A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS EM PRÉ-ESCOLAR

A influência dos contextos familiar e educativo nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de crianças em jardim-de-infância

Carlota Tavares Abreu Ferreira Louceiro

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

2018

A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS EM PRÉ-ESCOLAR

A influência dos contextos familiar e educativo nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de crianças em jardim-de-infância

Carlota Tavares Abreu Ferreira Louceiro

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

Orientador/a: Professora Doutora Dalila Lino

Coorientador/a: Professora Doutora Otília Sousa

2018

AGRADECIMENTOS

Terminada a última etapa deste mestrado e da minha formação superior inicial, não podia deixar de agradecer:

À minha família, em especial à minha mãe que é o meu pilar e porto de abrigo, que sempre me apoiaram e respeitaram a minha decisão vincada de ser profissional de educação de infância, por nunca deixarem que me faltasse amor. Isto não seria possível sem vocês. Mãe, Pai, Mira, Marcelo, Ariana, Avó... obrigada.

À Professora mais humana e gentil que se cruzou no meu percurso académico, a Professora Doutora Dalila Lino, obrigada pelo seu apoio, pelas palavras certas nas alturas necessárias e pelo respeito e ética profissionais que se revelam francamente no seu caráter e na sua forma de trabalhar.

À Professora Doutora Otília Sousa, obrigada por todo o apoio, principalmente nesta reta final do mestrado, e por todos os recursos que me disponibilizou.

À Professora Doutora Ana Vale, pela disponibilização dos testes Deteção do Intruso Fonológico com Imagens, da Unidade de Dislexia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

À Ghira, por ser a melhor amiga que podia cruzar-se na minha vida e na faculdade, por ser sempre a minha pessoa de todas as horas. Por acreditares em mim como uma amiga verdadeira deve fazer. Começámos juntas e fechamos juntas este capítulo! Obrigada, do fundo do coração.

À Mariana e à Mafalda, por terem sido tão boas colegas de curso e de mestrado, por serem ótimas educadoras de infância e por serem amigas excecionais. Obrigada pela amizade, amor e generosidade.

À Sofia e à Fátima, duas amigas que estão comigo desde o início desta viagem e com quem passei dos melhores momentos da minha vida universitária. Obrigada por todo o apoio e por todas as gargalhadas e parvoíces!

À Micas, à Inês, ao João e ao Tomás, pela amizade que tanto me deram e pela confiança em mim e nas minhas capacidades.

À Sandra e à Idalina, por me abrirem as portas para “jardinar” e pelas experiências e aprendizagens vividas.

À Mafalda Vítor e à Mafalda Sousa, por serem autênticas companheiras de estágio e por termos sido unidas para o bom e para o menos bom. Conseguimos!

À Margarida e à Catarina Ramos, que vieram acrescentar mais significado à palavra «amizade», sendo exemplo dela e exemplo de respeito, solidariedade, companheirismo e perseverança.

À Joana, à Adriana e à Beatriz, companheiras e amigas que ganhei no mestrado e com quem partilhei todas as ocasiões do início ao fim deste período; à Catarina e à Andreia, pelos cinco anos de faculdade juntas (na mesma turma) e por serem pessoas com quem vivi todo este percurso e que sempre me apoiaram.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, a casa que me recebeu tão bem em 2013 e que me vê sair em 2018, que me fez crescer, depois de inúmeras horas de trabalho, de aprendizagens e de experiências.

A todos os docentes com quem privei, a todos os professores com quem me cruzei nesta Escola Superior, a todas as colegas e amigas que não mencionei, um sincero obrigada. Só podemos crescer se nos partilharmos com os outros.

Às crianças, que me deram as asas para voar sempre mais alto, a quem não tenho mais palavras para dirigir e apenas um coração envolvido em saudade e gratidão por tudo o que me deram e pela autenticidade dos momentos vividos e partilhados.

Por último, a Deus, que nunca me deixou perder a força de vontade, pela família que me deu e pela educação que me proporcionou, pelo amor, pela fidelidade, *por todas as coisas visíveis e invisíveis.*

RESUMO

O presente relatório constitui-se como uma análise crítica e reflexiva sobre a prática e a investigação desenvolvidas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Esta decorreu em contexto de jardim-de-infância, com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

O objeto de estudo que dá nome ao relatório – ***A influência dos contextos familiar e educativo nos comportamentos e competências de literacia num grupo de crianças de jardim-de-infância*** – surge no âmbito da prática desenvolvida. Desta decorre a necessidade de estudar o contexto educativo, cruzando-o com o familiar, na investigação, para melhorar as práticas adotadas antes e depois do término da mesma. Seguindo a metodologia do *design-based research*, esta investigação teve como objetivos (i) analisar as práticas de literacia do contexto familiar, (ii) investigar o contexto educativo, (iii) avaliar as competências de consciência fonológica e literacia das crianças e (iv) alterar o contexto educativo de acordo com a metodologia de investigação escolhida. Foram usados um questionário para as famílias; o teste de conhecimento de letras; o teste de consciência fonológica (Vale, 2011), a escala ECERS-R. Selecionou-se um grupo de doze crianças como participante – as seis crianças que frequentam mais assiduamente a área da leitura e da escrita e seis que não frequentam.

Os resultados do estudo sugerem que o grupo que revelou mais competências e conhecimentos nos testes aplicados participa mais em práticas de literacia familiar e revela um maior interesse por atividades que envolvam a leitura e a escrita. A reorganização do espaço decidida após a aplicação da escala, permitiu observar melhorias no ambiente educativo, no âmbito da literacia, promovendo uma maior apetência e frequência pela área da leitura e escrita.

Palavras-chave: crianças, jardim-de-infância, *design-based research*, literacia, contextos

ABSTRACT

This report is a critical and reflective analysis of the practice and research developed within the framework of Supervised Professional Practice II. It was held in a kindergarten setting with a group of 24 children aged 4 to 6 years.

The study object that gives name to the report – ***The influence of the familiar and educative contexts on the literacy behaviors and competences in a kindergarten group of children*** – arises within the scope of the developed practice, in which it was emphasized the need to study the educational space by crossing it with the familiar context in the investigation, to improve the practices adopted before and after the end of this study. Following the methodology of design-based research, this study was based on understanding the literacy practices of the family context through a questionnaire to family members, crossing them with the literacy skills of children, using tests of letter knowledge and phonological awareness and with the evaluation of the quality of the educational environment using the ECERS-R scale. To do this, a group of 12 children were selected as participants, applying the tests from the division into two groups of 6 children each – those who attend the area of reading and writing and those who doesn't.

The main conclusions of the study are that the group who showed the best results in the tests applied has a higher index of family literacy practice and, consequently, a greater interest in activities involving reading and writing. Nevertheless, with the application of the environment rating scale, it is possible to verify improvements in the educational environment in the scope of the literacy, promoting behaviors and skills in children.

Keywords: children, kindergarten, *design-based research*, literacy, contexts

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 1

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO 3

1.1. Caraterização para a ação educativa 3

1.1.1. Meio 3

1.1.2. Contexto socioeducativo 4

1.1.3. Equipa educativa 5

1.1.4. Ambiente educativo 6

1.1.5. Famílias 7

1.1.6. Crianças 8

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO 10

2.1. Intencionalidade da ação pedagógica 10

2.1.1. Intenções para a ação e processos de intervenção 10

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA 18

3.1. Identificação da problemática 18

3.2. Quadro metodológico e roteiro ético da investigação 19

3.3. Revisão da literatura 23

3.3.1. Literacia emergente e fatores de aprendizagem da leitura e da escrita 24

3.3.2. Comportamentos emergentes de literacia 26

3.3.3. O espaço e os materiais na motivação para ler e escrever 27

3.4. Análise e discussão dos dados obtidos 30

3.4.1. Aplicação da escala ECERS-R 31

3.4.2. A componente prática na investigação 33

3.4.3. Análise dos resultados dos questionários 35

3.4.4. Análise do teste de conhecimento de letras 35

3.4.5. Análise dos resultados – Teste da Deteção do Intruso Fonológico com Imagens (DIFI) 38
3.4.6. Análise conclusiva da investigação 40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 44
CONSIDERAÇÕES FINAIS 50
REFERÊNCIAS 53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Média dos resultados obtidos nos testes DIFI..... 38

Figura 2. Tempo médio de resposta nos testes DIFI..... 39

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cronologia de intervenções..... 30

Tabela 2. Total de acertos 36

Tabela 3. Média de acertos..... 36

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Escala ECERS-R (primeira aplicação)

Anexo B. Escala ECERS-R (segunda aplicação)

Anexo C. Questionário aos familiares sobre práticas de leitura e escrita familiar

Anexo D. Gráficos sobre os inquéritos aos familiares

Anexo E. Teste de conhecimento das letras

Anexo F. Análise dos inquéritos relativos às crianças DG. e T.

Anexo G. Análise dos inquéritos relativos às crianças A. e IF.

Anexo H. Portfólio da PPS II

Anexo I. Portfólio da Criança

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
ECERS-R	*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma analítica e reflexiva, a investigação e a praxis desenvolvidas através da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim-de-infância.

Além da descrição de contextos e práticas, o relatório é suportado em fundamentação teórica, fundamentalmente nas temáticas relativas à problemática definida. Esta teve por base uma observação atenta, estruturada e cuidada, atendendo a características coletivas de grupo e individuais de cada criança e membros da equipa educativa.

A problemática, objeto da investigação realizada, tem como preocupação perceber de que forma é que os contextos quotidianos das crianças influenciam as suas competências de linguagem e literacia. Fez-se uma revisão da bibliografia, procurando perceber a relação entre a motivação para ler e escrever e o espaço e os materiais que estão disponíveis no dia-a-dia de um grupo. Relacionando a pesquisa efetuada com os registos escritos das observações feitas durante o período de estágio, notou-se que, de todas as áreas de interesse existentes na sala de atividades, a que tinha menos crianças durante a rotina era a área da leitura e a área da escrita (que são contíguas na mesma zona da sala, embora sejam áreas distintas). A partir desta observação, surgiu o interesse em perceber o porquê de haver uma frequência acentuada de crianças nas restantes áreas e nestas não haver tanta. Esse interesse tornou-se objeto de estudo para uma investigação que segue a metodologia do *design-based research*.

Assim a problemática a estudar é: **de que forma é que os contextos educativo e familiar influenciam as competências de linguagem e literacia de um grupo de crianças de jardim-de-infância.**

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos principais, relacionados e articulados entre si. No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização reflexiva e descritiva do meio e do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS II, apresentando as características socioculturais em que está inserida a instituição, a história da mesma, a equipa e o ambiente educativos, bem como o

espaço físico dos recintos utilizados pelas crianças, pelas equipas e as rotinas existentes.

No segundo capítulo, encontrar-se-á a análise reflexiva aprofundada sobre a intervenção. O capítulo tem duas subsecções: a primeira é referente às intenções para a ação pedagógica e a segunda visa a exposição e a explicitação dos processos de intervenção adotados no decorrer da PPS II, apresentando os objetivos, as estratégias, as rotinas, os espaços, o tempo e os materiais.

No terceiro capítulo, encontra-se identificada, explicada e relatada a problemática de estudo, bem como a estrutura da investigação e as suas diferentes etapas. Será explicada a metodologia de investigação (*design-based research*), assim como os instrumentos de recolha dos dados, participantes no estudo, e a análise dos resultados obtidos.

De seguida, o quarto capítulo destina-se à reflexão sobre a construção da profissionalidade durante os dois estágios, em creche e em jardim-de-infância, expondo o contributo de ambos. Refletindo ainda sobre a importância do curso: e papel dos professores e das unidades curriculares durante todo o percurso da licenciatura e do mestrado em educação pré-escolar. Ainda neste capítulo, salienta-se a importância da colaboração entre agentes educativos, do contributo do pensamento crítico e da análise reflexiva constante em educação de infância e, por fim, da simbiose da componente prática com a teórica na construção do saber no processo de formação de um/a futuro/a educador/a de infância.

Finalmente, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais, uma reflexão com cariz de balanço crítico sobre a importância deste estágio e da investigação, pondo em evidência os momentos mais significativos do percurso.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caraterização para a ação educativa

Para que haja uma intencionalidade pedagógica, é importante "um conhecimento do meio e das crianças", para que seja possível planear, agir e avaliar determinado ambiente educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Conhecer o meio e as crianças passa por estabelecer "contacto com as famílias e outros membros da comunidade" (*idem*), para que seja feita uma contextualização adequada e criado um conhecimento específico do grupo em questão, sem cair em generalizações. Neste sentido, segue-se uma caracterização para a ação educativa dividida em seis secções que, à luz da Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), são equiparáveis na sua importância e relevância para a promoção de um ambiente de qualidade para as crianças e para a postura ativa de um educador de infância – o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças.

1.1.1. Meio

O conhecimento do meio envolvente deve ser um fator a considerar por qualquer profissional de educação, no sentido de adequar a sua prática a todos os seus intervenientes. Ao ser importante o estabelecimento de uma relação/um contacto com a comunidade, torna-se importante perceber o meio e as pessoas envolventes à instituição, bem como os espaços adjacentes à mesma.

A instituição onde foi realizado o estágio no âmbito da PPS localiza-se numa das zonas mais antigas do centro da cidade de Lisboa, fundada em março de 1834. Na localização da instituição, existem inúmeras redes de transporte perto da zona, nomeadamente o elétrico, autocarros e o metropolitano. Existem, nas suas imediações, inúmeros espaços verdes e de convívio entre as pessoas do bairro, como praças, largos, parques/jardins, bem como estabelecimentos culturais e tradicionais, como museus ou igrejas. É possível observar, também, o facto de haver muito alojamento local e postos turísticos, sendo uma zona muito frequentada quer por moradores, quer por estrangeiros. O setor terciário é predominante na zona, desde talhos, mercados,

supermercados, retrosarias, pastelarias, cafetarias, restaurantes, serviços de segurança (polícia de segurança pública e bombeiros). É também uma zona caracterizada pela existência de multiculturalidade, sendo um bairro que é habitado por pessoas provenientes de países africanos, europa de leste e américa do sul. O tráfego de automóveis e outros veículos motorizados existe, também, em abundância. Embora seja uma zona bastante frequentada, as ruas são antigas e, muitas vezes, íngremes e estreitas, o que dificulta a passagem dos peões e, por vezes, dos veículos.

Inicialmente, a instituição era apenas destinada a crianças a partir do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido, posteriormente, destinada a crianças em idade pré-escolar, em forma de resposta social às necessidades da população residente. Em 1994, a instituição começou também a receber crianças para o berçário, existindo apenas uma sala.

1.1.2. Contexto socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a PPS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e tem como objetivo "formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas" (PE, p. 24). Atualmente, de acordo com o Projeto Educativo, a instituição conta com cerca de 130 crianças, distribuídas por três *respostas sociais* – berçário, dos 4 aos 9 meses; creche, dos 9 meses aos 2/3 anos; e jardim-de-infância, dos 2/3 aos 5/6 anos. O horário de funcionamento da instituição é estabelecido entre as 8:30H e as 19H.

Foi possível constatar, através de consulta do PE, a existência de uma diretora técnica, uma técnica de serviço social (a tempo parcial) e seis educadoras de infância, membros que constam no *Quadro Técnico* da instituição. Ainda existem oito auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares, que constam no *Quadro Diferenciado* da instituição.

Por fim, no que é referente às instalações da instituição, existem seis salas de atividades (das quais três são destinadas ao jardim-de-infância), um refeitório comum a todas as valências, uma sala destinada ao uso dos docentes, um espaço exterior destinado a todas as crianças, três casas-de-banho (uma para adultos, uma para pessoas com deficiência e cinco para as crianças), um hall de entrada, dois sótãos, uma sala polivalente e uma cozinha.

Para que a problemática encontrada fosse fundamentada, foi necessário debruçar-me acerca de uma caracterização que justificasse a existência de uma investigação sobre os contextos da criança e sobre as suas competências de leitura e de escrita, encarando-os como literacia. Neste sentido, logo desde o início da prática (meses de setembro e outubro), foi possível verificar que as notas de campo feitas a partir da observação direta e participante se debruçavam, em grande parte, sobre a frequência de crianças nas áreas da leitura e da escrita nos momentos de escolha livre do dia. Eram duas áreas que estavam constantemente vazias. Outro aspeto a salientar tem que ver com os momentos de leitura de histórias ou de escrita do grupo, que apenas eram realizados no registo de trabalhos, para efeitos de nomeação. Neste sentido, surgiu a problemática a investigar, cruzando a literacia das crianças com a possível relação que esta pode ter com o contexto escolar. Adiante, tornou-se uma necessidade compreender melhor o porquê de algumas crianças irem mais vezes à área da leitura ou da escrita do que outras, se teria que ver também com as práticas de leitura e de escrita existentes no seio familiar. Neste sentido, foi, também, decidido relacionar as competências de literacia das crianças com o contexto familiar, cruzando estas três componentes.

1.1.3. Equipa educativa

> "Quando as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias . . . passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento em vez de se fecharem"
>
> (Post & Hohmann, 2011, p. 306)

A instituição onde decorreu a prática em jardim-de-infância conta, como acima citado, com cinco educadoras de infância e cinco auxiliares de ação educativa. Nesta valência, cada sala de atividades conta com uma educadora de infância e uma AAE. Além da equipa da sala onde decorreu a PPS, fazem parte deste estabelecimento uma diretora técnica, uma técnica de serviço social, uma cozinheira e três auxiliares gerais.

A equipa educativa de sala consiste numa educadora cooperante e numa auxiliar de ação educativa. A organização e o planeamento das atividades e dos momentos de rotina é feita pela educadora de infância, sendo que a auxiliar apenas acompanha o grupo a partir das 10.30H. É pertinente realçar que a educadora de infância tem 18 anos

de serviço e a auxiliar 38 anos de serviço. A educadora cooperante, como acima referido, exerce a sua profissão na instituição há 18 anos, sendo licenciada na área, e a auxiliar concluiu o curso complementar do liceu (antigo 7.º ano).

Entre ambos os agentes educativos, existe uma relação positiva, dado que é possível reparar devido às constantes partilhas de opiniões e conceções, problemas ou ideias. É um trabalho realizado em cooperação, pelo que, para que fosse feita a inserção da estagiária de forma positiva, procurou-se a criação de vínculos de confiança com a educadora e a auxiliar, de modo a mostrar intenções de trabalho cooperativo com a equipa de sala. Considera-se importante a existência de "circuitos de comunicação entre os adultos" (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20). Embora este princípio seja adotado pelo Movimento da Escola Moderna, é importante referir que a equipa educativa nuclear (educadora e auxiliar de ação educativa) partilham, através de conversas informais e de partilha de ideias/saberes, pareceres do que sentem e consideram acerca do grupo, coletiva e individualmente, para que haja um fio condutor de ideias dos profissionais de educação.

1.1.4. Ambiente educativo

> O "ambiente indica às crianças o que podem ou devem fazer", "diz à criança se a julgamos capaz de ter sucesso" e "contém em larga medida o currículo da educação de infância" e o "educador sensato usa o ambiente para atingir os seus objectivos"
>
> (Dempsey e Frost, 2002, p. 688).

Segundo Forneiro (1998), "o termo *ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem nos mesmos" e há uma relação clara entre o ambiente e o espaço, dado que um (ambiente) acontece noutro (espaço) (p. 232). Forneiro (1998) ainda refere que o ambiente pode estar dividido em quatro dimensões – temporal, funcional, física e relacional – e que todas contribuem para as relações interpessoais entre crianças e entre criança-adulto (p. 234).

O ambiente educativo caracteriza-se pela organização do espaço e tempo do quotidiano do grupo de crianças. No contexto do estágio, o grupo de crianças observado

dispõe de uma sala de atividades, um espaço exterior (transversal a qualquer sala da instituição) uma educadora e uma AAE.

O espaço da sala contém móveis de arrumação; 5 mesas e 25 lugares sentados; dossiers para arquivo de trabalhos das crianças; contém a área da casa (denominada área do cabeleireiro até ao dia 8 de janeiro), área da garagem, área dos legos, área do tapete, área da matemática, área da leitura, área da escrita, área do jardim-zen, área da caça-ao-tesouro, área do golf, área dos bonecos;

A organização do tempo do grupo é feita pela educadora, de acordo com as intenções da mesma e de acordo com os momentos da rotina (acolhimento, lanche da manhã, almoço, lanche). A mesma *agenda semanal* é exposta na porta da sala, para dar conhecimento aos familiares e às restantes equipas educativas de salas do que vai ocorrendo na rotina das crianças.

1.1.5. Famílias

Para retratar o cenário das famílias do grupo de crianças, importa referir que é importante conhecê-las para compreender o contexto familiar de cada criança.

Das 24 famílias, 11 apresentam uma estrutura familiar moderna (Ferreira, 2004), que consiste num casal e um filho, sendo que 7 apresentam uma estrutura de um casal e dois filhos. O grupo é, também, caracterizado por existir uma "rede de sociabilidade alargada" (Ferreira, 2004), que pode ser observada no acolhimento, dado que algumas crianças chegam à sala com outros familiares (avós, tios, etc). De acordo com a situação social das famílias, segundo Ferreira (2004), estas estão inseridas nas classes média e intermédia.

É de ter em consideração a importância do papel das famílias no jardim-de-infância e na vida quotidiana de qualquer criança, dado que "a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21). Um caminho a percorrer terá que ver com o estabelecimento de uma relação de confiança entre educadores e familiares, e para tal é necessário tempo. Tal como afirmam Post & Hohmann (2011), as relações entre escola e família demoram tempo e exigem esforço, mas todos os intervenientes na mesma (crianças, famílias e educadores) beneficiam dessa confiança. Para que a participação das famílias possa ocorrer, é necessário que o educador crie uma relação

cooperada e partilhada com os familiares. Desse modo, a participação assume um papel reconhecido e isso "é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Este papel de relevo das famílias na construção da identidade das crianças e dos seus saberes também se tornou importante não só para as intenções para a ação, mas também no âmbito da investigação realizada durante a PPS II, de forma a obter dados acerca das rotinas de literacia das famílias das 12 crianças (num total de 24) que se tornaram o público participante na investigação.

1.1.6. Crianças

O grupo de crianças que frequenta a sala onde decorreu a PPS é um grupo heterogéneo de 25 crianças (passaram a 24 a partir de novembro de 2017) com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que 14 crianças são do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

De acordo com os dados referentes às idades e aos percursos institucionais consultados presencialmente, é possível constatar que apenas 1 criança frequenta a instituição pela primeira vez, sendo que as restantes 23 crianças frequentaram a creche e os anteriores anos em jardim-de-infância na instituição onde decorreu o estágio. Existe uma criança que integrou o ano letivo já depois de este começar, no dia 20 de setembro.

É um grupo comunicativo, interativo entre pares, que procura a discussão de ideias. Devido ao facto de existirem "chefes de sala", responsáveis pelas atividades de colocar a mesa, regar as plantas, trazer histórias, dar comida aos animais, marcar o tempo, marcar o calendário, limpar a sala, dar o pão e dar a fruta, existe um sentido de cooperação apurado nos momentos de rotina. Existindo heterogeneidade de idades no mesmo grupo, quando alguma criança tem mais dificuldade em alguma tarefa, seja em que domínio for, o grupo, no geral, procura ajudar o outro.

No que é referente às relações estabelecidas com os adultos, estas são caracterizadas pela afetividade, confiança, carinho e respeito. Para que tal aconteça, existe uma posição tolerante inerente à postura do educador, que permite à criança sentir-se confortável na construção de vínculos com os adultos de referência.

As crianças deste grupo revelam especial interesse por atividades de artes visuais, nomeadamente a execução de pinturas com tintas acrílicas e desenhos com

lápis de cor e canetas de feltro. Existem atividades extracurriculares, em que as crianças se podem inscrever mediante a autorização dos pais, o que permite uma variedade de experiências durante a semana (yoga, biodanza, literacia, filosofia, música, inglês). A rotina está dividida, maioritariamente, entre atividades dirigidas pelo adulto e momentos de brincadeira/ação livre, sendo que cerca de 30 a 40 minutos do dia são destinados ao espaço exterior, em que as crianças estão livremente a brincar no recreio.

Existem traços de autonomia nas crianças deste grupo. O grupo tem por hábito marcar a sua presença no quadro das presenças, com o recurso a círculos colados em velcro; existe um sinal para ir à casa-de-banho, em que se estiver verde ela está livre e se estiver vermelho ela está ocupada; os materiais são possíveis de ser arrumados sem o auxílio do adulto.

Concluindo, é de salientar que, para realizar uma avaliação formativa e contínua do grupo de crianças, recorreu-se à observação participante e, para registar essa observação, a registos escritos e, maioritariamente, fotográficos. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto . . . um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança.” (Oliveira-Formosinho, citado por Sousa e França, 2014, p. 49) e, desta forma, note-se que foi dada importância a uma avaliação sistemática, para que fosse gradual e pudesse ser sujeito de reflexão contínua da estagiária.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Este capítulo debruçar-se-á sobre as intenções para a ação pedagógica e sobre os processos de intervenção, delineadas de acordo com a contextualização acima realizada. Para que seja possível intervir de forma ética e com qualidade, é necessário o educador delinear intenções e formas de praticá-las, e com base nesse princípio foram delineadas **seis intenções para a ação**, que serão justificadas e fundamentadas devidamente, bem como processos de intervenção tendo como base as intenções.

2.1. Intencionalidade da ação pedagógica

De acordo com as OCEPE, quando o educador de infância beneficia de um maior conhecimento do grupo – e por maior entenda-se mais pormenorizado –, consegue obter informações acerca das características próprias de cada criança e globais do grupo, o que permite dar um sentido à sua prática e ação pedagógicas, constatando o seu propósito (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em contexto de jardim-de-infância, tornou-se de enorme relevância responder aos interesses das crianças, às suas características de personalidade tão acentuadas, adotando uma postura de observação detalhada (elaborando registos de observação e recorrendo a conversas constantes com a educadora cooperante) e atenta; e adotar uma postura de adulto que também tem características, gostos, dificuldades, um ser humano que erra e que está presente no contexto escolar enquanto mediador da construção própria de conhecimento da criança. Para tal, a criação de momentos de interação, de aprendizagem ativa, de escolha/decisão, de cooperação, de atividade fisicamente ativa e não-ativa, de cidadania, de brincar e de desafio estiveram, também, presentes no dia-a-dia das crianças e, consequentemente, na intenção para a ação desenrolada durante a prática.

2.1.1. Intenções para a ação e processos de intervenção

No seguimento deste raciocínio, foi possível entender, após a análise do contexto socioeducativo, as intenções para a ação específicas com o grupo acompanhado e relatado no presente documento, que serviram de suporte para a minha intervenção pedagógica no decorrer da prática profissional supervisionada. Do mesmo modo, foi a partir da caracterização do grupo que foi possível extrair uma problemática

a estudar por meio da investigação, o que fez com que as intenções delineadas fossem dirigidas à prática pedagógica, mas também à prática investigativa. Tais intenções têm que ver com:

a) Criar um vínculo afetivo com as crianças (individual e coletivamente):

Torna-se importante referir que, independentemente das idades, as crianças possuem características específicas e necessitam de atenção e de carinho ao longo do dia, da satisfação das suas necessidades e interesses e de respostas do adulto perante as suas solicitações. Perante esta premissa, foi possível perceber que existem momentos da rotina diária que, gradualmente, a criança se vai apropriando melhor, sendo cada vez menos difícil para ela, tais como a chegada ao jardim de infância de manhã, a chegada de uma nova criança à sala, a adaptação aos novos adultos de referência. Se o adulto quiser tornar-se numa referência para a criança, terá de **ter a criança num lugar de referência** para a sua prática pedagógica. Neste sentido, torna-se importante a existência de carinho e afetividade na relação criança-adulto, para que haja uma comunicação e reposta positivas e que transmitam segurança e respeito, bem como **espaço para ser** com todas as características que cada indivíduo tenha.

Só se oferecermos à criança toda a **liberdade** e nos oferecermos a nós próprios é que elas crescerão bem e sentir-se-ão confortáveis, e este conforto foi algo que sempre procurei promover, desde o início até ao fim da prática. Inicialmente, procurei não intervir no espaço de cada criança, tentando mostrar mais o que sou em momentos de grupos maiores, e não em momentos de um para um. Após os primeiros dias, procurei aproximar-me de cada criança, através de momentos de brincadeira ou de leituras de histórias – momentos esses em que as crianças solicitavam o adulto –, para que fosse, gradualmente, criada uma vinculação entre o novo elemento na sala (eu) e o grupo.

Devido aos interesses apresentados pelas crianças, em que mostraram especial carinho pela interação comigo em momentos de jogo simbólico ou de brincadeira no espaço exterior, procurei promover esses momentos de partilha, o que me permitiu conhecer melhor as crianças e dar-me a conhecer, perceber o que as preocupa, o que as deixa felizes, compreender o meu lugar na vida delas e no quotidiano do jardim-de-infância e, também, dar-lhes a perceber o significado de cada uma delas para mim e para a minha prática interventiva.

b) Proporcionar momentos de brincadeira

Dempsey e Frost (2002) afirmam que o jogo representa uma forma de encorajamento para a resolução de problemas e para adquirir competências sociais. Desde as primeiras semanas de estágio que foi possível perceber que o brincar ocupa um lugar de relevo na rotina do grupo, bem como para o grupo em si. Com crianças mais novas, o adulto deve ter sempre em consideração que maior parte do tempo/espaço dado para as crianças deve ter como principal objetivo que elas brinquem. Enunciando esta perspetiva, criei uma noção de que só é possível dar tempo às crianças para elas brincarem se o adulto também puder e quiser brincar e que elas brinquem. Foi deste modo que surgiu esta intenção para a ação, em que procurei, inicialmente, que os momentos de brincadeira surgissem partindo de mim, sendo eu a impulsionadora desses momentos; e procurei, gradualmente (à medida que a vinculação com as crianças fosse aumentando) integrar-me nos momentos de brincadeira do grupo, quer por iniciativa própria quer por convite das crianças[1]. Esta intenção está diretamente relacionada com a primeira intenção apresentada, pois foi devido à complementaridade das duas que pude construir **laços afetivos com as crianças**.

Procurei dar espaço às crianças, individual, de interação criança-criança e interação adulto-criança, pois também elas precisam de passar o seu tempo como lhes é mais útil. Sempre que as crianças solicitavam a minha participação na brincadeira, vinham chamar-me; e muitas vezes brincavam apenas sozinhas, em pequenos grupos, com materiais na sala de atividades e sem materiais no espaço exterior. Ao observar as diferentes formas de brincar das crianças consoante o espaço em que estavam inseridas, a minha postura foi diferente mediante esse comportamento, o que faz ressalvar que foram observados estes momentos atentamente, de forma a encontrar a forma mais correta de poder ser um elemento inserido nessas situações, por solicitação das crianças[2]. Foi com base nestas características, que fui constatando ao longo da

[1] "Carlota, não queres vir brincar connosco ao jogo das letras da MR?" (nota de campo, V., 5 anos, 25 de outubro de 2017)

[2] "Após as sessões de educação física no espaço exterior, o grupo fica a brincar até à hora do almoço, como é habitual. Tenho observado que é a quarta semana consecutiva que brincam ao "professor V.", um jogo em que uma criança é o professor de educação física e as restantes são as crianças. Nesse dia, S. dirige-se a mim perguntando "queres ser tu o professor V. hoje? É que a mim não me apetece hoje"." (nota de campo, 14 de novembro de 2017, espaço exterior).

prática, que delineei esta intenção, para que prevalecesse durante todo o período de estágio.

c) Desenvolvimento de competências de literacia

De acordo com a caracterização apresentada anteriormente neste relatório, foi possível perceber que as áreas da leitura e da escrita foram as menos escolhidas pelas crianças durante o período da PPS II. Neste sentido, de acordo com esta intenção e com a constatação desta situação, a promoção de momentos de literacia tornou-se uma intenção conversada com a educadora cooperante, não só no sentido em que deveria ser promovida a nível de atividades práticas, como também pelo espaço em que a criança está inserida. Foi analisado com a educadora que o próprio espaço da sala poderia ser impulsionador de momentos de literacia, conjugados com a ludicidade desses momentos, tornando-se, possível e gradualmente, uma escolha da criança pelo gosto que poderia vir a ter nessas atividades.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o contacto com livros, através das suas ilustrações ou da leitura de histórias pelo adulto, devido ao desenvolvimento que possibilita da consciência linguística, é um aspeto fundamental para que a criança seja bem-sucedida na aprendizagem da leitura, pelo que deve ser uma prática regular.

Para colocar em prática esta intenção, a primeira medida tomada foi a reorganização do espaço da sala, mudando a área da leitura e da escrita de local. Em conversa com a educadora, foi discutido que a área da leitura e da escrita deveriam estar juntas e num lugar mais calmo, com luz natural se possível. Entrando em acordo, juntou-se a área da leitura e da escrita, tornando-a numa área de literacia, numa zona perto de uma janela, obtendo sempre luz natural, ficando num canto pouco movimentado da sala de atividades. Desde esta mudança (11 de outubro de 2017), até ao fim do estágio, a cada sexta-feira, contabilizava-se o número de crianças que escolhia essa área, fazendo registos diários para que no fim da semana fosse feito o total. Notou-se uma diferença significativa ao longo das semanas, sendo que em média iam 4 crianças à área da leitura e 2 à área da escrita e, no fim do estágio, iam à área da literacia, em média, 7 crianças por semana, das quais, em média, 4 iam mais que uma vez por semana e 1 mais que uma vez por dia.

Durante a prática, foi estabelecido que seriam lidas duas histórias por semana às crianças a partir da última semana de novembro (27 de novembro de 2017) até ao final

do estágio (26 de janeiro de 2018). Foram momentos planificados e preparados a partir de três premissas diferentes – (i) os livros foram escolhidos tendo como base vivências das crianças, temas conversados entre elas e entre crianças e adultos, gostos e interesses das mesmas e, ainda, sobre algum tema que a educadora cooperante estivesse a falar com as crianças ou quisesse abordar; (ii) todas as leituras foram realizadas na área da leitura, reunindo o grupo de crianças que estivesse interessado em ouvir a história, sendo permitido que a criança pudesse sair ou entrar no momento da "hora do conto" quando quisesse; (iii) foram realizadas atividades de reconto, quer de forma de registo gráfico (desenhos, produções), quer oralmente, em que o grupo que ouviu a história contava a história às restantes crianças que não a tinham ouvido. Foram momentos geridos por mim e pelas crianças, de modo a servir melhor os interesses das mesmas.

"As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela" (Sim-Sim et al., 2008, p. 27) pois só desta forma é possível a criança comunicar primeiramente de forma mais rudimentar e, gradualmente, evoluir de forma processual, de acordo com as suas vivências. Alicerçando a exploração dos livros (que abordam diferentes áreas do saber) e a comunicação acerca deles, foi também uma ferramenta para que este «espaço de conversa» existisse com um tema envolvido, para que, por meio de diferentes assuntos, a criança estivesse interessada acerca do tema do livro e fosse, também, estimulada a curiosidade e a interação comunicativa entre pares/intervenientes nos momentos inerentes a esta intencionalidade. Concluindo, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é importante que o adulto seja comunicativo, que dê oportunidades às crianças e crie situações que estimulem a fala e a comunicação das mesmas, seja por exploração/manipulação de objetos, seja pelo interesse do mesmo em mostrar a funcionalidade da leitura e da escrita, dando a entender que todas as ações têm um propósito.

d) Promover momentos de partilha em grande e pequeno grupo [por meio da Metodologia de Trabalho por Projeto]

Dado que o projeto desenrolado com as crianças surgiu a partir de uma curiosidade das mesmas, dinamizada pela educadora cooperante, tornou-se importante para os agentes educativos (educadora e estagiária) promover momentos de partilha dos saberes que as crianças iam adquirindo. Liliana Marques, resumindo Bruner, no

livro “Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias”, afirma que “a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência (. . .)” tem como objetivo “(. . .) transmitir essa experiência aos outros” (Vasconcelos, 2011). Como intenção para a ação, a partilha de saberes e de experiências entre as crianças foi uma situação a promover pela educadora cooperante e pela estagiária, de modo a que, alicerçando a aprendizagem e a cooperação, a partilha ganhasse um lugar na rotina do grupo. Neste sentido, os agentes educativos tiveram como linha de orientação para a implementação desta intenção as constantes perguntas de conteúdo e de processo, bem como o feedback positivo àquilo que as crianças aprendiam no desenrolar do projeto e da sequência de atividades realizada pela educadora (sobre lagartas, minhocas e borboletas).

Devido ao projeto, esta intenção foi aplicada durante as semanas em que este decorreu, no sentido em que, a cada descoberta, em pequenos grupos, esses mesmos grupos partilhavam em grande grupo o que tinham pesquisado e aprendido, que fosse relevante para os mesmos.

e) Envolver a família nas rotinas diárias das crianças

Durante o estágio, um dos instrumentos utilizados foi o registo fotográfico e em vídeo dos momentos diários das crianças, desde o acolhimento (9h) até às 15h. Muitas vezes, durante as manhãs, quando os familiares acompanhavam as crianças à sala de atividades ou ao recreio, estes procuravam a educadora para relatar acontecimentos acerca da criança e, umas semanas após o início do estágio, também se dirigiam a mim para relatar acontecimentos. Neste sentido, reconhecendo a família como agente educativo e a vontade dos familiares em participar e saber do dia-a-dia do grupo, foi proposto à educadora cooperante a realização de pequenos vídeos a serem enviados aos pais, sobre momentos do dia-a-dia e das saídas do grupo ao exterior. Neste sentido, foram realizados 4 vídeos (dia de Halloween, sessão de educação física, visita de uma mãe à sala e ida aos correios) que foram partilhados com os familiares, através da plataforma que a instituição possui de comunicação com os pais via eletrónica. O

feedback foi positivo logo após o primeiro vídeo[3], o que fez com que este método de comunicação com as famílias fosse continuado e repetido nas situações seguintes, supracitadas.

O projeto desenvolvido também envolveu as famílias, não só na sua participação com livros, informações, histórias sobre o tema das lagartas, minhocas ou borboletas, como foi possível contar com a visita do avô de uma criança à sala durante dois dias consecutivos, mostrando uma coleção de borboletas que possui desde a infância. Desde essa visita (5 e 6 de dezembro de 2017) que vários outros familiares passaram a visitar o jardim-de-infância, passando uma manhã com o grupo (lendo histórias, fazendo sessões de ioga, sessões de culinária).

"O reconhecimento da importância da sua participação [das famílias] é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21) e esta participação foi uma intenção delineada entre a estagiária e a educadora cooperante que, a longo prazo, teve efeitos positivos no envolvimento dos familiares na rotina das crianças, e a curto prazo, devido ao feedback positivo aos vídeos enviados e à própria reação das crianças ao verem os vídeos com os familiares[4].

f) Estabelecer uma relação cooperativa com a equipa educativa

"O objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores" (Post & Hohmann, 2011, p. 300), sendo determinante a forma como os agentes educativos se relacionam entre si. Tornou-se importante, dada a integração necessária da estagiária nas rotinas diárias do grupo e da própria instituição, tomar uma postura de observação rigorosa nas primeiras semanas de estágio, pois só dessa forma é exequível encontrar a forma correta de uma pessoa nova integrar uma equipa já formada (por educadores, familiares e crianças). Desde início foi intenção respeitar os valores e as práticas pedagógicas da educadora, assumindo uma postura de valorização do que é praticado e respeito pelas intenções da instituição e

[3] "Obrigada por este video, nem sempre quando pergunto o que é que aconteceu, o meu filho me conta, e assim pude saber como correu tudo e o que fizeram durante o dia" (resposta de uma mãe de uma criança à receção do primeiro video, 31 de outubro de 2017).

[4] "Ontem estava em casa e vi o video da ginástica [sessão de educação física] com o pai! Estávamos lá todos!" (Jq., 28 de novembro de 2017, sala de atividades).

dos seus docentes. Neste sentido, “quando as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias (…), passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento em vez de se fecharem” no seu próprio contexto (Post & Hohmann, 2011, p. 306). Foi, desde início, adotada uma postura, por parte da educadora cooperante e da AAE, de abertura às ideias, intenções, observações e atitudes que, enquanto estagiária, poderiam surgir, havendo espaço para errar, acertar, conviver, cooperar e, desta forma, trabalhar em conjunto, enquanto equipa. O mesmo se sucedeu com os restantes elementos da instituição, tendo sido estabelecida uma relação saudável com a equipa da cozinha, da limpeza e com as educadoras e auxiliares restantes das outras salas (creche e JI), o que tornou o ambiente da PPS II num ambiente propício à aprendizagem contínua e desafiante durante os quatro meses que decorreram.

Para a concretização desta intenção, foram vários os momentos diários e semanais em que existiram conversas entre estagiária e educadora cooperante, bem como com a AAE, sobre as crianças, as atividades, as posturas da educadora e da auxiliar e a minha própria postura, o que promoveu debates construtivos sobre o quotidiano e sobre melhorias de todas as partes, em prol das crianças. Através do respeito, da cooperação e do trabalho em equipa, foi possível a integração de um membro novo na equipa, embora por um período temporário, o que suscitou diversos momentos de reflexão e introspeção quer da estagiária, quer da educadora cooperante. Todos os sentimentos e opiniões foram partilhadas com ética e respeito, promovendo uma melhor relação entre agentes educativos.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

> "Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana"
>
> (Demo, 2000, p. 2)

Reconhecendo i) a atividade de investigar como "cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores" (Ponte, 2008, p. 155) e ii) a relevância da discussão da literacia emergente em educação de infância, que compreende "o 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), a metodologia desta investigação é a *design-based research*, na medida em que as bases tomadas tiveram em conta a reflexão crítica e a operacionalização de atitudes práticas no decorrer do processo de investigação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

3.1. Identificação da problemática

A problemática emerge do interesse em perceber a influência dos contextos educativo e familiar nas competências de literacia das crianças. Após observar o contexto educativo das crianças – os materiais, as áreas, as rotinas e as práticas de literacia da educadora com o grupo –, foi possível perceber que poderiam ser feitas alterações nesse contexto, indo buscar informações que poderiam surgir das famílias das crianças, para que a mudança tivesse em conta todo o contexto da criança – educativo e familiar. Juntando este aspeto ao facto de as crianças se interessarem pouco pelas áreas da leitura e da escrita, procurou entender-se de que forma é que as competências e os comportamentos de literacia das crianças podem estar relacionados com o espaço e os materiais dos contextos das mesmas (jardim-de-infância e família).

A investigação realizada e apresentada emergiu de um dilema interior de dimensão pessoal, no sentido em que um dos propósitos pessoais perante a oportunidade de realizar um estágio passava pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica (Máximo-Esteves, 2008). Foi intenção compreender de que forma a minha

presença e as minhas capacidades e competências enquanto estudante podem ser postas em prática ao serviço da educação pré-escolar perante um grupo de crianças de jardim-de-infância, dentro do domínio da literacia emergente e da abordagem à leitura e à escrita. Antes de dar início à investigação, as questões que me acompanharam na fase prévia foram "de que forma é que um educador pode ser mediador de desenvolvimento das crianças, contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita?", "será que a sala de atividades, por si só, pode promover a literacia nas crianças?", "que competências têm estas crianças e de que forma é que um educador pode ajudá-las a aprender autonomamente, com as ferramentas adequadas?", "como será o ambiente familiar destas crianças no âmbito da literacia? Será possível analisar ambientes (educativo e familiar) e compreender a forma mais adequada de atuar, perante o grupo de crianças que acompanha?". Perante estas questões, que se mantiveram até ao final da PPS II, desenvolveram-se **objetivos da investigação**, que serão apresentados de seguida, no ponto 3.2. deste relatório.

3.2. Quadro metodológico e roteiro ético da investigação

Para ser realizada esta investigação, escolheu-se a metodologia de *design-based research*, tendo por base a observação participante, a reflexão constante, o contraste entre contextos, o cruzamento de dados, e uma síntese final em tom conclusivo sobre o que foi investigado. Para além de dados recolhidos por meio de instrumentos adequados à metodologia, através de ações minhas também foram possíveis observar diferenças, que serão explicadas mais à frente neste relatório. Esta metodologia tem, por base, uma abordagem alternativa à investigação tradicional, enquadrada no paradigma construtivista, integrando diferentes modalidades de investigação, permitindo estudar a aprendizagem em contexto recorrendo a um desenho e estudo sistemático de estratégias e ferramentas instrucionais (The Design-Based Research Collective, 2003, p. 1). Sendo uma metodologia de investigação que ainda não causou consenso entre investigadores, é possível determinar que a articulação entre a teoria e a prática é um traço comum entre as diferentes abordagens e práticas desta metodologia. Segundo van der Akker (1999), o objetivo desta metodologia passa pela compreensão de um dado fenómeno educativo existente num contexto real, de modo a dar contributos práticos e científicos para o conhecimento ou para a teoria, no domínio da investigação, analisando e prevendo novas soluções para a problemática

identificada. Para Plomp (2010), as funções principais desta metodologia passam por avaliar, planear, desenvolver, descrever, comparar e explicar/predizer, sendo que podem ser utilizadas mais que uma função, não sendo obrigatório usar todas. De acordo com o desenho que a investigação toma mediante a problemática definida, são selecionadas as funções para cumprir o objetivo pré-estipulado. O *design-based research* é caracterizada por ser, desde a década de 1990, uma abordagem pragmática (Štemberger & Cencič., 2014), que visa o impacto nas práticas educativas a fim de as melhorar, por meio de ferramentas e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa (Richey & Nelson, 1996).

Contudo, não existindo uma estrutura fixa desta metodologia de investigação, McKenny & Reeves (2012) estabeleceram a existência de três fases, que serviram de guia para estruturar esta investigação: i) Análise e Exploração, ii) Desenho e construção, iii) Avaliação e Reflexão. Plomp (2010) divide em três fases, nominando-as de forma diferente, e explica que a primeira tem o propósito de analisar as necessidades do contexto e realizar uma revisão de literatura, a segunda servirá para o processo interativo e de pesquisa mais aperfeiçoada para poder desenhar-se a investigação mais a pormenor, e ainda a terceira fase que servirá para avaliar e concluir se a solução/intervenção serviu os objetivos pré-determinados.

Os objetivos da investigação passaram por i) compreender quais as **crianças que frequentam** as áreas da leitura e da escrita; ii) quais as **competências de literacia das crianças** que frequentam e das que não frequentam; iii) **avaliar o ambiente e o contexto educativo**; iv) **inquirir os familiares nucleares** acerca das práticas de literacia que decorrem em contexto familiar; v) **cruzar dados obtidos** sobre ambos os contextos e **triangulá-los com as competências de literacia da criança.** Postos estes objetivos, um objetivo-global desta investigação passa também por poder servir um educador de infância, no sentido em que os dados obtidos podem ser um apoio para uma reflexão e melhoria de práticas pedagógicas para qualquer educador de infância, adequando intencionalidades pedagógicas a diferentes crianças, com diferentes competências e estádios de desenvolvimento cognitivo (e linguístico), criando novos contextos de aprendizagem e investigando as possibilidades de contribuir para a melhoria de situações (Amiel & Reeves, 2008).

Para ser realizada esta investigação, escolheu-se a metodologia de *design-based research*, tendo por base a observação participante, a reflexão constante, o contraste

entre contextos, o cruzamento de dados, e uma síntese final em tom conclusivo sobre o que foi investigado. Para além de dados recolhidos por meio de instrumentos adequados à metodologia, através de ações minhas também foi possível observar diferenças, que serão explicadas mais à frente neste relatório.

Participantes **–** Participaram no estudo 12 crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, de entre as 24 do grupo total, tendo como base a escolha de 6 crianças que vão poucas vezes/não vão à área da leitura e da escrita e 6 que vão frequentemente. Para selecionar as crianças que iriam participar na investigação, procedeu-se a um registo de observação diário e semanal que indicasse que crianças escolhiam a área da leitura/escrita, para identificar dois grupos de crianças – as que frequentavam muito essas áreas e as que raramente/nunca frequentavam. Desta forma, escolheram-se 12 crianças, separadas em dois grupos de 6 crianças cada um, de sexo[5] feminino e masculino, de idades entre os 5 e os 6 anos. As crianças selecionadas são: Lu (5 anos), IF. (6 anos), Le (5 anos), C. (5 anos), A. (5 anos), T. (5 anos), DG. (5 anos), Lau. (5 anos), D. (6 anos), S. (6 anos), MR. (5 anos) e J. (5 anos). Participaram ainda neste estudo os familiares destas crianças que preencheram o questionário descrito abaixo. As famílias das crianças acompanhadas no estágio, segundo conversas com a educadora cooperante, são de classe média, trabalhando maioritariamente no setor terciário. Sendo uma instituição localizada num bairro de Lisboa e uma IPSS, as crianças e as famílias que frequentam o jardim-de-infância habitam nas ruas circundantes à instituição, à exceção de uma criança envolvida no estudo que habita nos arredores da cidade. As crianças que participam neste estudo vivem todas com o pai e a mãe, à exceção de uma criança que vive em situação monoparental.

Técnicas e instrumentos **–** A observação participante foi fundamental como técnica desta investigação –, por ser o procedimento que originou todos os outros procedimentos e por ter um maior relevo ao permitir ver mais além, estando em contacto direto com o contexto a investigar, dando aso à reflexão e à intervenção consciencializada. Como restantes técnicas, i) os **registos** de observação (em formato escrito e audiovisual (fotografia e vídeo); ii) registos que permitissem preencher a **escala**

[5] Por motivos de ética e confidencialidade, o sexo de cada criança não será revelado.

ECERS-R[6], de modo a avaliar a qualidade do meio no domínio da "Linguagem e Raciocínio"; iii) a elaboração de um **questionário** aos encarregados de educação, sobre práticas de literacia familiar; iv) aplicação de **testes de conhecimento de letras e de consciência fonológica** (rima, sílaba inicial e fonema inicial) aos participantes (12 crianças escolhidas de entre as 24 que formam o grupo). Os instrumentos utilizados, além dos registos feitos pela própria, Foram: os testes de conhecimento das letras; o teste de deteção do intruso fonológico com imagens da Unidade de Dislexia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro de Ana Paula Vale (2009); um inquérito tendo como base o estudo de Pacheco & Mata (2009) sobre a caracterização das práticas de literacia familiar; e, finalmente, o preenchimento da escala ECERS-R em duas fases distintas – o primeiro preenchimento foi feito com base em registos até ao dia 22 de novembro de 2017, apenas considerando como adulto da sala de atividades a educadora cooperante; o segundo preenchimento foi feito com base em registos de 22 de novembro de 2017 até dia 18 de janeiro de 2018, considerando como adultos da sala de atividades a educadora cooperante e a estagiária.

Após a recolha das informações pertinentes à realização da investigação, torna-se importante triangular os dados obtidos com as informações recolhidas através da bibliografia e documentos relevantes e com o tema investigado, para que haja uma reflexão pormenorizada e profunda sobre a problemática e sobre os resultados, com o rigor exigido.

Ética na investigação **–** No decorrer do processo desta investigação, é importante referir os princípios éticos que acompanharam as diferentes etapas. Estes têm por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, apresentada em 2011 pela Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI) e os "Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças" apresentados por Tomás (2011), como: **i) "Planificação e definição dos objectivos e métodos para a investigação" (Tomás, 2011),** em que foi procurado dialogar sobre os objetivos, para

[6] A ECERS-R é uma escala destinada a avaliar a qualidade do ambiente educativo para crianças dos 2 anos e meio aos 5 anos. A escala integra várias subescalas que permitem a avaliar todas as dimensões pedagógicas dos programas para crianças em idade pré-escolar. Cada subescala está organizada em vários itens que são avaliados numa escala do tipo likert de 7 níveis. Para o estudo aqui apresentado foi usada a subescala **Linguagem e Raciocínio,** que integra os seguintes itens: "Livros e Imagens", "Encorajar as crianças a comunicar", "O uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio" e, ainda, "Uso informal da linguagem".

que fosse planeada uma investigação adequada ao grupo e à equipa educativa, e foi intenção explicar às crianças que investigação estava a decorrer e dar-lhes o direito à escolha e à participação; **ii) "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança" (APEI, 2011),** desfocando as fotografias em que a identidade das crianças e dos adultos é decifrável, manter todos os testes efetuados e todas as interações em sigilo e confidencialidade, conversando com os familiares sobre qual o significado da minha presença na sala com as crianças e com a equipa e, por fim, codificando os nomes das crianças apenas com iniciais, sem nunca explicitar o seu sexo ou alguma característica que as identifique; **iii)** "**Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir" (Tomás, 2011)**, na medida em que foram selecionadas 12 crianças para o estudo a desenvolver, recorrendo sempre à opinião das mesmas, da equipa e dos familiares, para que todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente estivessem a par do que se desenvolveria, tendo sido dada às crianças o direito à participação e à desistência da participação através de conversas constantes; **iv)** "**Consentimento informado" (Tomás, 2011) e "Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa" (APEI, 2011),** explicando que a sua participação nos estudos não prejudicaria de forma alguma as crianças, as famílias e as equipas, dando ênfase à família de que são um agente educativo de extrema importância e relevância para o processo de desenvolvimento das crianças, do estudo a realizar e da própria formação de uma estagiária e de uma educadora de infância.

Dando relevo ao respeito, à transparência e à cooperação, o roteiro ético desta investigação cruzou-se com as intenções para a ação delineadas, na medida em que a verdade foi explicada às crianças em todos os momentos, bem como à equipa educativa e às famílias, quer nos momentos de acolhimento e de saída, quer nos momentos de dia-a-dia (atividades, brincadeiras, atividades de escolha livre, almoço, lanche).

3.3. Revisão da literatura

"O que no seio familiar é informal, na escola é pensado com intencionalidade pedagógica"

(Sousa, 2015, p. 58)

Torna-se importante encarar a educação como algo pensado, estruturado, dirigido e construído para a criança, com intencionalidades além das comuns. Durante as primeiras semanas de estágio, foi possível analisar as notas de campo feitas e os pormenores que se evidenciavam mais na ótica de estagiária. Estes recaíam sobre a leitura e a escrita. Numa fase inicial, foi importante deter o olhar pela sala de atividades e pelos momentos da rotina em que a educadora dava enfoque, através das suas intenções para ação, à literacia e ao contacto com escrita e leitura. Ao contextualizar o grupo de crianças, tornou-se evidente a importância de uma investigação mais detalhada sobre o grupo em questão à luz da literacia. Foi sentida a necessidade de ir além da sala de atividades, dando importância à família não só como agentes educativos, mas também como parte integrante da prática desenvolvida em jardim-de-infância. Neste sentido, ao contactar com os dois contextos da criança (escola e família), a problemática emergente foi "de que forma os contextos escolar e familiar influenciam as competências de literacia de um grupo de jardim-de-infância?", sendo a temática de investigação.

3.3.1. Literacia emergente e fatores de aprendizagem da leitura e da escrita

O conceito de **literacia emergente** é relativamente recente e questiona o entendimento de que o ensino da leitura e da escrita supõe a prontidão dos sujeitos (Sousa, 2015). Assim, o conceito de "literacia emergente é introduzido para descrever os comportamentos das crianças na sua interação com livros e com a escrita, quando ainda não sabem ler no sentido convencional" (Sousa, 2015, p. 57). As crianças ao interagirem, no seio da família ou em outros contextos como a escola, com escritos apropriam-se de um conjunto de saberes fundamental para lidar com a cultura escrita.

A investigação mostra que a educação pré-escolar, quer a creche, quer o jardim-de-infância assumem um papel crucial na formação da criança enquanto ser letrado, isto é, como indivíduo capaz de interagir com a cultura escrita. A criança é capaz de ler e escrever, desde pequenos pormenores como leitura de imagens ou rabisco, passando, mais à frente, ao contacto com textos extensos, vocabulário rico e diversificado, que promovem momentos de aprendizagem e desenvolvimento significativos para a criança. Os comportamentos letrados têm influência na construção do sucesso académico e profissional dos sujeitos (Sousa, 2015).

No desenvolvimento das competências de literacia, a linguagem oral tem um papel crucial (Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Galinkoff, 2017). Por sua vez, o percurso de desenvolvimento da linguagem é influenciado pela quantidade e qualidade da interação dos pais com a criança, e pela disponibilidade de materiais para aprender linguagem em casa (livros, brinquedos) e oportunidades informais de aprendizagem fora de casa (e.g. qualidade do JI e visitas ao zoo ou ao parque) (Pace et al., 2017). Segundo Vernon–Feagans & Bratsch-Hines (2013), a qualidade da interação verbal em JI pode amortecer os efeitos de uma linguagem pouco estimulada em ambiente familiar. Assim, ainda que o papel da interação da criança com os pais seja fundamental (Alves, Fuertes & Sousa, 2014; Fuertes et al, 2017), há evidências empíricas de que a experiência de frequentar um jardim-de-infância de qualidade elevada pode prevenir resultados de linguagem, cognição e sociais menos positivos (Vernon–Feagans & Bratsch-Hines, 2013).

Das competências de linguagem, salientam-se, pelo impacto que têm na aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência fonológica, a nomeação rápida e o conhecimento das letras (Faísca, Araújo & Reis, 2015).

Entende-se por **consciência fonológica** a capacidade para explicitamente reconhecer e manipular as unidades do oral: palavras, sílabas, rima e fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Habitualmente subdivide-se a consciência fonológica em três tipos: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica. A investigação mostra que a consciência fonológica é um dos fatores que melhor prediz a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas de escrita alfabéticos. Esta relação entre consciência fonológica está bem estabelecida a partir de estudos com crianças de pré-escolar dos autores Martins & Vale (2011).

A **nomeação rápida** é a capacidade de automática e rapidamente nomear estímulos visuais mostrados à criança tais como objetos, cores, números, letras (Papadopoulos, Spanoudis & Georgiou, 2016).

O **conhecimento do nome das letras** influencia o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Uma das razões apontadas relaciona-se com o facto de em geral o nome das letras conter o som que ela representa nas palavras (Cardoso-Martins & Batista, 2005). Assim, o conhecimento do nome da letra poderá auxiliar a

criança a estabelecer a correspondência grafema fonema ou fonema grafema, competências fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita, respetivamente.

3.3.2. Comportamentos emergentes de literacia

O conceito de literacia emergente é importante porque, por um lado, perspetiva a aprendizagem como um contínuo e, por outro, coloca a criança no centro da construção das competências de literacia. Ler, é um ato libertador e criador, pois permite o acesso ao conhecimento, possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes e uma melhor compreensão do mundo (Sousa, 2015 p. 111). O ato de ler está interligado com o raciocínio lógico, no sentido em que implica a capacidade de seriar e classificar (Marques, 2003). Sendo a escrita um código criado pelo Homem, torna-se importante atribuir significado a esse código, para que este seja possível de decifrar – a esse ato deu-se o nome de leitura, a mesma forma em que os números são uma forma de entender a matemática. Ler implica "descodificar mensagens, relacionar significantes e significados, estabelecer relações espaciais entre letras, identificar semelhanças e diferenças e relacionar a posição das letras face ao conjunto de palavras" (Marques, 2003, p. 35). Ora, é certo que, em idades pré-escolares, não se espera que uma criança seja competente em todas estas áreas, pois, segundo Piaget, estas capacidades surgem, por norma, aos 7 anos de idade. Contudo, para surgirem nessa altura do desenvolvimento da criança, é necessário tomar contacto com a leitura e a escrita em idades anteriores. Não é uma aprendizagem rápida – é lenta e processual, devendo ser feita ao ritmo da criança. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita "deve começar assim que a criança mostre apetência para compreender os fenómenos literários." (Marques, 2003, p. 25).

Segundo Mata (2008), é importante que, no decorrer da vida da criança, esta tome contacto com diferentes suportes de leitura e de escrita, para que a aprendizagem da leitura e a escrita possa emergir pela curiosidade e pela simples interação com elementos literários no contexto da criança. Para que a criança entenda, desde cedo, que ler e escrever não é uma obrigação, o educador tem um papel crucial de leitor, sendo a referência da utilidade da leitura e da escrita, revelando a funcionalidade destas duas atividades. A aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se relacionada com "a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer

com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral" (Silva, 2004, p.188).

3.3.3. O espaço e os materiais na motivação para ler e escrever

"O espaço deverá ser pensado em função das crianças . . . e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam"

(Folque *et al*, 2015, p. 22)

Todo o meio em que a criança está inserida deve representá-la e ser pensado em prol do seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, assumindo educador a responsabilidade de perceber e direcionar o espaço e os materiais em prol dessa premissa. Segundo Forneiro (1998), «espaço» refere-se à sua componente física, aos locais físicos em que as atividades se passam, que inclui objetos, materiais, mobília. Não obstante, Zabalza (1998) afirma que o espaço tem potencialidades para se tornar numa estrutura de oportunidades. Assim, a conceção e gestão dos espaços em JI é uma componente crucial na promoção de desenvolvimento das crianças.

Quando é feita referência ao espaço educativo, fala-se de um espaço que deve ser intencionalmente pedagógico. Ao falar disso, não se pode deixar de referir os materiais, devido à importância que detêm no contexto de educação pré-escolar e, neste caso, em jardim-de-infância, tornando-se imprescindíveis. É através da exploração do meio que a criança se desenvolve e se conhece a si própria, bem como o mundo à sua volta. Formosinho, citado por Serrão e Carvalho (2011), defendem que diferentes tipos de materiais, estando acessíveis e sendo de origem e de qualidades variadas, "convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo" (p. 4). Uma rede de materiais e de espaços convidativos à fala tornam-se convidativos à comunicação verbal, sendo, por isso, um espaço rico em promoção de competências de literacia e de comunicação oral.

A organização do ambiente educativo e do espaço das crianças tem grande influência no seu desenvolvimento a diversos níveis. Além da acessibilidade e visibilidade dos materiais, a forma como os materiais estão arrumados condiciona as escolhas das crianças. Hohmann e Weikart (2011) aconselham a arrumação dos materiais em caixas e a sua etiquetagem para promover a autonomia nas crianças. O papel dos materiais existentes no espaço utilizado pelas crianças é muito importante,

devendo estar "organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança consiga encontrar e arrumar facilmente" (Cardona, 1992, p. 9). "Retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas" (Post & Hohmann, 2011, p. 101) e é importante que esse ambiente físico seja estimulante por si só, que seja clara a disposição das diferentes áreas, que seja apto para que qualquer criança se possa desenvolver ali, no seu espaço, e para que este possa apropriar-se do mesmo, tornando-o seu e sentindo-se em pleno bem-estar; por outro lado, é também importante que os educadores sintam que, naquele espaço físico organizado por eles, "observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças" (*idem*, p. 101); ou seja, ambos os fatores (meio envolvente e educador(es)) funcionam a par, e é importante perceber de que forma.

"Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26) e, assim sendo, o educador assume uma responsabilidade acrescida na organização do espaço para que este seja estimulante e, também, para que promova experiências enriquecedoras a nível do desenvolvimento e das aprendizagens. "Numa perspectiva mais ampla, a organização do meio ambiente, como factor de optimização de situações de aprendizagem, depende do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa" (Serrão e Carvalho, 2011, p. 5).

A qualidade da interação tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças (Vigotsky, 1984; Tomasello, 2010; Alves, Fuertes & Sousa, 2014). Segundo Alves e colegas (2014) tanto ambiente como indivíduo concorrem para o produto desenvolvimental, numa dinâmica contínua, significando que o aporte que a criança traz para uma interação depende do aporte do ambiente para a mesma interação, e vice-versa, i.e. existem efeitos bidirecionais nos processos interativos. Por isso, ambientes ricos e estruturados são fundamentais no desenvolvimento da criança.

Gamelas, Santos, Silva, Tormenta & Martins (2006) afirmam que uma sala de atividades de educação pré-escolar, para promover um ambiente para a leitura, escrita e linguagem, deve conter materiais e instrumentos que potenciem o "progressivo

domínio da linguagem, imitar a escrita e a leitura, tentativas de escrita", bem como "livros, partilha de estratégias de leitura, registos, bibliotecas", tendo, assim, uma "função informativa" e "meios informáticos" (p. 10) que, geridos pela educadora e pelas crianças, potenciam e promovam um ambiente para a aprendizagem e, consequentemente, para a literacia. Ainda é referido pelos mesmos autores que "as crianças começam por adquirir um conjunto de conhecimentos básicos acerca da literacia e das suas funções" (*idem*, p. 1) antes da idade associada à aprendizagem formal da leitura e da escrita. Louglin & Suina (1982) afirmam, também, que os materiais de leitura e de escrita devem estar acessíveis para que seja criado um ambiente de literacia. Esses materiais devem estar dispostos ao alcance das crianças e devem ser interessantes, ou seja, devem estar relacionados com experiências prévias e quotidianas das crianças, para que estas se sintam envolvidas com materiais de escrita e de leitura. Torna-se, assim, num ambiente propício não só à leitura e à escrita, mas também da linguagem oral e escrita. De acordo com os autores supracitados, tornou-se de enorme importância a aplicação da escala de ECERS-R, para perceber de que forma é que o espaço e a sua organização estão, de facto, a provocar nas crianças a curiosidade pela leitura e pela escrita, bem como as estratégias dos profissionais de educação dos adultos da sala em torno da literacia (abordagem à escrita e linguagem oral).

"As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60), o que torna a linguagem oral e a abordagem à leitura e à escrita um domínio, à luz das OCEPE (2016), de grande transversalidade, no sentido em que qualquer área promove esta aprendizagem de forma equitativa. Dando enfoque à linguagem oral, sendo a comunicação que prevalece entre pessoas, é necessário um espaço estimulante e que dê enfoque à linguagem e à comunicação entre pares e entre todos os elementos constituintes de um grupo e de uma instituição. Assim, "as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 61), sendo que isto será possível se o educador de infância utilizar os seus recursos (humanos e materiais) para mediar este desenvolvimento do grupo.

De acordo com o que foi explicado, o contexto familiar detém também uma responsabilidade acrescida no que concerne às competências de leitura e de escrita de

uma criança em idade pré-escolar. Se o ambiente familiar for rico em estimulação e potencialidades para contactar com a linguagem oral e a abordagem à escrita, a criança terá oportunidades de criatividade e crescimento, com o contacto com livros, histórias e outros elementos de leitura e de escrita. Foi nesse sentido que foi elaborado um inquérito aos familiares das 12 crianças implicadas no estudo realizado, de forma a entender que práticas de leitura e de escrita é que ocorrem no seio familiar.

Concluindo, criar um clima de comunicação e interação verbal de qualidade torna-se crucial na educação pré-escolar (Vernon–Feagans & Bratsch-Hines, 2013). A valorização da participação, da escuta, da voz (da criança) devem ser valores transversais, no sentido em que se cria um clima de respeito e de compreensão sociais.

3.4. Análise e discussão dos dados obtidos

Para proceder à recolha e análise de dados inerentes à investigação desenvolvida, procedeu-se a elaboração de um plano de intervenção, definido por ordem cronológica, mediante o que foi acordado com a educadora cooperante. Elaborou-se a seguinte ordem de acontecimentos:

Tabela 1. Cronologia de intervenções

Reorganização do espaço da sala	11 de outubro de 2017	Alterou-se toda a sala de atividades, tendo havido especial enfoque na mudança da área da leitura e na área da escrita, criando-se um espaço só – área da literacia – perto de uma zona de luz natural, com uma biblioteca organizada e um espaço confortável.
Início de leitura de histórias semanalmente às crianças	Início a 27 de novembro de 2017 – término na semana de 26 de janeiro de 2018	Consiste na leitura de duas histórias por semana. Em cada leitura, há uma atividade planificada com atividades antes da leitura,

		durante a leitura e atividades de reconto em pequeno grupo.
Aplicação da escala ECERS-R	20 de novembro de 2017 e 30 de janeiro de 2018	A escala ECERS-R foi preenchida inicialmente contando apenas com a educadora como adulto da sala e em janeiro contando com a estagiária e com a educadora como adultos da sala.
Entrega dos questionários aos familiares	19 de janeiro de 2018	Procedeu-se à entrega de um questinário aos familiares sobre práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar.
Aplicação dos testes de conhecimento de letras e de consciência fonológica (Vale, 2011)	13 de fevereiro de 2018 – conhecimento das letras 21 de fevereiro de 2018 – consciência fonológica (intruso na rima) 21 de fevereiro de 2018 – consciência fonológica (intruso na sílaba inicial)	Os testes foram aplicados após o término do estágio, de acordo com Ana Paula Vale, da Universidade da Beira-Interior.

De seguida, por pontos, será explicado o que foi feito em cada uma das intervenções explicitadas na tabela, por ordem cronológica.

3.4.1. Aplicação da escala ECERS-R

No preenchimento da escala ECERS-R, na primeira aplicação esta foi preenchida apenas analisando o contexto tendo como adulto a educadora cooperante, e foram analisados apenas os domínios destinados à literacia (cf. Anexo A). Na segunda aplicação, foi preenchida a escala analisando o contexto contando com dois adultos, a

educadora cooperante e a estagiária (cf. Anexo B). Quando se aplica a escala, pode dar-se valores entre 1, que é o mais baixo, a 7, o mais alto. As pontuações na primeira aplicação foram de 4 pontos na categoria "Livros e Imagens", 3 pontos em "Encorajar as crianças a comunicar", 2 pontos em "Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio" e 2 pontos em "Uso informal da linguagem". Na segunda aplicação, as pontuações alteraram-se para 5, 6, 3 e 4 respetivamente. Após a primeira aplicação da escala, verificou-se a necessidade de alterar alguns aspetos da própria organização do espaço, mas, também, da postura dos educadores presentes. Após analisar os resultados obtidos, conversou-se com a educadora cooperante sobre que alterações poderiam ser feitas. Iniciou-se a rotina de leitura de histórias e contos, o contacto com a leitura e com a escrita aumentou em situações quotidianas das crianças (i.e. atividades orientadas pelo adulto, momentos de brincadeira), os jogos e brinquedos direcionados para a leitura e para a escrita passaram a ser em maior quantidade e ficaram ao alcance das crianças, passou a incluir-se a escrita também nos adultos (servindo de exemplo de educador leitor e escritor). Todas as alterações feitas no ambiente educativo fizeram com que, na segunda aplicação da escala, se previssem resultados diferentes. Após a segunda aplicação, foi possível verificar melhorias, sendo que o espaço e os materiais passaram a estar mais diversificados; o grupo passou a comunicar mais entre si e entre crianças e adultos; na rotina diária foram criados momentos de partilha e conversa em grande grupo, para que as crianças partilhassem aspetos que considerassem importantes; as atividades realizaram-se em pequenos grupos sempre diferentes, de forma a promover a comunicação entre todas as crianças; a escrita passou a estar muito mais envolvida (também em diferentes suportes, como papel ou computador) com a emergência do projeto sobre "o que fazem as borboletas?"; aumentaram os momentos de "hora do conto", o número de livros existentes na área da leitura e, também, o número de jogos de abordagem à escrita na área da escrita. A utilização de instrumentos de escrita, tais como papel, caneta, cartolina, lápis, computador, passou a ser transversal a tarefas do dia-a-dia e a atividades que decorreram durante os quatro meses de prática[7]. Neste sentido, as pontuações mais

[7] "Para convidar os familiares a ver a exposição do projeto, as crianças quiseram escrever um convite para lhes dar. 5 crianças voluntariaram-se para escrever e escolheram o computador para tal. Para esta atividade, foi escrito um texto pela estagiária e pela educadora cooperante e cada criança escolheu que frase iria escrever no computador, com a ajuda dos adultos" (nota de campo, 12 de janeiro de 2018, sala de atividades).

elevadas na segunda aplicação da ECERS-R refletem a melhoria da organização do contexto educativo e das práticas pedagógicas.

3.4.2. A componente prática na investigação

De acordo com a metodologia de investigação adotada, a par da recolha de dados utilizando instrumentos adequados, a leitura do contexto permitiu fazer constantes adaptações da postura pedagógica perante o grupo, com o auxilio da primeira aplicação da escala ECERS-R e com a escrita de reflexões semanais sobre temas que, em determinadas semanas, suscitavam o pensamento crítico mais detalhado. Neste sentido, durante os quatro meses da PPS II, além da aplicação escala, dos testes aplicados e dos questionários distribuídos, procedeu-se à alteração da planta da sala (alterando a área da leitura e da escrita de sítio), procedeu-se à leitura de histórias de forma constante, inseriu-se a escrita e a leitura nas atividades/nos momentos quotidianos das crianças (tais como: escrita de convites aos familiares para ver o projeto desenvolvido; escrever os títulos e as informações importantes à mão, em cartolinas, ou no computador; assinar as produções com o seu nome).

A inserção da visão útil da escrita e da consequente leitura foi realizada por meio de explicação oral como de explicação mimada. Uma das intenções delineadas recaiu sobre a promoção de momentos de literacia com o grupo de crianças. Ora, neste sentido, **considerou-se importante que o adulto fosse um leitor e um escritor**, para que as crianças pudessem ver no adulto uma possibilidade de aprendizagem. Para tal, várias foram as estratégias adotadas para que as crianças tomassem contacto com a leitura e com a escrita através de um adulto da sala: i) em momentos de escolha livre, uma das áreas que podia ser escolhida era a área do desenho, momentos esses em que muitas vezes me sentei e fiz desenhos com as crianças, em que escrevia palavras e desenhava elementos que fossem do interesse destas. Gradualmente, o grupo mostrou interesse em desenhar outro tipo de interesses que tinha e em escrever palavras relacionadas com esses interesses[8]; ii) muitas vezes, sentava-me na área da

[8] "Estava sentada com um grupo de crianças e uma delas, S., disse que estava a desenhar-se a si próprio a *jogar à bola e a marcar um golo.* De seguida, ao terminar o desenho, perguntou-me "Como é que eu escrevo aqui golo, como na banda desenhada? Assim grande, por cima", e eu perguntei "Queres aprender como se escreve a palavra "golo"?", ao qual a resposta foi positiva. Depois de S., as restantes crianças pediram, cada uma, para escrever as palavras relacionadas

leitura e escolhia um livro para ler. Pude reparar que nas primeiras vezes que o fiz, apenas vinham poucas crianças ao meu encontro, mas, progressivamente, mais crianças começaram a juntar-se, procurando saber o que estava a fazer, o que estava a ler, que palavras estavam escritas nas histórias; iii) durante o desenvolver do projeto realizado pelas crianças, foi possível inserir jogos de palavras e de sílabas que estivessem relacionados com as palavras características do projeto. Fizeram-se jogos de sílabas com palavras como "lagarta", "borboleta", "pólen", "néctar", "casulo" ou "minhoca" nos momentos em que as crianças estavam a construir o casulo, ou a pintar uma lagarta construída por elas. Os momentos de literacia passaram a surgir nas entrelinhas do dia-a-dia do grupo, tendo sido um fenómeno que gradualmente se notou mais, havendo uma maior pré-disposição do grupo para ler ou para escrever.

Também foram inseridos momentos de jogo em torno da literacia, nomeadamente a utilização dos jogos já existentes na sala (junção de sílabas para formar a palavra correspondente a uma imagem; contagem de sílabas com o bater das palmas das mãos; famílias de palavras), mas também de alguns jogos trazidos pelas crianças. A inserção da literacia nos momentos de brincadeira das crianças do grupo que acompanhei (as 24 crianças do grupo) tornou o contacto com a leitura e a escrita numa aprendizagem processual, envolvente, relacionável e, acima de tudo, querida pelas crianças. Nunca foi imposta, apenas mediada e guiada pela educadora e pela estagiária, respeitando o ritmo diferente de cada criança.

Para um melhor entendimento dos ritmos de desenvolvimento das crianças, a investigação tornou-se extremamente útil, para que a adequação da prática fosse baseada não só na reação do grupo às atividades e momentos que surgiam no dia-a-dia, mas também através de instrumentos de avaliação utilizados em investigação que revelassem as competências de literacia das crianças. A relação existente entre a prática e a investigação desenvolvidas funcionou a par até ao fim do estágio, o que permitiu uma análise dos dados proveniente não só dos testes aplicados, mas também do facto da literacia estar processualmente mais inserida neste grupo de crianças.

com a sua produção: "saia", "dinossauro", "t-rex" e "mãe". (nota de campo, 8 de novembro de 2017, sala de atividades).

3.4.3. Análise dos resultados dos questionários

Após a entrega do questionário aos familiares (cf. Anexo C), em que cada questão era de resposta fechada, foram recebidos 7 questionários dos 12 entregues. Foram entregues 12 questionários, um por cada criança escolhida como participante na investigação. Os questionários recebidos foram dos familiares das crianças Lu, IF., Le., C., A., T. e DG. O questionário elaborado tinha três grupos de perguntas – práticas de dia-a-dia, práticas de entretenimento e práticas de treino. Para cada pergunta, havia quatro hipóteses de resposta, nomeadamente "Muitas vezes", "Algumas vezes", "Poucas vezes" e "Nunca". Cada familiar colocou uma cruz (X) no quadrado correspondente à resposta, consoante o que achasse mais adequado em forma geral.

Para uma melhor análise dos resultados, procedeu-se à elaboração de gráficos que contivessem as respostas a cada questão, relativamente a cada criança, para que fosse feito o contraste entre ambientes familiares (cf. Anexo D). Para proceder à análise dos questionários, fez-se um levantamento do número de questionários recebidos (7) e, de seguida, foi feita uma análise por grupos – grupo 1, correspondente aos familiares inquiridos das famílias das crianças que vão raramente ou nunca à área da leitura e da escrita; e o grupo 2, correspondente aos familiares inquiridos das famílias das crianças que vão frequentemente à área da leitura e da escrita.

Devido ao facto de terem sido recebidos três inquéritos relativos ao grupo 1 e quatro inquéritos relativos ao grupo 2, procedeu-se a um cruzamento dos dados diferente. Selecionou-se duas crianças do grupo A e duas crianças do grupo B e cruzou-se os dados dos questionários dessas quatro crianças com os resultados obtidos no teste do conhecimento das letras, que serão apresentados de seguida neste capítulo. Esta análise encontra-se apresentada mais à frente neste relatório.

3.4.4. Análise do teste de conhecimento de letras

Na ocorrência da aplicação do teste de conhecimento das letras (cf. Anexo E), foi elaborada uma tabela de registo das respostas das crianças. O teste consistia na apresentação, uma a uma, de cada letra do abecedário, por uma ordem aleatória (não convencional) e a criança teria de afirmar se conhecia a letra (dizendo o seu nome) ou se não conhecia. Na tabela 2 é possível verificar o número de acertos do grupo 1, do

grupo 2 e do total de crianças e na tabela 3 encontram-se a média de acertos por grupo e do total das 12 crianças.

Tabela 2. Total de acertos

Grupos	**Total de acertos**
Grupo 1	51
Grupo 2	124
Total	**175**

Tabela 3. Média de acertos

Grupos	**Média de acertos**
Grupo 1	8,5
Grupo 2	20,7
Total	**14,6**

Como fora anteriormente explicado, foi escolhido um grupo de 12 crianças, de entre as 24 do grupo, como participantes na investigação. Para uma melhor leitura da tabela anterior, é preciso ressalvar que as crianças **C., T., DG., D., S. e J.** são do grupo 1; as crianças **Lu., IF., Le., A., Lau. e MR.** são do grupo 2.

Construída a tabela, é possível verificar que existe discrepância nos resultados obtidos, sendo que as crianças do grupo 1 revelam um menor conhecimento das letras e as crianças do grupo 2 revelam um maior conhecimento das letras. O grupo 1 tem como resultado maior a criança C., que conhece 16 em 26 letras, e como resultado menor a criança DG., que conhece 2 em 26 letras; o grupo 2 tem como resultado maior a criança Le., que conhece 23 em 26 letras, e como resultado menor a criança Lau., que conhece 18 em 26 letras.

Após a análise dos resultados do teste de conhecimento das letras e procurando, então, cruzar com os dados obtidos através dos inquéritos aos familiares, selecionaram-se duas crianças aleatoriamente de cada grupo – do grupo 1, as crianças DG. e T., do grupo 2 as crianças A. e IF. – para proceder à análise dos resultados.

Perante o grupo 1, a criança DG. conhece 2 em 26 letras e a criança T. conhece 6 em 26 letras. De acordo com os gráficos de análise das respostas aos inquéritos dos familiares de ambas as crianças (cf. Anexo F), verifica-se que a criança DG, que conhece apenas 2 letras, tem "Muitas vezes" práticas de Treino, "Algumas vezes" práticas de Entretenimento e "Algumas vezes" práticas de Dia-a-dia no seio familiar; sendo que a criança T., que conhece 6 letras, tem "Muitas vezes" práticas de Treino e "Algumas vezes" de Entretenimento e de Dia-a-dia. Contrastando os resultados obtidos, ambas as crianças têm um ambiente familiar semelhante, na perspetiva dos familiares, no que refere a práticas de leitura e escrita em contexto familiar. No entanto, em contexto educativo são crianças que raramente/nunca vão à área da leitura e da escrita e revelam pouco conhecimento das letras (DG. conhece as letras "X" e "O" e T. conhece as letras "X", "T", "A", "O", "M" e "S"). A relação entre os contextos familiar e educativo não está em concordância, o que não acontece com as duas crianças escolhidas aleatoriamente do grupo 2.

Nos dois casos do grupo 2, a criança A. conhece 22 em 26 letras e a criança IF. conhece 19 em 26 letras. De acordo com os gráficos de análise das respostas aos inquéritos dos familiares das crianças A. e IF. (cf. Anexo G), é possível constatar que a criança A, que conhece 22 letras, tem "Muitas vezes" como resposta com maior frequência nas práticas de Treino e de Entretenimento e tem "Algumas vezes" nas práticas de Dia-a-dia; sendo que a criança IF., que conhece 19 letras, tem "Muitas vezes" como resposta com maior frequência nas práticas de Treino, "Poucas vezes" nas práticas de Dia-a-dia e "Nunca" nas práticas de Entretenimento. Posto isto, a criança A. do grupo 1 tem um maior conhecimento de letras e um maior índice de práticas de leitura e de escrita no seio familiar, a criança IF. tem menos práticas de leitura e de escrita no contexto familiar e conhece menos letras que a criança A.. Contudo, ambas as crianças apresentam resultados adequados à escolha da área da leitura e da escrita e adequados aos resultados obtidos nos inquéritos e no teste de conhecimento de letras, sendo que os seus comportamentos em ambos os contextos estão de acordo com as suas competências de literacia, mostradas através da aplicação dos testes.

3.4.5. Análise dos resultados – Teste da Deteção do Intruso Fonológico com Imagens (DIFI)

Os testes da deteção do intruso fonológico com imagens (DIFI) de Rima, de Sílaba Inicial e de Fonema Inicial foram aplicados segundo as indicações de Vale (2011). Estes consistem em mostrar uma série de quatro imagens do mesmo tamanho a cada criança individualmente, apontar e nomear cada imagem pela ordem (primeiro o adulto, segundo a criança, terceiro a criança tenta sozinha novamente). Nas séries de treino, o adulto ajuda a criança se ela responder acertadamente ou não, explicando o porquê de estar certo e o porquê de estar errado. São apenas duas séries de treino e oito séries experimentais. Nas experimentais, o adulto apresenta as imagens, não pode dar qualquer feedback específico e deve medir o tempo de resposta (desde o fim da instrução até à resposta dada pela criança). Foram aplicados três testes: DIFI na Rima, DIFI na Sílaba Inicial e DIFI no Fonema Inicial.

Os três testes foram aplicados 12 vezes, tendo sido o primeiro a aplicar o da Rima, o segundo da Sílaba Inicial e o terceiro o Fonema Inicial (Vale, 2011). O teste em que as crianças revelaram um melhor desempenho foi o da Rima em ambos os grupos de crianças, apresentando uma média de respostas certas (4 ou mais de 4 respostas certas em 8 séries experimentais) maior que no teste da Sílaba Inicial e de Fonema Inicial (cf. Figura 1).

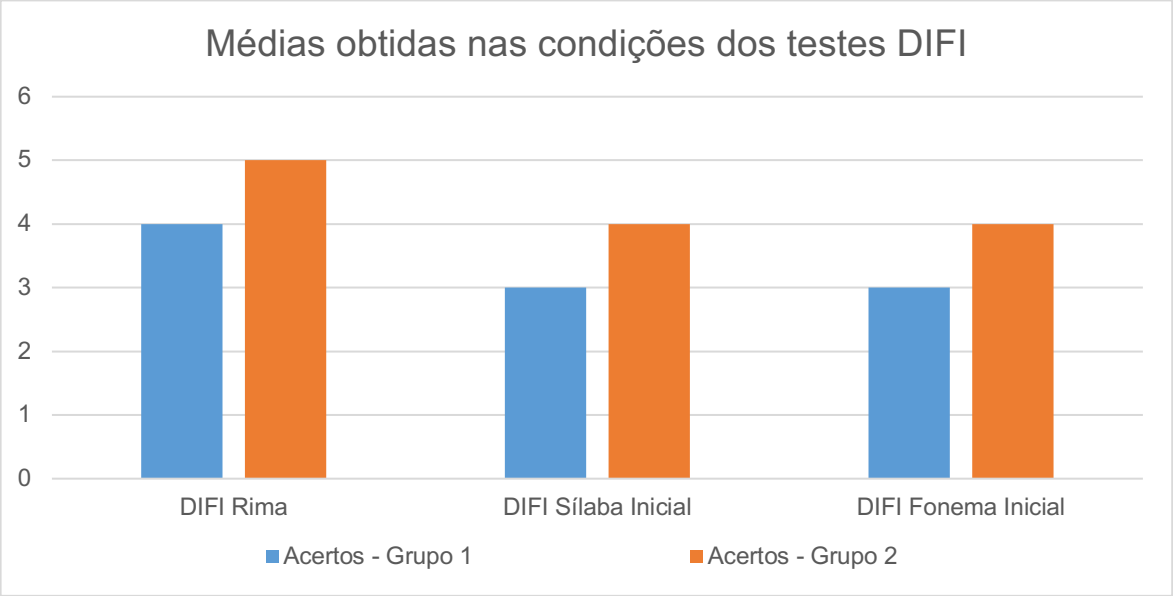


Figura 1. Média dos resultados obtidos nos testes DIFI

Olhando para os resultados obtidos, é possível observar que o grupo 1 apresentou resultados mais baixos que o grupo 2. No DIFI da Rima, o grupo 1 teve quatro crianças a acertar 4 ou mais respostas, enquanto que o grupo 2 teve cinco crianças a acertar. No DIFI da Sílaba Inicial, é possível constatar que o grupo 1 teve três crianças a acertar 4 ou mais respostas, o grupo 2 teve quatro. Por último, no DIFI de Fonema Inicial verificou-se que o grupo 1 teve três crianças que acertaram 4 ou mais respostas e o grupo dois quatro seis crianças. Estes resultados estão de acordo com outros estudos que mostram que é mais fácil detetar as unidades maiores do que as unidades menores (fonemas) (Martins & Vale, 2011, p. 479).

O tempo de resposta das crianças de ambos os grupos também teve diferenças, sendo que, segundo o gráfico da Figura 2, o grupo 1 demorou em média 7 segundos a responder nos testes de Sílaba Inicial e de Fonema Inicial e 6,4 segundos no teste de Rima; e o grupo 2 demorou em média 4,5 segundos a responder no teste de Rima e 4,7 nos testes de Sílaba Inicial e de Fonema Inicial. Os resultados corroboram os resultados do estudo de Martins e Vale (2011), já que as crianças que respondem com maior celeridade são as que revelam ter maior conhecimento linguístico.

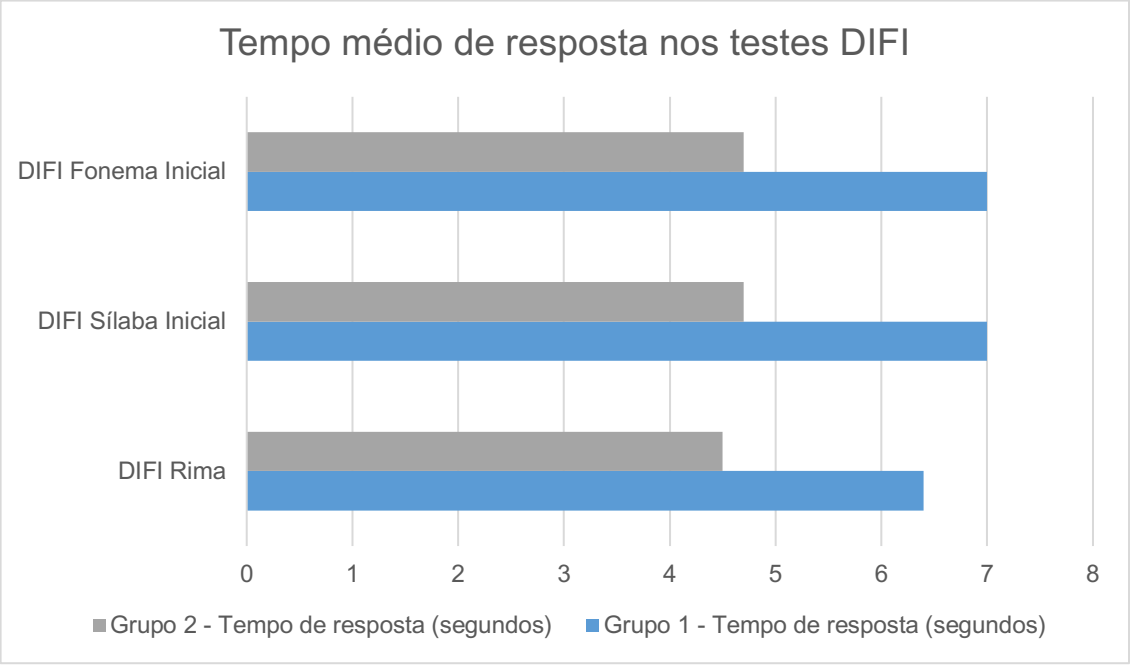


Figura 2. Tempo médio de resposta nos testes DIFI

3.4.6. Análise conclusiva da investigação

Ao finalizar a investigação, foi possível constatar que o espaço e os contextos têm influência nas competências e comportamentos de literacia destas crianças. Através da aplicação dos testes DIFI e de conhecimento das letras, obtiveram-se resultados concretos sobre as competências das crianças participantes, tendo sido estabelecida uma relação entre as competências de cada criança, o contexto educativo e o contexto familiar. De um modo geral, as crianças que têm menos práticas de leitura e de escrita no contexto familiar são as que escolhem menos vezes a área da leitura e da escrita, mesmo após a reorganização do espaço da sala. O cruzamento destes dados com a ECERS-R permite ter um olhar amplo sobre o lugar da literacia no contexto educativo, de modo a apoiar as crianças na aquisição de competências de leitura e de escrita, mas também a apoiar o contexto familiar que cada criança tiver. Quanto mais rico for o ambiente educativo em potencialidades de literacia, mais curiosidade e interesse vão surgir nas crianças pelo meio escrito e lido que as rodeia, podendo, assim, chegar ao ambiente familiar. Além disso, reforce-se que um ambiente de qualidade pode amortecer os efeitos negativos de um ambiente familiar pobre em linguagem e literacia (Vernon–Feagans & Bratsch-Hines, 2013).

Os resultados obtidos podem, também, servir de ferramenta para os familiares, de modo a perceberem quais as práticas a melhorar (treino, dia-a-dia e/ou entretenimento) de acordo com as competências que as crianças revelam na linguagem oral e em comportamentos emergentes de literacia. Da mesma forma, aplicar estes testes e a escala ECERS-R permite ao educador perceber quais as competências das crianças do grupo, e aferir a qualidade do contexto de sala podendo adotar estratégias a partir dos resultados obtidos e melhorar o contexto educativo.

Dado que a metodologia do *design-based research* trata o objeto de estudo de forma híbrida, contendo diferentes e objetivos instrumentos de recolha de dados, permite, também, a ação além desses instrumentos – privilegia a prática como ação interventiva do adulto. Embora a metodologia vise analisar processos de aprendizagem que recaem sobre determinados domínios, "não se trata de uma coleção de atividades direcionadas à aprendizagem de um determinado domínio" (Lobo da Costa & Poloni, 2011, p. 2). Ao adotar o *design-based research* para estudar determinada matéria, deve

ter-se em conta não só os materiais ou as ferramentas, mas também o significado das "relações entre todos esses elementos" (*idem*).

Por meio da investigação desenvolvida e pela prática pedagógica adotada, foi possível obter resultados que mudaram o ambiente educativo do grupo. A mudança da sala originou mudanças a curto prazo que fizeram com que o número de crianças a escolher as áreas da leitura e da escrita aumentasse, bem como as atividades desenroladas nesses momentos. Além da mímica da leitura de histórias entre crianças, estas também escolhiam ler histórias ao Bambi, o coelho doméstico do grupo, escolhendo, muitas vezes, histórias que contivessem coelhos como personagens. A aplicação dos testes também originou resultados concretos acerca das competências das crianças, sendo possível aferir que, num espaço de 3 meses, um grupo que inicialmente escolhia não ter contacto com elementos de escrita e/ou de leitura, passou a gostar de estar em ambientes de literacia individualmente ou em grupo. O gosto e a noção da funcionalidade da leitura e da escrita foi recebida pelo grupo de forma divertida e estrutural, no sentido em que não foi uma obrigação ou uma imposição do adulto, mas esteve sim uma inserção de acordo com os interesses das crianças de uma nova forma de saber, de uma nova fonte de informação. Alicerçando a prática com a investigação, foi possível constatar que ambas as ações permitiram alcançar "novas formas de aprendizagem visando mudanças educacionais" (Lobo da Costa & Polini, 2011, p. 3), sendo este um dos objetivos da metodologia de investigação adotada.

A leitura de histórias, a criatividade e a imaginação que provieram desses momentos, os jogos de escrita e de leitura, os jogos de sons, os jogos de sílabas, o simples ato de estar perto das crianças a ler ou a escrever suscitou um interesse que o grupo desconhecia – "para que é que serve escrever? É só para ir para a escola?" (S., 5 anos). Foi possível juntar uma atividade que as crianças fazem no presente a uma utilidade imediata e não tão longínqua e desconhecida como a escola formal (o 1.º ciclo do Ensino Básico). Desta maneira, contactar quotidianamente com diferentes tipos de texto – "manuscrito ou impresso" – faz com que a criança passe a conhecer e a descriminar diferentes formas de escrever as letras, identifica algumas palavras ou frases pequenas, e isso permite uma "apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 66).

Concluindo, foi possível perceber que os dois contextos principais da criança (educativo e familiar) influenciam não só as competências de literacia das crianças, mas também o seu interesse em aprender por meio dessas competências. Um contexto que seja rico em potenciar contacto com elementos literários e escritos, promove a comunicação, a linguagem escrita, a linguagem oral, a consciência dos sons e do código escrito, e permite que a criança contacte com este meio a partir da sua função útil no dia-a-dia, consolidado com a intenção pedagógica do educador de infância, que gere o espaço e os materiais de forma a que a criança livremente também escolha estar próxima das áreas de leitura e de escrita. Torna-se importante, também, que a linguagem oral e a abordagem à escrita sejam domínios que não se encontrem apenas numa só área, mas pelo meio integral da criança. Assim, podem encontrar elementos de escrita e de oralidade onde quer que estejam, percebendo que é algo presente em tudo o que fazemos.

Mata & Pacheco (2009) consideram que "o ensino em ambiente familiar pode ser central e importante para a fase de emergência da literacia" e que "as crianças cujas famílias não desenvolviam com frequência nenhum destes tipos de práticas de literacia, foram as que, em todas as etapas, obtiveram mais baixos resultados" (p. 1743). O mesmo se sucedeu com este estudo realizado. Embora as limitações encontradas, nomeadamente o tempo de realização da investigação e o tempo da PPS II, esta investigação, com o grupo observado, permitiu perceber que o ambiente familiar tem uma importância marcante na educação para a literacia das crianças, não só pela complementaridade que tem ao contexto educativo, mas também pelo contacto em seio natural para a criança com elementos de leitura e de escrita em idades pré-escolares.

Sendo uma investigação iniciada a meio do período de estágio e terminada já depois do término do mesmo, é de notar que teve um período de curta duração, pelo que seria benéfico que o estudo desta temática fosse realizado num maior período temporal, para analisar não só 12 crianças, mas o grupo todo. Contudo, mesmo sendo um estudo de curta duração, considero que os resultados obtidos concordam com a premissa inicial do estudo realizado por Mata & Pacheco (2009), que serviu de base para a construção dos inquéritos aos familiares. Este estudo conclui que, efetivamente, as famílias e o contexto familiar da criança podem ser potenciadores de práticas de literacia e que influenciam as competências das crianças. Embora as práticas das famílias, de acordo com os inquéritos recebidos, tenham práticas de treino, de dia-a-dia

e de entretenimento, notam-se diferenças perante a separação das 12 crianças em dois grupos de 6 elementos cada. As crianças que, em núcleo familiar, têm um menor índice de práticas de literacia, obtiveram resultados mais baixos nos testes aplicados e revelam menor interesse em escolher áreas que envolvam a literacia; o contrário acontece com as crianças que demonstram um maior interesse nessas áreas – estas, de acordo com os inquéritos, estão inseridas num contexto familiar com um maior índice de práticas de literacia e, consequentemente, apresentaram melhores resultados nos testes aplicados.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

"Quando for grande, quero ser um brincador. (...)

Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes,

Que um dia também foram raparigas e rapazes,

Mas já não podem brincar. (...)

A vida é assim? Não para mim.

Quando for grande, quero ser brincador.

Brincar e crescer, crescer e brincar,

Até a morte vir bater à minha porta."

"O Brincador", de Álvaro Magalhães

O Direito é uma conquista importante a nível pessoal para mim, pela dimensão e peso histórico. Consequentemente, perante a educação, os Direitos das Crianças são uma área que considero estar imersa diariamente na vida profissional de um educador, seja qual for a faixa etária que educa. Quando era (mais) nova, era das poucas que não queria crescer – só queria brincar. E ninguém me negou isso. Ainda hoje, como fui, quero ser uma brincadora! E que melhor profissão que esta para ser um brincador?

Ao debruçar-me sobre a construção da profissionalidade de um/a (futuro/a) educador/a de infância, torna-se importante esclarecer esse conceito à luz do que eu entendo, de acordo com os autores lidos. A construção torna-se um processo que não é solitário, sendo desenvolvido em "em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar" (Sarmento, 2009b, p. 48).

Fazendo um balanço da PPS I e da PPS II, é de realçar que os princípios que nortearam a chegada aos locais de estágio nos primeiros dias foram os mesmos que eu defendo enquanto pessoa. Ora, neste sentido, todas as experiências que por mim passaram a nível académico ou pessoal suscitaram reações em mim, a nível pessoal, que eu transporto para a dimensão profissional. Tornando-me consciente de que cada um tem uma identidade profissional, posiciono-me na perspetiva de que cada indivíduo

se define de acordo com o que é e o que vê a ser. Somos o que somos e com quem estamos.

Ao longo do percurso académico – licenciatura e mestrado – e pensando nas experiências da minha vida, a minha identidade profissional foi sendo construída a pouco e pouco, sendo objeto de reflexão várias vezes. Considero que essa construção é feita de interações, de processos sociais distintos e variados, em que fui e sou confrontada com momentos de tensão, ansiedade, felicidade, decisão, capacidade de escolha, reflexão. Simultaneamente, estes momentos são, também, característicos da vida de um educador de infância. Creio não existir uma fronteira de princípios entre quem eu sou pessoalmente e quem eu sou profissionalmente, embora exista, sim, uma fronteira entre a vida profissional e a vida pessoal.

A ferramenta crucial neste processo de clarificação de qual possa ser, então, a minha identidade profissional foi a reflexão. Devido às reflexões semanais e diárias sobre o que se passou é que um educador pode perceber como agiu e as razões pelas quais tomou certas atitudes. É uma ferramenta que a nível pessoal como a nível profissional um educador não deve ignorar. Durante os estágios em creche e em jardim-de-infância, os temas a refletir foram diferentes, alteravam-se mediante os acontecimentos e creio que os temas que surgiram encontram-se relacionados com as valências em questão. Deparei-me com constrangimentos e situações distintas entre valências e, ao mesmo tempo, houve situações em creche que se repetiram em jardim-de-infância, tais como: situações em que dei respostas muito imediatas, sem escutar atentamente a criança; momentos de dúvida, em que não soube no momento como proceder da melhor forma, em que não soube decidir; ocasiões em que pensei conseguir prever uma situação e acontecer o oposto.

Ao ter refletido sobre situações de dificuldade e de sucesso, permitiu-me estar aberta a uma análise crítica e construtiva sobre mim própria, permitindo-me ouvir, também, a equipa educativa com quem privei em ambos os estágios, ouvir a minha professora orientadora e ouvir os professores das unidades curriculares que nos ajudam a ultrapassar situações em que temos dúvidas. Concordando com Alarcão e Tavares (2003), a reflexão permite que o educador pense sobre as suas atitudes e repense sobre elas, com o objetivo de melhorar e adequar a sua prática ao contexto em que está inserido. Durante o meu percurso profissional, tenciono assumir uma atitude pensadora

e reflexiva, que procura, pela reflexão, uma prática melhor e cuidada, pensada e com intenção.

Ao recordar o estágio em creche, várias foram as aprendizagens e as competências adquiridas, pelo contacto direto com a valência, com a equipa, com as crianças, com as famílias, com a instituição. Decerto que há três pontos a ressalvar que tornaram a PPS I num percurso de aprendizagem contínua: a importância do **brincar**, a **afetividade** em creche e a imperatividade da **cooperação e do trabalho em equipa**. Foi a partir do estágio de creche que percebi que a expressão tantas vezes ouvida "as famílias também fazem parte da equipa" é perfeitamente possível de ser colocada em prática. O envolvimento das famílias com os profissionais de educação torna possível que todos os elementos sejam agentes educativos, pois o objetivo comum é que as crianças cresçam de forma saudável. Foi possível ver, relativamente ao brincar, a naturalidade dessa atividade em crianças de idades tão tenras, entre 1 e 2 anos de vida. O jogo simbólico assume um lugar cativo, de preferência, de representação imitativa do quotidiano que as crianças observam, e é a ponte principal de interação entre pares e entre crianças e adultos. Finalmente, nada do que se faça em creche se consegue sem afeto. É o motor da curiosidade, do bem-estar, da aprendizagem, do desenvolvimento, da vinculação, do respeito, da garantia que os direitos das crianças estão a ser cumpridos pelos adultos e vividos pelas crianças. Aprendi, perante o estágio em creche, que a voz e a postura calmas permitem uma melhor interação e um melhor conhecimento entre as pessoas que estão numa escola todos os dias, desde as crianças aos adultos.

Ao chegar a jardim-de-infância, deparei-me inúmeras vezes a pensar em aspetos que já em creche pensara, embora na altura não me tivesse apercebido. Vivi a importância do *feedback*, do reforço positivo, do olhar atento, da postura calma e de confiança, da relação afetiva positiva que deve existir no ambiente em que se vive a educação de infância. Estes são valores que procurarei mostrar às crianças, seja em que contexto estiver enquanto profissional, tendo sempre como meta a atitude responsiva e de quem escuta, mostrando disponibilidade total para responder às necessidades, características, interesses, capacidades e aptidões das crianças. Foi possível constatar, ainda, que com a confiança, o grupo sente-se melhor, os adultos também e as aprendizagens e os momentos ricos surgem com naturalidade. Quando a criança está bem, ficam reunidas as "condições base para a criança (. . .) se implicar

em actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens" (Portugal, 2012, p. 9).

Em jardim-de-infância voltei a sentir a importância e a mais-valia que é o trabalho de equipa na educação pré-escolar, não só para os adultos, mas principalmente para as crianças. A educação funciona "dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico" (Malaguzzi, 1999, p. 74). Funcionar em comunidade gera partilha, comunicação, interação e, acima de tudo, o sentido à criança de que está segura e em ambiente de confiança. Tenciono ser um adulto que viva a educação de infância para os outros, trabalhando em equipa e nunca pensando que sozinha vou melhor, pois pude vivenciar duas experiências que me mostraram que em equipa, não falta ninguém.

Além do trabalho de equipa, torna-se importante ressalvar o ambiente vivido entre adultos e a importância do **brincar** em contexto pré-escolar. Ao estar bem, a criança interage, socializa, verbaliza, comunica, faz-de-conta, sai da sua zona de conforto com mais facilidade. Momentos de brincadeira e de atividade lúdica proporcionam à criança [a sensação de] bem-estar e só assim é que a criança irá querer aprender e desenvolver-se. Então, "brincar é um contexto de aprendizagem e desenvolvimento" da e para a criança (Siraj- Blatchford, 2009, p. 5). Pormenores como um sorriso, uma gargalhada, um momento de brincadeira, um jogo que surge de repente, uma careta que faz rir, uma ideia "fora da caixa" permitem a criação de um ambiente rico em diversidade de emoções, em criatividade de situações e altamente promotor de brincadeiras livres, orientadas pelas crianças. Enquanto pessoa e profissional, tenciono valorizar o brincar da forma que é merecida, entendendo-o e tratando-o por tu, nunca condicionando essa atividade que surge tão naturalmente de qualquer criança, seja em creche, seja em JI.

A organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) tem como fundamentos o "desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis", "a criança como sujeito do processo educativo", "a resposta a todas as crianças" e "a construção articulada do saber" (p. 8). Algo que também se torna importante referir é a Convenção dos Direitos da Criança (1989), em que refere a premissa de que "o acesso à educação é também um direito de todas as crianças" (Silva *et al.,* 2016, p. 9), o que torna possível que qualquer criança,

independentemente do seu país de origem, estando ela onde estiver, tem completo acesso, sendo sujeito de direitos, à escola, à educação e a todo o vasto leque de conhecimentos e aprendizagens que estão inerentes à educação. Neste sentido, um valor que levo para a prática profissional, aprendido em contexto da PPS e nas unidades curriculares da formação académica, é a inclusão de todas as crianças no seio educativo, por uma simples questão de direito e de cidadania. Segundo Vasconcelos (2007), "ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum" e "a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania" (Vasconcelos, 2007, p. 110-111).

Alicerçado a estes valores, consta a avaliação em educação de infância. A construção do portfólio de jardim-de-infância (cf. Anexo H) e o portfólio da criança (cf. Anexo I) solicitou, até à escolha da criança, um olhar atento e perspicaz sobre todas as crianças, fazendo-me querer praticar o exercício de pensar "agora só tenho de fazer um portfólio, mas e se eu tivesse de fazer de todas as crianças?". Tive consciência da importância dos instrumentos de avaliação adequados ao contexto em que estamos inseridos, pelo que o portfólio foi um instrumento que procurarei levar para a minha prática profissional, de modo a valorizar a criança e criar um ambiente de participação ativa da criança na construção do seu caminho de aprendizagem e de saber.

"A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores" (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 10) e, neste sentido, considero que a identidade profissional é construída desde cedo, desde a educação pré-escolar, desde o contacto com os colegas e os docentes que passaram nas nossas vidas, que nos incutiram valores e princípios que ficam na nossa história. Recordo vivamente a minha educadora de infância, a minha professora de primeiro ciclo, os meus professores de segundo e terceiro ciclo e ainda os do ensino secundário. De todos, guardo memórias, mais de uns e menos de outros, e de todos retiro valores e características que me ajudam a pensar no ambiente em que cresci e nos valores que cada professor transmitia, pela prática profissional e pela sua personalidade.

Terminando, torna-se importante também referir que estes dois estágios contribuíram para uma mais clara visão acerca da educação pré-escolar. Após este período, torna-se imperativa a defesa desta que é a primeira etapa da vida pessoal e

educativa de qualquer pessoa, onde são desenvolvidas “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis par ao desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2013, p. 10). Hoje, mais que sempre, torna-se importante um educador servir a sua profissão diretamente com as crianças, mas também socialmente com as pessoas que não vivem o dia-a-dia de uma instituição de educação. A educação pré-escolar torna-se, assim, a meu ver, num espaço de direito e de respeito, de espelho social e político, onde cidadãos são formados entre si, havendo cooperação e entreajuda entre os sujeitos.

Concluindo, tenho ciente quais os valores que quero levar para a profissionalidade. Respeito, cooperação, escuta, brincadeira, espírito de equipa e de entreajuda, transparência, autenticidade, partilha e curiosidade. Procurarei, transversalmente, refletir sobre o dia-a-dia, querendo sempre pensar, refletir, reinventar, agir. Procurarei, em qualquer contexto, partilhar e vivenciar os valores que me guiam enquanto pessoa, pois um profissional de educação não se separa daqueles que são os seus valores pessoais. Apenas dessa forma, as crianças, as famílias e as equipas terão confiança para que acreditem que em educação pré-escolar há espaço para todos sermos como somos, com respeito e direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"We keep moving forward, opening new doors, and doing new things, because we're curious. And curiosity keeps leading us down to new paths"

Walt Disney

No decorrer da PPS II, tornou-se possível entender melhor qual a postura que quero adotar enquanto educadora de infância. Tal passa por ser um mediador no grupo de crianças, ajudando-as a alcançar os seus objetivos, percorrendo o seu próprio caminho e respeitando os seus interesses, o seu ritmo e as suas aptidões. Procurando novidades e caminhos diferentes, um educador vai com a criança ao caminho do que lhe é novo, ajudando-a e mediando o seu percurso, deixando-a seguir o que lhe aparece na vida.

Há que reconhecer, primeiramente, que o desenvolvimento de qualquer criança é lento, é processual, e que não é o tempo por si só que gera esse desenvolvimento. O educador é, então, competente no apoio e no estímulo ao desenvolvimento da criança, está apto para acompanhá-la no que forem as suas necessidades, encaminhando-a num sentido de crescimento saudável e feliz. A conjuntura atual social e política tem vindo a mostrar, por meio da comunicação social principalmente e pela legislação, que tem vindo a aumentar o tempo que as crianças passam nas instituições de educação, o que torna a função de um educador ou professor ainda mais importante, na medida em que as crianças passam mais tempo nas escolas do que em casa com as suas famílias. Torna-se importante ter as melhores condições possíveis, quer em recursos materiais, quer em recursos humanos, para estas crianças crescerem num ambiente propício e harmonioso.

Vários foram os momentos de partilha com a educadora cooperante, momentos bons e momentos mais difíceis, o que permitiu a transparência na prática partindo da confiança e relação criada desde os primeiros dias. Os temas das reflexões foram sendo partilhados com a educadora, as situações mais relevantes foram discutidas e negociadas com a educadora cooperante. No entanto, é de referir que as aprendizagens profissionais não se limitaram ao estágio, local da prática. Fora desses momentos, o apoio institucional foi crucial, principalmente para a reflexão e readaptação constantes

durante os quatro meses que se passaram. Os orientadores institucionais, bem como os restantes professores disponíveis para auxílio, foram muito importantes nesta reta final de formação, relembrando-nos dos nossos próprios valores e princípios, mas também dos princípios que a instituição de formação segue e valoriza.

Um dos aspetos mais interessantes durante o mestrado em educação pré-escolar foi perceber a importância da investigação em educação. A integração de um capítulo sobre investigação no relatório final e nas práticas profissionais supervisionadas (módulos 1 e 2) tornou-se uma porta aberta ao espectro de opções que é possível seguir em termos profissionais. Faz todo o sentido um educador assumir uma postura investigativa, pois torna-o num profissional curioso e analista, não só da própria prática, mas, também, do contexto, das crianças, da educação pré-escolar num geral, utilizando o contexto em que está inserido como objeto de estudo e de exemplo para futuros estudos sobre educação pré-escolar. É de salientar, ainda, que a componente de uma investigação tornou as PPS muito atarefadas. O processo de reflexão tornou-se cada vez mais necessário, mas mais exigente, pois exigiu tempo de pausa que, muitas vezes, foi difícil de encontrar. No entanto, o contributo da investigação no decorrer deste mestrado é o aspeto que considero de maior valor pessoal, pois foi algo que gostei muito de fazer, que me desafiou, que me melhorou em aspetos como a escrita, a capacidade de síntese e de seleção de informação, a necessidade de saber autores e perspetivas de pensamento, e deixou a vontade de querer fazer mais investigação daqui em diante.

Ao investigar sobre, primeiro, o papel dos materiais e do espaço na promoção do jogo simbólico em creche e, seguidamente, a influência dos contextos principais da criança (educativo e familiar) nas competências e comportamentos de literacia das crianças causou um efeito muito díspar em mim. Em creche, debruçar-me sobre o brincar e sobre o espaço e os materiais permitiu-me iniciar uma aprendizagem e adquirir competências que reconheço que não tinha – o olhar observador e atento, o saber esperar e reconhecer que os maiores conhecimentos são adquiridos a longo prazo, e, ainda, o cuidado e a atenção a dar às crianças quando são participantes numa investigação. Estas aprendizagens foram transportadas para o estágio em jardim-de-infância, em que se tornou óbvio a investigação em torno da literacia e, mais tarde, de que forma é que essa temática iria ser investigada. Em termos de relato, foi muito mais trabalhoso escrever todo o processo de investigação em JI do que em creche, dada a

densidade do tema e dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados. No entanto, é de ressalvar que ambas a investigações deixaram comigo a vontade e a curiosidade de adotar a investigação na minha prática pedagógica durante os próximos anos de docência.

Por fim, considero que o mais importante em educação de infância, acima de tudo, é a escuta. Devemos escutar as crianças, as equipas, as famílias e escutar-nos a nós próprios, pois só assim será possível que todos os restantes valores surjam com naturalidade e intencionalidade. Apesar de esta profissão não ter sido abraçada por mim desde sempre (pois quis ser jornalista, escritora, violinista, repórter, atriz de teatro e, claro, princesa) ao terminar esta etapa, vejo que todas as profissões que tinha em mente estão contempladas na educação pré-escolar – o brincar, o relatar, o acompanhar, as artes. Percebi que esta profissão esteve sempre comigo, sem eu nunca ter reparado nela. E é exatamente isso que deve ser a educação – um transporte invisível onde todos pertencemos e que nos leva para a criação de um mundo melhor, onde reine a paz, o respeito e a cidadania de direito.

REFERÊNCIAS

Alves, M. J., Fuertes, M. & Sousa, O. (2014). Comportamentos interativos mãe-filho (a) e pai-filho (a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. In Pereira, Rodrigues, Almeida, Pires, Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação* (pp.19-27). Lisboa: CIED.

Amiel, T. & Revees, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society,* 11 (4), 29-40. Consultado em: http://www.ifets.info/journals/11_4/3.pdf

APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional.* Consultado em: http://apei.pt/associacao/certa-etica.pdf

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24.

Cardoso-Martins, C. Batista, A.C. (2005). O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(3), pp. 330-336.

Carvalho, C. & Sousa. O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções*, 7(19), 109-126.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas, In *Psicologia, Educação e Culturas,* vol. XIII, n.º 2, 355-379. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa.* Campinas: Autores Associados.

Dempsey, J., & Frost, J. (2002), Contextos lúdicos na educação de infância, In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Faísca, L., Araújo, S., & Reis, A. (2015). Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi, & V. W. Pereira (Eds.), *Aprendizado da Leitura e da escrita: a ciência em interface* (pp 197-236). EDUFRN: Natal.

Ferreira, M. (2004). *«A gente gosta de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*, pp. 65-102. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna, 3.* (6ª série), 13-34.

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil, In Zabalza, M. (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.

Fuertes, M., Castro, S., Alves, M. J., Faria, A., Osório, T. & Sousa, O. C. (2017) Interação e linguagem dirigida a crianças de 15 meses, *Psicologia USP, 28*(3), 346-357.

Gamelas, A. M., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N. & Martins, V. (2006). Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos. *Actas do 6.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.* Braga: Universidade do Minho.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2008). *Early Childhood Environment Rating Scale* (Revised Edition). Nova Iorque: Teachers College Press.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª. Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kuhne, G. W. & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings, In Kuhne, G. W. & Quingly, B. A. (Eds.), *Creating Practical Knowledge Though Action Research: Posing Problems, Solving Problems and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). São Francisco: Jossey-Bas Publishers.

Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.* Madrid: Edições Morata.

Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Porto Alegre: Artmed.

Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler: Um guia para pais e educadores*. (3.a ed.). Lisboa: Texto Editores.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação – Acção. Porto: Porto Editora.

McKenney, S., Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research.* London: Routledge.

Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita.* Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308.

Plomp, T. (2010). Educational design research: An Introduction. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Ed.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Netherlands: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development. Consultado em: http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20re sear ch.pdf

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. PNA, 2(4), 153-180.

Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M., Cardona & C., Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicosoma.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Richey, R. C. & Nelson, W. A. (1996). Developmental Research. In Jonasen, D. H. (Ed.) *Hand-book of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology* (pp. 1213-1245). New York: MacMillan.

Sarmento, T. (2009). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, 18(1), pp. 53-75.

Sarmento, T. (2009b). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, *2*, 46–64.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação, 55*(5), 1-15.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica, 1(22),* 187- 191.

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

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

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89.

Sousa, J. M., França, A. M. (2014). *Que avaliação na educação de infância?.* No. 32, pp. 40-53.

Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, escrita e cultura letrada.* Lisboa: Media XXI – Publishing, Research and Consulting.

Štemberger, T, & Cencič, M. (2014). Design-based research in an educational research context. *Journal of Contemporary Educational Studies,* 1/2014, 62-75.

The Design-based Research Collective (2003). *Design-Based Research: An emerging Paradigm for Educational Inquiry. Educational Researcher,* 32, 1, 5-8. Consultado em: http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Porto: Edições Afrontamento.

Vale, A. P. (2011). DIFI – Teste de Deteção do Intruso Fonológico com Imagens. Versão de estudo. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Unidade de Dislexia.

van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker; R. M. Branch; K. Gustafson; N. Nieveen & T. Plomp (Eds), *Design approaches and tools in education and training* (pp.1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Consultado em: http://projects.edte.utwente.nl/smarternet/version2/cabinet/ico_design_principles.pdf

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 1-9.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 858-873.

Vygotsky, L. S. (1984). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Zabalza , M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In Zabalza, M. A. (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-55). Brasil: Artmed Editora.

Outros documentos:

- Projeto Educativo da instituição

- Projeto Curricular de Sala 2016-2017

ANEXOS

ANEXO A. Escala ECERS-R – primeira aplicação

Preenchido com notas de campo até à data de 22 de novembro de 2017

Avaliação da qualidade do meio e dos materiais consoante a escala *Early Childhood Environment and Rating Scale (Revised)*			
Conteúdos	**Pontuação "Sim"**	**Classificação final atribuída**	**Exemplos**
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO			
Livros e Imagens	1.2, 3.1, 5.3, 7.2	4	"Existem cerca de 20 livros, que não são alterados, desde o dia 25 de setembro até à data de 30 de novembro. Existe ainda a tarefa de sala de até 5 crianças serem responsáveis por trazer histórias e, até ao dia 30 de novembro, apenas 3 crianças trouxeram livros e foram apenas lidas 2 histórias, que foram levadas para casa depois" (nota de campo, 9 de novembro de 2017) – 1.2, 3.2 "Após a mudança da sala no dia 13 de outubro de 2017, os livros passaram a estar dispostos numa estante dentro da área da leitura. Foram as crianças que arrumaram os livros na estante, a pedido da educadora de infância, mas sem qualquer critério pedido" (nota de campo, 26 de outubro de 2017, com base na mudança de sala de dia 13 de outubro) – 5.3

			"Com o arranque do projeto sobre as lagartas e as borboletas, no dia 22 de novembro, passou a haver uma área dedicada ao projeto, com livros que estão relacionados com a temática" (nota de campo, 22 de novembro de 2017) – 7.2
Encorajar as crianças a comunicar	3.1, 1.2, 3.1, 5.2,	3	"Nalguns dias, durante o período do acolhimento, a educadora pergunta como foi o fim de semana, pergunta o que é que as crianças fizeram nos dias que não estiveram na escola e, ainda, pergunta o que foi feito no dia anterior na escola, para que seja feito o reconto do dia ou de uma atividade específica" (nota de campo, 27 de outubro de 2017) – 3.1, 5.1 "Não são usados materiais para encorajar as crianças a comunicar, apenas é feita uma reunião com recursos humanos (crianças e adultos da sala) para comunicar" (nota de campo, 6 de novembro de 2017) – 1.2 "As crianças, entre si, falam sobre os materiais e recursos presentes na sala para comunicarem entre pares, discutindo imagens e livros." (nota de campo, 9 de novembro de 2917) – 5.2 "D. e S. falam sobre um livro que contém imagens de dinossauros e contam que têm dinossauros de brincar em casa, parecidos com os que observam no livro" (nota de campo, 25 de outubro de 2017, sala de atividades) – 5.2
O uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	1.2, 3.1,	2	"As conversas entre o grupo e a educadora são sobre atividades específicas desenvolvidas, para obter produtos finais, sendo que as questões existentes são perguntas processuais ("como é que queres colar?", "vais cortar qual papel?", "queres

			fazer como?") e não de conteúdo." (nota de campo, 15 de novembro de 2017, sala de atividades, acerca das atividades realizadas sobre o Natal) – 1.1 "A educadora conversa semanalmente sobre a estrutura da rotina do grupo, nomeadamente momentos em que diz "vamos comer a fruta mais cedo porque hoje é dia de ginástica" (6 de novembro de 2017, sala de atividades), "já temos saco de brinquedos e apenas podem brincar com eles no recreio, depois de almoço" (13 de novembro de 2017, sala de atividades, acolhimento)" – 3.1
Uso informal da linguagem	1.1., 1.3, 3.1, 3.2	2	"A educadora chega com 5 opções para fazer prendas de natal para os familiares, sendo que são a construção de um globo, a construção de um jogo do galo com duas personagens natalícias diferentes, construir anjos ou construção de um boneco de neve, a qual as crianças decidiram qual queriam fazer mediante as opções dadas pela educadora" (10 de novembro de 2017, sala de atividades, conversa em grande grupo no período de acolhimento) – 3.1 "A educadora dirige-se as crianças que estão na área da garagem, dizendo para falarem mais baixo, pois estão a perturbar os colegas que estão a trabalhar" (7 de novembro de 2017, sala de atividades) – 1.1 "A educadora dirige-se para duas crianças que falam sobre os brinquedos que trouxeram para brincar no recreio, À qual a educadora responde que devem falar disso quando estiverem em brincadeira livre" (nota de campo, 24 de outubro de 2017)

ANEXO B. Escala ECERS-R – segunda aplicação

Preenchimento com notas de campo de 22 de novembro de 2017 até 18 de janeiro de 2018

Avaliação da qualidade do meio e dos materiais consoante a escala *Early Childhood Environment and Rating Scale (Revised)*			
Conteúdos	**Pontuação "Sim"**	**Classificação final atribuída**	**EXEMPLOS**
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO			
Livros e Imagens	5.1, 5.3, 5.4, 5.5.	5	"Cada chefe de tarefa responsável por trazer os livros agora deixa-os durante a semana na área da leitura, ficando disponíveis para todas as crianças poderem ver durante a semana." (11 de dezembro de 2017, nota de campo) "Com a mudança da área, os livros ficam todos na área da leitura, por baixo dos materiais e jogos de escrita e leitura, e são arrumados pelas últimas crianças a estar na área, sendo solicitado um critério de arrumação." (nota de campo, 23 de novembro de 2017) "O grupo tinha chegado do recreio para ir para a sala comer a fruta de manhã. Pensei que pudesse ler-lhes uma história enquanto a auxiliar acabava de arquivar uns documentos nos dossiers. Perguntei ao grupo se queriam ouvir uma história. Maior parte diz que sim e uma

			criança levanta-se para ir buscar a que tinha levado para a escola. Era sobre a história de Jesus." (14 de dezembro de 2017, nota de campo)
Encorajar as crianças a comunicar	5.1, 5.2, 7.1, 7.2	6	"No outro dia, fui ao museu e vi muitos dinossauros. Vi aquele que tu gostas, V.!" – diz L. "A sério? O t-rex? Era gigante?" – perguntou V. "Era, muito mais grande que o outro dinossauro que estava ao lado do t-rex. Mas esse não sei o nome." – diz L. "Olhem, meninos, não querem vir ouvir o que o L. está a partilhar? Acho que ele viu um t-rex!" – digo eu. *As 5 crianças que estavam na sala aproximaram-se e L. repetiu que viu um t-rex no museu.*" (nota de campo, 9 de janeiro de 2018) "Podemos inventar uma história com estes fantoches!" – diz S. para DV. "Sim! 'Granda' ideia, S.! Como é que íamos escrever?" – pergunta DV. a S. "Carlota, podes escrever a história que vamos dizer?" – S. "Claro, podem ir buscar o que é preciso para escrever, por favor?" – pergunto eu. *S. sai da área dos 'fantoches' e vai buscar uma folha branca lisa e um lápis de cor de laranja.* "Está aqui. Posso começar? Começo eu, o DV. vai a seguir" – diz S." (nota de campo, 10 de janeiro de 2018).

O uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	3.1, 3.2,	3	“Já vos disse que não quero que brinquem com os brinquedos de casa antes do recreio da hora do almoço. A que horas é que podemos brincar com o que trazemos de casa?” – pergunta a educadora. “Só depois do almoço” – diz IF. “Mas porque é que não pode ser agora? Trouxe umas cartas e queria mostrar a eles...” – diz G. “Não pode ser. Combinámos em grupo quando é que vocês queriam brincar com os brinquedos de casa. Na votação ganhou o recreio depois do almoço, agora têm de cumprir o que disseram.” – disse a educadora. “Então posso ir arrumar? Ainda não comemos a fruta, por isso não almoçámos” – diz Lou. “Podes” – digo eu. (nota de campo, 13 de dezembro de 2017)
Uso informal da linguagem	2, 3.1, 5.1, 5.4, 7.1,	4	“Carlota, tu vieste da barriga da tua mãe, não é?” – pergunta C. “Sim, é. Não foi bem bem da barriga, foi do útero” – digo eu. “Do quê?” – diz Le. “Ú-te-ro” – digo eu. “É onde os bebés ficam até virem cá para fora. Eu vi na enciclopédia” – diz V. “Exatamente. Primeiro são tão pequeninos que mal os conseguimos sentir. Passados 9 meses, estão tão grandes que já têm de sair do útero cá para fora!” – digo eu.

			“A minha irmã também veio da mesma barriga que eu então? Nós somos gémeas. Deve ter sido difícil para a nossa mãe...” – disse C. “Achas? Porquê?” – digo eu “Porque um já fica muito grande, duas é ‘bué’!” – diz DV. (nota de campo, espaço exterior, 15 de janeiro de 2018) “Mas, St., então explica-me... Como é que é possível que eu, se medir com os meus pés, o tapete tem 8 pés de largura e se for com o teu já tem 10?” – pergunto a St. “Olha... Não sei... mas tem” – diz St. “Mas pensa lá... então tu dás 10 passos e chegas à outra ponta, eu dou 8, que é menos que 10... não é? E chego lá também” – digo eu. “Pois, eu também dou 8 passos como a Carlota” – diz a educadora. “Eu sei. É porque o pé da Carlota é mais grande que o de St., por isso é que chegas lá mais rápido!” – diz IF. “Será? Eu cheguei mais rápido?” – pergunto. “Ai... não é mais rápido! Mas é com menos cansaço” – diz IF. “Olhem, e quem é que sabe o que é que estamos a medir quando damos passos ou quando usamos uma régua?” – pergunta a educadora. “A compridade!” – exclama IF.” (nota de campo, sala de atividades, 12 de janeiro de 2018)

ANEXO C. Questionário aos familiares sobre práticas de literacia familiar

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO AMBIENTE FAMILIAR

Nota prévia: Este inquérito surge na investigação sobre **a influência dos contextos educativo e familiar nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de crianças em jardim-de-infância** e, inerentemente, os seus hábitos de leitura e de escrita em idade pré-escolar. Neste sentido, torna-se importante estudar os dois ambientes principais das crianças em estudo: a escola e a casa. Para tal, pede-se a colaboração dos encarregados de educação das 10 crianças escolhidas para o estudo de investigação, selecionadas com base na escolha livre da área da leitura e da escrita como áreas de interesse da sala de atividades. Pretende-se, com este inquérito, compreender os hábitos existentes em ambiente familiar no âmbito da leitura e da escrita. É de salientar, ainda, que os dados obtidos através deste inquérito são exclusivamente para uso académico, a ser apresentados no relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este inquérito deve ser respondido e devolvido o mais cedo possível, sendo que a **data limite** de entrega é dia **2 de fevereiro de 2018.** Obrigada pela compreensão.

NOME DA CRIANÇA (preencher): _____

Para as seguintes questões, deve responder colocando uma cruz (X) no quadrado respetivo à resposta, consoante o que considera mais adequado.

PRÁTICAS DE DIA-A-DIA:

Costumam LER ou ESCREVER **receitas de culinária** com ou para a criança?

LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **cartas** com ou para a criança?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **recados** com ou para a criança?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **listas de compras** com ou para a criança?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER **cartazes publicitários** com ou para a criança?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER **rótulos de embalagens** para ou com a criança?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

PRÁTICAS DE ENTRETENIMENTO

Costumam fazer **palavras cruzadas/sopas de letras** com a criança?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam fazer **puzzles** com a criança?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER **legendas** de filmes ou outros programas com ou para a criança?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **histórias** com ou para a criança?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **rimas ou poesia** com ou para as crianças?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER **revistas e/ou jornais** com ou para a criança?
REVISTAS: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
JORNAIS: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

PRÁTICAS DE TREINO

Costumam ajudar a criança a LER (identificar) ou ESCREVER **letras**?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam **ENSINAR** a criança a **escrever letras**?
Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam ensinar a criança a LER ou ESCREVER **o seu nome**?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam ensinar a criança a LER ou ESCREVER **os nomes de familiares ou amigos**?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam ensinar a criança a LER ou ESCREVER **algumas palavras**?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐
ESCREVER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

Costumam LER ou ESCREVER **palavras, realçando os sons** que as constituem?
LER: Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

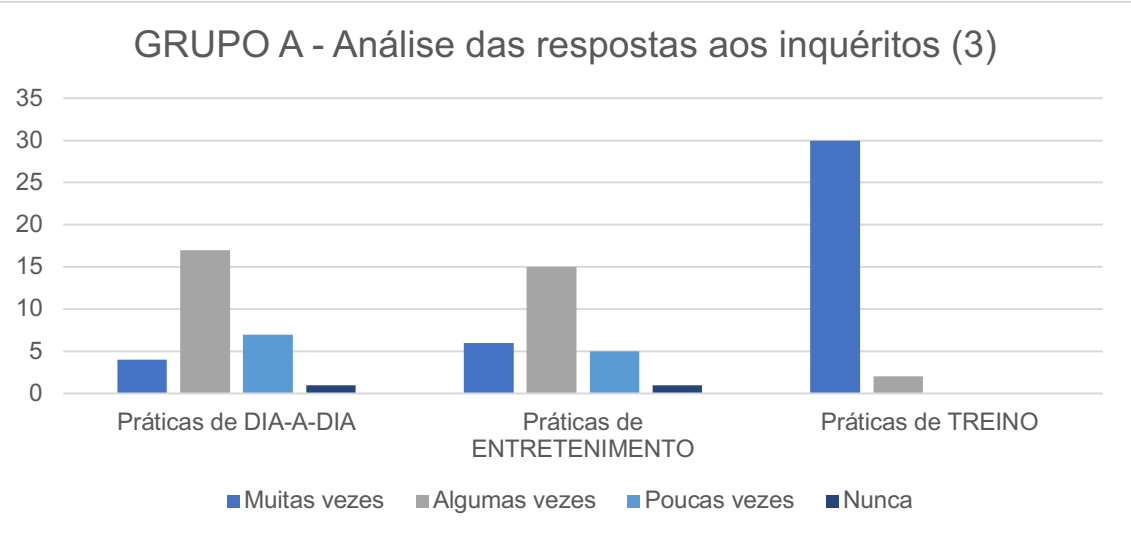
ESCREVER: Muitas vezes □ Algumas vezes □ Poucas vezes □ Nunca □

REFERÊNCIAS

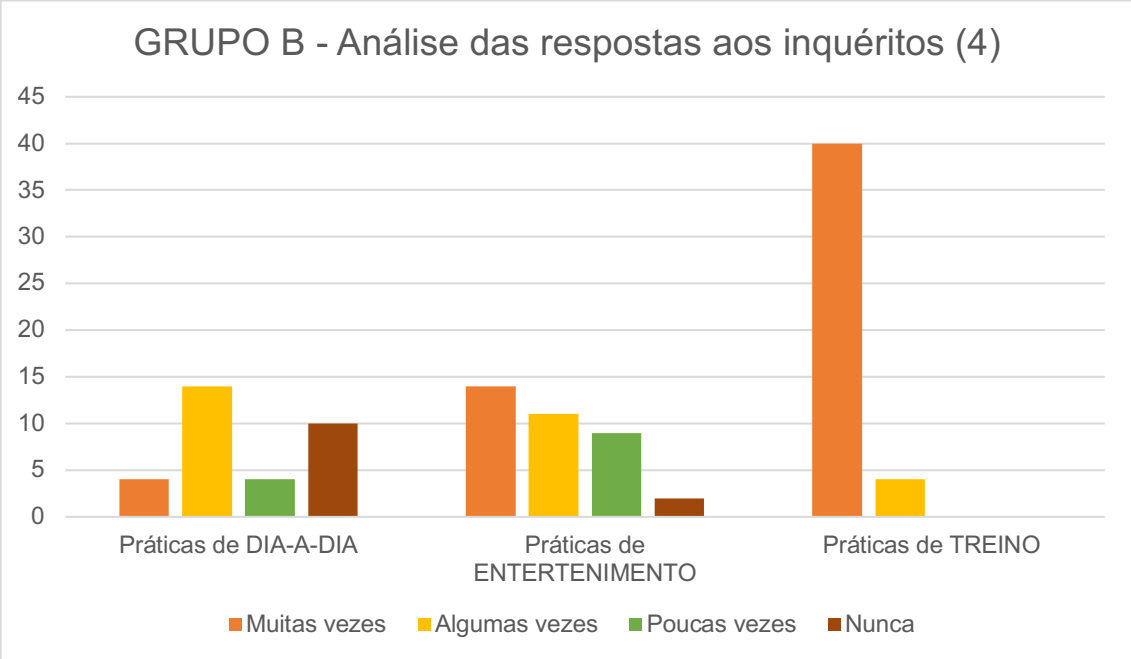
Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.

ANEXO D. Gráficos de análise dos questionários aos familiares

GRUPO A – Pouca frequência nas áreas da leitura e escrita	
Número de inquéritos recebidos:	3
Categoria PRÁTICAS DE DIA-A-DIA	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	4
Frequência de resposta “Algumas vezes”	17
Frequência de resposta “Poucas vezes”	7
Frequência de resposta “Nunca”	1
Categoria PRÁTICAS DE ENTERTENIMENTO	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	6
Frequência de resposta “Algumas vezes”	15
Frequência de resposta “Poucas vezes”	5
Frequência de resposta “Nunca”	1
Categoria PRÁTICAS DE TREINO	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	30
Frequência de resposta “Algumas vezes”	2
Frequência de resposta “Poucas vezes”	0
Frequência de resposta “Nunca”	0



GRUPO B – Muita frequência na área da leitura e da escrita	
Número de inquéritos recebidos:	4
Categoria PRÁTICAS DE DIA-A-DIA	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	4
Frequência de resposta “Algumas vezes”	14
Frequência de resposta “Poucas vezes”	4
Frequência de resposta “Nunca”	10
Categoria PRÁTICAS DE ENTERTENIMENTO	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	14
Frequência de resposta “Algumas vezes”	11
Frequência de resposta “Poucas vezes”	9
Frequência de resposta “Nunca”	2
Categoria PRÁTICAS DE TREINO	
Frequência de resposta “Muitas vezes”	40
Frequência de resposta “Algumas vezes”	4
Frequência de resposta “Poucas vezes”	0
Frequência de resposta “Nunca”	0



Anexo E. Teste de conhecimento das letras

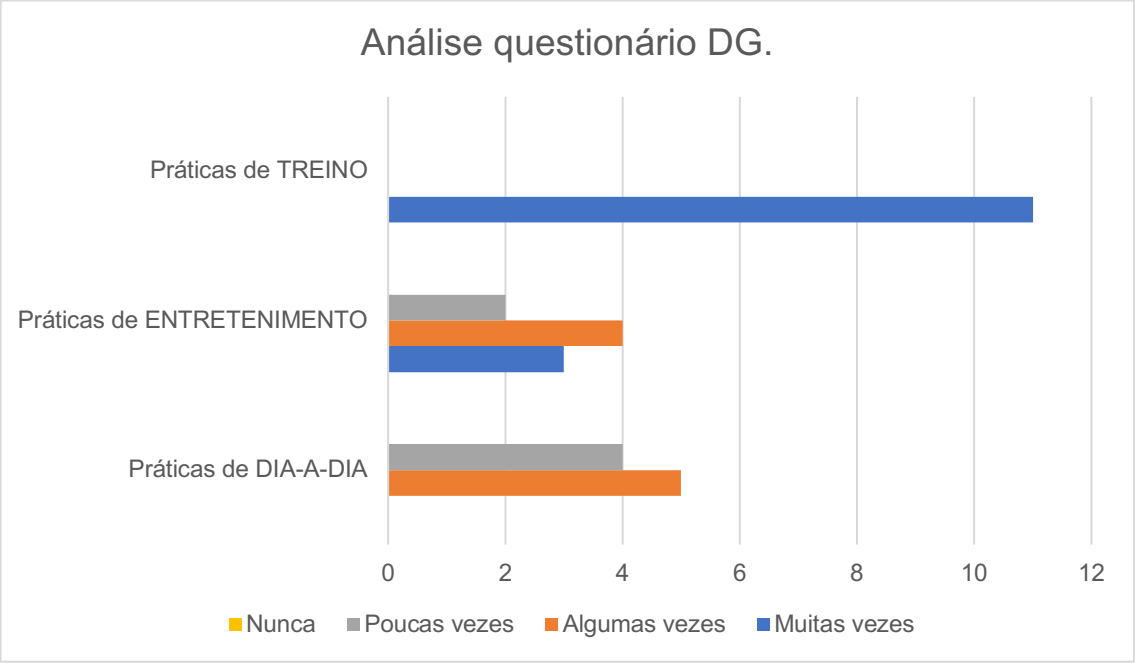
	LU	IF	LE	C	A	T	DG	LAU	D	S	MR	J
Z	+	+	+	X	X	X	X	+	X	+	X	X
H	+	X	+	+	+	X	X	+	X	+	+	X
G	X	+	X	X	+	X	X	X	X	X	X	X
V	+	X	+	+	X	X	X	+	X	+	+	+
Q	+	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J	+	+	+	+	+	X	X	X	X	+	+	+
L	+	+	+	+	+	X	X	+	X	+	+	X
X	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
T	+	+	+	X	+	+	X	+	+	X	+	X
E	+	+	+	+	+	X	X	+	X	X	+	X
Y	X	X	X	X	+	X	X	X	X	X	X	X
I	+	+	+	+	+	X	X	+	X	+	+	+
K	X	X	+	+	+	X	X	X	+	X	+	X
N	X	+	+	+	+	X	X	+	X	X	+	X
A	+	+	+	+	+	+	X	+	+	+	+	+
D	+	+	+	X	+	X	X	X	+	+	X	+
U	+	+	+	+	+	X	X	+	X	X	+	X
F	+	+	+	+	+	X	X	+	X	+	+	X
O	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
R	+	+	+	X	+	X	X	+	X	+	+	X
P	+	+	+	+	+	X	X	+	X	X	+	X
C	+	+	+	+	+	X	X	+	X	X	+	X
B	+	+	+	X	+	X	X	X	X	+	+	X
M	+	X	+	X	+	+	X	+	X	+	+	X
S	+	+	+	+	X	+	X	+	X	+	+	X
W	+	X	+	X	+	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL ACERTOS	**22**	**19**	**23**	**16**	**22**	**6**	**2**	**18**	**6**	**14**	**20**	**7**

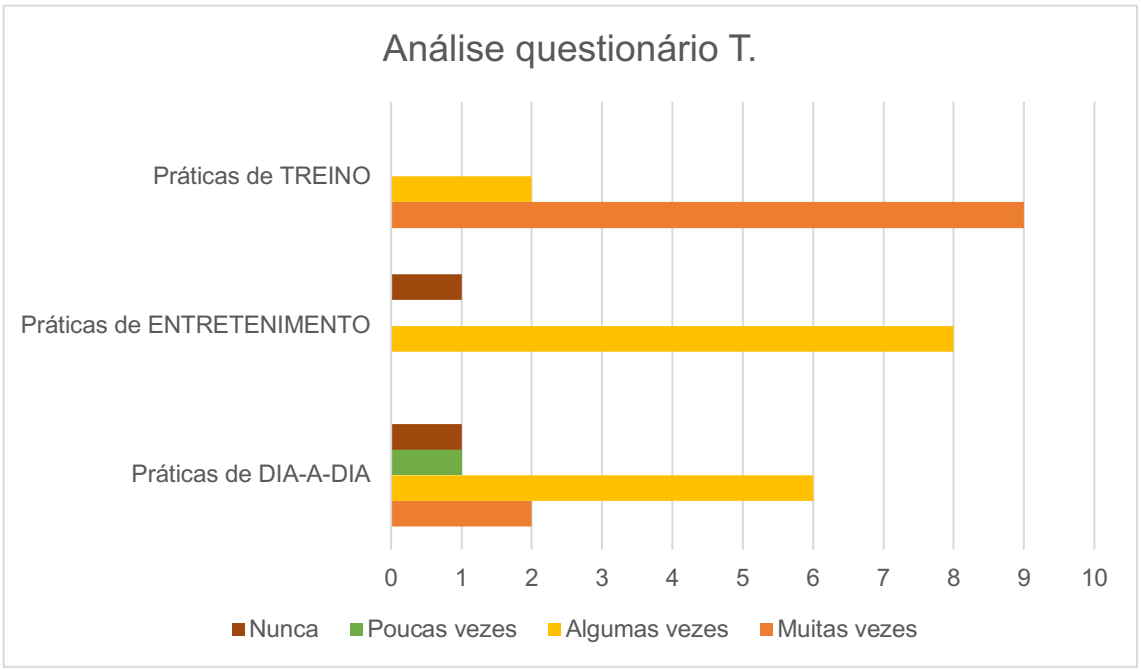
+ → Acertos

X → Erros

Anexo F. Análise dos questionários relativos às crianças DG. e T.

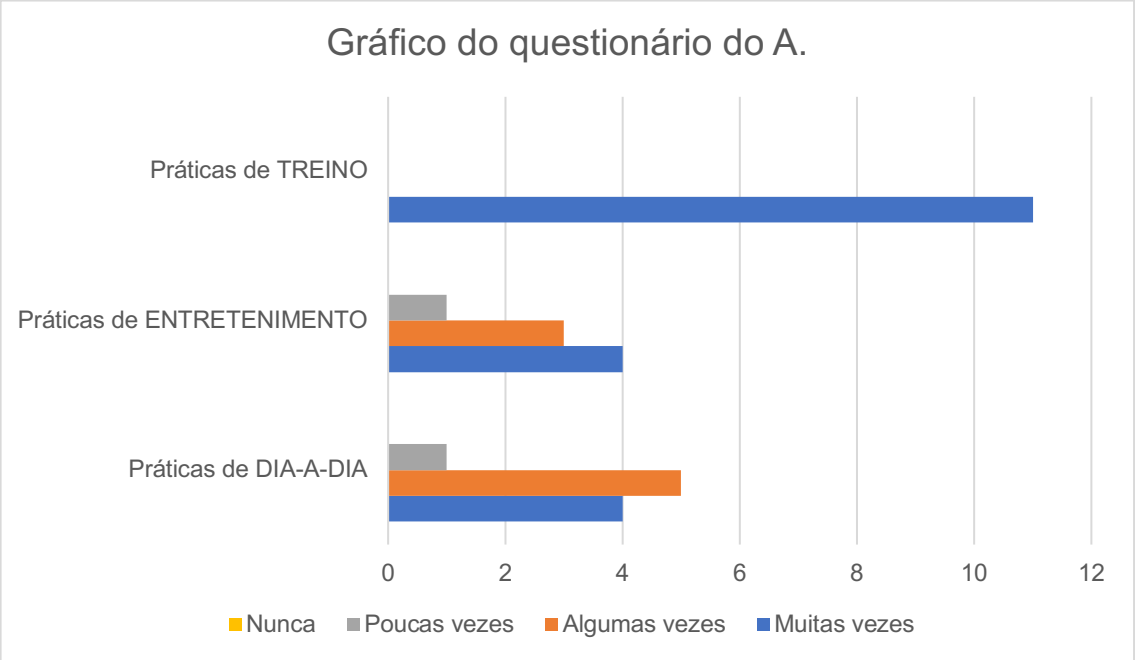
DG.	T.
Práticas de dia-a-dia: Muitas vezes: 0 Algumas: 5 Poucas: 4 Nunca: 0	**Práticas de dia-a-dia:** Muitas vezes: 2 Algumas: 6 Poucas: 1 Nunca: 1
Práticas de entretenimento: Muitas: 3 Algumas: 4 Poucas: 2 Nunca: 0	**Práticas de entretenimento:** Muitas: 0 Algumas: 8 Poucas: 0 Nunca: 1
Práticas de treino: Muitas: 11 Algumas: 0 Poucas: 0 Nunca: 0	**Práticas de treino:** Muitas: 9 Algumas: 2 Poucas: 0 Nunca: 0




Análise questionário T.
Práticas de TREINO
Práticas de ENTRETENIMENTO
Práticas de DIA-A-DIA
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
Nunca
Poucas vezes
Algumas vezes
Muitas vezes

Anexo G. Análise dos questionários relativos às crianças A. e IF.

A.	IF.
Práticas de dia-a-dia: Muitas vezes: 4 Algumas: 5 Poucas: 1 Nunca: 0	**Práticas de dia-a-dia:** Muitas vezes: 1 Algumas: 2 Poucas: 2 Nunca: 4
Práticas de entretenimento: Muitas: 4 Algumas: 3 Poucas: 1 Nunca: 0	**Práticas de entretenimento:** Muitas: 2 Algumas: 0 Poucas: 6 Nunca: 1
Práticas de treino: Muitas: 11 Algumas: 0 Poucas: 0 Nunca: 0	**Práticas de treino:** Muitas: 11 Algumas: 0 Poucas: 0 Nunca: 0



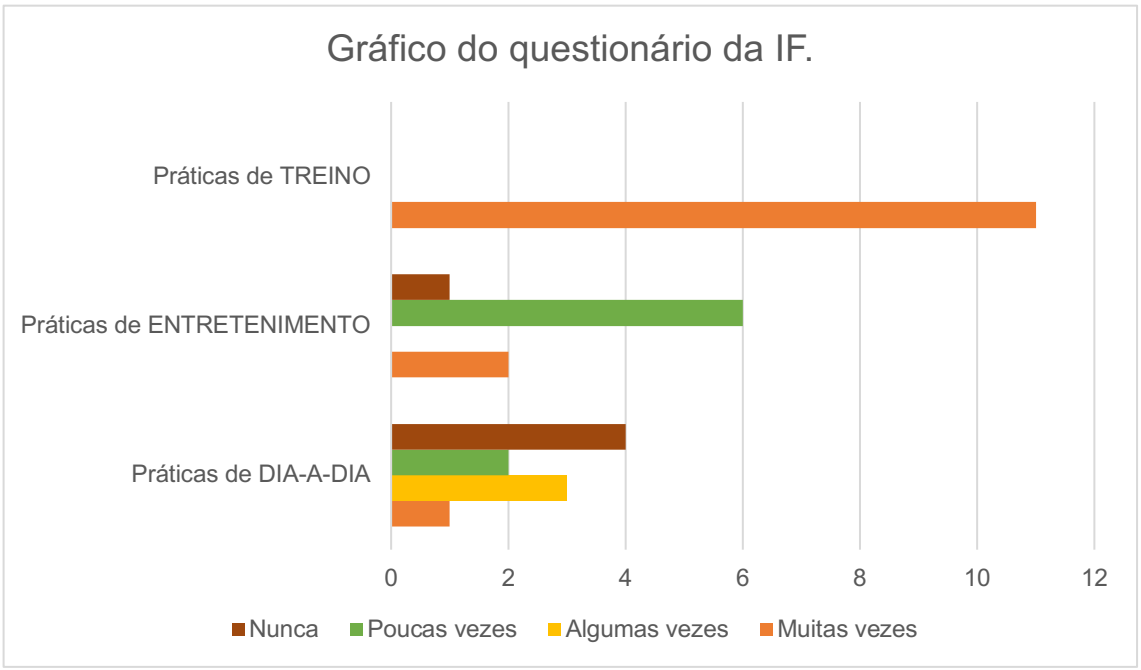


Gráfico do questionário da IF.
Práticas de TREINO
Práticas de ENTRETENIMENTO
Práticas de DIA-A-DIA
0
2
4
6
8
10
12
Nunca
Poucas vezes
Algumas vezes
Muitas vezes

Anexo H. Portfólio da PPS II

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

PORTEFÓLIO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Prática Profissional Supervisionada II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

CARLOTA LOUCEIRO

JUNHO DE 2017

Índice Geral

Introdução 1
1. Reflexões semanais 2
Reflexão Semanal 1 e 2 – 26 a 29 de Setembro e de 2 a 6 de outubro de 2017 2
Reflexão Semanal 2 – 9 a 13 de outubro de 2017 5
Reflexão Semanal 3 – 16 a 20 de outubro de 2017 8
Reflexão Semanal 4 – 23 a 27 de outubro de 2017 11
Reflexão Semanal 5 – 30 de outubro a 3 de novembro de 2017 14
Reflexão Semanal 6 – 6 a 10 de novembro de 2017 16
Reflexão Semanal 7 – 13 a 17 de novembro de 2017 18
Reflexão Semanal 8 – 20 a 24 de novembro de 2017 21
Reflexão Semanal 9 – 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017 24
Reflexão Semanal 10 – 4 a 8 de dezembro de 2017 26
Reflexão Semanal 11 – 11 a 15 de dezembro de 2017 29
Reflexão Semanal 12 – 18 a 22 de dezembro de 2017 34
Reflexão Semanal 13 – 8 a 12 de janeiro de 2018 37
Reflexão Semanal 14 – 15 a 19 de janeiro de 2018 39
2. Recolha de dados 41
a. Registos de outubro de 2017 41
b. Registos de novembro de 2017 44
c. Registos de dezembro de 2017 54
d. Registos de janeiro de 2018 58
3. Planificações de atividades 60
Planificação de atividade nº 1 60
Planificação de atividade nº 2 61
Planificação de atividade nº 3 62
Planificação de atividade nº 4 63
Planificação de atividade nº 5 64
Planificação de atividade nº 6 65
4. Considerações Finais 66
5. Referências Bibliográficas 67

Introdução

No âmbito da realização da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim-de-infância, inserida no currículo do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, é solicitada a realização de um portefólio geral do estagiário.

Neste portefólio, será possível encontrar as reflexões semanais realizadas no decorrer das semanas de PPS II, fundamentadas e que tiveram sempre um tema saliente para reflexão e aprofundamento; as planificações das atividades realizadas; fotografias do espaço e dos materiais que estão presentes no dia-a-dia das crianças e da equipa educativa do grupo; e, por fim, considerações finais acerca da prática pedagógica adotada durante os quatro meses de estágio, bem como acerca da investigação realizada.

Para a elaboração deste portefólio, pude contar com o auxílio da educadora cooperante da instituição em que foi realizada a PPS I e com o apoio e tutoria da professora doutora Dalila Lino, orientadora de estágio.

1. Reflexões semanais

As seguintes reflexões semanais são referentes às semanas consecutivas de estágio realizadas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de creche, que se realizou entre o dia 6 de fevereiro até ao dia 2 de junho de 2017. Encontram-se ordenadas cronologicamente, com as respetivas referências bibliográficas utilizadas para fundamentar tudo o que foi dito, e relatam situações, sentimentos e aprendizagens significativas durante o período de estágio supramencionado.

Reflexão Semanal 1 e 2 – 26 a 29 de Setembro e de 2 a 6 de outubro de 2017

> "Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 25)

Dado o término da primeira semana de observação e da primeira semana de estágio, é importante realçar algo que esteve sempre transversal a todos os dias que estive lá. Foi importante reconhecer que há práticas e finalidades educativas e pedagógicas que estiveram presentes na Prática Profissional Supervisionada (PPS) I que estão, agora, presentes na PPS II, em contexto de jardim-de-infância.

A importância do cuidar e do educar, tal como defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), estão "intimamente articulados" e "intimamente interligados" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 8), facto constado nos diversos momentos do dia-a-dia do grupo, de cada criança e da educadora cooperante.

Vários foram os desafios encontrados. A PPS está a ser desenvolvida num contexto homogéneo em relação à idade (sala de 5 anos), mas há uma enorme diversidade entre as crianças, o que a torna altamente heterogénea. Há muitas crianças que fizeram 5 anos há pouco tempo e, simultaneamente, há muitas crianças que farão os 6 anos já nos próximos meses. Isto cria diferenças acentuadas a nível cognitivo, acrescentando o detalhe de ser um grupo constituído por 25 crianças, dos quais 14 são rapazes e 11 são raparigas. Percebidas as diferenças, também constatei que a

aprendizagem vai sempre depender do desenvolvimento e vice-versa – estes dois conceitos não são possíveis de ser separados (Silva et al., 2016, p. 8), pelo que será intencionalidade minha utilizar essas diferenças em prol das crianças e da aquisição, pelas mesmas, de competências sociais, físicas e psicológicas que as permitam aprender e desenvolver-se.

Ao longo destas semanas, outro desafio a que me propus foi perceber que expectativas me acompanham e que dificuldades/faculdades viso encontrar neste percurso final do mestrado em educação pré-escolar. Tal como em creche, apercebo-me diariamente da responsabilidade de cuidar e educar crianças, sentido o peso que é, mas nunca deixando de recordar da alegria que um educador de infância deve ter diariamente quando trabalha com crianças. Outro ponto essencial é a importância da educadora cooperante nesta fase inicial da PPS, pois é alguém que nos pode inserir no grupo ao mesmo tempo que as crianças inserem, é alguém que nos vai dizendo características das crianças que, no seu entendimento, são importantes para tomarmos conhecimento e, por fim, é alguém que nos dá a abertura para que estes quatro meses sejam em cooperação entre todos os agentes educativos. Consigo, também, fazer um melhor balanço das atitudes pessoais tomadas na PPS I para conseguir repetir as boas e colmatar as menos boas, percebendo que errar faz parte e que deve acontecer. Procurei de imediato apresentar-me à educadora, dar-me a conhecer e procurar conhecê-la, perceber a dinâmica do grupo e as suas rotinas, algumas características sociais e comportamentais (em grande grupo) e, principalmente, ter momentos individuais com cada uma das 25 crianças[1] durante a semana, para que pudessem guardar uma primeira impressão minha e eu delas.

[1] D.: “Olá. O meu nome é D… . Como é que te chamas?
Eu: “Olá, eu sou a Carlota.”
D: “Qual é a cor que tu gostas?”
Carlota: “Só posso escolher uma?”
D: “Sim, só uma, a que mais gostas.”
Carlota: “Então pode ser o azul.”
D: “Escuro ou claro?”
Carlota: “Escuro, como o teu casaco.”
D: “Então quer dizer que também gostas do preto?”
Carlota: “Mais ou menos. Tu gostas?”
D: “É a minha cor preferida. É do rock.”
Carlota: “Ai é? Não sabia. Por que é que é?”

Por fim, é possível constatar que tenho menos medo de falhar, mais vontade de saber fazer e mais consciência de que não há uma regra-chave na educação de infância. Sendo que penso que esta se vai construindo e constituindo de pessoas, das suas características e das suas vivências, o que procurarei fazer passa por cruzar, de uma forma pedagógica e de interesse para todos, as características de cada um dos intervenientes neste grupo (crianças, educadora, auxiliar e estagiária) para que possamos crescer e aprender em harmonia durante os próximos 4 meses.

Referências Bibliográficas

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

D: “Os «rockistas» gostam e eu gosto do rock, por isso gosto do preto.”

Carlota: “Não me vou esquecer”.

(nota de campo, 26 de setembro de 2016, sala de atividades, período da manhã)

Reflexão Semanal 2 – 9 a 13 de outubro de 2017

> "(. . .) é importante compreender como as construções locais e globais de 'criança' interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogénea."
>
> (Tomás, 2014, p. 131)

Esta semana que passou levou ao questionamento acerca das minhas conceções de infância, bem como da forma como o conceito de infância se cruza com a prática dos adultos profissionais de educação e a postura dos mesmos perante as crianças.

Torna-se base essencial no meu quotidiano o exercício mental para nunca esquecer que a criança não é uma "tábua rasa", conceito apresentado por Manuela Ferreira, que marca a minha prática pedagógica e a minha postura em qualquer momento perante qualquer criança. Dada a vasta ramificação que este tema poderá ter, nesta semana foquei-me mais na tendência de **escolarização** e **alunização**[2] da educação pré-escolar – não na sua aplicação que, no meu ver, é errada, mas sim na falta e na importância do **brincar** neste contexto.

> "Reunidos em grande grupo, na área central da sala, falávamos da utilidade das mesas. A educadora elaborava a mesma questão de várias formas, de modo a saber o que as crianças do grupo pensavam ser a função de uma mesa. Quatro foram as crianças que levantaram o braço para responder, o qual disseram que a mesa serve para «fazer trabalhos» (V., 6 anos), «treinar o nome» (MR, 6 anos), «escrever» (T., 5 anos) e «desenhar» (Cl., 6 anos)."
>
> (nota de campo, 11 de outubro 2017, sala de atividades)

Perante esta situação, a minha reação imediata foi não me esquecer do que as crianças tinham dito, apontar e levei para casa este diálogo de modo a entender o porquê das respostas das crianças serem estas. Terá sido pela linguagem gestual? Enquanto o diálogo se desenrolava, a educadora cooperante apontou para as mesas existentes na sala. Terá sido por isso que as crianças responderam aquilo (por ser o que fazem na sala de jardim-de-infância)? Será necessário, da minha parte, um maior envolvimento com as famílias, dentro dos limites institucionais, e com a educadora

[2] Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança, pp. 445-465. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

cooperante, para perceber quais as rotinas das crianças em casa com os seus familiares?

Numa fase embrionária deste estágio, a solução que procurei e que está mais acessível, de momento, foi a reflexão. Como sempre, a reflexão serve de ferramenta para toda e qualquer situação de prática e, ao fazê-lo, a primeira conclusão a que chego é: é preciso a criança brincar e desconstruir a ideia de que temos de "permitir que a criança brinque". Tal como sugerem Ferreira e Tomás (2016), todas as áreas de interesse sugeridas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são como uma fase que antecede a entrada no primeiro ciclo, ciclo esse que abordará a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio e as expressões. Muitas vezes, a leitura que se pode fazer das OCEPE pode fazer com que haja uma criação de rotinas que coloquem o brincar num pedestal de "brincar para aprender" (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449), traços de prática que já observei no contexto da PPS, e a forma com que encaro o brincar, nesta última fase da minha formação, passa por uma fronteira oposta – que passa por uma linha próxima da conceção de brincar que a criança tem (atividade inata).

Sendo, na minha ótica, o brincar a atividade mais séria que a criança pode ter, deve ser essa atividade a mais privilegiada pelo educador de infância, tornando importante o ambiente da sala e de todos os contextos que fazem parte do acesso e das rotinas das crianças. Ao brincar, as crianças conseguem adquirir aprendizagens e competências que se enquadram nas OCEPE, evitando práticas pedagógicas que levem à transmissão da ideia de que o brincar serve apenas como ponte para aprender, quando o brincar serve (a criança) por si só.

Outro aspeto que, por último, gostaria de realçar foi ter pensado que ter uma rotina pouco flexível e demasiado rígida num contexto de educação pode originar momentos de brincar escassos; por vezes, inexistentes; ou, noutros casos, pré-definidos na rotina diária de um jardim-de-infância[3]. Ora, nesse aspeto, essa postura do adulto pode vir a criar conceções na criança de que há tempos para brincar e há tempos para trabalhar, sendo que essa diferença só se torna inexistente se houver, da parte do educador e da comunidade educativa e familiar (a par), a preocupação de esclarecer que as aprendizagens das crianças, bem como as suas competências, provêm de

[3] "Carlota, agora depois do trabalho, posso ir brincar?" (G., nota de campo, 12 de outubro, sala de atividades)

brincar – competências sociais, cognitivas, de literacia, entre outras (contempladas nas OCEPE) surgem através de momentos de jogo.

Concluindo a reflexão, tendo em privilegiar o brincar na minha postura e prática ao longo da PPS, bem como num futuro profissional enquanto educadora de infância. Encarando-o dessa forma, consigo consciencializar-me cada vez mais acerca das conceções de infância e de criança, mas também acerca daquelas que são as conceções de cada criança acerca do quotidiano da mesma. É uma atividade que privilegia o acesso ao conhecimento de uma forma verdadeiramente ligada ao intrínseco de todas as crianças, "(. . .) daí que o brincar no JI constitua um poderoso analisador das conceções de criança, infância e a da sua educação." (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449).

Referências Bibliográficas

Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, pp. 445-465. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

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

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança, In. *Interações*. no. 32, pp. 129-144. Braga: Universidade do Minho.

Reflexão Semanal 3 – 16 a 20 de outubro de 2017

Nesta semana, o meu objeto de reflexão foram os diferentes tipos de comunicação entre adulto-criança e o reflexo das mesmas na interação entre pares.

Várias foram as notas de campo desta semana que ilustraram alguns momentos de comunicação que me colocaram a refletir. Decerto que houve momentos que não foram registados formalmente, mas que me fizeram refletir também.

Diversas são as vezes em que, por vezes, nos esquecemos que não precisamos de nos dirigir às pessoas aos gritos quando um grupo está a falar alto. Às vezes, uma boa estratégia visual que facilita a comunicação e o entendimento entre pares pode ser uma solução mesmo "debaixo da língua", mas que, com tantas tarefas do dia-a-dia, não a conseguimos ver (nem aplicar). Isso foi algo que senti no decorrer deste estágio, mas, em grande parte, nesta semana. Pude reparar que, ao analisar as notas de campo, elas remetiam-me para memórias visuais dos momentos descritos, e consigo separá-las em dois grupos: os momentos em que me dirigi às crianças adequando-me a elas, e os momentos em que me dirigi às crianças com uma larga distância a separar-nos e a elevar a voz.

Em momentos de grande ou pequeno grupo, nunca recorro à elevação a voz. É um grupo de crianças muito habituado a essa estratégia para, de repente, passarem de estar todos a falar para estarem todos calados. Defendo, no meu entender, que, pode ser difícil, é possível gerir qualquer grupo de crianças sem gritar ou falar alto. Isso deve ser um último recurso. O facto de isto ser uma estratégia encontrada pela educadora, reflete-se também nas crianças e nas suas interações entre si.

Pude reparar também que, quando me baixava para ouvir uma criança, qualquer que fosse o tema a conversar, ela sentia-se ouvida e tinha uma atitude calma, que transparecia confiança no ambiente em que está inserida. Quando o adulto consegue ter uma postura de ouvinte, em vez de ser o recurso para a solução, passa a ter uma postura de "a pessoa em quem posso confiar", para além de ser a pessoa a quem se pode pedir ajuda. Esta postura pode, a nível de desenvolvimento social da criança, promover uma maior autonomia na (i) autorregulação, (ii) no reconhecimento de sentimentos e emoções e, também, na (iii) resolução de conflitos.

O que deve ser o principal enfoque do adulto é o bem-estar da criança e, nas idades compreendidas no jardim-de-infância, torna-se importante a criança começar a ter contacto com sentimentos e emoções novas, a contactar com pares que são, em muitos níveis, diferentes de si. É importante o adulto prestar apoio nessa interação,

sendo mediador e nunca interveniente, a menos que a criança solicite. Essa intervenção deve ser ponderada, pois é importante que a criança, acima de tudo, se sinta ouvida, apoiada e compreendida, sem que o adulto resolva os conflitos (interiores e entre pares) por ela, pois um dos grandes passos para uma boa comunicação passa pelo reconhecimento dos sentimentos (de todos), que pode "contribuir para que sintam que tem controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam ser considerados" (Hohmann & Weikart, 1993, p. 615).

Contudo, é certo que numa sala com vinte e cinco crianças entre os 5 e os 6 anos haja bastantes conflitos, ou seja, torna-se importante o educador manter uma postura calma e ouvinte, para que consiga escutar o grupo, as preocupações de cada criança, para poder entender o seu comportamento para consigo e com os outros. A gestão de conflitos é algo importante e a ter em conta no contexto da prática em questão, sendo um grupo bastante diferente entre si. Considero que deve ser dada oportunidade à criança de "pôr em palavras os seus ressentimentos" (Petitcollin, 2009, p. 76), para que esta consiga falar não só do que está bem, mas também do que está mal.

Comunicar é uma palavra forte e de caráter complexo, que não passa apenas por falar. Há muita linguagem envolvida na comunicação e, com crianças, é muitas vezes a linguagem não-verbal que faz com que elas sintam melhor a importância que têm para o adulto, e só dessa forma é que elas tomam conhecimento de que, com todas as suas características, ela é aceite. A postura social da criança vai beber muito à postura do adulto, o exemplo que o último dá será importante para a construção do seu ser social para qualquer criança.

Concluindo, diariamente na minha prática procuro sair do que eu sou e encarar o que a criança pode estar a sentir, através dos sinais que me apresenta. Torna-se mais fácil quando deixamos o que são as nossas preocupações quotidianas de lado e focamo-nos naqueles que olham também para nós e precisam de nós, de alguma forma. Às vezes, por sermos adultos e por considerarmos que temos problemas sérios, esquecemo-nos que as crianças também têm questões sérias, boas e más, para resolver, e quando nos falam sobre elas, só temos de as ouvir, valorizar e apoiar, tal como procuramos nós, adultos. É esse modelo de adulto que procuro ser, para poder servir melhor as crianças que acompanham e que, acima de tudo, me acompanham a mim.

Referências Bibliográficas

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1993). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Petitcollin, Christel. (2009). *Como comunicar com as crianças* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

Reflexão Semanal 4 – 23 a 27 de outubro de 2017

Esta semana, tive várias conversas com a educadora cooperante sobre a rotina diária do grupo e sobre a agenda semanal que lhe é adjacente. Ao longo de diversas conversas, umas mais curtas que outras, tentei compreender melhor a rotina diária do grupo, isto porque a partir da 3ª semana de estágio iniciaram as denominadas "atividades extracurriculares", sendo que o grupo que acompanho é o primeiro a iniciá-las todos os dias da semana (às 14:30h à quinta-feira e às 15h nos restantes dias).

Tal levou-me a pensar que a rotina diária de um grupo deve estar previamente estabelecida e deve ser flexível para poder "abraçar" todas as crianças, tendo em conta todas as rotinas pessoais de cada uma delas. Existiram três situações que, contudo, me deixaram a refletir ainda mais sobre esta temática.

"Após várias insistências da mãe do SM para falar ao telefone com a educadora, no fim do dia, a mãe informou-me a mim e à educadora que o filho estava proibido de participar nas atividades que estivessem relacionadas com o Halloween."

(nota de campo, 25 de outubro de 2017, entrada da sala de atividades)

"Ao chegar à sala de atividades, MR trazia um livro na mão. Rapidamente, dirigi-me à porta para ver o placard dos «chefes da sala» e verifiquei que MR estava responsável por trazer um livro para a «hora do conto». Perguntei-lhe o que trazia, ao qual me respondeu "um livro para lermos na hora do conto".

(nota de campo, 23 de outubro de 2017, sala de atividades)

"MR: Carlota, hoje trouxe outro livro. Vamos lê-lo? Ontem não lemos.

Eu: Eu não sei, MR, mas se não lermos na sala, posso ler-to no recreio, se tu quiseres.

MR: Sim. Mas gostava que fosse na sala, para todos ouvirem.

Eu: Por que não vais falar com a Sandra?

E MR dirigiu-se à educadora."

(nota de campo, 24 de outubro de 2017, sala de atividades)

Existem, ao todo, na lista de «chefes de tarefas», 9 tarefas: trazer um livro, regar as plantas, marcar o tempo, marcar o calendário, dar a fruta, dar o pão, limpar a sala, pôr a mesa do almoço e alimentar o coelho de estimação. Diversas são as vezes que alguma das tarefas não é cumprida, sendo que as que menos são realizadas são a de marcar o tempo e marcar o calendário. Esta semana, a educadora, ao avaliar como tinha corrido a semana anterior, afirmou às crianças que tinham estado encarregues de trazer o livro para a «hora do conto» não tinham culpa da tarefa não ter sido cumprida, pois "não houve tempo para ler histórias".

A reunião de eleição dos novos «chefes de tarefas» é realizada todas as segundas-feiras de manhã, sendo que houve apenas uma, desde o dia 25 de setembro, em que não houve eleição e foi realizada terça-feira. Desde o dia 25 de setembro que nunca se realizou a «hora do conto» e ao analisar as notas de campo acima descritas, pergunto-me "o que é uma rotina diária? Para que serve? Será que existe uma rotina neste grupo?".

Segundo Formosinho, Katz, McClellan & Lino (2006), a rotina diária é "uma estrutura flexível para o tempo diário" (p. 60) e a sua flexibilidade é caracterizada pela sua estrutura não ter os "detalhes da atividade da criança" (*idem*), ou seja, há uma segmentação do tempo sem entrar em pormenores que condicionem as escolhas de atividade das crianças.

Nesta ótica, numa perspetiva que abraça o currículo High/Scope, considero que o adulto deve ter uma postura atenta perante o grupo e perante a rotina diária desse mesmo grupo, para que o apoio que ele preste seja dado de diversas formas. Uma dessas formas passa pela rotina, sendo que se baseia em princípios orientadores, um dos quais "a criança constrói o conhecimento através de experiências pessoais ligadas aos seus interesses básicos (Formosinho *et al.*, 2006, p. 60-61).

Para uma futura ação profissional e atual ação enquanto estagiária, procuro perceber a rotina, segmenta-la, não só através da observação e da vivência direta, mas também em conversa com a educadora, procurando chegar a uma negociação com ela e com as crianças, de modo a entendermos se existe realmente uma rotina estabelecida ou não, passando pela reflexão sobre se é necessária ou não. Considerando a criança "competente ao nível do pensamento" (Formosinho *et al.*, 2006, p. 61), torná-la o centro da ação vai fazer com que a escola e a vida diária, para ela, a faça feliz, a satisfaça em termos de necessidades e interesses, que seja uma vida que cuide de cada criança e do grupo.

Para que haja uma ação com intencionalidade, há que refletir para agir. Nesse sentido, "a acção reflectida, representada, transforma-se em acção intencional, com metas e objectivos e deixa de ser uma acção ocasional e espontaneísta" (Formosinho *et al.*, 2006, p. 61), o que poderá suscitar na criança o sentido de preocupação e reflexão sobre o que se passa no espaço-tempo que lhe é adjacente. O educador de infância deve ter esta postura de negociação para com o grupo, para que haja a valorização do pensamento e a flexibilidade necessária para responder aos interesses da criança.

Referências Bibliográficas

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade* (3.ª Ed.). Editora: Texto Editores.

Reflexão Semanal 5 – 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

"As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia."

(Martins et al, 2009, p.12)

Nesta semana, o tema de reflexão que surgiu foi a importância da postura do educador à luz da metodologia de trabalho por projeto (MTP).

Entendo que, para que seja possível realizar um projeto com as crianças, é preciso o educador ter uma pré-disposição para tal. O educador deve "pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem – um "sistema de actividade" no qual decorrem interacções múltiplas" (Vasconcelos (Coord.), 2011, p. 8). Considero que esta postura irá permitir ao educador um maior envolvimento aquando da ocorrência de qualquer projeto e melhorará a sua cooperação com as crianças rumo à descoberta de mais saber, mais aprendizagem.

Segundo Sartre (citado por Vasconcelos, 2011), ""projecto é a afirmação do ser humano pela acção", o que implica, no contexto actual, que as crianças estão *em projecto* sendo, simultaneamente, "autoras de si próprias"". Esta afirmação permite-me compreender a importância de o educador pensar em atividades [com as crianças] que sejam realizadas pelas crianças e não pelos educadores – pois é a fazer, é na prática, que as crianças aprendem.

A criança apresenta um elevado interesse e uma enorme curiosidade pelo mundo que a rodeia. Desde cedo que a criança revela uma "curiosidade natural . . . [e um] desejo de saber e compreender [o] porquê" (Ministério da Educação, 2016, p.85) de todos os fenómenos do seu quotidiano. Enquanto adulto, os interesses mudam, as aprendizagens vão-se consolidando com o passar do tempo, mas há sempre vontade de saber mais e de ir mais longe. É essa ação pedagógica que deve estar inerente no educador, para que este consiga estar atento às crianças.

É nessa ótica que me tenho posicionado no grupo e com a educadora, numa postura curiosa e atenta àqueles que possam ser os interesses e/ou dúvidas existentes nas crianças, algo que as motiva a saber mais e que possa, também, motivar o grupo a iniciar um projeto. A criança apresenta uma característica bastante peculiar e que caracteriza a sua infância: ser curiosa. É devido a esta característica que a criança se

desenvolve e aprende em interação com o mundo que a rodeia, pensando de "forma crítica e criativa." (Martins et al, 2009, p.13). Para que o educador consiga mediar e facilitar a aprendizagem ativa da criança, deve, também, este ser curioso, para poder motivar o grupo e acompanhar o processo.

"O trabalho por projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente,* dos seus educadores ou professores" (Vasconcelos, 2011, p. 11) e é por meio desta premissa que procuro integrar-me no grupo, sendo um exemplo de curiosidade e um motivo para despertar as crianças a ir mais além no seu saber. Sendo um grupo de crianças que não tem trabalhado através da MTP, nem está habituado a fazer atividades em pequeno grupo que sejam totalmente relacionadas com algum interesse seu, torna-se um desafio estar atenta às necessidades do grupo e captar o que os desperta mais.

Concluindo, considero que a MTP não é apenas uma prática pedagógica nem uma ação educativa com as crianças e adultos. É também uma postura, uma forma de aprender, de envolvimento com o meio, muito semelhante ao ser humano. "As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido par ao mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender" (Vasconcelos, 2011, p. 11) e nós, adultos, também questionamos situações, tentamos resolver problemas e buscar um sentido para tudo o que acontece. É essa postura que procuro com as crianças – questioná-las, identificar problemas e ajudá-las a resolvê-los autonomamente e procurar, com elas, o que é que as move e as motiva.

Referências Bibliográficas

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., … Pereira, S. (2009) *Despertar para a Ciência* (1.ª ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Silva, I. L. (Coord.)., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T.(Coord). (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Reflexão Semanal 6 – 6 a 10 de novembro de 2017

"Precisamos de entrar novamente em contacto com a realidade das crianças que ensinamos."

(Katz & Chard, 1997, p. III)

Durante esta semana, devido às preocupações relativamente ao projeto, questionei-me se a minha postura estava de acordo com a essência da metodologia de trabalho por projeto. Tal pensamento levou-me a refletir sobre se estaria a ter em conta a criança enquanto uma pessoa proveniente de uma família, de um contexto, de um lugar – a criança enquanto alguém com história.

Ao tentar encontrar uma definição que servisse as dúvidas que tenho levantado sobre a metodologia de trabalho por projeto, pude perceber que, de acordo com Katz & Chard (1997), "a inclusão do trabalho de projecto num currículo (. . .) promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes" (p. 3). Tenho estado atenta e tenho feito registos de observação, tais como notas de campo e fotografias, para que o meu olhar atento se estenda além da participação ativa no dia-a-dia das crianças.

"Em qualquer nível etário, existem quatro tipos básicos de aprendizagem a serem abordados: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos." (Katz, 2006, p. 9). De forma a adequar cada vez mais a minha postura prática e educativa com intencionalidades que vão ao encontro destes quatro tipos básicos de aprendizagem, o recurso a registos tem-me ajudado a refletir sobre a minha postura e se se encontra adequada. Dado que a avaliação contínua se torna num elemento importante para conseguir acompanhar adequadamente o desenvolvimento de cada criança, a nível individual e em grupo, a essência da metodologia de trabalho por projeto cruza-se com este caráter crítico do contexto e autocrítico do educador acerca das suas práticas. Deste modo, torna-se "imprescindível que o educador seja de facto um profissional crítico e reflexivo, com sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança." (Sousa & França, 2014, p. 42).

Cruzando estes dois ramos da educação – a metodologia e a avaliação –, torna-se importante, atual e futuramente, adotar uma postura de avaliação constante e sistemática, sobre todas as crianças e sobre o grupo, avaliação essa que se cruza com todas as fases inerentes à metodologia de trabalho por projeto. Para que um projeto se

inicie, decorra e termine, é importante o educador recorrer a registos constantes, para poder acompanhar o rumo do projeto, as intencionalidades das crianças e os seus interesses e avaliar em condições as aprendizagens significativas das crianças, as suas dificuldades e avaliação do projeto num todo. “A educação é fruto de um conjunto de processos que não devem ser estudados de forma isolada” (Sousa & França, 2014, p. 43) e, penso que, considerando esses aspetos e confrontando-os de forma a uni-los numa prática adequada e coerente com o grupo, torna-se possível criar um currículo que aborde a prática educativa do educador – aqueles que são os seus princípios e valores na educação de infância – e os interesses das crianças, bem como os valores éticos inerentes à profissão e ao contacto com pessoas numa idade inserida na infância.

“As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas” (Cardona, citado por Sousa & França, 2014, p. 44) e é a metodologia de trabalho por projeto que vem abraçar, por diversos momentos e projetos, a história de cada criança, que permite ao educador conhecer o grupo, conhecer os seus interesses e aprofundar ainda mais as suas reflexões e apontamentos, que resultam numa avaliação estruturada e coesa, coerente e que responde às necessidades do grupo e ao seu desenvolvimento (individual e coletivo).

Referências Bibliográficas

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação em educação de infância?, In Oliveira-Formosinho, J. (2014). *Interações*. Nº. 32, PP. 40-53.

Reflexão Semanal 7 – 13 a 17 de novembro de 2017

Nesta semana, procurei refletir sobre os momentos de brincadeira do grupo que acompanho no estágio e sobre a postura de um educador nesses momentos de brincadeira.

Durante as semanas, tenho procurado estar presente nas diferentes áreas escolhidas pelas crianças nos momentos de brincadeira, e também nos momentos de brincadeira em espaço exterior. Penso que, concordando com Brazelton (1995), que a "brincadeira continua a ser a maneira mais poderosa da criança aprender" (p. 208), sendo que os meios, o contexto, os materiais e os sujeitos participativos têm uma influência grande no brincar, pois promovem aprendizagens diversas.

Torna-se importante alicerçar o caráter lúdico aos momentos de brincadeira, sendo que é de caráter pedagógico os recursos materiais que estão ao alcance da criança para ela brincar, pois devem ser pensados com as crianças de acordo com linhas pedagógicas orientadoras pensadas pelo educador. Tal como variados autores defendem, penso que brincar é uma atividade séria, sendo a mais séria que as crianças podem fazer. "É brincando que as crianças desenvolvem competências e um repertório de respostas, face a situações que criam ou com as quais se vão deparando e vivenciando" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15).

Ao fazer de conta, a criança "está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o *mundo* a partir das suas próprias representações" (Ferreira, 2010, p. 12). O educador deve ter uma resposta de participação ou observação, nunca interferindo no brincar das crianças, alterando o roteiro da mesma. Para a criança, brincar é simultaneamente uma atividade séria com uma componente lúdica, que lhes dá o gosto de o fazer. É a brincar que se descobrem enquanto seres sociais e que descobrem, também, os outros. Neste sentido, a escolha dos materiais, a organização do espaço e a gestão da rotina condicionam os *tempos de brincar*, que devem assumir a maior importância nessa gestão, para que todo o meio envolvente responda a esta atividade natural da criança e responda aos seus interesses.

A infância, e consequentemente o jardim-de-infância, concordando com Coelho & Tadeu (2015), "é um tempo que deve privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais" (p. 110) e, ao brincar, todos os recursos humanos e materiais são incluídos por iniciativa da criança, sendo ela a protagonista da atividade interativa.

Ao longo da PPS, tenho vindo a estar muitas vezes, durante os tempos do dia-a-dia e da semana, perto das crianças quando estão a brincar, dando-me a conhecer quando participo nas brincadeiras e conhecendo-os a eles também.[4] Neste sentido, posso observar as regras e as figuras de autoridade que são criadas, mediante a brincadeira e mediante os intervenientes. A dimensão lúdica deve ser destacada nestes períodos de interatividade das crianças entre elas e entre criança-adulto – enquanto adulto, procuro constantemente entrar nas brincadeiras com as crianças com uma postura lúdica e pronta a perceber as intenções das crianças. A ludicidade do brincar é "um dos modos específicos que as crianças mobilizam para se relacionarem com o mundo que as rodeia" e, sendo assim, é importante assumir o brincar como "um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças" (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15).

Enquanto futura profissional de educação, procuro sempre esclarecer a ideia que tenho do brincar, reformulando-a e adaptando-a constantemente àquelas que são as vivências e experiências que provocam a minha reflexão. Entendo que, dando imensa prioridade e importância à liberdade e à escolha livre, o brincar é uma atividade extremamente social, tendo um contexto sociocultural, em que as crianças assumem o papel principal e ativo na sua atividade. É uma forma de expressão em que a criança recria(-se) circunstâncias e situações e em que aprende a superar(-se) aquelas que são as suas dificuldades e frustrações. A brincar, a criança experiencia a liberdade, a motivação, o gosto e o desgosto, a interação, a gestão de regras e partilha de papéis – acima de tudo, experiencia o seu papel de cidadão e sujeito de direitos em pleno contexto social.

O educador, ao saber desta importância, deve interessar-se pelas brincadeiras das crianças, para que ele próprio seja exemplo de gosto e motivação, de ser-social e ser-brincador, para que as crianças o vejam como tal. De outro modo, o educador, ao mostrar-se interessado nos momentos de brincadeira, não interferindo no seu rumo, dá valor àqueles que são os interesses do grupo, valorizando a criança no seu pleno ser.

Concluindo, alicerçando todos os pontos referidos (a criança, o educador, o meio e o brincar), procurei e continuarei a procurar manter-me um adulto participativo nas brincadeiras após a solicitação das crianças e manter-me observadora quando apenas

[4] "Quando cheguei ao pé da área da leitura, estavam o S, o J. e o ST. a brincar com marionetas de luva. Perguntei se me podia sentar, disseram que sim e entregaram-me um «dragão» para brincar, pedindo-me que cuspisse fogo quando eles dissessem." (nota de campo, 17 de novembro de 2017, sala de atividades)

vejo as brincadeiras. É uma atividade a respeitar, ao máximo, e a valorizar a cem por cento, por ser a que melhor espelha aquilo que a criança é e os seus valores e interesses. Ao brincar e brincarmos com as crianças, encaramo-las como cidadãs, como pessoas, como sujeitos com direitos e naturalidades – como um ser capaz de agir sobre o mundo em que está inserida.

Referências Bibliográficas

Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Consultado em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-11.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.

Reflexão Semanal 8 – 20 a 24 de novembro de 2017

Esta semana, a reflexão irá incidir sobre a importância das expressões na educação pré-escolar, mais especificamente sobre a música.

O contacto com música, no contexto da PPS, apenas existe uma vez por semana, durante trinta minutos, à quinta-feira, para 23 das 25 crianças do grupo. Durante esses trinta minutos, as crianças permanecem sentadas maior parte do tempo (cerca de 15 a 17 minutos) e têm «manuais de música para a educação pré-escolar» ao seu dispor, cada um com um, que contêm exercícios de raciocínio lógico-matemático (cf. Figura 1).

Figura 1. Exemplar de uma página do manual de música destinado às crianças.

De acordo com Quental, Rodrigues & Rodrigues (2003), os primeiros anos de vida são uma fase fundamental para o desenvolvimento intelectual e afetivo da própria pessoa, visto que, o recém-nascido possui várias competências ao nível sensorial e de processamento de informação, que lhe permite comunicar com o Mundo em seu redor. Para além disso, segundo Gordon (e citado por Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003), é quando o bebé nasce, que dispõe de um maior potencial para a aprendizagem da música e, se não existir estimulação, esse potencial irá decrescer. Este potencial terá que ser sempre estimulado à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo-se.

O educador, enquanto *transmissor de conhecimentos*, deverá servir como um modelo. Em termos musicais – e de acordo com Rodrigues (2007) – deverá considerar-se um modelo de voz, de prática rítmica, de movimento e dança, de expressividade, de análise e de conhecimento. É de destacar a diferença entre um modelo que "pede para fazer" de um modelo que "faz com as crianças e para as crianças", na medida em que, segundo o mesmo autor, os resultados de aprendizagem que daí derivam serão diferentes tendo em conta esse diferente posicionamento.

"Há que conceber o **corpo** e a **voz** [negrito próprio] como os recursos musicais que estão sempre presentes, como a base primordial de trabalho por onde tudo se inicia" (Rodrigues, 2007, p. 26). Esta base deverá ser mais do que suficiente para permitir uma prática musical criativa e diversificada, na medida em que as várias partes do corpo poderão servir, por exemplo, para a exploração de timbres e para produção de sons e a voz para falar expressivamente, entoar ritmos e cantar melodias com e sem texto, e outras atividades demais.

> "Ao observar as crianças, pude perceber que estavam *desinteressadas*, falando sempre com as crianças ao seu lado, deitando-se no chão ou até mesmo levantando-se, começando a *dançar*. Tal fenómeno, dada ser a 7.ª sessão de música que observo, deixou-me a pensar que aquelas crianças estavam há demasiado tempo sentadas a fazer algo que não era do seu interesse – daí a desmotivação."
>
> (nota de campo, 23 de novembro, sala de atividades, sessão de música)

> Uma valorização da expressão musical depende do entusiasmo e da motivação do educador para com as propostas de trabalho que apresenta às crianças, é o reflexo de uma planificação cuidada e criativa, é o resultado de uma seleção de recursos de qualidade e de uma concretização artística das actividades, num quadro de exigências progressivas orientadas pelas intenções de desenvolvimento delineadas (Rodrigues, 2007, p. 19).

Em suma, a exploração da música permite que a criança desenvolva um conjunto de capacidades benéficas (como a componente social – interações com os outros seja em grande grupo ou a pares; ao nível percetivo e de concentração, ao reconhecer e identificar diversos sons, etc.) para se relacionar com o mundo e para o seu próprio desenvolvimento motor, cognitivo e social.

O educador tem, assim, um papel fundamental e uma grande responsabilidade na transmissão de conhecimentos relativos à música e no reconhecimento da importância da música na vida das crianças, papel esse que procurarei desempenhar no decorrer do estágio e num futuro profissional. É ele quem terá de selecionar recursos de qualidade e de planificar sessões que visem um progressivo desenvolvimento da criança. Torna-se importante o educador ter um saber teórico sobre o desenvolvimento da criança e da importância da música e da expressividade para o ser humano, para que assim possa providenciar às crianças os momentos mais ricos para que se desenvolvam de forma harmoniosa.

Referências Bibliográficas

Quental, J., Rodrigues, H., Rodrigues, P. (2003). *Andakibebé. Para os Pais e Educadores.* Lisboa: Campo das Letras.

Rodrigues, P. (2007). *Dizeres Silenciosos.* Expressão musical, uma prática em movimento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão Semanal 9 – 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017

Esta semana, o assunto que suscitou a minha reflexão passou pelo contentamento perante a vontade dos encarregados de educação (EE) falarem comigo e interagirem comigo.

Após ter feito um vídeo de Halloween na altura do mesmo, com uma compilação de vídeos e fotografias que as crianças escolheram, foram vários os EE que me procuraram para me felicitar pela iniciativa.

Desde aí, realizei mais dois vídeos – um sobre uma sessão de educação física, que será o tema de reflexão; e outro sobre a visita de uma mãe à sala de atividades durante um dia inteiro (que não foi enviado aos pais).

Considero que uma parceria escola-família só existe se for intenção de alguma das partes, pelo menos. Faz parte de uma das minhas intenções para a ação, quer no estágio quer num futuro profissional, e através dos vídeos procurei chegar aos EE, de uma forma mais indireta, mas que envolvesse diretamente as crianças e o seu dia-a-dia. Neste sentido, os pais/EE conseguem estar perto das crianças, mesmo que não seja fisicamente.

Tal como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o educador deve ter em consideração todas as características de cada criança do grupo (p. 12) e, nesse sentido, isso passa por ter noção de que cada uma das crianças provem de uma família, com as suas culturas, os seus hábitos e os seus costumes. Procuro, através de estratégias, procedimentos, atitudes e posturas, mostrar-me disponível para todas as famílias, de modo a tornar-me (não só para as crianças, mas também para os EE) num adulto de referência, em quem se pode confiar e conversar sobre assuntos referentes às crianças.

Perante o facto de tomar uma postura reflexiva, procurando documentar cada aspeto significativo do estágio, torna-se importante também referir as etapas e a existência de um projeto com o grupo de crianças. Para que o projeto seja objeto de avaliação, é necessário documentar as reflexões e as críticas efetuadas, quer minhas quer das crianças, e torna-se importante a parceria escola-família. Para que o educador consiga selecionar os elementos importantes, de acordo com as suas "conceções e opções pedagógicas", torna-se importante a existência de uma "interação com pais/famílias e outros parceiros" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

Como o projeto e os vídeos respondem às necessidades, diferentes, das crianças, que surgiram de acordo com conversas com as crianças, considero fundamentais as capacidades de perceção e leitura das qualidades e dificuldades do grupo, de modo a perceber os seus interesses e aptidões, para que o educador facilite e medeie a aprendizagem do grupo e de cada criança, a nível individual e coletivo. Assim, os valores, as ações, os princípios que um educador deve ter devem ser desenvolvidos e aprimorados junto das crianças, mas também das famílias, para que não existam barreiras doentes entre a escola e a família. Para que sejam transmitidos os creres de cada um dos intervenientes na educação de infância, creio que a partilha e a cooperação são palavras e atitudes-chave para que a parceria seja essencialmente um trabalho de/em equipa, para que sejam desenvolvidas técnicas-base para uma prática de qualidade profissional com as crianças.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), é importante que os principais responsáveis pela educação das crianças sejam, também, intervenientes no seu dia-a-dia das crianças, não apenas tendo conhecimento do que se passa, mas participando. Neste sentido, procurei envolver os EE no projeto desenvolvido com o grupo e tive a oportunidade de contar com a participação de um pai de uma criança do grupo para vir partilhar os seus saberes sobre as borboletas (tema do projeto). Estas intervenções tornam-se "contributos" que enriquecem "o planeamento e a avaliação da prática educativa" (Silva *et al.*, 2016, p. 16).

A colaboração entre os membros de uma equipa educativa (entenda-se EE, educadora de infância, auxiliar de ação educativa e crianças) estimula o pensamento e a vontade de aprender/saber e facilita a emergência de novas ideias/estratégias.

Continuarei a ter como linha orientadora da minha ação pedagógica a parceria escola-família, dentro dos limites institucionais que me são impostos, de modo a integrar os EE nas rotinas das crianças, promovendo e solicitando a participação ativa de todos os responsáveis pela educação pré-escolar.

Referências bibliográficas

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

Reflexão Semanal 10 – 4 a 8 de dezembro de 2017

Nesta semana, voltei a pensar sobre o impacto das reflexões e do olhar autocrítico sobre a minha prestação durante a PPS.

A reflexão tem tomado dimensões diversas na construção da minha profissionalidade, pelo que procurarei, ao longo desta reflexão semanal, descrever aquelas que têm sido as minhas maiores dificuldades, mas também as minhas superações e aquilo que penso que tenho feito para contribuir de forma positiva para com o grupo de crianças que acompanho.

Decerto que a reflexão é uma componente que funciona a par da avaliação, sendo impossível dissocia-las aquando da procura de uma prática pedagógica de qualidade. É importante recorrer à literatura para podermos avaliar-nos a nós próprios e avaliar o impacto da nossa prática com um grupo de crianças, com uma equipa educativa, com um corpo docente. Assim, de acordo com "regras" de ética que tenho vindo a aprender ao longo da minha formação neste mestrado, torna-se importante, a meu ver, encarar esta avaliação durante o estágio num processo feito em cooperação.

Procuro avaliar a minha postura recorrendo a pareceres da educadora de infância, falando sobre mim com ela e ouvindo as críticas que tem para me oferecer sobre a minha postura. Neste sentido, a educadora tem-me dado um *feedback* que considero positivo, dizendo-me que me mostrei capaz, desde início, de respeitar as crianças e de não ser intrusiva, não querendo tomar posturas e atitudes que não estão adequadas (tais como assumir o grupo logo de início, não desobedecer a regras impostas pela educadora ou não alterar quaisquer rotinas existentes). Dado este parecer da educadora, procurei manter-me nesta linha, pois encarei estas palavras como um incentivo para me manter nesta linha orientadora de prática com a educadora e com o grupo, sendo traços que ela identificou em mim e que me pareceu que quisesse que eu mantivesse. Não obstante, creio que, enquanto futura educadora de infância, este estágio é um tempo de aprendizagem que não deve ser desperdiçado e que deve ser encarado por mim como um período de crescimento. Ao longo das semanas, várias foram as tentativas em que procurei inserir-me no grupo (quer com as crianças, quer com a educadora, quer com a instituição), dando-me a conhecer e mostrando que sou alguém em quem se pode confiar. Todas as reflexões que fui fazendo de forma sistemática (desde pequenas notas de campo a algumas reflexões pequenas sobre determinados dias) incidem sobre momentos de brincadeira, de transição entre tempos de rotina e sobre dificuldades que sinto.

O domínio em que sinto, constantemente, muita dificuldade é na avaliação. É talvez a componente que enquanto estagiária tenho menos contacto na prática, mas tenho de saber na teoria. É difícil perceber o que é que está a correr bem ou mal e se tal se deve a mim ou se não fiz qualquer contributo positivo ou negativo. É importante, enquanto futura educadora, saber olhar para o que se passa e refletir sobre as principais características do que estou a analisar. Contudo, devido à falta de experiência pessoal, essa tarefa tem sido complicada e, muitas vezes, caio no erro de ser demasiado crítica negativamente e esqueço-me de apontar também as coisas boas.

Este processo de avaliação tem sido feito apenas por mim, sendo que a educadora tem avaliado as crianças sozinha e através de ferramentas dela, não partilhando o processo de avaliação com mais nenhum agente educativo. Ao ter de fazer uma contextualização do meio, um portefólio da criança e a avaliação do projeto de intervenção realizado, enquanto estagiária gostaria de contar mais com a ajuda e auxílio da educadora cooperante, o que me faz pensar de duas formas distintas: pode ser a educadora que não tem predisposição para ajudar; ou posso ser eu que não estou a saber mostrar que preciso de ajuda ou a não saber chegar até à educadora. Neste sentido, grande parte das tarefas e responsabilidades de educadora de infância têm-me passado mais ao longe, sendo que tenho-me preocupado muito com questões de investigação, de perceber rotinas, de avaliar espaços, e a parte propriamente dita de planificação, execução, avaliação que uma educadora de infância faz regularmente eu, infelizmente, não tenho feito.

Tal faz-me pensar que esta tarefa de avaliar se torna difícil sem recursos e que vou ter um bom contacto com a avaliação quando for a altura de avaliar o projeto de intervenção, pois só conseguirei fazê-lo em condições se tiver recursos para isso. Ao mesmo tempo que me é difícil pôr em prática conhecimentos que detenho sobre avaliar em educação de infância, é difícil coloca-los em prática quando há algum constrangimento externo a passar-se. Contudo, nunca quero, nem quererei, pensar e assumir que o problema vem de fora, pois pode vir de mim também.

Neste caso, avaliar pode estar a acontecer numas componentes e não noutras, pois durante este estágio tenho tido inúmeras oportunidades de aprender ao observar o que se passa diariamente, analisando práticas da educadora, rotinas diárias, comportamentos verbais e não-verbais, a sua gestão do currículo, a adaptação do espaço ao grupo, e o que tenho retido são aprendizagens ao ver a sua prática profissional.

Concluindo, embora não tenha muito espaço no dia-a-dia para fazer uma intervenção 100% minha, há que pensar que desde o primeiro dia que a intervenção da educadora deixou de ser também só dela – e é assim mesmo a educação de infância. Nunca somos só nós a intervir. Somos nós próprios, a equipa, as crianças – todos os agentes. Embora não tenha hipótese para planificar algo sugerido e posto em prática por mim, olhando para os interesses das crianças, tenho aprendido através de outros caminhos que, certamente, num futuro (próximo), me ajudarão a avaliar cada vez melhor em educação de infância.

Reflexão Semanal 11 – 11 a 15 de dezembro de 2017

Devido a diferentes temáticas que surgiram ao longo desta semana, nesta procurarei focar-me na ideia de escolarização da criança, encarando-a como aluno, no pré-escolar. Não querendo nem sendo intenção entrar em afirmações como "isto/aquilo é errado", quero procurar utilizar o facto de estar na PPS para entender se tal fenómeno acontece e, sim se, em que circunstâncias e porquê.

"V., podes ir ali arrumar esta tesoura, por favor? Há bocado usaste-a e esqueceste-te de a arrumar."

"Ah, pois! Foi quando estávamos a fazer trabalhos", disse V.

" 'Trabalhos'?", perguntei eu.

"Sim, para o Natal. Fiz a árvore de Natal com os fios [tiras de papel cortadas pela educadora previamente]", explicou V.

"Mas fizeste porque quiseste, não foi? Gostaste?", perguntei eu.

"Sim, gostei, gosto de fazer trabalhos", disse V.

"É uma brincadeira boa?", perguntei eu.

"Não é brincar. Às vezes fazemos brincadeiras, outras vezes fazemos trabalhos. Eu gosto dos dois.", disse V.

"Qual gostas mais?", perguntei eu.

"De trabalhos", disse V.

"Porquê?", perguntei eu.

"Porque posso contar aos pais porque eles perguntam", disse V.

(nota de campo, 13 de dezembro de 2017, sala de atividades, período da manhã)

A afirmação desta criança, de apenas 5 anos de idade, fez-me pensar no que deve ou não ser a educação de infância. A rotina diária desta sala de JI, da parte da manhã, caracteriza-se da seguinte forma (cf. Figura 1):

9h – entrada na sala de atividades/chegada ao recreio

9:10h – acolhimento e marcação de presenças/marcação dos chefes das tarefas da semana*

9:45h – Atividades dirigidas e atividades livres (a educadora vai chamando as crianças para a atividade dirigida enquanto elas brincam)

10:30h – atividades livres

(11h – ida ao recreio, de vez em quando)

11:30h – Lanche da manhã

Figura 2. Rotina típica da manhã do grupo de crianças da PPS II.

Por norma, as *atividades livres* ocorrem em paralelo às *atividades dirigidas* (Ferreira & Tomás, 2017, p. 447). Enquanto algumas crianças do grupo ou metade do grupo (dividido pela educadora) realiza *atividades dirigidas,* as restantes crianças podem estar em qualquer área da sala, a menos quando a educadora restringe as opções disponíveis para as crianças. Tal como V. me levou a inferir, há uma diferença entre trabalhar e brincar para as crianças, que espelham a prática pedagógica que a educadora adota com o grupo. Assim, essa separação acaba por apresentar o brincar como uma consequência positiva do bom trabalho feito pelas crianças:

T. – "Já acabei, Carlota."

Eu – "Ficou cheio de cor! Já fizeste mesmo tudo? Não queres fazer mais nada?"

T. – "Não, já fiz o trabalho como queria. É agora que posso ir brincar? Posso ir para a garagem?"

Eu – "Claro que sim. Podem estar 3 na garagem, quantos estão agora?"

T. – "Dois. Posso ir, não é?"

Eu – "Exatamente. Podes e deves!"

(nota de campo, 14 de dezembro de 2017, sala de atividades, durante a finalização de uma atividade proposta pela educadora)

Quando existe esta separação das atividades, é apresentada às crianças uma ideia que o brincar é uma "atividade remanescente" ou uma "recompensa pelo cabal

cumprimento pelo trabalho sério. Sério porque pode ser visto como útil e propedêutico à aprendizagem dos comportamentos" (Ferreira & Tomás, 2017, p. 449). Ora, não deve ser assim que uma atividade tão séria quanto o brincar deve estar inserida no contexto rotineiro das crianças. Independentemente e acima de tudo, a brincar aprende-se. É uma atividade que chega por si só, com uma elevada componente de interação e socialização essenciais à aquisição de competências como partilha, cooperação, descentralização de si próprio, troca de papéis, entre outros. Muitas vezes, como apresentam Ferreira e Tomás (2017), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são adotadas como instrumentos para a escolarização, restringindo o JI a uma fase da vida das crianças de pré-aprendizagem do 1.ºCEB, colocando o brincar numa linha de "lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens - "brincar para aprender" ou "a brincar também se aprende"" (p. 449).

Esta postura vai influenciar a forma como as próprias crianças olham e encaram as suas próprias atividades sérias, perspetivando-as como uma benesse pelo bom comportamento, pela boa conduta, por ter comido a fruta, por ter arrumado a sala – como se brincar fosse um prémio de alguma atitude. O pré-escolar deve ser um espaço que privilegia o **brincar** e quando se diz pré-escolar diz-se todos os seus agentes educativos. Quando um adulto pensa sobre o brincar de uma forma pedagógica e natural na criança, automaticamente surgirá tempo no dia-a-dia para a criança ser quem é, brincar ao que quiser. Se, por outro lado, existir uma formalização das OCEPE que, posta em prática, escolariza as áreas de conteúdo de Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social e Expressão (e os seus domínios), haverá uma familiarização com "práticas normativas da escola básica", sendo este processo chamado de *alunização* (Correia & Matos, citado por Ferreira & Tomás, 2011, p. 449).

Finalizando, existe ainda uma regra que, nesta semana, se tornou bastante saliente, devido às atividades de Natal propostas pela educadora. Todos os *trabalhos* efetuados pelas crianças exigiam que elas estivessem sentadas numa mesa. É regra imposta pela educadora a realização dos ditos trabalhos em *mesas de trabalho* (nota de campo, 11 de dezembro de 2017, sala de atividades). É de notar que, durante a tarde de segunda feira, enquanto algumas das crianças *trabalhavam* nas mesas, a C. fazia-o deitada no chão, de barriga para baixo, com um copo de canetas e uma folha. A educadora, rapidamente, lhe disse para se levantar e ir para a mesa, como os restantes *colegas*, porque não era assim que se estava na sala quando se está a *trabalhar*, pois no *primeiro ciclo não será assim*.

Ora, “começam aqui a antecipar-se as trajetórias do “”bom” e do “mau” aluno” (Ferreira & Tomás, 2017, 450), em que há uma constante comparação (com semelhanças e diferenças) entre o jardim-de-infância, enquanto local e período/fase de vida, e o 1.º CEB, também enquanto local e fase de vida. Há uma constante conversa da educadora com o grupo sobre as diferenças existentes entre ambas as valências: pendurar os casacos nos cabides, escrever/desenhar em mesas, estar sentado direito, a realização de *fichas de matemática* como recurso para fazer a avaliação das crianças no fim de período. Várias são as práticas educativas que me levam a refletir se existe aqui um ambiente de alunização e escolarização. Neste caso especifico, a instituição recorre às OCEPE para fundamentar o Projeto Curricular de Grupo ou o Projeto Educativo. Mas, no entanto, é através das OCEPE que a educadora baseia as suas práticas pedagógicas, havendo uma distorção daquilo que o Ministério da Educação oferece como orientações e não como diretrizes para aprendizagem antes de chegar ao primeiro ciclo do ensino básico.

Há crianças que tendem em “ajustar-se aos códigos implícitos nas práticas pedagógicas e no currículo ocultos do JI” (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, citado por Ferreira & Tomás, 2017, p. 452) e é nesse sentido que é preciso prestar devida atenção e cuidado àquilo que dizemos, fazemos e permitimos as crianças fazer. Vários são os momentos no dia-a-dia em que as crianças pedem autorização ao adulto para poderem fazer, quando não têm de fazê-lo, tal como ir à casa-de-banho. Está estipulado que basta irem. Há um sinal na porta que é verde de um lado e encarnado do outro e sempre que uma criança vai à casa-de-banho, coloca o sinal encarnado ilustrando que está ocupada e quando volta, coloca verde novamente. Mas, ainda assim, depois da tentativa de encontrar uma estratégia que promova a autonomia do grupo nas idas à casa-de-banho, ainda há inúmeras crianças que perguntam se podem ir, pedindo autorização ao adulto da sala.

Tal faz-me refletir, por fim, sobre o facto de um educador de infância ser um adulto de referência para as crianças, mas também uma figura de autoridade que, muitas vezes, resulta em contra-práticas suas. Por vezes, um educador não quer ser alguém que proíbe ou permite, consoante a sua vontade, as ações das crianças. Mas as suas práticas, por vezes, tornam-se traiçoeiras e, tal como foi dito pela educadora numa conversa informal entre nós as duas, “às vezes queremos tanto ajudá-los a crescer que, com pequenos detalhes, estamos a impedi-los de alguma forma”.

Esta frase ficará sempre comigo, no sentido de nunca deixar de me preocupar com as minhas próprias ações, pensando sempre no bem-maior da educação [pré-escolar] – as crianças.

Referências Bibliográficas

Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). “Já podemos ir brincar?" – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. *et al* (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (p. 445-455). Porto: ESEPF. ISBN 978-989-98940-8-2

Reflexão Semanal 12 – 18 a 22 de dezembro de 2017

No decorrer desta semana, a educadora cooperante informou-me que não estaria presente no último dia da semana, pelo que conversei com ela para definir o que seria feito durante o dia. A educadora informou-me que não teria nada planeado, a menos que fosse o projeto. Como o projeto desenvolvido envolve não só as borboletas (parte mediada por mim), mas também as minhocas e as lagartas, faltava falar com o grupo sobre como seria feita a divulgação e acabar as últimas descobertas a fazer.

No dia em que as crianças ficaram apenas comigo e com a auxiliar, tinha proposto à educadora realizar um exercício de relaxamento com eles, depois do almoço, de forma a promover este descanso que, na ótica da educadora, devia ser, aos poucos, implementado na rotina do grupo.

A ligação existente entre o cuidar e o educar, segundo Forest (s.d.) contempla de forma democrática todas as diferenças e, ao mesmo tempo, a natureza complexa de cada criança (p. 2). O educar e o cuidar na educação de infância, dos 0 aos 6 anos, assume um papel fundamental na medida em que "o sensível, enquanto realidade empírica, e o senso comum, enquanto categoria filosófica, tornam a dar gosto à felicidade terrestre." (Nörnberg, 2007, p. 213).

Atender aos cuidados das crianças, de acordo com necessidades básicas como o sono/descanso, é educar também. Sendo conceitos indissociáveis, torna-se intenção pedagógica o refletir sobre como é que a rotina responde às necessidades de descanso de um grupo de crianças. Sabendo que um dia neste contexto pode ser bastante rico em atividades, sendo também um grupo de 25 crianças, torna-se imprescindível refletir sobre como e quando é que se insere este momento de descanso das crianças. Refletindo sobre os conceitos educar e cuidar, e associando-os à prática pedagógica do educador e à necessidade da criança em ser cuidada e educada, cabe ao profissional de educação tratar do grupo de crianças que acompanha trabalhando para o seu bem-estar, como também garantir que as crianças adquiram os princípios físicos, morais, emocionais, sociais, cognitivos e intelectuais que levam à educação.

O que foi feito nessa sexta-feira foi algo que já tinha repetido nos primeiros dias de estágio, na primeira semana de outubro de 2017. Antes de ir ter com o grupo ao recreio para ir buscá-los para a sala de atividades, fechei os estores da sala, desliguei as luzes e criei espaço no chão para que as crianças se pudessem deitar à vontade. Como este momento de descanso já tinha sido planeado pela educadora, alguns familiares, em resposta à solicitação da mesma, já tinham trazido colchões para serem

utilizados neste momento. Espalhei alguns pelo chão, de forma a que ficassem duas crianças por colchão. Quando chegaram, pedi que, um a um, se deitasse um colchão qualquer. Tinha ficado pensado a utilização de uma melodia calma, em volume baixo, para acompanhar este momento. À falta de recursos técnicos, recorreu-se à voz para entoar uma melodia que fosse de embalar, para que as crianças pudessem relaxar. À semelhança do que foi feito em outubro, perguntei a uma criança "onde é que tu gostas de descansar?". A resposta foi "No jardim, deitada na relva" (MR., 5 anos). Pedi então que as crianças imaginassem que estávamos num jardim, a ouvir os pássaros, o vento, as pessoas a passar. O grupo manteve-se em descanso durante cerca de 15 minutos e algumas crianças chegaram a adormecer (5 crianças).

Sendo que o educador é responsável pelas crianças do grupo que acompanha e deve criar uma rotina flexível e que respeite as necessidades (básicas) de cada um, a parceria com as famílias pode ser um fator influenciador deste planeamento, que se torna mais completo ao comunicar com os encarregados de educação sobre todos os fatores que ambos os lados (educador e família) considerem importantes para o desenvolvimento da criança. Como esta atividade já tinha sido falada com as famílias, inclusive foi dito de manhã que iria existir uma atividade de relaxamento, o *feedback* foi positivo, tanto das famílias como da educadora cooperante, quando lhe foi dito como correu.

Sinto que, em comparação à atividade de relaxamento efetuada em outubro com o grupo, este momento correu muito melhor, não só por, se calhar, ser uma intervenção que o grupo precisa, mas também porque já estou a acompanhar estas crianças há 3 meses. A relação estabelecida já tem mais confiança do que tinha anteriormente e isso possibilita uma harmonia diferente na construção destes momentos que devem ser não só das crianças, mas também dos adultos prestadores de cuidados.

Concluindo, sinto que estes momentos de relaxamento podem ser um momento da rotina diária de um grupo de jardim-de-infância. Enquanto adulto, sinto que um momento de pausa pode ser o necessário para um dia de trabalho correr melhor. O mesmo se enquadra com as crianças. Num dia recheado de atividades e descobertas, de atividade motora e de estímulos constantes, descansar por uns breves minutos pode ser o essencial para que o tempo restante do dia seja mais produtivo para todos os elementos do grupo – educadora, auxiliar, crianças (e estagiária).

Referências Bibliográficas

Forest, N. (s.d.) Cuidar e Educar – Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Brasil: Instituto Catarinense de Pós-Graduação

Nörnberg, M. (2007) O Lugar do Cuidar na Formação de Professores. Diálogo Canoas (11), 211-234.

Reflexão Semanal 13 – 8 a 12 de janeiro de 2018

Esta semana foi essencial na implementação do projeto realizado pelo grupo. Passadas as festividades do Natal, voltar ao estágio significou voltar ao grupo, ao projeto, às descobertas, às rotinas, às dúvidas, às brincadeiras.

Após esta pausa, tive receio que o grupo não tivesse mais interesse em continuar o projeto. Mas rapidamente, quando chegámos à sala, cada criança marcou as presenças e uma delas perguntou se íamos falar sobre o projeto.

Nesta reflexão, proponho-me a refletir sobre a importância desta metodologia de trabalho por projeto e os seus benefícios para o desenvolvimento das crianças, não só em grupo mas individualmente.

De acordo com Katz & Chard (1997), "a inclusão do trabalho de projecto num currículo (. . .) promove o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes" (p. 3) e, neste sentido, é importante salientar que encaro esta metodologia como uma forma de estar, além de uma forma de intervir. É preciso "que o educador seja de facto um profissional crítico e reflexivo, com sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança" (Sousa & França, 2014, p. 42) e pude reparar que, perante a implementação de um projeto que tinha como objetivos, entre mais, a participação e a interação entre pares, as crianças do grupo, ao estarem a partilhar ideias sobre um tema que era do seu interesse, tinham mais vontade de partilhar.

Ao realizar a avaliação do projeto com as crianças, foi possível entender de que é que gostaram mais e a sua atenção a aspetos que eu não pensei que fossem possíveis de surgir. Algumas das afirmações foram "quero voltar a fazer um projeto" (Jq., 5 anos) ou "gostei muito de ter a visita do avô do S. à sala" (C., 5 anos). Estas afirmações revelam que o grupo gostou de realizar o projeto e que atentaram a aspetos que não têm só que ver com a temática abordada, mas também em termos de recursos humanos. Note-se que quando foi construída a teia inicial, nenhuma criança referiu um adulto enquanto recurso de saber e de aprendizagem. Mas, no fim, o que as crianças mais referiram foi a visita de um familiar à sala e as conversas entre eles e os adultos da sala (educadora e estagiária).

Decerto que este projeto teve atividades, mas foi mais rico em estratégias. Simultaneamente, ao ser um projeto em que também eu fui mediadora, adotei várias estratégias (proximidade, perguntas de conteúdo, perguntas de processo, elogios, reforços positivos, *feedback* sistemático) para que as crianças se sentissem

acompanhadas. Adotar estratégias, não menosprezando atividades, foi um procedimento que adotei face ao meu lugar no ambiente educativo e à postura adotada pela educadora cooperante.

"As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas" (Cardona, citado por Sousa & França, 2014, p. 44) e é a metodologia de trabalho por projeto que vem abraçar, por diversos momentos e projetos, a história de cada criança, que permite ao educador conhecer o grupo, conhecer os seus interesses e aprofundar ainda mais as suas reflexões e apontamentos. A partir do momento em que o projeto surgiu, foram vários os momentos que pude partilhar com o grupo, conhecendo melhor cada criança que escolhia estar envolvida nesta temática, o que me permitiu adequar sempre a minha prática às evoluções das crianças.

Embora o local de estágio onde realizo a PPS II não siga nenhum modelo curricular, o facto de ter tido a oportunidade de realizar um projeto permitiu-me contactar diretamente com os benefícios que esta metodologia traz, não só para as crianças, mas também para o educador. Torna possível assistir ao facto da criança ser a própria gestora do seu processo de aprendizagem, havendo um ambiente de direito e de cidadania constantes, de partilha, de cooperação e de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

Katz, L. & Chard. S (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação em educação de infância?, In Oliveira-Formosinho, J. (2014). *Interações*. Nº. 32, PP. 40-53.

Reflexão Semanal 14 – 15 a 19 de janeiro de 2018

Nesta semana final, torna-se importante ressalvar a divulgação do projeto e a importância da avaliação e da organização do ambiente para que a divulgação seja feita.

Nem todas as crianças do grupo quiseram participar na divulgação e as que escolheram fazê-lo decidiram que gostavam de mostrar à sala dos 4 anos. No dia da divulgação, assistimos à dos 4 anos sobre o projeto do coração, na qual falaram do coração de vários insetos, inclusive da borboleta. O grupo que quis fazer a divulgação do projeto lembrou-se que a sala dos 4 anos tinha falado das borboletas e das lagartas e, por isso, queriam mostrar-lhes o que eles tinham descoberto.

Assim, combinou-se entre educadoras e estagiárias que a divulgação da sala dos 5 anos seria à tarde, logo depois de almoço, na própria sala dos 5 anos. De manhã, o grupo organizou e distribuiu o livro grande que tinha sido construído ao longo do projeto, expondo-o pela sala de modo a ficar ao seu alcance e ao alcance das restantes crianças que iam assistir à divulgação. Propus que as crianças se organizassem por equipas – as "minhocas", as "lagartas" e as "borboletas" – de modo a falarem sobre o animal que tinham escolhido para divulgar. As crianças quiseram ensaiar o que queriam dizer e, na parte da tarde, foi realizada a divulgação, enquanto as crianças que não queriam participar estavam no recreio.

Após este processo, foi notável o envolvimento das crianças na exposição do que tinham aprendido e do que gostaram mais no processo de descoberta das minhocas e das lagartas e, mais tarde, das borboletas. Enquanto estudante e futura educadora de infância, é importante salientar que esta metodologia permite ao educador a observação, a escuta e a organização do ambiente educativo para ser possível "planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo" (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 8). Quando o educador está atento às motivações, curiosidades, necessidades e características das crianças, é possível cada um dos grupos intervenientes (adultos e crianças) terem espaço para assumirem o seu papel no trabalho por projeto, tornando-se assim uma metodologia de educação de infância que, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa (2009), se caracteriza por dinamismo reflexo de fascínios, inquietações, situações e dúvidas das crianças acompanhadas pela mediação do adulto.

Com o auxilio da educadora cooperante e da orientadora institucional, foi possível perceber que tinha de tomar uma posição mais atenta e mais observadora para

captar o interesse das crianças, o que originou a pergunta que suscitou o projeto. Na ação de divulgação, cada criança também se envolveu da forma que quis, inclusive uma criança que não quis participar na divulgação afirmou “não é por não participar nisto que não ajudei no projeto, pois não, Carlota?” (C., 6 anos). A minha resposta foi em concordância com ela, explicando-lhe que realmente todos tinham contribuído como melhor sabiam e quiseram.

Referências Bibliográficas

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor.* Ministério da Educação DGIDC.

2. Recolha de dados

Para ser elaborada uma avaliação formativa de qualidade, é importante o sujeito que avalia elaborar algum tipo de registos. No meu caso, foram-me convenientes elaborar registos escritos durante a prática – as notas de campo escritas à mão – para que me fosse mais fácil realizar as reflexões semanais e, consequentemente, uma reflexão global da prática. O maior instrumento utilizado para recolha de dados foi, efetivamente, a fotografia. Neste capítulo, dado que as notas de campo mais realizadas consistem na anotação do número de crianças que frequenta a área da leitura e da escrita e, também, o número de vezes que o faz; as fotografias, por outro lado, foram o recurso utilizado praticamente todos os dias da prática, não só para próprio usufruto, mas também para a educadora cooperante. Foram selecionados para este portfólio os registos que ilustram os melhores momentos da minha prática, momentos que ilustram o acompanhar do grupo com a educadora cooperante.

É de realçar que nas primeiras semanas de estágio, relativas ao mês de setembro, não foram realizados registos da frequência na área, devido ao facto de ainda não ter tema de investigação, nem foram tiradas fotografias, pois ainda não tinha sido recebido o consentimento dos encarregados de educação nem da instituição. Neste sentido, os registos iniciam-se no mês de outubro de 2017.

a. Registos de outubro de 2017

Imagem 1. Dia de Halloween.

Imagem 2. Construção das máscaras de Halloween – abóboras.

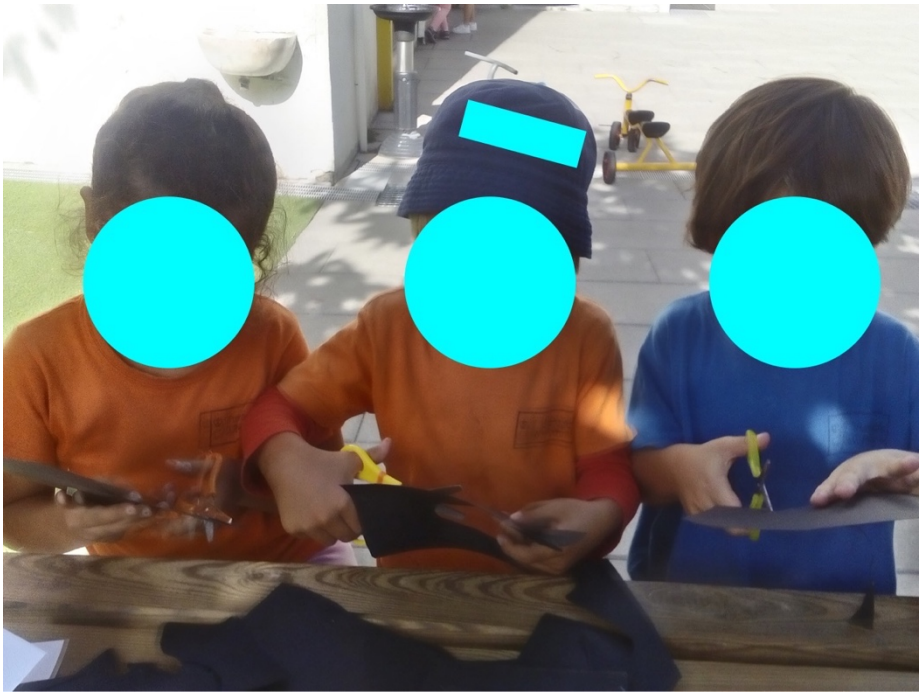


Imagem 3. Construção das máscaras de Halloween – morcegos.

Imagem 4. Construção dos morcegos.

Imagem 5. Atividade da roda dos alimentos – “quais são os meus alimentos preferidos?”

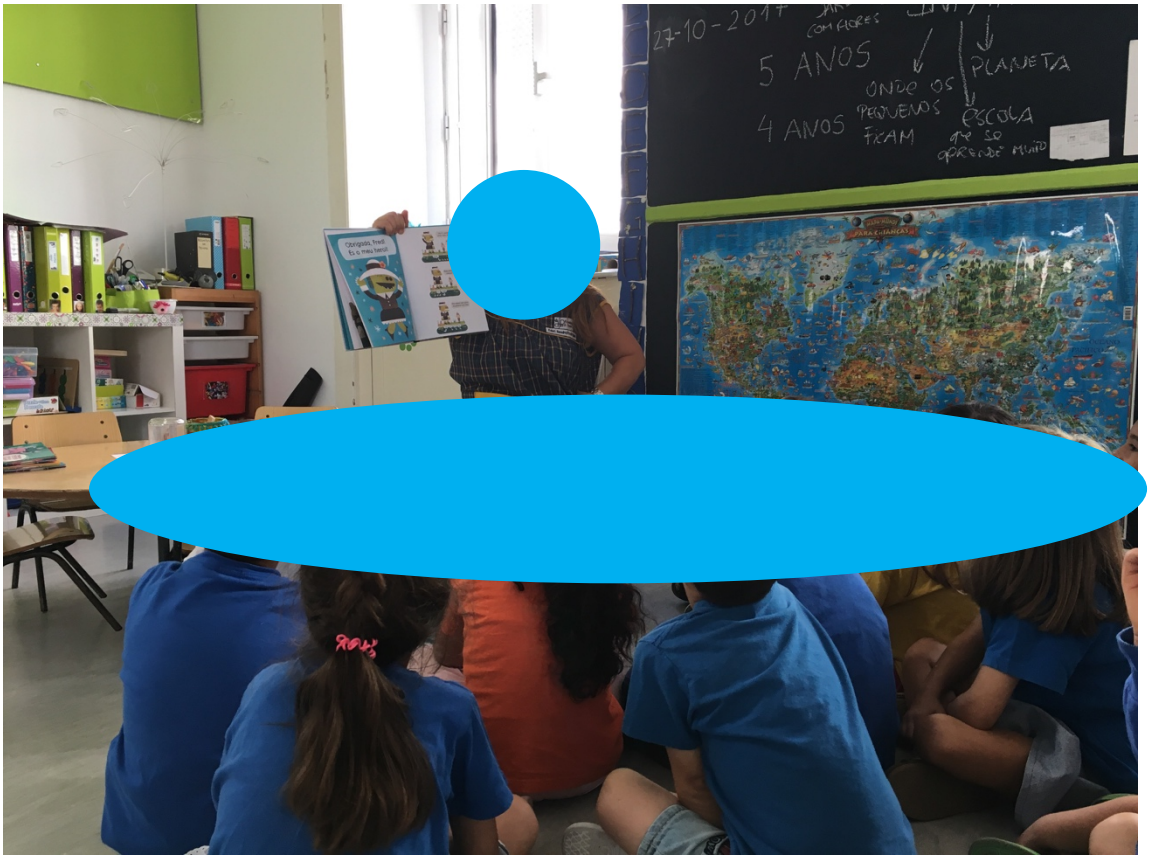


Imagem 6. Leitura da história “A minha professora é um monstro”, trazida por uma criança.

b. Registos de novembro de 2017

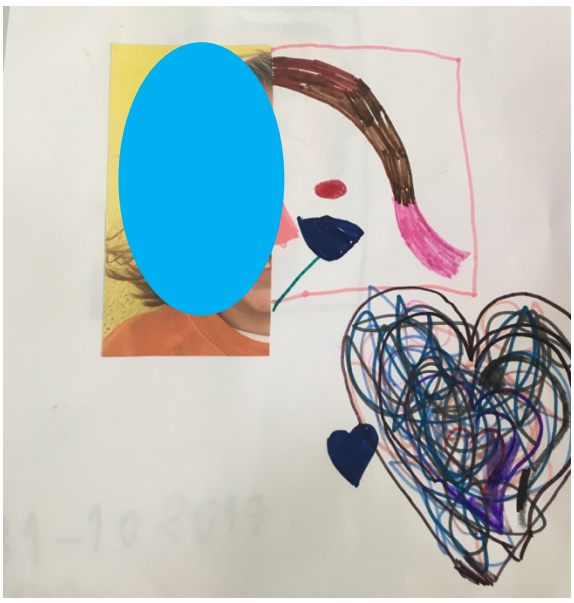


Imagem 7. Atividade de simetria do rosto.

Imagem 8. Visita da mãe de uma criança à sala.

Imagem 9. Produção sobre a história “A Manta”, contada ao grupo pela estagiária no dia 8 de novembro de 2017.

Imagem 10. “Fiz uma nave espacial!” (DV., 5 anos).

Imagem 11. Ida à sala dos 3 anos cantar canções de São Martinho.

Imagem 12. Treinos para uma corrida “contra a Carlota”.

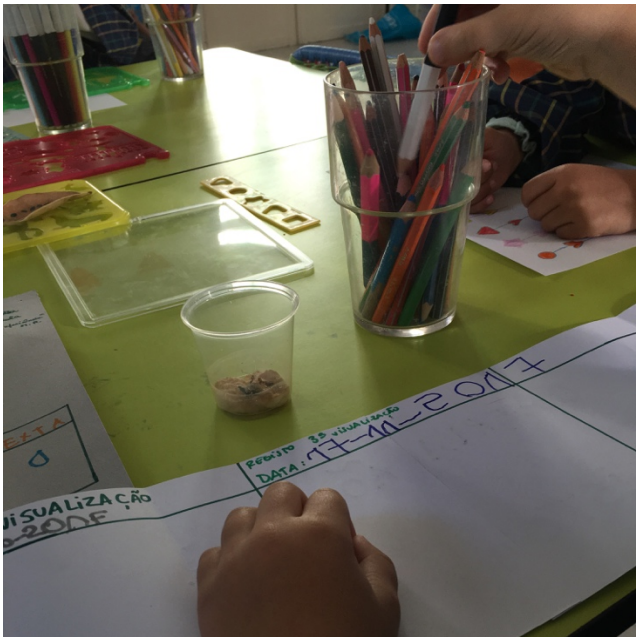


Imagem 13. Registo da observação de uma planta da sala.

Imagem 14. “Vai fazer um casulo?” (V., 5 anos).

Imagem 15. Atividade de pintura de cartões em forma de balão no espaço exterior.

Imagem 16. Área da leitura, após a mudança da planta da sala.

Imagem 17. Dia do pijama.

Imagem 18. Aniversário de uma criança – assistir a uma dramatização com recurso a marionetas de luva.

Imagem 19. Recorte de rostos de crianças, adultos e velhos.

Imagem 20. Observação de um vídeo sobre a vida da lagarta.

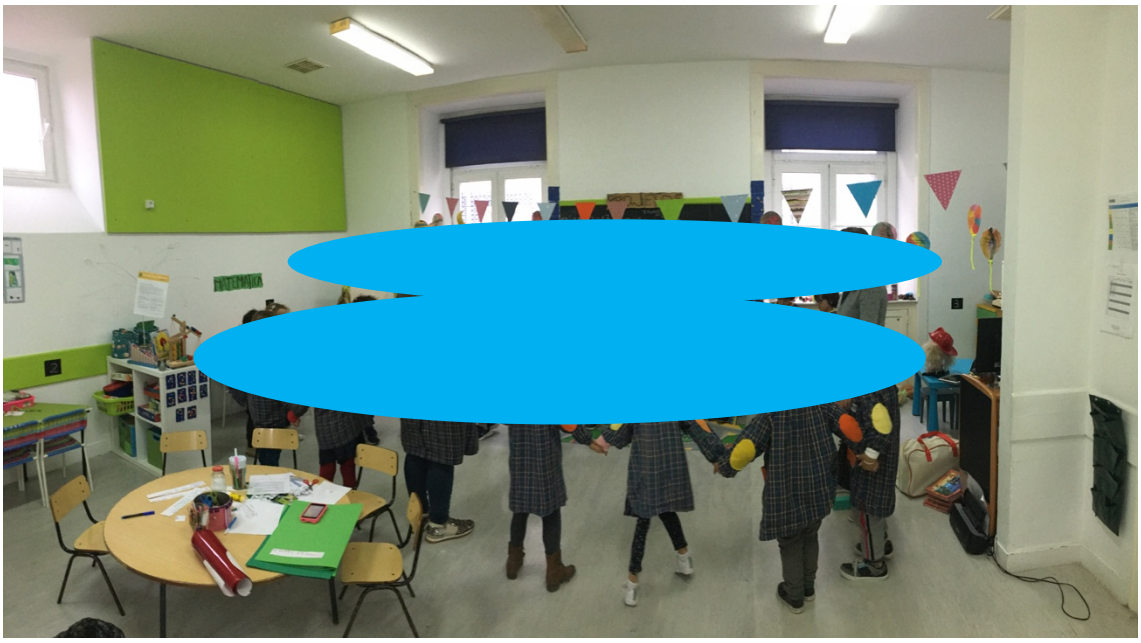


Imagem 21. Sessão de música – atividade extracurricular.

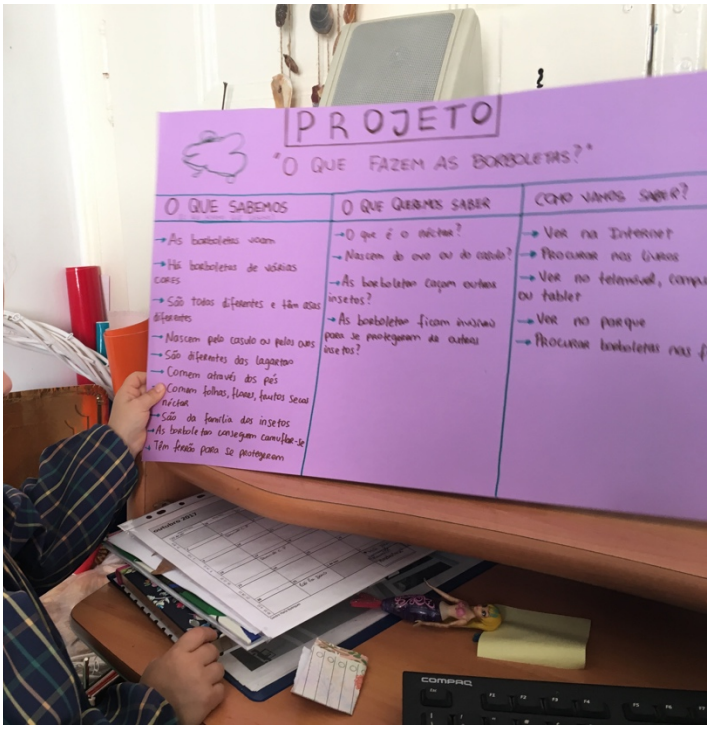


Imagem 22. Pesquisa para o projeto.

Imagem 23. Pintura da coroa de natal para colocar à porta da instituição.

Imagem 24. Experiência das cores primárias – “será que resulta em mais cores?”.

Imagem 25. Conversa sobre “o que é o Natal?” e construção da árvore de Natal.

c. Registos de dezembro de 2017

Imagem 26. Brincar.

Imagem 27. “Podemos ter uma fotografia juntos? Somos melhores amigos.” (S., 5 anos).

Imagem 28. *"O mundo dos legos"*.

Imagem 29. "Tens de ter calma para te portares bem, depois brincamos juntos e quietinhos". (DV. para S., 5 anos).

Imagem 30. “Vamos contar uma história ao Bambi.” (A., 5 anos)

Imagem 31. Visita do avô de uma criança.

Imagem 32. “O coração e os pulmões” (Lu., 5 anos)

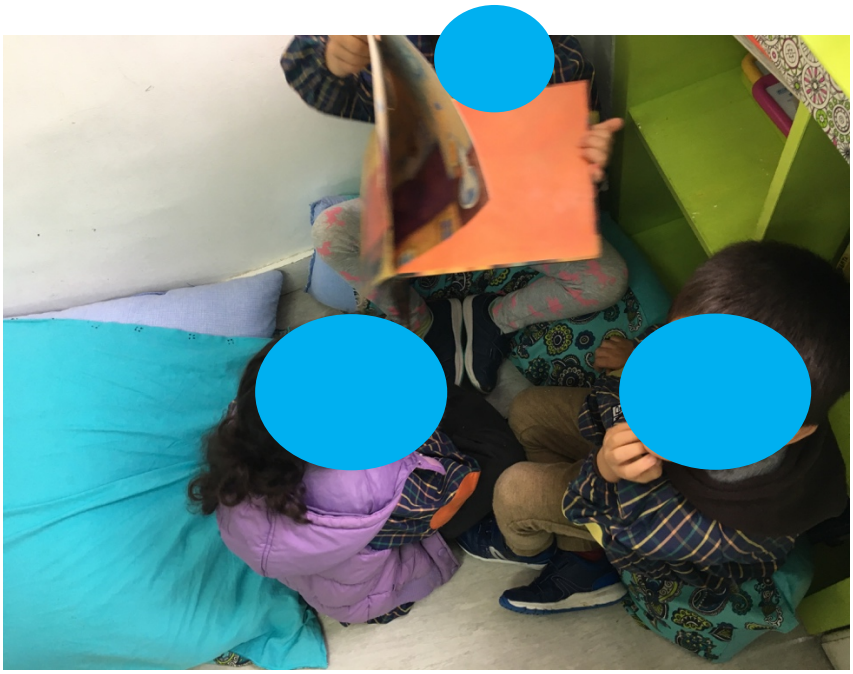


Imagem 33. “Queremos ler histórias ao Bambi aqui na leitura” (Sam., 4 anos)

d. Registos de janeiro de 2018

Imagem 34. Visita ao centro paroquial.

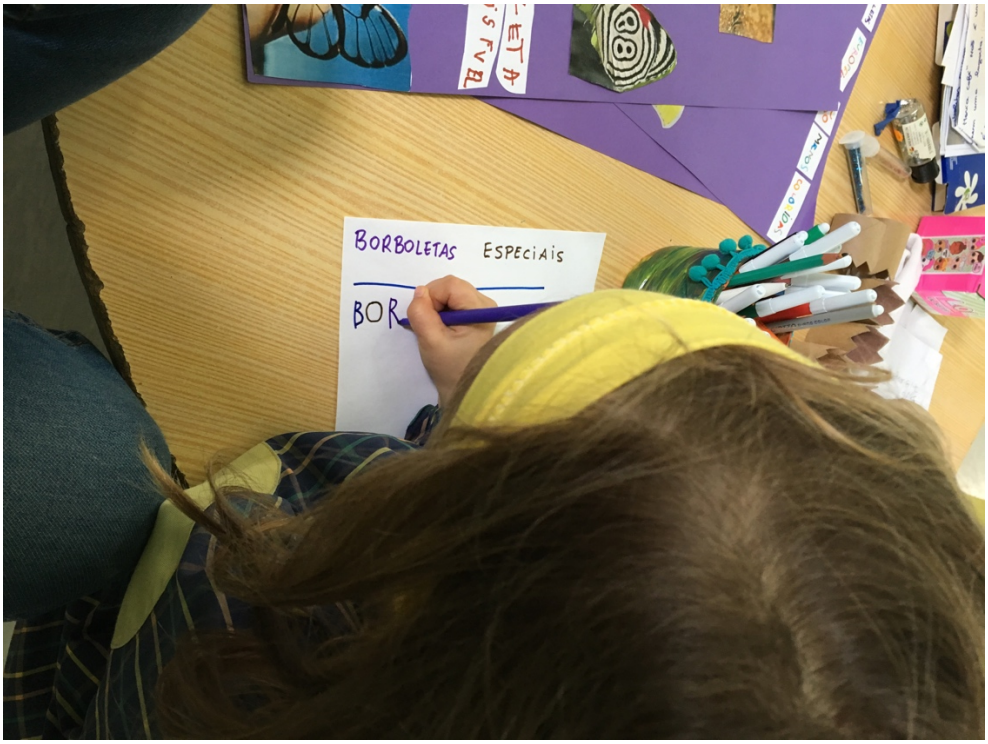


Imagem 35. “Quero escrever, pode ser? Escreves aqui em cima e eu faço em baixo igual.” (Le., 5 anos)

Imagem 36. Divulgação do projeto.

3. Planificações de atividades

Neste capítulo encontram-se as planificações inerentes à prática, nomeadamente as atividades realizadas no âmbito do projeto desenvolvido sobre as borboletas. Para este capítulo, apresentam-se, detalhadamente, as atividades realizadas, planificadas com o parecer da educadora cooperante e da orientadora institucional.

Planificação de atividade nº 1

Data: 23 de novembro de 2017

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de avaliação
- Representar a sua conceção de borboleta	***"Como é que pensam que é a borboleta?"*** - Pedir a cada criança que represente graficamente a sua conceção de borboleta, com as características que acham que a borboleta tem. - Realizar perguntas de conteúdo ("o que é isto? O que desenhaste aqui?") - Acompanhar de perto o grupo enquanto realiza a atividade nas mesas.	- Lápis de cor - Lápis de cera - Canetas de feltro - Folhas brancas A4 - Educadora cooperante - Estagiária	10/15 min	Trabalho em pequenos grupos, nas mesas. Enquanto algumas crianças estão nas áreas de interesse escolhidas, outras estão a fazer a atividade.	- A criança representa a sua conceção de borboleta.

Planificação de atividade nº 2

Data: 27 de novembro de 2017

Intenções	**Estratégias/Procedimentos**	**Recursos humanos/materiais**	**Tempo**	**Organização do grupo**	**Critérios de avaliação**
- Pesquisar sobre as perguntas que estão na teia-inicial do projeto, no "o que queremos saber?". - Utilizar uma das técnicas de pesquisa estipuladas pelas crianças. - Utilizar métodos de registo/escrita	"Querem ir pesquisar sobre as borboletas?" - Perguntar às crianças se querem ir pesquisar sobre as borboletas - Perguntar às crianças onde é que querem pesquisar sobre as borboletas, caso a resposta for afirmativa - Fazer perguntas de conteúdo - Estimular à escrita e ao registo	- Computador (com acesso à *internet*) - Jardim (perto da escola) - Tablet - Livros	20 min (aprox.)	Pequeno grupo, apenas as crianças que se voluntariam para a atividade.	- A criança pesquisa sobre as perguntas relacionadas com o projeto a desenvolver. - A criança utiliza técnicas de pesquisa estipuladas previamente para o projeto. - A criança utiliza a escrita para o registo do que foi pesquisado.

Planificação de atividade nº 3

Data: 27 de novembro de 2017

Intenções	**Estratégias/Procedimentos**	**Recursos humanos/materiais**	**Tempo**	**Organização do grupo**	**Critérios de avaliação**
- Patilha de conhecimento adquirido - Explicação de como pesquisaram	- Encorajar as crianças a falar sobre o que foi pesquisado - Ajudar em caso de dúvida - Efetuar perguntas de processo e de conteúdo	- Crianças - Registos de informação - Educadora - Estagiária	5 minutos (aprox.)	Grande grupo, em que o pequeno grupo que efetuou a pesquisa partilha para o grande grupo	- A criança partilha o conhecimento adquirido através da pesquisa; - A criança explica qual foi o método de pesquisa selecionado

Planificação de atividade nº 4

Data: 28 de novembro de 2017

Intenções	**Estratégias/Procedimentos**	**Recursos humanos/materiais**	**Tempo**	**Organização do grupo**	**Critérios de avaliação**
- Representar a sua conceção de borboleta	***"Como é a borboleta?"*** - Pedir a cada criança que represente graficamente uma borboleta, com as características que acham que a borboleta tem. - Realizar perguntas de conteúdo ("o que é isto? O que desenhaste aqui?") - Acompanhar de perto o grupo enquanto realiza a atividade nas mesas e na área da pintura.	- Lápis de cor - Lápis de cera - Canetas de feltro - Tinta acrílica - Pincéis - Folhas brancas A3 e A4 - Educadora cooperante - Estagiária	10-15 minutos (aprox.)	Trabalho em pequenos grupos, nas mesas. Enquanto algumas crianças estão nas áreas de interesse escolhidas, outras estão a fazer a atividade.	- A criança representa a sua conceção de borboleta.

Planificação de atividade nº 5

Data: 21 de dezembro de 2017

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de avaliação
- Seleção de fotografias para o projeto - Explicação das razoes pelas quais escolhem as fotografias	- Disponibilizar às crianças todas as fotografias tiradas no dia da visita do avô de S. - Encorajar as crianças a justificar a sua escolha e a pertinência para o "livro" do projeto.	- Crianças - Estagiária - Computador com as fotografias	10 minutos (aprox.)	Pequeno grupo	- A criança escolhe as fotografias para o projeto tiradas no dia da visita do avô de S. - A criança explica as razões que a levaram à sua escolha

Planificação de atividade nº 6

Data: 12 de janeiro de 2018

Intenções	**Estratégias/Procedimentos**	**Recursos humanos/materiais**	**Tempo**	**Organização do grupo**	**Critérios de avaliação**
- Utilizar o computador como recurso de escrita - Escrever o que se diz - Utilizar o computador como forma de comunicação - Escrever as palavras	- Colocar-me perto das crianças, para poder ajudá-las a escrever o convite no computador - Dizer as letras que são de cada palavra, identificando as palavras com elas - Encorajar a escrever - Encorajar cada criança a escrever uma frase completa - Ler cada frase que cada criança elaborou	- Estagiária - Crianças (5) - Computador	10-15 min (aprox.)	Pequeno grupo	- A criança utiliza o computador como um recurso para escrever - A criança escreve o que diz - A criança escreve as palavras que quer escrever

4. Considerações Finais

Antes de iniciar o meu estágio, carregava comigo muitas expetativas e anseios. Queria conseguir vivenciar encontros positivos com as crianças e estabelecer vínculos afetivos com elas, com as famílias e com a equipa educativa; envolver as famílias em qualquer prática educativa; trabalhar cooperativamente com a equipa educativa da sala; dinamizar propostas de ação significativas e adequadas ao nível de desenvolvimento do grupo de crianças; dinamizar propostas de ação que sejam partilhadas com as crianças; conhecer e compreender os ritmos, organização e especificidades do grupo; responsabilizar-se pelo bom funcionamento da organização das atividades e consolidar e desenvolver uma postura profissional ética e adequada. Acima de tudo, queria ser capaz de adotar uma postura e uma prática educativa que respeitasse e satisfizesse as necessidades e os interesses das crianças e que a equipa educativa olhasse para mim com o intuito de criar um sentido de corresponsabilidade comigo perante o grupo de crianças.

Para primeiro contacto com o contexto formal de jardim-de-infância, senti que tinha chegado a um mundo novo e que tudo era fonte de aprendizagem e curiosidade. Pude vivenciar e contactar com crianças de idades em que a curiosidade emana em todas as questões que colocam ou afirmações que constatam, perceber as características e traços específicos de cada uma (e da própria idade) e isso permitiu-me alargar o espetro de conhecimento sobre educação de infância. Do mesmo modo, a investigação desenvolvida com este grupo de JI tornou-se, também, uma forma de tomar contacto com a noção exata das competências das crianças em torno da literacia em idades entre os 5 e os 6 anos, o que se tornou uma fonte de aprendizagem muito rica.

Durante a prática, valorizei sempre o diálogo com todos, pois é algo que considero fulcral na prática profissional de um educador de infância, para que possam ser estabelecidas relações de empatia e de cooperação. Só desse modo será possível chegar ao trabalho em equipa, que contribui para "o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade" (Moita, 2012, p. 22).

Embora não tenha feito muitas atividades, vivenciei a rotina do grupo, interiorizando os tempos e as rotinas estabelecidas, bem como os ritmos individuais de cada criança, podendo assim antecipar alguns acontecimentos. Da mesma forma, adotei estratégias de aproximação ao grupo e de relações de um para um, relações entre mim e pequenos grupos, de forma a chegar às crianças, consciencializando-me

de que fui um elemento novo a chegar à sala e que, se em creche foi uma adaptação, aqui também seria.

Olho para este estágio como um percurso em que cresci, adquiri um maior sentido de responsabilidade e de reflexão, compreendi e apropriei-me de valores de ética profissional que são importantes para qualquer pessoa em formação para se tornar educador e, acima de tudo, contactei com um grupo de crianças que foi a motivação diária para este estágio, com quem aprendi e recebi mais do que transmiti ou dei.

5. Referências Bibliográficas

Moita, M. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

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

Anexo I. Portfólio da Criança

PORTFÓLIO DA CRIANÇA

C.

Carlota Louceiro

Nº 2016157

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II em contexto de jardim-de-infância, integrada no mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como objetivo os estudantes contactarem com um instrumento de avaliação que, segundo Parente (2004), é alternativo em educação de infância, que apela à participação de todos os intervenientes do contexto socioeducativo de qualquer criança e que, finalmente, é um produto palpável de que a avaliação em pré-escolar deve ser contínua, reflexiva e formativa.

Parente (2004) esclarece que os portfólios devem estar organizados para que existam itens principais, que "documentam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no contexto do currículo", e os itens individualizados, que documentam feitos que tenham significado para a criança e apresentam e descriminam os "interesses e a competência da criança" (p. 57). O portfólio "apresenta-se como um dos instrumentos mais contextualizados de avaliação que se conhece. (Gonçalves, 2008, p. 89), devido ao facto de ser um documento elaborado por todos os agentes educativos e intervenientes na educação de infância, nomeadamente a educadora, auxiliar(es) e criança.

Esclareça-se, desde já, que incluir a criança em qualquer elemento do seu dia-a-dia é incluir a sua família, a sua cultura, os seus hábitos, a sua personalidade, os seus adultos de referência. Logo, há inicialmente um espaço privilegiado de participação das famílias na elaboração de qualquer portefólio da criança, devendo existir o direito aos mesmos de intervir na sua elaboração, colaborando com a equipa educativa e com a criança em questão.

Seguindo esta linha de raciocínio, para a elaboração deste portefólio da criança, tive como base algumas produções e momentos da criança, selecionados por mim e pela criança, bem como observações registadas de forma escrita e registos fotográficos, que permitissem recolher informações sobre o sujeito do portefólio. Antes, durante e após o levantamento de qualquer informação, antes de todos os dados serem compilados em portefólio, houve um caráter reflexivo no processo de seleção e realização do presente documento.

Para que o portefólio tenha uma intencionalidade pedagógica, pois não é apenas um documento que compile dados e informações sobre a criança, devem existir objetivos que o educador delineia para que este seja coeso e tenha uma finalidade. O processo de definição de objetivos passa por refletir acerca da estrutura do portefólio, da sua organização, da informação selecionada e o porquê de estar distribuída dessa forma e, por fim, a razão para a sua utilização (Parente, 2004).

Assim sendo, este portefólio inicia-se com a presente introdução, que visa explicar a intencionalidade do portefólio e a sua estrutura organizativa; de seguida é possível verificar uma entrevista realizada à criança do portfólio; no terceiro capítulo é possível verificar os trabalhos e as produções escolhidas pela criança; no quarto capítulo as produções e fotografias escolhidas pelo adulto; e, por fim, a avaliação da criança, base na escala emocional e de implicação de *Leavers*.

A elaboração deste portefólio teve por base a recolha de dados acerca da criança desde o início da Prática Profissional Supervisionada II – o estágio – até ao fim da mesma, pelo que é de devido ato ético realçar que o processo de elaboração do portefólio teve início em outubro e término em janeiro/fevereiro.

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: C.

Sexo: Feminino

Idade: 5

Irmãos: 2

ENTREVISTA

Carlota: Gostava que me dissesses e falasses de ti, como é que tu és, que falasses da tua família, do que mais gostas de fazer.

CAE: Desenhos, tenho o cabelo castanho como o teu e médio, não é curto nem comprido, dá para fazer uma trança. Podes fazer-me uma trança quando chegarmos à sala?

Carlota: O que gostas de fazer fora da escola?

CAE: Gosto de ir para a piscina, de andar de avião até à serra da estrela.

Carlota: O que gostas de brincar?

CAE: Plasticina, gelado gelatinoso, aguarelas, apanhada, às escondidas, ao macaquinho do chines.

Carlota: E como é que é a tua família?

CAE: A mãe tem cabelos loiros, o meu pai tem cabelos iguais a mim.

Carlota: O pai não tem cabelo cinzento?

CAE: Não, é moreno. A mãe é Sofia e o pai é Alexandre, o mano é João, e a mana tu sabes, é a Kika.

Carlota: É com quem tu estás mais vezes?

CAE: Sim, a sofia é minha mãe e o Alexandre é meu pai. Já disse tudo o que sei!

TRABALHOS E REGISTOS FOTOGRÁFICOS SELECIONADOS PELA CRIANÇA

Todos os trabalhos escolhidos pela criança estão datados, mas a ordem em que estão expostos neste portfólio foi escolhida pela criança. Durante a escolha dos trabalhos, a criança ordenou-os em cima da mesa e escolheu qual é que queria que fosse o primeiro e assim por diante.

Data: 22 de novembro de 2017

Cae: Gosto muito dele porque tem a família toda e eu gosto muito da minha família. A mesa está um bocado estranha, mas o meu prédio é azul. Há aqui uma coisa errada, queres ver? As janelas não são coloridas nem o telhado é rosa.

Eu: Então porque é que fizeste assim?

Cae: Porque acho giro, as minhas janelas são transparentes e não há canetas de cor transparente. Então decidi fazer assim.

Data: 11 de janeiro de 2018

Diálogo:

“Este não é bem um trabalho. Eu quero escrever o meu nome no teu computador a amarelo antes de por os outros trabalhos que eu gosto”.

CAETANA

“E agora Cacá a roxo, é a minha outra cor preferida.”

CACÁ

Data: 22 de outubro de 2017

Carlota: Porque é que queres este?

CAE: Porque fico gira a ser uma múmia. “Olá, sou a múmia sem cabelo e estou a falar em forma de robô”.

Data: 28-10-2017

Carlota: E este? Por que é?

CAE: Queria ser uma princesa e foste tu que me desenhaste isto para eu pintar.

Data: 22-10-2017

CAE: “Gosto deste. Porque eu acho que eles [morcegos] andam nas florestas e queria apanhar um morcego”.

Data: 14-12-2017

CAE: “Não gostei muito das nuvens, mas gostei deste desenho. Está a cair um raio para a árvore de natal e depois a árvore destruiu-se toda. Acho que ficou giro. O coração foi dar vida a tudo!”

Data: 15-11-2017

“Este é só porque eu gosto muito de desenhar estas velas.”

Data: 2-10-2017

CAE: “Quero este porque é do outono. Gosto de apanhar as folhas e um dia vou apanhá-las com a língua”

Carlota: “Com a língua? Porquê?

CAE: “Porque eu gosto de folhas. Será que sabem bem?”

Data: 15-11-2017

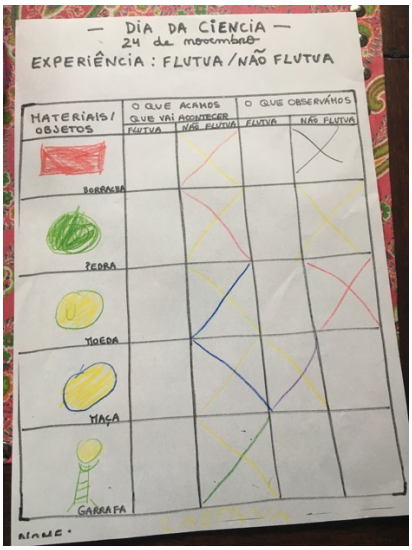
“Essa é a minha irmã porque ela antes de ir para a ginástica do sporting, eu era bailarina e a K. também, só que eu agora não estou ali, eu caía muito e o médico disse para eu

andar na ginástica. Tenho algumas saudades, eu queria andar no ballet mas gosto mais da ginástica, tem trampolins!".

Data: 17-11-2017

"Está aqui um xilofone e eu adoro xilofones, desenhados à minha maneira! Está rosa, amarelo, roxo, que são as minhas cores preferidas. São muitas. Rosa, amarelo, roxo, castanho, branco, ["vou passar para a outra mão"], cor de laranja, preto e azul claro".

Data: 14-11-2017



"Só quero esta porque tem uma cruz roxa, uma cruz amarela e depois uma laranja".

Data: 11-12-2017

“Isto sou eu e a minha família na serra da Estrela, não vês a neve? E as gaivotas!”

Data: 8-11-2017

“Acho gira a trança e tu fazes as tranças muito bem, por isso é que eu quero aqui esta foto”.

Data: 7-11-2017

“Esta não sei porque é que quero, mas gosto do dado. Fui eu que fiz com plasticina”.

Data: 31-10-2017

“Gosto de unicórnios e eu vim de unicórnio neste dia”

Data: 4-12-2017

“Esta é a última coisa que eu quero ter aqui nisto. Quero esta foto porque eu adoro a minha irmã e gosto de ter fotografias com ela”.

TRABALHOS ESCOLHIDOS PELO ADULTO

1.1. Construção do dado

Data: 7-11-2017

Observação: Após uma atividade com um dado, dinamizada pela educadora, as crianças puderam escolher as áreas de interesse para brincar. A Caetana escolheu ir para a plasticina e quis construir um dado. Observei-a enquanto o construía e, passados cerca de 10 minutos, ela veio mostrar-mo, e todas as faces tinham o número de bolas correspondente a um dado real. A Caetana tem grande apreço pela área da matemática e pela área das construções, mostrando um raciocínio lógico-matemático adequado ao seu desenvolvimento, conseguindo transportar esse interesse para os seus momentos de brincadeira/atividade livre.

1.2. Escrita do nome no portfólio

Data: 11 de janeiro de 2018

Diálogo:

“Este não é bem um trabalho. Eu quero escrever o meu nome no teu computador a amarelo antes de por os outros trabalhos que eu gosto”.

CAETANA

“E agora Cacá a roxo, é a minha outra cor preferida.”

CACÁ

Observações: Ao longo da PPS II, foi desenvolvida uma investigação sobre literacia emergente, e um dos objetivos seria proporcionar mais momentos de escrita e de leitura, através da presença do adulto e da alteração da planta da sala, de modo a tornar estas áreas mais calmas e propícias a atividades de mais concentração e com fator lúdico. O facto de, em janeiro, a Caetana querer incluir a escrita no seu portfólio mostrou que o seu interesse pela escrita aumentou, no sentido em que percebeu que a escrita não serve apenas para identificar os seus trabalhos e não surge apenas por meio de um papel e uma caneta. Ao ver o computador, ela escolheu as suas cores preferidas para escrever o seu nome e a alcunha que os amigos lhe chamam (Caetana e Cacá, respetivamente). Ajudei-a a escrever o nome “Cacá” com o acento na última vogal, explicando-lhe que se não houvesse o acento seria apenas “Caca” e se lia de forma diferente, o que a deixou muito surpresa. Para a Caetana, ao longo dos meses, foi possível inferir que o seu interesse pela escrita e pela leitura passou para um patamar de ludicidade que, anteriormente, não era possível observar em contexto de sala.

1.3. Áreas de interesse – legos

Data: 4-12-2017

Observações: Durante o período em que estive neste contexto, foi possível notar que a Caetana tem várias áreas de interesse, e esta é uma delas. Os legos são brinquedos que ela frequentemente escolhe para brincar, fazendo construções e sendo possível constatar que prefere construir em conjunto, sendo que quando fica sozinha na área, prefere escolher outra em que haja alguém com quem ela possa brincar. O jogo cooperativo – partilha do(s) mesmo(s) objeto(s) com outra(s) criança(s) – é uma atividade que frequentemente é observável na Caetana, seja com que criança for do grupo da sala dela.

1.4. Formação pessoal e social – cooperação e interação

Data: 11-12-2017

Observações: No âmbito da formação pessoal e social, a Caetana neste momento, como é possível ver noutros semelhantes, gosta de observar o que as restantes crianças da sala estão a fazer, tecendo elogios ao que eles estão a fazer, corrigindo quando é possível, chamando à atenção quando considera que determinado comportamento é incorreto. Nesta situação, a Caetana estava a observar as crianças que estavam a realizar desenho livre na área das Artes Visuais, pelo que também é possível ver a Caetana a dirigir-se a qualquer área de interesse (em momentos de escolha livre) para observar as crianças, interagindo com elas.

1.5. Autonomia – hora das refeições

Registo de nota de campo – 4-12-2017:

Carlota: Caetana, come a sopa, estás sempre a conversar e depois a sopa fica fria e já não te vai saber bem.

Caetana: Mas eu não quero mais.

Carlota: Mal comeste a fruta, tens de comer a sopa e ainda te falta o prato principal. Vá lá, comes isso num instante.

[passados uns minutos]

Carlota: Caetana, outra vez das últimas a sair do refeitório? Deixas a comida arrefecer, está a saber-te bem?

Caetana: Não... está fria.

Auxiliar: Pois, Caetana, sempre a conversar e depois deixas tudo arrefecer. Claro que depois não tem o mesmo sabor!

Observações: Qualquer hora da refeição para a Caetana é complicada, a menos que goste muito da comida. Não é uma criança esquisita no que toca aos alimentos, mas para ela, a refeição é um momento ideal para conversar com os restantes amigos, falando sobre assuntos do dia-a-dia ou decidindo com quem vai brincar no recreio da tarde. A Caetana termina sempre a refeição, mas apenas começa mesmo a comer quando as crianças à sua volta já terminaram e saíram do refeitório. No entanto, mesmo que assim seja, é uma criança que nunca se recusa a comer, dizendo várias vezes "Eu como, mas tem de ser devagar e com água". Tornou-se importante observar estes momentos da Caetana, não só para perceber que nem sempre as crianças não comem por não gostar da comida, mas porque cada criança come a seu ritmo, tal como os adultos também o fazem. Enquanto futura educadora, foi uma aprendizagem estar com este grupo nos momentos de refeição e tendo escolhido a Caetana para elaborar este portfólio, debrucei o meu olhar sobre ela em vários momentos do lanche da manhã e do almoço, tendo sido apenas difícil para a Caetana de comer a fruta nos primeiros dias em que ela colocou o aparelho na boca. É importante perceber que desde que a criança coma, pode levar o tempo que entender, pois cada um tem a sua velocidade e a sua forma de estar nos momentos de refeição.

1.6. Domínio da Matemática

Nota de campo – 4-12-2017

"Carlota: O que é isso?

Caetana: Uma espada com várias pontas!

Carlota: Quantas são?

Caetana: Agora são 5, mas vou tirando e ficam menos, e se puser mais são mais. Eu já sei contar e sei ver quando falta alguma coisa ou quando pusemos mais."

Observações: Vários foram os momentos em que a Caetana contou o número de crianças presentes, soube identificar quem faltava, à medida que iam chegando mais crianças a Caetana sabia dizer o total, gosta de contar, gosta de mostrar que sabe e gosta de ajudar os outros a contar quando estão em dificuldade. Muitas vezes, dirige-se ao quadro de presenças para contar o número de crianças que marcou a presença e pede ajuda para comparar com o número de crianças que estão realmente na sala, pois, por vezes, como as crianças marcam a presença em momentos diferentes, há menos marcações no quadro do que o número de crianças presente. O gosto dela pela matemática é evidente em pormenores do dia-a-dia, mostrando, então, uma pré-disposição para integrar vários saberes no seu quotidiano.

1.7. Conhecimento do Mundo

Observações: Durante a visita do avô do Santiago à sala para nos esclarecer sobre a vida das borboletas e outros animais, todas as crianças mostraram interesse em ver e em tocar, e a Caetana não foi exceção. Havendo na sala uma área da ciência, ao qual todas as crianças se dirigem no seu dia-a-dia, há um interesse natural do grupo perante a ciência viva, sendo uma das partes integrantes no domínio do conhecimento do mundo. Perante esta experiência, em que reparei que os adultos da sala pertencentes à equipa educativa (eu, educadora e auxiliar) estavam mais reticentes em tocar, qualquer criança estava com outra postura, de curiosidade e de interesse. Foi devido a esse motor, que é a curiosidade, que estes dois dias de visita correram bem, pois as crianças colocavam questões à medida que o avô do Santiago partilhava mais informações com o grupo. A Caetana mostrou interesse em observar de perto e em tocar em muitos dos animais presentes na sala e nesta fotografia é possível vê-la a ver de perto as minhocas trazidas à sala.

Nota de campo – 6-12-2017

Carlota: Gostas das minhocas?

Caetana: Sim! Elas estão a mexer e são tantas! Posso tocar?

Carlota: Com cuidado, sim.

Caetana: Isto é tão giro! Queria ficar com elas. Podíamos dar umas ao Limão? A Sandra diz que ele é um pássaro e que come minhocas.

Perante esta sugestão da Caetana, todas as crianças gostaram da ideia e deu-se algumas minhocas ao Limão, o pássaro de estimação existente na sala.

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA

Interação criança-objeto

Nome da criança: Caetana			**Número de adultos presentes:** 2		
Descrição da situação observada		A C. estava a brincar na área dos legos e não estava a conseguir desencaixar duas peças que estavam encaixadas. Fiquei a observar enquanto ela tentava resolver o problema, não ficando sempre a olhar, para que ela pudesse resolver o problema autonomamente. Passados uns minutos, C. dirigiu-se a mim e perguntou "Carlota, consegues desmontar isto? É que tenho tentado e não consigo". Pedi-lhe que me mostrasse como é que estava a tentar fazer, e C. exemplificou. E eu sugeri "experimenta usar as unhas para desencaixar, se calhar é mais fácil". De seguida, C. conseguiu desencaixar. Uns minutos depois, outra criança deparou-se com o mesmo problema e C. dirigiu-se e disse "eu fiz com as unhas, tenta fazer também. Às vezes elas ficam muito juntas porque nós arrumamos isto mal, e depois acontece isto".			
Bem-estar emocional	1	2	3	4	5
					x
Implicação/Envolvimento	1	2	3	4	5
					x
Legenda	**1 – Muito baixo**	**2 – Baixo**	**3 – Médio**	**4 – Alto**	**5 – Muito alto**

Interação criança-adulto

Nome da criança: Caetana			**Número de adultos presentes:** 2		
Descrição da situação observada		Após uma atividade de recorte e colagem, reparei que o responsável pela limpeza da sala não estava na escola nesse dia. Perguntei quem é que queria, entre os presentes a acabar a atividade, ajudar-me a limpar os pincéis, explicando que o responsável não tinha ido à escola. C. voluntariou-se para ajudar, dizendo "Eu lavo estes três e tu lavas o resto".			
Bem-estar emocional	1	2	3	4	5
					x
Implicação/Envolvimento	1	2	3	4	5
				x	
Legenda	**1 – Muito baixo**	**2 – Baixo**	**3 – Médio**	**4 – Alto**	**5 – Muito alto**

Interação criança-criança

Nome da criança: Caetana			**Número de adultos presentes:** 3		
Descrição da situação observada		No espaço exterior, C. estava a observar um grupo de crianças enquanto brincavam a um jogo trazido por uma delas. C. dirigiu-se a mim dizendo que uma das crianças não lhe emprestava uma folha para ela fazer um desenho, ao qual eu respondi "tens de falar com ele/ela, tens de lhe perguntar se se importa que brinques com eles". C. volta, passados uns minutos, e diz "não me empresta, mas eu agora vou brincar a outra coisa, não faz mal".			
Bem-estar emocional	1	2	3	4	5
					x
Implicação/Envolvimento	1	2	3	4	5
					x
Legenda	**1 – Muito baixo**	**2 – Baixo**	**3 – Médio**	**4 – Alto**	**5 – Muito alto**