



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Relatório de Estágio

A Linguagem Oral e a Promoção da Cidadania em
Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Beatriz Frias Ferreira

Fevereiro de 2020

Porto

Índice Geral

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Lista de acrónimos e siglas	7
Índice de figuras, tabelas e quadros	8
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento teórico	10
1. Comunicação oral na educação pré-escolar.....	10
1.1 Compreensão oral.....	13
1.2 Produção oral.....	14
1.3 Debate.....	16
2. O papel da educação na construção de uma cidadania ativa	16
2.1 Definição de cidadania e cidadania ativa	16
2.2 Relação entre educação e cidadania ativa.....	18
2.3 A Comunicação oral como instrumento pedagógico para promoção de uma cidadania ativa no jardim de infância	19
Parte II – Enquadramento metodológico	22
1. Abordagem metodológica: metodologia qualitativa.....	22
2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação	24
2.1. Instrumentos de observação	24
2.2. Análise de Conteúdo	28
3. Contexto da investigação.....	29
4. Participantes da investigação.....	31
4.1 Caracterização do grupo a nível da linguagem oral	32
Parte III- Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa.....	36
1. Oralidade	37
1.1. Criação de Histórias	39

1.2. Análise do discurso	41
3. Relação entre oralidade e cidadania	43
3.1. Resolução de Conflitos.....	43
3.2. Reflexão/Debate	45
3.3. Trabalho Cooperativo.....	47
4. Análise de conteúdo da entrevista à educadora	49
Considerações finais	54
Linhas de investigação futuras/ prospetivas de investigação	56
Referências bibliográficas	57
Anexos	59

Agradecimentos

Os agradecimentos que tenho a fazer são muitos, pois todo este percurso não seria possível sem a ajuda e a compreensão de pessoas tão especiais.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão, sem a ajuda deles este sonho não seria possível de ser concretizado. Sou grata por terem sempre reconhecido as minhas capacidades.

Seguidamente ao meu noivo pela compreensão, pela paciência e amparo nos momentos em que mais precisava. Foi um pilar fundamental que me acompanha desde muito cedo e que continuará a ser na minha vida.

Aos meus avós que sempre me ajudaram a crescer e contribuíram para a pessoa que me tornei hoje. Ao meu avô que apesar de não ter uma presença física, está sempre comigo em todos os momentos e representa a minha maior força!

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa Ferreira, por todo o acompanhamento/aconselhamento e por me fazer crescer profissionalmente durante este percurso.

Às crianças com quem estagiei, pela naturalidade com que colaboraram e amizade demonstrada, visto que sem elas não seria possível a elaboração deste relatório.

À educadora Maria Albertina, com quem tive o prazer de estagiar, por me proporcionar uma experiência tão significativa e por ter sido uma verdadeira “mestre”. Estou-lhe eternamente grata por se ter cruzado no meu caminho e por me ter ajudado a superar-me enquanto pessoa e profissional.

À minha educadora de infância Paula Alexandra Costa, pela força que me deu e nunca me deixou desistir. Sem dúvida que os bons exemplos deixam marcas positivas nas nossas vidas e que nos fazem evoluir enquanto pessoas e profissionais.

Às minhas amigas da faculdade, Inês, Joana, Gabriela e Luciana que estiveram sempre ao meu lado e me apoiaram em todo este percurso.

Dedico este relatório a todas as pessoas acima mencionadas. A todos, muito obrigada!

Resumo

Este relatório tem como temática o desenvolvimento da oralidade no jardim de infância, com vista à promoção da cidadania. A investigação partiu das vivências experienciadas, numa instituição onde foi realizado o estágio de intervenção, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Este estudo teve como finalidade compreender como é que as crianças interagem verbalmente tanto em pequeno como em grande grupo, na faixa etária dos quatro anos e interpretar as conceções e a prática desenvolvida pela educadora cooperante sobre esta área. Foi também uma forma de contribuir para a implementação de melhorias no desenvolvimento da competência oral deste grupo de crianças.

Na realização desta investigação foi adotada a metodologia qualitativa, baseada na abordagem da investigação-ação, isto porque consideramos a metodologia que melhor se enquadra na área da educação, nomeadamente com o tema em questão. Assim, foi realizada a análise de um estudo de caso numa sala de quatro anos de um jardim de infância da cidade do Porto.

Neste estudo podemos inferir que o desenvolvimento de reflexões em grande grupo proporciona não só um maior enriquecimento vocabular das crianças, como também um elevado poder de argumentação. Também inferimos que o papel da educadora como mediadora nos momentos de discussão/reflexão em grande grupo é fundamental no desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Abstract

This report has as its theme the development of orality in kindergarten, with a view to promoting citizenship. The investigation started from the experiences, in an institution where the intervention stage was carried out, within the scope of the Master in Pre-school Education.

This study aimed to understand how children interact verbally in both small and large groups, in the age group of four and to interpret the concepts and practice developed by the cooperating educator in this area. It was also a way of contributing to the implementation of improvements in the development of the oral competence of this group of children.

In carrying out this investigation, the qualitative methodology was adopted, based on the action-research approach, because we consider the methodology that best fits the area of education, namely with the theme in question. Thus, an analysis of a case study was carried out in a four-year-old classroom in a kindergarten in the city of Porto.

In this study we can infer that the development of reflections in a large group provides not only greater vocabulary enrichment for children, but also a high power of argument. We also infer that the role of the educator as a mediator in moments of discussion/reflection in a large group is fundamental in the development of the child's oral language.

Lista de acrónimos e siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

EPE – Educação Pré-Escolar

N.A. – Não Adquirido

E.A. – Em Aquisição

A. - Adquirido

Índice de figuras, tabelas e quadros

Índice de Tabelas

Tabela 1-Quadro Síntese (Fonte Própria, 2019).....	24
Tabela 2- Macro Categorias e Subcategorias (Fonte Própria, 2020).....	36
Tabela 3- Análise das unidades de sentido relativas à criação de histórias (Fonte Própria, 2020).....	39
Tabela 4- Análise das unidades de sentido relativas à análise do discurso das crianças (Fonte Própria, 2020).....	41
Tabela 5-Análise das unidades de sentido relativas à resolução de conflitos (Fonte Própria, 2020).....	43
Tabela 6- Análise das unidades de sentido relativas à reflexão/debate (Fonte Própria, 2020).....	45
Tabela 7- Análise das unidades de sentido relativas ao trabalho cooperativo (Fonte Própria, 2020).....	47
Tabela 8- Categorias de Análise à Educadora Cooperante (Fonte Própria, 2020).....	50

Índice de Figuras

Figura 1- Análise da Grelha de Observação (Fonte Própria, 2020)	37
---	----

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi proposta a realização do presente relatório, que tem como temática o desenvolvimento da linguagem oral para a promoção da cidadania, em contexto de educação pré-escolar. O ponto de partida deste relatório foi um incidente crítico registado na sala onde foi realizado o estágio de intervenção (ver Anexo 1). Esta situação surgiu de uma forma espontânea entre duas crianças e suscitou a nossa atenção pelo facto de demonstrar a capacidade de argumentação destas crianças perante um conflito. A forma como estas utilizaram a linguagem oral para a resolução de um problema evidenciou uma grande característica deste grupo.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes: o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico e a apresentação e discussão dos dados resultantes da investigação. A primeira parte contempla a fundamentação teórica que se baseia em dois grandes pontos essenciais: a comunicação oral na educação pré-escolar e o papel da educação na construção de uma cidadania ativa.

Já a segunda parte do relatório é dedicada ao enquadramento metodológico. Primeiramente, é realizada uma abordagem metodológica, descrevendo a metodologia utilizada. Numa fase seguinte, são apresentados os instrumentos e técnicas de recolha de informação que se sustentaram nos discursos das crianças observadas no contexto de jardim de infância.

Posteriormente, é apresentado o contexto de investigação, onde é realizada uma análise do ambiente envolvente do estágio curricular. Também esta segunda parte é dedicada à caracterização dos participantes da investigação, mencionando principalmente a sua caracterização a nível da linguagem oral.

Por fim, a terceira e última parte do relatório integra a apresentação e a discussão dos dados resultantes da investigação. Foi então analisada a qualidade da interação educador-criança e o desenvolvimento da linguagem oral do grupo tendo em consideração se a prática da educadora estagiária e da educadora cooperante influenciou significativamente o desenvolvimento linguístico das crianças.

Finalmente, nas considerações finais é realizada uma reflexão final em que se dá conta da avaliação de todo o percurso profissional com vista a uma cidadania ativa. Com isto, percebeu-se que sem dúvida a prática do educador incide no desenvolvimento de experiências significativas que estimulem a compreensão e a expressão oral da criança.

Parte I – Enquadramento teórico

A linguagem oral está presente desde o nascimento da criança, sendo que esta vai-se tornando cada vez mais complexa, fazendo parte do quotidiano das crianças. Estas interagem através de elementos verbais e não verbais, ou seja, através de gestos e expressões corporais que vão complementando a comunicação oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Portanto, neste capítulo torna-se fundamental perceber como funciona a comunicação oral na educação pré-escolar, salientando alguns pontos como a compreensão oral, a produção oral e o debate como forma de comunicação.

Neste capítulo é igualmente fundamental perceber o papel da educação na construção de uma cidadania ativa, isto porque é importante que as crianças comecem desde cedo a perceber o seu papel na sociedade, para que tomem decisões, construam opiniões fundamentadas e respeitem o espaço do outro como cidadão (Vasconcelos, 2007). Assim, faz todo o sentido que na segunda parte deste capítulo sejam abordados os seguintes aspetos: definição de cidadania ativa, relação entre educação e cidadania ativa e, por fim, o papel do jardim de infância no desenvolvimento da cidadania ativa.

1. Comunicação oral na educação pré-escolar

As experiências que as crianças vivem a propósito da linguagem oral e escrita na educação pré-escolar têm uma importância decisiva no sentido que atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando entram no primeiro ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido e de acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p.60).

Podemos, assim, perceber que a criança contacta com a língua materna de forma natural e espontânea desde o seu nascimento, através das relações interpessoais estabelecidas. De acordo com o que foi dito anteriormente, Sim-Sim et al (2008) reforçam que “Desde o nascimento, adultos e crianças interagem, através de comportamentos verbais e não-verbais” (p. 29).

Outros autores como Hohmann & Weikart (2011) acrescentam ainda que “A linguagem é constituída por um processo interativo e não por uma capacidade inata” (p.526). Isto significa que as crianças não aprendem a falar porque lhes ensinam, mas por sentirem necessidade de comunicar com as outras pessoas. Desta forma, o

desenvolvimento da linguagem oral da criança é influenciado pelo contexto em que esta se encontra e pela qualidade de interações que esta vivencia. Conseqüentemente, o adulto assume aqui um papel preponderante, devendo promover situações de aprendizagens enriquecedoras, estimulando o desenvolvimento linguístico da criança.

Neste sentido, destaca-se a importância do papel do educador na criação de situações estimulantes para a criança, isto porque “(...) durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (Sim-Sim et al, 2008, p.37).

Em suma, o educador deve promover momentos de interação verbal não só entre ele e a criança como também entre os pares. Nos momentos de rotina diária devem existir diálogos em que o educador serve como modelo. Salienta-se que para que exista uma boa qualidade de diálogo, o educador deve realizar questões que desafiem e provoquem a criança, respondendo à criança com um vocabulário diversificado e utilizando um tom de voz que a faça sentir segura, oferecendo reforço positivo após as suas produções (Silva et al, 2016).

Por outro lado, a criança demonstra interesse, toma a iniciativa, imita comportamentos de outros, mostrando que está atenta à utilização da linguagem em diferentes contextos. Naturalmente, o educador apercebe-se deste interesse pelo facto de, com espontaneidade, surgirem pedidos, comentários ou observações por parte da criança. Com estas manifestações genuínas por parte das crianças, percebemos que “(...) o desenvolvimento da linguagem é complexo, devido à multiplicidade de aspetos e fatores que estão envolvidos” (Silva et al, 2016, p.62).

Como foi dito anteriormente, “As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam a exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações” (Silva et al, 2016, p.64).

Cabe aqui lembrar que relativamente à aquisição da linguagem oral são consideradas duas grandes componentes, tais como a comunicação oral e a consciência linguística (Sim-Sim et al, 2008).

No que diz respeito à consciência linguística, as crianças começam a desenvolvê-la através de rimas, de lengalengas e de adivinhas. Este processo faz com que as crianças comecem a conhecer melhor a língua, ganhando uma consciência progressiva das frases, das palavras e de segmentos menores como as sílabas e os fonemas (Silva et al, 2016).

Podemos apontar ainda que existem três dimensões na consciência linguística, tais como a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática (Silva et al, 2016). A primeira refere-se à manipulação de elementos sonoros que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Esta também se encontra ligada com a aprendizagem da leitura, pois “(...) a compreensão de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados” (Silva et al, 2016, p.64). Normalmente, as crianças em idade pré-escolar conseguem facilmente discriminar as sílabas, no entanto o processo de identificação de fonemas é mais tardio, sendo atingindo normalmente em idade escolar (Silva et al, 2016).

Já no que toca à consciência da palavra, esta “(...) refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase (Silva et al, 2016, p.62).” Isto verifica-se quando as crianças diferem a palavra do seu referente ou quando identificam diferentes palavras numa frase. Na consciência da palavra, observa-se que as crianças vão progredindo passando por três fases de leitura: leitura icónica, leitura por hipótese do nome e leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita (Martins & Niza, 1998).

Na leitura icónica, a criança distingue texto de imagem, no entanto refere-se ao texto da mesma forma que se refere à imagem (Martins & Niza, 1998).

Na leitura, por hipótese, do nome, a criança refere-se ao texto e à imagem de forma diferente, ou seja, o texto é considerado a etiqueta da imagem. Nesta fase, a criança tenta fazer uma correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da escrita. Por exemplo, quando a criança tem três imagens de uma bola, de um menino e de uma baliza e apenas tem escrito a palavra bola, a criança relaciona o tamanho do objeto com o tamanho da palavra, ou seja, identifica “bola”, justificando que é mais pequeno (Martins & Niza, 1998).

Na leitura por tratamento linguístico da mensagem escrita, a criança já é capaz de procurar as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e sonoros (Martins & Niza, 1998).

Por último, a consciência sintática tem a ver com a regras de organização gramatical das frases. Com isto, o educador deverá corrigir as crianças para que estas construam frases gramaticalmente corretas e que “(...) mobilizem formas cada vez mais complexas de estruturas sintáticas” (Silva et al, 2016, p.65).

Posto isto, depois de explorado o conceito de comunicação oral no contexto de educação pré-escolar, torna-se importante perceber a diferença entre compreensão e produção oral bem como o significado do debate como meio de comunicação.

1.1 Compreensão oral

Ferreira (2008, p.116) defende que na comunicação oral,

(...) há que evidenciar que a compreensão da mensagem se inicia com a percepção da linguagem, passando pela compreensão do significado geral da enunciação, até culminar na compreensão de aspetos parciais. Os intervenientes no processo comunicativo – recetor e emissor – propõe-se compreender o significado global da comunicação e não somente palavras isoladas.

Segundo o autor referido anteriormente, para que exista comunicação eficaz entre os dois intervenientes, tem de existir um discurso perceptível do emissor e uma compreensão favorável do recetor. Com isto, podemos perceber que o processo comunicativo envolve dois atos vitais, tais como escutar e ouvir. O primeiro implica atenção ativa, antecipa a ação futura e engloba todo o processo de pensamento. No entanto, o segundo é um ato passivo e automático, apelando a operações auditivas.

Ferreira (2008, p.120) refere ainda que

A atividade da compreensão oral exige, pois, competências diferenciadas, dependendo se se trata de ouvir um discurso espontâneo, ou pelo contrário, se se trata de um discurso controlado, com um nível mais elevado de planificação. O trajeto que dista entre a comunicação espontânea ao oral planificado pode ser longo e exige um tempo consentâneo com um ritmo de aprendizagem de cada um para que se revista de eficácia e consistência.

Posto isto, salienta-se que “no ouvir é, pois, fundamental a capacidade de relacionar elementos verbais e não verbais (gestos, expressão corporal)” (Ferreira, 2008, p.120). Assim, entende-se que na linguagem não existe apenas a fala, como também outros elementos que fazem parte da mesma, tais como a expressão corporal. Os gestos influenciam o discurso, tornando-o mais perceptível.

No desenvolvimento da Compreensão Oral, importa salientar que, encontra-se implícita a capacidade de estar concentrado no que é referido pelo interlocutor, bem como a capacidade de selecionar a informação principal da mensagem.

A comunicação oral é um dos domínios verbais que está relacionado com o papel do emissor, aquele que transmite uma mensagem oral, e do recetor que tem de escutar, no ato comunicativo. No entanto, a comunicação oral não se restringe à fala. A oralidade integra o discurso na voz e no corpo, de acordo com a intenção, o tom e as características tanto do locutor como do interlocutor.

Segundo Mousinho et al (2008), as crianças com faixas etárias compreendidas entre os quatro anos e meio e cinco anos compreendem histórias maiores e são capazes de responder a questões simples de compreensão das mesmas. Estas também verbalizam frases mais completas com todos os seus elementos, apresentando um discurso fluente.

No que diz respeito aos momentos de compreensão oral, as histórias proporcionam o alargamento do seu vocabulário e apresentam formas linguísticas variadas e estruturas mais difíceis, que as crianças, progressivamente, compreendem durante as narrativas.

Segundo Rigolet (2006, p.144),

“(…) entre as muitas razões que nos levam a ler para as crianças, está a de lhes dar a oportunidade de ouvir linguagem descritiva e narrativa usada com imaginação e com construções sintáticas de um grau de complexidade ligeiramente superior ao das suas produções.”

O educador deve proporcionar situações que fomentem a escuta das crianças, isto porque “Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim et al, 2008, p. 37).

Sintetizando o que foi referido anteriormente e relacionando com o ponto seguinte, é fundamental realçar que durante a comunicação verbal, a mensagem deve ser perceptível para que exista uma produção oral explícita e acessível. Torna-se, assim, pertinente clarificar a noção de produção oral.

1.2 Produção oral

A expressão oral é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção, a receção e o processamento de informação. A sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorre, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências coletivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. Nesse sentido, Sim-Sim et al (2008, p.24) afirmam que na comunicação oral “(…) há que ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos. A relação entre ambas é regida por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção.”

Um aspeto importante, já discutido por vários autores, diz respeito aos aspetos específicos da linguagem utilizados na produção oral, tais como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário. Com isto, o orador deve compreender quando, porquê e como produzir o discurso, para que possa ser bem compreendido.

Autores como Silva et al (2016) apontam ainda que a produção de sons é realizada pelo aparelho fonador, designando-se de atividade articulatória. Esta influencia a dicção

e a colocação da voz e, conseqüentemente, a clareza, a percepção e compreensão do material verbal. Assim, pode-se afirmar que a oralidade se constrói não só através dos órgãos do sistema respiratório bem como através de outras componentes, tais como o olhar, as expressões faciais e o movimento corporal (Ferreira, 2008).

Para se compreender o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem oral na criança, é necessário perceber primeiramente como surge a linguagem, sendo que esta ocorre em dois períodos distintos: o pré-linguístico e o linguístico (Sim-Sim et al, 2008).

O período pré-linguístico refere-se à fase em que as crianças expressam um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação. O choro surge por volta dos dois meses de idade como primeira manifestação sonora de desconforto. Depois, é no palreio que as crianças começam a produzir sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer. Por fim, a lalação caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama”. Esta vai normalmente até aos nove/dez meses (Sim-Sim et al, 2008).

Outros autores como Rigolet (2006, p.34), acrescentam ainda que o primeiro ano de vida é, de facto, bastante importante para o desenvolvimento socio afetivo do bebé, isto porque a criança “(...) deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas” e “(...) bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso.”

Relativamente ao período linguístico, numa primeira fase as crianças produzem uma ou duas sílabas, como por exemplo “pa” e “papa”, atribuindo-lhes um significado. Numa fase mais avançada, as crianças exprimem as primeiras palavras, cumprindo as regras linguísticas. Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são compreendidas pelo adulto. Aos três anos existe uma evidente clareza no discurso, apesar de muitos sons ainda se encontrarem em processo de aquisição. Finalmente, aos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto (Sim-Sim et al, 2008).

Em suma, o desenvolvimento da linguagem obedece a uma determinada estrutura durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período.

Com isto, percebemos que a interação verbal compreende dois processos já referidos anteriormente: a compreensão oral e a produção/expressão oral. Finalmente, cabe ressaltar que uma das interações orais mais correntes no nosso grupo foi o debate, por esse motivo, torna-se pertinente aprofundar este conceito.

1.3 Debate

Face à diminuta bibliografia sobre o debate disponível aplicada à educação pré-escolar, realizamos uma abordagem mais alargada do conceito.

Segundo Ferreira (2008, p.151), o debate é sinónimo de discussão onde intervêm vários interlocutores. O debate pressupõe duas palavras fundamentais, tais como dissuadir e persuadir que têm como função “(...) provocar alterações no outro (...)”, isto é, proporcionar novas experiências de aprendizagem ao outro, de acordo com o seu ponto de vista. Num debate é então fundamental que exista um confronto de ideias, em que o outro pode ter razão.

O debate deve obedecer a três etapas: preparação, desenvolvimento e conclusão. Na primeira etapa é importante escolher um tema e delimitar os objetivos e regras de participação. Já na segunda etapa é apresentado o tema, de acordo com uma questão colocada. Nesta fase existe uma troca de argumentos, em que cada interveniente deve respeitar a opinião dos outros participantes. Por fim, na terceira e última etapa acontece um balanço final, ou seja, reflexão sobre os desvios relativos à questão inicial. Esta fase tem assim como objetivo primordial o alargamento do conhecimento do tema em debate (Ferreira, 2008).

Esta técnica oral foi digna de registo conforme é visível nos diferentes instrumentos de observação efetuados.

2. O papel da educação na construção de uma cidadania ativa

Neste capítulo irá salientar-se a importância do papel da escola na construção da cidadania das crianças, nomeadamente o papel dos educadores relativamente ao encargo cívico das mesmas. Com isto, torna-se pertinente clarificar o conceito de cidadania distinguindo-o de uma cidadania ativa, a relação entre a escola e a cidadania ativa e o papel do jardim de infância na construção de uma cidadania ativa.

2.1 Definição de cidadania e cidadania ativa

Segundo Fonseca (2015),

“(...) cidadania corresponde ao sentido de pertença que é outorgado aos membros da comunidade politicamente organizada e que lhe confere o poder de decidir sobre a vida desta, que no contexto grego, como é do conhecimento comum, se designa de polis. Ser cidadão implica, portanto, ser membro interventivo na sua sociedade” (p. 216).

Segundo o autor supramencionado, a cidadania traduz-se, assim, numa atitude e num comportamento, isto é, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

Nogueira (2015, p.10) acrescenta ainda que “A Cidadania, à semelhança da sociedade atual, está num processo constante de mutação. É neste sentido que a análise do conceito de Cidadania envolve, obrigatoriamente, uma contextualização política, social e cultural (...)”. Por outras palavras, é necessário compreender quais são as características da sociedade atual para percebermos o conceito de cidadania nos dias de hoje, que se tem alterado ao longo dos anos.

Sarmento (citado por Vasconcelos, 2007) introduz um conceito alternativo que defende a pluralidade de cidadanias, tais como a cidadania social, a cidadania participativa, a cidadania organizacional, a cidadania cognitiva e a cidadania íntima. A primeira preconiza a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima da participação na vida da cidade. Já na segunda, a criança emerge como unidade de consumo e há que ajudá-la a ser consumidor esclarecido e crítico. A terceira tem como objetivo proporcionar às crianças a pertença a comunidades de aprendizagem, procurando a desburocratização da escola, investindo numa organização curricular aberta. A cidadania cognitiva centra a criança como sujeito do seu próprio conhecimento. Por fim, a cidadania íntima coloca os outros no centro, levando-nos a ultrapassar interesses corporativos imediatos, a aceitar “o Outro”, colocando limites à nossa própria individualidade. Com isto percebemos que existem vários tipos de cidadania e que todas têm em comum o facto de na cidadania existir uma participação ativa por parte das crianças.

Schnapper (citado por Lúcio, 2008) preconiza a ideia de cidadania moderna, que é o direito de cada um exercer concretamente os seus direitos, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais e cognitivas, de modo a poder participar, de forma crítica, na vida pública, económica, cultural e social. Deste modo, torna-se importante referir que a cidadania é a responsabilidade necessária perante nós e perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para a participação.

Com isto, torna-se pertinente perceber a relação entre educação e cidadania ativa.

2.2 Relação entre educação e cidadania ativa

Segundo Lúcio (2008), a ação educativa tem o papel de conceber a formação do indivíduo, reconhecendo-o como sujeito. Posteriormente permite-lhe agir como autor do seu tempo cultural e humano. Deste modo, o exercício da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. A sua prática implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.

Na educação para a cidadania, é necessário desenvolver a capacidade de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços para além de fomentar o respeito pelas diferentes identidades nacional, religiosa e étnica. Esta possui valores democráticos subjacentes de participação, solidariedade e responsabilidade, interligando-se com os métodos de educação e aprendizagem (Lúcio, 2008).

Posto isto, salienta-se que a escola constitui um fator relevante para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, sendo que nela se refletem preocupações transversais à sociedade, envolvendo diferentes dimensões da educação (Vasconcelos, 2007). É importante referir assim que a escola trabalha não só a compreensão do próprio espaço como também a geografia humana, promovendo, desta forma, a convivência no mesmo espaço de relação, entre sujeitos oriundos de realidades sociais, económicas, étnicas e culturais distintas (Lúcio, 2008).

Segundo Oliveira-Martins (1992), a escola é

“(...) agente de mudança e fator de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilidade mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (p. 41).”

Sendo assim, enquanto processo educativo, esta tem o objetivo de contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

Dewey (citado por Vasconcelos, 2007) afirma que grande parte da nossa educação falha, porque se esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária. No entanto, Sarmiento (citado por Vasconcelos, 2007) corrobora esta ideia, defendendo que a escola é o primeiro pilar da “socialização pública das crianças”,

devendo proporcionar-lhes um “sentido de lugar”, visto que, de acordo com Polakow (citado por Vasconcelos, 2007):

um lugar é mais do que uma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças (...) sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença.

Segundo o autor referido anteriormente, percebemos que a escola ocupa um lugar central em todo o processo de educação para a cidadania, sendo de uma importância cívica fundamental, pois constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade se enquadram. Por isso, deve proporcionar a cultura do outro como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Martins, 1992, p. 41) e também a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo (Vasconcelos, 2007).

Galichet (citado por Lúcio, 2008) reflete que as crianças encerradas em escolas de uma só classe, de uma só cultura, estão privadas de cidadania, ou seja, que não intervêm com culturas diferentes. Isto significa que a crescente diversidade na escola e na sociedade e o direito de todas as crianças ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades exigem que a educação intercultural e a educação para a cidadania tenham uma importância crescente no sistema educativo. Tanto este como a instituição escolar têm um papel decisivo a desempenhar nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade cultural e étnica dos alunos que a frequentam (Vasconcelos, 2007).

Em suma, é importante perceber de que forma é que a cidadania ativa pode ser desenvolvida no jardim de infância, através da comunicação oral.

2.3 A Comunicação oral como instrumento pedagógico para promoção de uma cidadania ativa no jardim de infância

Como já referido anteriormente, o papel da escola assume então uma crucial importância na educação para a cidadania, sendo aquela que, por definição, é parte integrante da vida da cidade democrática (Vasconcelos, 2007).

Como refere Vasconcelos (2007), o jardim-de-infância é um *locus* fundamental de cidadania, pois nela estende-se a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético, preparando-as para uma efetiva prática de cidadania. Desde

pequenas, as crianças devem aprender a diversidade e a igualdade de oportunidades, a paridade entre os sexos, a variedade de culturas e a responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora.

Segundo Silva et al (2016), “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” (p.33). Com isto, percebemos que o sistema educativo em Portugal tem valorizado cada vez mais a educação para os valores, educando as crianças para futuramente encararem os diferentes modos de ser, estar e agir que são fundamentais e necessários na convivência e no ajustamento de um cidadão à sua sociedade.

Desta forma, é importante realçar que a educação para a cidadania deve fazer parte da vida dos indivíduos precocemente, porque é de extrema importância desenvolver “(...) nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos, aptos a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p.29). Por outras palavras, as crianças não devem apenas respeitar o ponto de vista do próximo, como também devem olhar para o que as rodeia criticamente, tecendo juízos de valor sobre uma determinada temática, justificando a sua opinião.

Segundo Cabral (2005), cada vez mais é fundamental falarmos em cidadania em idades precoces, isto porque “(...) a população infantil é cada vez mais heterogénea, multirracial e com distintas etnias, tornando-se necessário o seu desenvolvimento e divulgação (2015, p.28). Com esta afirmação, percebemos que as crianças de hoje em dia devem ter um olhar multicultural, isto porque diariamente estabelecem um contacto permanente com outras culturas.

Vasconcelos (2007) evidencia ainda que

(...) a criança deixa de ser o centro, para se tornar uma entre outras. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário (p. 112).

Com isto, percebemos que a criança não é um ser individualizado, é um ser inserido numa sociedade em que têm de lidar diariamente com diferentes pessoas. Esta inserção na vida democrática faz com que a criança deixe de se tornar “egocêntrica” e passe a compreender o outro, gerindo as diferentes relações interpessoais.

Em suma, enquanto organização social participada, o jardim-de-infância pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática.

Parte II – Enquadramento metodológico

Neste capítulo pretende-se apresentar as opções metodológicas realizadas, referindo o tipo de metodologia utilizada, as técnicas e os instrumentos de investigação aplicados ao longo de todo o percurso, o contexto da investigação e, por último, os participantes da investigação bem como a sua caracterização.

1. Abordagem metodológica: metodologia qualitativa

A metodologia utilizada para esclarecer a questão de pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, baseada na análise de diversos momentos de interação adulto-criança.

O principal objetivo da proposta metodológica é descrever o método e a estratégia de pesquisa que foi colocada em prática. Conclui-se, assim, que a metodologia mais adequada para a investigação é o método intensivo que, segundo Almeida & Pinto (1975):

(...) consiste no exame intensivo, (...) e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com um determinado objetivo (...), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a conservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade. (p.87)

O principal objetivo desta investigação é compreender como é que o educador pode promover uma cidadania ativa, através do desenvolvimento da linguagem oral da criança. Nesta perspetiva, a metodologia que melhor possibilita atingir este objetivo é a qualitativa, pois pretende-se compreender o processo em relação ao qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem esses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Gauthier (1987), quando define o termo “qualitativo”, salienta o facto de existir proximidade entre o investigador e os participantes. Assim, na perspetiva deste autor, a investigação qualitativa pretende interagir com as pessoas no terreno, o que leva à observação participante por parte do investigador.

Também Bogdan e Bilken (1994) defendem que a investigação qualitativa é um termo genérico no qual se agrupam diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Neste trabalho, “(...) os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (...)” (Bogdan e Bilken, 1994, p.16).

Neste relatório foi utilizado o estudo de caso como estratégia de investigação, isto porque consideramos o método mais adequado relativamente ao tema e ao contexto em questão. Assim, segundo Yin (2010) o estudo de caso é uma investigação experimental que pesquisa um fenómeno atual dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão visivelmente definidos.

Os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos ou analíticos. Quando se utilizam considerações adversárias, em que existem diferentes perspetivas, aumentando as hipóteses de que o estudo seja um modelo a utilizar designam-se por exploratórios. Os descritivos têm como objetivo descrever pormenorizadamente o caso em estudo. Por outro lado, os analíticos produzem novas teorias que irão problematizar o seu objeto, ou seja, desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias existentes proporcionando avanços do conhecimento (Yin, 2010).

Os estudos de caso possuem características da investigação qualitativa, sendo a posição dominante dos autores que abordam esta metodologia.

Nesta metodologia recorre-se à recolha de dados do meio natural, utilizando técnicas como a observação participante. Esta consiste na participação real do investigador com o grupo, em que este “(...) se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo (...)” (Marconi & Lakatos, 2002, p.90). Outros instrumentos de recolha de dados que permitem a complementação da informação sobre o caso são a entrevista e a análise documental.

A questão de partida foi a seguinte: “De que modo as interações orais entre educadora-criança e entre criança-criança são um reflexo de experiências/vivências de uma educação para a cidadania ativa num contexto de Educação de Pré-Escolar numa IPSS do distrito do Porto?”. Esta questão surgiu não só pelo facto desta temática nos despertar interesse/curiosidade, como também por estarmos em contacto com um grupo muito desenvolvido a nível da linguagem oral. Face à questão advém o objetivo central deste estudo que é: Compreender em que momentos e espaços se desenvolvem dinâmicas orais que promovem o desenvolvimento da cidadania num contexto de Educação Pré-Escolar através das relações entre adulto-crianças e entre o grupo de crianças.

Este trabalho pretende contribuir para um enriquecimento dos nossos conhecimentos neste tema em particular e das práticas realizadas no contexto de sala. Pretendemos também com esta investigação pensar em novas estratégias que visam promover um bom desenvolvimento da linguagem oral no jardim de infância.

Torna-se importante clarificar como foi desenvolvido este estudo através de um quadro síntese que irá ser apresentado de seguida.

Questão de partida	Objetivo central	Objetivos específicos
De que modo as interações orais entre educadora-criança e entre criança-criança são um reflexo de experiências/vivências de uma educação para a cidadania ativa num contexto de Educação de Pré-Escolar numa IPSS do distrito do Porto?	Compreender em que momentos e espaços se desenvolvem dinâmicas orais que promovem o desenvolvimento da cidadania num contexto de Educação Pré-Escolar através das relações entre adulto-crianças e entre o grupo de crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar atividades que promovem a comunicação oral; - Observar as diferentes técnicas orais utilizadas pela educadora cooperante; - Compreender de que forma é que o debate surge na organização do ambiente educativo; - Analisar as interações orais entre pares e entre adulto-criança, através das reflexões/reuniões em grande grupo; - Contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, através da comunicação oral.

Tabela 1-Quadro Síntese (Fonte Própria, 2019)

2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

2.1. Instrumentos de observação

Durante a realização do presente relatório foi essencial recorrer à observação direta do trabalho desenvolvido dentro da sala. Segundo Bodgan & Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Isto significa que o ambiente em que as crianças estão inseridas é a melhor fonte de recolha de dados, servindo como elemento principal de trabalho e pesquisa.

A observação “(...) é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 88). Assim sendo, para o registo destas observações foram utilizadas algumas técnicas de recolha de informação, tais como registos de incidentes críticos,

registos contínuos, descrições diárias, amostragem de acontecimentos, uma grelha de observação e uma entrevista à educadora cooperante.

A observação participante foi complementada com a gravação áudio de episódios, que foram posteriormente transcritos, em diversos momentos de rotina diária, em momentos de brincadeira livre e em atividades dirigidas de grande e pequeno grupo. Este tipo de observação permitiu recolher os dados de uma forma detalhada, através do desenvolvimento diálogos enriquecedores na rotina diária do jardim de infância, com o objetivo de fortalecer a comunicação oral das crianças.

Yin (2010) refere que a observação participante “é uma modalidade especial de observação em que o observador pode assumir vários papéis e participar verdadeiramente nos eventos que está a estudar” (p. 138). Este tipo de observação possibilita ao investigador “compreender a realidade do ponto de vista de alguém ‘que está dentro’ do estudo de caso em vez de estar fora dele” (Yin, 2010, p, 94).

Os registos de observação assumem deste modo, um papel fundamental para a investigação demonstrando evidências da realidade vivenciada. Parente (2002) vai ao encontro desta ideia referindo que “A observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento [...] pode assumir diferentes formatos [...] diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados” (p.166).

2.1.1. Registos de incidentes críticos

Segundo Parente (2002), os registos de incidentes críticos “(...) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu (...)” (p. 181).

Segundo a autora referida anteriormente, este tipo de registo tem algumas características particulares, tais como:

1. As descrições devem ser breves e objetivas, não sendo necessária qualquer interpretação;
2. Os comentários sobre as situações devem ser realizados à parte;
3. Estes registos devem ser realizados frequentemente, para que possam contribuir para uma melhor análise da evolução da criança observada.

Uma das vantagens dos incidentes críticos é a facilidade de realização dos mesmos, ou seja, o observador regista os comportamentos/acontecimentos significativos sempre

que estes ocorram. No entanto, é considerada como desvantagem o facto de o observador necessitar de uma rápida memorização (Parente, 2002).

2.1.2. Amostragem de acontecimentos

Neste tipo de registos, o observador “(...) focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos de acontecimentos que aí se inserem” (Parente, 2002, p.185).

Primeiro, o observador terá de identificar o tipo de comportamento que quer observar. O registo poderá ser realizado de diversas formas, dependendo do objetivo do registo. Isto significa que este poderá registar a frequência ou a causa do comportamento observado. Neste caso em particular, os dois registos existentes procuram identificar uma causa, avaliando o impacto de um determinado comportamento. Consequentemente torna-se pertinente descrever o antecedente, o comportamento e o conseqüente (Parente, 2002).

Uma das vantagens é a maior gestão do tempo, ou seja, como existe uma definição dos acontecimentos, torna-se mais fácil de realizar o processo de observação e de registo. No entanto, pode levar a uma caracterização incorreta do grupo, visto que não é um registo completo, ou seja, não é fornecida toda a informação observada (Parente, 2002).

2.1.3. Descrições Diárias

As descrições diárias são registos narrativos que podem ser mais ou menos breves e detalhadas. Estas documentam mudanças a nível do comportamento das crianças, sendo possível identificar progressos no desenvolvimento das mesmas (Parente, 2002).

Segundo Parente (2002), “A realização cuidadosa e sistemática de descrições diárias pode vir a tornar-se num contributo para um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem de uma criança (...)” (p.180). Com esta afirmação, percebemos a importância deste tipo de registo, que serve como uma contribuição positiva no desenrolar de todo este processo de investigação.

Estas apresentam uma grande vantagem comparativamente a outro tipo de registos que passa por poder ser realizada ao longo do tempo e de uma forma detalhada. Em contrapartida, está limitada a um reduzido número de crianças, o que dificulta o nível de interpretação (Parente, 2002).

2.1.4. Registos Contínuos

Ao contrário dos registos anteriores, o registo contínuo descreve um acontecimento sequencial e detalhadamente, em que estes relatos “(...) apenas descrevem factos, tendo o observador cuidado em não realizar quaisquer interpretações ou comentários” (Parente, 2002, p.183).

No registo contínuo é realizada uma descrição do contexto, identificando as características/informações das pessoas envolvidas. Isto faz com que este tipo de registo se torne mais compreensível relatando os acontecimentos com uma maior exatidão. Este registo pode ainda conduzir a outros como por exemplo, listas de verificação e controlo. Apresenta outras vantagens, tais como identificar um determinado comportamento de uma criança numa situação específica, constatar mudanças no desenvolvimento das crianças (Parente, 2002).

Uma desvantagem muito associada a este tipo de registo é o facto de que como é muito detalhado requer mais tempo necessário para a sua realização. Com isto, torna-se importante a realização de registos áudio para facilitar todo este processo demoroso (Parente, 2002).

2.1.5. Entrevista

Um dos outros instrumentos utilizados foi a entrevista, que se caracteriza como sendo uma conversa intencional com o intuito de “retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192). Nesse sentido, para compreender a temática em estudo recorreu-se à entrevista semi-diretiva para que o entrevistado tenha a oportunidade de falar abertamente e pela ordem que considerar pertinente. Nota-se que as perguntas são caracterizadas como “relativamente abertas” e servem de guia ao entrevistador. É importante salientar o quão fundamental é a resposta do entrevistado para o processo e, por isso, o papel do investigador é de orientar a entrevista de forma a tocar nos aspetos e objetivos que pretende serem esclarecidos. É, também importante, definir e clarificar os objetivos da entrevista referente à educadora cooperante, destacando-se a importância do desenvolvimento da oralidade na educação pré-escolar e a participação ativa das crianças na vida escolar. (Anexo I – Guião da entrevista à educadora)

Outros autores como Marconi & Lakatos (2002) referem ainda que a entrevista “(...) é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (p.92). Além disso, esta técnica de investigação apresenta inúmeras vantagens, tais como: haver maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer/formular as perguntas de maneira diferente; oferecer maior oportunidade para avaliar atitudes e condutas; haver a possibilidade de reunir informações mais precisas (Marconi & Lakatos, 2002).

Segundo os autores acima mencionados existem diferentes tipos de entrevistas que variam consoante o objetivo do entrevistador: estruturada, não estruturada e painel. Na primeira, o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, com perguntas predeterminadas. Pelo contrário, na segunda as perguntas são abertas, podendo ser respondidas numa conversa informal. Ao contrário da anterior, há uma exploração mais ampla das questões efetuadas, isto é, o entrevistado tem liberdade para responder na direção que considerar mais adequada. Por último, o painel consiste na repetição de perguntas num tempo pré-estabelecido a um conjunto de pessoas, com o objetivo de perceber a evolução das opiniões em períodos curtos.

Salienta-se que a entrevista que foi utilizada foi a estruturada e durou, em média, cerca de trinta minutos. O elemento entrevistado foi a educadora cooperante do local onde foi realizado o estágio de intervenção. Esta foi realizada de forma a compreender a perspetiva da educadora cooperante em relação à sua prática pedagógica, nomeadamente ao seu contributo para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em relação à construção da cidadania ativa. Desta forma, a entrevista foi dividida em três partes, tais como:

1. Comunicação oral e a planificação de atividades em EPE;
2. Cidadania e Participação das crianças em contexto de EPE;
3. Relação entre a linguagem oral e a formação da cidadania nas crianças.

2.2. Análise de Conteúdo

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), existem duas grandes categorias de tratamento de informação: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Neste trabalho irá ser utilizada maioritariamente a segunda categoria, uma vez que é a técnica que consideramos mais adequada a este contexto. Segundo os autores acima referidos, esta técnica permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, diálogos, textos, entre outros.

Apesar deste trabalho não ser de índole estatística, consideramos pertinente utilizar um gráfico de barras que surgiu após a análise de uma grelha de observação. Desta forma, foi necessário recorrer a uma breve análise estatística que nos permite fundamentar o corpo do trabalho. A partir da análise desta grelha, foi possível estudar o discurso das crianças de uma sala de quatro anos de Educação Pré-Escolar.

Outros autores como Marconi & Lakatos (2002) referem ainda que “A técnica da análise de conteúdo vem-se desenvolvendo nestes últimos anos com a finalidade de descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações” (p.130).

Nesse sentido, os métodos de análise de conteúdo podem ainda ser divididos em três grandes grupos: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. As primeiras revelam representações sociais ou juízos de valor dos locutores, partindo de elementos constituintes do discurso. As segundas incidem nas formas e encadeamento do discurso. Já as terceiras analisam a forma como os elementos se encontram dispostos numa mensagem (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Podemos destacar algumas vantagens destacadas por Quivy & Campenhoudt (2005), tais como, todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo implícito, o investigador é obrigado a manter uma distância em relação às interpretações, mantendo uma postura mais distanciada e consciente, e por fim, o discurso como está disponível em suporte escrito, poderá servir como futuro trabalho de investigação.

Em contrapartida, existem limitações como por exemplo, alguns métodos de análise são muito trabalhosos e exigem tempo e meios necessários para que os objetivos da investigação sejam respondidos. Por outro lado, os métodos apesar de existirem num número considerável têm um campo de aplicação relativamente pequeno.

3. Contexto da investigação

O Mestrado em Educação Pré-Escolar integra três estágios curriculares, dois deles realizados em jardim de infância e o outro realizado no âmbito de creche. Ambos tiveram a duração de um semestre cada um, de quarta a sexta-feira, sendo realizadas semanalmente dez horas e trinta minutos, ou seja, três horas e trinta minutos por dia, da parte da manhã.

A primeira semana foi de observação do ambiente educativo, recolha e análise de documentação da instituição, já a segunda e seguintes semanas incidiu na intervenção pedagógica. Os primeiros estágios foram realizados durante o ano letivo 2018/2019. No

entanto, o estágio em creche foi desenvolvido no ano letivo seguinte. Este relatório de estágio incide apenas no contexto de educação pré-escolar, nomeadamente numa sala de quatro anos.

As práticas de ensino supervisionadas I e II foram realizadas num Jardim de Infância no Porto, numa instituição particular de solidariedade social. Este incluía quatro salas de atividades, uma sala de acolhimento, três espaços exteriores, duas casas de banho mistas para as crianças, uma casa de banho para as educadoras e assistentes operacionais, uma cozinha, um refeitório e um gabinete para as educadoras.

A prática pedagógica foi realizada num espaço amplo, composto por várias janelas, pelo que tinha bastante acesso à luz natural. O ambiente educativo estava dividido em várias áreas, tais como a casinha, os jogos, as construções, a biblioteca e o desenho/pintura, que permitia às crianças realizarem as diferentes atividades educativas.

Nota-se que as crianças podiam ainda usufruir de um espaço exterior (recreio) parcialmente coberto, que também fazia parte das diferentes áreas da sala. Salienta-se que estas tinham a liberdade para escolher a área em que queriam brincar.

As paredes da sala eram decoradas com os trabalhos produzidos pelas crianças, sendo que a sala estava organizada em função das crianças, de modo a proporcionar-lhes uma maior autonomia, isto é, não só as suas produções, como também o que as crianças verbalizavam se encontravam expostos nas paredes da sala, para que as crianças conseguissem realizar uma boa interpretação do que fizeram.

É importante referir que a maioria das crianças tinha uma preferência pela casinha, pelo facto de que nesta área, estas assumiam um papel e distribuía tarefas, imitando situações da realidade. De facto, a casinha potenciava uma série de experiências significativas para as crianças, em que estas desenvolviam o jogo simbólico, reproduziam as suas vivências familiares e brincavam ao faz-de-conta.

Quanto à biblioteca, foi possível perceber que as crianças se mantinham bastante interessadas por esta área, visto que estiveram envolvidas num projeto das famílias com histórias, no ano letivo anterior. Como este interesse também se prolongou por este ano, a educadora pediu aos pais que escolhessem uma história para trazerem para a biblioteca da sala, sendo que cada criança teria de a partilhar com o grande grupo.

4. Participantes da investigação

A sala dos 4 anos era constituída por 23 crianças, das quais 9 meninas e 14 meninos, com faixas etárias compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Com esta primeira caracterização, conclui-se que o grupo era bastante heterogéneo, o que implicava por parte da equipa pedagógica uma maior gestão do espaço e do tempo, ou seja, o grande grupo era várias vezes subdividido em pequenos grupos, para o desenvolvimento de um trabalho mais personalizado e individualizado.

Para uma melhor compreensão das particularidades do grupo, torna-se importante caracterizá-lo relativamente aos diferentes domínios: cognitivo, motor e socio afetivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, salienta-se que o grupo era bastante extrovertido, visto que manifestava um grande interesse e motivação nas diferentes atividades propostas. A maioria do grupo possuía uma enorme capacidade de atenção e concentração, isto porque se mantinha na mesma atividade durante um período considerável.

Relativamente aos interesses das crianças, estas manifestavam uma motivação pela natureza, particularmente pelo “bosque” da Quinta do Covelo, devido ao seu envolvimento no projeto lúdico de sala. Verificou-se também que o jogo simbólico era um interesse do grupo, podendo ser observado na área da casinha e na área das construções, onde as crianças organizavam a brincadeira em função de situações reais.

Em relação ao desenvolvimento motor, neste grupo foi possível perceber que as crianças tinham muita energia e precisavam de estar em constante movimento. Para corresponder a essas necessidades, para além das atividades articuladas da instituição, como por exemplo, Expressão Motora, a estagiária realizava quinzenalmente sessões de educação física. Através das mesmas foi perceptível que as crianças conseguiam correr e saltar em torno de obstáculos com facilidade, subir e descer sem grande dificuldade, saltar sobre apenas um pé e saltar a pés juntos. No entanto, a maioria das crianças ainda não distinguia a direita da esquerda, ou seja, não tinham a lateralidade bem definida.

No que toca à motricidade fina, existia apenas uma minoria que não conseguia pegar corretamente na tesoura e tinha alguma dificuldade em recortar. Contudo, a maioria já tinha essa capacidade adquirida, conseguindo apenas recortar linhas retas. Apesar disso, todas as crianças do grupo apresentavam dificuldade em recortar linhas curvas.

Quanto ao desenvolvimento socio afetivo, verificou-se que grupo mantinha relações afetivas muito grandes entre eles, manifestando-se unido e coeso. Percebemos, assim, que

o grupo era bastante cooperante, entretendo-se na resolução de problemas. A maior parte do grupo, principalmente os rapazes eram muito ativos e criativos, necessitando de momentos para a autorregulação e autocontrole, por isso mesmo, surgiu a necessidade de se criar o momento Zen com o objetivo de dar resposta a esta problemática.

Foi vivível que as crianças se organizavam espontaneamente em grupos no jogo livre, verificando uma liderança partilhada, daí que o jogo cooperativo nestes momentos era uma evidência. Embora gostassem de brincar com crianças de ambos os sexos, verificou-se que por vezes havia alguns grupos que se organizavam com crianças maioritariamente do mesmo sexo.

Como conclusão, este grupo caracterizou-se essencialmente autónomo e com uma capacidade de iniciativa a diferentes níveis, o que foi visível na higiene pessoal, na realização de trabalhos, na resolução de conflitos, no trabalho autónomo e no trabalho cooperativo entre pares.

Fazendo a ponte com o tópico seguinte, torna-se crucial neste relatório realizar uma caracterização do grupo relativamente à linguagem oral, visto que esta é a característica mais saliente no grupo.

4.1 Caracterização do grupo a nível da linguagem oral

Através do preenchimento de uma grelha de observação, foi possível identificar as principais características relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral no presente grupo (ver Anexo 2).

Salienta-se assim que o grupo, de uma maneira geral, era bastante comunicativo e participativo. A nível da linguagem oral, as crianças encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que existiam três crianças que frequentavam a terapia da fala. Duas delas frequentavam a terapia fora, visto que já a frequentavam antes da instituição proporcionar este serviço. A partir do ano de 2017, começou a existir uma terapeuta na instituição, o que possibilitou que na sala dos 3 anos, todas as crianças do grupo fossem avaliadas pela mesma e a partir do diagnóstico efetuado pela profissional da área, outra criança passou a frequentar a terapia dentro da instituição.

“As crianças mais novas estão interessadas em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia, 2009, p. 321). Posto isto, foi possível perceber que as crianças da sala realizam diversas questões, evidenciando curiosidade em descobrir o mundo que as rodeia. Esta capacidade de questionamento faz com que a sua gramática se torne mais complexa.

Na educação pré-escolar, segundo Spodek & Saracho (1998) as crianças “já acumulam um vocabulário de mais de 1800 palavras, tendo aprendido em média 9 palavras novas por dia, desde o ano e meio de idade” (p.322). Aparentemente, as crianças conseguem-no por mapeamento rápido, o que lhes permite absorver o significado de uma nova palavra após terem ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa (Papalia, 2009).

Tal como referem os autores acima citados, é possível perceber que nesta faixa etária ocorre uma enorme evolução a nível da linguagem oral e escrita. Assim sendo, é notório que este grupo de crianças é bastante desenvolvido a nível da linguagem oral, isto porque estas apresentam uma capacidade de argumentação bastante elevada, o que é possível observar quando as crianças resolvem os conflitos através de uma conversa e nas reflexões realizadas em grande grupo.

É essencial que na sala existam momentos e espaços onde a criança possa comunicar oralmente, como por exemplo no acolhimento ou em reuniões de grande grupo. “Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade & Formosinho, 2011, p.73). Desta forma, o acolhimento permite a partilha de experiências significativas. Neste espaço é possível verificar o quanto as crianças têm a necessidade de verbalizar as suas experiências, nomeadamente com a sua família.

As reuniões em grande grupo caracterizam-se por “um espaço reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens. (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.94). Assim sendo, estas permitem adquirir um olhar reflexivo e crítico sobre como se desenrolou a semana.

Em suma, tanto o acolhimento, como as reuniões em grande são espaços privilegiados que permitem a exposição de ideias, pensamentos e intenções, dando voz às crianças, numa dinâmica de futuro (Oliveira-Formosinho et al, 2011).

“A linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com mundo” (Folque, 2012, p.89). Com isto, salienta-se que este grupo de crianças se encontra bastante desenvolvido a nível da linguagem oral, tornando-se importante perceber como é este comunica entre si e com os adultos.

Salienta-se que a maioria das crianças já identificam várias letras do alfabeto, particularmente, as letras do seu nome. Estas apresentam autonomia e conseguem identificar e escrever a mancha gráfica do seu nome. Todos os elementos do grupo sabem

dizer o seu nome completo, o nome dos pais, o nome da rua que vivem e área envolvente da sua casa.

A partir do registo de um incidente crítico (ver Anexo 3) entre duas crianças, foi possível perceber a elevada capacidade de verbalização das crianças, no que diz respeito à resolução de conflitos. Deste modo, torna-se importante salientar que através da observação efetuada pela estagiária até ao momento, é possível verificar que existem momentos muito significativos, em que as crianças discutem a sua opinião e expressam as suas ideias, principalmente no acolhimento.

Posto isto, salienta-se que os momentos de comunicação devem surgir naturalmente com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades verbais da criança ao nível da Compreensão e da Expressão Oral (Sim-Sim et al, 2008).

A partir dos quatro anos, as crianças já refletem uma complexidade progressiva na sua expressão, ou seja, o número de palavras por enunciado aumenta, passa a existir uma melhoria significativa do uso do verbo, o seu vocabulário torna-se mais rico e a utilização dos vocábulos é mais correta (Rigolet, 2006). Assim sendo, a área vocabular das crianças aumenta significativamente, isto porque os termos utilizados são em maior número e apresentam uma maior especificidade. Desta forma, quanto ao nível da linguagem oral, as crianças falam fluentemente, verbalizando frases complexas, tais como orações subordinadas causais “Eu comi um gelado, porque me portei bem.” e orações subordinadas adversativas “Eu fui ao parque, mas gosto mais de ir à praia.”

Naturalmente, as crianças passam a abordar diferentes temas de conversa, para os quais ainda não tinham demonstrado interesse. Estas também começam a levantar várias questões, no entanto, comunicam de uma forma muito desordenada, ou seja, querem tanto falar e expressar as suas vivências, que muitas vezes acabam por apresentar dificuldade na fluência do discurso oral (Rigolet, 2006). Nesta fase é possível perceber que no quotidiano, as crianças colocam diferentes questões, tanto aos colegas do grupo como aos adultos da sala, como por exemplo: “Porque que é que tu não me emprestas o lápis se não estás a precisar dele?”

Por conseguinte, o papel do educador deve servir como mediador entre os pares, intervindo adequadamente e percebendo que a forma como comunica é fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança. Com isto, “O facto de a criança desenvolver este ciclo em comunicação com a educadora e com os pares cria-lhe um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.76).

Segundo Rigolet (2006),

“(...) o adulto que lida com crianças destas faixas de idades sucessivas às do estabelecimento da comunicação vai ter de focar a sua atenção sobre a aquisição da linguagem e a promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução. (p.105)

O educador deve proporcionar ao seu grupo de crianças atividades desafiadoras para que estas se sintam motivadas e interessadas na sua realização, de modo a desenvolverem competências e capacidades a nível da comunicação oral. Assim, torna-se fundamental que o educador desenvolva uma prática que facilite o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, proporcionando a ocorrência das diversas interações de comunicação diárias, num ambiente de estímulo permanente e de qualidade (Sim-Sim et al, 2008).

Segundo Sim-Sim et al (2008),

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (p.12)

Assim sendo, para que exista uma boa qualidade de diálogo, o educador deve realizar questões que desafiem e provoquem a criança, respondendo à criança com um vocabulário diversificado e utilizando um tom de voz que a faça sentir segura, oferecendo reforço positivo após as suas produções.

Parte III- Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa

Este relatório é fruto de um trabalho contínuo que foi desenvolvido ao longo de um ano letivo na instituição onde foi realizado o estágio de intervenção. Assim, a presente investigação é realizada num grupo de quatro anos numa sala de jardim de infância.

Nesta parte, optamos por realizar uma distinção na apresentação/análise dos dados, diferenciando-a em duas grandes categorias e, ao mesmo tempo, relacionando-as com a parte teórica. Com isto, percebemos que existem duas macro categorias: a oralidade e a relação entre oralidade e cidadania. A partir daqui, subdividimos as grandes categorias em partes menores, criando subcategorias, ou seja, na oralidade existem duas subcategorias: a análise do discurso das crianças e a criação de histórias pelas mesmas.

Nota-se que não conseguimos integrar a cidadania como macro categoria, isto porque, por um lado, não consideramos pertinente que existisse e, por outro, não conseguimos analisar esta categoria isoladamente, uma vez que esta surge sempre associada à oralidade, daí existir um maior enfoque na relação entre educação e cidadania. No que diz respeito à segunda categoria, esta foi diferenciada em três partes: desenvolvimento do trabalho cooperativo, resolução de conflitos e análise de debates/reflexões em grande grupo.

A seguinte tabela clarifica o que foi referido anteriormente.

		Macro Categorias	
		Oralidade	Relação entre Oralidade e Cidadania
Subcategorias	Criação de histórias		Trabalho cooperativo
	Análise do discurso		Resolução de conflitos Debates/Reflexões em grande grupo

Tabela 2- Macro Categorias e Subcategorias (Fonte Própria, 2020)

1. Oralidade

Esta categoria foi subdividida em duas partes, uma vez que se tornou necessário realizar uma distinção entre o discurso das crianças durante a criação de histórias e o seu discurso em alguns momentos observados no projeto lúdico de sala.

Salienta-se ainda que a partir do preenchimento de uma grelha de observação (ver Anexo 2), foi realizada a caracterização linguística do grupo que nos permitiu perceber em que patamar de desenvolvimento é que este se encontra e que tipo de atividades é que lhe devemos proporcionar para que este evolua de forma significativa a nível da oralidade. Desta forma, surgiu a necessidade de criar um gráfico que permitisse analisar a grelha de observação de uma forma mais concreta e objetiva.

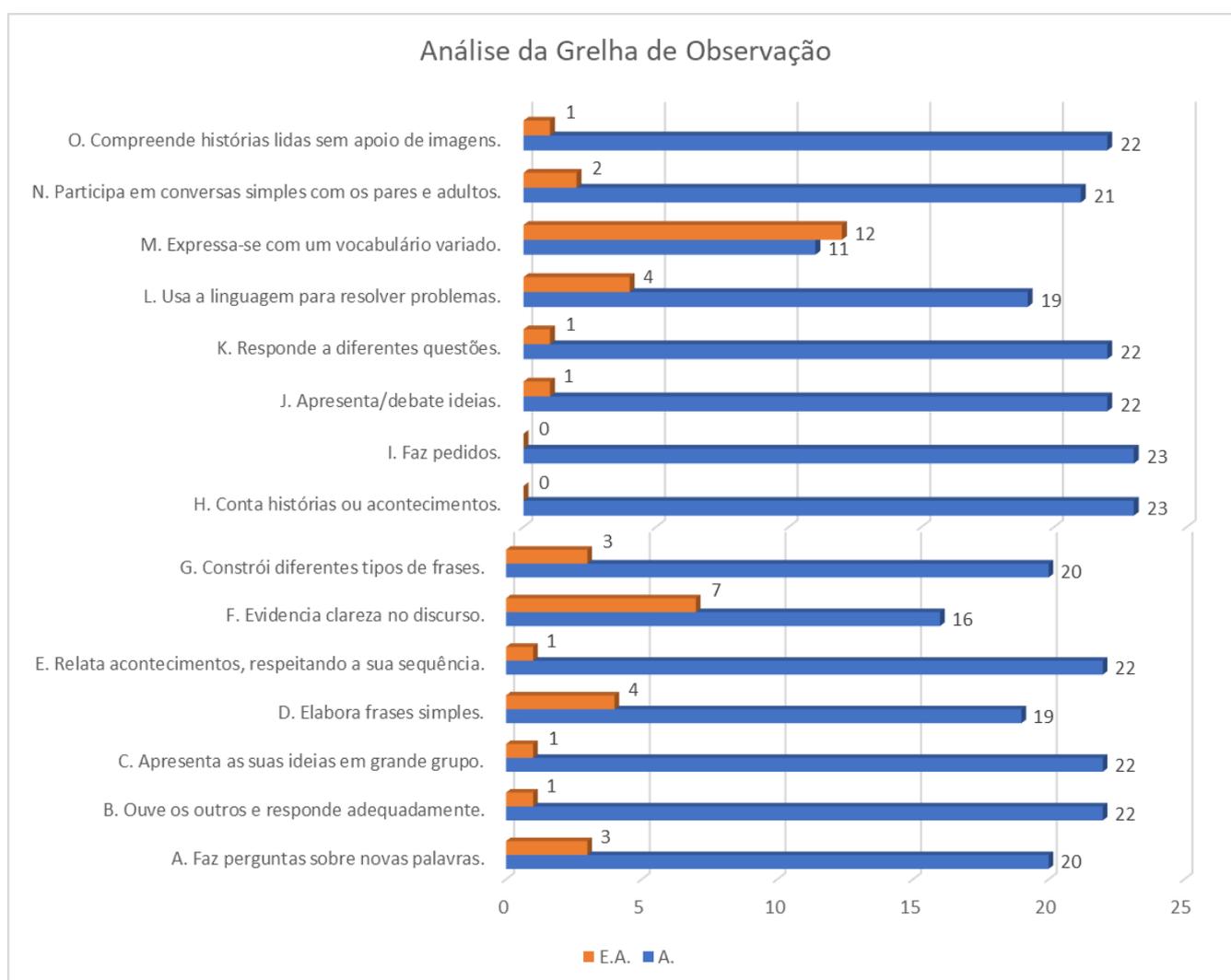


Figura 1- Análise da Grelha de Observação (Fonte Própria, 2020)

Através deste gráfico percebemos que não foi necessário utilizar N.A. (Não Adquirido), uma vez que o grupo conseguiu corresponder a todos os objetivos esperados, ainda que tivesse dificuldade em alguns. Assim, apenas uma minoria é que se encontrava E.A. (Em Aquisição), isto é, algumas crianças ainda estavam a desenvolver aprendizagens sobre determinados pontos.

Relativamente ao gráfico nº1, percebemos que a maioria do grupo consegue corresponder às aprendizagens esperadas, existindo apenas dois pontos, tais como a clareza no discurso e o vocabulário variado em que cerca de metade do grupo ainda se encontra em fase de aquisição. Com isto, percebemos que, ao contrário do esperado, em vez de detetarmos uma necessidade ou um ponto a melhorar no grupo, conseguimos compreender que este grupo já estava bastante estimulado relativamente à comunicação oral, pelo que deveríamos promover atividades mais complexas e desafiantes.

1.1.Criação de Histórias

A partir daí, criamos diferentes momentos em que as crianças tiveram a possibilidade de melhorar a sua produção oral. Na tabela seguinte iremos verificar a evolução do discurso das crianças, através das atividades desenvolvidas em contexto de sala.

Bloco 1 - Oralidade	
Categorias de Análise	Criação de Histórias
Unidades de Sentido	Anexo 3: “Nessa árvore viviam duendes pequeninos muito coloridos. Eram sete porque tinham a cor do arco-íris.” “O Pai Natal fica a descansar, porque depois vai ter muito trabalho na noite de Natal.” “No fim do dia, os duendes voltam para casa para brincarem no bosque a apanharem as bolotas, as castanhas, os pinhões, as amêndoas para o seu jantar.”
	Anexo 4: “Ele era o chefe da selva e era tão forte que até pegava nos hipopótamos.” “Ele foi até à beira do leão e ele estava a dormir. O rato fez barulho e acordou o leão. O leão ficou com medo, tremeu para trás, tapou os olhos e encolheu-se.”
	Anexo 5: “Depois ele encontrou um lábio de uma pessoa que estava zangada.” “(...) Ela estava zangada, porque tinha perdido a mala dela.” “(...) Quando ela abriu, viu a sua carteira e ficou muito feliz.”

Tabela 3- Análise das unidades de sentido relativas à criação de histórias (Fonte Própria, 2020)

Assim, através da descrição diária nº1, presente no Anexo 3, percebemos que a partir de uma simples imagem, foi construída uma história em grande grupo, na qual as crianças manifestaram a sua criatividade e um discurso fluente e organizado, baseado nas suas vivências diárias. De acordo com o discurso das crianças elencado na tabela 3, percebemos que as crianças ligam o seu quotidiano ao imaginário através da referência às sete cores do arco-íris, uma vez que, em contexto de sala, aprenderam a música relativa ao arco-íris. Já quando as crianças mencionam o Pai Natal e os frutos secos que os duendes apanham, também ligam às experiências do seu dia-a-dia, isto porque esta data foi muito próxima ao Natal e também pelo facto de algumas crianças trazerem diariamente frutos secos que apanham com os avós e partilharem com os colegas.

Mais tarde, surgiu uma situação em que uma criança da sala sentiu a necessidade de contar uma história a um membro da equipa pedagógica (ver Anexo 4). Isto significa que o facto de se criarem rotinas de promoção da linguagem oral, como por exemplo, momentos de criação de histórias, faz com que as crianças se sintam motivadas e estimuladas com este tipo de proposta ao ponto de passarem a ser elas próprias a ter iniciativa em contar/criar histórias. Através da tabela 3, nomeadamente no que se refere

ao Anexo 4, verificamos que o discurso desta criança revela um forte poder de argumentação e uma enorme criatividade.

Outra estratégia de promoção da oralidade desenvolvida foi a criação de uma história através de dados com imagens (ver Anexo 5), em que as crianças se manifestaram recetivas e participativas, conseguindo criar um fio condutor lógico que fizesse com que a história fizesse sentido.

Na última linha da tabela 3, observamos no discurso das crianças que estas conseguem reter a informação que o colega menciona anteriormente e continuar a história, fazendo com que esta ganhe sentido e seja perceptível/compreensível. Através da solução que as crianças encontraram para resolver o problema da mala perdida, é notório o aparecimento de uma consciência cívica e de preocupação com o outro.

1.2. Análise do discurso

No âmbito do projeto lúdico de sala “Mapas e Percursos” realizado ao longo do ano letivo, destacamos momentos que consideramos relevantes e que apresentam a evolução do discurso oral das crianças. É importante salientar que quinzenalmente, as crianças visitavam a Quinta do Covelo, devido a uma parceria que existia com a instituição. Posto isto, existiram dois momentos após as visitas quinzenais à Quinta em que as crianças recontaram o trajeto que realizaram desde a saída da escola até ao Covelo. Um deles foi no início do projeto, no qual as crianças descreveram alguns pontos do trajeto que consideraram pertinentes (ver Anexo 6). Outro momento foi exatamente na parte final do projeto em que uma das crianças verbalizou o percurso integral, nomeando os sítios por onde passava até chegar à Quinta (ver Anexo 7).

Deste modo, tornou-se pertinente criar uma tabela que evidenciasse o discurso das crianças durante estes dois trajetos e outro momento significativo do projeto realizado em grande grupo.

Bloco 1 - Oralidade		
Categorias de Análise	Análise do Discurso	
Unidades de Sentido	Anexo 6: “Passamos o passeio e não pisamos o lancil.” “ Atravessamos na passadeira quando o menino estava verde. ” “Temos que olhar para os dois lados e atravessar quando não vem nenhum carro”	Anexo 7: “Vai para a esquerda, depois vai sempre em frente.” “ Depois atravessa a rua na passadeira no verde. ” “Lá tem um portão e temos de ter cuidado, porque tem uma rampa e podemos cair.”
	Anexo 8: “Quando as pessoas estão perdidas, vão ver ao mapa o sítio para onde querem ir.” “Quando as pontes partem, temos de ir por outras pontes.”	

Tabela 4- Análise das unidades de sentido relativas à análise do discurso das crianças (Fonte Própria, 2020)

Através da análise do discurso das crianças presente na tabela 4, consideramos que além das crianças terem a capacidade de realizar um mapa mental do percurso, também são capazes de verbalizar de forma sequencial e lógica todo o trajeto, o que demonstra que este grupo tem uma capacidade de memorização e verbalização acima do esperado, segundo os padrões existentes na sua faixa etária.

Também referimos o facto do mesmo trajeto ser descrito de diferentes formas, ou seja, numa fase inicial foi mais simples e numa fase posterior tornou-se mais complexo e pormenorizado, o que enfatiza a clara evolução linguística do grupo. Nestes registos, é notória não só a capacidade de observação e seleção dos diferentes espaços como também a consciência de como se deve circular num espaço público.

Também consideramos oportuno nomear uma situação em que as crianças responderam a várias questões sobre o projeto, uma vez que este grupo aumentou consideravelmente a sua área vocabular em comparação com o início do ano letivo. Com isto, através da última linha da tabela 4 referente ao Anexo 8, percebemos que estas também apresentaram uma boa capacidade de resolução de problemas, o que vai fazer uma ligação com o ponto seguinte.

3. Relação entre oralidade e cidadania

Tal como foi referido anteriormente, esta segunda categoria foi subdividida em três subcategorias: resolução de conflitos, trabalho cooperativo e reflexão/debate.

Deste modo, torna-se pertinente iniciar pela resolução de conflitos, uma vez que esta subcategoria contém o registo de incidente crítico que desencadeou todo este processo de investigação (ver Anexo 1).

3.1. Resolução de Conflitos

Antes de passar à análise desta subcategoria, é importante clarificar a sua pertinência e a forma como surgiu para uma melhor compreensão do seu conteúdo. Através de vários registos de observação e da caracterização do grupo, percebemos que existe uma competência que se destaca neste grupo, esta tem a ver com a maneira como as crianças gerem os conflitos entre os pares, utilizando a comunicação oral como estratégia.

Tal como nas subcategorias anteriores, também foi necessário criar uma tabela para este item, salientando os pontos fundamentais no discurso das crianças nas diferentes atividades.

Bloco 2 – Oralidade e Cidadania	
Categorias de Análise	Resolução de Conflitos
Unidades de Sentido	<u>Anexo 1:</u> “E se todos os meninos fossem embora e tu ficasses sozinho com as meninas, brincavas com quem?”
	<u>Anexo 10:</u> “Eu disse que não emprestava o brinquedo porque tu não me emprestas o teu.” “A minha mãe disse para eu ter cuidado (...)” “Mas eu tenho cuidado, não vou perder as peças nem as estragar.” “Então, eu empresto-te o brinquedo.” “Vamos brincar os dois, eu empresto-te o meu brinquedo e tu emprestas-me o teu.”
	<u>Anexo 11:</u> “Não voltas a fazer isso, pois não? (ver Amostragem de Acontecimentos nº1) “O lápis não é teu, é da sala! Tu estás muito irritado, mas o T. também quer pintar com esse lápis. Tem aqui mais lápis de outras cores que também podes usar. ” (ver Amostragem de Acontecimentos nº2) “ Para a próxima vez tens que estar mais atento, porque eu não vi que te toquei. ” (ver Amostragem de Acontecimentos nº3)

Tabela 5-Análise das unidades de sentido relativas à resolução de conflitos (Fonte Própria, 2020)

Assim, surge um incidente crítico (ver Anexo 1) em que duas crianças tentam resolver uma questão de igualdade de género através da linguagem oral. Para isso, verbalizam uma com a outra para que possam chegar a um consenso. Através deste diálogo, é notória a maturidade de uma das crianças que faz com que a outra reflita sobre o seu comportamento, através de uma simples questão (ver tabela 5, relativa ao Anexo 1).

Mais tarde, surge outro incidente em que duas crianças querem o mesmo objeto (ver anexo 10). Através deste registo, percebemos que é necessário mediar este tipo de situação para que as crianças conversem entre elas e procurem uma solução. É importante salientar que desde muito cedo que a educadora privilegia estes momentos em contexto de sala, proporcionando autonomia às crianças para resolverem os seus próprios conflitos, atuando apenas como mediadora. Este tipo de apoio é fundamental, isto porque encoraja as crianças a tomarem as suas próprias decisões, fomentando não só o seu espírito de iniciativa, como também a sua capacidade de resolução de conflitos.

Através destes pequenos excertos presentes na tabela 5, percebemos que as crianças possuem um elevado nível de argumentação que lhes permite defender uma posição, apresentando argumentos válidos que fundamentam a sua opinião.

Contudo, nota-se que existem crianças no grupo que são mais novas e têm alguma dificuldade em lidar com os pares e, muitas vezes, para conseguirem a atenção de um colega, utilizam o próprio corpo, magoando o próximo (ver Amostragem de Acontecimentos nº1 e nº3, presentes no Anexo 11). No entanto, verificamos na parte a negrito da tabela 5 que as crianças mais velhas servem como modelos e ajudam as mais novas a terem outro tipo de comportamentos, melhorando o seu autocontrolo e as relações interpessoais. Neste ponto, torna-se importante referir que algumas crianças têm uma forma serena e consciente de lidar com as situações, que as permite utilizar a comunicação oral para resolver um problema entre pares.

3.2. Reflexão/Debate

O contexto de sala é organizado de forma a promover diariamente debates em grande grupo que permitem refletir sobre a forma como o ambiente educativo está organizado. Estas reflexões fazem com que as crianças se questionem, alterando comportamentos e modos de estar. Assim sendo, através de um diálogo sobre a forma como a área da casinha estava organizada, as crianças perceberem que não estavam a colocar os objetos nos sítios corretos, reformulando a sua forma de brincar nesta área (ver Anexo 12).

Este tipo de atividades tornam-se muito significativas nas aprendizagens das crianças, uma vez que através de vários exercícios de reflexão, estas alteram a forma como brincam e agem de uma outra forma mais controlada e equilibrada, ou seja, ao colocarem os alimentos no frigorífico e os utensílios no armário, começam a ter uma noção da organização da vida quotidiana, utilizando o brincar de uma forma mais consciente e organizada. Nota-se que o papel do adulto é fundamental na mediação, visto que este surge como um modelo que orienta o grupo, colocando questões que o leve a refletir sobre modos de estar/atuar na sociedade.

Como já foi referido anteriormente, neste caso também criamos uma tabela que clarifica os pontos-chave no discurso das crianças durante uma reflexão que ocorreu em grande grupo em contexto de sala.

Bloco 2 – Oralidade e Cidadania	
Categorias de Análise	Reflexão/Debate
Unidades de Sentido	<u>Anexo 13:</u> “Temos de ter responsabilidade!” “É ter cuidado com as coisas.” “Temos de tratar as coisas com muito amor e carinho.” “As coisas também sentimentos, não são só as pessoas.”

Tabela 6- Análise das unidades de sentido relativas à reflexão/debate (Fonte Própria, 2020)

Durante uma observação efetuada das crianças a brincarem na área dos jogos, percebeu-se que estas não estavam a saber utilizar os jogos da melhor forma, utilizando-os erradamente, ou seja, as crianças estavam a realizar construções utilizando peças de dominós e puzzles. Desta forma, tornou-se importante realizar um diálogo em grande grupo sobre esta área (ver Anexo 13). Depois de uma reflexão conjunta, as crianças chegaram à conclusão que não estavam a utilizar corretamente a área dos jogos.

Através da tabela 6, verificamos que durante este pequeno debate surgiu o termo “responsabilidade” verbalizado por uma criança. Através da definição deste conceito por

parte das crianças, percebemos que este grupo já apresenta um elevado grau de maturidade que permite ter um olhar atento sobre o que o rodeia, bem como, ter uma opinião crítica e fundamentada à cerca determinados assuntos.

Em suma, salientamos a importância de criar momentos de reflexão e debate na rotina diária das crianças, uma vez que estes potenciam não só o desenvolvimento do espírito crítico, como também, um olhar atento e consciente do mundo que está à sua volta. Com isto, podemos potenciar atitudes mais responsáveis nas crianças que permitem que estas se tornem futuros cidadãos mais ativos e participativos na comunidade.

3.3.Trabalho Cooperativo

Por último, esta subcategoria refere-se a todos os momentos de aprendizagem em que as crianças realizam trabalho cooperativo. Este tipo de experiência surgiu primeiramente como proposta da educadora e, mais tarde, tornou-se mais frequente, surgindo espontaneamente por parte das crianças. Isto significa que este tipo de trabalho foi planificado de uma forma intencional com o objetivo de promover a cooperação e o trabalho de equipa entre pares. Contudo, com o elevado interesse e motivação manifestado pelo grupo, tornou-se numa atividade realizada nas brincadeiras livres das crianças.

A tabela seguinte clarifica os conceitos utilizados pelas crianças durante a realização dos trabalhos em contexto de sala.

Bloco 2 – Oralidade e Cidadania	
Categorias de Análise	Trabalho Cooperativo
Unidades de Sentido	<u>Anexo 14:</u> “(…) A montanha estava-se a destruir e o mano estava-me a ajudar (…)” “(…) O Salvador também me ajudou, nós juntamos as nossas estradas e fizemos túneis.” “(…) eu ajudei o António e o Pedro a construir estradas (…)” “(…) Nós fizemos um parque juntos.” “(…) Eu ajudei a fazer estradas com os amigos.”
	<u>Anexo 15:</u> “Eu gostei de trabalhar em equipa, porque é mais rápido e divertido.”
	<u>Anexo 16:</u> “Este não é o teu projeto, é o nosso.” “Nós gostamos de trabalhar juntos, porque nos ajudamos uns aos outros.” “Foi uma equipa muito boa e gira.”

Tabela 7- Análise das unidades de sentido relativas ao trabalho cooperativo (Fonte Própria, 2020)

Nota-se ainda que este tipo de sugestão também foi realizado no dia do pai, envolvendo as crianças e as famílias numa proposta comum (ver Anexo 14). Desta forma, cada criança construiu uma cidade de plasticina com o seu pai. No dia seguinte, as crianças estiveram a fazer ligações entre as suas construções e formaram uma cidade comum. É importante salientar que esta atividade se tornou bastante significativa, uma vez que existiu uma participação conjunta entre os pais e as crianças, através da construção de “pequenas cidades”. Isto permitiu que as crianças desenvolvessem várias competências, tais como entreajuda, resolução de problemas e espírito de equipa.

Através das expressões das crianças (ver tabela 7, nomeadamente a parte referente ao Anexo 14), percebemos que este grupo se demonstrou bastante unido e empenhado na construção de um fim comum, relevando empatia pelo próximo e espírito cooperativo.

Através de outras atividades como desenhar em pequenos grupos, criando mini projetos de cidades (ver Anexos 15 e 16), percebemos que as crianças demonstram satisfação e entusiasmo nestas propostas. Além de existir a possibilidade de trabalharem com diferentes crianças do grupo, também aprendem a respeitar o espaço do outro, a compreender opiniões diferentes da sua.

Por fim, através das suas expressões referenciadas na tabela 7, relativas aos Anexos 15 e 16, percebemos que este grupo funciona como um todo, mantendo-se coeso e cooperando em equipa neste tipo de atividades.

4. Análise de conteúdo da entrevista à educadora

A entrevista (ver Anexo 9) foi realizada à educadora cooperante que é responsável pela sala onde foi realizado este estudo. Nesta entrevista, foram realizadas cerca de dez questões que se encontram divididas em três blocos:

1. Comunicação oral e a planificação de atividades em EPE;
2. Cidadania e participação das crianças em contexto de EPE;
3. A relação entre a linguagem oral e a formação da cidadania nas crianças.

Com esta análise pretendemos compreender que tipos de estratégias ou técnicas é que esta profissional utiliza para promover a expressão oral em contexto de sala, percebendo também a sua opinião sobre a comunicação oral como instrumento para a educação para a cidadania. Voltando à questão de partida, era de extrema importância realizar uma recolha de dados, através de uma entrevista à profissional envolvida, uma vez que esta nos vai permitir fazer uma ligação com a parte teórica.

	Bloco 1: Comunicação oral e a planificação de atividades em EDE	Bloco 2: A Cidadania e a Participação das crianças em contexto de EPE	Bloco 3: A Relação entre a Linguagem Oral e a formação para a cidadania nas crianças
Categorias de análise	1.1. Perceção acerca da importância da Comunicação oral em contexto de EPE	2.1. Conceito e valorização da cidadania em sala	3.1. Relação entre a Linguagem oral e a educação para a cidadania
Unidades de Sentido	- “(...) a comunicação é fundamental em todo o processo de aprendizagem da criança.”	- “A cidadania é a criança saber estar, saber ver o outro, conhecer-se a si própria. A cidadania é a criança ter uma boa autonomia, uma autorregulação, uma capacidade de autocontrolo, de flexibilidade e ainda ter uma capacidade de escutar e sentir o outro.”	- “(...) as crianças utilizam a comunicação oral para a resolução de conflitos e nas suas reflexões.”
	1.2. Tipos de atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem oral em sala	2.2. Modos de desenvolvimento da cidadania nas crianças	3.2. O debate e a potenciação da participação e da cidadania nas crianças
Unidades de Sentido	- “(...) o acolhimento é um espaço onde as crianças partilham as suas experiências utilizando a expressão oral.” - “Em todas as atividades realizamos uma	- “As crianças desenvolvem a cidadania quando respeitam o outro, sabendo que são importantes, que são gente e percebendo que o outro também sente e que sofre.”	- “A falar é que nós nos entendemos, a falar é que nós partilhamos, a falar é que nós conhecemos coisas, a falar é que nós dizemos coisas importantes, a falar é que ajudamos os outros.

	reflexão/avaliação em grande grupo, em que as crianças têm a oportunidade de se expressar oralmente.” - “O nosso papel é de mediador, de provocar, de levantar questões. A resolução e as respostas vêm por parte das crianças.”	- “(...) se a criança for sensibilizada e estimulada na relação com o outro, esta aprende a respeitá-lo e valorizá-lo.”	A falar e a comunicar é que nós estamos prontos para a vida, é assim que aprendemos a viver e a ser.”
	1.3. Tipos de técnicas orais utilizadas	2.3. O ambiente educativo e o debate	
Unidades de Sentido	- “Nos momentos de transição realizamos jogos, como por exemplo, o jogo das sílabas, em que cada grupo de crianças tem de identificar a sílaba do seu nome.” - “Também trabalhamos as lengalengas (...)” - “(...) as brincadeiras livres nas áreas, o trabalho cooperativo, o trabalho de projeto, as rotinas, a hora de almoço promovem o diálogo e a discussão.”		
	1.4. Relação entre ambiente educativo e promoção do debate	2.4. Tipos de atividades promotoras de debate	
Unidades de Sentido	- “O debate é proposto diariamente, é um hábito que nós temos.” - “Neste espaço, as crianças podem olhar, escutar e comunicar entre elas.” - “Neste lugar, as crianças estão ativas e abertas ao diálogo e à comunicação.”	- “Nas planificações isto acontece em todas as atividades, porque nada é feito sem discussão, reflexão e avaliação.” - “(...) trabalho cooperativo (...)” - “Todos os trabalhos que são desenvolvidos quer seja a nível do projeto, das experiências, são todos conversados e avaliados, em que a criança intervém e dá a sua opinião, não só do seu próprio trabalho como dos amigos.”	

Tabela 8- Categorias de Análise à Educadora Cooperante (Fonte Própria, 2020)

Relativamente ao primeiro bloco da entrevista que se refere à comunicação oral e à planificação de atividades em EPE, percebemos que a educadora cooperante vai ao encontro do que Sim-Sim et al (2008) preconiza quando refere que a comunicação verbal, gestual e corporal é sumamente importante no processo de aprendizagem da criança, uma

vez que está presente desde o seu nascimento. Assim sendo, torna-se fundamental perceber o papel do educador em todo este processo.

Ainda neste bloco, a entrevistada assume a mesma postura de autores como Silva et al (2016) na medida em que ambos acreditam que o educador serve como modelo e mediador de aprendizagens, ou seja, as crianças participam ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, servindo-se do adulto apenas como um “veículo” que as conduz a um determinado objetivo.

Assim, torna-se importante referir que, na rotina diária, devem existir momentos em que o educador deve provocar as crianças, questionando-as e levando-as a encontrar respostas para uma problemática (Silva et al, 2016). Segundo a educadora, o acolhimento é um momento em que existe espaço para partilha de experiências e reflexões em grande grupo no qual permitem que as crianças desenvolvam a autonomia e capacidade de resposta a determinadas situações.

Na categoria 1.2., a educadora assinala ainda que “Cada criança tem uma voz, tem uma opinião e as crianças são muito transparentes e falam das coisas naturalmente.”

Através da perspectiva de Silva et al (2016), percebemos que através da exploração lúdica da linguagem, as crianças demonstram interesse em descobrir as relações entre as palavras e os sons, utilizando a linguagem em diversos contextos. Com isto, percebemos que o educador deverá promover situações de aprendizagem em que as crianças possam “brincar com a língua”, ou seja, criar jogos didáticos que tenham como objetivo fomentar a consciência fonológica nas crianças. Deste modo, a educadora salienta que utiliza principalmente duas técnicas orais, nomeadamente o jogo das sílabas e as lengalengas. Contudo, considera que o diálogo e a discussão estão subjacentes em toda a dinâmica da sala, como por exemplo, nas brincadeiras livres, na organização das rotinas, no trabalho de projeto e no trabalho cooperativo (ver a categoria 1.3).

Já na categoria 1.4, esta salienta o facto de que o debate é uma situação frequente em contexto de sala em que as crianças têm a oportunidade de “(...) olhar, escutar e comunicar entre elas.”

Passando agora para o ponto seguinte, no que concerne à cidadania e à participação das crianças em contexto de EPE, percebemos que tal como Fonseca (2015) define a cidadania como um modo de estar na sociedade, a educadora também é defensora dos mesmos ideais, ou seja, esta define a criança como um ser social que pertence à sociedade. Isto faz com que faz com que nós, educadores, tenhamos o papel de a sensibilizar de

forma a que esta tenha uma ampla visão do que a rodeia, formando uma opinião crítica e fundamentada sobre o mundo à sua volta.

Desta forma, percebemos que a educadora define a cidadania não só como um modo de “(...) saber estar, saber ver o outro, conhecer-se a si própria.” Como também acredita que a criança desenvolve várias competências transversais, tais como “(...) ter uma boa autonomia, uma autorregulação, uma capacidade de autocontrolo, de flexibilidade e ainda ter uma capacidade de escutar e sentir o outro.” (ver categoria 2.1)

Como já foi referido anteriormente, Sarmento (citado por Vasconcelos, 2007) defende que existem vários tipos de cidadania, contudo, existe uma delas que se insere no trabalho desenvolvido com este grupo de crianças, nomeadamente a cidadania social, em que a maior prioridade é dar voz às crianças para que estas participem ativamente na sociedade.

De acordo com o testemunho da educadora e ligando à teoria de Sarmento, percebemos que a cidadania é um espaço onde as crianças aprendem a respeitar o outro, a deixarem de ser egocêntricas e a perceber o ponto de vista do próximo, passando a ter mais em consideração a forma como o outro sente (ver categoria 2.2).

Existem outros autores mencionados na parte teórica, como é o caso de Vasconcelos (2007) que acredita que a escola é o primeiro lugar de socialização das crianças, o que significa que é neste sítio que esta começa a intervir e a dar a sua opinião, enquanto ser social. Assim, surge a necessidade de destacar o papel do educador, visto que é um indivíduo fundamental em todo este processo. De facto, o jardim de infância deve proporcionar experiências democráticas na vida das crianças, com o principal objetivo de existir um respeito mútuo nas relações interpessoais.

Posto isto, torna-se pertinente salientar o facto da educadora fomentar não só a reflexão e o debate em diversas situações do quotidiano da criança, como também a heteroavaliação dos trabalhos das crianças, ou seja, existe espaço para que a criança dê a sua opinião crítica e construtiva sobre os pares, o que faz com que a criança que está a ser observada/avaliada se torne mais confiante/determinada e aprenda a ouvir os comentários do colega. Este mecanismo utilizado pela educadora faz com que as relações entre os pares fiquem mais próximas e que as crianças desenvolvam a sua autoestima (ver categoria 2.4).

Por último, no que diz respeito à relação entre a linguagem oral e a formação da cidadania nas crianças, percebemos que como este grupo já se conhece desde muito cedo, existe um trabalho contínuo que tem sido desenvolvido e que promove a participação ativa das crianças em que a comunicação oral surge como principal meio de resolução de

conflitos. Com este grupo e através deste testemunho, percebemos que este tipo de comportamento surge nos momentos de rotina diária, existindo uma discussão e reflexão do que é vivenciado pelas crianças.

Em suma, terminamos esta análise com um comentário da educadora que consideramos importante e que reflete todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.

“A falar é que nós nos entendemos, a falar é que nós partilhamos, a falar é que nós conhecemos coisas, a falar é que nós dizemos coisas importantes, a falar é que ajudamos os outros. A falar e a comunicar é que nós estamos prontos para a vida, é assim que aprendemos a viver e a ser.” (ver categoria 3.2).

Considerações finais

Após esta investigação, é importante realizar algumas considerações sobre este estudo, elencando os aspetos essenciais que se destacaram em todo este processo. Relativamente aos resultados obtidos face aos objetivos de investigação propostos, com o presente relatório fui estabelecendo, de forma coerente, uma articulação entre a teoria e a prática. É notório que, numa fase inicial, foi crucial encontrar fundamentação teórica que sustentasse a parte prática.

É fundamental que a criança construa as suas conceções precoces sobre a linguagem oral. Deste modo, devem ser promovidas atividades que tenham como objetivo desenvolver a comunicação oral em contexto de educação pré-escolar. Consequentemente, o educador assume um papel importante nesta fase de construção do conhecimento/conceções sobre o domínio da oralidade, incentivando as crianças e servindo como um modelo de aprendizagem.

No início deste processo, detetamos uma característica forte no grupo, ao contrário do habitual, este encontrava-se bastante desenvolvido a nível da linguagem oral e da utilização da comunicação oral como meio de resolução de conflitos. Esta foi uma mais-valia para a investigação, completando a parte do trabalho desenvolvido em torno da oralidade.

No que diz respeito a este contexto, foi possível comprovar que a educadora cooperante incentivava diariamente as crianças nas suas intervenções orais, criando momentos de reunião/reflexão em grande grupo, fomentando a autonomia na resolução de conflitos, incentivando na leitura/criação de histórias e no desenvolvimento do trabalho cooperativo.

Percebemos também que a consciência fonológica é uma competência que deve ser trabalhada antes das crianças entrarem na escola formal, uma vez que estas começam a perceber que existem palavras que são divididas em “bocadinhos” e que existem diferentes tipos de sons. Isto significa que quando as crianças começam desde cedo a explorar as sílabas, os fonemas e os sons da fala, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico torna-se mais fácil e prazeroso. Neste ponto, saliento o facto de a educadora realizar jogos com as sílabas com os nomes das crianças que facilitam a discriminação/identificação dos sons. As lengalengas também se tornaram numa atividade significativa em que as crianças começaram a ter noção dos sons que

rimavam e, mais tarde, começaram elas próprias a “brincar” com as palavras, criando “não palavras” que rimassem.

Relativamente às limitações da investigação, uma delas foi o curto tempo estágio, uma vez que este apenas decorria em três manhãs e uma tarde. Isto significa que apenas no acolhimento e nas atividades orientadas é que era possível trabalhar a linguagem oral, associando-a às questões da cidadania. Um dos entraves foi o facto do plano anual de atividades da instituição ser bastante preenchido e o grupo participar em diversas atividades extracurriculares, como por exemplo, a música, o atelier de expressão plástica e a biblioteca. No entanto, este facto não nos impediu de fomentar o espírito cooperativo e a utilização da linguagem oral como forma de resolução de conflitos entre pares. Isto significa que nos momentos de brincadeira livre, foram realizadas observações em que evidenciavam a forma de interação das crianças, nomeadamente o desenvolvimento do trabalho cooperativo e os pequenos debates.

Como conclusão, percebemos que os momentos de reflexão são sumamente importantes no desenvolvimento das crianças, quer a nível da linguagem oral, como também nas competências interpessoais, uma vez que é através da comunicação oral que este grupo resolve os conflitos e interage com os pares.

Relativamente a este grupo, percebemos que estas estratégias de resolução de conflitos, de trabalho cooperativo e de reflexões/debates fazem com que as crianças se sintam mais confiantes e autónomas, tornando-se mais compreensíveis e resilientes. A meu ver, estas crianças quando se tornarem futuros cidadãos, terão na base da sua educação ferramentas essenciais que lhes servirá de exemplo na sua maneira de ser e de estar na sociedade.

Linhas de investigação futuras/ prospetivas de investigação

Na nossa opinião, este estudo poderia ser realizado com outros grupos de crianças com a mesma faixa etária para que pudéssemos perceber se os resultados iriam coincidir com estes e qual seria o impacto deste tipo de abordagem num grupo com características distintas.

Também seria pertinente realizar mais entrevistas a educadoras de outras instituições com o objetivo de perceber se estas fomentavam os debates e as reflexões com os seus grupos e de que forma é que estas promoviam a comunicação oral em contexto de sala.

Desta forma, consideramos que este tema é bastante atual e ao mesmo tempo pertinente, uma vez que cada vez mais ouvimos falar em desenvolver a cidadania desde muito cedo. Assim, seria interessante experimentar outras técnicas de comunicação oral com este grupo de uma forma mais sistemática, como por exemplo, assembleias semanais, pequenas exposições orais das crianças, entrevistas entre crianças, entre outras.

Nota-se que para uma mediação de conflitos eficiente, é preciso saber “negociar”, colocar-se no lugar do outro, escutar ativamente e utilizar de forma eficaz a comunicação verbal e não verbal. Assim, a comunicação surge como competência chave para resolver conflitos, para trabalhar em equipa e principalmente, para viver em sociedade.

Em suma, nós, enquanto seres sociais, precisamos de nos relacionar uns com os outros e, muitas vezes, não utilizamos a comunicação da forma mais correta. Deste modo, torna-se muito importante fomentar o espírito de cooperação e compreensão em crianças mais novas para que estas comecem a gerir as relações de uma forma mais saudável e harmoniosa.

Referências bibliográficas

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M., (1975). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação
- Ferreira, A.L.D (2008) *Saber ouvir e saber falar para aprender a ser: contributos para uma didática da oralidade em língua portuguesa no ensino básico*. Tese de Doutoramento, Departamento de Didáticas e Organização Escolar em convénio com o Instituto Piaget. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fonseca, J.R. (2015) *Educar para uma cidadania ativa, o papel da integração curricular*. Saber & Educar p.214-223, disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180>
- Gauthier, F. (1987). *La validité d'une recherche portent sur des pratiques éducatives*. Universidade de Montreal.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lúcio, A.L. (2008). *Educar para uma cidadania de sucesso* in J.M Sousa. *Educação para o sucesso: Políticas e Atores*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Basílio Almeida
- Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Markoni, M.A. & Lakatos, E.V., (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas
- Mousinho, R. ; Schmid, E. ; Pereira, J. ; Lyra, L. ; Mendes, L. & Nobrega, V. (2008). *A aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste processo*, in *Revista pedagógica* 25 (78): 297-306

Nogueira, F. (2015). *O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação*, in Revista Portuguesa de Pedagogia. (pp.1-32), disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2572/1758>

Oliveira- Formosinho, J., Freire de Andrade, F. & Formosinho, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade,1:41-60.

Papalia, D.E.& Olds S. W. & Feldman, R.D. (2009) *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mc Graw Hill

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira-Formosinho, J. (2002) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora

Quivy, R. & Campenhoudt, L.C. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªEd.) Lisboa: Gradiva

Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (e) Educar (12)

Rigolet, S.A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Spodek, B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a oito anos*. Porto Alegre: Artmed

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora

Anexos

Anexo 1 – Registo de incidente crítico nº1

Nome das crianças: S. e C.A.

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária Beatriz

Data: 8/11/2018

Incidente:

Durante o acolhimento no grande grupo, a C.A. disse: “O S. trouxe rebuçados só para os meninos e não trouxe para as meninas. Ele disse que não gostava de brincar com as meninas.”

Depois, a educadora disse para as duas crianças se sentarem à frente uma da outra e para conversarem sobre a situação. A partir daí, a educadora apenas serviu como mediadora e todas as outras crianças do grupo, bem como a estagiária e a auxiliar da ação educativa estiveram a escutar as duas crianças.

C.A. – “Porque que é que tu não trouxeste rebuçados para as meninas?”

S.- “Porque eu não gosto das meninas.”

C.A. – “E se todos os meninos fossem embora e tu ficasses sozinho com as meninas, brincavas com quem?”

S. – “Brincava com as meninas.”

C.A. – “Mas nós já não queríamos brincar contigo.”

S. – “Eu podia brincar com vocês, mas já não tinha mais rebuçados.”

A educadora interpelou o diálogo e explicou que todos eram amigos uns dos outros e deviam partilhar, porque não existem apenas só meninos ou só meninas.

Comentário:

Através deste registo, pode perceber-se que neste pequeno diálogo surgiu uma questão sobre a igualdade de género, em que uma das crianças apenas manifesta interesse em brincar apenas com crianças do mesmo género.

Nota-se que através deste incidente crítico é possível perceber que estas duas crianças possuem uma excelente argumentação, isto porque, quando existe um conflito entre pares, são as próprias crianças que ao conversarem encontram uma solução para o mesmo.

Anexo 2 – Grelha de observação

Crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Aprendizagens observadas																							
Faz perguntas sobre novas palavras.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.
Ouve os outros e responde adequadamente.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.																	
Apresenta as suas ideias, em situações de grande grupo.	A.	E.A	A.																				
Elabora frases simples, respeitando a estrutura sintática e regras de concordância.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.
Relata acontecimentos, respeitando a sequência dos mesmos.	A.	E.A	A.																				
Evidencia clareza no discurso.	A.	E.A	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	E.A	A.	A.	A.	E.A	A.	A.
Constrói frases coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	E.A	A.	A.	A.	E.A	A.	A.								
Conta histórias ou acontecimentos.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.									
Faz pedidos.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.									
Apresenta ou debate ideias.	A.	E.A	A.																				
Responde às seguintes questões: Onde? Quando? Porquê? Quem? O quê? Com quem?	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.															

Usa a linguagem para resolver problemas.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	E.A	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A
Expressa-se com um vocabulário variado, produzindo corretamente todos os sons da língua.	A.	E.A	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	E.A	E.A	E.A	E.A	A.	E.A	E.A	E.A	A.	E.A	
Participa numa conversa relativamente simples com pares e adultos.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	
Compreende histórias lidas em voz alta com e sem o apoio de imagens.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	E.A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	

Legenda:

A. - Adquirido

N.A. - Não Adquirido

E.A. - Em Aquisição

Anexo 3 – Descrição Diária nº1

Atividade em grande grupo	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 5/12/2018
<u>Descrição:</u> A educadora trouxe para a sala uma fotografia do tronco de uma árvore, da sua vivência do fim de semana. A partir da foto, as crianças construíram uma história sobre o Natal: “Num bosque encantado havia uma árvore que tinha um tronco que estava cortado e não tinha folhinhas nem ramos. Tinha uma porta redonda. Cá fora tinha cogumelos, mas não eram venenosos. Nessa árvore viviam duendes pequeninos muito coloridos. Eram sete porque tinham a cor do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta). Tinham um gorro com uma pena e um sininho. Eles escavaram na terra, dentro do tronco e construíram um túnel que ia ter a um labirinto que sabiam como sair. Tinha uma porta pequenina que ia ter a um sítio especial que era a fábrica do Pai Natal. Os maus não conseguiam passar no labirinto e não cabiam na porta. Quando os duendes chegam à fábrica do Pai Natal, fazem magia na pena e no sininho e transformam-se em médios. Eles trabalham todos em equipa, eles têm uma máquina que rola e faz os brinquedos. Fazem ursinhos, carros, bolas, livros, bonecas, jogos e muitas mais coisas. Quando os brinquedos estão prontos, um abre o papel, outro embrulha, outro dá o laço e o outro põe no saco do Pai Natal. O Pai Natal fica a descansar, porque depois vai ter muito trabalho na noite de Natal. No fim do dia, os duendes voltam para casa para brincarem no bosque a apanharem as bolotas, as castanhas, os pinhões, as amêndoas para o seu jantar. Depois vão dormir e depois voltam à fábrica do Pai Natal. Vitória, vitória, acabou-se a nossa história.”	

Comentário:

Com esta história, foi possível perceber que as crianças fizeram ligação ao Natal, incluindo a figura do Pai Natal como elemento principal da história. Nota-se que as crianças incluíram elementos do seu quotidiano na história, como por exemplo, as cores do arco íris, interligada à canção das cores do arco íris que as crianças aprenderam na sala. Também incluíram “um gorro com uma pena e um sininho”, que faz ligação à peça de teatro do “Nunca” que as crianças assistiram no teatro das marionetas. A referência ao bosque e aos frutos secos remete para as vivências dos fins de semana das crianças, isto porque cada criança tem trazido frutos secos de casa, da horta dos avós.

Em suma, além das crianças apresentarem um vocabulário bastante diversificado para a idade que apresentam, estas também ligam a história que contaram às suas vivências pessoais quotidianas.

Anexo 4 – Registo Contínuo nº1

Nome da criança: C.	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária Beatriz	Data: 20/12/2018
Contexto de observação: Momentos de brincadeira livre nas áreas	
<u>Observação:</u> A C. estava na área da biblioteca e chamou a estagiária para lhe contar a história do leão. “Era uma vez o rato que tinha muito medo, porque lá em cima tinha um leão. Mal saiu de casa, alguém se sentou em cima dele. Outros também o pisaram. Ele gritava muito e também chorava, porque eles magoavam-no. O Leão vivia lá em cima de uma pedra. Ele fazia este som muito alto: - Ruaaaaa ... Ele era o chefe da selva e era tão forte que até pegava nos hipopótamos. Quando ficou de noite, o rato teve uma ideia. Ele levantou uma pata e a outra pata e teve a ideia de ir ter com o leão. Ele foi até à beira do leão e ele estava a dormir. O rato fez barulho e acordou o leão. O leão ficou com medo, tremeu para trás, tapou os olhos e encolheu-se. O rato disse: - Não tenhas medo, eu não te vou comer! No fim, eles ficaram amigos e foram viver juntos! Vitória, vitória, acabou-se a história!”	

Anexo 5 – Descrição Diária nº2

Atividade em pequeno grupo	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 15/03/2019
<u>Descrição:</u> A estagiária propôs uma atividade em que através de um dado com imagens em cada face, as crianças teriam de contar uma história incluindo o elemento que saía quando estas lançavam o dado. A estagiária começou por lançar o dado e saiu a imagem de um pássaro, sendo que iniciou a história com: “Era uma vez um pássaro que gostava muito de ouvir música.” Depois, as crianças continuaram história, incluindo a imagem que lhes tinha aparecido no lançamento do dado: A.C. - “Depois ele encontrou um lábio de uma pessoa que estava zangada .” R. - “A dona do lábio era uma senhora que andava a passear na rua.” L.M. - “Esta senhora chamava-se Maria. Ela estava zangada, porque tinha perdido a mala dela.” P. - “Depois a senhora foi a um restaurante e pediu um sumo , mas não tinha dinheiro para pagar, porque tinha perdido a carteira.” C.P. - “Quando ela foi à procura da carteira, viu um balão no céu. No balão estava desenhado um coração . A senhora não encontrou a carteira, mas ganhou um novo balão.” L.A. - “Chegou o Natal e quando a senhora foi à sua árvore de Natal encontrou um presente. Quando ela abriu, viu a sua carteira e ficou muito feliz.”	

Comentário:

Nota-se que esta atividade foi diferente das atividades que as crianças estavam habituadas a realizar. Apesar de ter sido uma nova experiência, as crianças foram capazes de realizar um fio condutor da história, incluindo as imagens que saíam no dado e interligando os diferentes acontecimentos. Também verificamos através do discurso das crianças que estas apresentam uma boa capacidade de resolução dos problemas, quando criam uma situação de perda de uma mala e consequente tristeza de uma senhora e solucionam com um presente na árvore de Natal.

Anexo 6 – Registo Contínuo nº2

Nome das crianças: B.Y.; L.; M.A.; P.; V.; G.O.	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária Beatriz	Data: 21/11/2018
Contexto de observação: Registo oral do trajeto Instituição – Quinta do Covelo	
<u>Observação:</u> Estagiária- “Na última visita que fizemos à Quinta do Covelo, por onde passamos?” B.Y.- “Saímos da porta da nossa escola.” L.- “Observamos uma claraboia.” M.A.- “Vimos o céu, porque era transparente.” P.- “Saímos do portão retangular, era alto e verde escuro.” V.- “Passamos no passeio e não pisamos o lancil.” G.O.- “Atravessamos na passadeira quando o menino estava verde.” M.A.- “Atravessamos na rua de Costa Cabral.” L.- “Fomos para a rua Álvaro Castelões.” B.Y.- “Passamos na loja dos gatos.” V.- “Passamos no minimercado que tinha frutas e legumes.” P.- “Passamos no Karaté.” L.- “Atravessamos a passadeira que não tinha semáforo.” M.A.- “Temos que olhar para os dois lados e atravessar quando não vem nenhum carro.” G.O.- “Vimos a Quinta do Covelo.” L.- “Chegamos ao portão e a Sandra abriu.” M.A.- “Fomos com a Sandra e sentamos junto da casinha do Covelo.” P.- Fomos à horta transplantar salsa e couve galega.” G.O.- “Regamos.” V.- “Fomos brincar e apanhar flores e folhas castanhas.” P.- “Depois viemos para a escola.”	

Anexo 7- Registo Contínuo nº3

Nome da criança: L.M.	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária Beatriz	Data: 13/02/2019
Contexto de observação: Registo oral do trajeto Instituição – Quinta do Covelo	
<u>Observação:</u> “Vai para a esquerda, depois vai sempre em frente. Depois atravessa a rua na passadeira no verde. Esta rua grande que passa lá fora da escola é a rua de Costa Cabral. Depois vamos sempre em frente na rua Álvaro Castelões até à Quinta do Covelo. Tem uma loja dos gatos, uma loja das meias e tem um café. Também vemos outro café do outro lado da rua. Também passamos na escola de Karaté, mas temos que nos inscrever. Depois vamos sempre em frente até à Quinta do Covelo. Lá tem um portão e temos de ter cuidado, porque tem uma rampa e podemos cair. Dentro da Quinta, temos o Pedro ou a Sandra que nos vão receber, porque trabalham lá. Depois vamos sempre em frente e viramos ao lado. Depois seguimos outra vez em frente, viramos à esquerda, subimos umas escadas e vemos uma cascata de água e o lago dos sapos. Vamos sempre em frente e encontramos a árvore mais alta de todas, a árvore mágica.”	

Anexo 8- Descrição Diária nº3

Atividade em grande grupo	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 28/02/2019
<u>Atividade:</u> No âmbito da realização do projeto “Mapas e Percursos”, as crianças foram questionadas pela estagiária sobre alguns conceitos relativos ao projeto. Estagiária – “O que é um mapa?” L.M. – “Quando as pessoas estão perdidas, vão ver ao mapa o sítio para onde querem ir.” R. – “Quando as pessoas se perdem, os pais ou as mães vão buscar o mapa para ver as pistas para onde querem ir.” Estagiária – “O que é que vocês vêm no mapa?” V. – Aqui tem o rio Douro. V.S. – Aqui fica o mar, está pintado de azul. P. – “Tem aqui uma ponte para as pessoas passarem e irem para a casa delas, mas às vezes a ponte abre para os barcos passarem.” X. – “Aqui tem uma ponte.” M.A. – “A ponte divide um lado e o outro.” C.A. – “Deste lado é o Porto.” A.B. – “Do outro lado da ponte é Gaia. Eu tenho uma casa em Gaia e outra no Porto e atravesso a ponte de uma para a outra.” Estagiária – “E se não tivesse ponte, como é que as pessoas conseguiam passar de um lado para o outro?” X. – “Quando as pontes partem, temos de ir por outras pontes.” V. – “As pessoas podiam ir de barco para o outro lado.” A.B. – “Também podiam ir de submarino.” Estagiária – “Vocês sabem qual é diferença entre o rio e o mar?” G.D. – “Eles não têm a mesma cor.” B.Y. – “O mar é azul, tem peixes, estrelas do mar.” A.B. – “O rio é fininho e o mar é mais largo.” N. – “O mar é mais forte, porque tem ondas.” J. – “O mar também tem areia.” A.C. – “A água do mar é salgada e a do rio é doce.”	

Comentário:

Nota-se que as crianças manifestam um elevado interesse e entusiasmo com o tema do projeto a ser trabalhado. Desta forma, as crianças desenvolvem diversas aprendizagens significativas com o desenrolar do mesmo, tais como perceber os elementos constituintes de um mapa e a sua utilidade, identificar a cidade onde vivem no mapa e distinguir as diferenças entre o rio e o mar, localizando-os no mapa.

Através deste momento de partilha de ideias, podemos perceber que a área vocabular das crianças tem aumentado desde o início do ano letivo, ou seja, o seu vocabulário está cada vez mais “rico”, o que é possível verificar quando as crianças citam termos específicos, como por exemplo “submarino”, “doce” e “salgado”.

Estas também apresentam uma boa capacidade de resolução de problemas, quando a estagiária lhes coloca a questão “E se não tivessem pontes (...)” e estas encontram várias soluções para o problema apresentado.

Anexo 9 – Entrevista à educadora cooperante

A presente entrevista assenta no contexto de uma investigação para um relatório de estágio, sobre a comunicação oral no jardim de infância. Para além dos dados que irão ser recolhidos através desta entrevista, é importante perceber como potencia o desenvolvimento da linguagem oral na sala que está inserida.

1. Comunicação oral e a planificação de atividades em EPE

1.1 Como percebe a importância da comunicação oral em contexto de EPE?

A comunicação oral tem muita importância, no sentido de que através da comunicação é que nós nos entendemos. Se não houver comunicação quer seja verbal, gestual ou corporal, a criança deixa de ser um ser social e passa a ser um ser completamente fechado por si próprio. Portanto, a comunicação é fundamental em todo o processo de aprendizagem da criança.

1.2 Na sua sala, que tipo de atividades aplica que promovem o desenvolvimento da linguagem oral?

Estamos na sala dos quatro anos e esta é uma fase que as crianças estão bastante desenvolvidas a nível da comunicação oral. Neste grupo houve um grande “boom” a nível linguístico, relativamente à perceção das palavras e desenvolvimento da fonética, nomeadamente na discriminação dos sons. Por isso são realizadas atividades diárias nas quais integramos a oralidade. Por exemplo, o acolhimento é um espaço onde as crianças partilham as suas experiências utilizando a expressão oral. Em todas as atividades realizamos uma reflexão/avaliação em grande grupo, em que as crianças têm a oportunidade de se expressar oralmente.

Os conflitos a nível familiar são trazidos para a sala e discutidos em grande grupo, ou seja, é debatida em grande grupo qualquer problemática que possa existir. Alguns exemplos de conflitos são o ir para a cama tarde, não querer comer, birras. Desta forma, existe uma ponte entre a família e a escola. Muitas vezes, o que acontece com uma criança é alargado ao grande grupo. Cada criança tem uma voz, tem uma opinião e as crianças são muito transparentes e falam das coisas naturalmente. É a partir desse registo oral, do saber escutar, do poder falar na sua vez, cada criança ter igualdade de oportunidades no sentido que não podem falar só alguns, acaba por haver uma partilha muito grande de

informação e de experiências. Desta forma, através da comunicação oral as crianças começam a perceber como resolver uma situação, encontrando respostas para uma problemática.

O nosso papel é de mediador, de provocar, de levantar questões. A resolução e as respostas vêm por parte das crianças. É necessário saber escutar e mediar as crianças nestes momentos. Se nós olharmos à volta na sala em todo o tipo de atividades estão implícitas a oralidade e a comunicação. Neste momento o grupo já está bastante desenvolvido a nível da linguagem oral e tem um discurso bastante fluente. Nós temos que exigir que a criança dê respostas completas, utilizando palavras mais complexas, apliquem palavras novas.

1.3 Que tipos de técnicas orais emprega?

Nos momentos de transição realizamos jogos, como por exemplo, o jogo das sílabas, em que cada grupo de crianças tem de identificar a sílaba do seu nome. Por exemplo, quatro crianças constroem uma “não palavra” com as primeiras sílabas de cada nome. Depois elas colocam-se por ordem de acordo com a sílaba do seu nome. Se a ordem for alterada, as crianças conseguem colocar-se na ordem correta, segundo a ordem de cada sílaba. Com este jogo, as crianças ficam atentas ao som da própria sílaba.

Também trabalhamos as lengalengas, o que acabou por ser algo muito “rico”, porque através da repetição, memorização as crianças perceberam o significado de algumas palavras complexas. Quando elas não percebem o significado de uma palavra, nós não lhes damos a resposta, pedimos a uma criança do grupo que já saiba que dê a resposta.

Por outro lado, toda a dinâmica da sala, nomeadamente as brincadeiras livres nas áreas, o trabalho cooperativo, o trabalho de projeto, as rotinas, a hora de almoço promovem o diálogo e a discussão. A partir destas experiências, através da partilha de informação nós incentivamos a comunicação.

1.4 A organização do ambiente educativo está pensada para promover o debate?

Claro que sim. O ambiente educativo é organizado como potenciador de experiências/aprendizagens significativas. A comunicação oral está implícita em todas estas atividades. O debate é proposto diariamente, é um hábito que nós temos. Temos de pensar no espaço de forma flexível, ou seja, o centro da sala é o sítio onde as crianças se reúnem em grande grupo e se sentam em círculo. Neste espaço, as crianças podem olhar,

escutar e comunicar entre elas. O educador/adulto faz parte do grupo. Neste lugar as crianças estão ativas e abertas ao diálogo e à comunicação.

2. Cidadania e Participação das crianças em contexto de EPE

2.1. O que entende por cidadania? Como a valoriza na sua sala?

A cidadania é a criança saber estar, saber ver o outro, conhecer-se a si própria. A cidadania é a criança ter uma boa autonomia, uma autorregulação, uma capacidade de autocontrolo, de flexibilidade e ainda ter uma capacidade de escutar e sentir o outro. Nós privilegiamos muito aqui na sala o saber estar e o saber ser, porque é importante que as crianças saibam estar como um ser individual, mas que faz parte de um grupo.

As crianças são completamente diferentes umas das outras, mas têm interesses comuns. Tudo o que elas vivem dentro e fora da escola, elas “bebem”, sentem e aprendem com isso. Elas fazem parte de uma família, da escola, do grupo de amigos, portanto a criança nunca está só. Ela é um ser social.

Nós devemos dar-lhes espaço para que elas se expressem, devemos dar-lhes a “voz”. Por exemplo, eles ao chegarem aqui e explicarem que estiveram em casa na quinta da avó, que subiram à árvore, que foram colher cerejas, que tem uma árvore na quinta do avô que foi plantada quando a criança nasceu. Este contacto com a natureza, com aquilo que está à volta da criança é importantíssimo, porque a criança deve estar atenta ao mundo à sua volta. Ela não pode passar o tempo todo desconectada da realidade a olhar para o telemóvel e a fazer um jogo. As crianças têm de sentir as coisas e para as sentir tem de as vivenciar.

Como a criança é um ser que faz parte da sociedade, o nosso papel é sensibilizá-la para ter um olhar atento ao mundo que a rodeia. Este nosso projeto de sala, nomeadamente a árvore mágica do bosque fez com que as crianças se envolvessem emocionalmente com a mesma e que tivessem um olhar atento ao que está à sua volta. Neste momento, as crianças estão carregadas de atividades extracurriculares e precisam de parar e olhar à sua volta, precisam de subir a uma árvore, precisam de sentir que a relva que existe e que se pode sentir e rebolar nela com os outros. Daí que nós trabalhamos o real e o imaginário, porque através da sua imaginação a criança consegue sentir coisas que vão passar para o real e vice-versa.

2.2. Como é que as crianças podem desenvolver a cidadania?

As crianças desenvolvem a cidadania quando respeitam o outro, sabendo que são importantes, que são gente e percebendo que o outro também sente e que sofre. Por exemplo, quando os conflitos existem, eles já estão habituados a perceber o outro, aqui nota-se um crescimento, porque há um trabalho que vai sendo feito desde que eles nascem. A criança vai começando a descentrar-se de si própria e a perceber que o outro que é seu amigo não o pode magoar, porque se o fizer, ele vai ficar triste. Fazê-los sentir isto diariamente, as crianças começam a interiorizar, a ver o outro e esta empatia vai crescendo. A criança não é sempre egocêntrica, tem momentos egocêntricos, mas se a criança for sensibilizada e estimulada na relação com o outro, esta aprende a respeitá-lo e valorizá-lo. Este é um processo gradual de aprendizagem, mas esta autonomia e esta possibilidade que a criança tem de resolver os seus problemas, verbalizando com o outro é riquíssimo. Olhar nos olhos do outro é também conseguir olhar para si próprio e esta reflexão é importantíssima, porque não vem do exterior, mas sim de dentro.

2.3. O ambiente educativo proporciona às crianças momentos em que estas possam participar ativamente em debates/ reuniões de grupo?

Claro que sim, já o disse anteriormente.

2.4. Nas suas planificações existem atividades mais direcionadas para a discussões/ reflexões em grande grupo? Quais?

Nas planificações isto acontece em todas as atividades, porque nada é feito sem discussão, reflexão e avaliação. A criança gosta muito de falar do que fez, do que sentiu, como fez e com quem fez. Daí que o trabalho cooperativo faz parte das atividades diárias promovidos por nós e as crianças acabam por o realizar de uma forma muito espontânea. Todos os trabalhos que são desenvolvidos quer seja a nível do projeto, das experiências, são todos conversados e avaliados, em que a criança intervém e dá a sua opinião, não só do seu próprio trabalho como dos amigos. A criança gosta muito de partilhar e de dizer “Tu fazes coisas bonitas”. Esta avaliação do outro é positiva e enriquecedora, isto porque a criança que está a ser avaliada fica com uma autoestima muito mais elevada, as relações ficam muito mais próximas. Cada criança é capaz de ser muito flexível e atenta ao que o outro é capaz.

3. A relação entre a linguagem oral e a formação da cidadania nas crianças

3.1 Considera que a promoção da linguagem oral (compreensão e expressão oral) potencia a educação para a cidadania? Em que medida?

Este grupo já existe desde muito cedo. Esta união do grupo e o trabalho desenvolvido é realizado continuamente. Tudo encaixa e tudo é trabalhado num contexto, de acordo com uma espiral positiva. Como as crianças estão habituadas desde pequenos a ter uma participação ativa, elas vão integrando conhecimentos que já vivenciaram e vão construindo as suas narrativas. O conhecimento é mesmo isso, a criança vai buscando coisas que aprendeu anteriormente e vai fazendo pontes, relacionado tudo. Assim, as crianças utilizam a comunicação oral para a resolução de conflitos e nas suas reflexões. Tudo o que é experiências de aprendizagens acontecem naturalmente na vida, na rua, em casa, na escola, com as crianças mais velhas, nos recreios, em todos os lugares.

3.2 Acha que o debate é a forma mais adequada de potenciar a participação e a cidadania ativa nas crianças?

Claro que sim, como já referi anteriormente. A falar é que nós nos entendemos, a falar é que nós partilhamos, a falar é que nós conhecemos coisas, a falar é que nós dizemos coisas importantes, a falar é que ajudamos os outros. A falar e a comunicar é que nós estamos prontos para a vida, é assim que aprendemos a viver e a ser.

Anexo 10 – Registo de Incidente Crítico nº2

Nome das crianças: S. e X.

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária Beatriz

Data: 20/02/2019

Incidente:

Duas crianças estavam a pintar na área de expressão plástica, quando uma delas se dirigiu à estagiária e disse:

X. – “O Salvador disse uma palavra preta.”

X. - “Ele disse que não me emprestava o brinquedo dele.”

Estagiária – “Vocês vão olhar um para o outro e falar sozinhos, porque vocês já são crescidos!”

Depois as crianças sentaram-se e conversaram sozinhas:

S. – “Não é uma palavra preta. Não emprestar o brinquedo não é uma palavra preta!”

S. – “Eu disse que não emprestava o brinquedo porque tu não me emprestas o teu.”

X. – “A minha mãe disse para eu ter cuidado para não perder as peças do brinquedo, porque são muito pequenas.”

S. – “Mas eu tenho cuidado, não vou perder as peças nem as estragar.”

X. – “Então, eu empresto-te o brinquedo.”

S. – “Assim também te empresto o meu.”

X. – “Vamos brincar os dois, eu empresto-te o meu brinquedo e tu emprestas-me o teu.”

Comentário:

Com este registo, podemos perceber que as crianças apresentam uma grande necessidade de expressar oralmente os seus conflitos, no entanto, quando conversam sobre o dilema em causa, conseguem solucioná-lo, sem a ajuda de um adulto. Desta forma, estas duas crianças apresentaram uma enorme capacidade de resolução de problemas.

Anexo 11- Amostragem de Acontecimentos

Amostragem de Acontecimentos nº1

Objetivo da Observação: Interação entre pares		Data: 20/12/2019
Observadora: Estagiária Beatriz		Tempo de Observação: 9h30- 10h30
Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>As crianças estavam sentadas em roda no acolhimento, quando a R. disse à educadora que o N. lhe tinha apertado o braço com muita força. O N. disse que não lhe tinha feito nada.</p> <p>A educadora falou com o grupo e explicou que muitas vezes as crianças magoavam os amigos sem querer e que deveriam pedir desculpa.</p>	<p>Mais tarde no recreio, as duas crianças estavam a brincar e o N. magoou a R. A criança magoada começou a chorar, mas não disse nada ao adulto que estava presente.</p>	<p>Quando a educadora viu a criança a chorar, dirigiu-se até ela e chamou a outra criança envolvida. Esta serviu como mediadora e disse para ambas as crianças respirarem fundo e conversarem as duas com calma. Depois de conversarem, R. e N. deram um abraço e R. disse:</p> <p>- Não voltas a fazer isso, pois não? (Enquanto lhe acariciava a cara)</p> <p>A outra criança abanou a cabeça dizendo que não. Mais tarde, as crianças voltaram a brincar juntas e sempre que R. saía da beira de N. este chamava-a para brincar.</p>

Amostragem de Acontecimentos nº2

Objetivo da Observação: Interação entre pares		Data: 20/02/2019
Observadora: Estagiária Beatriz		Tempo de Observação: 10h- 10h30
Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>As crianças estavam sentadas a pintar na área da expressão plástica, quando a estagiária reparou que existiam várias crianças que queriam o lápis da mesma cor, no entanto, só existia um dessa cor, ou seja, apenas uma criança o podia utilizar.</p>	<p>O J. estava a pintar com o lápis preto, no entanto, levantou-se para ir à casa de banho e pousou-o. Depois quando chegou, a L. estava a pintar com o mesmo lápis. J. gritou e disse: “Dá-me o lápis, esse lápis é meu!”</p>	<p>Depois do que o colega disse, L. respondeu calmamente: “O lápis não é teu, é da sala! Tu estás muito irritado, mas o T. também quer pintar com esse lápis. Tem aqui mais lápis de outras cores que também podes usar.”</p> <p>J. acalmou-se e continuou a pintar com lápis de outras cores.</p>

Amostragem de Acontecimentos nº3

Objetivo da Observação: Interação entre pares		Data: 15/05/2019
Observadora: Estagiária Beatriz		Tempo de Observação: 11h- 11h15
Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>O grupo dos quatro anos estava a brincar livremente no recreio exterior, quando uma criança se dirige até à educadora a chorar e diz:</p> <p>- O N. bateu-me e eu não lhe fiz nada!</p> <p>A educadora chamou a outra criança envolvida e sugeriu que ambas se sentassem a falar, sem a intervenção de qualquer adulto.</p>	<p>As duas crianças sentaram-se no chão da área da biblioteca a conversar:</p> <p>L.D. – Porque que é que tu me bateste?</p> <p>N. – Porque tu passaste por mim, tocaste-me e magoaste-me.</p> <p>L.D. – Mas foi sem querer!</p> <p>N. – Desculpa não te queria aleijar!</p> <p>L.D. – Para a próxima vez tens de estar mais atento, porque eu não vi que te toquei.</p>	<p>Depois da conversa entre as duas crianças, estas levantaram-se e dirigiram-se até à educadora, dizendo:</p> <p>- Já falamos e agora vamos brincar os dois!</p> <p>As crianças voltaram novamente para o recreio e brincaram juntas.</p>

Anexo 12- Registo Contínuo nº4

Atividade em grande grupo	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 12/10/2018
Contexto de observação: Acolhimento, no início da manhã	
<p>Observação: No âmbito da reorganização da área da casinha, a estagiária estabeleceu uma conversa com o grupo, na qual fez refletir as crianças sobre uma série de questões.</p> <p>Estagiária- O que tem dentro de um frigorífico? Depois as crianças responderam: - Ovos, leite, cogumelos, tomate, iogurtes, chupa-chupa, couve, chocolate, ananás, melancia, morangos. À medida que as crianças respondiam, a estagiária ia fazendo com que estas incluíssem esses alimentos num determinado grupo alimentar, como por exemplo:</p> <p>Estagiária- A melancia, a couve e o ananás pertencem a que grupo? L.M.- Eles são todos frutas. Estagiária- A couve e cenoura são o quê? P. – São salada. A.B. – Não são salada, são legumes.</p> <p>Na maioria das questões, as crianças responderam corretamente, no entanto, ficaram com dúvidas apenas numa pergunta. Assim, a estagiária propôs o desafio destas pesquisarem a resposta à questão “O tomate é um fruto, um legume ou um vegetal?”, com os pais.</p> <p>Posteriormente, a estagiária pediu a uma criança que fosse abrir o frigorífico da casinha. Quando esta o abriu, o resto do grupo começou-se a rir, isto porque dentro do mesmo tinha pratos, talheres e copos.</p> <p>Estagiária - O que tem dentro de um armário da cozinha? S. -Garfos, facas, pratos, copos e panelas.</p> <p>A estagiária voltou a pedir a outra criança do grupo para que abrisse o armário da cozinha. Quando esta abriu o armário, caíram lá de dentro diferentes alimentos como laranjas, couves, tomates. As crianças reagiram da mesma forma, percebendo mais tarde, em conjunto com a educadora e a estagiária o local indicado para cada objeto ou alimento.</p>	

Anexo 13- Registo Contínuo nº5

Atividade em grande grupo	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 15/02/2019
Contexto de observação: Acolhimento, no início da manhã	
Observação: <p>No âmbito da reorganização da área dos jogos, foi realizado um diálogo entre as crianças, a estagiária e a educadora sobre a utilização desta área.</p> <p>Estagiária – Porque é que os jogos estavam no chão? Em que sítio é que vocês jogam?</p> <p>T. – Na mesa.</p> <p>Estagiária – Porque é que os jogos estavam baralhados?</p> <p>M.A. – Porque os amigos baralham.</p> <p>Estagiária – O que é que acontece quando nós baralhamos os jogos?</p> <p>L.M. – Ficam todos misturamos e nós não conseguimos jogar.</p> <p>L.D. – Nós estivemos a arrumar os jogos, porque depois os amigos queriam jogar e não conseguiam, porque estavam todos misturados.</p> <p>Educadora – Às vezes, eu vejo os meninos a fazerem construções com as peças dos jogos. Será que eles servem para fazer construções?</p> <p>M.A. - Não, porque há a área das construções.</p> <p>L.M. – Os jogos servem para jogar.</p> <p>Estagiária – Quais são os jogos que temos na sala?</p> <p>T. – Dominós.</p> <p>G.D. – Puzzles.</p> <p>M.A. – Jogos de Encaixar as peças.</p> <p>Educadora – Vocês sabem jogar o dominó?</p> <p>A.B. – Alguns meninos ficam com algumas peças e outros meninos ficam com outras peças.</p> <p>P. – Cada menino tem dez peças.</p> <p>P. – Depois os meninos têm de ir buscar ao “balhardo”.</p> <p>L.M. – Não é “balhardo”, é baralho!</p> <p>G.D. – Nós jogamos um de cada vez.</p> <p>Estagiária – Alguns jogos têm as caixas em bom estado ou estão estragadas?</p> <p>L.M. – Nós trocamos de caixa os jogos que estavam estragados.</p>	

M.A. – Nós pusemos fita escola nas caixas estragadas.

Estagiária – O que é que nós podemos fazer para não estragarmos os jogos?

L.M. – Temos de ter responsabilidade!

Estagiária – O que é ter responsabilidade?

M.A. – É ter cuidado com as coisas.

C. – Nós temos que aprender a não rasgar as caixas da escola, porque senão as professoras ficam tristes.

A.B. – Temos de tratar as coisas com muito amor e carinho.

T. – As coisas também têm sentimentos, não só são as pessoas.

M.A. – Também temos de ter cuidado com as áreas da casinha e das construções.

C. – Os sapatos estão todos espalhados na casinha.

C.P. – As professoras estão a dizer para ser só dois rapazes na casinha, porque fica tudo baralhado e desarrumado.

Anexo 14- Registo Contínuo nº6

Atividade orientada individualmente	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 20/03/2019
Contexto de observação: Atividade realizada no início da tarde	
<u>Observação:</u> Durante o dia do pai, as crianças estiveram a construir locais da cidade com plasticina, em cima de várias mesas. No dia seguinte, a educadora propôs às crianças que unissem os diferentes locais, com o objetivo de formarem uma cidade. Depois da construção em grande grupo, cada criança verbalizou o que tinha realizado com os seus pais no dia anterior e com os seus colegas. B.Y. – “Eu construí uma montanha e uma casa. A montanha estava-se a destruir e o mano estava-me a ajudar. Eu estava a trabalhar com o pai, ele queria fazer uma montanha e uma casa. Depois eu fiz com a Carolina Pinto uma cidade, com estradas para os carros passarem.” L.D. – “Ontem eu construí uma árvore com o papá, era o eucalipto arco-íris. Fui eu que tive a ideia e o pai gostou muito. Eu também fiz um caracol e um unicórnio. Hoje, eu fiz as estradas com os amigos, também fiz uma ponte para descer, porque a mesa era muito alta e a outra era muito baixa. Eu fiz umas pintinhas na estrada para os carros passarem. As estradas vão para outras estradas que param noutra sítio.” C.P. – “Eu construí uma palmeira que estava no jardim, ela estava perto de um baloiço, com o pai. Hoje construí uma estrada da palmeira até ao túnel, depois vai ter a outro lado. A Beni, a Rita e a Margarida ajudaram-me.” S.- “Ontem eu trabalhei com o meu pai e com a minha mana. Nós construímos uma casa e o pai construiu uma Torre Eiffel. Hoje construí um túnel com o Campilho, porque estava a chover. A estrada passa por baixo do túnel e vai ter às casas do Manel. Primeiro passamos por cima de uma ponte, porque debaixo tinha um rio.” J. – “Eu fiz lago com peixes, uma flor e uma rosa. Também fizemos um baloiço e a minha casa com relva. Eu construí muitas estradas, esta estrada era da Lara.” A.B. – “Eu construí muitas ruas. Esta era a rua da minha casa, era a Rua Damião de Góis, estas são as ruas que estão perto de minha casa. O pai construiu uma mota, um jipe e carros. Tinha aqui umas cápsulas que eram as casas. Eu fiz os riscos na estrada para os carros não baterem. A minha casa fica junto do Marquês. Eu também fiz a rotunda. Hoje eu trabalhei com o Pedro e com o Vasco. Eu fazia os rolinhos da	

plasticina, dava ao Vasco, o Vasco dava ao Pedro e o Pedro punha. As ruas iam ter às estradas.”

B. – “Eu ontem fiz com o papá o jardim com uma flor, um jardim com picos. Depois fizemos esta rua que foi ter a outra rua, do Vasco S e do Xavi. O Vasco S ajudou-me.”

L.M. – “Ontem eu construí a árvore mágica da floresta encantada. Aqui tinha umas cápsulas que eram a fingir de pinhas. Depois o pai fez uma coisa à volta, para as pessoas irem para a árvore navegar. Hoje eu fiz uma garagem grande, depois fiz uma rua para ir para a Quinta do Covelo.”

N. – “Eu fiquei com o pai do Xavi e com o Xavi a construir uma floresta. Depois eu fiz as estradas que vão desde a floresta até ao jardim. Eu fui no carro para procurar a árvore. Eu fiz uma pizza com tomates e com alface.”

G.D. – “Eu construí uma torre e uma ponte com o pai. O pai fez um estacionamento para os barcos. Hoje nós juntamos as pontes para atravessar. Eu juntei a minha estrada à estrada do Xavi. Deste lado, fiz outra estrada e juntei às casas do Manel.”

M.L. – “Eu fiz uma muitas casas. O meu pai fez uma casa para a Beni e eu fiz o contorno da estrada. Hoje eu fiz as estradas que vão até à casa do Salvador. Eu também fiz uma rua até à casa do Tomás. Existe aqui uma ponte e debaixo passa o Rio Douro.”

P. – “Ontem eu trabalhei com o pai e com o Batista. Eu fiz um escorrega para eles saltarem, o papá fiz o Rio Douro e uma casa. Hoje eu fiz estradas que se ligam umas às outras, com o Batista e com o Vasco.”

G.O. – “Eu construí um menino e o pai construiu outro boneco. Eu também fiz uma piscina, eles estavam deitados na piscina. Eu ajudei a fazer as estradas com os amigos.”

T. – “Eu fiz um menino com um urso e dois cães, com o pai. Hoje eu construí estradas que iam ter a outras estradas do Dias e do Manuel.”

M.A. – “Ontem eu construí uma prisão com pai. Hoje eu fiz uma estrada e um túnel que foram ter à árvore da Carolina e ao jardim da Rita.”

R. – “Eu construí um jardim com uma árvore e uma ponte para ligar até à estrada dos meus amigos. Hoje, eu fiz uns tuneis até à estrada da Lara.”

V.S. – “Eu trabalhei com o meu pai, o vasco e o pai dele. O pai do Vasco fez um baloiço e um escorrega. O meu pai fez uma casota de um quadrado. A Carolina Pinto juntou uma estrada até ao nosso. Eu ajudei os pais a fazer os escorregas e os baloiços.”

A.C. – “Eu fiz estradas e tuneis que iam ter à estrada verde que era da escola. O Salvador também me ajudou, nós juntamos as nossas estradas e fizemos tuneis.”

V. – “Eu trabalhei com o Vasco S, com o pai dele e com o meu pai. O meu pai construiu o baloiço e eu ajudei o meu pai. O Vasco S ajudou o meu pai a fazer o escorrega. Hoje eu ajudei o António e o Pedro a construir estradas. Eu e o António estávamos a fazer as estradas grandes e o Pedro punha no sítio, para juntar à estrada do Vasco S.”

L. – “O meu pai fez um passarinho. Nós fizemos um parque juntos. O mano também nos ajudou e fez um baloiço. Eu fiz estas estradas com a Rita. Esta estrada vai do jardim do João até à estrada da Rita. Eu fiz estas pintinhas para os carros não chocarem uns contra os outros.”

X. – “Eu fiz uma floresta com muitos animais. Eu trabalhei com o meu pai e com o Nuno. Eu fiz relva e árvores na floresta. Hoje eu fiz uma ponte e estradas com o Nuno.”

G.M. – “Eu ontem fiz uma casa com o papá e com o Dias. Também fizemos uma rotunda, uma estrada e uma árvore. Hoje fiz uma estrada que ia até à construção da Lara. O Pedro ajudou-me a fazer a estrada.”

Anexo 15- Registo Contínuo nº7

Atividade em pequeno grupo	
Nome das crianças: L., L.D. e C.P.	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 05/04/2019
Contexto da observação: Atividade orientada na parte da manhã	
<u>Observação:</u> As crianças da sala estiveram a realizar projetos em pequenos grupos, nos quais tinham de cooperar com os diferentes elementos da sua equipa. Estes desenharam e depois pintaram com aguarela. Este grupo era constituído por três elementos, tais como a L.D., a C.P. e a L. L.D. – “Este é o nosso projeto. Fui eu, a Carolina Pinto e a Lara que fizemos.” C.P. – “Nós fizemos Rua das Princesas.” L. – “Eu fiquei com o amarelo, a Carolina ficou com o salmão e Lulu ficou com o azul.” L.D. – “Eu desenhei um arco-íris, também desenhei uma casa pequena. Esta casa era de um vizinho da casa grande. Lá tinha uma rua para atravessar para outra casa. Eu desenhei uma roleta, uns livros, que eram uma canção.” C.P.- “Eu desenhei uma princesa e a filha da princesa. Também desenhei muita chuva e sol, que depois formaram um arco íris. Existiam muitos arco-íris. Eu desenhei o coração das duas princesas e muitas nuvens. Eu fiz a relva, a Lara pintou este bocadinho, a Lulu pintou o outro bocadinho. Também desenhei e pinte o castelo da princesa.” L. – “Eu desenhei flores, corações e relva. Também fiz o céu com um sol. Eu também desenhei livros e bolinhas de salão que depois se rebentaram.” C.P. – “Fui eu que escolhi esta equipa, porque são muito minhas amigas.” L.D. – “Eu gostei de trabalhar em equipa, porque é mais rápido e muito divertido.”	

Anexo 16 – Registo Contínuo nº8

Atividade em pequeno grupo	
Nome das crianças: A.B., B.Y. e L.	Idade: 4 anos
Observadora: Estagiária (Beatriz)	Data: 10/04/2019
Contexto da observação: Atividade orientada na parte da manhã	
<u>Observação:</u> As crianças da sala estiveram a realizar projetos em pequenos grupos, nos quais tinham de cooperar com os diferentes elementos da sua equipa. Estes desenharam e depois pintaram com aguarela. Este grupo era constituído por três elementos, tais como o A.B., a B.Y. e a R. B.Y. – “Este é o meu projeto.” A.B. – “Este projeto não é só teu, é nosso.” A.B. – “A Beni ficou com o amarelo, eu fiquei com o verde e a Rita ficou com o salmão. Eu desenhei a flor e metade da rede. Eu também desenhei o pinheiro e a minha casa de verde.” B.Y. – “Esta é a cidade dos animais selvagens e das pessoas. Eu desenhei a ovelha grande, a ovelha mamã. Eu desenhei uma casa grande, depois desenhei um caminho que era onde os animais perigosos andavam. Depois eles encontraram uma ovelhinha filha.” R. – “Eu fiz as janelas com cruces à volta. As janelas eram de uma casa que era de uma senhora. A casa ficava perto de um barco.” B.Y. – “Esta roda grande é um campo de futebol, que tem uma baliza e depois fiz uma árvore que era da savana. Ela tinha dois pés, porque essa árvore era amiguinha dos animais e precisava de caminhar para os ajudar.” A.B. – “Nós gostamos de trabalhar juntos porque nos ajudamos uns aos outros.” R. – “Foi uma equipa muito boa e gira.”	