

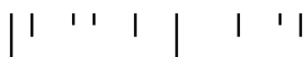


A emergência da leitura e da escrita em Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Duarte da Silva

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

2020-2021



A emergência da leitura e da escrita em Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Duarte da Silva

Relatório da Prática do Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Leonor Toledo

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a esta fase, uma das mais importantes da minha vida, que foi adiada durante alguns anos por controvérsias da vida, é fundamental agradecer aos que estiveram ao meu lado e sempre me deram força para terminar um sonho que tenho desde pequena.

Ao meu querido avô Tonas, meu pai, meu eterno anjo da guarda, que tanto queria que eu terminasse este curso e infelizmente não pode vivenciar esta alegria junto de mim. **À minha avó Milu**, minha mãe, que é uma força da natureza que sempre me apoiou e apoia em tudo o que faço e em tudo o que acredito, por me ouvir muitas vezes sem saber do que falava, por aturar o meu mau feitio. O que sou hoje é graças aos meus avós.

À minha irmã Rita pela compreensão, por me ouvir nos momentos mais stressantes e por me dar força fazendo-me acreditar em mim.

Ao João, meu namorado e amigo, por todo o incentivo, amor e dedicação que tanta força me deu para continuar, por me aturar nos momentos de desespero, e por nunca me ter largado a mão neste período que foi difícil em todos os aspetos, por me lembrar a todo o instante do meu principal objetivo.

Às minhas amigas do coração Gabriela, Vera, Inês, Ângela, Gorgulho e Sandra por acreditarem em mim, por me encorajarem diariamente e por estarem sempre presentes mesmo que distantes, face aos tempos que atravessámos.

À D. Cecília minha querida sogra que tanta força me deu para nunca desistir do que mais queremos, por me lembrar do quão maravilhoso é trabalhar com crianças.

À minha orientadora, a Profª Leonor Toledo, que foi incansável durante todo o processo, a sua disponibilidade para me ajudar e com quem aprendi muita coisa.

Ao Jardim-de-infância onde desenvolvi a PPS, que me acolheu tão bem, mas especialmente **à educadora cooperante**, uma pessoa sensível com um conhecimento e experiência que lhe trazem a harmonia e sabedoria de tão bem educar.

Por último, agradecer **às crianças** que são o motivo de todo este trabalho, pelas gargalhadas diárias, pelas aprendizagens constantes, pelo carinho, pelas partilhas e por me deixarem entrar nas suas vidas.

RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPSII) desenvolvida em contexto de jardim-de-infância com crianças de 3 anos de idade, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Este trabalho de investigação teve por objetivo principal conhecer e compreender as conceções das crianças sobre a emergência da leitura e da escrita.

A emergência da leitura e da escrita inicia-se muito antes do ensino formal, pois desde muito pequenas as crianças contactam no dia-a-dia com várias situações que envolvem a leitura e a escrita, desenvolvendo assim vários conhecimentos.

Após ser verificada a necessidade de mais materiais escritos na sala, e de forma a dar resposta a esta problemática, surgiu a estratégia de apetrechar o ambiente educativo com materiais de escrita e diversos escritos, viabilizando a compreensão das conceções face à temática.

Assim, desenvolveu-se um estudo de caso de natureza qualitativa que teve como objetivos compreender as conceções das crianças face às funcionalidades da leitura e da escrita, identificando das convenções escritas e percebendo o interesse e motivação que as leva a quer aprender a ler e escrever, antes do ensino formal da leitura e da escrita.

Os resultados deste estudo indicam que as crianças em idade pré-escolar percebem práticas de leitura e de escrita, identificam regras do uso da leitura e da escrita e usam algumas das suas funcionalidades, reconhecendo convenções da escrita e reproduzindo algumas delas. A organização do ambiente educativo rico em materiais de escrita e de escritos potencia as aprendizagens do grupo e cria um maior e mais prazeroso envolvimento em situações que implicam ler e escrever.

Palavras-chave: leitura, escrita, crianças, jardim-de-infância, literacia

ABSTRACT

This report was developed for the Supervised Professional Practice (PPSII) developed under the kindergarten context of three-year-old children, carried out for the Master's Degree in Pre-School Education by the Escola Superior de Educação of Lisbon. This research had as a main objective to know and understand children's conceptions about the emergence of reading and writing.

The emergence of reading and writing begins long before formal education, as children are in daily contact with various situations involving reading and writing from a very young age, thus developing various forms of knowledge.

Upon having confirmed the need for more written materials in the classroom, and to respond to this issue, the strategy of providing the educational environment with writing material and various writings emerged, enabling the understanding of the concepts regarding this topic.

Thus, a qualitative case study was developed that aimed to understand the conceptions of children regarding the functionalities of reading and writing, identifying written conventions and understanding the interest and motivation that lead them to want to learn to read and write, before the formal teaching of reading and writing is introduced.

The results of this study indicate that preschool-age children perceive reading and writing practices, identify rules for the use of reading and writing and use some of its functionalities, recognizing writing conventions and the ability to reproduce some of them. The organization of an educational environment rich in writing and written materials enhances the group's learning and creates a greater and more pleasurable participation in situations that involve reading and writing.

Keywords: reading, writing, children, kindergarten, literacy

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1. Caracterização do meio envolvente	4
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa Educativa	7
1.4. Ambiente Educativo.....	9
1.4.1 Espaço e materiais.....	9
1.4.2 Rotinas.....	13
1.5. As famílias das crianças	14
1.6. O grupo de crianças.....	15
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	20
2.1. Intenções para a ação	21
2.1.1 Com as Crianças.....	21
2.1.2. Com as Famílias.....	23
2.1.3 Com a Equipa.....	24
2.2. Avaliação das intenções	25
2.3. Processo de intervenção	30
3. SOBRE A EMERGÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA	34
3.1. Identificação da problemática	35
3.2. Revisão da Literatura	36
3.2.1. Emergência da leitura e da escrita em idade pré-escolar	36
3.2.3. O papel do educador na emergência da leitura e da escrita	39
3.3. Roteiro Metodológico e ético.....	42
3.3.1. Natureza e desenho da investigação.....	42
3.3.2. Participantes	43

3.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados	43
3.3.4. Roteiro ético	45
3.4 Apresentação e discussão de dados	46
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	74
Anexos A. Organograma das valências	75
Anexos B. Planta da sala.....	77
Anexos C. Dados das crianças	80
Anexos D. Apresentação às famílias.....	83
Anexos E. Protocolo de consentimento informado para recolha de dados para o portefólio da criança.....	85
Anexos F. Notas de campo referênciadas no presente relatótio.....	87
Anexos G. Portefólio da criança	110
Anexos H. Fotografias de várias produções escritas das crianças	140
Escrita Indiferenciada.....	141
Escrita diferenciada.....	143
Anexos I. Árvore Categorical das conceções das criança.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Produções escritas na área da casinha pela A	51
Figura 2. Produções escritas na área da casinha pela R.	51
Figura 3. Produções escritas na área da casinha num bloco de notas	52
Figura 4. Regularidades nas letras	52
Figura 5. Várias letras	52
Figura 6. A primeira letra o meu nome	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da equipa educativa e de crianças por sala	7
---	---

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE Ajudante de Ação Educativa

AEC Atividade Extra Curriculares

CAF Componente de Apoio à Família

EC Educadora Cooperante

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

PAA Plano Anual de Atividades

PE Projeto Educativo

PCS Projeto Curricular de Sala

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

NEE Necessidades Educativas Especiais

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da unidade curricular, Prática Profissional Supervisionada, módulo II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizado o presente relatório com o objetivo de exprimir, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos na prática profissional com crianças e adultos em contexto de jardim-de-infância.

No decorrer da PPS II é pretendido o início da prática profissional enquanto futura educadora de infância. Esta intervenção deverá ser fundamentada através do conhecimento da realidade pedagógica e da reflexão crítica das dificuldades e estratégias utilizadas. É desejado, através de um contato regular com o contexto educativo, a sua análise e reflexão apoiada de situações que enriqueçam as aprendizagens pessoais e profissionais e o grupo de crianças.

Relativamente à sua estrutura, segue as normas estabelecidas pela Escola Superior de Educação de Lisboa, de modo que se encontra organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a caracterização do contexto socioeducativo fazendo referência ao meio, à sua história à sua dimensão organizacional. É ainda caracterizada a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias, tendo por base a observação direta, as conversas informais, a informação disponibilizada pela equipa educativa e a consulta documental da instituição.

O segundo capítulo é dedicado às intencionalidades pedagógicas que guiaram a ação durante o estágio seguidas da avaliação dessa mesma ação. O terceiro capítulo integra o processo de investigação em jardim-de-infância, compreendendo a problemática emergente, a revisão da literatura referente ao tema de estudo, a metodologia de investigação, a análise de dados e o roteiro ético, e por último, a discussão de resultados obtidos a partir da investigação.

No quarto capítulo é abordada a construção da profissionalidade, considerando todo o percurso realizado ao longo da PPS, tanto no contexto de creche como no de jardim-de-infância, focando o processo de crescimento pessoal e profissional. Por último são apresentadas as considerações finais que enobrecem uma reflexão sobre a PPS síntese da intervenção educativa realizada.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do meio envolvente

O local onde realizei a PPS II situa-se no distrito de Lisboa, numa das freguesias mais antigas da cidade de Lisboa. A Fundação está rodeada de construções dos Séculos XVII e XIX e o exemplo disso são o Coreto, o Chafariz e uma Igreja inaugurada em 1897. O edifício da Fundação característico dessa mesma data histórica foi adaptado para melhor responder ao contexto e às necessidades das crianças. No meio envolvente existem recursos diversificados: património, cultura e o comércio e/ ou serviços utilizados pela organização Socioeducativa como recurso para algumas atividades com as crianças. Existem ainda diversas áreas de lazer, de atividades desportivas e espaços culturais, escolas desde 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, bem como uma biblioteca e uma quinta pedagógica.

A área onde está situada a Fundação tem nos apartamentos o principal foco de habitação com prédios de 6/7 andares, tornando-a assim, uma zona fortemente urbanizada. Para além disso, a instituição dispõe facilmente de acesso a metro e autocarros, tendo a estação de comboios a cerca de 600 metros. De acordo com as informações fornecidas pela educadora cooperante, a zona é demarcada pela classe média alta/alta.

É importante o educador ter em conta o meio envolvente podendo tirar partido dele, sabendo que o mesmo influencia a criança no seu desenvolvimento, e que, de acordo com Silva et al. (2016) “Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam” (p.9), não perdendo de vista, conforme refere Tomás (2008) que existe um influência mútua entre os contextos e as crianças. Neste sentido é importante o educador ter em conta o meio envolvente podendo tirar partido dele, sabendo que o mesmo influencia a criança no seu desenvolvimento.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sendo uma das IPSS mais antigas e relevantes a nível nacional, tanto pelos serviços prestados como pelo património que gere. As origens da organização socioeducativa remontam para 25 de Março de 1834.

No século XIX, em 1834 o Rei D. Pedro IV criou a Fundação para apoiar as famílias, numa altura em que passou a ser frequente as mulheres terem atividades

profissionais com horários incompatíveis com a atenção permanente exigida pelos filhos. A Fundação apoia a área social e educativa a famílias de todos os setores socioeconómicos.

Com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, a Fundação tem como objetivos principais: Apoio a crianças e jovens; Apoio à integração social e comunitária; Promoção da educação e da formação profissional; Promover iniciativas de carácter cultural. A Fundação propõe também medidas que visam a concretização dos seus objetivos tais como: Criar e ou manter infantários, jardim-de-infância e atividades de tempos livres; Promover e ou participar na criação de instituições ou sociedades cujo objetivo social seja a educação e a formação profissional numa perspetiva de integração social (Projeto Educativo (PE), 2018-2021, p. 27).

A Fundação conta com seis casas de infância espalhadas por freguesias da cidade de Lisboa, assim como residências de apoio aos mais carenciados, lares de idosos e um auditório para a realização de eventos.

No que respeita ao período de funcionamento esta está aberta durante todo o ano, existindo algumas interrupções, nomeadamente no Carnaval, na Páscoa, no Natal e uma semana em setembro para preparação do ano letivo, chamando-lhes dias de programação. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira das 9h às 18h, contudo existe a possibilidade de prolongar o horário uma hora antes e outra depois, ou seja, das 8h até às 19h para as famílias que necessitam.

A Fundação disponibiliza atividades extra curriculares, nomeadamente:

- Creche: Música, Ginástica e Embalaé
- Educação Pré-Escolar: Filosofia para crianças, Inglês, Ginástica, Música, Chikung, Yoga

A Fundação possui um espaço polivalente constituído por dois edifícios, um que dá resposta à valência de creche e outro que dá resposta à valência de pré-escolar, no total acolhem cerca de 130 crianças.

Quanto à estrutura da Fundação, é um edifício amplo e acolhedor. Na entrada tem um pátio coberto onde são divulgados recados e informações aos pais, são também expostos trabalhos sobre o projeto educativo (PE), que tem como tema “Brincar e Aprender”. Neste momento, por causa da pandemia, este pátio está com mesas que servem de apoio para receber/entregar as crianças que estão na Componente de Apoio à Família e apoia também as refeições das salas de pré-escolar (C2, C3). Durante o período do acolhimento estão

disponíveis duas entradas; a principal que sempre funcionou e a secundária um portão no recreio que serve para receber as crianças que estão nas salas do pavilhão exterior (C1, C2, e C3). Neste mesmo piso da entrada encontra-se o refeitório do pré-escolar, que é utilizado pelas salas C1 e C4 e desinfetado após cada utilização, a sala C4 com casas de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, uma despensa com utensílios de cozinha, a sala de descanso da equipa educativa e um elevador que dá acesso ao piso superior, para pessoas de mobilidade reduzida.

No piso superior, com acesso por escadas ou elevador, encontra-se o berçário, as salas de creche BI e B2, o refeitório de creche, a cozinha, o gabinete da direção, um gabinete polivalente e casas de banho das crianças e dos adultos. O piso superior do edifício dá acesso a um pátio onde se encontram os recreios tanto do jardim-de-infância como de creche, apetrechados com diferentes equipamentos adaptados as faixas etárias e as necessidades das crianças. Neste pátio encontra-se um edifício com as restantes salas de pré-escolar (C1,C2 e C3) ver o organograma das valências e respetivas salas (Anexo A- Organograma das valências).

Apesar do elevador dar acesso ao piso superior do edifício, o acesso ao pátio exterior, que dá também acesso às três das salas de pré-escolar (C1,C2 e C3), tem escadas que dificultam o acesso de pessoas com mobilidade reduzida, sendo que uma rampa facilitaria a passagem de todos, incluindo das crianças que fazem este percurso várias vezes ao dia para irem para a CAF, almoçar e lanchar. Como podemos verificar na nota de campo seguinte as crianças por vezes pedem ajuda para descer e subir as escadas:

Ao sairmos da componente de apoio à família e quando nos dirigimos para a sala e a I. disse-me: “Catarina podes dar-me a mão?” “Posso claro, precisas de ajuda para subir as escadas?” perguntei, “Sim” respondeu a I. (Nota de campo nº 21, do dia 17 de novembro de 2020)

O percurso que liga os edifícios é feito pela rua, apesar de ter uma proteção superior as crianças ficam expostas às condições meteorológicas. Segundo Post e Hohmann (2011) o ambiente educativo deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p. 14).

Como já foi referido anteriormente o refeitório do pré-escolar é neste momento utilizado pelas salas C1 e C4 em horários diferentes, e desinfetado após cada utilização,

garantindo assim um ambiente mais seguro, calmo e tranquilo, as restantes salas comem nas mesas colocadas no pátio também em diferentes horários, desta maneira nenhum grupo se cruza.

Em geral as sete salas são bastante amplas/espaciaosas e luminosas, com armários e cabides à entrada das mesmas, ou nos corredores para que se possa guardar alguns pertences das crianças. Assim como tem armários apetrechados de material didático variado, tanto nas salas como nos corredores da Fundação, disponível para toda a comunidade educativa.

De acordo com PE (s.d.) tem como tema “Brincar e aprender” identificar os principais objetivos: Desenvolver o espírito crítico; desenvolver a criatividade e imaginação; promover a curiosidade; desenvolver a autonomia; promover a brincadeira individual e de grupo; desenvolver a oportunidade da criança explorar aptidões criativas; utilizar materiais que suportem a brincadeira; promover o sentido de descoberta; incentivar o sentido estético; desenvolver a motricidade manipulação; promover a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas e promover o desenvolvimento cognitivo.

1.3. Equipa Educativa

No que diz respeito à equipa educativa da Fundação esta é composta pela diretora formada em educação de infância exercendo a sua função há vinte e nove anos, seis educadoras, oito ajudantes da ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares que prestam apoio na confeção da alimentação, lavandaria e higienização de todo o recinto escolar. A distribuição da equipa educativa e das crianças por sala organiza-se do seguinte modo:

Tabela 1

Distribuição da equipa educativa de JI e de crianças por sala

	Salas	Educadoras de Infância	Ajudante de Ação Educativa	Crianças
Jardim de Infância	Sala C1	1	1	18
	Sala C2	1	1	17
	Sala C3	1	1	10
	Sala C4	1	1	11

Segundo Smith e Hart (2002) a competência social é uma competência de interação, habilidade que se tem de estabelecer relações positivas e satisfatórias, que tenham reciprocidade e que transmitam prazer para ambos, tanto criança-criança como com criança-adulto. A qualidade das interações está relacionada com relações responsivas, calorosas e sensíveis e estas são influenciadas no rácio (criança-adulto).

De acordo com a informação da Tabela 1, podemos observar que os adultos correspondem ao número de crianças como é apoiado pela Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, na alínea a)/b)/c) do n.º 167 do artigo 7.º Desta forma a partir da aquisição da marcha o grupo de crianças deve ter um educador e um AAE, correspondendo ao que se encontra indicado na portaria 262/2011.

Todos os membros da equipa educativa recebem formação com regularidade pela Fundação e são de caráter obrigatório. As educadoras têm semanalmente reuniões de conselho pedagógico onde partilham ideias, projetos e discutem assuntos internos de caráter educativo. Post e Hohmann (2011) “educadores que formam uma equipa procuram apoiar-se mutuamente, recorrer aos respectivos pontos fortes e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (p. 309).

De modo a corresponder às necessidades dos elementos da equipa educativa os horários dos vários elementos da equipa, são realizados antecipadamente pela diretora e afixados na sala de descanso de modo a que todos consigam ter acesso.

Devido à fase pandémica que estamos a atravessar as parcerias com a comunidade envolvente estão suspensas de maneira que momentos festivos antes comemorados por toda comunidade, são agora exclusivos a elementos da mesma sala, da mesma equipa educativa.

Fui muito bem recebida pela equipa de sala, durante o período em que realizei a PPS II, pude vivenciar um clima de trabalho agradável, apoio e aceitação em tudo o que fui propondo desenvolver com o grupo de crianças. A educadora tem licenciatura em educação de infância e já exerce a profissão há 21 anos e a AAE exerce a profissão há dois anos.

Através de várias conversas com a EC, foi relatado pela mesma que trabalha tendo como referência o modelo pedagógico João de Deus, base da sua formação e o MEM em algumas formas de dispor a sala e o grupo assim como nos instrumentos de pilotagem Mapa de presenças e mapa do tempo.

Por norma, salvo raras exceções as educadoras quando começam com um grupo seguem-no até ao final do jardim-de-infância (6 anos) e a AAE por norma é rotativa. Contudo a AAE que acompanhou o grupo no ano passado e continua este ano. Conforme confere Post e Hohmann (2011) promover a continuidade do grupo de crianças e também da equipa educativa de sala beneficia todos os que estão envolvidos crianças, educadores e famílias, “uma criança estabelece relações de confiança com a principal figura responsável que está dia após dia, de um ano para o outro” (p. 62).

O horário da equipa de sala é organizado, de forma, a que esteja sempre um adulto de referência presente, facilitando os recados a dar aos pais ou a receber, assim como para acompanhar o grupo durante toda a rotina diária. “O facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento” (Post & Hohmann, 2011, p.62).

1.4. Ambiente Educativo

1.4.1 Espaço e materiais

O ambiente educativo deve estar organizado de modo a responder às necessidades das crianças sejam elas necessidades físicas (nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção), necessidades sociais e emocionais, necessidades cognitivas e necessidades sociolinguísticas (Post & Hohmann, 2011).

A sala C1 é uma sala de jardim-de-infância que acolhe um grupo de crianças de três anos. É uma sala ampla bastante arejada e luminosa com quatro janelas que permitem a entrada de luz natural; tem ainda duas portas, uma que dá acesso direto ao exterior e outra que dá acesso ao corredor do pavilhão. As cores da sala são claras e neutras que transmitem tranquilidade. A sala possui também ar condicionado de forma manter um clima temperado em prol do bem-estar das crianças, tanto nos dias mais frios como nos mais quentes.

O mobiliário é leve, com rodas, de fácil transformação e modificação, adaptável às características evolutivas das crianças. O espaço está organizado para que as crianças tenham a autonomia e a independência de arrumar e desarrumar conforme a necessidade e as escolhas que façam. Tanto a sala como os vários materiais estão dispostos de forma segura, de maneira a que as crianças tenham fácil acesso. Segundo Lemos et al. (2015), a organização do espaço proporciona e influencia a participação da criança na sua própria

aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma irá proporcionar a autonomia, a curiosidade e descobrimento, iniciativa, experiência, dialética entre o individual e o grupal.

Segundo Ribeiro (2004) “os espaços de vivência apresentam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e a sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo” (pp.103-104). Considero assim importante a caracterização do espaço e dos materiais de forma a perceber como é que estão organizados e como facilitam a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento da sua autonomia no quotidiano escolar.

A casa de banho/espaço de higiene é comum às três salas de jardim-de-infância (do pavilhão C1, C2 e C3). Possuí sete sanitas e sete lavabos, e é de salientar que a hora da higiene das várias salas de pré-escolar nunca é à mesma hora.

Os pertences das crianças são guardados nos seus cacifos e estão organizados por cores, tendo cada criança uma cor associada a si. Os cacifos ficam nuns cabides com rodas, junto à porta de entrada para a sala, no pavilhão. Na observação feita e, como se pode verificar na nota de campo abaixo transcrita, é notória a altura excessiva em que os cabides se encontram, o que acaba por dificultar a autonomia das crianças no momento de arrumarem os seus casacos/pertences. Se estes fossem diretamente na parede existia mais espaço nos corredores e poderiam ser ajustados ao nível das crianças, como podemos verificar na nota de campo as crianças tem dificuldade em arrumar os casacos por causa da altura:

Chegamos à sala e as crianças começaram a despir os seus casacos a MP. disse-me: “Catarina toma o meu casaco!”, disse-lhe: “Arruma no teu cacifo MP.!”, “ Não chego!” respondeu. “Sabes qual é?” perguntei. “Sim é o roxo!” respondeu. “E onde está o roxo?” perguntei. “Esta ali” apontado para o seu cacifo. “Boa MP.!” reforcei. (Nota de campo nº 26, do dia 18 de novembro de 2020)

O espaço de refeições é no refeitório de pré-escolar que fica no edifício principal, no piso da entrada (piso zero). As crianças fazem a higiene sempre na casa de banho do pavilhão antes das refeições e após as mesmas, tendo de percorrer o edifício fazendo um percurso que passa pela rua e que contem uma escadaria sempre que necessitam de se deslocar para o refeitório e vice-versa.

O repouso/sesta é realizado na sala, o espaço é adaptado para receber os catres das crianças que estão arrumados dentro dos armários e o ambiente é escurecido permitindo o descanso das mesmas. É neste período que a equipa educativa faz a rotatividade da pausa de almoço.

A sala está dividida em várias áreas de aprendizagem e exploração: a área dos jogos de mesa, a área da casinha das bonecas, a área da garagem, a área das ciências, a área das expressões, área da pintura e a área das construções (Anexo B- Planta da sala). Segundo Zabalza (1987) quanto maiores forem as possibilidades de exploração, maiores vão ser as possibilidades da criança participar, proporcionando uma maior iniciativa e autonomia. Criar um ambiente adequado não tem necessariamente de ensinar algo mas sim criar um espaço rico e estimulante que permita e fortaleça o desenvolvimento global das crianças.

Na área dos jogos de mesa existem vários jogos de madeira e plástico, jogos de associação a imagens, jogos de motricidade, jogos matemáticos, nomeadamente o cuisenaire e blocos lógicos. Estes encontram-se organizados num armário, que está ao alcance das crianças, dispostos nas prateleiras consoante as suas características etiquetados com várias cores. Cada prateleira corresponde a uma cor, dando a autonomia à criança para saber onde arruma-los.

A área da casinha das bonecas é composta por uma mesa com cadeiras, armários a imitar o lava-loiças, fogão para cozinhar, utensílios de cozinha como pratos, tachos, colheres, garfos. Tem também uma cama e vários bonecos, almofada e manta, carrinho para os bonecos, um computador de brincar, um espelho e uma banheira. A brincadeira “faz de conta” acontece na área da casinha, onde as interações entre crianças são estabelecidas através da imaginação de várias situações com regras e situações definidas (Azevedo, 2015), “a imitação de ações reais... revela a representação simbólica de valores sociais e culturais do meio aprendente necessárias ao desenvolvimento infantil” (Rocha, 2017, p.65).

Na área da garagem para além do tapete com estradas tem também uma cesta com carros de vários tamanhos e uma pista de madeira que é montada pelas crianças sempre que quiserem, deixando-as escolher e inventar as brincadeiras “as crianças sentem-se à vontade quando estão rodeados de materiais interessantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 63).

A área das ciências está apetrechada de materiais naturais como pinhas, castanhas, nozes, avelas, bugalhos, assim como lupas, frascos, caixas para separar os materiais, cesta e um livro onde tem imagens dos vários elementos que contem a área. Esta é uma área pouco

frequentada pelas crianças e em conversa com a EC percebi que inclusive já foi trocada de lugar: antes permanecia junto à área da garagem e fazia com que as crianças brincassem com os vários elementos de ambas as áreas. Para ser um espaço mais calmo de descoberta e exploração foi trocada e esta agora junto ao computador, num sítio mais calmo mas que ainda assim não é muito frequentado.

A área das atividades plásticas está dividida em duas, a área da pintura e a área das expressões. A área da pintura tem o cavalete com várias tintas, pinceis e aventais. A área das expressões está apetrechada com canetas, tesouras, lápis de cor e de cera, folhas, plasticina (onde cada criança tem um copo com a sua), um cesto com vários rolos de várias texturas para modelagem da plasticina. Todos estes materiais estão disponíveis e organizados num móvel e são facilmente alcançáveis pelas crianças.

Por fim, a área das construções que possui vários jogos de encaixe e empilhamento, legos, e caixa com animais, alguns com caixas individuais de forma a estarem organizados.

As áreas da sala estão bem definidas e organizadas com várias etiquetas que têm escrito o nome da área e por baixo várias bolinhas de diferentes cores que simbolizam as crianças que podem estar em cada área.

A organização do espaço e dos materiais deve ser, segundo Folque (2018) organizado pelas várias áreas que proporcionam a oportunidade às crianças de “experimentar diferentes atividades e utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (p.57). Contudo, “os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (p.57).

A área da biblioteca é um espaço que foi retirado devido a fase pandémica que estamos a vivenciar, isto porque não há maneira de desinfeção dos livros, como existe nos restantes brinquedos. Da mesma forma que os materiais das várias áreas foram reduzidos para que seja mais fácil desinfetar, o número de crianças por área está mais limitado de maneira a que não haja tanto contágio. Com a retirada da área da biblioteca a sala foi adaptada. No entanto considero que poderiam existir almofadas (com tecido tipo napa, fáceis de lavar) na zona do tapete para as crianças ouvirem histórias e estarem mais confortáveis.

O espaço exterior tem alguns materiais que implicam movimento: escorregas, bancos, mesas, cadeiras, tuneis, para além de conter elementos da natureza; árvores,

canteiros com plantas. No recreio existe um pequeno espaço com vasos para o cultivo de alguns alimentos. O tempo no espaço exterior é muito limitado e quase inexistente, tendo também em conta que as práticas pedagógicas neste espaço estão limitadas e condicionadas pela meteorologia. Sendo que as crianças frequentam o espaço exterior depois das atividades extra curriculares que terminam por volta das 17h, aguardando pelas famílias no exterior, caso não chova, limitando o acesso de todas as crianças do grupo a este espaço, apenas as que ficam na escola depois dessa hora usufruem do mesmo. Podem também frequentar o espaço exterior no período do acolhimento das 9h às 9:45h.

1.4.2 Rotinas

A rotina diária na sala C1 proporciona um horário previsível e ao mesmo tempo que flexível, com a organização definida, apresentando momentos regulares. A rotina é de extrema importância para as crianças pois antecipa o que vai acontecer, permitindo a previsão e antecedência dos acontecimentos, sendo também flexível, no que respeita os ritmos de cada criança. “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para as interações diádicas, e para as aprendizagens sensoriais, comunicativas e atitudinais” (Portugal, s.d., p.9).

A Componente de Apoio à Família decorre entre as 8h e as 9h e é realizada no pátio da entrada, as crianças que chegam ficam a explorar jogos de mesa. De seguida seguem para a sala e o acolhimento realiza-se entre as 9h e as 9h:45m; as famílias entram pelo portão do recreio e dirigem-se à entrada do pavilhão onde é medida a temperatura, são desinfetadas as mãos e trocado o calçado, acontecendo o mesmo com as crianças que chegam mais cedo, o mesmo procedimento é feito na porta principal. Neste período as crianças brincam livremente pela sala enquanto a educadora recebe as restantes crianças, aproveitando para comunicar com as famílias.

O período das 9h:45m até às 10h:45m é o tempo letivo em que as crianças se sentam no tapete, marcam as presenças e definem o tempo. À segunda-feira é o dia de contarem o que fizeram no fim de semana. Ainda no tapete comem a fruta da manhã, ouvem uma história ou debatem algum tema que seja do seu interesse e, de seguida, começam as atividades dirigidas e/ou a brincadeira livre pelas áreas da sala. Às 10h:45m as crianças arrumam a sala, sentam-se no tapete e a EC manda uma de cada vez à casa de banho para

fazer a higiene para irem almoçar. Paralelamente a esta tarefa, a AAE organiza a sala e distribui os catres para a hora da sesta.

O almoço é no refeitório no edifício da entrada principal e começa por volta das 11h:20m e termina ao 12h, a EC organiza os recursos necessários para as crianças almoçarem como: talheres, copos, guardanapos. É importante referir que as crianças sabem os seus lugares nas mesa, sentando-se nos mesmos assim que chegam ao refeitório. Ao chegar ao pavilhão voltam a fazer a higiene e vão para as suas camas.

A sesta começa por volta do 12h:15m até as 14h:45m. A sala que já tem os catres dispostos no chão, é escurecida através de cortinas nas janelas. Estas são fechadas e as luzes desligadas; os barulhos e distrações são reduzidos e é colocada uma música calma e relaxante para tranquilizar as crianças. As crianças das salas ao lado não fazem sesta fazendo com que o silêncio não seja total. Ainda assim, as educadoras produzem com as crianças atividades mais calmas e se possível as crianças dessas salas vão para o recreio tornando o ambiente geral do pavilhão mais calmo e tranquilo.

Quando as crianças acordam da sesta vão a casa de banho e aguardam nas suas camas até ser hora de todo se levantarem. Às 15h:15m começam a lanchar porque as 16h:10m começam as Atividades Extra Curriculares. No fim das AEC'S aguardam pelas famílias sempre que está bom tempo no recreio.

1.5. As famílias das crianças

É fundamental que o educador de infância conheça os contextos e as culturas familiares das crianças para, em virtude dessa informação conseguir conhecer melhor a criança e intervir de forma adequada. A família é o primeiro e principal contexto responsável pela educação e socialização das crianças, é importante compreender os traços estruturantes dos seus contextos familiares, de maneira a fazer uma continuidade desse mesmo processo educativo (Ferreira, 2004).

Desta forma e segundo consulta do PCS (s.d), verificou-se que, relativamente à estrutura familiar das crianças do grupo, todas se apresentam nucleares à exceção de cinco crianças que vivem em família monoparental. Através de algumas conversas com as crianças percebi que nove crianças são filhos únicos e as restantes tem irmãos, duas delas a frequentar a mesma instituição. Todavia, na Fundação onde foi realizada a PPS II, não foi possível facultarem dados relacionados com as famílias, devido ao recente Regulamento

Geral sobre a Proteção de Dados, de acordo com o Decreto-Lei n.º 798/2018, de 30 de novembro.

A equipa educativa tem uma boa relação e procura envolver os pais nas dinâmicas educativas. As conversas permitem a troca de informações entre educadores e respetivas famílias, permitindo uma melhor compreensão do desenvolvimento e envolvimento das crianças. Segundo Post e Hohmann (2011), as parcerias entre educadores-pais permite um apoio nas várias fases de desenvolvimento da criança, confiança que é transmitida para as crianças facilitando a sua adaptação à escola, existindo maior e melhor ligação e compreensão da criança por parte dos educadores.

A comunicação com as famílias é feita através de uma plataforma digital disponível para todas e também através de registos fotográficos que são afixados na entrada do pavilhão permitindo a partilha das vivências e experiências das crianças com as famílias.

As reuniões com as famílias acontecem antes de começar o ano letivo seguinte, para as famílias conhecerem o espaço, as salas e serem apresentadas todas as dinâmicas. A educadora também tem um horário de atendimento individual às famílias que nesta fase pode ser através de uma vídeo chamada.

Por fim, as famílias receberam-me bem e mostraram-se disponíveis para o que precisa-se. Quando me apresentei às famílias alguns pais já sabiam o meu nome, porque as crianças já o tinham proferido em casa. Considero positiva a relação entre educadores e famílias, segundo; Post e Hohmann (2011), deve ser “dada às famílias a oportunidade de estabelecer relações de confiança com os educadores dos seus filhos, que passar a conhecer-se mutuamente, a criar expectativas comuns, e que aprendem a comunicar eficazmente sobre a criança que os põs em contacto” (p.62).

1.6. O grupo de crianças

A caracterização do grupo de crianças é fundamental pois são elas o foco principal deste trabalho, as observações, os registos escritos e o trabalho: a desenvolver é organizado em função do grupo das suas necessidades, interesses, motivações.

Este subcapítulo foi realizado tendo por base a observação direta e naturalista, registando vários momentos que foram considerados interessantes a consulta documental: o PCS (s.d) e algumas conversas informais com a EC e AAE, que auxiliaram e responderam a

algumas questões que foram surgindo clarificando um pouco a personalidade de cada criança.

O grupo da sala C1 é composto por dezoito crianças, das quais dez são do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os trinta e cinco meses e os quarenta e quatro meses¹ (Anexo C- Dados das crianças), todas têm entre os dois e os três anos, sendo que até ao final do ano (dezembro de 2020) as que tem dois anos completam os três. Contudo a sala tem capacidade máxima de vinte e cinco crianças e em janeiro transitaram algumas crianças da sala B2 que já completaram os três anos, podendo também entrar outras crianças de fora até alcançar o limite.

A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa. Quanto à frequência das crianças da Fundação, de acordo com a EC, todas já frequentavam a instituição no ano passado, apenas quatro entraram este ano vindas de outras instituições. Nenhuma das crianças apresenta NEE, existindo, no entanto, uma criança que apresenta um tónus muscular “mole”, tendo mais dificuldade em situações como sentar na sanita apresentando pouca estabilidade para se apoiar e em correr estando sempre a cair. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que “a inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsividade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas mais recorrentemente evocadas mas igualmente a diversidade que emerge das diferenças individuais” (p.14), querendo isto dizer que os educadores devem ter em conta não só as diferenças que são visivelmente identificadas, mas ter também em conta que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Inclusão das diversidades de cada criança como um ser único, independentemente das dificuldades encontradas.

De um modo geral é um grupo muito curioso, concentrado e participativo na maioria das atividades propostas. As crianças são afetuosas, afáveis e sociáveis, por isso a criação de laços não foi muito difícil. É um grupo que na sua maioria já estão juntos desde a sala de um ano, o que faz com que apresentem fortes laços de amizade e que se entremudem nas várias tarefas do dia-a-dia, como se pode verificar na nota de campo que se segue em que as crianças se cumprimentam de manhã quando chegam à sala:

“...alguns amiguinhos como MP. AA. vieram recebe-la com um abraço, aliás como fazem sempre com todos os amiguinhos.” (Nota de campo nº41, 27 de novembro de 2020)

¹ Idades datadas a 9 de novembro de 2020

As áreas que despertam maior interesse ao grupo de crianças são: a área da casinha e a área da garagem. É um grupo que domina as rotinas e as regras da sala, apesar de não respeitarem o número de elementos por cada área, visto que tendencialmente escolhem as áreas que mais gostam e estas ficam com excesso de crianças, levando a que haja, em algumas situações, disputa de brinquedos.

Foram observadas também algumas dificuldades em permanecerem numa atividade durante o período suposto, por exemplo na brincadeira livre escolhem uma área e depressam trocam para outra, misturando brinquedos das várias áreas.

É visível, uma predisposição positiva para escutar histórias e gostam de cantar músicas sugerindo quais as que querem cantar, gostam de partilhar vivências em grande grupo e questionar o adulto sobre várias situações.

Ao nível da comunicação oral, nomeadamente da linguagem, é possível verificar que a maioria das crianças do grupo fala fluentemente, tem um discurso perceptível e consegue fazer frases que implicam: o sujeito, o verbo e o objeto (SVO), onde é perceptível que o padrão básico oracional está desenvolvido (Sim-Sim et al., 2008), tem um vocabulário rico e diversificado e consegue produzir frases para realizar pedidos, perguntas, ordens, afirmações e relacionar-se entre si. No entanto existem duas crianças que não falam e outras duas que falam mas não conseguem ter um discurso coerente numa conversa simples. O interesse pela linguagem escrita também é evidente nas crianças e começam a ter consciência das funcionalidades da escrita, como podemos verificar na nota de campo que se segue quando uma criança me pede para escrever o seu nome na folha que ia desenhar:

A I. que estava na área do desenho chama-me aproximei-me e ela diz-me: “Catarina falta o esquito!” sem perceber perguntei: “Falta o quê I.?”, “Não esta esquito o meu nome!” disse-me. “Ah queres que eu escreva o teu nome, vou já escrever!” respondi-lhe tirando a caneta do bolso e começando a escrever o seu nome. “Obrigada Catarina!” disse a I., “De nada I.” respondi. (Nota de campo nº30, 23 de novembro de 2020)

No que concerne à satisfação das necessidades é, de um modo geral, um grupo bastante autónomo. Todas as crianças conseguem controlar os esfíncteres comunicando cada vez que precisam de ir à casa de banho, exceto uma que ainda utiliza fralda o dia todo, e na sexta outras duas utilizam fralda também. Como podemos verificar na nota de campo que segue as crianças pedem para ir à casa de banho e fazem-no sozinhas:

A N. dirigiu-se a mim perguntando: “Catarina posso ir a casa de banho?” respondi: “Podes claro, precisas de ajuda?”. “Não Catarina vou só fazer chichi!” respondeu. (Nota de campo nº7, 10 de novembro de 2020)

Relativamente às refeições, as crianças são bastante autónomas, utilizam o garfo e faca em simultâneo para comer o segundo prato e autonomamente levantam o seu prato e arrumam-no, existem apenas duas crianças que carecem de mais apoio do adulto nesta etapa. No entanto algumas pedem ajuda nas últimas garfadas como é descrito na nota de campo que se segue:

Ao almoço a AA. disse-me: “Catarina ajudas-me?”, “Meu amor tu és tão crescida, eu ajudo-te na última colher pode ser?” respondi. “Pode!” respondeu a AA., “Então vá come tudo e na última chama-me que eu venho ajudar-te!” disse-lhe. (Nota de campo nº15, 13 de novembro de 2020)

Quanto ao domínio da matemática as crianças reconhecem formas geométricas, nomeadamente o círculo, o quadrado e o triângulo, fazem contagens pequenas sabendo que o último termo é o total da contagem, como podemos verificar na nota de campo que segue:

Ao ver a EC. colocar as velas no bolo a AM. Disse: “ Olha a minha mãe comprou!”, “São as velas para tu soprares. E quantas são?” perguntei. a AM. respondeu contando: “Um, três, cinco!”. “Eu ajudo-te!” disse-lhe. Apontando para a primeira vela disse: “Um”, aponte para a segunda e a AM. disse: “dois”, aponte para a terceira e a AM. disse: “Três”. “Então quantas velas são?” perguntei, “São três!” respondeu a AM. “Boa AM. são mesmo! (Nota de campo nº27, 20 de novembro de 2020)

Quanto à área de conhecimento do mundo, as crianças elaboraram com a EC no início do ano letivo uma plantação num canto do recreio e, paralelamente ao projeto da plantação, há na sala a área das ciências repleta de elementos naturais que embora seja apelativo, não é muito valorizada pelas crianças. Uma das formas que poderá tornar esta área mais atrativa poderá passar pela construção da mesma tendo em conta os interesses das crianças, ouvindo as suas experiências e o que o grupo gostaria de ter ali para explorar, manipular, ouvindo-as, fazendo com que se sintam incentivadas e estimuladas, chamando-lhes a atenção para a exploração.

Em termos de motricidade grossa, todas as crianças caminham com segurança e equilíbrio, sobem e descem escadas com alguma destreza, sempre com a ajuda do corrimão e por vezes pedem a mão do adulto, não porque não o consigam fazer sozinhas mas sim pelo carinho e afeto de ter o adulto por perto. A maioria das crianças consegue saltar com os

pés juntos controlando o corpo nos vários movimentos. Na atividade realizada de expressão motora foi notório que as crianças têm dificuldades em contornar obstáculos e seguir continuamente um percurso com regras. Na motricidade fina verifica-se que as crianças na sua maioria conseguem agarrar o lápis e os pincéis. Com as tesouras foi observada uma grande dificuldade sendo que não conseguem ainda compreender que tem de abrir os dedos para que esta corte, tendo de existir uma atenção para a pega deste utensílio e um treino investido na prática desta aptidão.

Os momentos no exterior são, como já tinha referido anteriormente, escassos e limitados, tendo em conta que, as práticas pedagógicas neste espaço estão condicionadas pela meteorologia. Sendo que as crianças frequentam o espaço exterior depois das atividades extra curriculares, caso não chova, limitando o acesso de todas as crianças do grupo a este espaço, apenas as que ficam na escola depois dessa hora usufruem do mesmo. No entanto durante o período de observação pude constatar brincadeiras num espaço exterior que não era o recreio, situado junto à porta da sala que dá acesso à rua, que é um espaço amplo e desocupado de materiais, permitindo assim que as crianças saltassem, corressem e brincassem umas com as outras. Um momento rico e único ao ar livre que permitiu a mobilização de todo o corpo na exploração do meio, como podemos verificar na nota de campo que se segue:

Na rua no meio da correria o HL. cai ao chão começou logo a choramingar. A AA. que passava ao seu lado ajudou-o a levantar-se do chão e quando o HL. já estava de pé deu-lhe um abraço que fez com que parasse de chorar. O HL soltou um sorriso, limpou as lágrimas e continuou a brincar (Nota de campo nº 32, 23 de novembro de 2020).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

2.1. Intenções para a ação

2.1.1 Com as Crianças

Feita a caracterização do contexto e agentes educativos em que intervimos, este capítulo é reservado à análise reflexiva da intervenção em que procuro descrever de forma generalizada o processo de intervenção, apresentando as intenções e princípios que irão nortear a minha prática durante a PPS II.

Realço que a minha prática terá como base os seguintes princípios que delinearão a intenção para a ação com as crianças, nomeadamente: (i) desenvolver interações sociais positivas com as crianças, facilitadores do seu desenvolvimento e aprendizagem; (ii) valorizar os seus saberes e interesses, assumindo um papel de ouvinte; (iii) promover a autonomia; (iv) promover o respeito pelas regras e a cooperação entre colegas.

A primeira intenção que delinee, (i) desenvolver interações sociais positivas com as crianças, facilitadores do seu desenvolvimento e aprendizagem, para concretizar esta intenção irei procurar estar **disponível para as crianças de forma a desenvolver uma relação de confiança, de proximidade, de afeto e de respeito, colocar-me ao seu nível e integrar-me nas suas brincadeiras sempre que solicitada**. As relações estáveis de confiança entre crianças e educadores é benéfica para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na redução do stress provocado pela separação e pela adaptabilidade ao espaço e materiais, proporcionam a previsibilidade, reduzindo assim as frustrações (Post & Hohmann, 2011).

Depois de conquistar as crianças ganhando a sua confiança é importante **criar momentos ricos de aprendizagem, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, que vão ao encontro dos seus interesses e motivações**. As crianças gostam de ouvir histórias e visto que a área da biblioteca foi retirada da sala, considero ser uma estratégia que deve ser implementada todos os dias, se possível, dando o devido valor à importância da leitura e da escrita, fomentando também a imaginação das crianças. Poderei utilizar várias formas de contar histórias, não apenas através do livro, pedir que sejam as crianças a contar história promovendo a comunicação. Potenciar momentos de contacto com a leitura, com a escrita, com a matemática e o sentido do número, para além das oportunidades de exploração e utilização da escrita no dia-a-dia, na rotina; Dinamizar atividades no exterior dando a devida importância ao contacto com a natureza, organizando a semana de forma a dar a

possibilidade às crianças de brincarem livremente no exterior, mesmo que seja necessário arranjar algum reforço a nível de vestuário, visto este ser o principal inconveniente o frio e/ou a chuva; organizar momentos em grande grupo, pequenos grupos e momentos individuais com cada criança proporcionando aprendizagens ricas e estimulantes.

A segunda intenção que defini, (ii) valorizar os seus saberes e interesses, assumindo um papel de ouvinte, para concretizar esta intenção **irei procurar estar atenta à iniciativa das crianças e as situações espontâneas capazes de proporcionar aprendizagens emergentes**, tendo em conta sempre os momentos de brincadeira livre que são momentos bastante apreciados pelas crianças, momentos com grande potencial na aprendizagem ativa. Assim como os vários momentos da rotina podem proporcionar situações de aprendizagem, cabe-me-à a mim, enquanto estagiária estar atenta desenvolvendo essas aprendizagens. **Valorizar a iniciativa e participação das crianças, percebendo os seus conhecimentos prévios**, dar a palavra à criança nas reuniões de grande grupo, questionar o que sabem sobre determinado assunto e relacionar com o que já aprenderam, “a criança tem voz própria, é poderosa, rica em potencial” (Marchão, 2016, p. 50). **Criar a oportunidade para o exercício do pensamento crítico** quando o educador escuta a criança permite interações mais ricas e estimulantes desta forma, a promoção da participação deve estar sempre aliado à criação de oportunidades para um exercício crítico que leva a um progressivo “pensamento mais elaborado e de índole mais crítico” (Marchão, 2016, p. 50). Valorizar os saberes e as competências de cada uma das crianças e saber que o que importa é o caminho para chegar ao resultado e não tanto o resultado.

A terceira intenção que defini (iii) promover a autonomia, para sua concretização **procurei ser compreensiva e entender a criança como um ser único, individual respeitando os seus ritmos**, a observação das crianças permite conhece-las, a autonomia das suas ações determina os seus desejos, vontades e as suas necessidades. Enquanto estagiária vou ter em conta o temperamento, respeitando o ritmo de cada criança, “na medida em que o temperamento das crianças é parte integrante daquilo que elas são...” (Post & Hohmann, 2011, p. 75). Desta forma, reconhecer as suas potencialidades, fragilidades e interesses, elogiando e incentivando à exploração e à descoberta, é apoiar a criança autonomamente. **Estimular a participação ativa das crianças** dando a possibilidade de tomarem decisões e participarem nas tarefas do dia-a-dia podendo ser elas a concretiza-las, dando continuidade ao trabalho já realizado pela EC.

A quarta e última intenção que defini (iv), promover o respeito pelas regras e a cooperação entre colegas, para sua concretização **definir estratégias que permitam às crianças aprenderem a respeitar as várias áreas da sala pois desta forma respeitarão o espaço que é comum a todos.** Nos momentos de exploração livre nas várias áreas da sala de atividades, as crianças têm dificuldade em manter-se na mesma área a desenvolver uma determinada tarefa, mudam constantemente de área e, por vezes, há áreas com excesso de crianças e outras áreas que ficam vazias. Irei propor a realização de um mapa de atividades aliado às etiquetas com o número de crianças em cada área que a EC já tem na sala. Permitindo a cada criança escolher a área que quer e que permaneça nessa mesma área durante o tempo estimado, este mapa será rotativo fazendo com que frequentem todas as áreas. Gostaria de criar a área das ciências mais apelativa visto ser pouco frequentada pelas crianças.

Promover o respeito procurando incentivar e apoiar atitudes de empatia entre pares, proporcionando momentos de respeito e amizade. Hohmann e Weikart (2009) consideram que o processo de aprendizagem ativa inclui também aprender a respeitar o outro, “um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130). Desta forma falar de forma honesta com as crianças quando alguma coisa não está correta, mostrando compreensão e sentimento pelo que a criança estava a sentir, partilhando a opinião de que se tivermos boas ações as crianças aprenderam connosco, por isso ter empatia com as crianças e uma boa forma de lhes ensinar a ter empatia para com o outro, sabendo que somos o exemplo e eles estão sempre a imitar-nos.

Por último, **desenvolver com uma criança a realização de um portefólio da sua própria avaliação,** instrumento que permite reunir e organizar toda a informação sobre o percurso de aprendizagem da criança “através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos nas aprendizagens e das reflexões sobre as mesmas” (Parente, 2015, p.35)

2.1.2. Com as Famílias

As famílias são o primeiro e principal contexto responsável pela educação e socialização das crianças, por este motivo irei procurar guiar a minha ação pelo respeito pela sua cultura e costumes, procurando manter-me disponível para apoiar e colaborar com as mesmas. Na carta de princípios para uma Ética Profissional elaborada pela APEI (2011), são estabelecidos os seguintes princípios: o respeito pelas famílias, pela sua estrutura e

competências educativas; a promoção da participação das famílias, assumindo-as como verdadeiros parceiros na ação educativa e executando a troca de informações e a disponibilidade para apoiar a família e reunir com ela, de forma a encontrar atitudes e práticas relativamente à educação de cada criança.

Neste sentido a minha intervenção irá desenvolver-se com a intenção de **estabelecer relações de confiança, respeito e parceria com as famílias**, mostrando sempre transparência na prática e nos objetivos delineados. Para isso começarei por fazer uma apresentação escrita (Anexo D –Apresentação às famílias) afixada na porta do pavilhão para que os pais me conheçam e saibam qual a minha função no tempo que irei permanecer na Fundação, essa mesma informação também será enviada pela EC para plataforma online utilizada para divulgação aos pais. Além da apresentação escrita tirei a oportunidade de falar com os pais individualmente, no acolhimento, podendo-me apresentar pessoalmente, mostrando disponibilidade para aquilo que for necessário. Procurarei responder aos seus pedidos e priorizar as informações a prol do bem-estar das crianças. Irei ter em conta sempre os interesses e vontades das famílias e as competências educativas próprias de cada um e também estar mais disponível para as famílias, no acolhimento nas trocas de informação entre a instituição e a família e na separação que para algumas crianças (apesar de serem poucas) é um momento mais difícil, dando um contributo de empatia e compreensão.

Disponibilizei-me para **ajudar e colaborar com as famílias, envolvendo-as nas dinâmicas da sala, sempre que possível, partilhando experiências, conquistas e atitudes**, as trocas de informação são muito importantes para as famílias, a transmissão de informação relacionada com algumas atividades desenvolvidas é fundamental para dar a conhecer o que estamos a fazer na escola. Solicitar sempre que possível, a participação das famílias em algumas tarefas que serão desenvolvidas, valorizando e elogiando os seus contributos.

2.1.3 Com a Equipa

Ao integrar uma equipa que já está formada e sistematizada a nível de rotinas, métodos de trabalho, coube-me-à adaptar-me e aprender a maneira de procederem tanto com as crianças, como enquanto equipa. A primeira intenção interiorizar as rotinas para poder seguir o trabalho já realizado pela equipa, pela EC. **Criar um clima de confiança, mostrando respeito** pelas pessoas que são e pelo trabalho que desenvolvem, incluindo as

suas ideias e pensamentos. Expor as minhas ideias argumentando sempre que me foi solicitado a oportunidade de participar, explicar o que pretendia e solicitar apoio da equipa, caso fosse possível. Procurei estar disponível para ouvir e apoiar a equipa sempre que necessário, não intervir em situações que estivessem sob responsabilidade da equipa evitando constrangimentos. Como defende Portugal (2011) “a qualidade das interações... entre os profissionais... Distingue os programas de elevada qualidade que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros as tratam” (p. 49).

Apresentar o que pretendia desenvolver com as crianças antecipadamente, **estabelecer boa comunicação com a equipa** foi muito importante para que existisse transparência e clareza nas ações. **Cooperar e respeitar os elementos da comunidade educativa** para além da equipa de sala, fui grata pela forma como me receberam e me deixaram partilhar e aprender.

2.2. Avaliação das intenções

Com o término do estágio da PPS torna-se pertinente avaliar as intenções para ação delineadas com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. É de salientar que esta avaliação foi realizada ao longo de todo o processo de intervenção compilada nas reflexões semanais, planificações e avaliação das atividades, que se encontra no Portefólio da PPS, encontra em volume separado.

No que se refere às **intenções com as crianças**, a primeira que delineei foi *desenvolver interações sociais positivas com as crianças e responder às suas necessidades*. Considero ter conseguido criar uma base de confiança logo nas primeiras semanas de observação, mostrando-me sempre disponível e atenta, integrando as brincadeiras das crianças, fazendo com que fossem ganhando confiança e estabelecendo uma relação próxima, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

A AA. veio ter comigo e deu-me um abraço ao qual correspondi. A seguir dá-me um beijinho na bochecha sem eu estar a espera no surgimento deste comportamento disse-lhe: “AA. eu gostava muito de te dar um beijinho também, mas tu sabes que não podemos dar beijinhos por causa do corona vírus!” a AA. sorriu e foi brincar (Nota de campo nº8, 10 de novembro de 2020)

Durante o confinamento manteve-se a ligação com as crianças: foram diários os momentos de partilha de brinquedos e conversas informais com as crianças. Apesar de ser um grupo muito restrito, dado que as sessões online não eram obrigatórias nem o objetivo era transmitir conhecimentos, mas sim não quebrar os laços de presença do grupo nem levar ao isolamento social.

Segundo Gerber Citado por Post e Hohmann (2011) “a criança aprenderá a encontrar indícios mais perceptíveis e o educador aprenderá a compreender melhor a criança”(p.71). Desta forma, as relações de confiança foram importantes para ambos os agentes; para as crianças expandirem e explorarem o mundo que as rodeia com mais confiança e disponibilidade e para os educadores de forma a adaptar as práticas pedagógicas e reformular estratégias de intervenção.

Ainda no que se refere às intenções com as crianças de *criar momentos ricos de aprendizagem, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, que vão ao encontro dos seus interesses e motivações*, considero ter conseguido *responder às suas necessidades*, a partir do conhecimento que fui adquirindo sobre o grupo. Através da observação direta e do contacto com o mesmo, fui procurando materiais diversificados para dinamizar atividades diferentes daquelas em que o grupo estava habituado a participar. Procurei adequar estratégias e criar soluções para promover aprendizagens, dinamizei atividades de diversas áreas de interesse das crianças, abrangendo várias áreas do currículo.

Os momentos de brincadeira livre eram momentos bastante apreciados pelas crianças, momentos com grande potencial na *aprendizagem ativa*. Desta forma procurei estar atenta à iniciativa das crianças e às situações espontâneas capazes de proporcionar aprendizagens emergentes. Posto isto, considerei necessário e adequado ao grupo inserir vários materiais escritos nas várias áreas da sala, permitindo valorizar as suas aprendizagens e brincadeiras, ampliando as experiências e a aquisição de literacia emergente de forma significativa.

Durante a prática diária existia sempre a hora do conto. As histórias eram centrais na minha prática, as atividades propostas partiam muitas vezes do livro, sendo a literatura infantil transversal a todas as áreas do currículo, sempre integradas e significativas para o grupo. Mesmo durante o confinamento manteve-se a ligação com as crianças e a leitura de histórias era diária. Segundo Martins e Mendes (2012) a leitura de histórias desenvolve:

a concentração, compreensão de vocabulário, capacidade de descodificação, (...) promove o diálogo e a partilha de ideias, opiniões e conhecimentos, desenvolvimento da expressão oral, (...) desenvolvimento da relação afetiva com o ato de ler, o desenvolvimento do gosto pela leitura, desenvolvimento da compreensão do mundo envolvente (s.p.)

No que se refere às intenções com as crianças *procurei estar atenta à iniciativa das crianças e às situações espontâneas capazes de proporcionar aprendizagens emergentes*, as situações da rotina diária devem ser sempre valorizadas e, se possível, trazer aprendizagens significativas para as crianças, como é o caso da nota de campo que se segue em que é valorizado a observação da criança e esta procura material escrito nos ténis de outro colega:

A JA. chegou a sala e disse-me: “Catarina tenho uns ténis novos!” “Tão giros JA. esses parecem mais fáceis de calçares!” respondi. acenou com a cabeça, depois disse: “Olha Catarina tem coisas para ler!”, “Pois tem JA. sabes o que dizem?” perguntei. “Não” respondeu a JA. “Está escrito o nome da marca dos teus ténis, adidas! Começa pela letra A-adidas!” disse-lhe. A JA. apontando para os ténis da MP. disse: “Olha os dela não tem nada escrito!” (Excerto da nota de campo nº51, 11 de dezembro de 2020).

No que se refere às intenções com as crianças valorizar a *iniciativa e participação das crianças, percebendo os seus conhecimentos prévios*, considero que também foi conseguida. Através da observação da criança nas atividades de exploração propostas consegui verificar se estavam adequadas, se as crianças se envolviam e interessavam, adequando estratégias. Penso que consegui sempre identificar aspetos menos positivos relativamente à prática e desta forma melhora-los, a EC também me foi apoiando nesse aspeto dando-me sempre motivação com os seus comentários reais e conscientes de quem está a par do contexto. É o caso da atividade de expressão motora dentro da sala em que as crianças tinham de fazer um percurso com várias estações. Pude perceber que serem muitas as estações, levou a uma grande desorganização do grupo. Nesta atividade deveria ter criado momento de espera, ou elaborar a atividade com pequenos grupos, ou mesmo ter diminuído o tamanho do percurso.

O contacto com a Metodologia de Trabalho Projeto (MTP) foi fundamental para perceber os *conhecimentos prévios* das crianças e promover e *estimular a participação ativa das crianças*. Foi-lhes sempre dada a oportunidade de fazer escolhas, através das reuniões em grande grupo foi possível *criar a oportunidade para o exercício do*

pensamento crítico, onde as crianças puderam expor o que já sabiam e o que queriam fazer para descobrir mais coisas, propondo atividades e podendo participar na busca de novos conhecimentos.

No que se refere às intenções com as crianças de *promover o respeito procurando incentivar e apoiar atitudes de empatia entre pares, proporcionando momentos de respeito e amizade*, o grupo é muito acolhedor e tem uma grande capacidade de entreajuda. As crianças com mais dificuldades em calçar os sapatos são ajudadas por outras que o conseguem fazer com mais facilidade e esta postura de apoio mútuo acontece em várias situações ao longo da rotina. Quando se trata de receber alguém que chegou pela primeira vez à sala, são as crianças que fazem essa recepção junto dos adultos como se pode verificar na nota de campo que se segue:

Hoje entrou para a nossa sala uma menina nova a B. a educadora avisou ontem na reunião em grande grupo. Assim que a B. chegou com sua mãe algumas crianças da sala vieram estreitar. A JA., AA., N., MP. acabou por se aproximar da B., a N. disse: “Ola B. eu sou a N. queres ser minha amiga?” esticando a mão para a B. esta ainda tímida não respondeu mas esticou a sua mão como se fosse um sim (Excerto da nota de campo nº72, 12 de janeiro de 2021).

No que se refere às intenções com as crianças *definir estratégias que permitam às crianças aprenderem a respeitar as várias áreas da sala pois desta forma respeitarão o espaço que é comum a todos*, foi criado juntamente com as crianças uma reformulação dos identificadores das várias áreas. Algumas crianças desenharam, outras decidiram tirar da internet imagens, o que permitiu que compreendessem a definição de cada uma das áreas com mais precisão. Foram ainda impressas fotografias de cada criança que serviam para estas colarem na área que queriam frequentar, limitando o número de elementos por área, facilitando a sua autonomia e mobilidade pela sala.

As várias áreas foram apetrechadas com materiais de escrita, o que as tornou mais atrativas. Na área das ciências, a área menos frequentada inicialmente, foram introduzidos vários objetos da natureza ou objetos do uso quotidiano que apelassem à curiosidade natural das crianças. Esses objetivos foram mostrados e falados com as crianças o que aliciou à sua exploração. A neve explorada no projeto “O ouriço que dormiu o inverno todo” foi também colocada na área das ciências, tornando-a mais atrativa.

Por fim, no que se refere à intenção de *desenvolver com uma criança a realização de um portefólio da sua própria avaliação* (Anexo G - Portefólio da criança), instrumento que apresenta a avaliação centrada nos resultados distanciando-se da avaliação tradicional, focado na criança e feito em conjunto com a mesma, permitiu reunir um conjunto de informação acerca das suas relações e interações com os vários intervenientes do jardim-de-infância. A construção do portefólio envolveu a criança não só em todo o processo de aprendizagem, mas também em todo o processo de avaliação, através do procedimento de seleção, análise e apreciação dos seus trabalhos e evidências mais relevantes.

Relativamente às **intenções para com as famílias**, *estabelecer relações de confiança, respeito e parceria com as famílias e envolvendo-as nas dinâmicas da sala, partilhando experiências, conquistas e atitudes*, considero que esta foi a mais desafiante devido aos tempos que atravessamos, sendo difícil o contacto com agentes exteriores à Fundação. No entanto, a relação com as famílias foi positiva, crescendo durante o período de confinamento. As sessões de zoom fortaleceram estas relações, proporcionando momentos de partilha de várias atividades de dança e leitura de histórias por parte de ambos os agentes (escola e família).

Desta forma, tentei sempre integrar os trabalhos das famílias nomeadamente nos recados diários que os pais solicitavam. Na construção de uma história rodada que passou por todas as famílias, esta que tinha como objetivo ser feita com os filhos em que os pais escreviam um bocadinho da história e as crianças ilustravam a restante página. Na colaboração das famílias na MTP foi pedido para construírem com os filhos um animal que hibernasse. Este integrou a exposição realizada na sala sobre os animais que hibernam. Fizemos também a divulgação do projeto às familiares numa sessão via zoom.

Relativamente à divulgação do trabalho feito no decorrer do estágio, colaborei com a EC nas divulgações semanais às famílias através de uma plataforma online interna à Fundação e realizei para a entrada da escola alguns cartazes com a divulgação semanal, onde expus várias fotografias das crianças a explorarem as atividades, narrando esses momentos. Por vezes os cartazes não eram vistos por todas os elementos da família, sendo mais eficiente a exposição online.

Por último, destaco **as intenções para com a equipa educativa**, *criar um clima de confiança, mostrando respeito, estabelecer boa comunicação com a equipa e cooperar e respeitar os elementos da comunidade educativa*. Foram relações de cooperação e

aprendizagem mútua, parceria nas atividades e acompanhamento das crianças. Existiu sempre, de ambas as partes, um respeito pelo trabalho de todos os intervenientes neste contexto educativo. Para além de ter sido muito bem recebida, os elementos da equipa educativa fizeram-me sentir como um elemento integrante da mesma.

2.3. Processo de intervenção

O processo de intervenção da PPS II teve como base a observação direta e participante de modo a identificar as necessidades das crianças, os seus gostos e interesses, procurando fomentar as suas potencialidades e diminuindo as suas fragilidades, conforme mencionado no capítulo anterior. Houve sempre a preocupação de fazer uma continuidade do trabalho já começado pela EC, ir ao encontro dos objetivos da Fundação tendo em conta o PAA e o PE.

Ao longo da PPS II realizei uma avaliação contínua do processo educativo. Para tal, foram realizados diferentes registos, nomeadamente, notas de campo, reflexões semanais e as planificações com atividades mais dirigidas que vão colmatar as necessidades das crianças. Todos estes registos permitiram recolher informação das crianças e dos seus comportamentos partindo da observação direta, expostos no portefólio de PPS (Entregue noutro volume).

Na primeira semana da PPS, estive focada na observação e adaptação ao contexto, compreender as rotinas, conhecer o grupo, a equipa, as especificidades de cada criança. Apesar de estar mais observante fui sempre participando de forma a integrar-me na equipa e no grupo. De salientar que houve uma clara abertura e disponibilidade por parte da equipa de sala, o que permitiu, sentir-me à-vontade na relação com as famílias e restante comunidade educativa. Sempre que necessário reuníamos falando e refletindo sobre diversas situações, o que me ajudou na minha prática e intenção pedagógica.

A rotina da sala foi por mim mantida, já existia a prática de assinalar as presenças no mapa de presença e identificar o tempo. À segunda-feira era habitual cada criança contar, em grande grupo, o que fez no fim de semana e esse momento de partilha foi mantido. Procurei ainda mediar e dinamizar todos os momentos do dia, atribuindo-lhes igual importância, gerindo o grupo e o tempo, participando sempre que possível no momento do acolhimento, contactando com as famílias, nos momentos de higiene, alimentação, na brincadeira, nos tempos de recreio e na sesta garantindo o bem-estar das

crianças, tendo em conta as suas individualidades. Os momentos de transição, como a ida para o refeitório implicavam algum tempo de espera até chegar a comida, e isso inquietava o grupo. Utilizei como estratégia cantar músicas, despoletando nas crianças um enorme gosto por cantar, passando a ser considerado parte da rotina diária, pois todos os dias naquele momento as crianças pediam para cantar músicas.

À medida que me fui adaptando ao contexto e o grupo me começou a integrar na equipa, fui começando a dinamizar algumas atividades estruturadas articulando as minhas intenções (referidas no ponto 2.1 deste relatório) com o PCS elaborado pela educadora.

Embora as atividades propostas sejam muito importantes privilegiei a brincadeira livre, na sala ou fora dela. Assim, procurei criar estímulos em algumas áreas da sala tentando impulsionar as crianças a utilizarem e a contarem com elementos de leitura e escrita, visto ser esse o tema da investigação e do interesse do grupo de crianças. Na área da casinha foi disponibilizado um bloco de notas, post-its, lápis, e giz para que pudessem escrever num quadro que estavam na parede junto à casinha, receitas e revistas de produtos alimentícios de supermercado. À medida que ia sendo necessário, estes materiais iam sendo substituídos de modo a manter o interesse por parte das crianças. Na área das expressões foram ainda colocadas letras de plástico para que as crianças pudessem explorá-las. No recreio era sempre disponibilizado giz para que as crianças pudessem escrever e desenhar no chão. Estas estratégias ajudaram a enriquecer o ambiente educativo na medida em que potenciou experiências ao grupo relativamente à linguagem escrita, como podemos verificar na nota de campo que se segue:

A A. pega num boneco da casinha e com a mão do boneco toca numa imagem da revista e diz: “Queres este bebé!” como se fosse o boneco que tivesse escolhido sozinho, depois escreve algo num post-it e cola na mesa. A MP. ao seu lado disse: “Eu quero este, eu quero este!” a A. volta a descolar o post-it e acrescenta algo, voltando a cola-lo (Nota de campo nº79, 18 de janeiro de 2021).

É através da brincadeira e na resolução de problemas que as crianças aprendem sobre a leitura e a escrita, as suas tentativas de escrita indiferenciada, ou aproximada do convencional fazem-nas querer ler e escrever de forma significativa. As interações com a leitura e com a escrita têm de surgir de forma contextualizada e fazendo uso de práticas sociais, “ao proporcionar materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais da sala, e ao incentivar a sua exploração” (Mata, 2008, p.13). O brincar e a participação em

situações reais que permitam o contacto com a escrita é fundamental para a interação e para o alcance de um propósito partilhado. A criança participa com interesse em brincadeiras que envolvem a linguagem escrita e que, para o educador têm finalidade pedagógica (Nowack, 2015).

A leitura diária de histórias, assim como o reconto das mesmas foram fundamentais na minha prática. Era uma prática já tida pela educadora que achei crucial continuar, tendo em conta as necessidades das crianças e os seus interesses e motivações. A leitura de histórias é muito valorizada pela potencialidade no desenvolvimento da linguagem, literacia emergente, e fomenta o gosto pela leitura. Esta está associada a aprendizagens específicas, naturalmente à aquisição de competências associadas a aprendizagem formal (Fernandes, 2005; Mata, 2006). É atribuído uma grande importância aos contextos de educação de infância na emergência da leitura e da escrita, desta forma é fundamental a organização dos ambientes educativos, podendo criar oportunidades para a criança explorar de forma significativa (Mata, 2010).

A leitura de histórias em contexto familiar vai depender da frequência com que ocorre e das suas características tendo em conta o tipo de texto e da acessibilidade aos livros. Desta forma, achei pertinente envolver a famílias numa história rodada que foi iniciada em grande grupo ainda na escola. A atividade de leitura partilhada entre as famílias teve como objetivo principal fomentar hábitos de leitura em casa, dada a sua importância e relevância nas aprendizagens futuras emergindo o gosto pela leitura, mas sobretudo criar um momento lúdico, divertido e interativo na família onde crianças, pais e irmãos puderam construir algo juntos. Sabendo que a motivação para aprender a ler surge de duas abordagens: o envolvimento e a motivação para o sucesso deve existir desde tenra idade momentos de leituras familiares, potenciando a motivação e aliciando ao gosto pela leitura (Mata, 2006). À medida que a história iria sendo escrita pelas várias famílias era partilhada por mim em grande grupo dando a devida importância à escrita da história e a sua ilustração realizada em família.

Na altura do natal e em conversa com a educadora cooperante surgiu a ideia de as crianças escreverem a carta ao pai natal. Como ainda não sabem escrever a ideia foi a carta ser escrita por mim a partir da narração da criança e ser ilustrada com imagens de brinquedos de revistas completando com os seus próprios desenhos, a sua maneira de escrever. Uma das questões que surgiu no seguimento desta dinâmica foi de como se iriam

pedir prendas ao pai natal e onde surgiu a ideia de escrever uma carta, que foram aspetos que possibilitaram a forma de as crianças compreenderem a relação entre a mensagem oral e a escrita.

Desta forma, confeccionamos bolachas como prenda de natal para os pais. Começando uma vez mais pelo conto da história “Um bolo para o lanche” de Christian Votltz, refletimos sobre os vários ingredientes descritos na história e interpretamos a receita percebendo quais os ingredientes necessários para a confeção da mesma. Foi um momento interativo, no qual as crianças identificaram os vários ingredientes e ajudaram a pesá-los, compreenderam a leitura da receita, depois da massa esticada decalcaram a primeira letra do seu nome em cima da sua bolacha, selecionando qual era a sua primeira letra. É importante o contacto com as letras, percebendo a sua forma, o seu desenho, associando a letra ao seu nome a algo que lhes diz respeito (Ferreiro & Teberosky, 1999).

A integração da escrita nas diversas atividades aconteceu em momentos distintos, nomeadamente em escrever sempre junto das crianças, utilizar vários suportes de escrita e afixar na sala vários escritos com sentido/significado para a criança, por exemplo a música do inverno que foi afixada na sala com o recurso a várias imagens para além do texto com a música, as palavras sobre o inverno foram escritas com as crianças e ilustradas pelas mesmas, assim como todas as questões do projeto “O ouriço que dormiu o inverno todo”, foram sempre escritas com as crianças.

Ainda, no decorrer da minha intervenção na PPS, desenvolvi, com um grupo de crianças, um projeto seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto, partindo dos interesses das crianças e recorrendo às fases enunciadas por Vasconcelos et al. (2011). A origem do projeto surgiu a partir do conto de uma história, considerando este um momento significativo para as crianças: estas nunca tinham trabalhado com MTP e, como tal, a questão problema foi impulsionada por mim através do reconto da história.

3. SOBRE A EMERGÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação da problemática

Desde o início da PPS II pude observar que o grupo mostrava um forte interesse pela leitura e a escrita, apesar de ser um grupo de crianças de apenas três anos. Na sala de atividades, assim como na rotina do dia-a-dia, as crianças contactam com diversos tipos de texto manuscrito, como por exemplo os seus nomes escritos em vários sítios da sala, nas suas roupas, e acima de tudo vem-nos a nós adultos a escrever, o que as deixa curiosas sobre o que quer dizer determinada palavra. Os registos de observação que me despertaram para esta temática surgiram no contexto da rotina, onde naturalmente as crianças estão expostas a conhecimentos emergentes de literacia, como podemos verificar na nota de campo que se segue:

A JA. chegou a sala e disse-me: “Catarina tenho uns ténis novos!” “Tão giros JA. esses parecem mais fáceis de calçares!” respondi, acenou com a cabeça, depois disse: “Olha Catarina tem coisas para ler!”, “Pois tem JA. sabes o que dizem?” perguntei. “Não” respondeu a JA. “Está escrito o nome da marca dos teus ténis, adidas! Começa pela letra A-adidas!” disse-lhe. A JA. apontando para os ténis da MP. disse: “Olha os dela não tem nada escrito!”, “Procurem melhor para terem a certeza!” disse-lhes. A JA. e a MP. procuram por baixo, na sola e de lado e disse a JA.: “Os da MP. não tem nada escrito!” a MP reforçou abrindo os braços e mãos dizendo: “Não tem Catarina!”. “Há uns ténis que tem e outro que podem não ter nada escrito!” disse-lhes. Reparei que depois andavam as duas a procurar nos ténis dos outros amigos a ver quem tinha coisas escritas e diziam: “Os do J. também tem coisas para ler!”, “Boa meninas!” (Nota de campo nº51, 11 de dezembro de 2020).

Tendo em conta algumas incidências similares a esta descrita em cima, decidi realizar a minha investigação centrada na emergência da leitura e da escrita no pré-escolar. O contacto com material impresso permite o desenvolvimento de competências linguísticas determinantes para as crianças se apropriarem de convenções da leitura e da escrita e da sua utilidade no quotidiano (Mata, 2008; Silva et al., 2016; Fernandes, 2005).

Considero que a falta da área da biblioteca na sala, que foi retirada por questões de higiene devido à crise pandémica do covid-19, cria uma lacuna significativa na educação para a emergência da leitura e da escrita, sendo que os livros são privilegiados pela sua riqueza em formar crianças pré-leitoras. É extremamente importante proporcionar à criança situações de contacto com a literatura infantil” (Martins & Mendes, 2012, s.p).

A partir desta temática delinee as seguintes questões de investigação: “Quais as conceções das crianças sobre leitura e escrita?”; “De que maneira a organização do ambiente educativo pode ser potenciador da emergência da leitura e da escrita no pré-escolar?”. A partir destas questões de investigação surgem os seguintes objetivos: (i) compreender como as crianças percecionam a leitura e a escrita; (ii) identificar as perspetivas das crianças sobre as funcionalidades da leitura e da escrita (iii) Identificar estratégias que contribuem para o interesse e motivação de ler e escrever.

3.2. Revisão da Literatura

3.2.1. Emergência da leitura e da escrita em idade pré-escolar

O processo de leitura e escrita inicia-se muito antes da criança entrar para o 1.º ciclo, existindo um percurso em que a criança vai construindo um conjunto de conhecimentos sobre a leitura e a escrita necessários para a aprendizagem formal (Rombert, 2013; Justice & Kaderavek, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998; Mata, 2006). Rombert (2013) refere que quando a criança prática e desenvolve a linguagem está a começar a aprender a ler e escrever.

É desde tenra idade que a criança contacta com a leitura e com a escrita, a estes primeiros passos chamados de literacia emergente, que se entende como “um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre linguagem escrita anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita e que é considerado determinante nessa aprendizagem” (Sousa, 2015, p.56; Fernandes, 2005). Rombert (2013) acrescenta ainda que as experiências, práticas e interações com a leitura e escrita, auxiliam “o desenvolvimento das competências de fala, leitura, escrita e cálculo” (p. 214). A mesma autora refere que “promover a literacia permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (Rombert, 2013, p. 214), tornando-se importante que a criança viva num ambiente de literacia rico, para que possa ter contato com elementos que facilitem a sua aprendizagem, como as histórias com leitura em voz alta e expressiva.

Goodman (1996, citado por Mata, 2006) menciona da apreensão da funcionalidade da leitura e da escrita destacando “a importância dos contactos informais em casa e na

comunidade envolvente desde idades muito precoces (p.45). O ambiente familiar da criança influencia a sua relação com a literacia e, se no meio familiar a criança detiver um contacto diário com livros, com objetivos escritos, irá desenvolver com mais facilidade bons níveis de literacia, existindo múltiplas potencialidades de aprendizagem, determinantes na iniciação da leitura e da escrita (Mata, 2006; Cary & Verhaeghe, 2005).

Assim, as crianças apropriam-se dos usos e funções da leitura e da escrita desde o contexto de jardim-de-infância. De acordo com Alves Martins (2017) estas particularidades do uso e funções da língua são cruciais na aprendizagem da criança, sendo estas aquisições de natureza cultural e de natureza cognitiva/linguística. Na primeira, natureza cultural, a autora refere que as crianças têm de compreender “as práticas em torno da linguagem escrita de uma dada cultura, ou seja, têm de apropriar-se dos usos sociais da língua” (Alves Martins, 2017, p.53). Na segunda, natureza cognitiva/linguística, a autora refere que as crianças têm de “entender as particularidades alfabéticas do sistema de escrita, ou seja, compreender que os grafemas codificam fonemas e conhecer as regras que permitem passar de uns a outros” (Alves Martins, 2017, p. 53).

Considera-se fundamental para além do contacto com a leitura e com a escrita, saber para que serve e o que é que são. As competências de funcionalidades da leitura e da escrita vão determinar o nível de desempenho na sua aprendizagem. As funcionalidades da leitura e da escrita vão construir os sentidos e as razões para as crianças quererem aprender a ler e escrever (Ferreiro, 1995).

O conhecimento das letras é considerado um pré-requisito da consciência fonológica preditivo ao aprendiz sistemático da leitura e da escrita a partir do 1.º ciclo, “as crianças adquirem conhecimento das letras antes de terem adquirido a consciência fonémica” (Teixeira & Vale, 2005, p.80). A escrita do seu nome envolve conhecimentos como a memorização da palavra escrita, conhecimento de algumas letras e a sua relação, conhecimento do som da inicial do seu nome (Teixeira & Vale, 2005).

O conhecimento sobre a leitura e a escrita desenvolve-se através de um processo que tem várias etapas. Como já foi referido anteriormente as crianças pensam sobre a natureza da língua, construindo conhecimento sobre os vários funcionamentos do sistema alfabético (Mata, 2008; Silva, et al., 2016). Segundo Ferreiro (1988, citada por Mata, 2006) esta aprendizagem ocorre em três períodos ou etapas. Na primeira etapa a criança começa por diferenciar as formas de representação gráfica, o desenho da escrita, compreende que a

escrita não representa a forma do objeto, ou seja, que esta é arbitrária e linear. Na segunda etapa as crianças compreendem dimensões como quantitativas e qualitativas, compreendem que existem palavras com mais e outras com menos letras e isso nada tem a ver com palavras que se refiram a coisas pequenas ou coisas grandes. A terceira e última etapa as crianças começam a respeitar critérios linguísticos da composição das várias palavras, compreendendo a letra consoante o som do fonema principalmente as letras do seu nome.

Relativamente à utilização da literacia esta deve surgir de forma contextualizada, sendo significativa para a criança, evitando a utilização de métodos de repetição, ou seja, “evitando sugestões, pelo educador, de como se devem escrever as letras, ou de como se escrevem convencionalmente certas palavras” (Santos, 2007, p.83), o desenvolvimento de experiências da funcionalidade da leitura e da escrita “influenciam a motivação para aprender” (Mata, 2006, p. 45). É de importante relevância que as práticas da leitura e escrita tenham significado para a criança, “(...) para o compreenderem como sistema, são obrigadas a reconstruí-lo interiormente em vez de o receberem como um conhecimento prefabricado” (Ferreiro, 1987b, citado por Mata, 2006, p.37).

As funcionalidades da língua são aprendidas no dia-a-dia com o confronto com várias situações de leitura e escrita muitas vezes apreendidas pelas crianças através da imitação dos adultos. É importante a criança observar outros a ler ou escrever, apropriando-se de comportamentos de leitor (Horta, 2016). A exposição a diversas situações e experiências faz com que as crianças construam alicerces de conhecimento sobre as regras da língua, nomeadamente as regras de direccionalidade da escrita, compreendendo que “lemos da esquerda para a direita, traduzindo palavra a palavra, e voltando ao início da linha seguinte quando atingimos o extremo direito da linha que está a ser lida” (Fernandes, 2005, p. 9).

Relativamente à emergência da leitura e da escrita no jardim de infância, não se trata de ensinar a ler e escrever, mas sim de “facilitar a emergência a linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva, et al., 2016, p.66).

3.2.3. O papel do educador na emergência da leitura e da escrita

A emergência da leitura e da escrita pressupõe uma aprendizagem ativa da criança na construção do conhecimento, não omitindo a importância da interação com adulto, sendo uma aprendizagem social, de uma necessidade social. As aprendizagens são tidas através de momentos de partilha, aquisições e explorações (Mata, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), de modo que “o envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e adultos motiva as crianças a explorarem outras situações de literacia (Mata, 2006, p. 57).

Desta forma, o desenvolvimento da literacia depende de como os educadores se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita (Alves Martins, 2017). Assim, os educadores são os responsáveis pelas oportunidades de aprendizagem, a forma como intervêm pode estimular ou condicionar as aprendizagens que as crianças possam vir a realizar (Horta, 2016).

O educador deve escutar, observar e identificar os seus interesses/ competências/ potencialidades e integrá-los no currículo que desenvolve para o grupo (Lino, 2014). “As crianças pensam sobre a escrita, e [o] seu pensamento tem interesse, validade e extraordinário potencial educativo. É preciso escutá-las” (Ferreiro, 2001, citado por Santos, 2017). Ao observar a criança o educador deve dar importância às suas concepções precoces, a fim de atuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Alves Martins, 2007; Machado, 2008), ou seja, “apenas se deve ensinar aquilo que está de acordo com o desenvolvimento da criança” (Horta, 2016, p. 47). Vygotsky citado por Folque (2018) refere que a aprendizagem e a participação está relacionada com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) definida como: “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou a colaboração com pares mais capazes” (p.72). A ZDP é “assim a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (p.72). A criança pode ser apoiada pela interação adulto-criança, interação entre pares, instrumentos, materiais, atividades e práticas sociais.

Desta forma, planificar significa “pensar sobre aquilo que se vai fazer antes de o fazer” (Post & Hohmann, 2011, p.262). A planificação permite antecipar estratégias e atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças proporcionando-lhe oportunidades de participar no planeamento, encorajando-as a identificar os seus objetivos e a considerar opções para os alcançar. Sabemos que a evolução da literacia nas crianças está intrinsecamente ligada com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores (Alves Martins, 2007).

O jardim-de-infância é um espaço educativo que potencia o desenvolvimento global das crianças, em diferentes domínios de competências. Nas OCEPE as competências de leitura e escrita estão na área de expressão e comunicação, que referem nomeadamente que proporcionar o contacto e a exploração de vários tipos de texto escrito, como livros, revistas, publicidade, levam a criança a compreender e a apropriar-se das funções da escrita e da sua necessidade de utilização, auxiliando a emergência sobre o código escrito (Silva et al., 2016; Mata, 2008).

A criança terá interesse pela leitura e pela escrita tendo em conta a qualidade, a frequência, e o valor das atividades de leitura e escrita que sejam realizadas pelos adultos que a rodeiam, daí a importância da família e da escola como potenciador dessa mesma aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998; Machado, 2008). É igualmente importante o educador ter uma atitude de leitor, promovendo o gosto por canções, poemas, rimas e lengalengas, assim como ler muito em voz alta para as crianças (Rombert, 2013; Silva et al., 2011).

A organização do ambiente de aprendizagem deve conter etiquetagem dos materiais, dos nomes das crianças nos respetivos espaços e materiais mais significativos. A identificação das áreas de interesse e outras produções escritas frequentes na sala ajudam as crianças a visualizarem palavras escritas contribuindo para a memorização gráfica dessas palavras, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 2008; Reis & Parente, 2018; Silva et al., 2011).

Desta forma, apetrechar as várias áreas da sala com materiais como, papel, canetas, lápis, computador, jornais, revistas, blocos de notas, agendas, material de escritório (como: clips, elásticos, borrachas, furador) e receitas, proporcionam interações positivas centradas na linguagem escrita facilitando a descoberta das suas características e funcionalidades (Horta, 2016; Mata, 2006; Mata, 2010; Silva et al., 2011). As conceções sobre a forma

como as crianças se apropriam da linguagem escrita está intrinsecamente relacionada com a forma como se organizam os ambientes de aprendizagem (Mata, 2010).

Assim o educador deve criar um ambiente rico em literacia e permitir que a sua utilização possa acontecer ao longo da rotina diária, disponibilizando materiais que aliciem à leitura e à escrita nas várias áreas da sala, para que as crianças possam multiplicar as oportunidades de contactar com o código escrito, criando oportunidades onde possam observar e escrever sobre assuntos significativos (Santos, 2007).

Os momentos do brincar são caracterizados pela iniciativa da criança, envolvendo e relacionando as mais variadas situações de brincadeira, utilizando os vários recursos existentes. “A imitação de ações reais (...) revela a representação simbólica de valores sociais e culturais do meio aprendente necessárias ao desenvolvimento infantil” (Rocha, 2017, p.65). O processo de descoberta e apropriação da escrita deve ser participado, contextualizado e funcional. Desta forma o brincar leva a que as crianças se envolvam de forma autónoma e sistemática, quando incluídas nas suas brincadeiras materiais que permitam escrever ou simular a escrita, proporcionam um impacto positivo no conhecimento das crianças, desenvolvendo vários domínios da literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, linguagem escrita e a motivação para a leitura (Mata, 2006; Resende & Figueiredo, 2018).

Relativamente à exploração do meio é frequente que as crianças escrevam e leiam de modos não convencionais, utilizando garatujas, desenhos ou símbolos onde tentam imitar a escrita e as letras. É fundamental que os educadores reconheçam qualquer tentativa de escrita não convencional, valorizando e motivando as crianças para a realização de mais experiências semelhantes, desenvolvendo a capacidade de escrita da criança (Santos, 2007).

Para além da organização do espaço é importante o educador valorizar a organização do tempo, pois existem momentos importantes na rotina diária. Nomeadamente o momento da leitura, muito vivenciados nos jardins-de-infância. A leitura de histórias tem um grande potencial ao nível do vocabulário, da imaginação e da interpretação. Para além do educador contar histórias nestes momentos da rotina, é importante dar oportunidade da criança poder contar a história da forma como sabe, podendo imaginar narrativas como visualmente as observa, contactando com a linguagem escrita e as suas particularidades (Fernandes, 2005; Santos, 2007; Mendes & Velosa, 2016; Santos, 2017).

Para além do contacto com livros de histórias as crianças devem contactar com dicionários, enciclopédias, livros temáticos e até mesmo contactar com o computador para realizar pesquisas. A metodologia de trabalho projeto incentiva o questionamento, a descoberta, a participação ativa da criança, possibilitando o envolvimento com vários registos escritos e procura de informação em variadas fontes (Horta, 2016; Mata, 2008; Santos, 2007). Inicialmente as crianças podem descrever factos e acontecimentos através do desenho, sendo a sua maneira de se expressar a linguagem escrita (Katz & Chard, 2009).

Por fim, é de salientar o uso dos portefólios como meio de avaliação, que pode evidenciar várias formas de contacto com a leitura e com a escrita, sendo que este é realizado com a participação das crianças, através da seleção de materiais e autoavaliação de determinadas atividades. O portefólio de avaliação procura ser representativo do percurso da criança e contempla a “análise de informações provenientes de diferentes fontes, incluindo notas situacionais, *checklists*, entrevistas, amostras do trabalho da criança, a sua *performance* nalgumas tarefas específicas” (McGee & Richgels, 1996, citados por Mata, 2006, p. 52).

Em suma, é de salientar que o brincar com a leitura e a escrita permite adquirir competências de literacia e cabe ao educador organizar o espaço educativo proporcionando situações lúdicas de literacia contextualizadas e significativas. No entanto é fundamental que o educador utilize “estratégias e actividades mais estruturadas e orientadas” (Mata, 2010, p.34) de forma a complementar as abordagens lúdicas, sempre adequadas às necessidades e interesses do grupo de crianças.

3.3. Roteiro Metodológico e ético

3.3.1. Natureza e desenho da investigação

A presente investigação assume um foco de natureza qualitativa, adotando-se a metodologia do tipo investigação ação, visto ter surgido a necessidade de intervir no espaço da sala, apetrechando-o com materiais que convidassem as crianças a uma maior interação com a leitura e a escrita. A investigação ação rege-se pela necessidade de resolução de problemas reais, pressupõe uma mudança envolvendo os sujeitos na participação ativa (Silva, 2013).

Através da alteração do espaço pretendeu-se compreender as concepções das crianças face à leitura e à escrita: “o processo de mudança é acompanhado (...) pela recolha e

tratamento organizado da informação sobre a evolução da situação, o que permite não só a adequação da ação, mas também a avaliação do processo e efeitos” (Silva, 2013, p. 299).

Este relatório trata da investigação realizada ao longo da intervenção educativa, à qual se insere no paradigma qualitativo e interpretativo. A investigação qualitativa assenta numa investigação no ambiente natural dos acontecimentos, em que o investigador se preocupa com o contexto e por esse motivo é uma investigação presencial e descritivamente minuciosa. Segundo Bogdan e Biklen (2013):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p.49)

Importa referir que numa investigação qualitativa interessa mais o processo do que os resultados finais (Bogdan & Biklen, 2013).

3.3.2. Participantes

Neste estudo participaram 18 crianças, sendo 8 do género masculino e 10 do género feminino, com idades compreendidas entre os 27 meses e os 44 meses², que integram o grupo de estágio realizado na PPS II. No primeiro tópico deste relatório encontram-se descritas em pormenor as características do grupo de crianças. O período de estágio estava inicialmente previsto para ocorrer de novembro de 2020 a março 2021, mas tendo em conta o confinamento imposto pela pandemia do Covid19 o estágio estendeu-se até fim de abril. Vale referir que no período de confinamento houve contacto com as crianças através de sessões via zoom.

3.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados

A técnica de recolha de dados utilizada para a realização deste estudo baseou-se na observação naturalista, que consiste na recolha de informação, de modo sistemático no local natural do estudo. Nesta investigação utilizou-se maioritariamente a **observação direta** das crianças, realizadas durante um período de doze semanas. Para o registo destes dados utilizou-se um protocolo de observação naturalista e participante em que foram escritas notas de campo, complementadas com registos fotográficos, que são uma “técnica de

² Idades datadas a 9 de novembro de 2020

excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas ” (Castro, 2012, p.24).

A observação pode ser participante ou sistemática e naturalista. Na observação participante, que se pode designar também por entrevista-ação, o observador participa na vida do grupo ou seja, o observador vai questionando a criança ao mesmo tempo em que observa, podendo compreender o fenômeno com mais precisão e, levantando assim novas pistas de explicação e novas teorias. Na observação sistemática e naturalista o observador descreve e quantifica os comportamentos no meio natural, que implica uma observação direta mas distanciada, que permite uma descrição comportamental do que observa. Nesta posição do investigador “assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não-participação” (Estrela, 1994, p.46).

Segundo Estrela (1994) a observação naturalista e sistemática deu origem a um método específico de abordagem científica, denominado por etologia humana, caracterizado pela observação naturalista e registo com imparcialidade, ou seja “o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento” (p.47). Este instrumento de trabalho descreve situações do comportamento resultantes da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos.

Os instrumentos utilizados foram, **as notas de campo**, caracterizadas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150). As notas de campo foram eventualmente acompanhadas por **registos fotográficos** (Anexo H – Registos fotográficos das produções das crianças) das produções escritas das crianças, não inibindo enquanto estão a realizá-las, “como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 2013, p.183).

Relativamente à análise de conteúdo, segundo Berelson citado por Estrela (1994) “é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado da comunicação” (p. 455). A análise de conteúdo é uma técnica que permite tratar e analisar os dados recolhidos, procurando regularidades de modo a categorizá-los. Para tal, é necessário organizar o material recolhido, realizar uma leitura geral desse material e criar categorias em torno das quais pode-se agrupar excertos do

material empírico, para poder, por fim, proceder às análises em diálogo com o referencial teórico (Bogdan & Biklen, 2013; Silva & Fossá, 2013). A análise de dados foi realizada através de uma narrativa descritiva onde são interpretadas as observações realizadas. A organização de todas as observações relativas as conceptualizações das crianças sobre leitura e escrita, foram categorizadas e subcategorizadas numa árvore categorial tendo em conta os vários parâmetros a validar.

3.3.4. Roteiro ético

Nos últimos anos tem-se falado de códigos deontológicos para investigadores qualitativos, visto ser uma investigação que pressupõe uma relação continuada, que se desenvolve ao longo do tempo de investigação. A observação participante, principalmente, advém de uma partilha, questionamento, ou intervenção com os sujeitos investigados e de certa forma desenvolve-se uma relação que não é comum noutra tipo de investigação. O investigador qualitativo precisa conhecer e relacionar-se com os sujeitos e desta forma precisam existir questões éticas que deveram ser tidas em conta como forma de proteção dos sujeitos e das informações investigadas (Bogdan & Biklen, 2013).

Na elaboração do roteiro ético referente aos princípios básicos e fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, guiei-me pelos princípios enunciados por Tomás (2011) e pelos compromissos estabelecidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011). Ao longo da minha intervenção e investigação procurei garantir que os princípios enunciados na carta para uma ética profissional da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) fossem tidos em consideração, sendo indispensáveis para assegurar um compromisso ético, com direitos e deveres como: (i) competência; (ii) responsabilidade; (iii) integridade; e (iv) respeito.

Deste modo, no início do período de estágio apresentei-me a todos os elementos com quem me iria relacionar, as crianças, as suas famílias, a equipa educativa, a direção e restante comunidade educativa. Explicitiei os objetivos da minha intervenção e do trabalho de investigação que estava ser realizado e procurei conhecer os princípios enunciados no PE, regulamento do pré-escolar, pelos quais se regia a instituição, orientando a minha prática de acordo com os mesmos de forma a uniformizar todo o processo educativo com as crianças. Integrei e compreendi as regras de funcionamento da instituição de forma a cumprir e fazer com que as crianças também as cumprissem. Evidencio ainda que respeitei a privacidade e garanti a confidencialidade de todos os envolvidos, preservando o

anonimato. Partilhei todo o trabalho escrito com a educadora cooperante como forma de evitar constrangimentos, sendo o mais transparente possível nos meus atos e intenções. Procurei sempre respeitá-la e apoiá-la no seu desenvolvimento profissional e nos seus projetos. Acima de tudo procurei sempre o bem estar-estar físico, emocional e intelectual das crianças, respeitando os seus interesses e respondendo às suas necessidades, não exprimindo em momento algum, juízos preconcebidos.

3.4 Apresentação e discussão de dados

Neste estudo procurou-se realizar uma investigação cujo objetivo foi perceber as conceções das crianças sobre leitura e escrita, considerando práticas oportunizadas às crianças de modo a fomentar o contacto com a leitura e a escrita ao longo do período de estágio.

Ao observar o ambiente educativo verifiquei que as crianças tinham pouco contacto com materiais para ler e escrever: a área da leitura havia sido retirada da sala por motivo de manutenção de higiene devido à Covid-19, como já foi referido anteriormente. A área das expressões era o único contacto com a escrita pois era utilizada para fazer desenhos. A própria sala tinha poucos estímulos visuais de leitura e escrita e as áreas estavam a ser mal frequentadas pelas crianças uma vez que se concentravam a grande maioria nas mesmas áreas, área da casinha e área da garagem.

Em conversa com a educadora propus a alteração dos identificadores das várias áreas para que fossem eles “lidos” pelas crianças pois estavam apenas identificados com o nome da área. Para isso foi pedido a colaboração do grupo para a reconstrução de novos identificadores para as várias áreas. As crianças elaboraram desenhos e foram retiradas da internet algumas imagens que ilustrassem a área para além da escrita da palavra, isto porque o desenho é a primeira forma de escrever das crianças (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Nas várias áreas foram ainda introduzidos materiais de escrita. Na área da casinha foram colocadas revistas de culinária e receitas, panfletos de supermercado, blocos de notas, post-its, lápis e giz para escreverem num quadro que, antes, não era utilizado. Na área das expressões foram disponibilizadas letras de plástico, no recreio foi dispensado giz para que as crianças desenhassem/escrevessem no chão. Para as autoras Viana e Cadime (2017) o contacto com a escrita de forma a despertar o interesse das crianças e a sua atenção permite

que apreendam algumas regras e convenções, de modo a gerar conhecimentos e promover o interesse pela leitura e pela escrita.

É nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interações com os outros (pares e adultos), que as crianças se vão interrogando sobre as correspondências entre objetos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Deste modo, constroem ideias não convencionais sobre as propriedades da escrita e sobre o que esta representa, construindo uma série de hipóteses conceptuais geneticamente ordenadas que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade (Silva, 2003, p.75).

Desta forma, segue-se a análise de dados sobre as concepções das crianças acerca da leitura e escrita numa sala de jardim-de-infância.

Através da árvore categorial (Anexo I - Árvore Categorial) onde estão organizados os registos de observações realizados durante este estudo foi possível verificar que as crianças se envolvem com a leitura e com a escrita tendo em conta as suas funcionalidades, ou seja, identificando algumas das suas funções e utilização das mesmas no dia-a-dia de forma não convencional, e assim demonstram prazer e motivação para ler e escrever.

Para subsidiar as análises categorizei os registos de observação numa árvore categorial sobre as concepções das crianças acerca da leitura e da escrita (Anexo G – Árvore categorial), de onde destaco de seguida os principais resultados e a sua análise, utilizando também registos fotográficos das produções das crianças.

Relativamente às **funcionalidades da escrita**, estas estão divididas em duas subcategorias: **identificação das funções da escrita** e a **utilização da leitura e da escrita**, apesar de estarem relacionadas são diferentes na sua compreensão e utilização. Para algumas crianças do grupo a leitura e escrita está ainda associada principalmente ao seu nome, enquanto elemento identificativo, como é o caso da nota de campo que se segue:

O F. chegou à escola ao tirar o casaco reparou num pedaço de metal costurado à sua camisola e disse-me: “Catarina está aqui escrito o meu nome!” agarrando o pedaço de metal da camisola. “Não F. não é o teu nome é o nome da marca da tua camisola, é quem fez a camisola!”. “O teu nome está no cacifo onde tens de pendurar o casaco sabes onde está?”, “Sim está ali!” respondeu o F. apontando para o seu cacifo (Excerto da nota de campo nº42, 27 de novembro de 2020).

O F. demonstra saber a importância do seu nome nas suas coisas, inclusive nas suas roupas, e considera que o pedaço de metal com elementos escritos na sua camisola é a sua identificação. Para além da identificação do nome nos objetos pessoais as crianças também dão valor à identificação das suas produções, neste caso aos desenhos que fazem livremente na nota de campo que se segue a I. chama-me para escrever o seu nome na folha do seu desenho, mostrando a sua importância:

A I. que estava na área do desenho chama-me aproximei-me e ela diz-me: “Não está escrito o meu nome!” disse-me. “Queres que eu escreva o teu nome, vou já escrever!” respondi-lhe tirando a caneta do bolso e começando a escrever o seu nome na folha de desenho (Excerto nota de campo nº30, 23 de novembro de 2020).

No entanto é notório que as crianças começam a identificar funções de uso da leitura e a escrita que vão para além da escrita do seu nome, é o caso da nota de campo seguinte:

A JA. chegou a sala e disse-me: “Catarina tenho uns ténis novos!” “Tão giros JA. esses parecem mais fáceis de calçares!” respondi. acenou com a cabeça, depois disse: “Olha Catarina tem coisas para ler!”, “Pois tem JA. sabes o que dizem?” perguntei. “Não” respondeu a JA. “Está escrito o nome da marca dos teus ténis, adidas! Começa pela letra A-adidas!” disse-lhe. A JA. apontando para os ténis da MP. disse: “Olha os dela não tem nada escrito!” (Excerto da nota de campo nº51, 11 de dezembro de 2020).

A JA. percebeu que as coisas escritas nos seus ténis são a marca dos mesmos, procurando nos ténis da colega elementos escritos também. A JA. demonstra compreender que a escrita quer dizer algo quando diz: “Tem coisas para ler”.

Inicialmente, os escritos existentes na sala eram apenas os nomes das áreas, o mapa de presenças, a identificação nos copos da plasticina, e mesmo assim as crianças demonstravam interesse pela leitura e escrita nas brincadeiras do dia-a-dia como se pode verificar na nota de campo seguinte:

A I. e a JA. faziam construções de lego a JA. fazia o gesto como se tivesse a escrever num computador e dizia à I.: “I. olha o meu computador, estou a escrever!” a I. acrescentou: “É a fingir JA.!” (Nota de campo nº67, 8 de janeiro de 2021).

A I. inventa através de uma construção de legos um computador e brinca escrevendo no mesmo, provavelmente esta brincadeira é a imitação de um comportamento por ela observado nos adultos ao manusearem um computador.

Com a introdução de elementos escritos nas várias áreas da sala é visível que as crianças começam de forma voluntária e contextualizada a utilizar as diferentes

funcionalidades da leitura e escrita. Nas várias brincadeiras livres, principalmente na área da casinha as crianças incluem a utilização de escritos, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

A A. escreve vários post-it's, folhei-a uma revista com produtos alimentares e volta escrever, repetindo esta atividade várias vezes. Como se tivesse a escrever algo que estivesse na revista (Nota de campo nº83, 19 de janeiro de 2021).

A A. brinca como se tivesse a escrever uma lista de compras. Através da brincadeira com as várias formas de escrever as crianças vão construindo sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita e vão se percebendo da forma como a leitura e a escrita são utilizadas em diferentes contextos, com diversos objetivos (Alves Martins & Niza, 1998). Segundo Viana e Cadime (2017) a atitude do adulto faz com que as crianças, imitem adquirindo hábitos e práticas de leitura e escrita, “Escrever uma lista de compras, deixar um recado, organizar datas importantes numa agenda, são alguns exemplos que permitem às crianças assimilar a utilidade e a versatilidade do código escrito” (p.20).

No entanto é possível perceber que as crianças ainda não compreendem as várias possibilidades dos livros, atribuindo-lhes o único significado de contar histórias, texto apresentado em poesia e ou prosa. O contacto com livros de diferentes géneros literários aumenta as oportunidades das crianças em contactar com várias formas escritas, mobilizando diferentes formas de texto, e conceções acerca das funcionalidades da leitura e da escrita (Santos, 2007). Quando expus os dicionários para pesquisa do projeto as crianças reagiram da seguinte forma:

Dispus vários dicionários sobre animais em cima da mesa ao redor do grupo que quis entrar no projeto. Ao verem os livros a N. disse: “Catarina vais contar histórias?”, “Estes livros não são de histórias, são livros para encontrarmos informações sobre o projeto, chamam-se dicionários!” respondi (Nota de campo nº100, 7 de abril de 2021).

As crianças são naturalmente curiosas, na nota de campo seguinte podemos verificar isso:

A JA. ao ver-me escrever no meu caderno de apontamentos perguntou-me: “O que estas a fazer Catarina?”, “Estou a escrever JA.!” respondi, “E o que estas a escrever?” perguntou a JA. querendo saber com mais detalhe. “Estou a escrever sobre vocês todos. A Catarina tem de escrever muitas coisas para fazer trabalhos sobre as crianças para apresentar na escola das professoras!” (Nota de campo nº69, 11 de janeiro de 2021).

A JA. vê-me escrever e questiona sobre o que estou a fazer, perguntando ainda o que estou a escrever: é importante para as crianças se envolverem com a leitura e com a escrita, vendo outras pessoas ler e escrever, sabendo os seus propósitos (Mata, 2008; Alves Martins & Niza, 1998). Ver os adultos escrever é facilitador da apropriação da linguagem escrita, auxilia na “interiorização das suas funções e a construção de atitudes e interesses relativamente à leitura” (Viana & Cadime, 2017, p. 21).

Relativamente à **identificação das conversões da escrita**, segundo Ferreiro e Teberosky (1979/1985, citado por Viana, et al., 2017) “ a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos, pautando-se pela procura de características que permitam diferenciar os elementos icónicos e pela perceção gradual de que uma sequência de letras que constitui um objeto substituto da realidade” (p.12). A maioria do grupo de crianças **reconhece as letras** do seu nome, como é o caso da nota de campo que se segue:

Hoje afixei a divulgação da atividade das bolachas. A MP. apontou para foto que tinha a bolacha com as tuas iniciais e disse muito contente: “Catarina, Catarina, esta é a minha!” “Pois é MP. é a tua!” (Nota de campo nº62, 17 de dezembro de 2020).

A MP. reconhece as suas iniciais do seu nome nas bolachinhas que fez através de uma fotografia fixada na área de divulgação.

Na nota de campo seguinte a R. reconhece o seu nome entre todos os outros:

A R. acabou por ir buscar a sua plasticina agarrou num copo e perguntou-me “Catarina esta é a minha?” “É essa mesmo R., muito bem!” sorrindo foi se sentar (Excerto da nota de campo nº46, 4 de dezembro de 2020).

A R. reconhece o seu primeiro nome, reconhece o seu copo de plasticina sem ajuda o que não acontecia no início do estágio. Para além de lhes dar confiança e autoestima, também lhes permite uma maior autonomia na escolha dos materiais a utilizar. Contudo, nesta fase as crianças apenas reconhecem as letras como uma representação visual, não lhes sendo atribuídas propriedades fonológicas (Reis, et al., 2015).

Segunda Mata (2008) existe uma relação positiva entre o conhecimento das letras e a aprendizagem da leitura (já no 1.º ciclo), desde que contextualizadas no dia-a-dia da criança. As letras do seu nome são importantes enquanto identidade e são quase sempre as primeiras a serem identificadas pelas crianças. A criança começa “a tentar reproduzir e saber o nome ou valor sonoro” (p.38). Na nota de campo que se segue podemos verificar

que a JA. identifica que existem mais bolachas com a mesma letra “J” a letra do seu nome, isto porque existem mais dois colegas com a mesma inicial do nome:

A JA. foi das primeira a ir identificar a sua bolacha, olhou para todas as bolachas e disse apontando para duas bolachas ambas com a letra “J”: “Catarina há duas minhas!”, “Não são as duas tuas é só uma a outra é do J. ou do JO., o nome deles também começa pela letra J!” “Há três iguais!” “Sim JA. isso mesmo existem três meninos cujo o nome começa pela mesmo letra o J.!” (Excerto da nota de campo nº61, 16 de dezembro de 2020).

Ao repetir o nome de cada um dos colegas inclusive o dela mostrei-lhe que começavam pelo mesmo som por terem a mesma letra, mas que apesar disso eram nomes diferentes, começando a existir uma consciencialização entre a escrita e o som (mensagem oral). Apesar de nesta fase da escrita pré-silábica as crianças não estabelecerem ainda uma **relação entre a mensagem escrita e a oral** (Neves & Alves Martins, 2000). É fundamental proporcionar oportunidades para as crianças questionarem sobre a escrita, criando relações de apropriação da leitura e da escrita (Viana & Cadime, 2017).

Segundo Ferreiro (1995) existem três períodos evolutivos no desenvolvimento da escrita. Nas figuras 1 e 2 que se seguem conseguimos observar que as crianças se encontram no primeiro período considerado pela autora, distinguindo o desenho da escrita, e compreendendo a forma arbitrária e linear dos caracteres escritos.

Figura 1

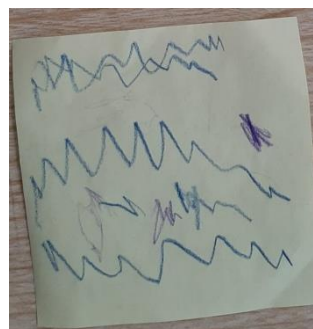
Produções escritas na área da casinha pela A.



Nota: Fonte própria

Figura 2

Produções escritas na área da casinha pela R.



Nota: Fonte própria

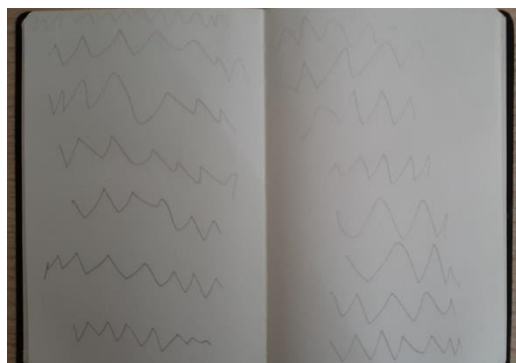
Nestas produções conseguimos ver uma escrita indiferenciada através das linhas que apresentam várias formas que não são letras mas que são uma imitação da escrita. Existe

uma notória diferença entre a garatuja e estas produções das crianças visíveis nas figuras 1 e

2.

Figura 3

Produções escritas na área da casinha num bloco de notas



Nota: Fonte própria

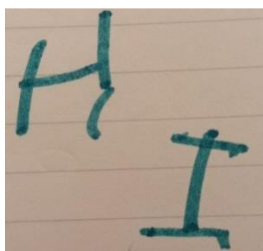
A estrutura linear da escrita e o **sentido direcional** da mesma começam a ser compreendidos, não só o sentido da esquerda para a direita, como de cima para baixo, visível nas figuras 1, 2 e 3. Na figura 2 é perceptível que a R. não chega ao fim do post-it e troca imediatamente de linha. No entanto na nota de campo seguinte:

A AA. e a R. escrevem no “quadro” com o giz, a AA. faz uns riscos contínuos, da esquerda para a direita e quando chega ao fim do quadro continua ligeiramente em baixo, mas da direita para a esquerda (Nota de campo nº80, 18 de janeiro de 2021).

A AA. escreve da esquerda para a direita mas quando chega ao fim da primeira linha continua em baixo mas da direita para a esquerda. Para Mata (2008) “o facto de as crianças se aperceberem da orientação da escrita não significa que passem a utilizá-la sistematicamente” (p.37), podendo mudar a orientação por necessidade. Por exemplo a AA. no fim da linha continua a escrever, mas da direita para a esquerda, o que pode ser por uma questão de necessidade. As explorações ativas são fundamentais na descoberta das regularidades básicas da escrita tanto da forma linear como a sua forma arbitrária (as letras não possuem a forma dos objetos) (Ferreiro, 1995).

Figura 4

Regularidades nas letras



Nota: Fonte própria

Figura 5

Várias letras



Nota: Fonte própria

Figura 6

A primeira letra do meu nome



Nota: Fonte própria

Após o período de confinamento algumas crianças retornaram às atividades presenciais a saber escrever letras, principalmente as do seu nome. É visível nas figuras 4, 5 e 6 que algumas crianças conseguem desenhar letras. Verifica-se também na nota de campo que se segue:

A JA. pediu para fazer um desenho, passado um bocado chamou-me: “Catarina olha escrevi letras!”, “Estão muito bem JA. muito bem! Tenta fazer a do teu nome!”, “O Jota?” perguntou. “Sim podes tentar fazer as letras do teu nome, estas que fizeste estão muito bem, vou te dar um cartão com o teu nome para ser mais fácil”! (Excerto da nota de campo nº120, 15 de abril de 2021).

As crianças conseguem escrever letras com o propósito de as escrever, conseguem ainda dizer o nome de algumas letras como a nota de campo em cima, que a JA. refere a letra jota como a primeira do seu nome: muitas crianças sabem o nome da primeira letra do seu nome. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças categorizam o reconhecimento de letras individuais em cinco níveis. O nível um caracteriza-se pelo reconhecimento de uma ou duas letras, o nível dois as crianças reconhecem alguns nomes de letras, o nível três as crianças nomeiam pelo menos três vogais e algumas consoantes, o nível quatro as crianças são capazes de identificar todas as vogais e algumas consoantes e o por último o nível cinco em que as crianças reconhecem todas as letras o abecedário sabendo o seu nome e valor sonoro. Algumas crianças do grupo situam-se entre o nível um e o nível dois, pois reconhecem pelo menos uma ou duas letras e utilizam o nome das letras apesar de ainda inconsciência, é o exemplo da nota de campo que se segue:

A A. Fazia um desenho e perguntei-lhe “Muito giro A. O que fizeste ?” “Fiz um desenho e o “A” do meu nome!”, “Que giro pois está aqui um “A”!, Muito bem A.!” (Nota de campo nº144, 27 de abril de 2021).

A figura 4 é acompanhada da nota de campo que se segue em que a JA. confunde o I com o H, descobrindo que basta rodar a folha para que o I passe a ser um H. como se pode verificar na nota de campo seguinte que acompanha a figura 4:

Ao construir o livro de divulgação do projeto a JA. disse: “Catarina esta letra está ao contrário!” apontando para o “I” maiúsculo da palavra inverno, “Está certo JA. é o “I” de inverno!” respondi-lhe. Mas a JA., continuou a insistir: “Não, Catarina assim é que está bem!” virando a folha ao contrário (Excerto da nota de campo nº144, 27 de abril de 2021).

A maioria das crianças não faz a distinção entre números e letras como se verifica na nota de campo que se segue:

Escrevi a data de hoje e a JA. ao ver-me escrever perguntou: “Que letras são essas Catarina?”, respondi “Não são letras JA. são números este é o numero 15 que é o dia de hoje”! (Excerto da nota de campo nº120, 15 de abril de 2021).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) referem, a parecência gráfica como resultado desta confusão é que são atribuídos aos números o valor de letras. No entanto é habitual que exista numa fase inicial esta indiferenciação, apesar de ser mais fácil reconhecer os números do que das letras, primeiro porque temos apenas 10 grafias diferentes de números, enquanto de letras são vinte e seis e em segundo porque o nome da grafia dos número coincide com as palavras que usamos para contar o mesmo não acontece com as letras. Podemos confirmar na nota e campo seguinte que o D. atribui os números como letras apesar de saber identifica-los numa contagem:

Ao fazer um jogo de mesa que tinha um relógio perguntei ao D. apontando para o 1 “O que é isto?”, “É o um” respondeu. “É uma letra ou um número?” perguntei. “São todas letras um, dois, três, quatro, cinco!” apontando para os números do relógio. Ao seu lado estava a A. que disse sim são “Muitas letras!”. “Conhecem alguma?” perguntei (Nota de campo nº 147, 28 de abril de 2021).

Ao analisar todas as evidências das crianças posso afirmar que **o seu interesse pela leitura e pela escrita** foi suscitado através de situações do dia-a-dia, como os escritos nas suas roupas e sapatos, os seus nomes nos cacifos, e fizeram-me refletir sobre a necessidade de contactarem com mais elementos desta natureza de forma a proporcionar vivências significativas e contextualizadas. O prazer e motivação para ler e escrever surgiu desde o início, mas a introdução dos materiais escritos nas várias áreas da sala despertou a sua exploração intencional de uma forma lúdica e significativa para as crianças. Sabendo que o interesse e motivação das crianças parte das suas experiências e da forma como são incentivadas pelo adulto através das explorações que são proporcionadas, “na conceção sociocultural da educação a escrita é perspetivada como um produto social que deve ser colocado ao alcance dos mais pequenos” (Vygotsky, 1973, citado por Ríos, 2017, p.27)

“a criação de um clima positivo e empático, que desperte o interesse e a atenção das crianças durante as atividades relacionadas com a linguagem escrita, parece (...) eficaz para

a construção de conhecimentos por parte das crianças e, principalmente a promoção do gosto pela leitura e pela escrita” (Viena & Cadime, 2017, p.15).

As crianças, ao demonstrarem **interesse e curiosidade pela leitura e escrita** estão naturalmente a procurar saber sobre o tema. Ambientes onde as crianças veem ler e escrever são ambientes ricos em literacia, estimulando as suas perguntas e hipóteses sobre a leitura e a escrita. O facto de serem as crianças a querer contar as histórias também é sinal de motivação, que tem para querer ler e escrever, como na nota de campo que se segue:

No momento da história a EC. sugeriu ao grupo ser um colega a contar a história. O H. voluntariou-se para ser ele. Foi ao armário da EC. escolheu um livro “o capuchinho vermelho” e contou ao grupo a história com base nas imagens e com o auxílio da EC (Nota de campo nº4, 4 de novembro de 2020).

O H. voluntaria-se para contar a história com a ajuda da educadora. Assim, experimentar a leitura e a escrita da forma como sabem é explorar e compreender a sua natureza o seu significado, “pensando sobre quais os requisitos necessários para a sua concretização” (Santos, 2017, p.28).

As crianças sentem-se motivadas para explorar a leitura e a escrita por exemplo na nota de campo que se segue:

Hoje levei o giz para o recreio então coloquei-o em cima da mesa, a AA. e a JA. pediram-me de imediato para escrever com ele. A elas juntaram-se o V., a N. R. M. à medida que chegavam mais crianças viam os outros a brincar e com o giz e pediam giz também (Nota de campo nº106, 9 de abril de 2021).

As crianças privilegiaram a brincadeira com giz no recreio, escreviam letras e sentiam um enorme prazer em mostra o que já conseguiam fazer. As crianças pediam para que escrevesse o seu nome e tentavam imitar a grafia das letras, como se pode verificar na nota de campo que se segue

A AA. disse-me: “Catarina escreve o meu nome!”, escrevi o seu nome no chão do recreio e de seguida a AA. começa a imitar as letras do nome fazendo a primeira letra quase na perfeição (Excerto da nota de campo nº107, 9 de abril de 2021).

Conforme referem as autoras Alves Martins e Niza (1998) as vivências relacionadas com a emergência da escrita desencadeiam nas crianças o desejo de querer ler e escrever. O envolvimento das crianças com a leitura e com a escrita “pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de

escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional com contexto social” (Mata, 2008, p.46).

Principais conclusões:

As análises apontam para o fato de que a motivação das crianças e o prazer para começar a escrever pode ser incentivado pelo educador de uma forma significativa e contextualizada, através da organização do espaço físico e da rotina diária. O educador pode potenciar aprendizagens, através de recursos que promovem a leitura e a escrita como o apetrechamento de materiais nos vários espaços da sala, mas sobretudo através da sua prática intencional e da sua atenção para dar continuidade aos contributos das crianças aproveitando as suas observações para gerar aprendizagens significativas (Mata, 2008).

O presente estudo originou uma reflexão, pesquisa e uma preocupação em adequar estratégias sobre o tema, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças. Apesar de já existir previamente um interesse quanto à leitura e escrita, a pesquisa de literatura relacionada com o tema despertou em mim uma ação de alargar experiências, de oportunizar às crianças o contacto com mais escritos.

Desta forma, a atitude de provocação de diversas situações no quotidiano escolar são estratégias que por si só são motivadoras e que despertam a curiosidade das crianças a envolverem-se com a leitura e com a escrita. São, nesse sentido, potenciadoras da emergência da literacia no jardim-de-infância.

As crianças apropriavam-se de algumas funcionalidades da escrita muito associadas a sua identificação, como a escrita do seu nome nos seus objetos. No entanto, com a inserção de materiais de escrita nas várias áreas foi possível alargar esse conhecimento, como o exemplo da escrita de listas de compras ou da escrita de bilhetes em post-its, mostrando saber para que serve ler e escrever e onde se pode fazê-lo. Desta forma, através da análise das produções das crianças foi possível observar uma escrita indiferenciada, onde se constata a diferenciação do desenho e da escrita, verificando que existe uma consciencialização da direccionalidade da escrita e da sua forma linear e arbitrária.

Embora no início deste estudo as crianças apenas fizessem uma escrita indiferenciada, no decorrer foi perceptível uma evolução, ao nível do grafismo das letras e descoberta de alguns nomes de letras, ainda muito ligadas ao seu nome. As crianças começaram a pedir para escrever as letras que compõem o seu nome e as suas brincadeiras eram sistemáticas.

Estas brincadeiras em torno da escrita dos nomes levaram à descoberta de várias regularidades, como letras iguais nos vários nomes e combinações semelhantes de letras que dão origem a nomes diferentes, é o caso da nota de campo que se segue:

A A. escrevia o “A” do seu nome disse: “Catarina é o A do meu nome!”, a AA. disse de imediato: “Não, não é o A de AA!”. Respondi a ambas: “Meninas é o A do nome das duas tanto A_____ como A_____ se escreve com A na primeira letra!” (Nota de campo nº111, 12 de abril de 2021).

Considero que este estudo teve evidências de evolução principalmente na escrita de letras e na ampliação das funcionalidades da leitura e da escrita, através dos vários materiais inseridos na sala. As brincadeiras e interações com a leitura e escrita passaram a ser maiores e evolutivas, a partir do momento que as crianças começaram a explorar os vários materiais dando-lhes diferentes formas de uso, possibilitando a aprendizagem de algumas regras e convenções da escrita.

Ressalvo que este estudo permitiu que as crianças ampliassem o seu conhecimento sobre as funções de ler e escrever, além de outras aprendizagens ligadas à leitura e à escrita. Mas acima de tudo, parece ter suscitado nas crianças um gosto e motivação para continuar a aprender sobre o tema.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | ' ' |

Este capítulo destina-se à elaboração de um balanço dos dois módulos da PPS, tanto no contexto de creche, como no contexto de jardim-de-infância, evidenciando as aprendizagens tidas e desenvolvimento enquanto profissional e futura educadora de infância.

Segundo Roldão (2009) todas as profissões têm um percurso histórico com avanços, recuos e vicissitudes. Quando se afirma uma atividade como profissão, existe por detrás um longo processo de desenvolvimento profissional. Estas evoluções vão oscilando entre as circunstância, interesses e capacidades da própria comunidade profissional se afirmar. Segundo Nóvoa (1991) “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.” (p.23). Admito que as experiências das PPS possibilitaram-me identificar potencialidades e fragilidades, bem como encontrar estratégias para ultrapassar vários obstáculos, nomeadamente a falta de contacto com os agentes exteriores à instituição, as famílias.

A formação é uma “função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, é um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (Garcia, 1999, citado por Marques, 2009, p.22). No entanto a autora refere que o processo de formação só faz sentido quando o aprendiz atribui sentido às “experiências, contextos e acontecimentos” quando implica mudança, evoluir nas atitudes, técnicas ou conhecimentos relativos às especificidades da profissão.

Foi a partir das interações e relações com as crianças, equipa educativa e respetivas famílias nos dois contextos (creche e jardim-de-infância) que pude aprender e desenvolver atitudes e conhecimentos essenciais à profissão, aprendidos na formação académica e aplicados através da PPS. Para isso e como referem os autores Sousa e Melo (2017) a identidade do educador de infância deve compreender “a identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (p. 117), sendo que esta identidade é construída através das “relações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção” (Sousa & Melo, 2017, p.117).

A identidade profissional é inseparável da identidade pessoal, os valores, aquilo em que acreditamos, que construímos ao longo da vida, forma-nos enquanto sujeitos e isso influencia a nossa profissão e a forma como agimos. Desta forma, o crescimento pessoal

nunca pode estar isolado do crescimento profissional, à medida que se constrói a identidade vão se modificando saberes, objetivos, a reflexão levámos a avaliar a ação e assim, adequar e reformular metas e estratégias pedagógicas.

Assim, os processos reflexivos que fui desenvolvendo ao longo da formação académica, bem como as leituras que efetuei, ajudaram-me a construir novos saberes e adequar as práticas: o educador reflexivo procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento. As dúvidas e incertezas que estiveram presentes no início, provenientes do novo, do desconhecido, causaram em alguns momentos um sentimento de insegurança que depressa deu lugar à descoberta e aventura, conhecendo e dando-me a conhecer, sendo genuína e honesta com os demais intervenientes. Para isso tive a sorte de contar com excelentes profissionais, sendo eles professores, educadoras e ajudante de ação educativa.

Ser educador de infância é saber lidar com diversos intervenientes sociais, as crianças, a equipa educativa, as famílias, a comunidade educativa, e requer por parte do educador uma capacidade e sensibilidade para compreender pessoas. As crianças são seres singulares com características e necessidades específicas, provenientes de culturas, costumes e tradições diferentes que devem ser tidos em conta. Ser educador de infância é saber criar um laço que se pauta no reconhecimento da família, alargando a comunidade, a cultura, de onde provém a criança. A criança desenvolve-se não só no contexto de educação de infância mas também noutros contextos como o meio em que vive. Por isso, considerei essencial estabelecer uma relação próxima com o meio educativo em que a criança se insere, conhecendo as famílias, respeitando as suas vontades, apesar do tão exigido distanciamento social. Atento para o facto de que estas relações de proximidade com as famílias cresceram durante o confinamento e que essa foi das maiores vantagens que pude vivenciar das sessões online.

As relações afetivas estáveis, em que a criança se sente segura e respeitada, desenvolvem sentimentos de bem-estar e vontade de se relacionar consigo própria, com o outro e com o meio que a envolve. Posteriormente, a organização do espaço, dos materiais, das atividades, da prática educativa devem ser estimulantes e culturalmente ricos para se proporcionar as melhores experiências às crianças tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades.

Evidencio a importância da brincadeira livre na educação de infância, em ambas as investigações realizadas na PPS, se relacionaram com a brincadeira livre ou a partir da

mesma, e levo isso para todo o sempre, assim como guardo na memória as minhas experiências pessoais, no tempo em que fui criança e recorro com ternura ao tempo de brincadeira. A criança quando brinca aprende, desenvolve atitudes de “saber-fazer e saber-ser” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42), para mim isto é construir a identidade desde pequenino. O tema de investigação foi do interesse do grupo, partiu das suas motivações e esteve muito relacionado com uma necessidade que senti que existia ao nível dos materiais e espaços da sala. Considero que através do contacto com vários materiais de leitura e escrita consegui trazer inúmeras aprendizagens ao grupo alargando os seus conhecimentos sobre ler e escrever e acima de tudo inculcar a motivação necessária para o fazerem no futuro.

Saliento ainda a dimensão ética da profissionalidade docente, o respeito, a privacidade, a inclusão, “o caráter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimação serem feitos em nome do bem do educando” (Estrela, 1999, citado por Rosa, 2011, p.24). Durante toda a prática regí-me pelos princípios éticos e deontológicos presentes na Carta Ética de Tomás (2011).

A profissionalidade docente é construída ao longo dos anos é um processo que se inicia na formação inicial, “sendo não somente construído, mas também reconstruído” (Sousa & Melo, 2017, p.119). Desta forma e sabendo que as crianças aprendem através das interações sociais e muitas vezes da imitação dos adultos, segundo Vygotsky as crianças aprendem as ferramentas culturais de sua sociedade através de interações com os outros. Essas ferramentas podem variar de uma cultura para outra (Hauser-Cram et al., 2014). Cabe aos educadores de infância serem bons seres humanos, passíveis de serem imitados, uma figura de referência.

Relativamente ao que pude vivenciar ao longo da formação, contar com o apoio de uma equipa de trabalho sólida e consistente é fundamental no trabalho com crianças. Estar integrado na equipa de trabalho é fundamental para compreender todas as práticas, podendo colaborar nas mesmas, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130). Para mim a cooperação de equipa valoriza o trabalho a ser feito com as crianças e suas famílias, sendo um alicerce para a resolução de problemas.

A construção da identidade profissional começa na formação inicial e desenvolve-se ao longo da vida. No entanto, considero fundamental definir princípios orientadores da

prática educativa, podendo ser pontos de referência os modelos pedagógicos que norteiam e sustentam as práticas educativas do educador de infância. Considero ter sido importante a variedade de modelos pedagógicos que tive a oportunidade de contactar, isto porque nenhuma das educadoras tinha um único modelo com que trabalhassem, utilizavam na sua maioria modelos que privilegiassem a aprendizagem ativa da criança, princípio que acho ser fundamental na prática educativa e que caracteriza, a minha identidade profissional.

Por fim, enquanto futura educadora de infância considero a formação inicial a base de toda ação pedagógica, permitindo a aprendizagem de saberes e competências essenciais à profissão, não esquecendo que a identidade profissional se constrói ao longo da vida e que para isso é necessário saber a importância de uma constante atualização de conhecimento, adaptando novas práticas, questionando e refletindo para saber agir da melhor forma possível.

No final trazemos connosco um pouco de cada um que nos acompanhou nesta etapa: professor, educador, ajudante de ação educativa, crianças, família.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Considero todas as experiências, tomadas de decisão, imprevistos, resolução de problemas e relações criadas durante a PPS cruciais para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. O importante da PPS é poder existir uma relação entre os conhecimentos adquiridos e a prática docente. A educadora cooperante deu-me a liberdade progressiva de conduzir o grupo e todo o processo educativo, sempre com o seu apoio e supervisão, o que me permitiu assumir uma responsabilidade na intervenção em tudo o que se passava. Desta forma permitiu-me compreender a realidade e pensar e atuar sobre diversos temas e preocupações, refletindo sempre sobre os mesmos.

O trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto foi documentado através de um portefólio que compila incidências dos vários acontecimentos, reflexões semanais e as planificações das atividades dirigidas para as crianças. O portefólio tem várias finalidades no processo de ensino e aprendizagem pois constitui-se um processo flexível que se ajusta ao que é pretendido desenvolver. Como refere Sá-Chaves (2001) sobre o reconhecimento das vantagens do portefólio: reconhecimento pessoal tomada de consciência das capacidades saberes, valorização do trabalho desenvolvido, orientação pessoal, reflexão, permite uma emergência de conhecimento, função pragmática de transformação dos processos aos quais se referem.

Quanto à realização da investigação procurei perceber e refletir acerca da importância da emergência da leitura e da escrita. Para além da identificação das conceções das crianças, analisadas minuciosamente a partir das notas de campo, tive a preocupação de inserir na minha prática atitudes que valorizaram a leitura e a escrita nas várias atividades desenvolvidas permitindo às crianças construir conhecimento sobre este aspeto. Esta estratégia metodológica reafirma o papel fundamental do educador de infância na organização e gestão do espaço e materiais, apetrechando com o necessário para que a criança brinque e aprenda de forma contextualizada, neste caso sobre leitura e escrita.

Um dos maiores desafios foi realizar um projeto com o grupo, uma vez que as crianças nunca o tinham feito anteriormente. Foi também, aprendizagem para mim, na medida que tive de despoletar no grupo o sentido de descoberta, pesquisa e questionamento. Através da metodologia de trabalho projeto as crianças têm o poder de aprender consoante os seus interesses. Desta forma, a centralidade da abordagem é gerida pelas crianças com o auxílio do educador, dando uma importância aos seus desejos e motivações (Katz & Chard,

2009). Apesar do desafio inicial, foi muito compensador ver a rápida capacidade que o grupo desenvolveu para querer saber mais e resolver problemas.

Em suma, considero que a PPS possibilitou-me momentos ricos de aprendizagem com as crianças, com a equipa, com as famílias e com a comunidade educativa. Constituiu-se como uma oportunidade de vivenciar um contexto real, através de experiências proporcionadas de forma direta e indireta durante todo o percurso formativo. Apreendi conhecimentos que me vão ser úteis no futuro e pude colocar outros em prática, que aprendi ao longo do percurso académico. Não esquecendo que ser educador de infância é muito mais do que alguém que planeia e executa atividades, é ser figura de referência, respeitador, amável e sensível de forma a compreender cada um na sua individualidade e agir partir do reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alves Martins, M. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy Practises in Kindergartens and Conceptualisations about Written Language Among Portuguese Preschool Children. *Education Studies in Language and Literature*, 7(3). 147-171.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, O., (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cary, L. & Verhaeghe, A. (2005). Iniciação à leitura: a desvantagem do método sobrepõe-se à vantagem do meio socio-económico. In Viana, L. F., Coquet, E., & Martins, M. (Coord). *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 63-75). Almedina.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Decreto-Lei n.º 231/2018, de 30 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 798.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição). Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, pp. 8-12.
- Ferreiro, E. (1995). *Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese*. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Alegre.

- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed Editora
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (3ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). *The Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: WILEY
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. L. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Psicosoma.
- Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergency Literacy. *TEACHING Exceptional Children*, (34) 4, 8-13.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A., Quaresma, A., Fonseca V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 3 (25), 137154.
- Machado, L. S. (2008). A linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, pp.29-33.
- Marques, J. F. V. G. B. (2009). *Uma experiência de formação de educadores de infância- Estudo caso*. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2101>

- Martins, L., & Mendes, T. (2012). A Transversalidade da literatura infantil em contexto Pré-Escolar. In, Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, *III Seminário de I&DT*, (s.p).
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: ambiente familiar e descoberta a linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27(2), 115-132.
- Neves, M. C. & Alves Martins, M. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita* (2.^a ed.). Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nowack, A. (2015). *O brincar na educação infantil: Percepção da realidade escolar do Município de São Borja*. Universidade Federal de Santa Maria. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11812/Nowack_Ariane_Correa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portefólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Mesa Redonda - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. (pp. 47 – 60). CNE.
- Portugal, G. (s.d.). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., & Parente, C. (2018). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. *Da Investigação à Prática*, 9(1), 36-46. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Reis, A., Proença, M. & Alves Martins, M. (2015). A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. In L. Mata et. al (Eds.), *Actas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 284-298). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Resende, A., & Figueiredo, M. F. (2018, 11 de setembro). Práticas de literacia familiar: uma estratégia de Educação para a saúde para o desenvolvimento integral da criança. *Public Health*, pp. 102-113.
- Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, 31, 103-118.
- Ríos, I. (2017). Falar para escrever. Tens alguma coisa a dizer? In, F. L. Viana, & I. Ribeiro (Coords.) *Falar, ler e escrever* (pp. 8-25). Lusoinfo Multimédia editora.

- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança... In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 58-76). Coleção Infância 21. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o Saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens Metodológicas: Os Portfolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (p.181-187). Educa.
- Santos, A. (2007). *A abordagem a leitura e escrita no jardim-de-infância: Concepções e práticas dos educadores de infância*. [Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores], Repositório Científico da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2629/1/TeseDoutoramentoAnaIsabelSilvaSantos2008.pdf>
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Silva, M. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Coleção Infância 21. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos para educadores de infância: Ministério da Educação.
- Smith, P. & Hart, C. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Blackwell Publishers.
- Sousa, A. R. & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Sousa, O, C. (2015). *Textos e contextos - leitura escrita e cultura letrada*. Editora Media XXI.
- Teixeira, F., & Vale, A. P. (2005). Relações entre competências cognitivas/linguísticas e conhecimentos alfabéticos no jardim de infância. In L. F. Viana, E. Coquet, & M. Martins (Coord). *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 77-96). Almedina.
- Tomás, C. (2008). A Investigação Sociológica com Crianças: Caminhos, Fronteiras e Travessias. In Castro, L. & Besset, V., *Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude* (pp.387-408). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.

- R., & Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2017) “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In, F. L. Viana, & I. Ribeiro (Coords.) *Falar, ler e escrever* (pp. 8-25). Lusoinfo Multimédia editora.
- Votltz, C. (2020). *Um bolo para o lanche*. Kalandraka.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- ZZZZ³ (s.d). Projeto Curricular de Sala
- ZZZZ⁴ (s.d.). Projeto Educativo
- ZZZZ⁵ (s.d.). Regulamento do pré-escolar

³ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

⁴ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

⁵ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

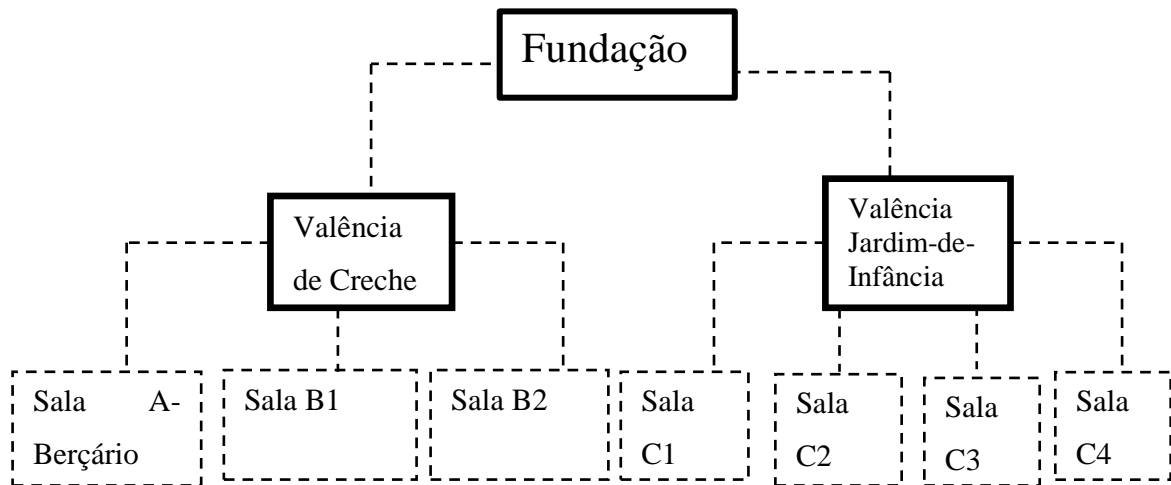
ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXOS A

ORGANOGRAMA DAS VALÊNCIAS

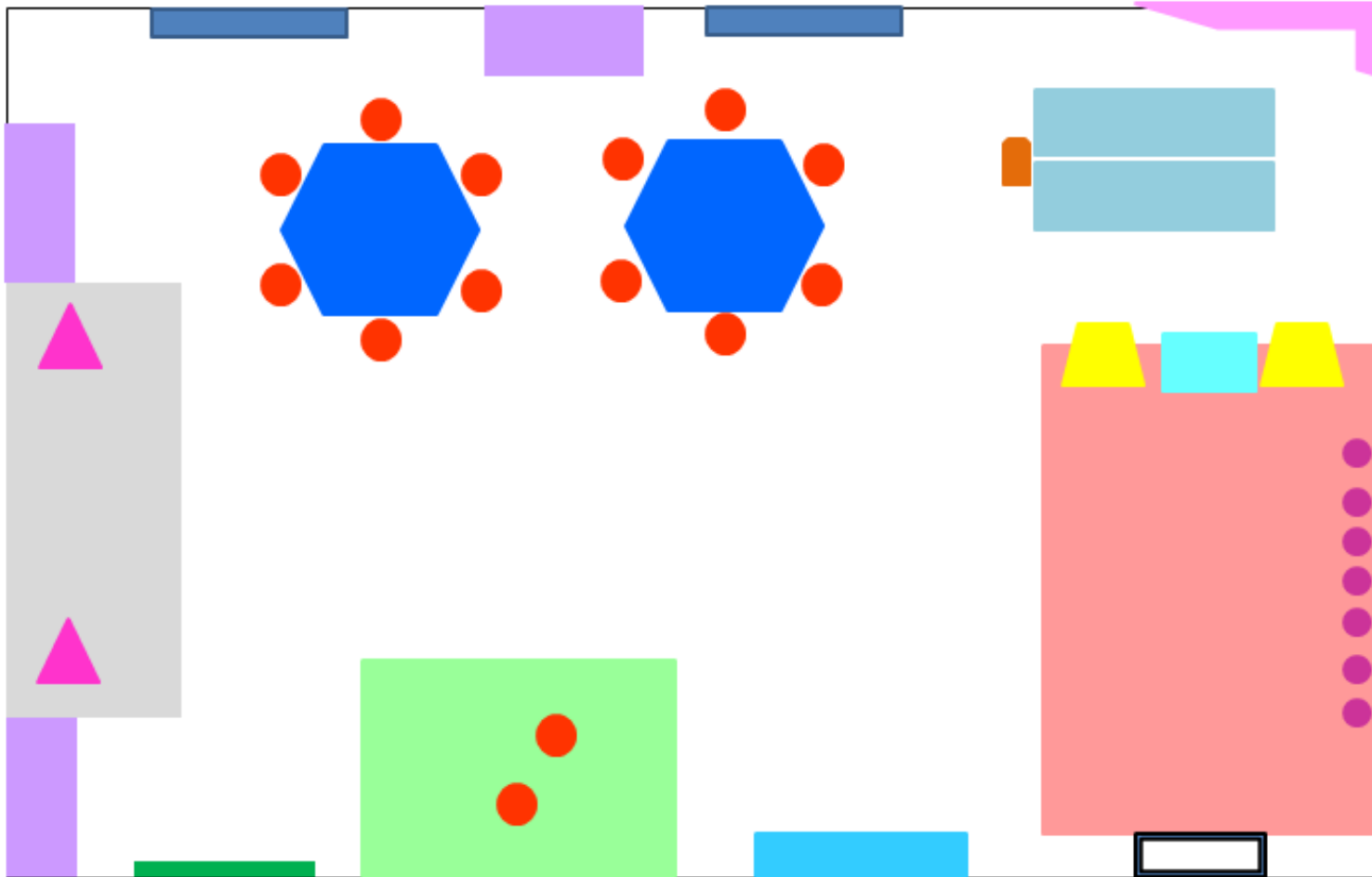
| ' ' | | ' ' |




















ANEXOS B

PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |



	Janela
	Placar de afixar
	Porta que dá acesso ao exterior
	Armários de arrumação
	Janela que dá acesso à sala do lado
	Porta que dá acesso ao corredor do pavilhão (Wc e cacifos)
	Mesas de trabalho retangulares
	Mesa de trabalho redonda
	Armário com os jogos de construção
	Cadeira
	Estante com matérias de pintura
	Tapete
	Computador
	Mesa da ciência
	Armário com objetos pessoais das crianças
	Dispositor para guardar as capas dos trabalhos das crianças

	Área da casinha
	Área da garagem
	Área das ciências
	Área da pintura
	Área dos jogos de mesa
	Área das construções
	Área das expressões

ANEXOS C

DADOS DAS CRIANÇAS

|' '' | | ''

Nomes	Género	Data de nascimento	Idades	Anos de Frequência da Fundação
AM.	Feminino	20 de novembro de 2017	3 a.	Entrou este ano
AL.	Feminino	15 de junho de 2017	3 a. 5 m.	2º ano
AA.	Feminino	28 de abril de 2017	3 a. 7 m.	2º ano
J.	Masculino	7 de Outubro de 2017	3 a. 1m	3º ano
E.	Feminino	20 de abril de 2017	3 a. 7 m.	3º ano
DU	Masculino	22 de novembro de 2017	3 a.	Entrou este ano
F.	Masculino	29 de abril de 2017	3 a. 7 m.	3º ano
HL.	Masculino	27 de Dezembro de 2017	2 a. 11 m.	3º ano
I.	Feminino	28 de outubro de 2017	3 a. 1m	1º ano
JA.	Feminino	18 de setembro de 2017	3 a. 2m	1º ano
N.	Feminino	25 de outubro de 2017	3 a. 1m	Entrou este ano
L.	Masculino	2 de setembro de 2017	3 a. 2m	1º ano
M.	Feminino	3 de outubro de 2017	3 a. 1m	Entrou este ano
MP.	Feminino	12 de outubro de 2017	3 a. 1m	1º ano
V.	Masculino	12 de dezembro de 2017	2 a. 11 m.	1º ano
H.	Masculino	23 de março de 2017	3 a. 8 m.	3º ano
JO.	Masculino	20 de novembro de 2017	3 a	Entrou este ano
R.	Feminino	12 de Dezembro de 2017	2 a. 11 m.	3º ano
B.	Feminino	10 de janeiro de 2018	3 a.	1º ano
LA.	Feminino	12 de Fevereiro de 2018	3 a.	3ºano

AR.	Masculino	12 de Março de 2018	3 a.	1º ano
-----	-----------	---------------------	------	--------



Entrou a 12 de janeiro de 2021.



Entram após a abertura das escolas, dia 15 de Março de 2021.



Saiu em janeiro de 2021, após o fecho das escolas.

ANEXOS D

APRESENTAÇÃO ÀS FAMILIAS

| ' ' | | ' ' |

Caros Pais,



Chamo-me Catarina Silva e sou estagiária da sala C1. Venho da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no segundo ano de mestrado em educação Pré-Escolar e, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, encontrar-me-ei na Fundação até início de Março de 2021.

Conto com a colaboração de todos nesta nova aventura que se inicia, durante este período irei acompanhar as rotinas do grupo e dinamizar algumas atividades que potenciem o seu desenvolvimento.

Obrigada pela atenção!

ANEXOS E

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA RECOLHA DE DADOS
PARA O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |



CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Exmo./a Encarregado(a) de Educação,

Sou a Ana Catarina Duarte da Silva, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), irei elaborar um Portefólio de Estágio.

Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação (observação e registos de atividades) relativa ao seu educando, nomeadamente, a identificação e a descrição dos comportamentos/atitudes em situações iniciadas pela criança, de interação com materiais, interação com as outras crianças e os adultos.

Assim, as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, sendo o portefólio, sempre da criança e com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Autorizo
Não autorizo

O/A Encarregado de Educação:

ANEXOS F

NOTAS DE CAMPO REFERENCIADAS NO
PRESENTE RELATÓRIO

| ' ' | | ' ' |

4. Nota de Campo 9 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	No momento da história a EC. sugeriu ao grupo ser um colega a contar a história. O H. voluntariou-se para ser ele. Foi ao armário da EC. escolheu um livro “o capuchinho vermelho” e contou ao grupo a história com base nas imagens e com o auxílio da EC.	
Atividade/Rotina	Momento da história		
Observações	Não participante		
Categoria	Desenvolvimento de competências de literacia / Competências de comunicação oral		

7. Nota de Campo 10 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A N. dirigiu-se a mim perguntando: “Catarina posso ir a casa de banho?” respondi: “Podes claro, precisas de ajuda?”. “Não Catarina vou só fazer chichi!” respondeu.	As crianças pedem autorização para irem à casa de banho. A N. reconhece que não precisa de ajuda para fazer chichi.
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Participante		
Categoria	Dinâmica pedagógica: Rotinas e autonomia		

8. Nota de Campo 10 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AA. veio ter comigo e deu-me um abraço ao qual respondi. A seguir dá-me um beijinho na bochecha sem eu estar a espera no surgimento deste comportamento disse-lhe: “AA. eu gostava muito de te dar um beijinho também, mas tu sabes que não podemos dar beijinhos por causa do corona vírus!” a AA. sorriu e foi brincar.	A EC. já tinha falado com eles sobre o vírus e explicou o que não se podia fazer, a minha resposta para a AA. foi em função dessa mesma conversa.
Atividade/Rotina	Reunião de tapete		
Observações	Não participante		
Categoria	Desenvolvimento da confiança e relações afetivas com o adulto		

15. Nota de Campo 13 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Refeitório	Ao almoço a AA. disse-me: “Catarina ajudas-me?”, “Meu amor tu és tão crescida, eu ajudo-te na última colher pode ser?” respondi. “Pode!” respondeu a AA., “Então vá come tudo e na última chama-me que eu venho ajudar-te!” disse-lhe.	A AA. já confia em mim para a poder ajudar em tarefas simples.
Atividade/Rotina	Almoço		
Observações	Participante		
Categoria	Relação de apoio adulto-criança		

21. Nota de Campo 17 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Caminho para a sala	Ao sairmos da componente de apoio à família e quando nos dirigimos para a sala a I. disse-me: “Catarina podes dar-me a mão?” “Posso claro, precisas de ajuda para subir as escadas?” perguntei, “Sim” respondeu a I.	
Atividade/Rotina	Saída da Componente de apoio à família		
Observações	Participante		
Categoria	Relação de apoio adulto-criança		

26. Nota de Campo 18 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Chegamos à sala e as crianças começaram a despir os seus casacos a MP. disse-me: “Catarina toma o meu casaco!”. “Arruma no teu cacifo MP.!” disse-lhe, “ Não chego!” respondeu a MP. “Sabes qual é?” perguntei-lhe. “Sim é o roxo!” respondeu a MP. “E onde está o roxo?” perguntei-lhe. “Esta ali” apontado para o seu cacifo. “Boa MP.!” reforcei.	A MP. sabe a cor do seu cacifo e sabe onde está apesar de não o conseguir pendurar sozinha.
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Desenvolvimento da autonomia		

27. Nota de Campo 20 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AM. fez anos a mãe fez-lhe um bolo e levou três velas. Ao ver a EC. colocar as velas no bolo a AM. Disse: “ Olha a minha mãe comprou!”, “São as velas para tu soprares. E quantas são?” perguntei. a AM. respondeu contando: “Um, três, cinco!”. “Eu ajudo-te!” disse-lhe. Apontando para a primeira vela disse: “Um”, aponte para a segunda e a AM. disse: “dois”, aponte para a terceira e a AM. disse: “Três”. “Então quantas velas são?” perguntei, “São três!” respondeu a AM. “Boa AM. são mesmo! E de que cor são?” questionei. “Amarelo, vermelho, azul!” respondeu a AM. “Muito bem AM.”	A AM. baralhou-se na primeira contagem mas depois conseguiu recitar a sequência numérica e ter noção da quantidade total de velas, sabendo que o último termo é o total da contagem.
Atividade/Rotina	Lanche da manhã		
Observações	Participante		
Categoria	Desenvolvimento de noções matemáticas		

30. Nota de Campo 23 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A I. que estava na área do desenho chama-me aproximei-me e ela diz-me: “Catarina falta o escrito!” sem perceber perguntei: “Falta o quê I.?”, “Não está escrito o meu nome!” disse-me. “Queres que eu escreva o teu nome, vou já escrever!” respondi-lhe tirando a caneta do bolso e começando a escrever o seu nome na folha de desenho. “Obrigada Catarina!” disse a I., “De nada I.” respondi.	A I. começa a ter noção do código escrito, no entanto este registo também é sinonimo da sua identidade.
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Desenvolvimento de capacidades de literacia ao nível da consciência gráfica		

31. Nota de Campo 23 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Espaço no exterior junto à porta da sala	Na rua no meio da correria o HL. caí ao chão começou logo a choramingar. A AA. que passava ao seu lado ajudou-o a levantar-se do chão e quando o HL. já estava de pé deu-lhe um abraço que fez com que parasse de chorar. O HL. soltou um sorriso, limpou as lágrimas e continuou a brincar.	Para além da visível cooperação que é demonstrada pela AA. podemos dizer que existe também empatia, solidariedade, coisas que se desenvolvem através das relações
Atividade/Rotina	Brincadeira no exterior		
Observações	Não Participante		
Categoria	Cooperação entre pares		

41. Nota de Campo 27 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AL. tem faltado desde que comecei o estágio não a conhecia por isso foi a primeira vez que nos vimos. Como neste dia estive a receber todas as crianças apresentar-me à família e também a AL. que entrou sem estranheza, alguns amiguinhos como MP. AA. vieram recebe-la como fazem sempre com todos os amiguinhos. Visto que era dia de continuar-mos as pinturas do urso expliquei na reunião de tapete o que iríamos fazer e pedi as crianças para explicarem o que tínhamos falado nos últimos dias perguntando: “Meninos vamos explicar à AL. o que falamos esta semana, lê-mos uma história que era?”, respondeu o F.: “a caça ao urso?”	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Integração		

		<p>perguntei: “O que falava a história?” AA respondeu: “Uns meninos que foram procurar o urso na caverna!”, perguntei: “Eles passaram por várias coisas lembra-se quais eram?”, respondeu a R.: “Passaram pela floresta!”, MP. “Pela água!”, AM. respondeu muito baixinho: “Lama”, “Muito bem, faltam dois!” disse. O V. disse: “Neve”, “Boa e falta a erva alta e ondulante!” disse. “Depois falamos de três tipos de ursos quais eram?” perguntei, AA respondeu: “O pardo”, “Muito bem e o uro pardo tem o pelo de que cor?”, responderam muitos ao mesmo tempo e quase em coro: “Castanho!”, “Boa, e os outros ursos como se chamam?”, MP. respondeu: “Panda”, e o F. também disse: “O urso da neve!”. Perguntei: “Como se chama o urso da neve?”, respondeu a R. e a JÁ. “Urso Polar!” “Muito bem, AL. nos estamos a fazer uma pintura do urso com garfos, cada um escolhe o urso que quer pintar, o pardo, o polar ou o panda!”.</p>	
--	--	---	--

42. Nota de Campo 27 de novembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	<p>O F. chegou à escola ao tirar o casaco reparou num pedaço de metal costurado à sua camisola e disse-me: “Catarina está aqui escrito o meu nome!” agarrando o pedaço de metal da camisola. “Não F. não é o teu nome é o nome da marca da tua camisola, é quem fez a camisola!”. “O teu nome está no cacifo onde tens de pendurar o casaco sabes onde está?”, “Sim está ali!” respondeu o F. apontando para o seu cacifo, “Muito bem, F_ _ _ _ _ é o teu nome, então pendura lá o teu casado!” e com alguma ajuda o F. pendurou o seu casaco.</p>	<p>O F. está habituado a que tudo na escola tenha nome achou que aquele bocado de metal preso à sua camisola também tinha escrito o seu nome. É importante as crianças começarem a contactar com várias utilidades da escrita.</p>
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Desenvolvimento de capacidades de literacia ao nível da		

	consciência gráfica		
--	---------------------	--	--

46. Nota de Campo 4 de dezembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Distribui as crianças pelas áreas da sala. Mas a R. começou a chorar. Perguntei-lhe: “O que se passa R.? Porque choras?”, respondeu: “Quero ir para a casinha!”, “Mas a casinha já tem lá muitos meninos, além disso tu ontem tiveste na casinha! Hoje tem de ser outros meninos!” disse-lhe. Respondeu: “Mas eu quero, Catarina eu quero!”, “R. a Catarina já falou contigo, noutro dia vais tu para a casinha! Olha vai buscar a tua plasticina ou vai pintar um desenho!” a R. permaneceu a choramingar por um bocado olhava permanentemente para mim. Continuei a trabalhar com a N. que estava a fazer a sua carta ao pai natal. A R. acabou por ir buscar a sua plasticina agarrou num copo e perguntou-me “Catarina esta é a minha?” “É essa mesmo R., muito bem paras-te de chorar!” sorrindo foi se sentar.	A R. é uma criança que não consegue lidar muito bem com a frustração, por vezes precisa do seu tempo para aceitar o que o adulto lhe diz mas depois fica bem.
	Brincadeira livre		
Observações	Participante		
Categoria	Organização da sala		

51. Nota de Campo 11 de dezembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A JA. chegou a sala e disse-me: “Catarina tenho uns ténis	O contacto emergente com a

Atividade/Rotina	Acolhimento	novos!” “Tão giros JA. esses parecem mais fáceis de calçares!” respondi. acenou com a cabeça, depois disse: “Olha Catarina tem coisas para ler!”, “Pois tem JA. sabes o que dizem?” perguntei. “Não” respondeu a JA. “Está escrito o nome da marca dos teus ténis, adidas! Começa pela letra A-adidas!” disse-lhe. A JA. apontando para os ténis da MP. disse: “Olha os dela não tem nada escrito!”, “Procurem melhor para terem a certeza!” disse-lhes. A JA. e a MP. procuram por baixo na sola e de lado e disse a JA.: “Os da MP. não tem nada escrito!” a MP reforçou abrindo os braços e mãos dizendo: “Não tem Catarina!”. “Há uns ténis que tem e outro que podem não ter nada escrito!” disse-lhes. Reparei que depois andavam as duas a procurar nos ténis dos outros amigos a ver quem tinha coisas escritas e diziam: “Os do J. também tem coisas para ler!”, “Boa meninas!”.	leitura e com escrita é importante para prepara a crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este grupo de crianças tem curiosidade sobre questões relacionadas com a leitura e com a escrita. É importante as crianças terem consciência das funcionalidades da língua.
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

61. Nota de Campo 16 de dezembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Mostrei às crianças todas as bolachas e solicitei que identificassem a sua. A JA. foi das primeira a ir identificar a sua bolacha, olhou para todas as bolachas e disse apontando para duas bolachas ambas com a letra “J”: “Catarina há duas minhas!”, “Não são as duas tuas é só uma a outra é do J. ou do JO., o nome deles também começa pela letra J!” “Há três iguais!” “Sim JA. isso mesmo existem três meninos cujo o nome começa pela mesmo letra o J.!”	A JÁ. reconheceu a letra do seu nome assim como compreendeu que existem mais nomes com a mesma inicial.
Atividade/Rotina	Atividade orientada		
Observações	Participante		
Categoria	Identificação da inicial do nome		

62. Nota de Campo 17 de dezembro de 2020		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Hoje afixei a divulgação da atividade das bolachas. A MP. apontou para foto que tinha a bolacha com as tuas iniciais e disse muito contente: “Catarina, Catarina, esta é a minha!” “Pois é MP. é a tua!”	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Divulgação das atividades		

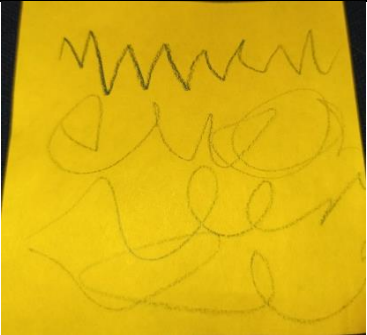
67. Nota de Campo 8 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Refeitório	A I. e a JA. faziam construções de lego a JA. fazia o gesto como se tivesse a escrever num computador e dizia à I.: “I. olha o meu computador, estou a escrever!” a I. acrescentou: “É a fingir JA.!”. A I. e a JA. faziam construções de lego a JA. fazia o gesto como se tivesse a escrever num computador e dizia à I.: “I. olha o meu computador, estou a escrever!” a I. acrescentou: “É a fingir JA.!”.	
Atividade/Rotina	Componente de apoio à família		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da linguagem escrita		

69. Nota de Campo 11 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Refeitório	A JA. ao ver-me escrever no meu caderno de apontamentos	

Atividade/Rotina	Componente de apoio à família	perguntou-me: “O que estas a fazer Catarina?”, “Estou a escrever JA.!” respondi, “E o que estas a escrever?” perguntou a JA. querendo saber com mais detalhe. “Estou a escrever sobre vocês todos. A Catarina tem de escrever muitas coisas para fazer trabalhos sobre as crianças para apresentar na escola das professoras!”.	
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da linguagem escrita		

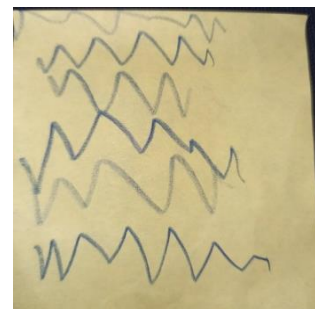
72. Nota de Campo 12 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Hoje entrou para a nossa sala uma menina nova a B. a educadora avisou ontem na reunião em grande grupo. Assim que a B. chegou com sua mãe algumas crianças da sala vieram estreitar. A JA., AA., N., MP. acabado por se aproximar da B., a Noa disse: “Ola B. eu sou a N. queres ser minha amiga?” esticando a mão para a B. esta ainda tímida não respondeu mas esticou a sua mão como se fosse um sim. A JA. foi agarrar a outra mão da B. e todas juntas levaram-na para dentro da sala. A mãe da B. ficou radiante e a B. acabou por ficar bem a brincar com as novas amigas.	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Relação de apoio criança-criança		

79. Nota de Campo 18 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências


Local	Sala de atividades	A A. pega num boneco da casinha e com a mão do boneco toca numa imagem da revista e diz: “Queres este bebé!” como se fosse o boneco que tivesse escolhido sozinho, depois escreve algo num post-it e cola na mesa. A MP. ao seu lado disse: “Eu quero este, eu quero este!” a A. volta a descolar o post-it e acrescenta algo, voltando a cola-lo.	
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

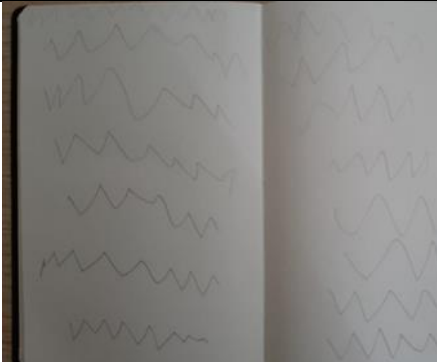
80. Nota de Campo 18 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AA. e a R. escrevem no “quadro” com o giz, a AA. faz uns riscos contínuos, da esquerda para a direita e quando chega ao fim do quadro continua ligeiramente em baixo, mas da direita para a esquerda.	Direccionalidade da escrita começa bem mas depois não faz o mesmo movimentando continuando em baixo mas ao contrário da direccionalidade da escrita.
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		


83. Nota de Campo 19 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A A. escreve vários post-it's, folheia uma revista com produtos alimentares e volta escrever, repetindo esta atividade várias vezes. Como se tivesse a escrever algo que estivesse na revista.	A A. utiliza uma escrita indiferenciada para escrever nos post-it's, mostrando compreender a direccionalidade da escrita.
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		



84. Nota de Campo 19 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AL. trouxe umas bolachinhas para os amigos comerem a seguir a maça, dei uma bolacha a cada um, as bolachas tinham o formato de uma letra e chamavam-se “esses”. Perguntei ao grupo: “Olhem o que vos parece esta bolacha?”, HS.: “Parece	As letras que eles mais reconhecem é a do primeiro nome e ninguém tem como primeira letra do nome o “S”, daí ter sido
Atividade/Rotina	Reunião da manhã		
Observações	Participante		


Categoria	Emergência da linguagem escrita	um 9!”, “Mas não é um nove HS.!” disse-lhe. “Vejam lá bem?” disse. A JA disse: “Parece uma lagarta!”, “Podia ser JA. mas eu estou-me a referir a uma letra, esta bolacha tem a forma de uma letra. Quem tem esta letra no seu nome?”, “Eu!” disse o HS. levantando-se e apontando para a fotográfica com o nome, sendo que a letra é a primeira do seu último nome. “Muito bem HS.!”.	mais difícil chegarem lá sozinhos. 
------------------	---------------------------------	---	---


88. Nota de Campo 20 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AL. brinca na casinha, escreve num bloco de notas e fala sozinha, não se percebe o que diz. Fecha o caderno e pega na mala, coloca o caderno dentro da mala e dá uma volta à sala, com a mala na mão. Volta à casinha senta-se na cadeira abre a mala, tira o caderno e volta a escrever.	
Atividade /Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da linguagem escrita		

89. Nota de Campo 20 de Janeiro de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AA. e a JA. escrevem no quadro com o giz, cada uma com um bocadinho de giz. As duas muito juntinhas falam entre si e combinam que uma escreve num lado do quadro e a outra do outro. Entretanto a JA. apaga tudo o que tinham escrito e voltam a escrever. A AA. escreve da esquerda para a direita mas esta ficou do lado esquerdo do quadro. A JA. escreve para baixo como e fosse um desenho, mas está do lado direito do quadro.	
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Não Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		


100. Nota de Campo 7 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Dispus vários dicionários sobre animais em cima da mesa ao redor do grupo que quis entrar no projeto. Ao verem os livros a N. disse: “Catarina vais contar histórias?”, “Estes livros não são de histórias, são livros para encontrarmos informações sobre o projeto, chamam-se dicionários!” respondi. Assim que começaram a folhear os livros começaram a ver muitos animais A JA. disse: “Catarina estes animais todos dormem o inverno inteiro?” “Não JA. a Catarina vai ler o que aqui uma coisa sobre o nosso projeto!” para sintetizar decidi ler uma pequena	
Atividade/Rotina	Atividade orientada		
Observações	Participante		
Categoria	Projeto		


		nota que dizia: “ Os ursos, os morcegos comem muito durante o verão, quando há muito alimento. Depois, dormem todo o inverno e a isto chama-se de hibernação. Eles hibernam porque dormem muitos dias seguidos sem acordar!”.	
--	--	---	--

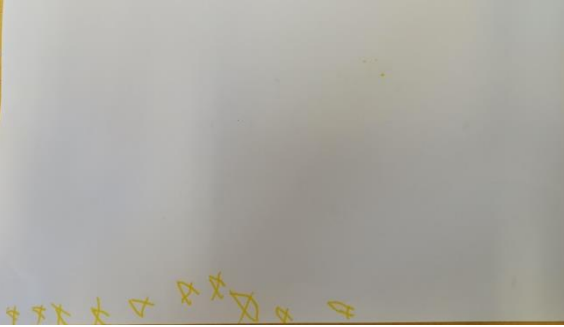
106. Nota de Campo 9 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Recreio	Hoje levei o giz para o recreio então coloquei-o em cima da mesa, a AA. e a JA. pediram-me de imediato para escrever com ele. A elas juntaram-se o V., a N. R. M. à medida que chegavam mais crianças viam os outros a brincar e com o giz e pediam giz também.	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		


107. Nota de Campo 9 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Recreio	A AA. disse-me: “Catarina escreve o meu nome!”, escrevi o seu nome no chão do recreio e de seguida a AA. começa a imitar as letras do nome fazendo a primeira letra quase na perfeição. “Muito bem AA. é o A. a primeira letra do teu nome	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		


Categoria	Emergência da leitura e da escrita	e está muito perfeitinha!”, a AA. sorriu e continuo a brincar. A JA. gostou da brincadeira e pediu-me para escrever também o seu nome para que pudesse imitar. E assim o fez também muito bem feito um “J”, “Boa JA. está muito bem também este jota da teu nome!”	O da esquerda foi o que fiz e o da direita foi o que a AA. fez.
------------------	------------------------------------	--	---


111. Nota de Campo 12 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A A. escrevia o “A” do seu nome disse: “Catarina é o A do meu nome!”, a AA. disse de imediato: “Não, não é o A de AA!”. Respondi a ambas: “Meninas é o A do nome das duas tanto A_____ como A_____ se escreve com A na primeira letra!”	As crianças começam a encontrar regularidades nos vários nomes. 
Atividade/Rotina	Momento da história		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		


120. Nota de Campo 15 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	<p>A JA. pediu para fazer um desenho, passado um bocado chamou-me: “Catarina olha escrevi letras!”, “Estão muito bem JA. muito bem! Tenta fazer a do teu nome!”, “O Jota?” perguntou. “Sim podes tentar fazer as letras do teu nome, estas que fizeste estão muito bem, vou te dar um cartão com o teu nome para ser mais fácil!”. Escrevi a data de hoje e a JA. ao ver-me escrever perguntou: “Que letras são essas Catarina?”, respondi “Não são letras JA. são números este é o numero 15 que é o dia de hoje”!</p>	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

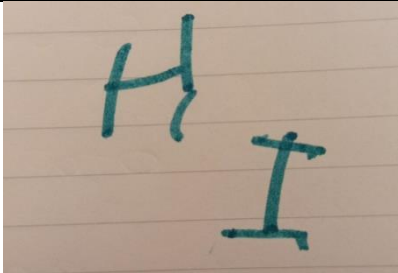
121. Nota de Campo 15 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A AA. que desenhava ao lado da JA. ao vê-la escrever o seu nome também quis escrever dizendo-me: “Catarina olha o meu nome!”, “Uau AA. é a primeira letra do teu nome, está muito bem escrita!”. A AA. sorriu e continuou a desenhar na outra face da folha.	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

124. Nota de Campo 16 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Recreio	No recreio a JÁ. escrevia com giz chamou-me e disse: “Catarina olha são dois jotas!”, “Pois são JA. mas este (apontando para o segundo, está ao contrario e parece um T! Então e isto aqui (apontando para outras coisas escritas ao lado) o que é?” “São mais letras mas não sei o nome dessas!”, “Olha estão muito bem escritas JA. são dois A do teu nome e um I!”	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

			
--	--	--	---

125. Nota de Campo 16 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Recreio	A A. escrevia a letra do seu nome, entusiasmada fez um A enorme e dizia para a AA. “Olha o meu é grande!”.	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

139. Nota de Campo 23 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	A A. Fazia um desenho e perguntei-lhe “Muito giro A. O que fizeste ?” “Fiz um desenho e o “A” do meu nome!”, “Que giro pois está aqui um “A”!, Muito bem A.!”.	
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita		

143. Nota de Campo 27 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Ao construir o livro de divulgação do projeto a JA. disse: “Catarina esta letra está ao contrário!” apontando para o “I” maiúsculo da palavra inverno, “Está certo JA. é o “I” de inverno!” respondi-lhe. Mas a JA., continuou a insistir: “Não Catarina assim é que está bem!” virando a folha ao contrário, quando percebi o que ela estava a dizer virando a folha ao contrário o “I” parecia um “H”, letras diferentes se olharmos de diferentes perspetivas “Já entendi o que estas a dizer se virarmos a folha parece um “H” realmente e tu sabes fazer está letra, mas assim é um “I” de inverno esta bem porque inverno escreve-se com “I”, este I é igual aquele que tu fazer com a pintinha “i”!” mostrei-lhe o “i” da palavra hibernar, “Sim esse	
Atividade/Rotina	Atividade dirigida		
Observações	Participante		
Categoria	Emergência da leitura e da escrita Projeto		

		eu sei qual é!” disse-me a JA. “Pois sabes este assim (apontado para o I maiúsculo) é o “I” maiúsculo!”.	
--	--	--	--

144. Nota de Campo 27 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	O pai da A. contou que a filha veio o caminho todo até a escola a falar do projeto da hibernação, contou quais os animais que hibernam e os que não hibernam e falou dos que voavam, nadavam ou andavam e corriam.	
Atividade/Rotina	Acolhimento		
Observações	Não Participante		
Categoria	Projeto		

147. Nota de Campo 28 de Abril de 2021		Descrição	Inferências
Local	Sala de atividades	Ao fazer um jogo de mesa que tinha um relógio perguntei ao D. apontando para o 1 “O que é isto?”, “É o um” respondeu. “É uma letra ou um número?” perguntei. “São todas letras um, dois, três, quatro, cinco!” apontando para os números do relógio. Ao seu lado estava a A. que disse sim são “Muitas letras!”. “Conhecem	
Atividade/Rotina	Brincadeira livre		
Observações	Participante		

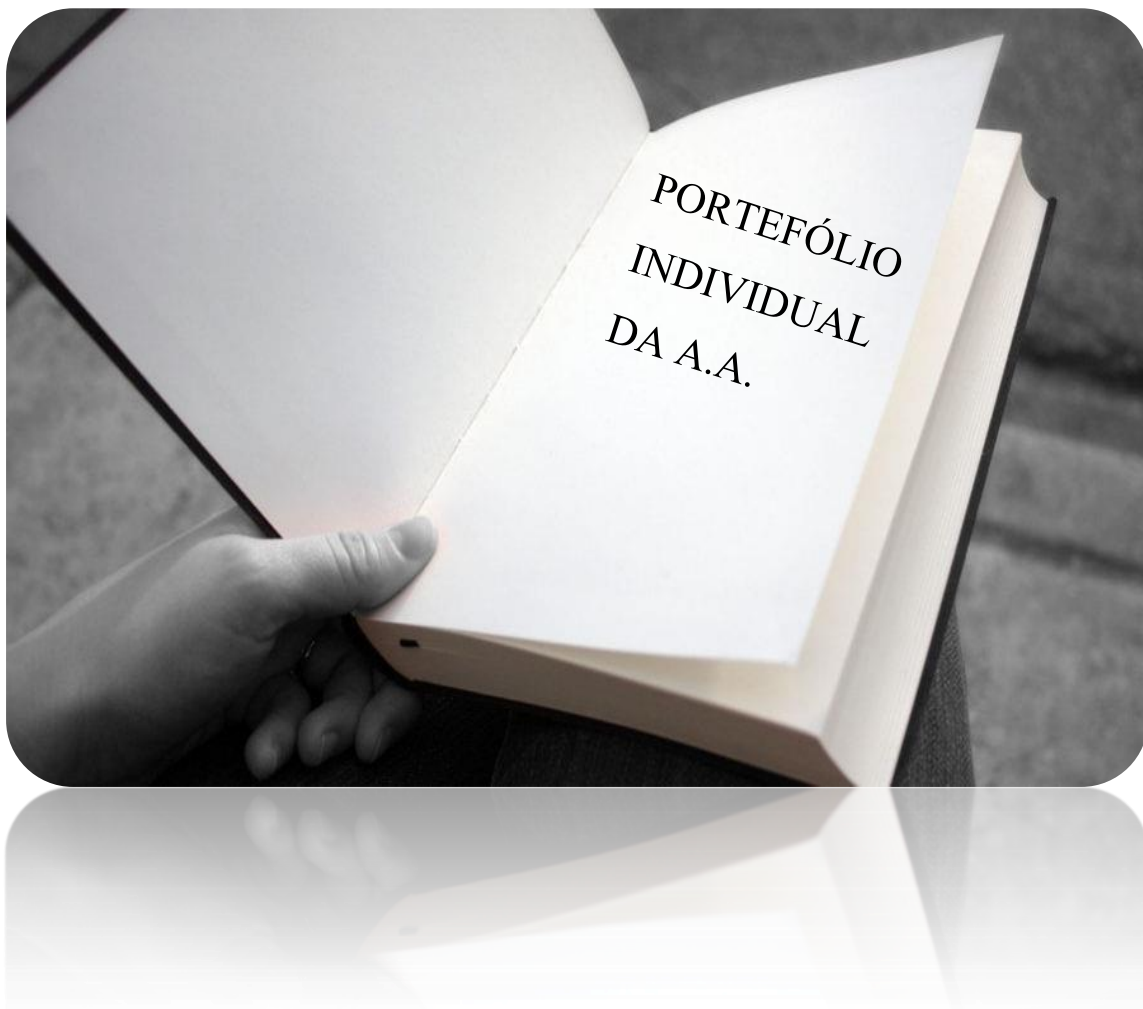
Categoria	Emergência da leitura e da escrita	alguma?" perguntei.	
------------------	---------------------------------------	---------------------	--

ANEXOS G

PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA A.A.



Biografia da A.A.

A A.A. nasceu no dia 28 de Abril de 2017, por isso tem 3 anos. É uma criança muito meiga e carinhosa e está sempre pronta a ajudar o outro. É autónoma na alimentação, na higiene, na arrumação da sala e conhece toda a rotina diária da escola.

A A.A. é amiga do seu amigo, gosta de ajudar o próximo, tem uma alegria contagiante, é bondosa, divertida, inteligente. Gosta de dar as boas vindas aos amigos quando chegam à escola, com um abraço, é uma criança sociável e brinca com qualquer menino da sala. Quando algum amigo se magoa é a primeira a ir "socorrer", por vezes ajuda-os a levantar do chão (se for o caso) e dá-lhes um forte abraço para pararem de chorar. Relaciona-se e interage com os colegas e adultos, quer da sala, em particular, quer da instituição, em geral, é uma criança que acolhe muito bem quem chega de novo.

Tem as suas preferências nas brincadeiras livres, gostando mais da área da casinha, do desenho e dos jogos de mesa.

É uma criança muito expressiva que verbaliza os seus gostos, os seus sentimentos e o que deseja, adora falar e mostrar as suas roupas, é comunicativa e adora ouvir histórias e participar na hora do conto, retém muito bem o que lhe é passado e participa nos momentos em grande grupo. A A.A. é uma criança curiosa, exploradora e colabora em todas as tarefas que lhe são propostas.

Entrevista da A.A.

Catarina: A Catarina vai fazer-te umas perguntas sobre ti para por no teu portefólio da escola, queres responder?

A.A.: Sim

Catarina: Como te chamas?

A.A.: A. R. dos S. A.

Catarina: E quantos anos tens?

A.A.: Três (mostrando 3 dedos)

Catarina: E quantos vais fazer?

A.A.: Vou fazer estes (mostrando 4 dedos) e o meu pai vai dar-me o bolo do "Joãozinho".

Catarina: És uma menina ou um Menino?

A.A.: Sou uma menina.

Catarina: Porque que és uma menina?

A.A.: Porque eu não quero ser um menino.

Catarina: Como é que tu és? Qual é a cor do teu cabelo?

A.A.: Loiro grande.

Catarina: E os teus Olhos de que cor são?

A.A.: A minha mãe diz que são verdes.

Catarina: Olha A.A. diz à Catarina quem é que é a tua família?

A.A.: É o M., a Juju, o T., a mãe, o pai, e a cadela.

Catarina: Então quantos são lá em casa?

A.A.: Somos muitos.

Catarina: Com quem gostas mais de brincar na tua casa?

A.A.: Com a Juju e com a mãe.

Catarina: E na escola com quem mais gostas de brincar?

A.A.: Com a MP.

Catarina: O que mais gostas de fazer na escola?

A.A.: Brincar com os jogos do armário e fazer plasticina.

Catarina: Gostas de andar na escola?

A.A.: Gosto (respondeu sem hesitar).

Catarina: Gostas de andar na escola porquê A.A.?

A.A.: Gosto porque gosto de brincar com todos os amigos.

Trabalhos realizados pela A.A.

Sou a A.A. e gosto de brincar na escola com os amigos.

Gosto muito da Mena, da Mafalda e da Catarina porque elas fazem trabalhos.

Gosto de brincar com os legos, fazer desenhos e gosto de ajudar a arrumar as camas para a sesta e dar os bibes aos amigos.



A minha Família:

A.A.: Amarelo é o M. o meu mano. O T. é o azul, eu sou a vermelha, a minha cadela pandora é a cor-de-rosa, a minha mamã é a cor-de-rosa grande, a mana Juju é a roxo, e o meu pai é o verde.

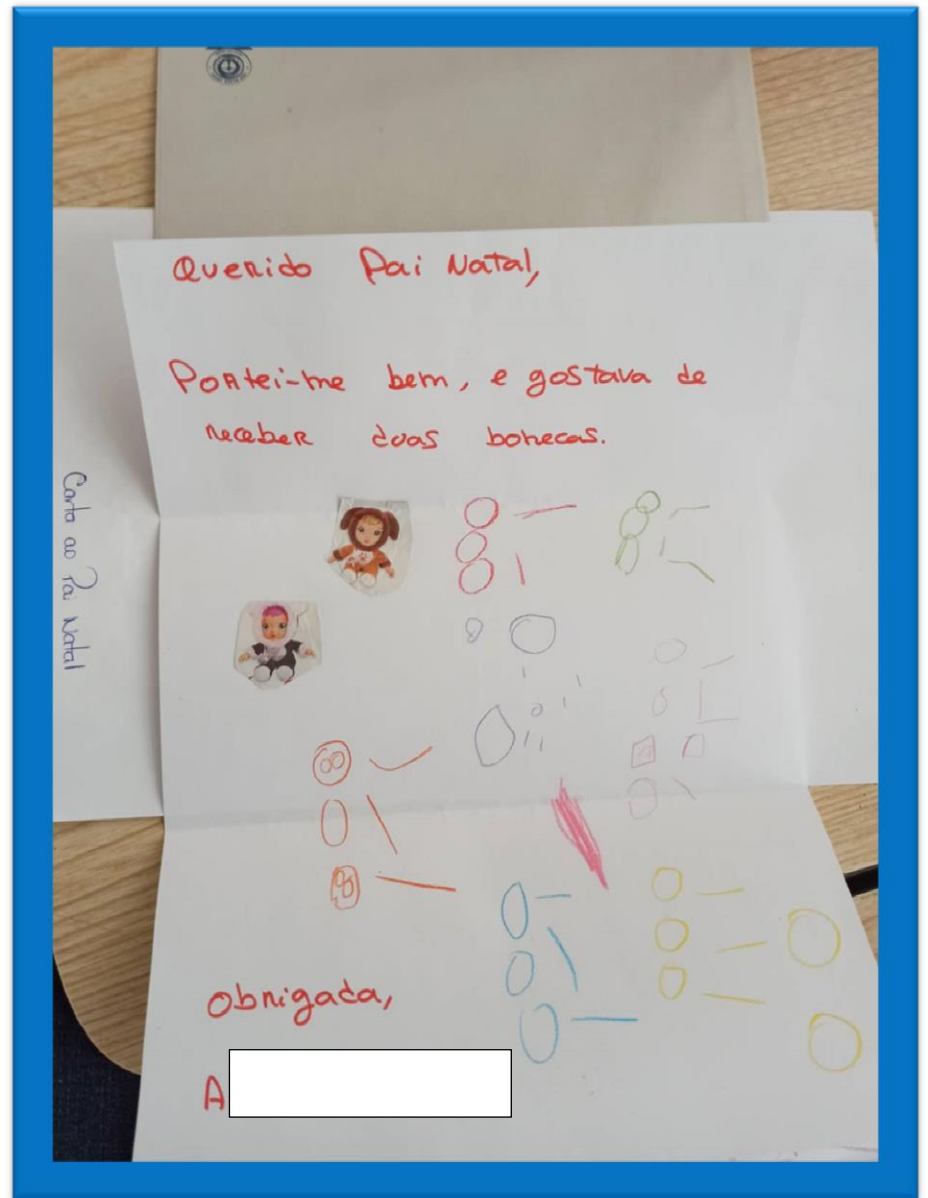
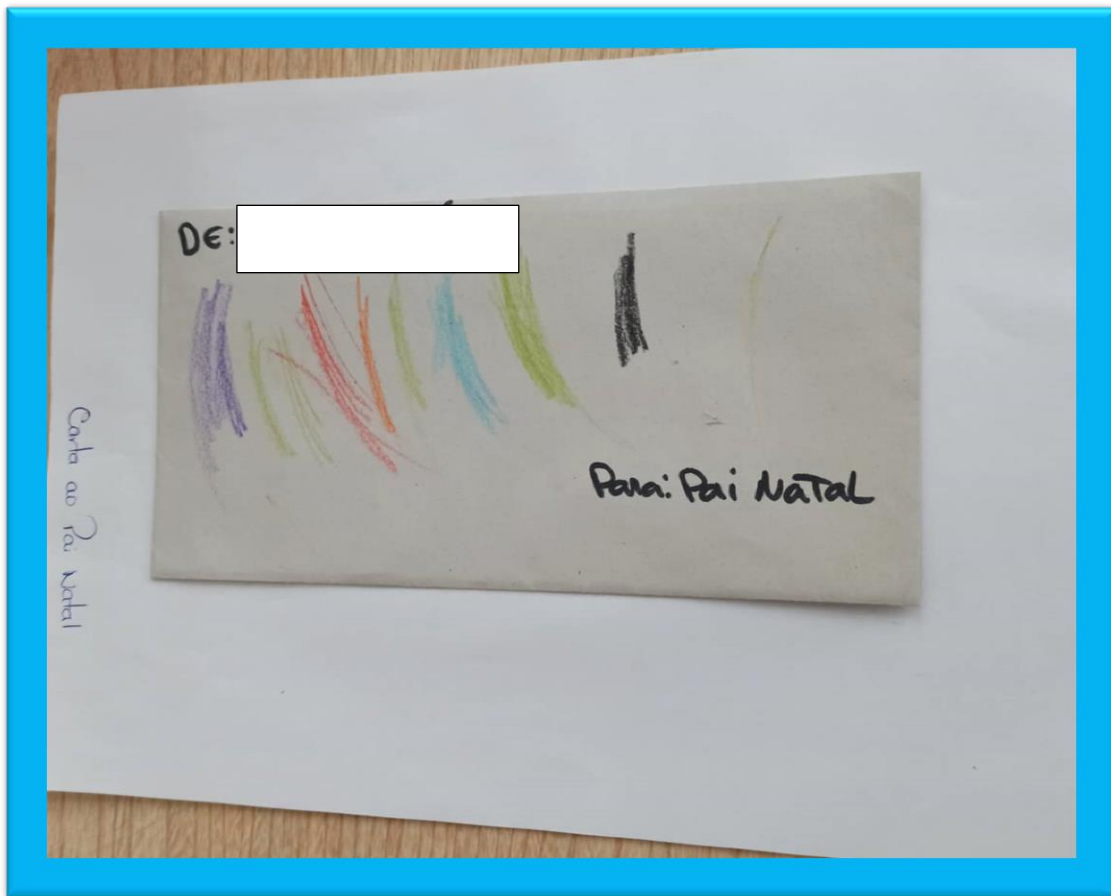
Dezembro de 2020



Trabalho dos Ursos:

A.A.: Este foi o trabalho dos Ursos e eu pintei com os garfos, o urso panda. É preto e branco.

Novembro de 2020

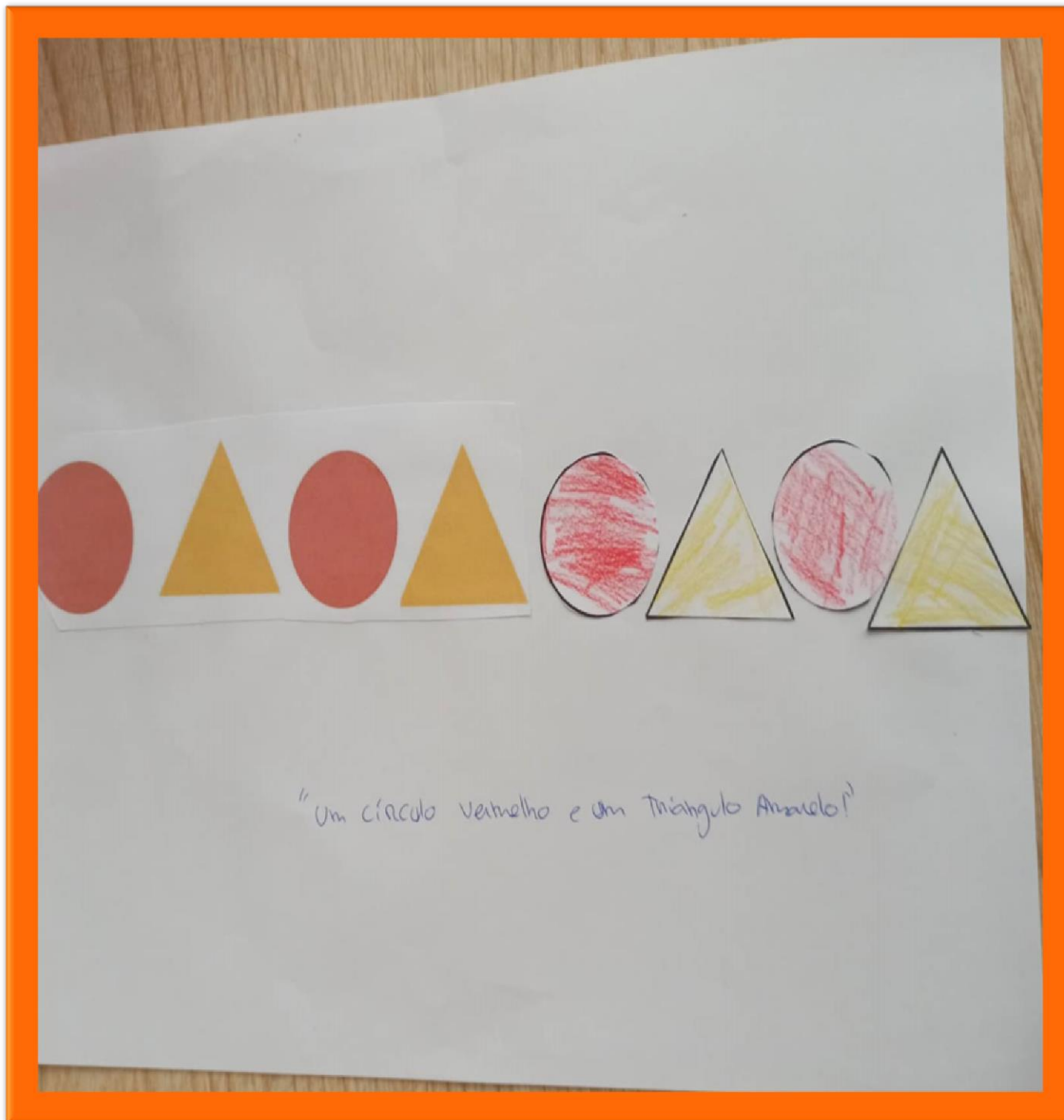




PDesenho livre:

A.A.: Este é o arco iris
porque gosto de fazer com
muitas cores.

Dezembro de 2020



Padrões:

A.A.: É o trabalho do círculo e do triângulo.

Janeiro de 2021



Inverno:

A.A.: O cachecol para
proteger do frio do inverno.

Janeiro de 2021



Desenho livre:

A.A.: São balões de
várias cores a voar pelo ar.

Janeiro de 2021



Pintura com aguarelas:

A.A.: Este desenho fiz com aguarelas e foi uma pintura a sério porque pintei no cavalete das pinturas.

Janeiro de 2021



Hibernação:

A.A.: A Joaninha é vermelha com pintas pretas, ela voa e hiberna!

Abril de 2021

Portefólio da A.A.

Nestes 6 meses que tive com a A.A. pude conhece-la melhor analisando os seus comportamentos, atitudes e a sua personalidade enquanto ser humano, com base nos registos feitos ao longo do meu estágio construí este pequeno portefólio que a define tão bem.

Deste modo, considero, que A.A. tem um desenvolvimento espectável para a sua idade em todas as áreas é uma criança que questiona e argumenta e tem sempre uma palavra amiga para dizer.

Área da formação pessoal e social

No que respeita à Formação Pessoal e Social, a A.A. revela autonomia no espaço e na rotina da sala, compreendendo a sucessão dos acontecimentos e explorando o espaço conforme as suas necessidades e interesses.

É uma criança que resolve os seus problemas, procurando com pouca frequência o auxílio do adulto na resolução de conflitos, é uma criança muito atenta ao que a rodeia e por vezes procura o adulto para relatar algum acontecimento que acha que não se deve fazer. Gosta muito de receber elogios e de dar abraços. A A.A. é uma criança muito meiga e amiga dos colegas e do adulto, é uma menina de "ouro".

"A A.A. veio ter comigo e deu-me um abraço ao qual correspon-di. A seguir dá-me um beijinho na bochecha sem eu estar a espera no surgimento deste comportamento disse-lhe: "A.A. eu gostava muito de te dar um beijinho também, mas tu sabes que não podemos dar beijinhos por causa do corona vírus!" a A.A. sorriu e foi brincar."

É uma criança que coopera com o outro, demonstrando-se sempre disponível e preocupada em ajudar. Quando é a primeira a acordar da sesta ajuda as outras crianças a calçarem-se e vestirem-se, ajuda o adulto nas várias tarefas da rotina, gosta de fazer recados e sabe faze-los com determinação.

"Ao explorar plasticina uma amiga colocou bocadinhos sobre as unhas. "Olha as minhas unhas!" disse a amiga. "Estão muito giras. Qual é a cor?" perguntei. "Azul" respondeu a amiga, a A.A. que estava à sua frente disse: "Não é azul é verde!". "A A.A. tem razão é verde!" disse-lhe.

Tem um caracter cuidador, considerando que tenta sempre apoiar as outras crianças na realização de determinadas tarefas, elogiando-as e promovendo o desenvolvimento das suas capacidades. Não gosta de ver ninguém triste e a chorar é a primeira a ir acudir.

“Na rua no meio da correria o amigo caiu ao chão começou a choramingar. A A.A. que passava ao seu lado ajudou-o a levantar-se do chão e quando o amigo já estava de pé deu-lhe um abraço que fez com que parasse de chorar. O amigo soltou um sorriso, limpou as lágrimas e continuou a brincar.”

Apesar de ser uma criança que brinca com qualquer amigo da sala, a A.A. tem uma maior afeição pela AL e pelo HS..É uma criança feliz e é notório o seu gosto pela escola, pelos amigos, pela educadora e pela auxiliar.

“A A.A. fez um desenho e foi mostrar à educadora “M___ olha o meu desenho!” disse-lhe ela. A educadora respondeu: “Está giro o que é?” e a A.A. responde: “Sou eu, a M___, a M___ e a Catarina!”, “Está muito giro A.A. estamos todas muito bonitas!” disse-lhe.

Área da expressão e comunicação

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Nesta área destaco o interesse da A.A. por ouvir histórias é uma criança muito participativa consegue sempre fazer o relato da história e entende com facilidade as mensagens que as histórias, por vezes, transmitem. Recorre muitas vezes às imagens da história para poder contar o que aconteceu durante a mesma, tendo um discurso claro e correto para a sua idade. Reconhece visualmente o seu nome identificando facilmente o seu copo da plasticina, o seu cacifo, e alguns nomes dos colegas escritos nos bibes, por exemplo.

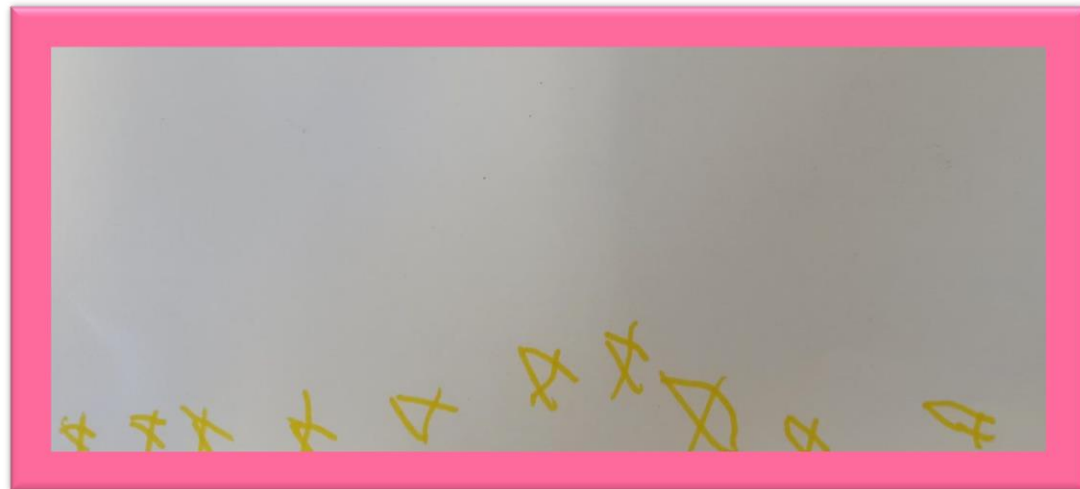
A seguir à sesta a AA. ajudou-me a dar os bibes para vestir aos amigos. Entretendo deu-me um com a parte do bolso onde está escrito o nome e disse: "Olha Catarina este é da MP!", "Pois é AA. como sabes?" perguntei. "Está aqui o nome dela escrito!", "muito bem AA. está sim!".

No que respeita à escrita distingue o desenho, da escrita, começando a escrever recentemente a primeira letra do seu nome, identificando as restantes letras que constituem o nome. Reconhece a importância do código escrito e compreende a sua funcionalidade no dia-a-dia. Quando faz algum desenho na área das expressões recorre ao adulto para este escrever o seu nome, mas também para explicar o que desenhou. Neste momento já começou a escrever a primeira letra do seu nome nos seus próprios desenhos necessitando do adulto para completar as restantes letras.

Gosta muito de brincar na área da casinha escrevendo no quadro com giz, e brincando com as revistas fazendo as suas listas de compras faz de conta, sempre acompanhada dos amigos da sala.



Escrita do A do seu nome com giz no chão do recreio.



Escrita do seu nome numa folha de desenho livre.

Domínio da matemática

A A.A. gosta de fazer jogos de encaixe e fá-lo com alguma facilidade. Sabe recitar a sequência numérica até 10, saltando alguns números, e reconhece o grafismo dos números até 5 pelo menos. Consegue também identificar, contando, que a quantidade total de objetos corresponde ao último termo que refere, ou seja ao último número da contagem. Reconhece figuras geométricas como o círculo, triângulo, quadrado e retângulo.

A.A.: Estava a desenhar e tinha em cima da mesa 4 canetas.

Catarina: "Quantas canetas estão aqui A.A.?"

A.A.: responde contando, "Um, dois, três, quatro, quatro!"

Catarina: Tirei duas à sua frente "E agora?"

A.A.: responde contando, "Um, dois, três, são três!"

Catarina: Agora vou por mais três quantas estão?

A.A. responde: "São muitas!",

Catarina: Conta tu sabes!

A.A.: Muito rápido diz "Um, dois, quatro, sete!"

Catarina: Vai alguém acorrer atrás de ti? Então conta lá devagar uma por uma!

A.A.: "Um, dois, três, quatro, cinco e seis, são seis!"

Catarina: Muito bem vêes como tu sabes!

Domínio da educação artística

É de realçar que uma das áreas que a A.A. mais gosta é da área da casinha, dos jogos de mesa e da área das expressões. Na área da casinha gosta de brincar ao faz de conta onde desenvolve, na maior parte do seu tempo, o jogo simbólico, atribuindo significados da sua vida quotidiana aos materiais que lhe são disponibilizados nesta mesma área, imitando os vários comportamentos da vida adulta, principalmente na utilização do código escrito ainda que de uma forma de faz de conta. É nestes momentos de brincadeira e socialização que a A.A. assume um comportamento maternal para com os outros sendo muito cuidadora e protetora e isso revela-se também através do jogo simbólico.

Na área dos jogos de mesa mais procurados nos últimos meses a A.A. gosta de fazer puzzles e jogos de encaixe. Conseguindo com facilidade entender a finalidade de cada jogo sem ter de procurar a ajuda do adulto. É A.A. é uma criança autônoma na sala procura o jogo que deseja e consegue arruma-lo no seu lugar, por vezes tem dificuldade em arrumar jogos com peças muito pequenas e nesses momentos pede a ajuda do adulto.

Na área das expressões a A.A. gosta de fazer desenho livre com canetas ou lápis, apesar de preferir as canetas de feltro, revela ainda alguma dificuldade na utilização da tesoura. Adora fazer plasticina e já consegue moldar figuras reais.

Gosta de dançar e tem uma boa agilidade motora salta, corre, desce e sobe escadas sem dificuldade, consegue dominar vários movimentos que implica deslocamentos e equilíbrios, nomeadamente saltar a pés juntos.

Área do conhecimento do mundo

Nesta área a A.A. compreende o mundo que a rodeia e mostra-se curiosa e atenta quando se fala de alguns aspetos do meio que nos rodeia. Consegue sem ajuda registar o tempo no mapa na sala.

E tem vindo a melhorar algumas noções reais é caso da nota de campo que se segue quando falamos dos ursos a A.A. respondeu que eram cor-de-rosa.

“Perguntei às crianças várias coisas acerca dos ursos de maneira a tentar perceber o que sabiam sobre o assunto. Perguntei “De que cor são os ursos?”, A.A. respondeu:

“São cor de rosa!”, Perguntei “E como é que são os ursos?”, A.A. respondeu: “São grandes!”

Neste momento ela sabe que existem vários tipos de ursos. Os pardos que são castanhos, os pandas que são pretos e brancos e os polares que vivem em zonas de gelo e neve e são brancos. Sabe identificar os animais que hibernam e outros que não hibernam e identifica algumas características dos animais nomeadamente como se deslocam e qual o seu habitat.

Tem vindo a desenvolver um gosto pela área da ciência onde explora vários objetos da natureza e do mundo natural, utilizando lupas, redes e frascos para encher e vazar elementos. Começa a questionar sobre factos do dia-a-dia.

consegue recordar vários acontecimentos dentro da sala. Ao brincar na área dos jogos a A.A. encontrou uma peça com um ouriço e disse-me: “Catarina olha o ouriço que dorme o inverno todo!” lembrando-se do tema do nosso projeto, a hibernação.



Este portefólio foi criado com todo o carinho que tenho por uma menina que se chama A.A.

Foi concebido para funções académicas, mas espero, sobretudo, que tenha sido feito para que, um dia, esta menina nunca se esqueça que é muito especial.

Obrigada querida A.A. por me teres recebido tão bem nesta sala, tive um enorme gosto em conhecer-te e levo-te para sempre no meu coração.

Lisboa, Abril de 2021

ANEXOS H

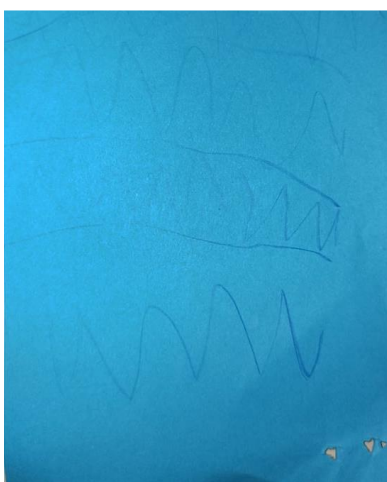
FOTOGRAFIAS DE VÁRIAS PRRODUÇÕES
ESCRITAS DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Escrita Indiferenciada

Figura 7

Escrita indiferenciada na área da casinha 1



Nota: Fonte própria

Figura 9

Escrita indiferenciada na área da casinha 3



Nota: Fonte própria

Figura 8

Escrita indiferenciada na área da casinha 2



Nota: Fonte própria

Figura 10

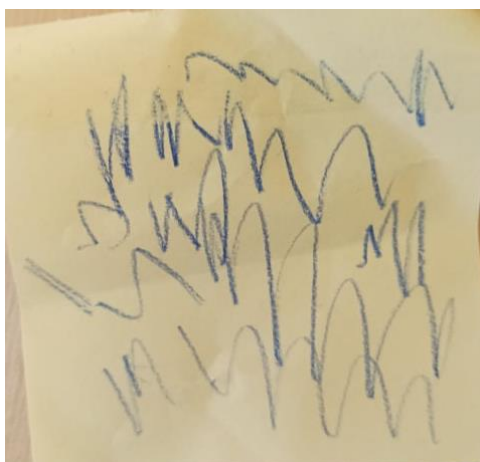
Escrita indiferenciada na área da casinha 4



Nota: Fonte própria

Figura 11

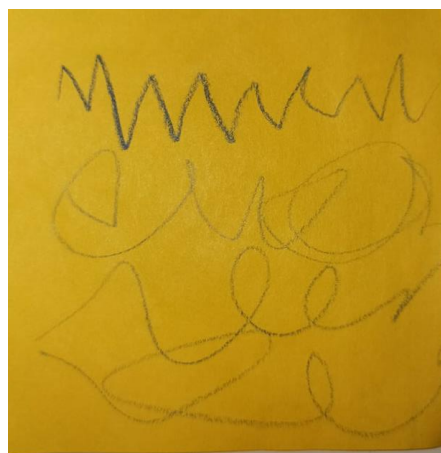
Escrita indiferenciada na área da casinha 5



Nota: Fonte própria

Figura 12

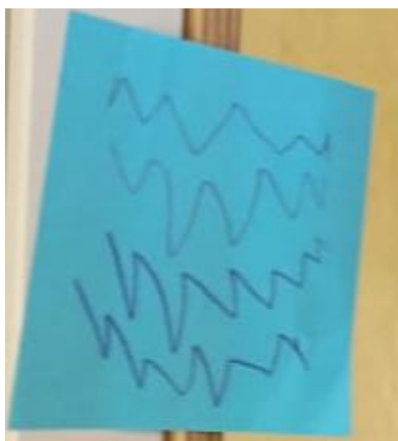
Escrita indiferenciada na área da casinha 6



Nota: Fonte própria

Figura 13

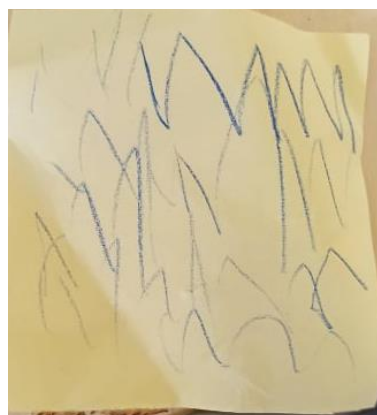
Escrita indiferenciada na área da casinha 7



Nota: Fonte própria

Figura 14

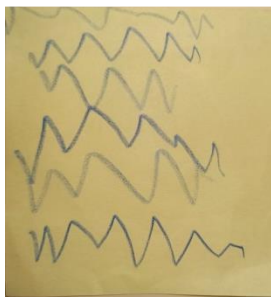
Escrita indiferenciada na área da casinha 8



Nota: Fonte própria

Figura 15

Escrita indiferenciada na área da casinha 9

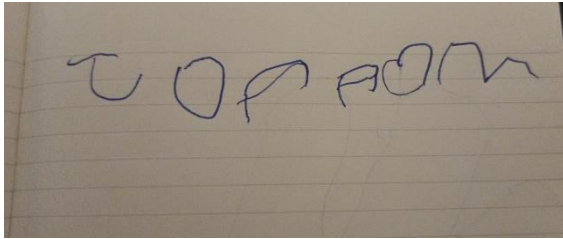


Nota: Fonte própria

Escrita diferenciada

Figura 16

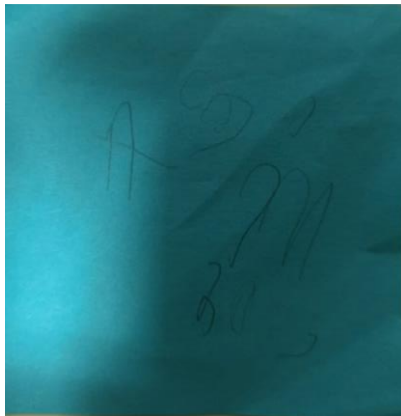
Escrita diferenciada na área da casinha 10



Nota: Fonte própria

Figura 18

Escrita diferenciada na área da casinha 12



Nota: Fonte própria

Figura 20

Escrita diferenciada na área da casinha 14



Nota: Fonte própria

Figura 17

Escrita diferenciada na área da casinha 11



Nota: Fonte própria

Figura 19

Escrita diferenciada na área da casinha 13



Nota: Fonte própria

Figura 21

Escrita diferenciada na área da casinha 15



Nota: Fonte própria

Figura 23

Escrita diferenciada na área da casinha 17



Nota: Fonte própria

Figura 25

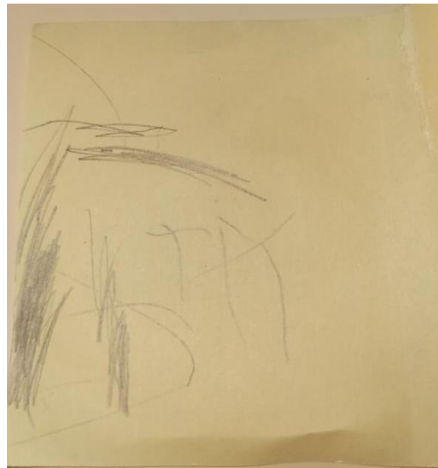
Escrita diferenciada na área da casinha 19



Nota: Fonte própria

Figura 22

Escrita diferenciada na área da casinha 16



Nota: Fonte própria

Figura 24

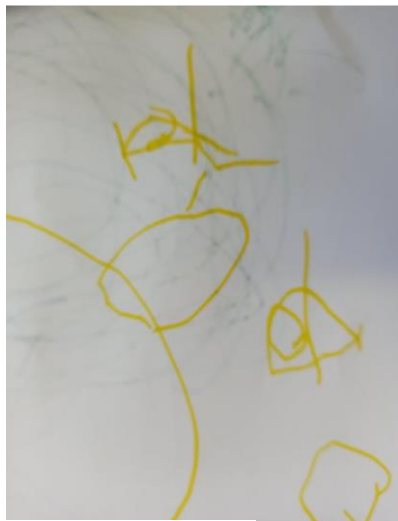
Escrita diferenciada na área da casinha 18



Nota: Fonte própria

Figura 26

Escrita diferenciada na área da casinha 20, uma "A"



Nota: Fonte própria

Figura 28

Escrita diferenciada na área da casinha 22



Nota: Fonte própria

Figura 30

Escrita diferenciada na área da casinha 24



Nota: Fonte própria

Figura 27

Escrita diferenciada na área da casinha 21 letras no canto da folha



Nota: Fonte própria

Figura 29

Escrita diferenciada na área da casinha 23



Nota: Fonte própria

Figura 31

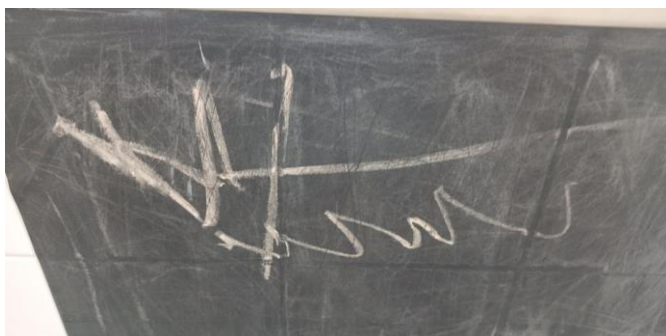
Escrita diferenciada na área da casinha 25



Nota: Fonte própria

Figura 32

Escrita diferenciada na área da casinha 26



Nota: Fonte própria

Figura 33

Escrita diferenciada na área da casinha 27



Nota: Fonte própria

Figura 34

Escrita diferenciada na área da casinha 28



Nota: Fonte própria

ANEXOS I

ÁRVORE CATEGORIAL DAS CONCEÇÕES
DAS CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

	<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Inferências</u>
<u>Conceções das crianças sobre a leitura e a escrita</u>	Funcionalidades da leitura e da escrita	Identifica funções e uso da escrita	30 42 45 51 68 87 98 143
		Utiliza a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades	45 51 67 71 79 83 88 109
	Identifica conversões da escrita	Reconhece letras (As letras do seu nome e outras)	11
			42
			57
			61
62			
64			
84			
92			
94			
93			
95			
96			
98			
102			

			105 106 111 112 120 121 124 125 131 134 136 140 143 144 147
		Sabe o sentido direcional da escrita	80 89 106 107 111 120 121 130
		Estabelece relação entre a escrita e mensagem oral	61 92 93
	Prazer e motivação para ler e escrever	sentir-se competente para usar a leitura e escrita	4 30 68 75 96 105

			106
			109
			112
			120
			121
			125
			130
			131
			136
			140
			143
			144