona dos cabides, com bancos em U, onde as crianças se encontram sempre antes de entrarem na sala ou antes de irem para o recreio. Este espaço é usado para o grupo se vestir para a Educação Física; é onde guardam os seus pertences de casa e onde se colocam os recados a irem para casa, serve como um momento transitório de atividades; é onde a educadora e a AE cantam canções, contam histórias ou fazem jogos para formar a fila para irem para o refeitório, etc. A educadora utiliza esta zona como passagem do recreio para sala, para repor os níveis de agitação do grupo, onde podia conversar com eles, avaliar os recreios. À porta da sala, afixado num dos lados, está o Jornal da Sala, onde se afixa as novidades: “O D. quer contar uma novidade, conta lá!”, “A minha mãe tem um bebé na barriga, chama-se Mariana e vai ser menina!” (RNC n.º 18). No outro lado, está o cesto dos brinquedos que as crianças podem trazer de casa e utilizar no tempo de recreio grande, depois do almoço.

Numa das paredes dessa zona estão afixados desenhos das crianças sobre as regras da sala. Os trabalhos que as crianças produzem em sala são afixados nas paredes do corredor que dá acesso à sala, pois é por esse corredor que os pais e familiares podem aceder à sala.

1.5.2 Organização do tempo

Pode-se observar a partir da figura 2, que ilustra um exemplo de planificação semanal, que os dias na sala encarnada começam de forma semelhante, rotineira, com o acolhimento das crianças na sala do prolongamento, onde podem brincar nas várias áreas da sala, e perto das nove a educadora agrupa as crianças na zona dos cabides à porta da sala encarnada. Entram na sala e conversam com a educadora sobre o que as crianças fizeram no seu fim de semana. Depois da conversa, cada criança vai ilustrar o que disse e à medida que acabam a tarefa vão brincar de forma autónoma nas várias áreas da sala e/ou propostas de atividades em pequeno grupo ou individual realizadas pela educadora de sala. Estas atividades ocorrem diariamente, à exceção da quarta feira, onde ocorrem as aulas de inglês. Pelas 10 horas da manhã, as crianças comem uma fruta antes de irem brincar para o recreio. Pelas 11h e 30 minutos, lavam as mãos, vão à casa-de-banho, e vão almoçar no refeitório. Se pelas 12 horas e 15 minutos houver um grupo significativo de crianças que já acabou o almoço, a AE leva essas crianças para os cabides onde vão poder cantar canções, ouvir uma história ou jogar um pequeno jogo de roda, enquanto esperam pelas 12 horas e trinta minutos, hora a que vão para o recreio e poderão brincar até às 13 horas e trinta minutos.

Figura 2 – Planificação semanal (Janeiro)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00	Acolhimento (1)				
09:30	Conversa em grande grupo e ilustração sobre o fim-de-semana. Brincadeira livre.	Leitura e interpretação da história “És mesmo tu?”, atividade de consciência fonológica (3).	Projeto do ouriço: apresentação do projeto à professora Carla Rocha.	Inglês. Leitura e interpretação da história “O inverno”; aguarelas de inverno, Atividade de contagens “boneco de neve” (4)	Pastoral 10:00 Leitura de uma imagem do inverno e respetivo registo. Atividade “as diferenças”
10:45	Higiene, lanche da manhã, recreio, almoço (2)				
12:30	Recreio				
13:35	Leitura e interpretação da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”; enfeitar o calendário de dezembro; grafismos do caminho dos Reis	Terminar atividade da consciência fonológica. Brincadeira livre.	Avaliação do projeto do ouriço: ilustração do que mais gostaram.	Terminar tarefa das contagens.	Elaboração de uma história de grupo a partir de uma imagem do inverno.
14:15	Magos.	Higiene e pão.	Música	Música	Ginástica
15:00	Avaliação do dia. Higiene e lanche.	Ginástica.	Avaliação do dia. Higiene e lanche.	Avaliação do dia. Higiene e lanche.	Avaliação do dia. Higiene e lanche.
15:30	Saída				
16:20	Saída				

(6) Acolhimento, Bom dia, Oração, Presenças, Tarefas do chefe, Plano do dia.

(7) 11:00 recreio, 11:30 higiene e almoço, 12:30 higiene e recreio. 13:35 higiene.

(8) Consciência fonológica: divisão silábica do nome de cada um, contagem e colagem de bolinhas correspondente ao número de sílabas do nome.

(9) Contagens: colagem de discos de algodão num número à escolha de forma a montar um boneco de neve, associação ao número cardinal (escrito numa tampa de iogurte).

O período da tarde começa com a leitura de uma história em sala. Neste momento, algumas crianças aproveitam para descansar após tanta correria. Outras, ouvem com atenção. A educadora retoma a proposta de atividade iniciada no período da manhã e/ou brincam nas áreas. Às terças e sextas-feiras o grupo tem Educação Física e às quartas e quintas-feiras têm Música. O dia termina sempre com a sua avaliação e lanche, antes de se prepararem para a chegada dos pais.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

2.1 Intencionalidades educativas

Neste segundo capítulo proponho-me apresentar as intencionalidades educativas que fundamentaram o processo de intervenção. Silva et al. (2020) afirmam que é a “intencionalidade que traduz na prática a noção de orientações curriculares” (p. 21), e que através dos fundamentos e princípios das OCEPE’s de 2016 os educadores tomam uma opção educativa: “considera-se que cabe ao/à educador/a a construção e gestão do currículo, que se desenvolve em ciclos sucessivos de planear, agir, avaliar, em que avaliação e planeamento estão interligados e são interdependentes.” (Silva et al., 2020, p. 23).

Foi a partir da caracterização que apresentei no capítulo anterior que pensei nos três principais elementos da minha intervenção: com a equipa educativa, com as famílias, e com as crianças. Para estes três elementos defini intenções que guiaram a minha prática, e a partir dessas intenções defini objetivos que pretendia alcançar, através de propostas e atividades pedagógicas.

2.1.1 Intenções com a equipa educativa

As intencionalidades educativas pensadas e propostas pela educadora para as crianças só podem ser estabelecidas se forem trabalhadas com o resto da equipa educativa, pois todos os profissionais que participam no dia-a-dia das crianças participam no planeamento e na avaliação. Neste estágio, procurei dar-me a conhecer e ficar a conhecer todos os educadores que contactavam com as crianças: a educadora, a AE, as equipas das outras salas, os professores de Expressão Motora, a professora de Música, a psicóloga, a terapeuta da fala, o Diretor de Ciclo, as funcionárias da limpeza e as funcionárias do refeitório. Todas estas pessoas podem ajudar-me a conhecer melhor cada criança do grupo. Mas para isso acontecer, eu tenho de procurar que haja um clima de proximidade, confiança, disponibilidade, com toda a equipa da instituição.

Para além de conhecer toda a equipa, procurei mostrar-me sempre disponível para o trabalho em equipa, para cooperar nas propostas educativas de todos os educadores, isto é, procurei participar, sempre que era adequado e fazia sentido, nas atividades propostas pelos outros educadores do JI. Fi-lo porque penso que (i) só tenho a aprender com os

parceiros de equipa e com a diversidade de propostas, (ii) para poder propor e acrescentar novas ideias que possam dar continuidade ao projeto educativo e (iii) e para vivenciar as atividades com as crianças, explorar o mesmo que elas, e poder aprender com elas e dar o exemplo.

Resumindo, penso que em relação à minha intencionalidade com a equipa educativa, esta se centra no propósito de promover um trabalho cooperativo, colaborativo e de respeito pelo outro. Sabendo que “a aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo” (Costa, 2007, citado por Silva, et al., 2021, p. 27), esta intenção com e para a equipa educativa exigiu a procura de relações de colaboração e partilha, respeitando os seus princípios e metodologias, de maneira a poder contribuir para o projeto educativo e dinâmicas internas.

2.1.2 Intenções com as famílias

Acredito que o JI deve ser complementar à vida de cada criança com a sua família, que as linhas educativas que vêm de casa e do projeto educativo escolar devem seguir uma mesma trajetória, alinhados, *pari passu*. Acredito que as relações entre a escola e a família “não podem ser vistas em termos de poder/competências mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria” (Reis, 2008, p. 252). Mas mais do que isto, penso que as famílias são os principais educadores que participam no processo educativo no JI. Por isso, reconheço que é fundamental promover uma relação ativa, com contactos diários e informais, para poder dar-me a conhecer, e mais uma vez, ficar a conhecer os agentes educativos das vidas das crianças no JI.

Reconheço que tive dificuldade em estabelecer estes contactos com todas as famílias, devido aos horários que podia comportar sem comprometer a minha vida fora do estágio. Mas com todos os familiares que tive a oportunidade de conhecer, procurei criar uma base comunicativa que mostrasse o quanto valorizo o papel da família e para conhecer melhor as crianças.

Penso que só é possível uma parceria entre escola e a família se a família puder estar envolvida no processo de desenvolvimento das crianças na escola, para isso é preciso criar oportunidades que permitam o envolvimento das famílias no dia-a-dia das

crianças na escola, pois os pais “podem participar nas atividades e dar continuidade a essas práticas no dia a dia da criança, podem contribuir com meios e recursos, e podem transmitir confiança aos filhos na escola” (Assis & Fuertes, 2014, p. 153), logo, devo procurar momentos em que as famílias possam estar e vivenciar o “estar” na sala deste II.

Concluindo, considerando as famílias como parceiras, “sujeitos e protagonistas da ação educativa” (Canário, 1999, citado por Matos, 2003, p. 3), estabeleci a intenção de promover uma relação de confiança com as famílias, envolvê-las nas vivências das crianças, partilhando as conquistas alcançadas, respeitando sempre os contextos e práticas familiares, através de uma comunicação aberta e contínua.

2.1.3 Intenções com as crianças

Acredito que é essencial respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, já que o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2020) passa essencialmente, para mim, por dar voz às crianças. Este reconhecimento partiu da minha crença de que criança é construtora social do seu processo educativo (Tomás, 2014; Formosinho, 2004, citada por Assis & Fuertes, 2014). Procurei, então, que as crianças participassem nas tomadas de decisão para as propostas de atividades que desenhei, através da escuta ativa e observação direta das suas ideias e contribuições. Para dar voz às crianças procurei ainda dar-lhes espaço e tempo, porque reconheço que são “capazes de refletir, decidir e agir” (Musatti, 2016, p. 28) quando interagem e cooperam como parceiros.

Mas o respeitar as individualidades e os ritmos de cada um implica também, na lógica de uma ética do cuidar, o investimento em relações de afeto e proximidade com as crianças, porque o respeito pelos seus direitos, não é diferente de procurar garantir “(...)o seu bem-estar e a construção de relações significativas (...), que as ajudem a estabelecer futuras relações significativas numa rede de múltiplas relações” (Musatii & Vandebroek, 2016, p. 22). Com isto, pretendi estar atenta às oportunidades que surgiram, de modo a ser um porto de abrigo para quando precisassem, para que lhes pudesse mostrar como é bom ouvir e ser ouvido, e ainda que as regras sociais, tais como

o não tirar brinquedos, pedir desculpa, pedir em vez de exigir, são importantes instrumentos para que as relações possam florescer.

Procurei pautar a minha ação pedagógica na ideia de que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (OCEPE, 2016, p. 33). Parece-me que é a partir desta educação para os valores que devo orientar a minha prática profissional, e por isso, procurei ser uma pessoa que se mostra, que conversa, que dá o exemplo, mais do alguém competente a indicar *o que se deve fazer* ou *não fazer*. Nesse sentido, propus-me viver com as crianças o que elas viviam. Para isso, depois de assumir que as crianças são um grupo “eu quero”, procurei mostrar, a partir do exemplo, que podemos viver em sociedade a partir da conversa, conversa essa que implica falar, escutar, respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Sabendo que o desenvolvimento cognitivo está relacionado com as interações da sociedade com o indivíduo (Silva et al., 2021), esforcei-me por levar as crianças a conversarem, a pedirem, a argumentarem, a confrontarem ideias e a negociarem; já que todas estas ações levam a “ativar a construção do pensamento crítico” (Marchão, 2016). Por acreditar que o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos, que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, e por saber que há regras de estrutura e uso da Língua, pretendi cuidar destes aspetos ao longo da minha PPS. E ao procurar manter uma atitude conversacional adulto/criança procurei criar oportunidades para que a conversa fosse pautada por parâmetros que facilitassem o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças (Sim-Sim et al., 2008).

A minha tentativa de dar a devida importância à comunicação verbal impeliu-me a “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança” (Portugal, 2000, p.95). Procurar estar atenta às individualidades de cada criança, a atender às diferentes linguagens e comunicações, verbais ou não, que cada criança utilizasse. A minha intenção foi assim garantir que todas tinham “lugar à mesa”, que todas pudessem efetivamente participar, porque sei que “creditar as crianças como atores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos . . . é (...) assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação” (Ferreira, 2010, p. 157).

Em síntese, ao longo da PPS estruturei a intenção de criar oportunidades que desenvolvessem as capacidades comunicativas das crianças, com base na construção de relações de confiança e afetivas, respeitando e valorizando a individualidade de cada uma delas. Assim, procurei simultaneamente, desenvolver competências de autonomia, já que tudo isso implica também fomentar a interação entre pares, a entreajuda, entre outras estratégias que fomentem a autonomia. Procurei que cada criança fosse autónoma, que se responsabilizasse por aquilo que faz, porque acredito que um dos papéis do educador também é esse. E como sem brincadeira não se pode levar nada a sério, procurei ainda que a aprendizagem acontecesse fundamentalmente através “do brincar”. E de facto, tendo em conta a ideia de “construção articulada do saber” (Silva et al., 2020), quis promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento com base nas vozes de cada criança, para poder proporcionar brincadeiras que enriquecessem e desafiassem as suas necessidades, gostos e vidas.

2.2 Análise reflexiva das intenções

O primeiro passo que dei na PPS foi observar atentamente o grupo de crianças, a equipa educativa, o funcionamento da sala e da escola, para poder produzir o que escrevi nos capítulos anteriores (Caraterização e Intenções). Nos primeiros tempos, procurei compreender a forma de trabalho da equipa educativa e as relações que existiam. Rapidamente, reparei nas relações sociais positivas que a educadora procurava incutir: “em vez de dizeres “quero”, pergunta se podes, é mais simpático. E aí podemos conversar. O que achas?” (RNC nº 21). Foi a partir desta e de outras observações semelhantes que nasceu o núcleo das minhas intencionalidades educativas. E delas nasceu também a minha convicção de que pensar naquilo que dizemos e, por extensão, naquilo que fazemos poderá contribuir decisivamente para “tornar cada momento um espaço de partilha, de construção, de cooperação, de relação, de afeto e de cumplicidade” (Inácio, 2021, p.51).

Relativamente à equipa educativa, sinto que beneficiei da relação existente por ser trabalhadora da instituição, por já conhecer alguns dos educadores, como a educadora cooperante e os professores de Educação Física. De facto, pude sentir-me mais à vontade para intervir, falar, propor, etc. Tendo em conta que me reconheço como uma pessoa insegura, com dificuldade em dar a conhecer as minhas ideias, e que essa insegurança

tende a agravar-se face a educadores que são mais experientes que eu, esta relação prévia foi muito importante, para que, ao longo da PPS, eu pudesse encontrar o meu lugar. Na verdade, pude experimentar que estes educadores encontraram em mim as suas próprias vozes de há 20 anos atrás. Lembraram-se que já foram estagiários, novos aprendizes, o que ajudou à construção de uma parceria, onde as ideias novas introduzidas pelos mais novos foram acolhidas sem esquecer o valor da experiência transmitida pelos mais velhos.

Uma das principais lições que aprendi nesta PPS foi a de reconhecer o valor da parceria entre a educadora e a AE. Numa situação descrita nas notas de campo, a L. ilustrou um ramo de árvore com a cor azul e quando lhe foi perguntado qual a cor dos ramos das árvores ela reconheceu que alguma coisa não estava bem e começou a chorar.

Rapidamente a educadora toca-lhe no ombro e aproxima-se dela, “não tem mal, L., mas os ramos não são azuis, temos de corrigir, queres fazer bem? Pintar como é?”, continua a chorar, “olha, de que cor é o ramo, diz-me lá.”, “Castanho”, “Castanho. Então vamos passar por cima, vais ver que fica bem”. A L. sozinha pinta com a caneta castanho por cima e deixa-se de ver azul (RNC nº16).

A L. continuou a fazer a ilustração do ramo do castanheiro e aparentemente ficou contente com a sua produção, com o apoio da educadora. Mas neste ponto, para além da gestão das emoções e frustrações da criança, observei a atenção que a AE deu à situação: ela estava na mesma mesa e “gere o resto do grupo de maneira a que a educadora possa dar atenção à L.: “Ol., agora a [educadora] não pode, diz-me, o que precisas?” (RNC nº16). Senão fosse este trabalho de parceria atenta, a educadora não teria conseguido dar a devida atenção à L. que tanto precisava, nem teria ficado também a saber quem mais estava a precisar de auxílio. Nota-se bem que a educadora não teve necessidade de pedir à AE para impedir que os outros a interrompessem, ela estava atenta e percebeu o que era preciso fazer.

Procurei, durante toda a PPS, agir em conformidade com esta ideia de estar atenta a todas as necessidades do grupo e da equipa, para que a cooperação permitisse responder da melhor forma às necessidades das crianças.

Relativamente às relações escola-famílias, reconheço mais uma vez que a educadora estabelece uma relação de proximidade e foi isso mesmo que procurei também,

principalmente a partir das conversas informais nas entradas e saídas, juntamente com a educadora e com a AE. Também nas atividades propostas em sala pude aprofundar estas relações: (i) a partir do desenho do fim-de-semana, rotina semanal de sala, pude conhecer as vivências de cada criança fora da escola, nos tempos dedicados à família, e posteriormente, com a conversa informal à porta da sala, acerca do desenho da criança, em que as famílias podiam acrescentar mais informações, impressionar-se com o que as crianças atingiram, e mais importante, a meu ver, foi dado a cada criança um espaço e tempo para cada uma poder conversar sobre esses dias.

Através do projeto do ouriço, foi proposto cada família fazer uma breve pesquisa com as crianças em casa. A educadora enviou um email com as informações: pedia que elaborassem (adulto e criança) um cartaz com as informações que as crianças quisessem contar na escola. Esta proposta partiu do reconhecimento da criança com papel ativo e criativo do seu próprio “saber”, “num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa coconstrução entre crianças e adultos, já não apenas enquanto esforço-resposta de adequação das primeiras face às expectativas dos segundos, mas como resultado de processos múltiplos de socialização intergeracional” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 78). A ideia era que as crianças pudessem “agir com as famílias, não para elas (Espiney, 1997)” (Matos, 2003, p. 2). Mata e Pedro (2021) propõem que a parceria com a família pode ser através da participação dos pais para o “desenvolvimento de uma atividade mais estruturada em conjunto com os filhos” (p. 58), e isso foi realizado nesta proposta. Foi muito gratificante ver as crianças todas a trazerem (ao longo das semanas de estágio) os resultados das suas pesquisas. Mas mais do que terem os cartazes feitos, todas as crianças sabiam exatamente o que estava escrito e elaborado no seu cartaz. Era pedido a cada criança que mostrasse e falasse sobre o que fez, o que tinha aprendido sobre o ouriço. As crianças apontavam e falavam sobre o conteúdo do cartaz, revelando que foi efetivamente construído pela criança, em parceria com a família.

Relativamente às crianças, como referi, procurei dar oportunidades para que as crianças pudessem ter uma participação ativa no seu crescimento, “de construir a sua autonomia”. Uma das ocasiões em que isso se pôde concretizar foi nos momentos de rotina, como quando as crianças calçavam as sapatilhas para a ginástica. Observei que se tornava rapidamente um hábito as crianças chegarem ao seu lugar no cabide, tirarem da

prateleira as suas sapatilhas, sentarem-se no chão para se calçarem. A AE lembrava que “é preciso guardar os sapatos arrumadinhos debaixo do banco”. Este momento tornava-se oportunidade para a “interação, para a troca entre as crianças e entre elas e os adultos” (Mosimann & Koerich, 2009, 58). Numa ocasião, pude fomentar a entreatajuda quando duas crianças queriam ajudar outra a calçar-se.

A organização da sala também permitia que as crianças adquirissem autonomia: a gestão do número de crianças por área era uma estratégia pensada pela educadora, como era também a definição de um “chefe de sala”, eleito todos os dias com certas funções, como por exemplo, apresentar o dia da semana/mês, preencher as tabelas do tempo e das presenças, ajudar a limpar as mesas no fim das atividades, ajudar a orientar o grupo se é preciso alguma ajuda, ser o chefe de fila, *etc.* Tudo isto acarreta responsabilidades, o que levou a reconhecer na educadora atitudes que valorizo e procuro exercer: “[o chefe estava a ser constantemente corrigido pela educadora pelo mau comportamento] “A educadora vai conversando com ele, tentando mostrar-lhe que não se pode ter essas atitudes. “o que é que eu faço quando um chefe não sabe ser chefe?”, “tiras do chefe” diz ele, “Porque o chefe é um exemplo, é alguém que os outros querem ser, por isso temos de ser bons chefes. Achas que estas a ser um bom chefe ou estás a distrair os outros?” (RNC nº 37).

Reconheço que estratégias com a definição de chefe de sala permitem que sejam trabalhadas qualidades como a “capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal” (Alves, 1999, p. 25).

Como também referi, procurei manter as portas da conversa sempre abertas com as crianças: para que pudéssemos trocar ideias sobre o porquê das coisas estarem a correr de uma certa forma. Procurei promover a autonomia no saber estar com os outros, saber respeitar os outros, saber pedir desculpa, saber brincar em grupo, e procurei também promover uma autonomia que se cruza com a independência, que tem a ver com as autonomias físicas deles do dia-a-dia: saber ir à casa-de-banho, lavar as mãos, vestir e despir sozinhos, fazerem coisas pequenas por iniciativa própria, por exemplo, repetir a maçã e voltar para o lugar. Tudo atividades que implicam o desenvolver a capacidade de funcionar por si próprios no meio do grupo e de uma comunidade.

Uma prática recorrente da sala que pude observar e que incitei era pedir às crianças para realizarem recados. Não se procura incitar esta estratégia apenas porque é prático, mas porque se pretende responsabilizar as crianças: se a sala precisa de alguma coisa, uma cola, por exemplo, a educadora tipicamente pede ao chefe e a outro amigo para irem a outra sala pedir a um adulto esse material. Tipicamente esses recados eram um sucesso. De facto, as crianças poderiam ficar a brincar nos corredores, mas como as ações eram sempre conversadas, estas sentiam-se respeitadas e devolviam esse respeito. Esta interação, feita da forma que pude observar, vai, portanto, exatamente no sentido daquilo que delinee nas intenções.

Por fim, para atingir as intenções que tracei senti claramente a necessidade de reflexão, através da autoavaliação, quer minha, quer das crianças. O que guiou todo o planeamento das atividades e o seu desenvolvimento, e posterior avaliação, o que levou à implementação de estratégias, tudo foi orientado pela consciência de que as crianças podem e devem ser autónomas, isto é, livres para fazer e pensar; consequentemente, a minha reflexão e avaliação procuraram averiguar se estava a ser fiel ao papel de ajudá-las a encontrarem a sua voz. Das reflexões que fiz, gostaria de fazer uma ressalva relativamente à importância que a instituição (e por extensão, a educadora) dá à **Avaliação**.

Em relação à instituição, reparo na inspiração em que se apoia: “a dinâmica dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio impulsionam a um discernimento para orientar uma ação” (Projeto Educativo, p. 7); ao analisar o Projeto Educativo, no capítulo “Características da Avaliação – Avaliação na tradição da Companhia de Jesus”, entende-se que a reflexão avaliativa é um traço fundamental da espiritualidade inaciana, e que se reconhece que, alcançado determinado patamar dos objetivos pretendidos, há que “avaliar” a situação, no sentido de ver onde e como se poderá proceder de forma a atingir um equilíbrio ainda mais perfeitamente conseguido. Pude observar que a equipa do JI realizava avaliações formais das atividades colegiais, como festas, atividades extras (Dia do Magusto, Festa do Natal, Avaliações do fim do trimestre). E pude observar também algumas das estratégias que a educadora da Sala Encarnada aplicava para o grupo desenvolver estas competências autorreflexivas.

Está o grupo sentado em roda, em conversa, para avaliar o dia. A educadora levanta-se para ir buscar a folha do dia e o M. diz para todos “vamos fazer silêncio, vamos ter bola verde” (RNC 14).

Já estava o lanche a decorrer, quando a L. diz “I., posso dizer uma coisa?”, “sim”, “O Mn. levantou-se do banco.”, a educadora diz, “mas isso é queixinhas, porque o que ele fez não é grave nem importante para agora, deves é pensar se estás a fazer bem: tu também estás de pé! Achas bem? Vamos pensar se estamos a fazer tudo bem antes de falar dos outros, não achas?”, a L. acena que sim, senta-se e lanchar (RNC 18).

[estávamos em grupo a conversar, avaliar o dia] J.S.: “[educadora], ainda não falei”, “diz-me”, “foi batatas-fritas” [o almoço], “sim, mas já foi dito isso, não é preciso repetir. Queres dizer-me uma coisa do dia que não tenha sido dita? Podemos todos falar, mas temos de ouvir para não nos repetirmos.” (RNC 19)

Nestas duas notas de campo, que datam fins de outubro, pude constatar que existe em sala o hábito de planear e avaliar o dia. Estas atividades eram regulares. Ao questionar a educadora acerca do porquê desta estratégia, respondeu-me que aproveita as coisas que as crianças dizem que não correram tão bem para as ajudar a perceberem as razões desses insucessos, para assim poderem melhorar.

Já em janeiro, a educadora e eu conversámos sobre o comportamento geral do grupo, como tinham corrido as avaliações do fim do trimestre e o que pretendíamos alcançar no seguinte. Percebemos que a chegada de dois meninos novos estava a destabilizar o ambiente geral do grupo e para tentar aumentar a importância dada à avaliação do dia sugeri fazermos em sala uma avaliação semanal que permitisse que visualmente se pudesse observar em perspetiva todos os dias da semana. Implantámos esta estratégia, e todos os dias da semana avaliávamos o dia como de costume, mas para podermos observar a evolução da semana em relação ao comportamento, criámos um quadro em que se pudesse ver todas as avaliações dessa semana. Por exemplo, podemos ver na figura 3 (em baixo) que numa segunda-feira o grupo avaliou com bola vermelha o

momento do lanche, da saída, do barulho e do sentar (manterem-se sentados, quer no almoço, quer na roda, quer nos cabides) (RNC nº 49).

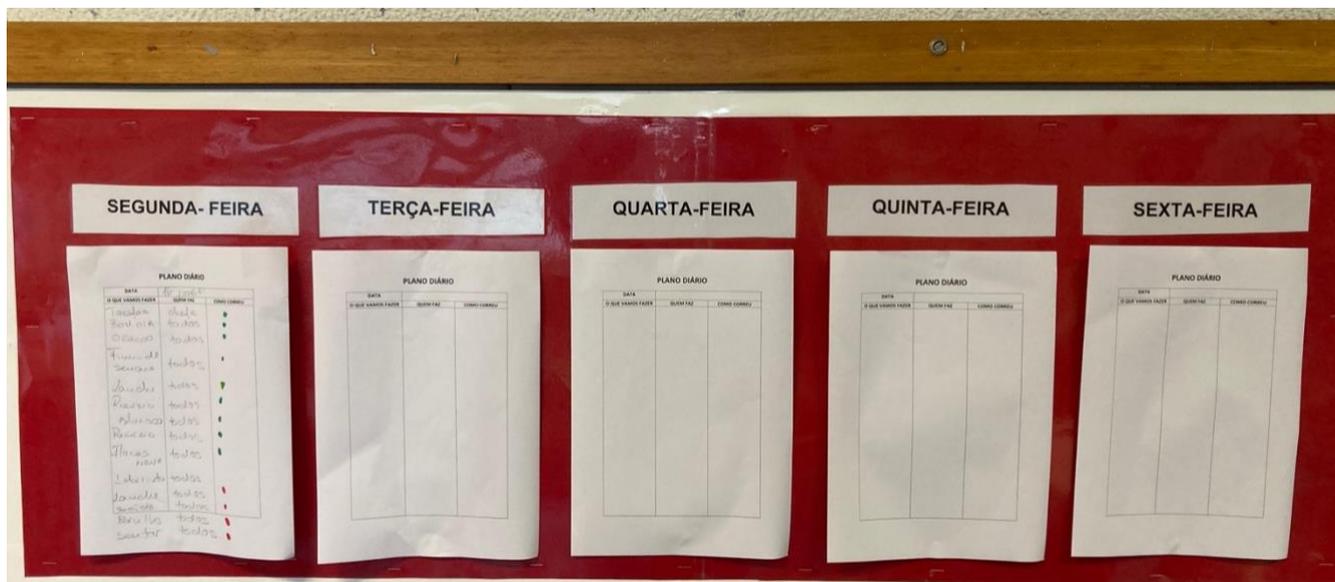


Figura 3 - Exemplo da avaliação da planificação semanal criada em sala

O ambiente de constante (auto)avaliação, levou-nos, à educadora e a mim, a avaliar que o comportamento do grupo estava a melhorar, mas que talvez fizesse sentido haver uma avaliação de cada criança, já que determinados comportamentos mais individualizados estavam a ter consequências no grupo. Assim, seria talvez possível ajudar cada criança a responsabilizar-se pelas suas ações: “não é justo para os que se portaram bem todo o dia, terem a sua avaliação do dia com bolinha vermelha no recreio, quando não foram eles a fazer os disparates que alguns meninos fizeram, não acham?” (RNC 60). Desta forma, pretendíamos que cada criança pensasse no seu comportamento, e no modo como esse comportamento estava a influenciar o comportamento do grupo, de modo a desenvolver a sua capacidade de olhar para si.

Em grupo, decidimos que as bolinhas podiam ter várias cores, um bocadinho de verde e um bocadinho de amarelo, consoante o que correu bem ou menos bem. “pronto, então se tive de te chamar tantas vezes à atenção quando estávamos a ouvir a história, achas que levas bolinha

verde?”, “Não, um bocadinho de amarelo..”, “Pois... amanhã vamos fazer melhor, não é? (RNC 51).

A tabela da avaliação do comportamento (ver figura 4, em baixo) seria um ponto de partida. A avaliação do dia servia agora para cada criança reconhecer como tinha sido o seu dia, o que fez, como fez, para que fim, e o que poderia fazer melhor. Procurava que cada criança pudesse explicar o porquê da cor que escolheu, para ajudar neste exercício de exame de consciência.

	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
1	●				
2	●				
3	—				
4	●				
5	●				
6	●				
7	●				
8	●				
9	●				
10	●				

Figura 4 - Exemplo da tabela da avaliação do comportamento

Encaro a avaliação não só no currículo, mas também na criança, “onde se deve “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem” (Edmiaston, 2004: 69)” (Silva & Craveiro, 2014, p. 34). A avaliação é vista como sendo direta, processual, interativa, partilhada e contextual (Oliveira-Formosinho, 2002; Azevedo, 2009, citados por Silva & Craveiro, 2014) e é realizada através da

(a) a observação sistemática da criança a trabalhar e a jogar; (b) a colocação de questões à criança para que descreva as suas realizações e, deste modo, possa revelar o seu pensamento; (c) a realização de tarefas concretas e resolução de problemas; (d) a documentação do processo de aprendizagem da criança através de diversos procedimentos como registos escritos, checklists, fotografias, gravações entre outros; (e) ensinar as crianças a documentar e avaliar a sua própria aprendizagem através das suas realizações e de diversos tipos de registo é outro meio referido pelos autores (Parente, 2009).

A partir destes princípios, elaborei a avaliação de uma criança, através da construção de um portefólio do desenvolvimento e da aprendizagem. A realização do portefólio da criança escolhida teve por base momentos ocorridos durante o dia-a-dia na escola, entre atividades e brincadeiras com os seus pares. Organizei o portefólio por áreas de conteúdo expressas nas OCEPE e com os diversos registos fotográficos deste período. No portefólio constam as produções da própria criança e alguns registos fotográficos desses momentos, bem como a descrição da sua realização.

Vários são os autores que enumeram uma série de vantagens na realização de um portefólio. Entre elas está “o desenvolvimento de um autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria (...)” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38), e encoraja a autoavaliação, tomando consciência das suas aprendizagens (Parente, 2009). Além disso, fomenta o respeito pelo outro devido ao facto da criança ter a oportunidade de rever o seu portefólio sempre que desejar, percebendo a diferença entre as suas produções antigas e as recentes, e a partilha com outras crianças (Silva & Craveiro, 2014). Admitem, ainda, a importância de todos os itens estarem datados de forma a observar a evolução da criança.

Neste campo, um aspeto positivo e interessante é o facto da educadora elaborar um dossier de figuras humanas desenhadas pelas crianças desde os 3 anos até à saída do jardim de infância, um desenho por mês. Pude analisar esse dossier e observar nitidamente a evolução gráfica e a perceção da figura humana que as crianças fazem, por ser um trabalho regular, mensal, durante 3 anos.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1 Identificação e fundamentação da problemática

Tendo como base a investigação no contexto de JI no âmbito da PPS II, serão apresentadas as opções éticas e metodológicas adotadas na elaboração do relatório no que diz respeito à problemática emergente identificada no decorrer dessa mesma investigação. Depois da reflexão que a PPS em creche me proporcionou sobre “As interações sociais dos bebês num berçário” reconheço o ser humano como um comunicador, pelo que “comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (Sim-Sim et al., 2008, 29). Tendo nascido com capacidades inatas para comunicar e falar, a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Verifiquei com essa experiência que, tal como os adultos “as crianças usam a linguagem para formular pedidos, para dar informação, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, etc.” (Sim-Sim et al., 2008, 31).

Talvez por esse motivo, na PPS em JI, defini como uma das intenções para a ação criar oportunidades para desenvolver as capacidades comunicativas das crianças. Procurei ter o cuidado de proporcionar e incentivar situações em que usassem a linguagem para comunicar e para outras finalidades, tendo em conta que, segundo Sim-Sim (2008), cabe ao adulto assumir o seu papel preponderante e modelador ao envolver as crianças em interações verbais. Exemplos desta minha intenção podem encontrar-se nas duas notas de campo que se seguem.

Antes do lanche, o grupo brincava nas áreas. A I. vem ter comigo e pede-me o livro que tínhamos lido antes: “Maria, podes dar-me o livros do corpo humano?” (tinha ficado na bancada e não na biblioteca, como é habitual). Disse-lhe: “Estás a pedir-me um favor? Então como se pede?”, ela sorri e responde: “Maria, podes dar-me o livro, se faz favor?”. Agradeço e dou-lhe o livro (RNC 15).

Perguntei-lhes se queriam encenar um teatro sobre a história do S. Martinho. Ficaram muito entusiasmados com um grande “Sim!”. “Muito bem, então temos de nos organizar. Primeiro, vamos todos juntos relembrar a história, e eu escrevo o que vão dizendo. I, podes ir buscar uma folha e caneta para mim, sff?” À vez, cada um contava um momento da história e organizei-as na folha por cenas, com as participações das crianças. “Muito bem, agora temos de ver, quais as personagens?” Também à vez e com dedo no ar, eles participavam. “Então, São Martinho, primeira personagem. Quem quer ser?” Conte os

dedos no ar, “bom, oito meninos querem ser S. Martinho. Como vamos fazer?” O O. diz “Podemos partilhar!”, perguntei-lhe “como”, ele responde “Todos podem ser um bocadinho”. O V. acrescenta “Em fila” e eu ajudo a resumir a ideia “Ok, fazemos uma fila e um de cada vez faz uma parte, porque realmente é uma personagem importante e aparece muitas vezes, não é?” (RNC 35).

Tal como referido no capítulo da caracterização, ao entrar na sala encontrei 25 crianças que *sabiam* bem o que queriam, mas que tinham dificuldade em *explicá-lo*. De facto, a minha intenção de criar oportunidades de comunicação pareceu neste contexto especialmente pertinente. Em conversas informais com a educadora sobre a aquisição das capacidades comunicativas, próprias desta fase do desenvolvimento, lembrámo-nos de que estávamos perante um grupo de crianças cujo desenvolvimento da linguagem poderia ter sido afetado pelos períodos de confinamento a que estiveram sujeitos quando tinham 2 e 3 anos, ou seja, quando tinham idade de creche. Essa circunstância despertou o meu interesse pela relação entre a experiência que as crianças tiveram na pandemia e o desenvolvimento da linguagem.

Se as trocas conversacionais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem, se a interação do adulto funciona com um “andaime” que vai ajudar a criança a caminhar no seu percurso de aprendiz de falante, desde a idade de creche e durante todo o percurso escolar (cf. Sim-Sim et al., 2008), então os confinamentos em idades de creche – que este grupo viveu – poderiam ter consequências visíveis agora? Se as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar, será que a pandemia poderá ter dificultado ou atrasado o desenvolvimento da fala destas crianças? Em caso afirmativo, em que medida podemos ajudar a recuperarem esta capacidade?

Estas perguntas pareceram-me ser uma boa forma de aprofundar a minha reflexão pedagógica sobre os fatores que determinam o desenvolvimento da linguagem nas idades de creche e JI.

A partir de observações feitas e registadas ao longo da PPS em JI, e ao longo das várias conversas que fui tendo com a educadora da sala, procurei clarificar o projeto de investigação na forma de uma ou duas perguntas, ou seja, tentei definir um primeiro “fio

condutor”. Desta forma, emergiram as seguintes perguntas: (i) houve influência da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças desta PPS? e (ii) que efeitos/consequências são detetáveis nestas crianças após a pandemia, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral? Deste ponto de partida surgiu a problemática que defini como: “A influência da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar”.

Deste forma, pretendo que os objetivos da minha investigação sejam:

- a) Caracterizar os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de idade pré-escolar;
- b) Caracterizar as perceções da educadora cooperante sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar.

Esta investigação foi desenvolvida em contexto de JI, mais concretamente numa sala com 25 crianças, com 4 anos de idade. Todas as crianças fizeram parte da investigação, sendo que o protocolo de consentimento informado foi entregue e assinado pelos 25 encarregados de educação. Metodologicamente, a investigação assume uma natureza qualitativa, sendo o seu método o estudo de caso, a partir de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a análise das observações e dos registos (notas de campo e reflexões), a análise da consulta documental e a análise da entrevista feita à educadora.

3.2 Roteiro metodológico e ético

A presente investigação corresponde a um estudo de caso. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) afirma que um estudo de caso corresponde a uma investigação empírica, uma investigação de uma ação ou fenómeno dentro do seu contexto atual, mais concretamente quando as finalidades entre o fenómeno e o contexto em si não estão claramente definidas. Nesta linha de ideias, um estudo de caso consiste numa observação detalhada, que pode ser realizada a um indivíduo, a um acontecimento, a um contexto, a mudanças ocorridas numa organização, a explicação de factos, havendo uma abundância de abordagens metodológicas, sendo que pode partir de uma única fonte documental ou de um acontecimento específico (Amado & Freire, 2014; Latorre et al., 2003, citado por

Meirinhos & Osório, 2010; Merriam, 1988, citado por Bodgan & Biklen, 1994). Acrescentado, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54), ou seja, “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2007, citado por Amador & Freire, 2014, p. 139).

De forma a realizar esta investigação recorri a três técnicas de recolha de dados: observação, consulta documental e entrevista. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) admite que a recolha de informação por várias fontes é de extrema importância para o processo de investigação num estudo de caso, para que seja dada a complexidade à investigação (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

No decorrer da investigação recorri à observação participativa e não participativa, visto que existiram momentos em que o objetivo era intervir para dialogar com as crianças e existiram momentos em que pretendi não ser um impedimento e apenas observar conversas entre crianças ou entre adultos e crianças, que decorriam de forma natural e espontânea. De acordo com Flick (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010), é importante na observação participante a parte integrante do investigador na ação em si, observando a mesma de um modo diferente pois é um membro interveniente, e ao mesmo tempo o investigador com a sua participação pode influenciar o modo como a mesma decorre. Na observação não participante, segundo Gerhardt e Silveira (2009), o investigador não está integrado no grupo, ficando assim do lado de fora da ação que está a observar, vê e não participa nela, nem se deixa envolver pelas situações que nela ocorrem, tendo um papel de espectador. Neste tipo de observação e segundo os mesmos autores, é feita uma observação com uma descrição mais detalhada.

A partir das técnicas baseadas na observação foram utilizadas as notas de campo, os registos diários e as reflexões semanais, sendo estes instrumentos de recolha de dados. Falkembach (1987, citado por Gerhardt & Silveira, 2009) afirma que é através destes registos que se fazem as anotações de todas as observações dos acontecimentos mais importantes, dos fenómenos sociais, das interações verificadas, e das experiências pessoais do investigador.

De forma a dar resposta às perguntas de partida da investigação, pretendi realizar uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante com o intuito de caracterizar as suas perceções sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar. No que concerne a este tipo de entrevista, Gerhardt e Silveira (2009) referem que a mesma é caracterizada por ter um conjunto de questões acerca do tema que está a ser abordado, criadas pelo investigador, mas dá-se espaço ao entrevistado para que, caso queira, fale com total liberdade acerca de assuntos que vão surgindo ao longo da entrevista. Ou seja, nesta técnica de recolha de dados os sujeitos expressam os seus pontos de vista (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010) pois embora as questões partam de um plano prévio ou guião (Amado & Freire, 2014), não ocorrem por uma ordem pré-estabelecida, colocando as questões conforme as respostas do entrevistado (Meirinhos & Osório, 2010). Após a sua realização, via áudio, serão transcritos e sujeitos a análise de conteúdo (Amado & Freire, 2014).

Ao longo da minha investigação recorri também à consulta documental, consultei documentos científicos e publicados acerca do tema da minha investigação. Segundo Piana (2009), é através de documentos considerados cientificamente válidos que é possível o investigador descrever ou comparar factos, confrontando e reconhecendo as características da sua investigação com o que está relatado nos documentos. Meirinhos e Osório (2010) referem que esta técnica é uma estratégia utilizada nos estudos de caso, e é considerada como um método geral de investigação.

(...) a análise de conteúdo torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994:220), muito especialmente se o objetivo é, mais do que corroborar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados, o que a aproxima em muito dos objetivos e procedimentos exigidos pelo grounded theorizing de Glaser e Strauss (1967) (Amado & Freire, 2014, p. 305).

No que concerne às questões éticas, é importante referir que foram cumpridas ao longo da investigação, tal como se procurou cumpri-las ao longo das semanas de intervenção, como abordado no Roteiro Ético. As vontades e os interesses do grupo de crianças foram respeitados, e tudo foi sempre conversado com a equipa educativa.

3.3 Revisão da literatura

O impacto da pandemia COVID-19

É difícil encontrar um acontecimento socialmente tão importante e com tanto impacto na sociedade contemporânea como a recente pandemia de COVID-19 que assolou todo o mundo. Segundo dados da OMS⁵, no dia 31 de Maio de 2023, tinham sido contados, globalmente 767 364 883 casos confirmados de infeção e 6 938 353 mortes causadas por esta pandemia. Durante um período de mais de três anos (desde dia 30 de Janeiro de 2020 até 5 de Maio de 2023) foi declarado, pela OMS, um Estado de Emergência de Saúde Pública Internacional, o que obrigou a graves alterações no comportamento geral das sociedades e dos indivíduos, de entre as quais se destacam aquelas que foram causadas pelos períodos de confinamento obrigatório, decretados por países um pouco por todo o mundo, como principal medida de contenção da propagação do vírus.

Os confinamentos em Portugal e as escolas portuguesas

Em Portugal, foram aplicados dois períodos de confinamento geral e obrigatório. O primeiro, decretado a 12 de março de 2020 e com efeitos até 18 de maio (quando se deu início a um período gradual de desconfinamento), obrigou ao encerramento de todas instituições de ensino. O segundo, de 18 janeiro de 2021 a 14 fevereiro, embora não tenha encerrado em definitivo estas instituições, alterou muito significativamente o seu funcionamento, incluindo o calendário escolar, de modo a assegurar que os contactos sociais fossem limitados ao mínimo possível. Houve ainda algumas medidas de contenção que levaram ao encerramento das creches e escolas por períodos mais curtos, como aconteceu entre 25 de Dezembro de 2021 e 10 de Janeiro de 2022.

Os JI em Portugal, estiveram encerrados num total de 69 dias entre 1 de janeiro de 2020 e 20 de maio de 2021 (44 dias no primeiro ano de pandemia e 25 no segundo) (OCDE, 2021). De um grupo de 31 países estudados no relatório *The State of Global*

⁵ <https://covid19.who.int/>

Education – 18 months into the Pandemic, Portugal surge como 4º país em que o ensino pré-primário esteve mais dias encerrado nesse período (2021, p. 11).

Os efeitos da pandemia nas crianças

O impacto que a pandemia teve nas crianças está sobretudo relacionado com a sua vulnerabilidade, não propriamente à doença, mas aos danos colaterais relativos aos confinamentos e às transformações que estas e outras medidas de contenção trouxeram ao seu quotidiano (Gadermann et al., 2021, cf. Abrantes & Sousa Candeias, 2022). Têm-se multiplicado os estudos que procuram esclarecer e organizar estes efeitos. A revisão sistemática da literatura sobre o assunto feita por Chaturvedi e Pasipanodya (2021) conclui que os principais fatores de vulnerabilidade das crianças relativos à pandemia são os impactos negativos que esta trouxe à sua vida escolar e social. (Abrantes & Sousa Candeias, 2022).

Relativamente aos efeitos negativos que a pandemia trouxe à vida escolar das crianças, conta-se uma diminuição generalizada daquilo que pode descrever como competências académicas (Polletti, 2020) (Bem-Haja, et al, 2022). Contudo, também se tem concluído que esta perda não foi igual em todos os contextos socioeconómicos: parece haver evidências de que os maiores danos neste campo foram sofridos pelas crianças mais desfavorecidas, o que provocou um aumento das desigualdades no desenvolvimento das crianças de contextos socioeconómicos diferentes.

O desenvolvimento da linguagem oral na infância

A linguagem é, para Sim-Sim et al. (2008) “a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade” (p.9), também chamada língua-materna. Segundo os mesmos autores, por desenvolvimento da linguagem entende-se o conjunto de mudanças quantitativas e qualitativas no processo do conhecimento linguístico por parte do falante. (cf. p.13).

Para Sousa (2015), a linguagem tem uma importância vital no processo educativo, uma vez que: “é pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.40).

A aquisição da linguagem ocorre na infância naturalmente, através da simples exposição e convívio da criança com outros falantes da língua. O seu desenvolvimento pode ocorrer ao longo de toda a vida. A investigação permite hoje “descrever indicadores e marcos de desenvolvimento linguístico, comparar desempenhos em línguas e populações diversas, estudar particularidades específicas em sujeitos com características próprias.” (Sim-Sim, 2008, p. 9). Por linguagem oral, entende-se a expressão oral da linguagem. Evidentemente, na infância esta é a forma de expressão linguística privilegiada, e nos primeiros anos, exclusiva.

Durante o processo educativo, o desenvolvimento linguístico das crianças está dependente do “clima de comunicação” existente entre a criança e o educador, que deve procurar alargar “o seu vocabulário e tornará mais complexas as suas construções frásicas” (Estrela, 2015, p. 330).

O desenvolvimento da linguagem oral dos 0 aos 3 anos

Como indica Sim-Sim et al. (2008), “desde o nascimento até à entrada no jardim-de-infância, um longo percurso linguístico foi já percorrido pela criança” (p. 13). De facto, o desenvolvimento da linguagem oral deve ser concebido como um processo de aprendizagem de apropriação contínuo, “que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (OCEPE, 2016, p. 60).

Começando pelo choro, passando pelo palreio e pela lalação, a criança vai desenvolvendo a sua capacidade fonológica, isto é, a capacidade para distinguir e articular todos os sons da língua. A par desta, dá-se também o desenvolvimento semântico que diz respeito ao progressivo domínio dos significados dos enunciados (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, relativo à capacidade de aplicação das regras de organização de frases, e ainda, o desenvolvimento pragmático, respeitante ao uso da linguagem em contexto (Freitas & Santos, 2001)

Neste período etário o desenvolvimento da linguagem tem um crescimento exponencial. Aos 3 anos pode-se esperar de uma criança um discurso quase integralmente inteligível por um adulto, o reconhecimento de todos os sons da língua materna, o respeito pelas regras básicas de concordância, e a utilização adequadamente modulada da

linguagem para diferentes atos da fala, como ordens, pedidos, perguntas, chantagens, mentiras. (cf. Sim-Sim et al., 2008, p. 26)

Tendo em conta que “compreender o que é que pode causar ou afetar desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas” (Portugal, 2008, p. 16), é importante sublinhar ainda o papel que a interação comunicativa tem neste processo, em todos os seus domínios. De facto, “no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento” (p. 13). Daí que haja uma importância central das interações com outros falantes. A conversa com o adulto “funciona como um “andaime” [para a criança] que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (p. 11).

O desenvolvimento da linguagem oral no Jardim de Infância

Entre os 4 e os 5 anos pode esperar-se que as crianças se tornem capazes de um completo domínio articulatório dos fonemas, que conheçam cerca de 25 000 palavras, que tenham um vocabulário empregue de 2500 palavras e que compreendem e produzam muitos tipos diferentes de frases simples e complexas. Pode também esperar-se uma melhoria no uso da linguagem em conversa, com uma maior consciência da delicadeza e subtilidade relativamente aos diferentes atos de fala. (cf. Sim-Sim et al. 2008, p. 26)

A entrada de uma criança para o JI pode e deve ser um fator que contribui para o desenvolvimento da sua linguagem oral. Para Sim-sim et al. (2008), “a interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” Nesse sentido, é recomendável que as práticas do JI sejam pautadas pela consciência do desenvolvimento da linguagem oral. Concretamente essa consciência levará à adoção de práticas adequadas a cada criança que apoiem e estimulem o desenvolvimento natural e espontâneo da linguagem. Por exemplo, deve haver a preocupação por criar espaços/tempos frequentes de conversa “a dois” (entre educador e a criança); as instruções devem ser dadas de forma clara; é recomendável que se brinque com a linguagem, através de rimas, canções e outras atividades, que se leia diariamente e que se converse com a criança sobre o que se leu. (cf. Sim-Sim et al. 2008, p. 28)

Nesse sentido, as OCEPE afirmam que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (OCEPE, p. 60). Aí mesmo se assume como missão da Educação Pré-escolar alargar progressivamente as capacidades de compreensão e produção linguística das crianças, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos, independentemente do domínio de português oral com que estas se apresentem (OCEPE, p. 61).

3.4 Apresentação e discussão dos resultados

Como referi acima, a minha investigação centrou-se no tema: “A influência da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar”. Os meus dois grandes objetivos foram por um lado, caracterizar os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de idade pré-escolar e, por outro, caracterizar as perceções da educadora cooperante sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar. Assim sendo, proponho-me dividir esta apresentação e análise dos resultados em duas partes, cada uma dedicada à apresentação sintética dos resultados a que cheguei relativamente a cada um desses objetivos.

Na primeira parte, apresentarei os resultados inferenciais a que o meu estudo da literatura sobre o impacto da pandemia Covid-19 nas crianças de 0-3 anos (o grupo etário a que pertencia o grupo da minha PPS à data dos confinamentos e das principais medidas de contenção em Portugal) me permitiu chegar.

Na segunda parte, proponho-me caracterizar as perceções da educadora cooperante relativamente a estes impactos no grupo com quem trabalhamos em dois movimentos distintos. Em primeiro lugar (a), apresentarei uma síntese das respostas dadas pela educadora à entrevista feita; este foi, de facto, o instrumento escolhido por mim para mais diretamente aferir essas perceções. Em segundo lugar (b), apresentarei

uma tabela que resulta do tratamento dos dados recolhidos durante a PPS relativamente à prática que pude observar (e em que pude participar) e que permite verificar a importância que foi dada nesse contexto (e que por mim foi detetada) à questão do desenvolvimento da linguagem oral.

Deste modo espero poder mostrar não só o que os resultados da minha investigação me revelaram acerca da temática e problemática que me propus explorar, mas também a forma como esta temática influenciou concretamente a minha PPS.

3.4.1 Os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar – Resultados a partir da literatura

É sabido que “as investigações das neurociências salientaram o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas” (Shonkoff & Phillips, 2000) (Portugal 2008, p.37). No entanto, não há ainda muitos estudos que se centrem na análise do impacto da pandemia no desenvolvimento das crianças que viveram os confinamentos entre as idades dos 0 aos 3 anos. Contudo, o cruzamento de alguns factos conhecidos relativos aos efeitos da pandemia com estudos acerca do desenvolvimento infantil nestas idades permite-nos tirar algumas conclusões.

É facto que a pandemia e os confinamentos reduziram o acesso (para a população que deles dispunha) à creche e a outros serviços de assistência às crianças em idade de creche. Ora, se há estudos que indicam que “as crianças que frequentaram a creche ou infantários demonstram mais aptidões cognitivas e melhor interação social relativamente àquelas que não o fizeram” (Cardoso & Mendes, 2015), estabelecendo assim um nexo entre a frequência da creche e esse desenvolvimento, pode-se talvez inferir que se o acesso à creche diminuiu, o desenvolvimento das aptidões sociais e da interação social poderá ter sido, por esse motivo, afetado.

É também um facto que os confinamentos levaram a que as crianças destas idades ficassem ao cuidado das suas famílias, num contexto em que estas estavam sujeitas a uma

enorme pressão. Segundo Relvas et al. (2020) estes impactos passaram, sobretudo, pela “indiferenciação entre o local de lazer e o local de trabalho, maior assistência aos filhos no método de ensino à distância, redução dos contactos com a família alargada e redes sociais, lazer familiar de carácter *indoor* e dificuldade de planeamento a curto/médio prazo” (p. 3). De facto, o estudo *Impacto Social da Pandemia – Dados 2ª vaga*, relativo a Portugal, refere que “cerca de um em cada cinco inquiridos reportou que vivenciou mais momentos de tensão familiar durante o confinamento do que sucedia anteriormente” (p. 4) e que “o aumento da tensão no interior das famílias está (...) associado à alteração de rotinas e à dificuldade em lidar com as restrições causadas pelo confinamento” (p. 4).

Uma das razões que explica essa pressão sentida pelas famílias está relacionada com o facto de, durante os períodos de confinamento, em muitos casos, o apoio às crianças ter de ser conciliado com o teletrabalho. Segundo Meireles (2020) “se já se revelava uma tarefa árdua conciliar os domínios [família-trabalho] em circunstâncias de vida normativas, a pandemia agrava este cenário, especialmente para as famílias com filhos menores” (p.6).

Ora, uma vez que há umnexo relevante entre a qualidade da relação pais-filhos e os resultados socio-emocionais e cognitivos da criança (Meireles, 2020), pode-se também inferir que o contexto de pressão a que as famílias estiveram sujeitas durante os períodos de confinamento possa ter afetado o desenvolvimento dos seus filhos entre os 0 e os 3 anos de idade.

De facto, um importante estudo internacional examinou o tempo de utilização de ecrãs por parte de crianças durante os primeiros confinamentos em 12 países e concluiu que as crianças entre os 8 e os 36 meses, mesmo sem ensino à distância, foram expostas a mais tempo de ecrã durante os confinamentos (Bergman et al, 2022); o que, em associação com a indicação de que os ganhos de vocabulário das crianças da mesma idade estão negativamente associados ao tempo de exposição ecrã (Kartushina, 2021), levanta a suspeita de que haverá uma correlação entre os confinamentos e o desenvolvimento da linguagem destas crianças.

3.4.2 As perceções da educadora cooperante

a. Síntese dos resultados da entrevista

Uma análise cuidada, que ainda assim não dispensa a sua consulta atenta no anexo, da entrevista acerca das “Perceções sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar” permitiu-me concluir, em síntese o que de seguida apresento.

Em primeiro lugar, é claro que a educadora dá uma grande importância ao desenvolvimento da linguagem na sua prática, importância essa que é propositada e consciente. Isso compreende-se porque ela exemplifica e explica um conjunto de atividades/estratégias que utiliza em sala para desenvolver as capacidades linguísticas das crianças, tais como a conversa sobre o fim-de-semana, leitura diária de histórias, um conjunto de atividades de explicação do raciocínio, de consciência fonológica, atividades para brincar com as palavras (rimas, canções, adivinhas...), o jornal da sala, a estratégia de pedir recados, as correções/devoluções da forma correta das frases/palavras mal pronunciadas/enunciadas, as planificações diárias, a avaliação e a autoavaliação do dia.

Em segundo lugar, a educadora foi perentória ao afirmar que é perceptível o efeito negativo que a pandemia teve nas crianças do grupo desta PPS. Segundo as suas respostas, percebemos que lhe parece que estas foram expostas a mais ecrãs nesse período, a menos diálogo, a menos conversa, e que passaram menos tempo com adultos disponíveis para lhes contar histórias, e para conversarem com elas com calma. A educadora referiu também já ter sentido uma tendência de progressivo aumento das dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, desde antes da pandemia, que explicou, em parte, por haver da parte das famílias uma dificuldade em abandonar uma “infantilização da linguagem”. Ainda relativamente às suas perceções quanto aos efeitos da pandemia nas crianças, afirmou que considerava que esta as afetou nas aprendizagens de comunicação sociais, nomeadamente na capacidade de ouvir os outros, esperar a sua vez, falar com outros da mesma idade, ouvir diferentes tipos de diálogos. Finalmente, a educadora referiu ainda que reconheceu um aumento da impulsividade, ainda que não seja capaz de compreender quais as razões que o pode justificar.

Em terceiro lugar, a educadora foi capaz de enumerar um conjunto significativo de diferenças no desenvolvimento da linguagem deste grupo de crianças relativamente ao seu grupo anterior na sala dos três anos, que parece decorrer diretamente das experiências vividas por elas em consequência da pandemia (sendo que uma dessas experiências foi o

facto de a própria educadora ter utilizado máscara higiénica durante todo o período que esteve com eles na sala dos 3 anos, o que nunca tinha acontecido antes).

Enumero, então, algumas destas diferenças: foi com este grupo que a educadora teve a primeira ocorrência de uma criança que, não tendo nenhum contacto com o sotaque brasileiro senão o da internet/YouTube, assumia frequentemente esse sotaque; este grupo tinha um número mais elevado que o normal (e que o grupo do ano passado) de crianças que chegaram à sala dos 3 anos com dificuldades graves de expressão linguística, sendo que um dos casos se descobriu ter como causa um problema auditivo que não pôde ser resolvido durante a idade da creche devido a restrições diretamente relacionadas com a pandemia; este grupo revelou ter tempos de concentração mais curtos e menos capacidade de ouvir, memorizar e reproduzir o que era ouvido (o que foi notório em pequenas instruções, histórias, e conversas curtas em grande grupo); este grupo mostrou-se mais impulsivo que o grupo anterior, sendo muito frequentes as interrupções à educadora, à AE e uns aos outros; este grupo necessitou que a educadora recorresse mais aos apoios visuais.

Em quarto lugar, a educadora, embora com maior dificuldade, foi capaz de detetar diferenças significativas entre o desenvolvimento da linguagem deste grupo na sala dos quatro anos e o grupo anterior que teve com a mesma idade. A título de exemplo, referiu que, no grupo anterior, havia seis crianças com problemas no desenvolvimento da fala: quatro que frequentavam terapia da fala (duas destas com problemas de articulação pouco graves e duas com dificuldades mais graves) e duas que não tinham terapia da fala, embora revelassem questões de imaturidade quanto ao tipo de discurso. Já no grupo atual, contou catorze crianças com problemas no desenvolvimento da fala, nove das quais frequentam a terapia da fala, (seis com problemas de articulação pouco graves, três com dificuldades mais graves) e cinco crianças com questões ao nível da impulsividade e/ou imaturidade.

b. Síntese das observações feitas

Para complementar os dados da entrevista que fiz à educadora cooperante, e ainda com o objetivo de caracterizar a sua perceção real sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar, apresento de seguida

uma tabela que resulta de um tratamento sintético das observações feitas ao longo da PPS e que ilustra o modo como a educadora e eu fomos intervindo no que diz respeito à temática do desenvolvimento da linguagem oral. Como referência usei as recomendações feitas por Sim-Sim et al. 2008 quanto às interações adulto-criança estimulantes desse desenvolvimento.

Tabela 1 – Atitudes educativas na interação dual adulto/criança

Sugestões de interações adulto/criança (Sim-Sim et al., 2008, p. 28)	Registo de observação
1. Sejam criados espaços frequentes de conversa “a dois” (educador/criança)	“Depois de explicar a tarefa, a educadora pediu e conversou com cada uma das crianças da sala para que, oralmente, explicassem o raciocínio e a ordem das imagens” (RNC nº 28).
2. Se fale com a criança quando se está a brincar ou a trabalhar com ela	“A educadora senta-se numa mesa onde 4 crianças estão a fazer a tarefa, conversa com cada uma delas, perto delas, uma de cada vez.” (RNC nº 16).
3. Se capte a atenção da criança quando se fala com ela	“Muda o tom, começa a sussurrar para dar início à nova conversa. Faz-se silencio absoluto e todos se concentram na educadora.” (RNC nº 20).
4. Se ouça atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessite para acabar de falar	“[A educadora estava a conversar sobre as férias do Natal com o grupo mas reparou que estavam há muito tempo sentados e começavam a ficar agitados, ainda não tinham falado todos e diz a uma menina] “vai pensado no que queres contar, já te pergunto” [e acabou por repartir a conversa em vários momentos do dia para todos puderem falar] (RNC nº 46).
5. Se respeite a tomada de vez na conversa	Durante o momento do lanche, a educadora pega no livro “O Corpo Humano” e conversa em grupo sobre o tema, sobre trivialidades do corpo humano”. “Uma pergunta, porque é que deitamos sangue do nariz?”, vários começam a falar, a educadora interrompe-os “ai, ai, assim não, quem quer falar...” e põe a mão no ar para dar o exemplo (RNC nº 14).

6. Se responda sempre quando a criança se dirige ao adulto	Não identificado.
7. Se encoraje a criança a comunicar não só através de palavras	Prontamente, a educadora levanta-se, dirige-se a mim e encenamos uma zanga com empurrões entre as duas. Algumas crianças riem-se, nós quebramos as personagem com um pequeno sorriso. “Acham que posso empurrar assim a Maria se me quero sentar? (RNC nº 34).
8. Se fale com a criança de forma clara e sem pressa	Não identificado.
9. Sejam dadas instruções de forma clara	“[A educadora e eu percebemos que o primeiro grupo realizou a tarefa com barulho e gerou-se confusão]. Desta vez, para dar mais apoio a cada par, vamos conversar com um antes de irem para a mesa de trabalhos e pedimos que verbalizem o que cada um faz, para podermos esclarecer dúvidas claramente.” (RNC nº 30).
10. Se usem alternativas de escolha para alargar o léxico da criança (e.g., queres isto ou aquilo?)	[pergunta: o que comem os ouriços?, uma criança respondeu:] “eu sei que comem bichos”, perguntou se tinha a certeza, se não seria melhor pesquisar e acrescentou “e que bichos são esses? Podíamos descobrir os seus nomes, será que come todos os tipos de insectos?” (RNC nº 21).
11. Se usem exemplos e, se possível, gravuras para explicar o significado de uma palavra desconhecida	Com toda a naturalidade, no tom mais normal, a educadora pega na mão dela para parar o desenho e diz-lhe tranquilamente “Olha, agora deste lado desenhaste o ouriço animal? Este [aponta para o livro]!”, “Vês como tem imenso espinhos, também?” (RNC nº 16).
12. Se usem as novas palavras várias vezes durante a conversa	“[Uma criança] usou o termo “pau” e a educadora corrigiu para ramo. “Como se chama a árvore das castanhas?”, ouve-se “ouriceira”, (...), “Castanheiros”, “Isso, a árvore das castanhas é o cas-ta-nhei-ro” (RNC nº 16).
13. Sejam dirigidas à criança questões abertas (e.g., o que é que tu achas que aconteceu?)	“A educadora falava com o P. fazendo perguntas, pondo-o a pensar nas suas produções. Reparo que convida a criança a pensar: “o que tem o ouriço aqui, que dói até se tocares? Toca lá” (RNC nº 17).
14. Na resposta à criança, o adulto expanda a frase que a	Não identificado.

criança pronunciou, complementando a ideia expressa pela criança	
15. Sejam devolvidas à criança, de forma correta e integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança, ou enunciadas de forma <i>abebezada</i>	[Em conversa com uma criança sobre a tarefa de pintar o castanheiro] “Que cores vais usar?”, ao que ele responde “vou pintar o pau de castanho”, “o pau?”, “o ramo” diz a criança, ao que a educadora acrescenta “Ah, vais pintar o ramo do castanheiro de castanho, muito bem.” (RNC nº 18)
16. Se brinque com a linguagem, por exemplo, através de rimas, canções e outras atividades em grupo	“Para irem para o recreio faz-se um comboio, e a maneira de formar o comboio varia. As crianças às vezes pedem para ser pelo jogo das roupas “vai para o comboio quem tem sapatos azuis”. Como hoje falámos das rimas a educadora diz: vai para o comboio quem tem o nome que rima com “balão” (RNC nº 50).
17. Se leia diariamente para a criança e se converse sobre o que foi lido	A educadora conta a história [das bruxas] com expressividade na voz, mantendo-se presente, olhando para o grupo e para o livro, com o livro virado para o grupo. (...) Depois, inicia uma conversa em grande grupo em que pede que partilhe quem quiser alguma coisa de que tenha medo. Escreveu os medos ditos em folhas e as crianças ilustraram.” (RNC nº 20).

As observações feitas à educadora permitiram caracterizar a sua perceção real sobre a importância dada ao desenvolvimento da linguagem oral, que se manifesta claramente nas estratégias que implementa para que as crianças desenvolvam essa competência. Assim, a educadora mostra ter consciência de que, como afirma Duarte (2001), “trocas verbais diversificadas quanto aos objetivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas” (p. 30) proporcionam um progressivo aumento no domínio da linguagem oral.

3.4.3 Conclusão da apresentação e discussão dos resultados

A literatura consultada permitiu sintetizar que: (i) haverá uma relação entre frequentar a creche e o desenvolvimento da linguagem oral, (ii) os períodos de confinamento, na medida em que foram períodos de tensão familiar, terão afetado o desenvolvimento das crianças, (iii) os períodos de confinamento levaram a mudanças de hábitos na relação adulto-criança que parecem ter inibido o desenvolvimento da linguagem das crianças, tais como o recurso excessivo a ecrãs.

Assim sendo, pode-se a partir destes dados concluir que as crianças dos 0 aos 3 anos terão sofrido um impacto negativo com a pandemia de Covid-19, sendo um atraso no desenvolvimento da linguagem oral uma das consequências/manifestações expectáveis e prováveis desse contexto. Estas crianças, em Portugal, tiveram menos possibilidade de frequentar a creche, por um lado, e o risco de terem sofrido uma diminuição qualitativa na relação com os seus cuidadores é muito elevado. De facto, as evidências científicas recolhidas até à data parecem revelar que a experiência vivida por estas crianças nesse período agrega muitas das condições que inibem o desenvolvimento da linguagem oral nesta faixa etária.

No entanto, a minha investigação da literatura também permite concluir que, a esta data, ainda não há dados estatísticos detalhados que permitam caracterizar com mais detalhe o impacto genérico da pandemia no desenvolvimento da linguagem das crianças nesta faixa etária. Nesse sentido, as perceções da educadora cooperante revelam particular interesse, mesmo tratando-se apenas de um ponto de vista particular, já que a sua experiência com vários grupos de várias gerações diferentes lhe permite alguma comparação.

A entrevista à educadora permite ver que há diferenças perceptíveis e mensuráveis quanto ao desenvolvimento da linguagem do grupo afetado pela pandemia relativamente a grupos anteriores, quer quando este frequentou a sala dos três anos, quer quando frequentou a sala dos quatro anos. Foi também interessante descobrir que as perceções da educadora cooperante relativamente ao impacto da pandemia no desenvolvimento da linguagem oral parecem ir ao encontro do reconhecimento da importância que este tem na idade pré-escolar, tal como se pode encontrar em Estrela (2015) quando se diz que “se não for proporcionado um ambiente linguístico adequado à criança, ela dificilmente desenvolverá esta capacidade” (p. 330). Estas perceções também vão no sentido do que é

defendido por Bem-Haja (2022), nomeadamente quanto à existência de um impacto negativo no desenvolvimento da linguagem, que parece poder ser explicado por motivos relacionados diretamente com a pandemia.

A entrevista feita à educadora e as observações feitas ao longo da PPS revelaram que no grupo da sala encarnada foram percecionáveis diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem oral quer quando estas crianças frequentaram a sala dos três anos quer ao longo do ano letivo em que foi feita esta investigação. Exemplos dessas diferenças foram: o contexto menos estimulante a que as crianças tiveram sujeitas durante a pandemia, uma menor capacidade para a comunicação/interação social, um aumento da impulsividade e um número mais elevado de crianças com dificuldades de expressão linguística.

Em síntese, depois de considerados os resultados apresentados a partir da literatura, os resultados referentes às perceções da educadora cooperante, quer os que se retiram da entrevista, quer os que se manifestam na observação e participação na sua prática, pode-se afirmar que a pandemia terá afetado o desenvolvimento da linguagem oral na generalidade das crianças que sofreram as suas consequências entre os zero e os três anos, e em particular, que esta terá tido um impacto negativo perceptível no grupo da sala encarnada.

4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância

Chegada a esta parte do Relatório, sou convidada a refletir sobre o percurso que comecei com o módulo de PPS na Creche e que culminou no JI, quer na sua dimensão individual, quer coletiva, e na forma como contribuiu para a minha profissionalização enquanto educadora de infância. Proponho-me a analisar este percurso focando-me, em primeiro lugar, naquilo que vejo como o mais construtivo, importante e transformador, e em segundo lugar, nos desafios que fui experimentando e que reconheço serem também desafios à minha prática profissional daqui em diante.

De um modo geral, não tenho dúvidas de que todo este percurso, tudo o que nele vivi, foi muito importante para a construção da minha profissionalidade. Apesar de não ter sido a primeira vez que fiz parte de uma equipa profissional de uma Creche ou JI, e embora tenha tido já a experiência de trabalhar como professora de alunos de 1º ciclo, o que vivi nestes dois módulos foi marcante e essencial, por vários motivos, entre os quais por ter sido chamada, de uma forma que não tinha sido antes, a refletir constantemente sobre o que via, ouvia, sentia, dizia, propunha e fazia. De facto, essa parece ser uma das consequências do cruzamento da dimensão prática com a dimensão investigação-ação que nos é proposto em ambos os módulos. Confesso que esse exercício nem sempre foi fácil para mim, mas não tenho dúvidas de que transformou para melhor a minha forma de estar e as minhas ideias sobre o meu papel como educadora. Reconheço hoje que o educador corre o risco de “se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p.13) e que “metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145).

Destaco também o que aprendi com ambas as educadoras que orientaram as minhas PPS. De facto, a relação com cada uma delas, conhecê-las cada vez melhor, ajudou-me muito a compreender por dentro o que significa ser educadora de infância. Haveria muitas coisas que poderia escrever sobre o seu apoio e contributo e sobre as suas qualidades como educadoras. Mas talvez possa aqui salientar uma dessas muitas coisas que guardo do que pude testemunhar. Tanto a educadora Fátima como a educadora Inês, de modos diferentes, me mostraram, concretamente, que no centro desta profissão está o reconhecimento de que as crianças que nos são confiadas pelas famílias e pela sociedade, são já pessoas no verdadeiro sentido da palavra, e que, como tal, não merecem ser

menorizadas mas sim ser participantes ativos no seu próprio crescimento e desenvolvimento.

Um outro contributo positivo que esta prática me trouxe foi o facto de me ter confrontando com a importância das minhas relações profissionais com o resto da equipa educativa e com a escola em geral, e em especial, com as famílias. Se Paulo Freire dizia que “ser humano, não apenas está no mundo, mas com o mundo.” (1999, p. 47), para mim foi-se tornando cada vez mais claro que uma educadora de infância também não está somente numa equipa educativa, numa escola, nem apenas em contacto com as famílias, mas que está *com* a equipa, a escola e as famílias. De facto, todos estes agentes se encontram na missão comum de promover e cuidar das crianças que nos foram entregues, e como tal, não só acontece que inevitavelmente nos influenciámos mutuamente, como só temos a ganhar em trabalhar em conjunto e harmonicamente.

Um último ponto que gostava de referir como aspeto muito positivo do que experimentei neste percurso está relacionado com o facto de ter feito os dois módulos em escolas diferentes. De facto, esta experiência foi enriquecedora não só por ter dado a conhecer melhor duas escolas e dois contextos diferentes “por dentro”, mas principalmente porque me ajudou a compreender a importância que dou à minha identificação com o projeto educativo do local onde quero exercer a minha profissão. De facto, apesar de ter encontrado algumas semelhanças nas práticas e nos valores que as regem nas duas escolas com que tive a oportunidade de colaborar, identifiquei-me mais com a concretização que experimentei na instituição atual dos dois dos eixos estruturantes a que o seu projeto educativo dá primazia: a educação personalizada e a formação para a síntese pessoal (autorreflexividade).

A educação que se procura conseguir na instituição do JI é organizada a partir de diversos eixos estruturantes. O eixo da educação personalizada, procura dar prioridade ao “acompanhamento de cada aluno na sua circunstância pessoal e familiar” de modo a estimular a sua “capacidade para tomar decisões autónomas e responsáveis, segundo critérios informados, racionais, isentos e solidários” (Projeto Educativo, p. 30). O eixo da formação para síntese pessoal, num sentido complementar, procura estimular os alunos a adquirir, com o estudo e com a participação voluntária nas diversas atividades formativas proporcionadas pelo Colégio, a necessidade da síntese pessoal e o hábito da busca séria

da verdade” (Projeto Educativo, p. 31). Ambos estes eixos estão relacionados com prática da avaliação inaciana, isto é, com a aplicação pedagógica da centralidade do exame de consciência e da avaliação para a espiritualidade inaciana. De facto, a minha prática nesta instituição mostrou-me como aí se concretiza, uma cultura de proximidade que dá lugar, logo a partir do JI, ao “convite frequente à autoavaliação e reflexão crítica sobre si próprio, quer de carácter académico quer de carácter pessoal” (Projeto Educativo, p. 32) e como esta pode ser estimulante e transformadora na vida individual e coletiva das crianças. Identifiquei-me não só com esta prioridade, mas como a forma como esta era posta em prática: respondendo aos desafios concretos que iam surgindo, de forma próxima e acolhedora, quase informal, mas claramente consciente e responsabilizadora.

Ainda concretamente no JI pude verificar como a educadora com quem trabalhei alimentava uma cultura de avaliação, usando essencialmente a conversa e o diálogo como estratégias para esse fim. A comunicação apresenta-se como um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança, porque implica a participação ativa da criança e do adulto, requer oportunidades comunicativas e a presença de variados motivos que suscitam a necessidade de comunicar. Tendo em conta o que referem Sim-Sim et al. (2008), é por meio da comunicação que a criança “adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e efetivo” (p. 34). Já referi neste relatório como foi importante para mim esta descoberta do desenvolvimento da comunicação oral como meio para o crescimento da reflexividade e do sentido de responsabilidade nas crianças.

Mas o percurso que me foi dado viver nesta PPS também me deu a ver que a construção da profissionalidade, que será um caminho para continuar a percorrer daqui em diante, traz consigo importantes desafios, que, curiosamente, estão relacionados com contributos positivos a que me estive a referir até aqui.

Se, como disse, foi muito importante para mim ter tomado consciência da importância da minha própria reflexão para a profissão de educadora de infância, não devo esconder que a forma de a concretizar é para mim uma dificuldade e um desafio. De facto, talvez contra as minhas expectativas iniciais, a descoberta da importância da planificação e da avaliação das minhas práticas, bem como da importância de as ir enriquecendo a partir de uma formação contínua ao longo da vida, não só no campo

específico da educação de infância, mas também noutros, veio de algum modo mostrar-me que preciso de desenvolver alguns hábitos e capacidades, aos quais não dei no passado muita importância. Tenho, portanto, de começar com pequenos passos um caminho que para mim será exigente, de guardar mais tempo para a leitura, e para o trabalho mais reflexivo que se faz sentado à secretária, porque sei agora por experiência, e não só teoricamente, como isso poderá impactar de modo positivo o exercício da minha profissionalidade. Sei, também, que a vida escolar sem uma muito boa gestão de tempo próprio facilmente leva a que este trabalho mais reflexivo vá ficando para trás. Será um desafio também contrariar essa tendência.

Relacionado com a gestão de tempo está também o segundo desafio de que me tornei mais consciente ao longo deste percurso. Refiro-me ao desafio da articulação da vida profissional com a vida familiar e com a vida pessoal, tema que, aliás, pude aflorar teoricamente na minha investigação sobre os efeitos da pandemia. No entanto muito mais que essa investigação teórica, a experiência concreta de ter feito estas PPS depois de ter tido uma filha (e estando grávida de outra), mostrou-me como é desafiante, no concreto, ser fiel às minhas responsabilidades profissionais, particularmente aquelas que são “menos urgentes ou concretas”, quando se é mãe. É certo que existem os dois riscos inversos de desequilíbrio: o de sobrepor a vida familiar e pessoal mais do que devia relativamente à vida profissional e o de sobrepor a profissional à pessoal e familiar. No meu caso, a experiência da PPS mostrou-me que preciso de mais disciplina e de melhorar a minha definição de prioridades do modo a ir dando resposta às tarefas profissionais de forma mais consistente e progressiva, para que possa assim gerir melhor o meu cansaço e para que diminua o peso que os grandes “picos” de trabalho têm para a organização familiar.

O terceiro e último desafio que gostava aqui de mencionar prende-se com o trabalho em equipa educativa. Do que vivi nestas PPS, e da avaliação que faço dessa experiência, não considero que o trabalho em equipa educativa em geral, e por si mesmo, seja uma dificuldade ou um desafio para mim, enquanto (futura) profissional. No entanto, reconheço que dada a importância que progressivamente fui aprendendo a dar ao papel que as conceções de educação têm nas práticas e nas decisões pedagógicas, é para mim desafiante o trabalho em equipa quando há algum desajuste nas visões educativas

presentes. Reconheço que o diálogo e o encontro de perspectivas diferentes, certamente enriquece qualquer prática; no entanto, reconhecer isso não é o mesmo que negar que o diálogo é um desafio, muitas vezes obstaculizado por incompreensões, dificuldades de expressão, e até mesmo resistências de parte a parte em reconhecer ao outro a devida importância e voz. Afinal, “ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” e esse empenho está longe ser fácil. (Freire, 2001, p. 39)

Concluindo, vejo a construção da minha profissionalidade docente como um *work in progress*, para o qual em muito contribuiu este percurso que fiz nas minhas duas PPS, como tentei aqui resumidamente mostrar. Hoje vejo de uma forma nova e mais rica o que significa para mim esta profissão, mas também de uma forma mais realista, que não tem ilusões quanto às dificuldades concretas que traz consigo. Quero agora continuar este percurso para me ir tornando, cada vez mais, usando as palavras de Yeats, uma educadora que acende em fogos, em vez de encher baldes.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Abrantes, J., & Sousa Candeias, I. F. (2022). Impacto da pandemia COVID-19 no dia-a-dia das nossas crianças. *Servir*, 2(03), e28021.

<https://doi.org/10.48492/servir0203.28021>

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 1-30). Várzea da Rainha Impressores.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 10, 138-158

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.

Bem-Haja, P.; Nossa, P.; Pereira, D.S.; Silva, C.F. Did the COVID-19 Pandemic Lockdown Harm Pre-Schoolers Learning in Portugal? Yes, but with Variations Depending on Socio-Economic Status. *Educ. Sci.* 2022, 12, 710.

<https://doi.org/10.3390/educsci12100710>

Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K. *et al.* Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Sci Rep* 12, 2015 (2022).

<https://doi.org/10.1038/s41598-022-05840-5>

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora (pp. 27-34).

- Estrela, A. (2015). Para uma aquisição precoce da estrutura passiva. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 329-334.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- *Ela é nossa prisioneira!*” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Forneiro, L. I. (2009). Organização dos espaços em educação de infância. In. Zabalza, M. A. (Coord.). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Extensão ou comunicação?* Editora Paz e Terra.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Org.). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*, (pp. 48-62). Coleção infância & educação.
- Kartushina, N., Mani, N., Aktan-Erciyas, A., Alaslani, K., Aldrich, N. J., Almomammadi, A., ... & Mayor, J. (2022). COVID-19 first lockdown as a window into language acquisition: associations between caregiver-child activities and vocabulary gains. *Language Development Research*, 2(1). <https://doi.org/10.34842/abym-xv34>

- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). A Participação e envolvimento dos pais em contexto familiar. In *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância* (pp. 55-67). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Matos, M. (2003). Relação escola-família-comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP*. Consultado a 17 de dezembro de 2022 em: <http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade>
- Meireles, C. M. (2020). *Crescer em pandemia: implicações do confinamento no ajustamento socioemocional das crianças e jovens* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal)).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista da educação*, 2(2), 49-65.
- Moresco, A. R. & Veloso, J. (2017). Consciência linguística aspetos fonológicos. In Freitas, M.J. & Santos, A.L. *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português* (pp. 439–458).
- Musatti, T. (2016). Princípio 4 – Participação: um valor essencial. Ribeiro, L. (Diretor). *10 Princípios - Crianças e serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspetiva europeia* (pp. 28-33). Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Musatti, T., & Vandebroek, M. (2016). Princípio 3 – Abordagem pedagógica: holística e polivalente. Ribeiro, L. (Diretor). *10 Princípios - Crianças e*

serviços para a infância: Desenvolvimento de uma perspetiva europeia (pp. 22-27). Associação de Profissionais de Educação de Infância

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The State of Global Education: 18 Months Into the Pandemic*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

Parente, M. C. (2009). Potencialidade do portefólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In M.C. (Coord), *Encontros Internacionais “Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa”* (pp. 35-48). *Movimenta projetos em educação*.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piana, M. C. (2009) *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas, 1*, 85-106.

Portugal, G. (2008). Caracterização da situação. In CNE (Ed.) *Relatório do estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 31-138).

Projecto Educativo (2011).

Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>

Relvas, A. P. (2020). Resultados Preliminares sobre Impacto Psicossocial da COVID-19 em Portugal. *Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra*.

- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2), 59-86.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Org.). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*, (pp. 19-47). Coleção infância & educação
- Silva, I. L., Mata, L. & Rosa, M. (2020). Construir e gerir o currículo – Desafios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Diversidades – Educação de Infância*, 57, 7-12
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância, Lisboa: ME-DGIDC.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças,cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Cardoso, V. P., Mendes, P. (2015). Creche: Quanto mais cedo melhor? in Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/creche-quanto-mais-cedo-melhor-1685464> (acedido em 10 de abril de 2023).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - guião da entrevista e respostas

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância da Sala Encarnada (PPS II)

Objetivos:

- Caracterizar as perceções da educadora sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar.
- Compreender a importância que dá ao desenvolvimento da linguagem em JI

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo da entrevista; - Assegurar o anonimato dos dados. - Pedir autorização para realizar a entrevista na modalidade que for acordada; - Informar que no final da PPSII será entregue um exemplar do relatório.
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora 	B1. Qual a sua formação académica? B2. Como foi o seu percurso profissional? B3. Há quanto tempo exerce esta profissão? B4. Trabalha neste instituição há quanto tempo?
C. Definição do Modelo Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modelo de planificação usado em sala de atividades. 	C1. Segue algum modelo pedagógico específico? C2. Identifica-se com esse Modelo? C3. Planeia com a sua colega da outra sala de 4 anos as atividades letivas? C4. As famílias têm conhecimento das diversas atividades que o grupo realiza? Como?

<p>D. Perceções sobre os efeitos da pandemia no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que dá ao desenvolvimento da linguagem • Identificar perceções da educadora em relação aos grupos de 4 anos anteriores ao atual. 	<p>D1. Quais os instrumentos/estratégias que utiliza atualmente na sala para o grupo de crianças desenvolver capacidades comunicativas orais?</p> <p>D2. Como caracteriza o grupo de crianças em termos gerais, relativamente ao desenvolvimento da linguagem?</p> <p>D3. Qual é a sua perceção do efeito que a pandemia possa ter tido neste grupo de crianças?</p> <p>D4. Quais as alterações que identifica, do grupo anterior para a este, relativamente a questões de desenvolvimento da linguagem, em sala de 4 anos?</p> <p>D5. Encontrou diferenças também no ano passado, quando o grupo ingressou para o JI, relativamente a grupos anteriores?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

1. Qual é a sua formação académica?

Na altura o curso de educadores de infância ainda era bacharelato, portanto tenho o bacharelato em Educação de Infância e depois fiz uma licenciatura em Ciências da Educação. Quando acabei essa licenciatura foi quando se deu início à licenciatura em Educação de Infância, mas não a fiz porque há equivalência, portanto na prática sou educadora porque tenho o bacharelato e tenho a licenciatura em Ciências da Educação.

2. Como foi o seu percurso académico?

Cá em Lisboa. O bacharelato na Maria Ulrich e a licenciatura na Faculdade de Psicologia que na altura era Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

3. E como foi o seu percurso profissional?

Quando acabei o curso, ainda antes de entrar na licenciatura, estive cá no Colégio a fazer uma substituição, logo, mal acabada de sair do curso. 1 ano. Depois tive 3 anos a trabalhar, no primeiro ano em part-time noutra colégio, só de manhã, com a creche, com os 2 anos, porque tinha aulas à tarde. Nos outros dois anos continuei a fazer as aulas à tarde mas já trabalhava a tempo inteiro. Quando acabei a licenciatura tive a proposta de vir para aqui. Foi na altura que abriram novas instalações e chamaram algumas educadoras novas e portanto estou cá, desde o ano 2000. Entrei para cá e fiquei cá.

4. Então trabalha nesta instituição à 23 anos?

Sim +1 de uma substituição, sendo que um ano, 2004 ou 2005, tive um ano não com alunos mas na biblioteca do 1º ciclo porque tinha tido a minha segunda filha e quando voltei de licença fiquei a dinamizar o arranque da biblioteca. Supostamente era um projeto até para mais tempo mas no fim desse ano letivo saiu uma educadora e então chamaram-me. E desde aí fiquei.

5. Sobre o modelo pedagógico, segue algum modelo pedagógico em específico?

Não, nós na Maria Ulrich não temos nenhuma formação em nenhum modelo específico, são abordados vários modelos. Trabalhar num colégio da Companhia de Jesus não implica trabalhar com um modelo específico, nem da Escola Moderna, nem Trabalho de Projeto nem Montessori, mas no fundo dá-nos a liberdade de usar um modelo que quisermos, desde que trabalhemos com base na Pedagogia Inaciana. Desde há 7 anos para cá, foi implementada a Inovação Pedagógica no colégio, está a ser implementada e foi nos pedido que trabalhássemos também aí sim com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Não como metodologia única mas para introduzir na nossa prática do dia-a-dia. Sempre me habituei a trabalhar com planificações de temas anuais em que depois ia encaixando as áreas de conteúdo das orientações curriculares. E o que tenho feito desde à 7 anos, temos lido, fiz algumas formações em Metodologia de Trabalho de Projeto que existe na Escola Superior de Educação mas não existe tão a fundo na Maria Ulrich. Portanto, tenho introduzido os projetos na minha prática do dia-a-dia e enquadrando e alternando com as planificações dos temas.

6. Então identifica-se com essa inovação pedagógica?

Acho que faz sentido, a Metodologia de Trabalho de Projeto implica pensar nas crianças de hoje em dia, deste século, muito mais tecnológicos, com muito mais facilidade de acesso a informação, com internet e tudo disponível a toda a hora, mas por um lado com os cuidados que implicam em crianças tão pequenas uma situação dessas. De qualquer maneira, a MTP estimula, nestas idades obviamente com mais apoio, a capacidade de pesquisa, de ir procurar aquilo que queremos saber e que nos interessa. Depois têm de ser muito ajudados na síntese e na seleção de informação, porque isso obviamente eles não conseguem fazer sozinhos, e na organização das ideias, apresentar aquilo que se pesquisa, explicar aos outros aquilo que se pesquisa, construir um livro de projeto e depois o apresentar o projeto. Acho que é uma grande mais-valia porque implica comunicar, saberem explicar uma ideia ao outro, prepararem-se seja a nível de teatro, a nível de conversa, de diálogo. Acho que isso é cada vez mais preciso no mundo atual.

7. E esses projetos são planeados com a sua colega da outra sala dos 4 anos?

São, mas os projetos e as perguntas que surgem em cada grupo que dão origem a um trabalho de projeto podem ser completamente autônomas. Os projetos que eu fiz (já fiz sete nos últimos anos, com o covid foi mais difícil) foram completamente por mim, com as crianças do meu grupo. Mas por exemplo, num deles implicou ir às outras salas pedir ajuda, fazer perguntas, portanto pode haver sempre uma parceria, mas os projetos por si só, até agora, surgem de perguntas específicas daquele grupo e daquelas crianças. Mas não quer dizer que não se possam cruzar com outros.

8. As famílias têm conhecimento destes projetos?

Sim, completamente. Alias, há famílias que colaboraram imenso, ajudaram no ano passado num projeto que fiz, fizeram imensa pesquisa e de uma forma adequada, porque eu pedi que a pesquisa fosse feita com eles, que eles conseguissem explicar aos outros o que aprendem e o que trouxeram de casa, isso foi muito bem conseguido. E depois, toda a exposição dos trabalhos, os pais têm conhecimento porque estão expostos nos placards do corredor, e o livro do projeto vai sendo construído e fica disponível depois para sempre, eu ponho lá fora para consulta dos pais, portanto, têm acesso a isso. Quer por comunicação por email, quer pelos cartazes expostos cá fora, eles sabem o que está a ser elaborado e desenvolvido no projeto.

9. Agora sobre o Desenvolvimento da Linguagem, quais os instrumentos/estratégias que utiliza atualmente na sala para o grupo de crianças desenvolver capacidades comunicativas orais?

Há várias atividades que faço, por exemplo, a conversa sobre o fim-de-semana e sobre as dinâmicas familiares que fazem. Isto obriga-os a ter que memorizar, selecionar e dizer o que querem partilhar com todos para depois poderem ainda fazer o registo em desenho, daquilo que fizeram. É uma atividade que se faz, regra geral, todas as segundas-feiras. Geralmente nota-se que no início quase nem se lembram do que fizeram e à medida que o tempo vai passando vai conseguindo selecionar, perceber o que aconteceu no sábado e no domingo, e são convidados a comunicar aos outros o que fizeram. Têm de falar alto, não precisam de falar muito mas têm de se explicar de forma clara.

Depois, tudo o que são histórias, lengalengas, canções, recontos de histórias, sequenciar imagens e de ideias que têm de ser ordenadas e explicadas oralmente, todo o trabalho de consciência fonológica que começa a ser feito devagarinho aos 4 anos e mais consolidado nos 5. As rimas, divisão silábica, brincar com as palavras, adivinhas... tudo isto são atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem.

Este ano implementei também o jornal da sala onde se pode por notícias que queiram dizer aos outros e têm de ser eles a explicar o que querem escrever, o que querem transmitir.

Em conversas espontâneas, naturalmente procuro que falem corretamente, que falem de forma clara, se houver alguma palavra dita ou articulada de forma incorreta peço para repetir e ajudo a corrigir repetindo de forma correta.

O fazer recados noutras salas: se precisamos de algum material ou se precisamos de avisar ou fazer alguma pergunta a alguém da outra sala, peço para irem sozinhos ou em pares a outra sala, é preciso que memorizem o pedido e depois conseguirem repetir. Com a planificação do dia, também são conversas orais, em que temos de organizar sequencialmente o que vai acontecer. Muitas vezes chegamos da hora do almoço e tento com eles recordar o que foi planificado de manhã para a tarde. E na avaliação do dia o que correu bem ou mal e porquê, peço-lhes mais uma vez que se expliquem.

10. Como caracteriza o grupo de crianças em termos gerais, relativamente ao desenvolvimento da linguagem?

Primeiro, acho que são crianças muito impulsivas. Com dificuldade na capacidade de saber esperar pelo outro, ainda se atropelavam uns aos outros, quando eu falo, interrompem-me, tanto que é um trabalho que ainda está a ser feito, acho que há mais questões de linguagem no sentido de comunicação social. Sinto que são, talvez, egocêntricos, muito mais virados para si próprios e para as suas vontades, com muito menos capacidade de ouvir o que está a ser dito. Noto também que é um grupo com dificuldades a nível da produção da fala, com várias crianças a frequentarem a terapia da fala por questões de articular as palavras. São muito interessados, em muitas coisas, mas ainda muito no que lhes interessa a eles, e quando tento fazer ou manter conversas em grande roda, como sempre fiz, sinto uma dificuldade maior com estas crianças em manter conversas ordenadas.

11. Qual é a sua perceção do efeito que a pandemia possa ter tido neste grupo de crianças?

Eu acho que tem havido uma tendência crescente nos últimos anos, independentemente aos confinamentos, para haver cada vez mais questões de dificuldades na área da linguagem. Acho que a pandemia agravou isto, acho que uma consequência é as crianças terem mais ecrãs, mais estímulos visuais, menos diálogo, menos conversa, menos tempo de adultos disponíveis para lhes contar histórias, para conversarem com eles com calma... Isto era uma tendência que já se vinha notando nos últimos anos, que cada vez mais as crianças entravam nos três anos a falar pior, com os pais a falarem com eles muito “à bebé”, a infantilizar a linguagem. Com a pandemia, acho que isto agravou-se. Acho que os pais hoje em dia talvez tenham menos noção do que seria desejável aos três anos eles conseguirem falar. Às vezes quase que acham normal ainda serem muito infantis e muito bebés. Temos de ser quase sempre nós a alertar para fazerem um despiste, para perceberem se há questões da linguagem. Portanto, acho que a pandemia afetou na capacidade de ouvir, porque não tiveram que gerir socialmente o saber esperar, o haver outros nas mesmas condições, aprender a falar com outros da mesma idade, ouvir outros a falar em diálogo

12. Quais as alterações que identifica, do grupo anterior para a este, relativamente a questões de desenvolvimento da linguagem, em sala de 4 anos?

No outro grupo havia algumas questões de linguagem. Algumas delas graves e eventualmente poderiam dar aso a dislexias, mas nestas idades ainda é muito cedo para ter certezas. Havia questões que até pareciam não ter haver com problemas de articulação mas sim no processamento de informação, capacidade de organizar ideias, capacidade de “ir buscar” a informação e utilizá-la no seu discurso de forma organizada, e havia pequenas questões articulatórias. Em termos de números, havia no grupo anterior 6 crianças com problemas no desenvolvimento da fala. A nível da produção da fala, duas dessas frequentaram terapia da fala por questões articulatórias ditas típicas, que se “trataram” com o tempo. Outras duas crianças tinham perturbações mais graves, frequentaram a terapia da fala todo o JI e com dificuldades mais acentuadas. Duas crianças tinham questões mais ao nível da imaturidade, na organização do pensamento, falam bem mas apresentavam mais problemas em contextualizarem-se socialmente, saberem falar com todos sobre tudo, eram questões de imaturidade. Portanto, tinha 6 crianças com dificuldades, sendo que quatro frequentaram a terapia da fala.

Em relação ao grupo atual, tenho mais crianças a serem acompanhadas neste grupo nos 4 anos comparando com grupos anteriores, também nos 4 anos. Tenho um número maior de alunos em terapia da fala, são nove. Dessas nove, três não falavam no ano passado, uma delas por questões auditivas, os outros dois por perturbações específicas na linguagem mais graves, portanto o [menino das otites] este ano está muito melhor, e fala muito bem, precisa de colmatar algumas lacunas, os outros dois frequentam mais a terapia, e devem continuar. Outra criança foi agora diagnosticada com dispraxia e frequenta a terapia da fala e terapia psicomotora. As outras cinco crianças frequentam a terapia da fala por questões da produção da fala, problemas articulatórios, fonéticos na produção de “r” ou do “l”, uma delas falava brasileiro no ano passado, talvez por causa dos ecrãs... Acho também que este grupo apresenta mais crianças com problemas de imaturidade e a nível conversador, na organização das ideias e na impulsividade...

13. Encontrou diferenças também no ano passado, quando o grupo ingressou para o JI, relativamente a grupos anteriores?

Imensa, brutal. Começámos logo de máscara, faz uma diferença enorme, acho. Só largamos as máscaras no fim dos três anos, em maio do ano passado. Porque por nem verem as nossas caras, as nossas bocas, o movimento dos lábios, era muito mais difícil manter conversas... Um dos meninos deste grupo que no ano passado não ouvia era mesmo por questões apenas auditivas, por causa de otites crónicas agravadas, mas se tivesse o apoio de ver a minha boca... Aliás, eu às vezes baixava a máscara, e ele olhava para os meus lábios, claro.

Ao nível da linguagem notei que era um grupo, na sala nos 3 anos, em que havia muitas crianças com dificuldade em transmitir uma ideia de forma clara e correta, havia duas crianças que falavam muito mal, outras três que não falavam mesmo, uma por questões auditivas, outras com problemas mais de desenvolvimento. Notei que havia uma necessidade de investir na área da linguagem maior do que nos outros grupos que tive. Notei que as questões de problemas da linguagem neste grupo eram até questões mais até graves e mais de fundo do que as questões que tinham acontecido no grupo anterior. Estas crianças tiveram muito mais fechadas em casa, e

talvez esteja relacionado, são crianças muito mais impulsivas, comparado com outros grupos. Sempre a pensar no que vai acontecer e interromperem-me para fazerem perguntas mas com menos capacidade de concentração para ouvirem uma explicação, com tempos de concentração muito mais curtos. Talvez aqui, a discrepância tenha sido maior, em relação ao grupo anterior. A capacidade de ouvir, memorizar e depois reproduzir o que foi dito, pequenas instruções, por exemplo. Neste grupo notei muito mais a necessidade de apoio visual à linguagem falada para que a concentração aumentasse. Se punha um vídeo, tudo *ok*, mas só uma conversa, sem livro, sem apoio visual, era muito mais difícil.

ANEXO B - ROTEIRO ÉTICO E
METODOLÓGICO

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade” (p.2)</p>	<p>Compromisso com as crianças: os/as crianças não foram informados/as tendo em conta que o grupo insere-se numa faixa etária que não iria entender os objetivos da investigação.</p> <p>Compromisso com as famílias: foram informadas da investigação através da carta de apresentação colocada na porta da sala e do consentimento informado.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: em conversas informais, a equipa educativa foi informada do tema da investigação.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Cuidar da gestão da aproximação e da</p>	<p>Compromisso com as crianças: os/as crianças irão</p>

<p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p.160).</p>	<p>distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia de cada uma” (p.2).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>	<p>desenvolver capacidades importantes, socializações, de forma a que seja observável esses marcos.</p> <p>Esta investigação não irá afetar a privacidade das mesmas nem envolver qualquer tipo de perigo, pois será decorrida no normal funcionamento do grupo.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: a educadora cooperante irá de prestar do seu tempo pessoal para responder a uma entrevista para a investigação.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores (...)” (p. 161)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p>	<p>O anonimato da organização socioeducativa será garantido.</p> <p>Compromisso com as crianças: os registos fotográficos não irão incluir a cara ou qualquer indício que permita identificação .</p>

	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Compromisso com as famílias: haverá anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: haverá anonimato e confidencialidade de todos os dados pessoais.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p>	<p>Compromisso com as crianças: tendo em conta o tema da investigação, todos/as os/as crianças iram participar pois iram contribuir de forma pessoal, diversa e própria para o resultado da investigação.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1). “Garantir que os interesses das crianças estão acima de</p>	<p>Compromisso com as crianças: procurei que todo o processo fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Não havendo uma comunicação verbal entre nós, houve as partilhas das famílias e as</p>

<p>que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>interesses pessoais e institucionais” (p. 2). “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de praticas de qualidade” (p. 2).</p>	<p>observações para melhor compreender cada um/uma.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: houve sempre diálogo com a equipa de modo a partilhar ideias, intenções como melhorar a intervenção a fazer.</p>
<p>6. Consentimento informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá</p>	<p>Princípios: “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”; “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a</p>	<p>Compromisso com as famílias: o protocolo de consentimento informado foi entregue às famílias. Esse momento ocorreu juntamente com a educadora</p>

<p>prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p. 164).</p>	<p>intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p. 2).</p>	<p>cooperante para as famílias poderem tirar todas as dúvidas.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Princípios: “A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção”;</p>	<p>Ainda está a ser pensada como e quando apresentar os resultados da investigação, tendo em conta questões</p>

<p>“Somos contra um modelo hierárquico da compreensão e contra uma assimetria de poder” (p. 166).</p>	<p>“A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”;</p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a família:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a</p>	<p>pessoais alheias à investigação. Considero que é de extrema importância que aconteça.</p>
---	--	--

	<p>inovação e a procura de praticas de qualidade” (p. 2).</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>	<p>Compromisso com as crianças: como o tema da investigação implica procurar interações sociais, haverá um trabalho a desenvolver em relação à cooperação entre crianças .</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: existe uma partilha de informações com a educadora cooperante, para melhor compreender a sua prática e para refletir sobre a minha prática pedagógica.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultas envolvidas</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas</p>	<p>Princípios: “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1). “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais</p>	<p>Ao longo da investigação foi tida em conta a opinião e participação da equipa educativa.</p>

<p>e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de praticas de qualidade” (p. 2).</p>	
--	---	--

ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS



ANEXO D - PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prática Profissional Supervisionada II

Eu, Maria Cardoso, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023 a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, estou desde o passado mês de outubro até ao próximo mês de fevereiro a realizar o meu estágio no jardim-de-infância do [REDACTED].

Um dos objetivos que me é proposto para a elaboração do Relatório da PPS é que revele uma atitude investigativa decorrente da prática. Para tal, determinei que o objetivo principal será investigar a influência da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de jardim-de-infância.

Deste modo, venho solicitar que me seja autorizado integrar na minha investigação o/a seu/sua educando/a, o que pode implicar tirar fotografias e/ou filmar. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica.

Não partilharei informação sobre o seu/sua educando/a e sua família a ninguém fora da equipa educativa do Colégio e da supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa, a professora Carla Sousa. Os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas nos participantes e apropriadas à idade e características de cada um. As propostas educativas serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da Educadora Inês Rosa.

Certificado de Consentimento

O/A meu/minha educando/a foi convidado/a a participar na Prática Profissional Supervisionada II e parte da investigação a realizar. Li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicado e declaro que a compreendi. Tive a oportunidade de colocar questões sobre a participação do/a meu/minha educando/a nesta investigação.

Dou voluntariamente o meu consentimento para o/a meu/minha educando/a participar neste projeto. Entendi que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada com um participante individual.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Data: ___/___/___