



DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS EMERGENTES DE ESCRITA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Ana Rita Lima Patrocínio

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

2022-2023



DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS EMERGENTES DE ESCRITA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Ana Rita Lima Patrocínio

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O decorrer do meu percurso académico foi marcado por inúmeros desafios, incertezas, tristezas e alegrias, ainda assim, tive o apoio de muitas pessoas que contribuíram para este caminho e que sem elas não teria sido possível chegar aqui.

A todos os docentes que passaram por mim e com os quais aprendi tanto, dando-me as bases para esta nova aventura.

Um agradecimento especial à Professora Clarisse por ter acompanhado a minha prática e pela sua orientação, disponibilidade, colaboração, incentivo e todas as sugestões que me foram dadas.

Quero agradecer também a todas as crianças com as quais partilhei esta aventura e que me ensinaram coisas tão importantes. Obrigada pela vossa alegria!

A todos os profissionais que me acolheram e acompanharam nesta última etapa do Mestrado, especialmente às educadoras cooperantes que me deram a oportunidade de usufruir da sua sabedoria, experiência e carinho. Foram sem dúvida uma grande fonte de aprendizagem!

Obrigada a todos os meus amigos, que de alguma forma estiveram ao meu lado nesta fase tão importante. Às minhas amigas Sara e Xana pelo companheirismo, cooperação e amizade. Sem vocês tudo teria sido tão mais difícil, por isso quero agradecer todos os momentos, mesmo os de desespero. Obrigada *mosqueteiras!* Agradeço às amigas da Licenciatura, que estiveram longe, mas ao mesmo tempo tão perto. Obrigada DiDi, Pipa e Joana. Aos amigos mais antigos, aqueles que viveram uma imensidade de histórias comigo e que nunca me deixaram ficar mal, obrigada a vocês também!

Por fim, à minha família pelo seu apoio incondicional durante toda esta viagem e por acreditarem sempre em mim. Ao Tiago, por ser o meu melhor amigo, o meu companheiro para a vida toda! E, por último, aos meus Pais, quero deixar um especial agradecimento, pois eles são o meu exemplo de união, de luta, de coragem, resiliência e empenho, pela educação que me deram e por me mostrarem que tudo é possível! Agradeço todos os sacrifícios e paciência, de facto não há palavras suficientes para lhes agradecer tudo o que são na minha vida e tudo o que foram neste processo.

RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPS) II e expõe uma análise crítica e reflexiva sobre a prática desenvolvida em Jardim de Infância, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, ao longo de um período de quatro meses.

Para além da caracterização feita do contexto educativo onde foi realizada a intervenção, apresentarei também as intenções que delinee para a minha prática pedagógica, a avaliação do processo de intervenção, assim como será exposta a problemática sobre a qual considere pertinente investigar e refletir de forma aprofundada e fundamentada. A temática considerada para a investigação é referente ao desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar.

Para esta investigação foram definidos os seguintes objetivos: i) perceber qual o papel desempenhado pela educadora de infância e pela família na promoção do desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita; ii) identificar as estratégias implementadas pela educadora de infância que potenciam o interesse e a motivação das crianças para as tentativas de escrita; e iii) compreender as conceções que as crianças revelam sobre a escrita. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Para a recolha dos dados privilegiaram-se como técnicas e instrumentos a observação, as entrevistas realizadas às crianças e à educadora de infância cooperante e um questionário realizado às famílias. Os dados recolhidos foram analisados com base na análise de conteúdo, permitindo conhecer as conceções que as crianças, os pais e a educadora de infância têm sobre o assunto. Os resultados obtidos evidenciam que: (i) os diferentes contextos no qual a criança se insere permitem-lhe contactar com o código escrito e apropriar-se das diferentes funções da escrita; e (ii) as práticas implementadas pela educadora, a partir de atividades lúdicas, associadas à rotina ou mesmo uma organização do espaço físico da sala que promovem e motivam a criança a interessar-se pela escrita e as funcionalidades e utilidades da mesma.

No último capítulo do relatório é ainda apresentada uma reflexão da minha prática pedagógica desenvolvida em contexto de creche e jardim de infância, da qual contribuiu para a construção da minha profissionalidade.

Palavras-chave: crianças; emergência da escrita; jardim de infância; papel da educadora.

ABSTRACT

This report arises from Supervised Professional Practice (PPS) II and presents a critical and reflective analysis of the practice developed in Kindergarten, with a group of 25 children aged between four and five years old, over a period of four months.

In addition to the characterization made of the educational context where the intervention was carried out, I will also present the intentions that I outlined for my pedagogical practice, the evaluation of the intervention process, as well as the problematic on which I considered pertinent to investigate and reflect in depth. and reasoned. The theme considered for the investigation refers to the development of emergent writing behaviors in a preschool context.

For this investigation, the following objectives were defined: i) to understand the role played by the kindergarten teacher and the family in promoting the development of emergent writing behaviors; ii) identify the strategies implemented by the kindergarten teacher that enhance the children's interest and motivation for writing attempts; and iii) understand the conceptions that children reveal about writing. From a methodological point of view, this is a qualitative case study. For data collection, direct observation, interviews with the children and the cooperating kindergarten teacher and a questionnaire with the families were favored as techniques and instruments. The collected data were analyzed based on content analysis, allowing to know the conceptions that children, parents and kindergarten teacher have on the subject. The results obtained show that: (i) the different contexts in which the child is inserted allow him to contact the written code and appropriate the different functions of writing; and (ii) the practices implemented by the educator, based on recreational activities, associated with the routine or even an organization of the physical space of the room that promote and motivate the child to be interested in and to understand its functionalities and utilities.

The last chapter of the report also presents a reflection of my pedagogical practice developed in the context of a nursery and kindergarten, which contributed to the construction of my professionalism.

Keywords: children; emergence of writing; kindergarten; educator's role.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação educativa	3
2.1. Caracterização do meio envolvente	4
2.2. Caracterização da organização socioeducativa.....	5
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	8
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	9
2.5. Caracterização das famílias	13
2.6. Caracterização das crianças	15
3. Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância.....	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças	21
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias	23
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	24
3.2. Avaliação do processo de intervenção.....	25
4. Investigação em Jardim de Infância	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	29
4.2. Revisão da literatura	31
4.2.1. Literacia emergente	31
4.2.2. Emergência da escrita na educação pré-escolar	33
4.2.3. O papel do/a educador/a enquanto mediador do processo de aquisição da escrita	39
4.2.4. A envolvência das famílias na emergência da escrita das crianças.....	42
4.3. Roteiro metodológico e ético	43
4.3.1. Desenho e fases de estudo.....	43
4.3.2. Participantes no estudo.....	45
4.3.3. Técnicas de recolha e análise dos dados	45
4.3.4. Procedimentos éticos.....	49
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	50
4.4.1. Conceções das crianças sobre a linguagem escrita	51

4.4.2. Concepções e práticas da educadora de infância face à emergência da escrita com crianças em idade pré-escolar.....	54
4.4.3. Perspetivas das famílias face aos comportamentos emergentes da escrita pelas crianças.....	63
4.5. Conclusões do estudo.....	64
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.	67
6. Considerações finais	71
Referências	73
Anexos	81
Anexo A – Notas de campo presentes no relatório	82
Anexo B – Guião da entrevista realizada à educadora	89
Anexo C – Guião da entrevista realizada à diretora pedagógica.....	93
Anexo D – Caracterização da organização socioeducativa	97
Anexo E – Transcrição da entrevista da educadora cooperante	99
Anexo F – Transcrição da entrevista à diretora pedagógica.....	106
Anexo G – Planta da sala.....	115
Anexo H – Caracterização das áreas da sala	117
Anexo I – Instrumentos de pilotagem.....	121
Anexo J – Caracterização das crianças.....	123
Anexo K – Carta de apresentação.....	126
Anexo L – Desenho do estudo: fases de investigação.....	128
Anexo M – Caracterização das famílias participantes no estudo	143
Anexo N – Guião da entrevista realizada à educadora para a investigação	145
Anexo O – Guião da entrevista realizada às crianças.....	148
Anexo P – Transcrição da entrevista realizada à educadora para a investigação.....	151
Anexo Q – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças	161
Anexo R – Guião do questionário realizado às famílias	173
Anexo S – Respostas ao questionário realizado às famílias.....	175
Anexo T – Notas de campo para o estudo	178
Anexo U – Técnicas de recolha de dados.....	192
Anexo V – Roteiro ético da investigação	194

Anexo W – Análise categorial das entrevistas realizadas às crianças	200
Anexo X – Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante	207
Anexo Y – Análise categorial do questionário realizado às famílias	219

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
DP	Diretora Pedagógica
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OSE	Organização Socioeducativa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

1. Introdução

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática pedagógica teve início a 17 de outubro de 2022 e terminou no dia 6 de fevereiro de 2023. Esta prática decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI) numa sala com 25 crianças com idades entre os quatro e os cinco anos. Neste relatório irei apresentar, de forma refletida e fundamentada, todo o processo de intervenção educativa, assim como um estudo da problemática que considerei pertinente abordar, cujo título é “Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar: conceções e práticas”.

No decorrer da PPS II, as questões que se tornaram mais pertinentes foram: i) “Que práticas são implementadas pela educadora de infância para motivar e promover o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em crianças de 5 anos no contexto educativo?”, ii) “Que oportunidades de exposição à escrita são proporcionadas às crianças de 5 anos no ambiente familiar?” e iii) “Quais as conceções das crianças de 5 anos sobre a escrita e a importância de escrever o seu próprio nome?”. Para a elaboração desta investigação optei por aplicar diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação, as entrevistas semiestruturadas às crianças e à educadora de infância cooperante e um questionário realizado às famílias. Posteriormente, para analisar os dados recolhidos recorri à análise de conteúdo.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este está organizado em cinco capítulos, não contando com a introdução. No primeiro encontra-se a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, tendo esta caracterização um papel determinante no delinear da minha ação. No segundo capítulo é apresentada a análise reflexiva da intervenção, no qual são apresentadas as minhas intenções para a ação e a avaliação da concretização dessas intenções. No terceiro capítulo descrevo a investigação em JI, no qual irá ser feita a identificação da problemática que emergiu da PPS II, a revisão da literatura e o roteiro metodológico e ético e, por fim, a apresentação e a discussão dos resultados. No quarto capítulo irei apresentar uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto ao longo do percurso feito nos dois módulos da PPS. No último capítulo serão apresentadas as considerações finais deste relatório.

2. Caracterização para a ação educativa

| " | | " |

Quando as crianças ingressam no contexto escolar, as mesmas já trazem consigo inúmeras experiências e vivências ao longo da sua vida. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21), daí a grande importância de fazer uma caracterização pormenorizada para a ação educativa.

Esta caracterização compreende a relação entre os dois contextos mais importantes para a criança, o contexto familiar e educativo. Estes espaços sociais “onde as crianças até então viveram, continuam a viver e em que de forma contínua” (Ferreira, 2004, p.65) proporcionam a partilha de experiências e vivências, na qual “se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida.” (ibid).

Neste capítulo do relatório apresentam-se as diferentes caracterizações, partindo de uma observação atenta e cuidada ao longo do decorrer da prática, apoiada na elaboração de registos diários (cf. anexo A), de conversas informais com a equipa educativa, da entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. anexo B) e à Diretora Pedagógica (cf. anexo C), da pesquisa documental do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e do Regulamento Interno¹ (RI).

2.1. Caracterização do meio envolvente

Tal como afirma Ferreira (2004), “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores [sic] nas acções [sic] sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo [sic]” (p.65), devemos sempre, em primeiro lugar, posicionarmo-nos no antes.

A organização socioeducativa onde realizei a minha prática em valência de Jardim de Infância (JI), localiza-se no concelho de Lisboa, onde reside cerca de 45.000 habitantes. A freguesia de que faz parte encontra-se na confluência das principais estradas da cidade e na qual apresenta um elevado nível de acesso à rede de transportes públicos, o que facilita o acesso dos vários agentes à instituição, que proveem de diferentes concelhos próximos, tendo em conta a minha observação.

Neste sentido, existem grupos de crianças, juntamente com as suas equipas educativas, que realizam algumas saídas ao exterior, quer seja para visitar um espaço

¹ Retirado do site oficial da Instituição.

verde próximo, ou para visitar algum museu, podendo as mesmas relacionarem-se com projetos em desenvolvimento pelas crianças. Uma das saídas do grupo ao exterior está apresentada na nota de campo n.º 1 no anexo A.

2.2. Caracterização da organização socioeducativa

Foco-me agora no contexto onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) II. A caracterização da organização socioeducativa teve por base a pesquisa documental, que permitiu recolher informação existente em documentos elaborados por esta instituição e a entrevista feita à Diretora Pedagógica (DP).

A organização socioeducativa foi construída em 1976 e, de acordo com a dimensão jurídico-legal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos. Em 1994, foram feitas novas instalações, sendo que a instituição foi construída de raiz e projetada para a realização e o desenvolvimento de atividades sociais, como a creche e o JI (Site Institucional, 2022).

Em relação à estrutura da organização, a sua construção destaca a forma de um “quadrado, o que faz com que exista uma “praça” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição” (Site Institucional, 2022). Trata-se de um espaço que é utilizado diariamente pela equipa educativa e pelos grupos de crianças, sendo também muito usado em dias festivos para a reunião de toda a comunidade educativa. As instalações da instituição são compostas por dois pisos e apresentam diversas áreas, conforme se verifica no anexo D.

Antes de “entrar” na descrição da sala de atividades do grupo em questão, considero relevante fazer a caracterização do espaço exterior da organização socioeducativa. Tal como defendem Folque e Bettencourt (2018), o espaço exterior deve ser igualmente reconhecido como o espaço interior, pois o contacto com a natureza deve ser aproveitado e favorecido.

O espaço exterior é composto por dois recreios, com variadas possibilidades de exploração e de aprendizagem para as crianças das diferentes faixas etárias. O jardim do poeta² é composto por uma estrutura de grande dimensão (com escadaria e escorregas), uma casa e bolas, que por sua vez contribuem favoravelmente para o desenvolvimento de

² Nome fictício dado ao jardim da organização socioeducativa

algumas das habilidades motoras das crianças, como subir e descer. Para além disso, existem também materiais não estruturados, tais como os naturais, que se constituem como materiais potencialmente indutores do desenvolvimento, imaginação e criatividade das crianças, tais como “a cozinha feita de paletes de madeira, paus, pedras, troncos de árvores e pneus de grandes dimensões” (excerto da 2.^a reflexão semanal), que muitas vezes as crianças utilizam para as suas brincadeiras entre pares. Este é um espaço importante para as crianças brincarem e explorarem os recursos naturais aí existentes, para além de outros de natureza mais lúdica.

*O jardim dos pequeninos*³ é mais adaptado às crianças da creche e às crianças mais novas do JI e é composto por

uma pista de carros e disponibiliza uma grande diversidade de triciclos e carrinhos. Também é constituído por uma estrutura de madeira em forma de comboio e várias mesas. No meio do jardim existem troncos de árvores e relva sintética por cima. Ainda nesse mesmo jardim, existe uma cerca de grande dimensão, no qual interiormente existem escorregas, uma mesa com cadeiras, pneus, uma casa de brincar e um grande espaço livre para as crianças se movimentarem. Neste jardim, também é possível encontrar diversos materiais, tais como bolas, painéis/tachos, carrinhos das compras, copos, etc. (nota de campo n.º 2, 25/10/2022).

No que concerne ao horário de funcionamento da organização, todas as crianças, independentemente da valência em que se encontram, têm a possibilidade de frequentar a instituição a partir das 8h00 até às 17h30. No entanto, o JI tem um horário alargado até às 18h30. As atividades letivas começam às 9h00 e terminam às 16h00 para ambas as valências, de segunda a sexta-feira (RI, s.d.).

Esta organização socioeducativa trabalha no sentido de tornar as crianças cidadãs ativas e responsáveis na sociedade. Como tal, apresentam-se como principais objetivos a promoção do bem-estar, a segurança e a igualdade de oportunidades a todas as crianças, para o sucesso das suas aprendizagens e para que sejam cidadãos plenos e interventivos. A organização fomenta a participação das famílias no desenvolvimento das crianças e

³ Nome fictício dado ao jardim da organização socioeducativa

desenvolve a consciência pelos valores humanos, sociais, culturais e étnicos, promovendo a formação de valores de solidariedade e integridade, e sensibilizando, também, para os direitos e deveres da criança.

Para além disso, “a instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e a sua família” (RI, s.d., p.6). Sendo a instituição “de orientação cristã”, a mesma propõe “promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho” (RI, s.d., p.5), e, desta forma, promover o respeito “pelos princípios democráticos de convivência, direitos, liberdade e garantias fundamentais” (RI, s.d., p.5). Em cooperação com as famílias, a instituição procura “cultivar a interioridade das crianças (...) uma interioridade habitada pelos outros e por Deus para progredir na justiça, na ternura, na fraternidade” (RI, s.d., p.6). Na entrevista realizada à Educadora Cooperante, a mesma refere que a dimensão da interioridade privilegia “o espírito de família, um espírito de serviço, um espírito de ser e de estar, que assenta nos valores do Evangelho” (cf. anexo E). Além do mais, o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa baseia-se, também, pelos princípios mencionados nas OCEPE.

No que diz respeito às metodologias educativas, a DP afirma na entrevista realizada (cf. anexo F) que esta organização assenta a sua abordagem pedagógica em vários modelos, aproveitando as diferentes características de cada uma tendo em conta à forma “de querer estar na educação”. Neste sentido, a instituição segue os princípios de Reggio Emilia, do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do modelo High Scope, sendo estes modelos construtivistas nos quais a criança constrói a sua aprendizagem pela ação.

Quanto aos princípios de Reggio Emilia, os profissionais da instituição procuram implementar a escuta ativa das crianças e concretizar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, apresentando uma “prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia” (cf. anexo E).

Em relação ao MEM os profissionais da organização socioeducativa procuram desenvolver uma prática participada “através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo” (cf. anexo F). Atendendo ao modelo High Scope, a aprendizagem das crianças faz-se “através da sua ação e experimentação em primeira mão” (cf. anexo F). A instituição pratica ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) “centrada nos interesses da criança e [das] suas aprendizagens” (RI, s.d., p.6), cuja metodologia é adotada desde a creche (sala dos dois anos) até ao JI. Importa referir que existem, também, as Assembleias de Centro, no qual as crianças, as respetivas educadoras e a direção se reúnem para conversarem sobre assuntos gerais da instituição.

No que diz respeito à dimensão organizacional da OSE existe uma direção, a qual é integrada por três elementos, que desenvolvem funções não só na direção como noutros cargos da organização socioeducativa. No anexo D2 estão apresentados os membros da direção, bem como a restante equipa da organização socioeducativa.

Relativamente à dimensão relacional, as relações estabelecidas entre os profissionais decorrem de situações formais (reuniões) e informais. Explicitando, por um lado a equipa educativa une-se para tomar determinadas providências, por outro, comunica diariamente, de maneira informal, transmitindo ideias, opiniões e informações, trabalhando sempre em conjunto para alcançar os objetivos comuns. As relações entre os elementos da equipa educativa caracterizam-se por ser de interajuda e cooperação.

Com as famílias também se procura uma relação próxima, estabelecendo uma comunicação ativa e criativa através de uma plataforma online e promovendo a participação das famílias na realização de atividades educativas, assim como nas reuniões individuais e de grupo.

2.3. Caracterização da equipa educativa

Tal como afirmam Post e Hohmann (2011), “a cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa [sic] seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (p.300). Assim, o trabalho de equipa, quer dentro da sala, ou a nível da organização socioeducativa, torna-se fundamental para um ambiente agradável e harmonioso, tanto para as crianças como para os vários elementos da equipa.

No que diz respeito à Educadora Cooperante (EC), a mesma fez “primeiro o Bacharelato [e] depois licenciatura” (cf. anexo E). É educadora de infância há 29 anos, tendo iniciado a sua carreira nesta organização socioeducativa. Quanto à AAE da sala, a mesma exerce a sua função há 36 anos, tendo sempre trabalhado nesta organização. A EC acompanha o grupo desde os três anos de idade, no entanto a AAE faz parte desta equipa apenas este ano letivo.

A prática pedagógica da equipa é implementada de acordo com as abordagens e modelos decididos pela organização socioeducativa. A partir destes modelos, a EC aplica na sua prática pedagógica vários princípios tais como, a comunicação, a democracia, a participação e a cooperação, que se concretizam em vários momentos da rotina, como os momentos em grande grupo, no qual as crianças têm voz e opiniões que são e devem ser tomadas por elas. Qualquer decisão da sala ou relativa à aprendizagem das crianças é tomada para e com o grupo, de forma que elas possam escolher aquilo que querem ou não querem. Assim sendo, existe “uma organização partilhada e participada entre adultos e crianças, na gestão das atividades, do tempo, materiais e do espaço com eles e para eles” (cf. anexo D).

Através da minha observação cuidada à EC e à AAE, destaco o trabalho de equipa que está presente em todos os momentos da rotina, quer na realização de atividades, bem como na organização do ambiente educativo e dos materiais da sala. A cooperação, a ajuda e o respeito é visível nesta equipa educativa, trabalhando e pensando em conjunto. Segundo o PCG (2022/2023), também se verifica “a cumplicidade entre crianças e adultos” e uma “relação afetiva entre todos” (p.5).

2.4. Caracterização do ambiente educativo

Como em todos os contextos educativos, a organização do ambiente é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois o espaço é visto como um “terceiro educador”, que reflete “as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2013, p.120). Este deve ser devidamente pensado e estruturado tendo em conta as características, potencialidades, fragilidades e interesses das crianças, procurando ir ao encontro das “oportunidades educativas que esse ambiente

oferece” (Silva et al., 2016, p.26), quer na troca entre os diferentes elementos do grupo, das interações sociais, da exploração e da aprendizagem (Vasconcelos, 1998).

Neste sentido considero importante proceder à caracterização do ambiente educativo do contexto em que se desenvolveu a PPS, recorrendo, sobretudo, à observação que realizei, e tendo por base as duas dimensões seguintes: o espaço e o tempo.

Ainda antes de entrar na sala de atividades, encontra-se um longo corredor pertencente a um dos lados do “quadrado” do 1.º piso. Nele encontra-se um armário que serve para expor alguns trabalhos realizados pelas crianças, assim como para guardar as capas com os desenhos/trabalhos de cada uma delas. Além do mais, ainda nesse corredor, são exibidos trabalhos feitos pelas crianças, quer seja dos projetos desenvolvidos, assim como de propostas de atividades realizadas.

Em relação à dimensão funcional da sala, isto é, à forma como se encontra organizado o espaço da mesma, importa mencionar alguns fatores, tais como ser uma sala com dimensões razoáveis – retangular – que permite a distribuição dos vários móveis e outros materiais da sala, proporcionando às crianças espaços para brincar, sem obstáculos; uma vista para o ambiente exterior e uma boa iluminação natural que entra pelas quatro janelas situadas à frente da porta de entrada; diversificados materiais à disposição das crianças, apresentando boas condições para uso e manipulação; uma bancada reservada à equipa educativa, porém com a possibilidade de ser usada pelo grupo de crianças, na qual se encontra um lavatório; e a existência de algumas áreas definidas pela equipa educativa, tendo em conta a participação das crianças. Mesmo não sendo uma sala muito ampla, esta acaba por não condicionar os movimentos das crianças devido à disposição e organização em que os materiais se encontram. No anexo G está presente a última planta da sala de atividades.

Através de uma conversa informal com a EC, percebi que a mesma organizou o espaço da sala no início do ano letivo de modo a ser funcional, ou seja, organizou as diferentes áreas de forma que elas funcionassem bem em termos de organização espacial e uso dos materiais. Isto é, criou pontos de interesse que tivessem significado para as crianças, ao nível da faixa etária delas e de acordo com a sua estatura física, de modo a que elas “consiga[m] escolher algo que a[s] entusiasme” (cf. anexo E). A EC focou-se nestes dois aspetos e à medida que vai observando o grupo da sala, vai percebendo se as

suas escolhas fazem sentido ou não para as crianças e vai fazendo alterações consoante as necessidades, os interesses e os gostos do grupo de crianças. Assim, a organização das áreas no espaço não é definitiva, privilegiando a flexibilidade. Nas notas de campo n.º 3 e n.º 4 relatam momentos de alteração do espaço da sala, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.

De seguida, irei mencionar as diversas áreas de atividades existentes na sala de atividades de acordo com o PCG, tendo em conta as áreas de conteúdo e os domínios/subdomínios presentes nas OCEPE, são elas a área do faz de conta; a área do mini faz de conta; a caixa sensorial; a área dos jogos de mesa; a área do atelier; a área da biblioteca; a área das construções; a área da sombra e luz; a área da escrita; e a área dos projetos e ciências. No anexo H é feita uma caracterização pormenorizada das áreas da sala.

Alicerçando aos aspetos até então apresentados, encontram-se os instrumentos de pilotagem, que permitem a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p.151) entre adultos e crianças. Estes mesmos instrumentos “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2012, p.56). Para uma melhor compreensão desses mesmos instrumentos remeto ao anexo I.

No que diz respeito às regras da sala, estas estão afixadas nas paredes. Porém, as regras são faladas nos momentos de grande grupo e vão sendo conversadas de acordo com aquilo que vai surgindo nas mais diversificadas situações.

Importa referir que, ao nível estético, existe uma preocupação na preparação da sala, sendo a mesma decorada com produções das crianças e que são consideradas adequadas. Desta forma, a EC pretende que esta decoração “incentive a criança a desenvolver a criatividade e que ao mesmo tempo, esta se sinta num ambiente acolhedor e familiar”, sendo que “as crianças se envolvem na galeria, el[a]s é que colocam os trabalhos del[a]s como querem” (cf. anexo E).

De forma a compreender a organização do tempo da sala, que também faz parte do ambiente educativo, é importante referir a rotina diária do grupo. Segundo Cardona (1992), “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como

fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (p.9).

O horário da rotina da sala é flexível, sendo que as atividades planejadas para pequeno e grande grupo podem ser realizadas em diferentes horários, tendo em conta as necessidades das crianças e acontecimentos emergentes. Os momentos de refeição são os tempos de horário que são realizados com maior rigor.

Durante a parte da manhã, as crianças que já estão no JI desde muito cedo são acolhidas, por questões organizacionais, num espaço comum, no qual surge a interação entre pares com crianças de salas diferentes. Às 9h, as crianças fazem a transição para a sua sala. Quando as mesmas chegam à sala estas já sabem que têm de se reunir em grande grupo para iniciar a reunião da manhã. O primeiro momento da rotina começa à volta das mesas, em roda, com o grupo sentado nas cadeiras e inicia-se com a canção do bom dia. Em seguida, surge então o momento de conversar, de planear e registar, em que o grupo e a EC trazem consigo notícias sobre vivências/experiências do seu contexto social e familiar e partilham com o restante grupo, conforme se descreve na nota de campo n.º 8 do anexo A. Este é um momento muito importante, pois é aqui que a EC escuta atentamente as crianças, questiona-as e reflete sobre possíveis intencionalidades educativas a partir dos interesses e das necessidades das crianças. Às segundas-feiras, ocorre a distribuição das tarefas da sala, como documenta a nota de campo n.º 9 (cf. anexo A).

Após o momento de reunião, cada criança, individualmente, escolhe a área para onde quer ir brincar, ou o desafio/atividade que quer realizar. Pode acontecer que, por vezes, esta reunião da manhã não aconteça, sendo que as crianças passam logo para a escolha das áreas para onde querem ir brincar. Esta decisão é feita pela EC, tendo em conta aquilo que está planeado para o decorrer do dia.

De seguida, as crianças vão para as áreas que escolheram ou para os desafios a que se propuseram, podendo mudar de área quando assim o desejarem. Por volta das 11h o grupo começa a arrumar as áreas e os respetivos materiais e a juntar-se em roda à volta das mesas. Destaco que, durante a semana as crianças têm sessões dinamizadas por professores especializados, tal como dança artística, música e inglês, sendo que a ginástica ocorre à sexta-feira e é realizada pela EC.

O reforço do dia acontece ou antes das atividades curriculares ou depois de as mesmas terminarem, não havendo uma hora específica. Perto do momento da refeição, as crianças responsáveis por colocar a mesa vão com a AAE ou com a estagiária fazer a higiene e dirigem-se até ao refeitório.

Depois de almoço, as crianças vão para os espaços exteriores da instituição ou para a sala de atividades, consoante o horário estabelecido pela organização. Às 13h45, horário em que a EC retorna à sala, as crianças voltam-se a reunir em roda e faz-se a leitura de uma história. Para além disso, a EC canta canções, faz lengalengas, jogos de rimas, associações ou de descobertas e as crianças retornam às áreas escolhidas ou aos desafios/atividades propostas pela EC. Por volta das 15h30 as crianças voltam a juntar-se em grande grupo para a reunião final do dia. Nesta reunião faz-se uma avaliação do dia e partilham-se descobertas e aprendizagens, dando espaço para a criança ter uma participação ativa.

Importa referir que às sextas-feiras, da parte da manhã, as crianças reúnem-se para fazerem a troca de livros do Projeto de Leitura e, no final do dia, é feita a projeção semanal da próxima semana, como se ilustra na nota de campo n.º 10 (cf. anexo A).

O horário letivo termina às 16h antes do lanche. Depois de lancharem, as crianças voltam a reunir-se ou na sala de atividades ou nos espaços exteriores e vão saindo à medida que as suas famílias vão aparecendo.

2.5. Caracterização das famílias

A condição social das famílias é crucial para compreendermos os comportamentos de certas crianças, mas principalmente para contextualizar e informar a nossa prática pedagógica. Todas as crianças são portadoras de experiências de vida e de cultura e trazem consigo um conjunto de conhecimentos (Ferreira, 2004). Perrenoud (1995) mostra-nos a ideia de que a criança é um ser mensageiro e repórter, o que nos leva à conceção de uma criança observadora do mundo que a rodeia, com a capacidade de partilhar e experimentar no mundo social as suas capacidades e experiências que trazem do seu contexto familiar (Ferreira, 2004, p.65).

Assim, é importante conhecer as particularidades dos contextos familiares, não para caracterizar as crianças, mas para compreender certas atitudes e comportamentos

que têm e que fazem, pois muitas destas ações são resultados das vivências trazidas do seu meio social, cultural e familiar e que mais tarde são exploradas nas relações com as outras crianças e com a equipa educativa.

Os dados que irei apresentar foram recolhidos através do PCG e de conversas informais com a EC, sendo que não foi possível obter a informação individual de cada família, mas sim de um modo geral.

Tendo em conta o agregado de pessoas que vivem com as crianças do grupo, a maior parte das crianças possui uma família biparental (mãe e pai). Apenas duas crianças têm uma família monoparental. É um grupo onde a maior parte das crianças têm irmãos ou que estão prestes a ter. É de salientar que quatro crianças do grupo têm irmãos mais novos a frequentar o JI e a creche, e outra criança tem um irmão gémeo a frequentar outra sala do JI.

A nível cultural, algumas famílias constituem-se por elementos que não têm somente nacionalidade portuguesa, o que faz com que as crianças tenham contacto com outras nacionalidades e idiomas no seu contexto familiar. O nível socioeconómico das famílias é medio, podendo haver uma ou duas exceções em que o nível socioeconómico seja inferior e/ou superior.

A envolvimento e participação das famílias no contexto educativo são bastante positivas, considera-se ser de destacar esta realidade, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2013) a participação das famílias “cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais (...) [estes] começam a valorizar a participação das crianças e a perceber os educadores de infância...como profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade dos serviços” (p.21). A maioria das famílias partilha momentos significativos para as crianças, como passeios, experiências, atividades e acontecimentos marcantes na vida de cada uma das crianças, através de fotografias partilhadas com a educadora ou de materiais levados para a sala pelas crianças, sejam eles relacionados com os projetos em curso, ou com experiências que as crianças tenham vivenciado fora do contexto educativo, como se retrata na seguinte nota de campo: “assim que chegam à sala, as crianças trazem a construção dos seus polvos que fizeram com as famílias e colocam-nos em cima das mesas. As crianças apresentam a sua construção e explicam quais foram os materiais que utilizaram” (nota de campo n.º

11, 24/10/2022). Ainda na nota de campo n.º 12 (cf. anexo A) é possível verificar outro momento em que a participação das famílias é evidente.

As famílias também participam nas reuniões de pais que são realizadas ao longo do ano. Ocorrem “encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações, para além dos contextos frequentes através de telefonemas ou mail” (cf. anexo F). De um modo geral, as famílias são bastante ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A comunicação entre a instituição e as famílias ocorre de várias formas. A forma mais utilizada é a partir da plataforma *Classroom*, onde semanalmente é partilhada a planificação e reflexão das atividades realizadas na sala, assim como pequenos vídeos que ilustram aquilo que se vai vivendo na instituição. Com esta plataforma todos os pais conseguem ver a informação transmitida e comentar algo de volta, se o desejarem.

Para além desta plataforma, a educadora também tem o cuidado de todos os dias, durante a manhã, manter uma relação afetiva com os pais quando estes entregam os seus filhos na sala. Este é um momento caloroso entre a educadora e a criança e importante na relação entre a equipa educativa e a família, pois a educadora dá informações úteis sobre a criança, pergunta sobre dúvidas que possam existir acerca da mesma e partilha sobre outros esclarecimentos que são importantes para as famílias, como se observa na nota de campo n.º 13 (cf. anexo A).

Assim sendo, o trabalho entre a equipa educativa e as famílias deve ser desenvolvido em cooperação e harmonia, pois só deste modo estas poderão “ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas” (Folque et al., 2015, p.25).

2.6. Caracterização das crianças

Destaco, agora, o grupo de crianças, caracterizando-o a partir de uma recolha de dados obtidos através de conversas informais com a EC, da observação direta do grupo em questão com suporte nos registos diários feitos, bem como do PCG. Inicialmente, irei salientar as características do grupo de crianças relativamente ao género, à idade e ao seu

percurso institucional (cf. anexo J), aspetos que irão revelar a heterogeneidade interna das crianças (Ferreira, 2004).

O grupo da sala é composto por 25 crianças, sendo que 13 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino. Este é um grupo cujas idades estão compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que todas as crianças atingirem os cinco anos até dezembro de 2022, exceto uma criança que só conclui os cinco anos em julho de 2023.

Deste grupo, a maioria das crianças frequenta o mesmo grupo de JI desde os três anos, tendo já uma familiaridade com a instituição e com os elementos do grupo. Porém, existem duas crianças que já frequentavam a instituição e transitaram para esta sala, e outras duas que ingressaram no JI apenas este ano letivo, sendo que uma delas entrou na instituição durante o mês de outubro. De acordo com o PCG (2022/2023), as crianças novas foram bem acolhidas pelo restante grupo, podendo afirmar-se que estão bem integradas e verificando-se uma boa adaptação. A nota de campo n.º 14 (cf. anexo A) evidencia a chegada de uma criança ao grupo.

Relativamente à nacionalidade, todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e a maior parte é natural de Lisboa. Neste grupo, uma das crianças apresenta uma doença rara devidamente diagnosticada, podendo apenas comer dez alimentos, sendo que a sua alimentação vem de casa. Ainda no grupo, existem duas crianças com algumas particularidades no seu desenvolvimento emocional, à qual o acompanhamento por técnicos especializados é feito fora da instituição. Existem, também, cinco crianças que frequentam a terapia da fala, sendo este acompanhamento feito dentro da organização socioeducativa, passando os diagnósticos das crianças pela direção.

As crianças da sala manifestam todas um conjunto de características individuais que as diferencia entre si, embora possa considerar que existe um conjunto de traços que, de um modo geral, caracterizam o grupo tendo em conta os seus interesses, potencialidades e fragilidades. Através da entrevista feita à EC, a mesma define criança como “um ser humano completo (...) um livro aberto”, no qual “precisa de ser trabalhado e vivenciado” (cf. anexo E).

Tendo em conta a observação direta e o PCG (2022/2023), o grupo de crianças está cada vez mais interessado “em jogos que envolvem regras e progressivamente mais desafiadores e complexos” (p.6). A EC caracteriza o grupo como solidário, gostando de

ajudar o próximo e de ser útil na cooperação. Além disso, as crianças “conseguem, cada vez melhor, descentrar-se delas próprias e começam a conseguir negociar pontos de vista diferentes dos seus mais eficazmente” (PCG, 2022/2023, p.6), interessando-se pelos momentos democráticos. Segundo et al. (2016), “a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros”, permitindo que as crianças compreendam “o ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p.44).

No entanto, nos momentos de reunião em grande grupo, algumas crianças, após algum tempo sentadas, começam a dispersar com facilidade, acabando por brincar com algum objeto, conversar com a criança do lado e/ou levantar-se. Através da observação, também verifiquei que neste grupo existem algumas crianças que apresentam menos iniciativa em participar, especialmente nos momentos de grande grupo, existindo uma participação mais predominante das crianças mais desinibidas.

A observação das crianças permitiu ainda identificar algumas características de desenvolvimento do grupo. Do ponto de vista das relações sociais, as crianças estabelecem uma boa relação e interagem positivamente entre si, sendo que existem preferências em determinados pares. Nas notas de campo n.º 16 e n.º 17 (cf. anexo A) é possível verificar as relações existentes entre as crianças. Nestas relações, as crianças demonstram ser capazes de se respeitarem uns aos outros, aceitando as individualidades de cada um. Em relação aos sentimentos, as crianças do grupo já começam a reconhecer as fragilidades e as características dos seus pares e, cada vez mais, vão dando importância às relações de amizade que vão criando, conforme se verifica na nota de campo n.º 18 (cf. anexo A). Relativamente às relações que as crianças mantêm com os adultos da sala, estas demonstram respeitar os adultos no decorrer do cumprimento das regras e expressam confiança na equipa, existindo vários momentos onde é demonstrado afeto entre criança-adulto. A nota de campo n.º 19 (cf. anexo A) constata um desses momentos:

Neste grupo de crianças ocorrem poucos conflitos e quando acontecem os adultos da sala tentam perceber o que aconteceu e privilegiam o diálogo entre as crianças na resolução dos conflitos, de forma que estas sejam capazes de resolvê-lo autonomamente. No geral, os interesses deste grupo incidem, essencialmente, em atividades relacionadas

com as artes visuais – como desenhar e pintar – no qual muitas crianças já antecipam aquilo que vão desenhar e planeiam o seu trabalho. O grupo também demonstra bastante interesse por canções e na audição de histórias, quer seja em grande grupo ou individualmente, como se pode verificar na nota n.º 20 (cf. anexo A).

No que se refere às diferentes áreas da sala, os interesses das crianças diferem diariamente, tanto pela área das construções, brincadeiras na área do faz de conta ou na área do atelier, sendo que posso considerar que não existe uma área de maior preferência, pois o ambiente em sala proporcionado pela equipa educativa convida as crianças à exploração dos materiais em todos os momentos de brincadeira livre individualmente ou em pequenos grupos.

Na área da linguagem oral, a maioria das crianças apresenta um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, comunicando com os adultos presentes na sala e entre pares. Ainda assim, algumas crianças já demonstram uma aquisição da linguagem verbal razoável, produzindo frases simples e usando um vocabulário mais extenso, porém, outras, ainda têm alguma dificuldade na articulação de algumas palavras e na construção frásica. É um grupo que gosta de comunicar e conversar, quer entre os pares, quer com os adultos da sala e da restante instituição.

No que concerne à abordagem da escrita, o grupo manifesta cada vez mais interesse e curiosidade por palavras difíceis, jogos de linguagem e pela funcionalidade da escrita. A tentativa de imitar aquilo que os adultos escrevem e o desejo de escrever algumas palavras é um comportamento bastante recorrente em algumas crianças. Na nota de campo n.º 21 (cf. anexo A) destaca-se um desses momentos.

No que diz respeito à motricidade fina, a maior parte das crianças mostra ter um bom desenvolvimento, uma vez que é visível a sua facilidade em manipular os vários materiais de pintura que têm disponíveis, tais como canetas, pinceis e tesouras. Dada a informação do PCG (2022/2023), também se verifica que na sala “há várias crianças que são claramente esquerdinas, utilizando a mão esquerda como predominante em vários momentos do dia” (p.8). Ao nível da motricidade grossa, através das sessões de ginástica e dança, assim como nos momentos de brincadeira no exterior, foi possível observar com maior detalhe as capacidades de certas crianças, tais como algumas competências como o equilíbrio e as deslocações, como se pode verificar na próxima nota: “no jardim as

crianças brincavam com vários materiais disponíveis pelo espaço. A M.P., o F.S. e a S. andavam de balancé. A M.C. descia no escorrega e dizia “aqui vou eu” (M.C.). O J. lançava a bola para mim e eu lançava-a de novo para ele” (cf. anexo A – excerto da nota de campo n.º 22, 26/11/2022). Além disso, também verifiquei que todas as crianças do grupo evidenciam ser capazes de subir e descer degraus, bem como correr, saltar, trepar, pontapear e lançar objetos para a frente.

Uma vez que não observei os momentos de refeição do grupo, devido ao horário estabelecido pela organização socioeducativa, em conversa informal com a EC e a AAE, percebi que todas as crianças do grupo são autónomas a comer sozinhas, necessitando, às vezes, de algum incentivo verbal por parte do adulto.

Assim sendo, as principais potencialidades do grupo de crianças são o interesse (nas atividades e desafios propostos), a curiosidade, “um grupo que gosta de aprender” (cf. anexo E), que manifesta ter afetividade entre os pares, uma capacidade de resolver conflitos entre si, mostrando autonomia na resolução dos mesmos, um grupo participativo (nas rotinas e quando solicitado), bastante comunicativo (quer em relação ao adulto, quer aos seus pares) e energético (gostam de atividades de movimento e de brincar no recreio).

As suas fragilidades passam pela utilização dos espaços comuns, na qual algumas crianças apresentam dificuldades na arrumação dos materiais, quando são convidadas para o fazer pelos adultos, demorando algum tempo a fazê-lo. Além disso, é um grupo “que é preciso estar sempre a falar nos limites”, dado que precisa de ser orientado “porque senão eles vão para lá daquilo que é a regra” criando ele as suas próprias regras (cf. anexo E). Também a capacidade de esperar pela sua vez de falar e escutar o outro na vez dele é uma das fragilidades do grupo.

3. Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo apresento e justifico as intenções que me orientaram no decorrer da Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, tendo em conta a caracterização que descrevi no capítulo anterior.

A observação realizada no decorrer do estágio foi crucial para definir um conjunto de intenções que permitiram a adequação da minha prática, tanto com o grupo de crianças, assim como com a equipa educativa e as famílias (Ferreira, 2004). Em relação às minhas intenções para com o grupo de crianças, estas procederam em conformidade com as características, interesses e necessidades de cada criança individualmente.

Assim, neste capítulo será apresentada uma análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância (JI), no qual irei apresentar as minhas intenções delineadas para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa explicitando, de uma forma avaliativa, a sua implementação.

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

De acordo com Silva et al. (2016), as intenções de um/a educador/a resultam de uma reflexão feita sobre as finalidades da sua prática educativa e dos interesses e necessidades de cada criança, tendo em consideração a forma como estas aprendem e o papel que elas têm no seu processo de aprendizagem, procurando ter uma prática orientada e que faça sentido.

Durante a primeira semana de observação de estágio e as seguintes semanas, assim como das conversas informais com a equipa educativa, procurei delinear as minhas intenções para com as crianças, baseando-me, também, na caracterização do grupo de crianças e na personalidade única e individual que cada uma possui “como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106). Tive ainda em consideração as intencionalidades definidas pela educadora cooperante.

Assim sendo, a minha primeira intenção foi **estabelecer uma relação de proximidade e confiança com todas as crianças, garantindo o seu bem-estar**. Esta relação refletiu-se em laços de afeto, respeito e segurança para que este relacionamento pudesse beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois segundo Brazelton e Greenspan (2006), “as relações emocionais afetivas são as bases primárias

mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social” (p.28). Para que tal fosse possível, logo no início da PPS tive o cuidado de me apresentar ao grupo de crianças e de lhes explicar qual era a minha função na sala. Ver a nota de campo n.º 23 no anexo A.

Defini esta intenção porque julgo ser essencial estabelecer uma relação positiva com as crianças para que elas se sintam valorizadas, protegidas e integradas no grupo, ganhando, assim, confiança para enfrentarem novos desafios e ultrapassarem as suas dificuldades, pois “ninguém conhece melhor o sistema de comunicação de uma criança (...) como aquela que estabeleceu com ela uma ligação intensa” (Portugal, 2000, p.96). A relação que se estabelece entre adulto-criança desenvolve-se de forma gradual e sem qualquer imposição ou esforço. Assim, nos momentos de acolhimento, como durante as brincadeiras das crianças, tentei dar afeto e aproximar-me, gradualmente, de forma que as mesmas se sentissem confortáveis e que pudessem confiar em mim, nunca sendo intrusiva.

A conceção que se tem sobre a infância e sobre a criança influencia, e muito, a postura e as propostas do/a educador/a. É importante ter uma visão das crianças como seres únicos e individuais, e, para tal, a minha segunda intenção foi **respeitar cada criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo de aprendizagem**. As crianças são todas diferentes, uma vez que todas “têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p.30). Assim sendo, é preciso respeitar as características e especificidades de cada criança, uma vez que todas apresentam saberes próprios, tempos e ritmos individuais. Alarcão (2009) afirma que o/a educador/a deve “respeitar a diversidade individual, conhecer e estimular as potencialidades de cada um[a], [e] incluir sem a preocupação de normativizar [sic]” (p.200). Além disso, importa reconhecer a criança como agente ativo do seu processo de aprendizagem, sendo a mesma co-constructora do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, foi necessário conhecer e identificar as potencialidades, dificuldades e necessidades de cada criança, proporcionando, assim, atividades construtivas, dinâmicas e interessantes pelas quais as crianças tinham interesse e que possam, por vontade delas, descobrirem e explorarem. Assim, cabe ao/à educador/a criar um ambiente educativo que se adegue aos interesses e motivações do grupo, de forma a oferecer propostas pedagógicas adequadas e significativas.

Por conseguinte, como terceira intenção considere importante **promover a autonomia das crianças** nos vários momentos da rotina. Como referem Silva et al. (2016) é importante que as crianças comecem a ganhar a “capacidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar” (p.36), bem como na forma de agir e interagir com os outros. Ao longo da sua infância, as crianças vão adquirindo aprendizagens, devendo os adultos incentivá-las diariamente, para que as mesmas se tornem cada vez mais autónomas e capazes de tomar decisões e fazer escolhas. Cabe assim, ao educador/a o papel de adulto responsivo, que procura mostrar à criança como se faz, mas também encorajá-la e incentivá-la a fazer sozinha, proporcionando “o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas” (Portugal, 2008, p.46), fazendo a criança sentir-se realizada.

De forma a possibilitar essa autonomia, pretendi, também, **promover a cooperação e a partilha entre o grupo**, de forma que as crianças pudessem realizar tarefas em conjunto, ajudando-se mutuamente.

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

Para beneficiar o bem-estar e desenvolvimento das crianças “é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família” (Sarmiento & Sousa, 2009, p.174). Desta forma, acredito que a profissão de docente requer uma forte ligação com as famílias, tendo em conta que a participação das mesmas é essencial.

Deste modo, as famílias têm de ser integradas no seio educativo e sentirem-se acolhidas e respeitadas pelos profissionais de educação, para que seja possível haver colaboração e entreaajuda, em vantagem do enriquecimento do processo educativo das crianças. De acordo com Matos (2012), a relação que se estabelece com as famílias é “imprescindível para o desenvolvimento [mais] integrado e sustentado das crianças” (p.47). Desta forma, as famílias são um elemento essencial, uma vez que são elas que melhor conhecem as crianças e são os primeiros intervenientes na vida das mesmas, possuindo um conjunto de informação fulcral ao conhecimento dos profissionais de educação, para que as crianças se possam sentir seguras e disponíveis a aprender e a explorar.

Nesta sequência, foi minha intenção **criar uma relação de confiança e de respeito com as famílias**, para que as crianças se sentissem seguras e confortáveis, mostrando-me disponível para esclarecer todo o tipo de dúvidas ou questões, relacionadas com o trabalho que desenvolvi com o grupo.

Como segunda intenção, pretendi que as **famílias se sentissem integradas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**, partilhando com as mesmas, acontecimentos e situações referentes aos seus educandos, para que se sentissem, assim, conhecedoras do dia a dia das crianças. Este processo é fundamental para fomentar a cooperação entre o JI e a família, visto que são elas o principal agente no processo educativo das crianças. Conforme afirma Perrenoud (2001), o facto de “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência” (p.114) que deveria ser considerada por todos.

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “o trabalho em equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (p.128). Na ideia de Perrenoud (2001), o trabalho de equipa “é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p.81).

Durante a minha PPS, tive a intenção de **respeitar e colaborar com a equipa educativa da sala**, uma vez que considero que são um dos intervenientes mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e servirão de exemplo para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, privilegiando, assim, a comunicação, o respeito e a partilha de ideias.

Além disso, outras das minhas intenções foi **integrar a equipa educativa na minha prática**, conversando com a mesma, diariamente, sobre questões relacionadas com as crianças e questões que me iam surgindo, importantes para o meu processo e consolidação de aprendizagens. Roldão (2007) alude para esta ideia, referindo que o trabalho colaborativo se trata de “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento traduzido

pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.26).

3.2. Avaliação do processo de intervenção

Segue-se, agora, a avaliação da minha ação no que diz respeito às intenções delineadas anteriormente.

Começo por avaliar uma das intenções que defini para com as crianças: **estabelecer uma relação de proximidade e confiança com todas as crianças, garantindo o seu bem-estar.** Esta intenção foi uma das minhas prioridades, da qual considero que tenha sido alcançada, pois consegui estabelecer uma relação afetiva com todas as crianças, tendo elas mostrado confiança em mim e estando dispostas a criarem laços afetivos comigo. Leia-se as notas de campo n.º 24 e n.º 25 expressas no anexo A.

Analisando a intencionalidade **respeitar cada criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo de aprendizagem,** procurei, ao longo da PPS II, ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, dando a liberdade de as mesmas quererem ou não participar. O projeto implementado em sala, guiado pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) revelou ser uma experiência na qual promovi “a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades [sic] orientadas por finalidades”, tendo as crianças um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Vasconcelos et al., 2011, p.10). Observe-se a nota de campo n.º 26 apresentada no anexo A.

A respeito, Vasconcelos et al. (2011) afirmam que, através dos projetos as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p.11), a partir de um clima de aprendizagem ativo e participativo pela experiência-ação. A nota de campo n.º 27 do anexo A documenta esta prática.

Em relação à intenção **promover a autonomia das crianças,** considero que esta intenção também foi cumprida, não só no decorrer de atividades, mas também durante os momentos da rotina, dado que as crianças acabaram por tomar as suas próprias decisões, sendo que o adulto assumia mais uma postura observadora, intervindo apenas quando era solicitado pelas crianças. Destaco a nota n.º 28 apresentada no anexo A.

Durante o decorrer do estágio, a intenção **promover a cooperação e a partilha entre o grupo** também se verificou em muitos momentos da rotina, assim como em atividades de pequeno grupo implementadas no projeto que desenvolvi, no qual foi fundamental haver entajuda para que todas as crianças que se mostravam interessadas pudessem também participar e contribuir no decorrer do projeto. Na nota de campo n.º 29 referente ao anexo A, verifica-se um desses momentos de cooperação de várias crianças.

Quanto à relação com as famílias, procurei apresentar-me às mesmas, a partir de uma carta de apresentação (cf. anexo K), e dar-lhes a conhecer o meu papel na sala durante estes meses. Além disso, tentei participar nos acolhimentos das crianças, sendo o momento do dia com maior oportunidade para interagir com as famílias e estabelecer uma relação de proximidade. Considero que a criação de uma relação de proximidade entre as famílias e a estagiária seja uma das intenções mais difíceis de realizar, visto que a estagiária é um elemento novo na instituição o que pode não facilitar a comunicação, pois as famílias dirigem-se preferencialmente à educadora do grupo para troca de informações ou esclarecimento de dúvidas. Ainda assim, houve momentos em que apoiei as famílias na separação das crianças, pegando nas mesmas pela mão e aconchegando-as, como se verifica na seguinte nota de campo n.º 30 (cf. anexo A).

Quanto à intenção de **integrar as famílias em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças** este foi proporcionado, partilhando com elas os trabalhos realizados e informações marcantes que as mesmas não tinham oportunidade de testemunhar, a fim de haver uma partilha daquilo que acontece no contexto educativo. Na nota de campo n.º 31 do anexo A, verifica-se o momento em que as crianças escreveram uma carta às famílias para informar sobre o novo projeto da sala.

Tal como aconteceu também, durante todas as semanas, a partilha de vídeos através da plataforma *Classroom*, nos quais as famílias podiam observar os momentos mais marcantes da semana vivenciados pelas crianças.

Relativamente ao **respeito e colaboração com a equipa educativa** considero que esta tenha sido atingida, na qual criei uma relação de proximidade, baseada na confiança, partilha de saberes, respeito e entajuda. Deste modo, fui auxiliando a equipa educativa durante as atividades que estivessem a decorrer no momento e as rotinas da sala, permitindo-me conhecer as práticas pedagógicas e a forma de trabalhar em equipa.

Através de uma observação constante e do contacto com o trabalho da equipa educativa, pude envolver-me na planificação das atividades e trocar/partilhar ideias e sugestões para as diferentes atividades da prática pedagógica (Matias & Vasconcelos, 2010). Estes momentos de partilha permitiram a reflexão conjunta das propostas, tornando-se, para mim, momentos de desenvolvimento profissional (Lino, 2013). Importa referir que esta intenção se estendeu, não apenas à equipa educativa de sala, mas a todos os elementos da comunidade educativa que, neste contexto, vão desde a diretora até às funcionárias da limpeza. Durante a PPS II fui convivendo com todos estes membros e considero que a forma como eles me receberam foi fundamental para me adaptar a este contexto educativo.

Além disso, também **integrei a equipa educativa na minha prática**, tentando agir em conformidade com a EC e a Auxiliar de Ação Educativa, procurando opiniões, relativamente às propostas educativas que pretendi-a elaborar, respeitando os seus princípios e escolhas, em benefício do bom funcionamento da sala. A este respeito destaco a nota n.º 32 (cf. anexo A).

Destaco ainda a construção do portefólio da criança como técnica e instrumento de avaliação, utilizado no contexto de educação de infância e cuja funcionalidade é registar/documentar evidências de todo o processo educativo do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Gaspar, 2010). Para a elaboração deste portefólio proporcionei o envolvimento e a participação da criança, com o objetivo de a mesma se autoavaliar na sua aprendizagem, através das produções feitas por si e refletindo sobre as mesmas. Neste sentido, baseia-me num conjunto de produções, momentos e atividades realizadas pela criança, apresentando evidências acompanhadas pelo registo escrito e pelos comentários da criança. Estes registos ou evidências são catalogados de acordo com as áreas de conteúdo onde se integram, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

Concluído este capítulo importa agora apresentar o estudo desenvolvido.

4. Investigação em Jardim de Infância

| ' ' | ' ' |

A investigação é uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos [sic]” (Hamido & Azevedo, 2013, p.1). Neste capítulo é dedicado à apresentação da investigação realizada durante a PPS II, em valência de JI. Deste modo, este capítulo encontra-se organizado em cinco subcapítulos: (i) a identificação e a fundamentação da problemática emergente – descrevendo o seu surgimento, assim como os objetivos definidos a partir da mesma; (ii) a revisão da literatura – que apresenta e constitui a base de referência para o processo investigativo; (iii) o roteiro metodológico – que explica a abordagem metodológica em que se baseia a investigação presente, os participantes do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados usados; (iv) o roteiro ético; e, por fim, (v) a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da investigação desenvolvida e as conclusões inferidas.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Desde o início da PPS II observei vários momentos em que o grupo de crianças manifestava, gradualmente, comportamentos da emergência da escrita, como se evidencia na nota de campo apresentada:

A M.P. pediu-me que escrevesse palavras para ela copiar. Perguntei-lhe o que ela queria que eu escrevesse e a mesma disse-me a palavra “gato”. Escrevi na minha folha e ela escreveu na dela. Depois pediu-me para escrever outra palavra, mas rapidamente se lembrou “eu sei escrever pai, é um P...” e terminou de escrever. O LC., que estava ao nosso lado, também escrevia o nome do J., pois estava a fazer um desenho para lhe oferecer. (cf. anexo T – nota de campo n.º 19, 7/11/2022).

Na sala onde desenvolvi a minha PPS II, as crianças contactam com diversos tipos de texto manuscrito, tais como os seus nomes escritos nos cartões representados com a sua fotografia, o quadro de tarefas, os textos impressos, as regras da sala, as listagens, e, acima de tudo, as crianças observam os adultos da sala a escrever, o que suscita ainda mais curiosidade nas mesmas, particularmente em perceber o que significa cada palavra escrita. De acordo com Mata (2008), estes materiais podem “ser uma via importante para cada criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o

constituem, da sua organização e da sua regularidade” (p.38). Ora, na nota de campo seguinte, retrata-se um desses momentos.

Na reunião do final do dia, o MO. quis apresentar ao grupo aquilo que tinha realizado durante a tarde. “Fiz um desafio muito difícil” (MO.). “Mas qual é o teu desafio?” perguntou a educadora. “O desafio é acertar a primeira letra do nome de todos. Eu vou por o dedo numa letra e eles vão ter de adivinhar” (MO.). Ao apontar para a letra M, o grupo foi dizendo os nomes das crianças da sala que começavam por essa mesma letra. (cf. anexo T – nota de campo n.º 21, 8/11/2022).

Nas minhas observações pude constatar ainda que a maioria das crianças tinha por hábito escrever o seu nome nos trabalhos que realizava, de forma a identificá-los, e também demonstravam interesse em copiar o nome dos colegas ou o dos adultos. Leia-se a nota de campo seguinte:

A M.P. veio ter comigo e mostrou-me o seu desenho. Elogiei-o. Disse-me que já tinha acabado, mas que ainda faltava escrever o nome e a data de hoje. Levantou-se da mesa e foi para a área da escrita ver as letras e os números. (cf. anexo T – nota de campo n.º 7, 18/11/2022).

Ao observar as tentativas de escrita das crianças, verifiquei também que enquanto algumas já sabiam escrever o seu nome sem necessitar do cartão, outras ainda necessitavam do mesmo. Com ajuda do cartão, ou sem, as crianças escreviam o seu nome de maneiras distintas, sendo que algumas escreviam as letras em espelho, outras copiavam na ordem contrária (invertido) e algumas escreviam as letras do seu nome dispersas na folha numa ordem aleatória, como se verifica na nota de campo n.º 50 do anexo T. De sublinhar que estes comportamentos são comuns, pois como nos dizem Sim-Sim et al. (2008), “é frequente as crianças de idade pré-escolar efectuarem [sic] tentativas de escrita (escritas inventadas)” (p.54), que vão ser definidas atendendo às oportunidades de contacto que as crianças têm com o código escrito.

Tendo em consideração a contextualização acima descrita, comecei a refletir acerca das produções escritas na educação de infância e, por este motivo, optei por realizar uma investigação relacionada com esta temática, cujo título é “Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar: conceções e práticas”.

Atendendo ao descrito, delineei as seguintes **questões de partida**: “Que práticas são implementadas pela educadora de infância para motivar e promover o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em crianças de 5 anos no contexto educativo?”; “Que oportunidades de exposição à escrita são proporcionadas às crianças de 5 anos no ambiente familiar?”; e “Quais as conceções das crianças de 5 anos sobre a escrita e a importância de escrever o seu próprio nome?”.

A partir destas questões defini os seguintes **objetivos** para esta investigação: (i) perceber o papel desempenhado pela educadora de infância e pela família na promoção do desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita; (ii) identificar as estratégias implementadas pela educadora de infância que potenciam o interesse e a motivação das crianças para as tentativas de escrita; e (iii) compreender as conceções que as crianças revelam sobre a escrita.

4.2. Revisão da literatura

No seguimento da definição da problemática, partiu-se para uma revisão da literatura de forma a dar suporte ao estudo relacionado com a emergência da escrita em contexto de educação pré-escolar, nomeadamente a literacia emergente, a emergência da escrita na educação pré-escolar, o papel do/a educador/a enquanto mediador do processo de aquisição da escrita e a envolvência das famílias na emergência da escrita nas crianças.

4.2.1. Literacia emergente

Primeiramente, considero que seja importante referir o que alguns autores entendem por literacia. Conforme nos diz Salgado (2010), a “literacia é a capacidade de ler, escrever, compreender o que é transmitido ou descodificar as mensagens propostas” (p.42). Já para Mata (2006), a literacia é a “capacidade de usar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (p.16). Também Oliveira (2015) define literacia como sendo “um processo contínuo ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo, que começa nos primeiros anos de vida com a exposição à linguagem oral, aos livros e às histórias” (p.9)

Durante muito tempo, a leitura e a escrita foi considerada como uma tarefa exclusivamente do ensino básico. Conforme nos dizem Martins e Niza (1998), julgava-se que a aprendizagem da leitura e da escrita tinha de existir num momento específico da

maturação cognitiva da criança, e quando a mesma alcançasse essa maturação física e neurológica é que estaria pronta para o contacto e a aprendizagem da leitura e da escrita. Este pensamento levou a várias repercussões nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, no qual “valorizavam a dimensão cognitiva e perceptiva [sic] em detrimento da exploração da linguagem escrita e do processamento fonológico” (Cruz, 2011, 26), não privilegiando oportunidades para que as crianças contactassem com material impresso e desenvolvessem a linguagem oral e escrita.

Foi a partir dos anos 80, que por influência do trabalho de alguns investigadores construtivistas e socioconstrutivistas, como Piaget e Vygotsky, que se passou “a ser valorizado o papel activo [sic] da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2008, p.10). De igual modo, estes autores defendiam que as descobertas das práticas da literacia ocorriam desde muito cedo e de forma interligada, surgindo, assim, uma nova perspetiva chamada literacia emergente.

Entende-se por literacia emergente os conhecimentos, as competências e as atitudes que as crianças adquirem precocemente e usam-nas para compreender o mundo que as rodeia, construindo o desenvolvimento e a aprendizagem da sua compreensão da leitura e da escrita (Cruz, 2011; Fernandes, 2005; Leal et al., 2006; Mata, 2006; Sousa, 2015). Deste modo, a literacia emergente define-se como os primeiros passos que as crianças dão no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças são “portadoras” de uma vasta gama de conhecimentos, experiências, capacidades e interesses (Ferreira, 2004), mesmo antes de ingressarem no Jardim de Infância, dado que o contexto social e familiar com os quais a criança interage na infância permite-lhe desenvolver variadas competências, uma vez que as crianças são consideradas como sujeitos ativos no que diz respeito à construção do seu conhecimento sobre o mundo (Machado, 2008; Mata, 2008). Desde muito cedo que as crianças estão em contacto com a linguagem oral e a linguagem escrita, através do mundo que está à sua volta, desenvolvendo comportamentos de literacia mesmo que esses não se pareçam relacionados com ela.

Vários autores, nas suas investigações realizadas, afirmam que, ainda antes de entrarem para a escolaridade obrigatória, momento em que se processa o ensino da leitura

e da escrita, a criança é possuidora de conhecimento e competências que se constituem como precursores do desenvolvimento dessas linguagens, permitindo à criança explorá-las e reproduzi-las. É neste sentido que os autores referem que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, que se inicia precocemente e que se vai prolongando até estar desenvolvido (Alves, 2017; Martins et al., 2014; Mata, 2008; Teberosky, 2011). A criança vai despertando e vai questionando-se sobre as mais variadas coisas que a rodeiam e, sendo esta um sujeito ativo, vai aprender “basicamente através [das] suas próprias acções [sic] sobre os objectos [sic] do mundo, (...) constr[uindo as] suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza [o] seu mundo.” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.29 citado por Amâncio, 2014).

Neste sentido, existem quatro aspetos fundamentais a considerar no conceito de literacia emergente. Conforme refere Mata (2008), são eles: i) o contacto precoce da linguagem oral e escrita, ainda antes da entrada no ensino formal; ii) as capacidades de ouvir, ler e escrever desenvolvidas em paralelo com as crianças; iii) os conhecimentos e as competências da literacia como parte do processo de aprendizagem; e iv) os conhecimentos relacionados com as estratégias e os comportamentos de quem lê e escreve, em todos os contextos de vida das crianças.

Apesar de “a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo” (Mata, 2008, p.10), irei focar-me apenas na emergência dos comportamentos das crianças na descoberta da escrita e nas estratégias utilizadas pelos educadores para o desenvolvimento da escrita em crianças de contexto de educação pré-escolar, dada a problemática em estudo.

4.2.2. Emergência da escrita na educação pré-escolar

De acordo com Silva et al. (2016), todas as crianças ao entrarem para a educação pré-escolar, já tiveram contacto com o código escrito e, por isso mesmo, já têm algumas ideias sobre a escrita. Na terminologia designada como literacia emergente, reconhece-se o papel central da criança na apropriação das conceções da escrita, no qual a mesma aprende quando se envolve em situações de exploração no seu quotidiano e vai refletindo e identificando as funcionalidades e o processo de descoberta da linguagem escrita (Mata, 2008). É nessa descoberta que se inicia o processo de apropriação da escrita, no qual as

crianças começam a tentar reproduzi-la através de garatujas e/ou formas tipo letras, isto é, “os comportamentos não convencionais (...) de escrita das crianças” (Santos, 2017, p.27). Deste modo, as crianças vão começar a “produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais” (Mata, 2008, p.33).

O Jardim de Infância (JI) assume um papel importante no que respeita à aprendizagem da linguagem escrita, pois o mesmo promove o envolvimento precoce das crianças com a escrita. No entanto, isto não significa que o JI seja responsável por ensinar a leitura e/ou a escrita, mas sim que estas linguagens não sejam ignoradas neste contexto educativo com a intenção de “facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p.66).

A escrita deve ser algo presente em todos os espaços da sala, para que as crianças “possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir” (Mata, 2008, p.46), de forma a aumentar o interesse e a curiosidade em compreender as características e a utilização da escrita. A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da criança, sendo que a mesma vai-se apropriando das várias funções que esta linguagem pode desempenhar e começa a compreender que a escrita pode corresponder a um determinado tipo de texto de um certo suporte específico (Martins & Niza, 1998), construindo, assim, sentidos e razões para que a criança queira aprender a escrever.

Mas, tal como refere Mata (2008), este envolvimento por parte das crianças não se refere apenas à utilização e representação da escrita, mas também “pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social” (p.46). Consequentemente, é importante que o contexto em que a criança está inserida seja “rico em experiências de literacia”, de forma que as mesmas “não só vêm utilizar, como utilizam a escrita por (1) necessidade, e com objectivos [sic] claros, e se sentem (2) desafiadas, (3) satisfeitas e (4) competentes nas suas tentativas” (Mata, 2008, p.46).

4.2.2.1. Funcionalidade da escrita

Para Mata (2008), o processo de aprendizagem da escrita pode ser desenvolvido de forma mais perceptível quando a criança conseguir atribuir funcionalidade à linguagem escrita, compreendendo a sua utilidade (e.g. histórias, cartas, revistas e jornais) e os benefícios que pode retirar dela. Assim, é fundamental que para além do contacto com a escrita, a criança saiba o que é e para que serve a mesma. Para Teberosky e Colomer (2003), “mais do que um código [de transcrição dos sons da fala], a escrita é um sistema de representação da linguagem” (p.60), sendo importante que as crianças entrem no mundo da escrita para assim descobrirem as suas convenções, funções e a forma como esta está organizada.

A compreensão da funcionalidade da escrita é adquirida pelas crianças de uma forma gradual, sendo que esta vai-se intensificando à medida que as crianças começam a ter mais oportunidades de contacto com a escrita. Inicialmente, as respostas das crianças no que respeita à função da escrita são muito generalizadas, “como por exemplo para serem crescidos, para aprenderem, porque gostam ou porque os pais ficam contentes.” (Mata, 2008, p.24). No entanto, quando a sua conceção sobre a escrita já está mais desenvolvida, as crianças começam a referir razões mais funcionais, tais como “querer ler e escrever para escrever as letras, ou ler o nome dos pais e/ou irmãos, ou ainda escrever algumas palavras isoladas” (Mata, 2008, p.24).

Quando as crianças se apropriam das razões funcionais associadas à linguagem escrita, as mesmas desenvolvem o que se designa como Projeto Pessoal de Leitor (Martins & Niza, 1998), isto é, aquilo que a criança pretende aprender a ler e a escrever, utilizando esse saber em situações específicas, para determinadas utilizações estão relacionadas com as suas vivências diárias (Mata, 2008). Assim, aspetos como ler histórias, escrever uma carta, escrever a lista das compras, relacionam-se com a apropriação da linguagem escrita. Se a criança não souber para que serve a escrita e quando é que a pode utilizar, não entenderá a sua função nem a sua apropriação, o que fará com a mesma não tenha vontade de a explorar (Machado, 2008; Silva et al., 2016).

Alguns autores (Mendes, 2016; Mata, 2008; Sousa, 2015) têm confirmado que quando as crianças não conseguem atribuir significado e finalidades à escrita, sem compreender a sua utilização e os benefícios que esta pode promover, as crianças tenderão

a ter mais dificuldades no processo de apropriação do código escrito. Em contrapartida, apesar de algumas crianças apresentarem o interesse pela escrita naturalmente, é preciso que o/a educador/a incentive estas crianças e proporcione oportunidades de interação com a escrita, orientando a sua prática para a promoção de situações que mobilizem as diferentes funcionalidades da linguagem escrita (Silva et al., 2016).

4.2.2.2. Fases da escrita

Um aspeto fundamental para a iniciação da escrita relaciona-se com a linguagem oral, isto é, com o desenvolvimento da consciência fonológica, em que “a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras” (Ramos et al., 2004, p.15). Por conseguinte, a criança, sucessivamente, começa a compreender e a reconhecer que as palavras são formadas por sons e que esses mesmos sons se diferenciam nas palavras (Ramos et al., 2004). Ora, segundo Mata (2008) só com a aquisição gradual da consciência fonológica é que a criança consegue chegar à escrita alfabética. Para tal, é necessário que se desenvolvam jogos nos quais envolvam unidades fonológicas, tais como jogos de sílabas, rimas, lengalengas, trava-línguas, leitura de histórias, canções ou jogos de palavras, para que se estabeleçam ligações entre a escrita e a oralidade (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A compreensão da escrita desenvolve-se por um processo que é constituído por várias fases, consideradas distintas. Segundo Mata (2008), muitos autores consideram que a primeira fase é a diferenciação entre a escrita e o desenho, sendo as primeiras tentativas de escrita representadas por garatujas, que se vão aproximando das letras convencionais. Assim, o desenho serve, muitas vezes, como “suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas, considerem que a escrita tem características do código icónico” (Silva et al., 2016, p.69). Também numa fase inicial, as crianças não pretendem comunicar através das suas garatujas, no entanto, posteriormente, podem atribuir-lhes um significado quando é questionado às crianças aquilo que elas escreveram (Achada, 2017).

Após o contacto com a escrita, as crianças começam a perceber que a mesma tem uma funcionalidade e começam a reproduzir garatujas com uma intenção, sem se preocupar com a associação das letras à oralidade, sendo esta fase designada por pré-

silábica (Achada, 2017). A fase seguinte nomeia-se como escrita silábica, na qual as crianças começam a compreender que a linguagem escrita representa a linguagem oral, começando a atribuir a cada parte, ou sílaba, um sinal, que pode ou não ser uma letra. Nesta fase, a criança não se preocupa com as letras que vai utilizar, somente com “a necessidade de introduzir uma variedade e não colocar letras iguais seguidas” (Mata, 2008, p.41). Por fim, no decorrer da fase silábica, surge, então, a fase da escrita alfabética, em que as crianças desenvolvem a percepção do “princípio alfabético do nosso código escrito e percebem que a cada fonema corresponde um grafema, mesmo que não saibam como esse grafema se desenha” (Achada, 2017, p.22). Além disso, começam também a compreender que na escrita “existe uma organização sequencial e posicional das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo” (Sim-Sim et al., 1997, p.47-48).

Assim sendo, as crianças vão começando a progredir as suas percepções sobre o código escrito ao longo da educação pré-escolar, mas isto não implica que todas as crianças tenham de atingir, ao mesmo tempo, determinada fase, até porque é de extrema importância “respeitar as características conceptuais de cada um[a], e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos” (Mata, 2008, p.43).

Deste modo, a utilização da escrita deve surgir de forma contextualizada, sendo significativa para a criança e “evitando sugestões, pelo educador, de como se deve escrever as letras, ou de como se escrevem convencionalmente certas palavras” (Santos, 2008, p. 83). Só assim, através da vontade e do interesse das crianças, é que as mesmas irão compreender, gradualmente, a escrita, a sua funcionalidade e as suas convenções, bem como querer utilizá-la de forma autónoma, a partir da necessidade em querer reproduzir tentativas de escrita e a pedir ajuda em determinadas situações que envolvam o código escrito (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

Neste sentido, o/a educador/a tem um papel fundamental para que a criança compreenda a escrita, de forma a “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p.18). Portanto, não se pretende, de forma alguma, ensinar a criança a escrever, mas

sim “de potencializar a actividade da criança como instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998, p.93).

4.2.2.3. Apropriação da escrita do nome próprio

Segundo Silva et al (2016), quando uma criança começa a perceber as funcionalidades da linguagem escrita, a mesma começa a escrever as suas primeiras palavras convencionais, sendo que uma das primeiras palavras, se não a primeira, que a criança é levada a reconhecer e escrever é o seu primeiro nome (Mata, 1991; Silva, 2008; Yves Prêteur, 1996).

À medida que as crianças vão interagindo com outras, estas começam a criar a sua identidade (Beluzo & Farago, 2016). Assim, o nome próprio é uma referência, pelo simples facto de este significar a identidade de um indivíduo, o que permite que a criança compreenda que é a partir do seu nome que a mesma reconhece e é reconhecida pelos outros. Ainda segundo as mesmas autoras, cada pessoa tem a sua identidade, e é esta que faz diferenciar as pessoas, começando pelo nome, “mesmo existindo várias pessoas com nomes iguais, o nome é único, as diferenças estão nas características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal de cada um” (Beluzo & Farago, 2016, p.115). É através do seu nome que a criança “se diferencia de outras pessoas ou se identifica a elas, iniciando [o] seu processo de potenciamento a grupos sociais e lugares” (Silva, 2008, p.2). Além disso, desde cedo que a criança vivencia a escrita do seu nome, quer seja na identificação de material, roupa que lhe pertence, no registo do mapa das presenças, no mapa de tarefas ou no mapa dos aniversários. Assim, “nada mais significativo [para a criança] do que incluir no seu processo de alfabetização a palavra que está mais próxima, que faz parte da sua pessoa, o nome” (Beluzo & Farago, 2016, p.114).

Deste modo, o nome passa a ser uma das primeiras palavras que “significa uma interpretação do real, verdadeira e estável de algo singular” (p.112). A criança, na tentativa de escrever o seu nome, percebe que este é o primeiro indício de formação da sua identidade e que o mesmo diferencia-a de outras crianças. A partir da apropriação do nome próprio, a criança começa a pensar e desenvolver os seus conhecimentos sobre como a escrita funciona (Beluzo & Farago, 2016).

Pode-se considerar que a escrita do próprio nome não só faz parte da formação da identidade do “eu”, como também proporciona oportunidades privilegiadas de reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita, quer do ponto de vista linguístico como gráfico. A criança começa a perceber que as palavras faladas que nomeiam objetos também podem ser representadas graficamente. Assim, quando o Projeto Pessoal do Leitor começa a ficar mais desenvolvido, a criança começa a “fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva et al., 2016, p.70). Neste sentido, o nome próprio servirá como um impulsionador para a reorganização da análise do código escrito (Yves Prêteur, 1996), no qual a criança “observa, compara, confronta e tira conclusões importantes a respeito do universo letrado”, permitindo que a mesma desenvolva os seus conhecimentos e competências no que diz respeito à escrita (Achada, 2017, p.23).

4.2.3. O papel do/a educador/a enquanto mediador do processo de aquisição da escrita

Como referido no início do capítulo, a criança, como sujeito ativo e participante, desempenha um papel central na sua aprendizagem. No entanto, essa aprendizagem não resultará apenas da própria criança, mas também do/a educador/a, que proporcionará experiências significativas para que as crianças possam realizar aprendizagens.

A forma como as crianças abordam a escrita relaciona-se com a qualidade e com a oportunidade que as mesmas têm de interagir com esta linguagem. Sendo que as práticas educativas, realizadas na educação pré-escolar, podem fornecer contributos para que as crianças se apropriem do uso, da funcionalidade e das características da escrita (Martins, 2017), é importante que o/a educador/ de infância proporcione um ambiente estimulante e situações de exploração, que estejam apropriadas ao nível de cada criança, a fim de a mesma desenvolver atitudes positivas face esta abordagem (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este “é um fator estruturador das oportunidades de interação e de aprendizagens, entre elas de aprendizagem de língua e comunicação” (Sousa, 2015, p.54). Assim, para uma promoção da qualidade da literacia emergente, existem aspetos fundamentais que devem ser

considerados, tais como o espaço e os materiais, os tempos dedicados à literacia e a diversidade de interações promovidas no quotidiano das crianças (Sim-Sim et al., 2008; Mata, 2008). É importante que na sala de atividades a escrita esteja presente e seja visível para todas as crianças. As áreas da biblioteca e da escrita são áreas que se destacam na literacia, no entanto as outras áreas também podem ajudar a despertar as funcionalidades da escrita, a partir de diferentes materiais, como por exemplo “listas de compras, lista telefónica e livro de receitas, na casinha; (...) recibos na garagem; envelopes, cartas e selos no correio; etiquetas, cartazes, embalagens diversas na loja” (Mata, 2008, p.26).

De acordo com Machado (2008), a existência destes diferentes materiais são uma mais-valia porque podem permitir “o contacto com os mesmos; porque podem ser utilizados nas actividades [sic]; porque podem contribuir para que as crianças entendam que a linguagem escrita serve várias funções; e porque o conhecimento das funções promove o desenvolvimento da funcionalidade” (p.33).

Em relação à área da escrita, esta deve possuir materiais que estimulem a criança nas suas primeiras tentativas de escrita. Assim, a existência de canetas de diversas qualidades, lápis, folhas de diferentes tamanhos e cores, cadernos, caixas de letras e de palavras, abecedários, quadro de giz, adquirem um importante papel nesta área, pois promovem a exploração da escrita livre (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

Também na área da biblioteca devem existir diferentes géneros e categorias de livros, tais como de poesia, livros-álbum, lengalengas, fábulas, de texturas, de forma que as crianças se familiarizem “com os diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes contendo texto e imagem, estimula nas crianças o desejo de os conhecer” (Martins & Niza, 1998, p.86).

Além disso, as enciclopédias, os dicionários e o computador são também outros materiais que permitem “o acesso a diferentes tipos de textos e informações, para comunicar e utilizar a linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p.67). À vista desses materiais, temos a Metodologia de Trabalho de Projeto que incentiva o questionamento, a pesquisa, a investigação e a participação ativa da criança, permitindo que a mesma se envolva com os registos escritos e procure informação em várias fontes (Mata, 2008).

Outro aspeto importante e no qual o/a educador/a deve valorizar são as paredes da sala, que poderão servir como exposição de materiais escritos, tais como notícias, regras

da sala, recados, produções das crianças, quadro de presenças, do tempo, das rotinas, etiquetas dos materiais das áreas. Com esta diversidade, as crianças mais rapidamente se questionarão sobre a função de cada uma, aumentando as suas concepções acerca da linguagem escrita (Fernandes, 2005).

Tal como referem Martins e Niza (1998), os momentos de reunião, em grande grupo, quer seja para leitura de histórias, partilha de experiências e/ou outros acontecimentos, também contribuem para que “as crianças comuniquem, apercebendo-se de que aquilo que dizem é ouvido e considerado” (p.83). De forma a contactarem com a escrita, os educadores também podem registar o que é dito sobre a partilha dessas vivências e expor essas notícias nas paredes da sala. É importante que os educadores escrevam em frente das crianças, quer sejam notícias, recados, cartas, histórias, experiências do grupo, pois assim estará “a ajudar as crianças a perceber que a escrita é um instrumento auxiliar de memória” (p.85), no qual cada suporte escrito tem uma função específica. As autoras Teberosky e Colomer (2003) referem que esta estratégia ajuda as crianças a diferenciar o oral do escrito. Também Martins e Niza (1998) referem que quando os educadores “escrevem à frente das crianças o que estas dizem, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram (...) estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções [sic]” (p.46).

No entanto, para que as crianças desenvolvam o prazer e a motivação pela linguagem escrita é importante que a mesma tenha um sentido afetivo para a criança (Silva et al., 2016). Deste modo, as atividades de abordagem à escrita podem ser proporcionadas a partir de situações lúdicas, isto é, situações de jogo e brincadeira. O brincar possibilita o desenvolvimento de “aspectos da consciência fonológica (...) a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, poemas, canções, brincadeiras com palavras” (Mata, 2008, p.44). As crianças vão, assim, compreendendo a funcionalidade da linguagem escrita naturalmente, descobrindo o prazer de explorar e brincar com o código escrito. As suas tentativas de escritas, mesmo sendo não-convencionais “deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (Silva et al., 2016, p.70). O que se pretende não é ensinar as crianças a aprenderem a escrever de forma convencional, pois

não é esse o papel do Jardim de Infância, mas sim familiarizá-las com o código escrito. Na escrita do nome, o/a educador/a pode proporcionar momentos para a apropriação do mesmo, em que as crianças possam começar a fazê-lo de forma cada vez mais autónoma. Martins & Niza (1998) sugere que o/a educador/a crie jogos com letras móveis, em que as crianças reconstituem o seu próprio nome, respeitando a ordem correta das letras.

Assim, proporcionar um ambiente estimulante e rico com materiais, permite que as crianças escrevam, ou simulem a escrita, proporcionando um impacto positivo no conhecimento das mesmas, a fim de as crianças desenvolverem competências de literacia emergente, nomeadamente a linguagem oral e a linguagem escrita (Mata, 2006; Mata, 2008). Desta forma, o/a educador/a de infância deve ser um modelo, de quem lê e escreve para e com as crianças, recorrendo a vários tipos de letra, tipos de texto e suportes de escrita que remetem para várias funcionalidades da linguagem escrita, incentivando e encorajando as explorações das crianças, individualmente, em pares, pequenos ou grandes grupos (Mata, 2008; Machado, 2008; Martins, 2017; Silva et al., 2016).

4.2.4. A envolvência das famílias na emergência da escrita das crianças

Para que a criança realize explorações que a levem a conhecer as convenções da escrita e a sua funcionalidade, é necessário que a mesma seja incentivada e motivada (Mata, 2008). Assim, desta forma, a dimensão social é muito relevante, particularmente os contributos dos contextos familiares, possibilitando a promoção de competências de literacia emergente. Mata (2006) refere que o ambiente familiar da criança influencia a sua relação com a literacia, pois se em casa a mesma tiver um contacto diário com livros e registos escritos, desenvolverá mais facilmente bons níveis de literacia.

Algumas crianças têm oportunidades, no seio familiar, de participarem em situações em que a linguagem escrita tem um papel relevante – ouvir histórias, ver os pais a ler e a escrever, visitar uma biblioteca –, o que faz com que as mesmas, quando chegam ao Jardim de Infância, possuem uma grande bagagem de vivências que lhes permitem interiorizar o código escrito. Essas vivências acabarão por fazer com que as crianças desenvolvam as conceções sobre a escrita, tornando-se mais interessadas e motivadas para participar em atividades da linguagem escrita. Consequentemente, “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada

vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos [sic] a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p.14).

Porém algumas crianças provenientes de contextos familiares onde a literacia não é tão valorizada, vivenciam poucas situações em que o contacto com a linguagem escrita possa ser perceptível. Neste sentido, para estas crianças “a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo [sic] e cognitivo – não tem sentido.” (Martins & Niza, 1998, p.51).

Assim sendo, a vontade e a necessidade que a criança demonstrar relativamente à linguagem escrita vai resultar, sobretudo, das situações em que estas estão envolvidas por aqueles com quem a criança mais se relaciona. Por isso, é que cabe aos educadores de infância, em parceria com as famílias, assumirem um papel fulcral na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, proporcionando atividades que estimulem o contacto com a escrita e os seus diferentes suportes, quer com crianças de meios favorecidos, bem como de meios desfavorecidos (Mata, 2008).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Importa agora salientar e justificar os procedimentos metodológicos e éticos utilizados para dar resposta à problemática identificada. Começo por descrever o desenho e fases de estudo.

4.3.1. Desenho e fases de estudo

A investigação orientou-se pela metodologia qualitativa, dado que o investigador tem a possibilidade de estar “no trabalho de campo, [fazer] observação, imita[r] juízos de valor e [de analisar]” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51). Ainda segundo os mesmos autores, a “metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista” (p.50). Este tipo de investigação permite que o investigador tenha uma maior aproximação e cooperação com os intervenientes que fazem parte e desenvolvem o seu trabalho de pesquisa (Tomás, 2007).

De salientar ainda que a metodologia qualitativa “possibilita encontrar significados que permitem a compreensão de uma realidade desde logo situada e particular” (Reste, 2015, p.226). Assim, esta metodologia permite que o investigador esteja próximo dos participantes, a fim de compreender “certos comportamentos, modos

de estar e de pensar, procurando, desse modo, colaborar para a resolução dos problemas existentes no contexto e a melhoria do mesmo” (p.226). Considero que o presente estudo apresenta as características antes descritas.

Quanto à modalidade de investigação utilizada optou-se pelo estudo de caso, também de natureza qualitativa. O estudo de caso é reconhecido como “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade [sic] no âmbito das circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p.11). Conforme nos diz Meirinhos e Osório (2010), a característica que melhor representa e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de uma investigação em que existe um “estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (Coutinho & Chaves, 2002, p.223).

Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), menciona ainda que esta modalidade “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (p.54), o que possibilita que o investigador consiga manter as características holísticas e as vivências significativas da vida real sem ter de isolar os seus constituintes (Duarte, 2008). Assim, é uma das estratégias de investigação que mais se adequa quando se pretende “explorar, descrever ou ainda explicar” (Coutinho & Chaves, 2002, p.225) acontecimentos e contextos complexos.

Ao usar o estudo de caso na educação, o investigador tem a vantagem de contactar com acontecimentos e contextos de modo direto e por um tempo prolongado, o que permite que sejam feitas recolhas de informação diversificadas e uma descrição das atitudes e dos comportamentos dos diferentes intervenientes, observando representações manifestadas pelos mesmos e fazendo interpretações (Cardoso & Rego, 2017).

Importa clarificar que o caso em estudo correspondeu à análise das concepções e práticas relacionadas com a emergência da escrita desenvolvidas por uma educadora de infância numa sala de jardim de infância com crianças de cinco anos.

No que diz respeito ao desenho desta investigação, este foi desenvolvido ao longo de três fases. Na primeira fase procedeu-se à identificação da problemática, assim como ao levantamento de questões e à definição dos objetivos do estudo. Também se identificou o tipo de estudo usado na investigação, procedeu-se à seleção dos participantes e as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados; a segunda fase dedicou-se à

recolha de dados através da observação, das entrevistas semiestruturadas e do questionário aberto realizado às famílias das crianças; por último, a terceira fase correspondeu à análise e interpretação dos dados recolhidos durante este processo. Importa referir que a revisão da literatura foi transversal ao longo das três fases do estudo. Estas três fases estão descritas no anexo L.

4.3.2. Participantes no estudo

No presente estudo participaram dez crianças de 5 anos – cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino – da sala onde desenvolvi a minha PPS II. Os critérios definidos para a seleção da escolha das crianças atenderam à idade (ter cinco anos), ao sexo (incluir crianças de ambos os sexos) e às competências manifestadas ao nível da escrita (manifestar interesse pela escrita).

A investigação também contou com a participação da Educadora Cooperante (EC). Esta participante tem como habilitações o Bacharelato em Educação de Infância e exerce a sua atividade profissional nesta organização socioeducativa há 29 anos.

Participaram ainda seis familiares das crianças selecionadas para a amostra da recolha e análise de dados. As características destes participantes estão representadas no anexo M, destacando-se a informação sobre os respetivos dados demográficos que resultaram dos dados obtidos através do questionário realizado.

4.3.3. Técnicas de recolha e análise dos dados

A realização de qualquer estudo exige a recolha das técnicas que se evidenciam mais pertinentes para recolher os dados que permitam responder às questões colocadas. Neste sentido, Meirinhos e Osório (2010) destacam a importância de se utilizar as técnicas e os instrumentos que são mais apropriados para obter a informação desejada.

Como técnica de recolha de dados privilegiei o recurso à observação direta, uma vez que “as práticas só são acessíveis pela observação” (Flick, 2005, p.137) e é através desta que o investigador documenta “atividades, comportamentos e características físicas” (Coutinho, 2013, p.136). A observação foi primordial, uma vez que foi a partir dela que surgiu a problemática da presente investigação. Mendes (2003) refere a este respeito que a observação “seja ou não participante, prolongada ou não, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento da

análise dos fenómenos em estudo” (p.18). Nesta linha de pensamento, Estrela (2008) afirma que existem diferentes tipos de observação, tais como a observação sistemática, a observação naturalista e a observação ocasional. Para Coutinho (2013), os tipos de observação podem ser definidos tendo em conta o envolvimento do observador, podendo esta ser participante, não participante ou mista.

No presente estudo, procedeu-se à observação naturalista, a qual permitiu que o investigador estivesse presente no ambiente, observando os casos e registando os eventos assim que ocorriam (Silva & Fossá, 2013). Aires (2011) também afirma que este tipo de observação se realiza num contexto natural, sem interferir com o dia a dia dos participantes. A observação foi realizada no contexto educativo onde se realizou a PPS II, durante as rotinas das crianças, de forma a não interferir nos comportamentos das mesmas. A utilização desta técnica permitiu observar as tentativas e as representações do código escrito das crianças e perceber quais as estratégias implementadas pela EC para promover os comportamentos das crianças em escrever.

No que diz respeito ao envolvimento, tive um papel não participante durante a ação, isto é, observei o grupo de crianças apenas de fora, não participando nem interagindo diretamente (Coutinho, 2013). A escolha deste tipo de observação deveu-se ao facto de não querer envolver-me nas situações de escrita das crianças, no sentido de as mesmas agirem de forma natural no que diz respeito ao interesse e motivação da escrita. Deste modo, procurei que os comportamentos das crianças face a esta problemática decorressem da mesma forma como aconteceriam caso não estivesse presente (Flick, 2005). No entanto não implicou que respondesse aos participantes quando os mesmos interagiam comigo.

Como forma de registar e descrever a informação recolhida a partir da observação, foram realizados registos escritos, materializados em notas de campo. Após o registo das conversas, ações, comportamentos e brincadeiras desenvolvidas entre as crianças, foi possível, posteriormente, refletir sobre o caso, de forma a analisar e interpretar os factos (Bogdan & Biklen, 2013). Queirós e Rodrigues (2006) definem os registos escritos como “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (p.4). A recolha deste tipo de dados decorreu durante o período da PPS II.

Complementarmente foi ainda realizada uma entrevista à EC e a dez crianças, abordando questões consideradas pertinentes para o tema da investigação e recolhendo informação sobre as suas práticas e as situações com as quais são confrontadas. As entrevistas foram, portanto, outra das técnicas aplicadas neste estudo e constituem-se como “uma interacção [sic] verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequadas, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

As entrevistas realizadas caracterizam-se por serem semiestruturadas, uma vez que neste tipo o entrevistado tem a liberdade de explorar vários assuntos, não existindo uma ordem de perguntas que devem ser seguidas, o que permite ao entrevistado falar abertamente (Meirinhos & Osório, 2010). Também Motta (2020) dá ênfase às entrevistas semiestruturadas como “encontros observacionais que visam conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes, do que é manifesto ou da troca ‘espontânea’ de pontos de vista, visando compreender o da pessoa entrevistada, a sua construção de significados e os sentidos investidos” (p.51).

A realização das entrevistas exigiu a construção prévia de dois guiões. No anexo N apresenta-se o guião da entrevista realizada à educadora cooperante e no anexo O o guião da entrevista efetuada às crianças. Os guiões são constituídos por questões abertas, uma vez que “um dos princípios fundamentais da pesquisa qualitativa” é “a espontaneidade em que os fenómenos emergem e evoluem” (Reste, 2015, p.232). Além disso, privilegia a voz dos participantes no estudo, sendo as entrevistas com questões abertas uma mais-valia para esse fim.

Quanto ao procedimento, as entrevistas foram realizadas individualmente. A entrevista da EC teve uma duração de 40 minutos e a das crianças foi feita durante os momentos em que estas permaneciam na área da escrita produzindo representações escritas. As entrevistas foram registadas em gravador digital com a devida autorização dos participantes. No final, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra (cf. anexos P e Q), de forma a serem analisadas e interpretadas através da análise de conteúdo explicitada mais à frente no presente trabalho.

O questionário foi utilizado para a recolha de informação dos pais e procurou permitir “uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que (...) contemple alguns itens orientados” (Amado, 2014, p.271). Segundo nos diz Meirinhos e Osório (2010), o questionário não é das técnicas “mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa” (p.62). Porém, esta técnica pode ser importante na metodologia qualitativa, a fim de permitir uma recolha de informação mais concreta e pormenorizada sobre a temática em estudo. Neste sentido, realizei um pequeno questionário às famílias das crianças participantes no estudo, via online, através da aplicação *Google Forms*, tendo sido enviado o respetivo link à EC para que o pudesse partilhar com as famílias participantes. O questionário era constituído por um enunciado (cf. anexo R), no qual solicitava algumas informações sobre os dados sociodemográficos do inquirido, o problema da investigação e os objetivos pretendidos, bem como três questões semiabertas que visavam conhecer as perceções dos encarregados de educação no que diz respeito ao incentivo que estes dão às crianças nas representações escritas e sobre as opiniões que estes têm sobre a escrita no JI (cf. anexo S). Foi feito um pré-teste ao questionário das famílias, com o intuito de perceber o tempo previsto na realização do questionário.

Ao longo deste processo, recorreu-se, ainda, à pesquisa documental que serviu “para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Coutinho et al. (2009), também afirmam que esta pesquisa se foca “na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem como uma boa fonte de informação” (p.373). Nesta investigação, a pesquisa documental consistiu na recolha de informação existente nos trabalhos individuais das crianças participantes no presente estudo. Os dados recolhidos permitiram verificar quais as crianças que escrevem o seu nome nos seus trabalhos e se o faziam naturalmente, ou através da cópia do nome escrito pelo adulto. Além do mais, esta pesquisa também permitiu observar a quantidade de vezes que o escrevem e constatar se era um comportamento frequente ou ocasional.

Os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas e no questionário foram tratados através da análise de conteúdo. Este tipo de análise é definida, segundo Silva e Fossá (2013) como “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante

aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)” (p.3).

Com esse propósito, foi necessário organizar as informações recolhidas das entrevistas, fazer uma leitura reflexiva da informação existente e, só depois, fazer uma exploração no recorte do texto das entrevistas em partes de frases ou frases completas, designadas por unidades de registo, das quais apresentavam ideias objetivas, claras e significativas para o estudo. Em seguida, essas unidades de registo resultaram em indicadores e procedeu-se à categorização dos mesmos, criando-se subcategorias e categorias (Silva & Fossá, 2013). Por fim, efetuou-se à análise com a respetiva fundamentação. Partindo deste pensamento, a análise de conteúdo não deve “significar contar ou medir, mas sim interpretar e compreender práticas e experiências, através da construção de significados” (Maia et al., 2007, p. 165), nem deve ter a ausência da teoria, pois “é preciso ter em consideração que o material empírico e a teoria interrelacionam-se e comunicam constantemente” (p.166).

No que diz respeito aos dados resultantes das notas de campo, estas foram organizadas numa grelha, por ordem cronológica, definindo o contexto/local onde se realizou a observação, as ações observadas e o tema de registo (cf. anexo T). Assim, começou-se por selecionar as notas de campo que abordavam a temática em estudo e, seguidamente, procedeu-se também à análise do seu conteúdo.

Resumindo, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados decorrentes das observações naturalistas, das entrevistas, do questionário e da pesquisa documental. No anexo U apresenta-se uma grelha síntese com a indicação das técnicas utilizadas e dos respetivos objetivos.

4.3.4. Procedimentos éticos

No que concerne à dimensão ética na investigação, esta teve por base os dez princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2007), que foram fundamentais durante a prática pedagógica e que orientaram o trabalho de investigação em estudo. Em relação à dimensão ética profissional, guiei-me pelos princípios apresentados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na *Carta de Princípios para*

uma Ética Profissional, que fazem referência à construção da identidade dos educadores de infância.

Considerando os princípios defendidos por Tomás (2007) e pela APEI (2011), foi determinado um roteiro ético (cf. anexo V) que orientou a prática investigativa. Durante o trabalho de investigação, os objetivos foram explicados a todos os participantes envolvidos, quer às crianças, às famílias, bem como à equipa educativa através de conversas informais, pelo que “a sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui[u] um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2007, p.160). Quanto aos encarregados de educação das crianças do grupo de investigação, estes tiveram conhecimento dos objetivos da investigação, através do enunciado do questionário que lhes foi entregue pessoalmente. Houve também um consentimento informado no qual foi pedida aos encarregados de educação a autorização da recolha de fotografias dos seus educandos, bem como o assentimento das crianças durante esses mesmos registos. No que concerne ao respeito pela privacidade e confidencialidade, todos os dados fornecidos pelos intervenientes são confidenciais, pelo que nunca foi exposta a identidade e a imagem dos envolvidos. Assim, foram usadas as letras iniciais dos nomes dos participantes e, em relação às fotografias, estas foram sempre editadas de forma a nunca serem divulgados os rostos no relatório. Quanto às crianças a envolver na investigação, tive o cuidado que todas participassem, se assim o quisessem, tendo o direito “de não participar no estudo e sair quando assim o entendessem” (Tomás, 2007, p.162). Ao longo da investigação tive sempre em consideração os interesses e as necessidades das crianças, sendo que tanto os interesses das crianças, como o da equipa educativa sobrepuseram-se aos interesses da minha investigação. O processo de investigação foi refletido com a EC e será partilhado com todos os intervenientes.

Em suma, durante a investigação os direitos das crianças estiveram sempre presentes, tendo sempre em consideração o respeito para com as mesmas, bem como as famílias e a equipa educativa.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo do relatório procedi à triangulação dos dados, de forma a cruzar as informações obtidas. Para tal, recorri às observações, que permitiram reunir notas de

campo; às entrevistas realizadas às crianças e à educadora de infância cooperante; e ao questionário realizado a cada familiar. Esta análise também permitirá responder às questões definidas para esta investigação e alcançar os objetivos definidos.

4.4.1. Concepções das crianças sobre a linguagem escrita

Neste estudo procurou-se compreender as concepções das crianças sobre a escrita e a importância de escrever o seu próprio nome. Assim sendo, a amostra desta investigação contempla cinco crianças do sexo feminino e cinco do sexo masculino com cinco anos de idade.

Com base numa perspectiva de que as crianças têm direito a ser “estudadas per si e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Natália, 2014, p.140), ao longo da minha investigação tentei escutar as vozes das crianças e as suas concepções sobre a abordagem à escrita.

Numa primeira fase procedemos à análise categorial das respostas dadas pelas crianças à pergunta sobre as **concepções que as mesmas tinham sobre a escrita**. Assim, foi possível verificar que as dez crianças dão importância à escrita, justificando com algumas das suas funções e utilizações no seu dia a dia. As justificações foram organizadas em onze subcategorias (cf. anexo W). Para algumas crianças do grupo (5 indicações), a escrita serve “para escrevermos coisas”, mostrando-nos a ideia de que não há necessidade de atribuir qualquer significado à escrita, pois ela serve para isso mesmo “escrever”. Outras crianças também referem que a escrita serve para “aprender a escrever” e “tudo o que eu quero e tudo correto”. Ou seja, existe a ideia de que a escrita é importante para aprender, não só a escrever como a escrever corretamente. Para além disso, uma das crianças também faz a associação da escrita com o conhecimento futuro, dizendo “eu quero ser artista (...) a artista precisa de escrever para saber as coisas”.

Ainda no que diz respeito à importância do código escrito, as crianças referiram outras razões mais funcionais. Duas crianças identificaram a escrita enquanto elemento identificativo, na qual a mesma teria como utilidade saber escrever o nome dos amigos. Sendo que, para outra criança, a escrita permite aprender as letras, pois saber escrever implica que nós tenhamos de aprender as letras convencionais. Outras afirmam ainda que a escrita permite relatar a outros aquilo que se está a fazer (2 indicações), pois “senão as

peessoas não conseguem perceber o que é que estás a fazer”; também serve “para não nos esquecermos das coisas”, de forma a recordar aquilo que foi dito anteriormente. Para uma outra criança possibilita ouvir história, pois “senão não havia histórias”. E ainda que a escrita serve para comunicar com os outros e “saber os amigos que eu vou convidar”.

Quando questionadas sobre se sabiam escrever, a maioria das crianças (seis em dez) responderam afirmativamente. Dando continuidade a esta pergunta, as crianças foram interrogadas sobre aquilo que sabiam escrever, respondendo “nomes dos amigos”, “a data”, o abecedário e “muitas coisas”, como por exemplo o nome próprio. Houve ainda uma criança que respondeu que sabia escrever, “mas só com ajuda”. As restantes crianças que não responderam positivamente à questão inicial, disseram que não sabem escrever (2 indicações), sendo que duas dessas não deram uma resposta direta, referindo que só sabiam “escrever o meu nome”, o que me leva a querer que estas crianças acreditam que a escrita do seu nome não é razão suficiente para saber escrever e que há mais para além disso.

Em relação aos **comportamentos das crianças face à escrita**, as crianças foram questionadas sobre se queriam aprender a escrever, no qual a maioria respondeu que sim (7 indicações). Neste sentido, as crianças ao afirmarem que querem aprender a escrever estão a tomar consciência que essa aprendizagem tem utilizações funcionais (Machado, 2008; Mata, 2008; Silva et al., 2016). Em relação às razões reconhecidas pelas crianças para quererem aprender a escrever, as respostas foram diversas, sendo que duas crianças querem aprender letras “que ainda não sei”; outras querem aprender a escrever palavras “para fazer nomes” ou escrever palavras que manifestam interesse como “avião”. Mais relacionado com as histórias, uma criança refere que quer aprender a escrever, porque quer aprender a ler, e outra refere que quer “fazer histórias sozinho” e por isso a vontade de querer aprender a escrever. Ainda relacionada com esta pergunta, as crianças que responderam negativamente, justificam-se pelo facto de que a escrita só se aprende no 1.º ciclo (2 indicações) e por isso “só na primária é que vou aprender”, ou pelo simplesmente “porque eu não gosto de escrever”.

No que concerne ao espaço no qual as crianças utilizam a escrita, as respostas basearam-se entre “casa” (2 indicações) e sala de atividades (3 indicações), sendo que nesta última as crianças foram mais específicas indicando a área da escrita (3 indicações).

Uma criança que respondeu ainda não saber onde utilizava a escrita. Provavelmente não compreendeu a questão. Além desta pergunta, as crianças foram questionadas sobre os materiais que utilizavam para escrever sendo as “canetas” o material mais utilizado e, em seguida, os “lápiz” e o “caderno”. As crianças indicaram, ainda, outros materiais como os “livros”, o quadro das letras, as letras de íman e os marcadores.

Relativamente às situações em que usam a escrita, respostas como “quando dizem para escrever” ou “quando eu quero” estão no mesmo grau de quantidade (2 indicações cada), sendo que a criança escreve quando tem vontade própria, mas também quando é pedido pelo adulto “quando a minha mãe diz”. Isto faz-me questionar se é um estímulo para que a criança escreva, mas porque ela quer, ou se os pais criam essa “pressão”. Mais à frente, na análise do questionário dos familiares, poderá ser revelada essa observação. As crianças também referem que usam a escrita quando estão a ler, quando querem “fazer um convite” para informar e/ou comunicar com alguém, ou pelo contrário, não a usam porque não conseguem escrever.

Ainda sobre as palavras que as crianças manifestam interesse em escrever, algumas crianças referiram palavras decorrentes do momento, tais como “avião, “copo, cereais e chitas”, “feliz Natal”, e outra gostaria de aprender todas as palavras. Nas respostas dadas uma criança também referiu que gostaria de “escrever a data sozinho sem os papéis” e, quanto ao nome próprio, houve ainda uma outra que afirmou que era essa a sua vontade.

No que diz respeito ao motivo da escrita do nome próprio, todas as crianças afirmaram que o nome serve para reconhecer os trabalhos que são elaborados por cada criança, isto é, “para as pessoas saberem que é meu” e “não haver trocas”. Para além da identificação do nome nos trabalhos elaborados, houve ainda uma criança que referiu que o nome próprio também serviria como identificação aos objetos pessoais, como a “bata”. Outro motivo da escrita do nome próprio é o facto de este ser pedido pelo adulto. Assim sendo, as crianças referem que utilizam o seu nome para identificarem “alguma coisa com folhas”, “quando fazem desenhos”, “quando fazem aquarelas” ou “pinturas”.

Finalizando o último tema da análise categorial, **o contacto das crianças com a escrita no contexto familiar**, quando questionadas sobre se observavam os pais a escrever a maioria respondeu afirmativamente (8 indicações), sendo que duas crianças

responderam que não. Ainda sobre estas duas últimas crianças, uma delas referiu que “eles só escrevem um bocadinho”, logo a conclusão que retiro é que acaba por ser uma resposta afirmativa, apesar da criança ter mencionado que só observava ocasionalmente.

Ainda sobre esta questão, as crianças foram levadas a referirem em que situações é que observavam os pais a escrever, no qual houve três indicações para a subcategoria “desconhece” sendo que estas crianças referiram que não sabiam ler. Depois, houve respostas que se distinguiram umas das outras, tais como fazer a lista de compras; “assinar coisas”; “escrevem uma carta”; “escrevem um e-mail”; escrever nos desenhos dos filhos; escrever no geral; e escrever mensagens aos amigos “para eles não se esquecerem dos dias”. Quanto aos materiais que os pais usam o mais identificado foram as “canetas” (4 indicações), em seguida, com duas indicações cada, os “lápiz”, “caderno”, “computador” e “papel”, e ainda reconheceram o telemóvel como outro material utilizado. Houve ainda uma criança que indicou a “mesa da cozinha” como espaço utilizado para escrever. Assim, apoiando-me na autora Mata (2012)

as famílias ao conseguirem envolver precocemente as crianças em actividades [sic] que ocorrem naturalmente no seu quotidiano e em que a leitura e a escrita estão presentes de forma contextualizada e significativa, parecem facilitar (...) a compreensão das funções e utilidades da leitura e escrita (p.225).

4.4.2. Concepções e práticas da educadora de infância face à emergência da escrita com crianças em idade pré-escolar

Neste tópico serão apresentados os resultados decorrentes da entrevista realizada à educadora de infância e das observações realizadas no contexto educativo, a partir do registo das notas de campo remetidas no anexo T.

Primeiramente, irei começar pelas **concepções da educadora de infância sobre a emergência da escrita com crianças em idade pré-escolar**, analisando as respostas dadas pela educadora cooperante à entrevista realizada (cf. anexo X).

Quanto às condições favoráveis ao desenvolvimento da emergência da escrita, pude concluir que a educadora considera, como primeira evidência, o respeito pelo interesse e motivação da criança, isto é, a escrita deve ser “livre”, a criança tem que estar segura e “predisposta para isso (...) tem de gostar de ter curiosidade, de experimentar”.

O desenvolvimento da escrita deve partir do interesse e da motivação da criança e não da exigência que os educadores fazem para que as mesmas copiem “as letras só porque sim”, pois isso “não faz sentido”. A educadora refere ainda que “o facto de a criança não saber escrever o nome aos 3 anos” não é uma preocupação, pois a mesma sabe que “a criança precisa de mais experiência” para tal. Em relação ao contacto com o código escrito a educadora afirma que é importante que, desde cedo, a criança contacte com a escrita, pois “a escrita está em todo o lado, há códigos por todo o lado”, o que faz com que “parte do cérebro” da criança esteja “preparada para receber o que vem”. Mais, a educadora refere que, “desde os 3 anos que a escrita, a palavra, o diálogo”, desde que “adequado à idade”, tem de fazer parte da vida da criança. No seguimento deste pensamento, Mendes (2016) afirma que “quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo conceções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita” (p.116).

Ainda sobre as condições favoráveis ao desenvolvimento da emergência da escrita, a educadora menciona outras razões, tais como o desenvolvimento da motricidade fina, em que as crianças devem “amachucar o papel”, “rasgar”, “recortar” e “quanto mais se desenhar, mais a motricidade fina é trabalhada” e apta para desenvolver movimentos de escrita. A valorização da família também é um aspeto reconhecido pela educadora, pois “os pais querem muito que eles saibam ler e escrever”, mas acima de tudo valorizam o trabalho que a educadora de infância desempenha. Os recursos multimédia, como o Youtube, também são mencionados pela educadora, pelo que a mesma considera que estes condicionam o desenvolvimento da emergência da escrita.

No que concerne aos contributos para o desenvolvimento da criança, a educadora considera a linguagem oral como primeira evidência, afirmando que “quanto mais eles se relacionarem com os sentidos em relação às coisas, aos objetos, mais palavras adquirem e mais curiosidade eles têm e mais possibilidades eles têm de criar histórias e de falar melhor”. Um dos momentos observados no quotidiano das crianças são os momentos da leitura de histórias, como se verifica na seguinte nota:

Quando cheguei à sala, a educadora contava uma história ao grupo de crianças “Se os bichos se vestissem como gente”, de Luísa Ducla Soares. Depois de

terminar a história, pediu às crianças, individualmente, para escolherem um animal do livro e identificarem a roupa que eles tinham vestido, como forma de lembrar os acontecimentos da história. (cf. anexo T, nota de campo n.º 29, 21/11/2022).

Destaca ainda o facto de quando se contam histórias, deve-se apontar com o dedo à medida que se lê o texto, para as crianças começarem a tomar consciência da linguagem escrita. Outro aspeto mencionado pela educadora para o desenvolvimento da criança relaciona-se com o facto de a emergência da escrita possibilitar a construção das suas próprias histórias. Na seguinte nota de campo é evidenciado um momento em que as crianças criam as suas próprias histórias, apropriando-se com o código escrito.

O MO. e o BR. vieram ter comigo porque queriam fazer uma história. Trouxeram com eles dez folhas brancas e deram-me uma caneta preta para a mão para eu escrever à medida que eles iam desenhando. (cf. anexo T – nota de campo n.º 8, 21/11/2022).

Este aspeto também promove e incentiva a curiosidade das crianças em conhecer as letras e distingui-las umas das outras. Ora leia-se a nota de campo apresentada:

A M.P. pediu-me que escrevesse palavras para ela copiar. Perguntei-lhe o que ela queria que eu escrevesse e a mesma disse-me “gato”. Escrevi na minha folha e ela escreveu na dela. Depois pediu-me para escrever, mas rapidamente se lembrou “eu sei escrever pai, é um P...” e terminou de escrever a palavra. (cf. anexo T, nota de campo n.º 19, 7/11/2022).

Quanto aos conhecimentos das funções da escrita, a educadora refere que a criança começa a distinguir o código oral do código escrito e a associar as duas linguagens às respetivas funções, “para mais tarde ela aprender de uma forma formal”. Esta conceção da educadora vai ao encontro do que Martins e Niza (1998) referem, no qual “as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (p.47).

Este desenvolvimento também contribui para a autoestima da criança e favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, no qual as crianças associam “as letras ao som”, como se verifica na evidência seguinte:

A educadora integrou também a música “na mão direita tenho uma roseira (...)” perguntando se havia alguma semelhança entre «rosa» e «romã». A R. comentou que ambas diziam “ro” e que o nome dela também começava com a letra inicial. (cf. anexo T, nota de campo n.º 28, 16/11/2022).

Relativamente às primeiras tentativas de escrita pelas crianças, a educadora afirma que a escrita do nome é “a primeira palavra que eles escrevem, ou as primeiras letras”, pois as crianças “já viveram experiências de «eu» intensas”, sendo o nome próprio uma palavra afetiva para as crianças.

A SO. que estava na mesma mesa mostrou-me o seu desenho. Pediu-me para escrever o que estava representado no desenho e no fim disse que ia escrever o seu nome. (cf. anexo T, nota de campo n.º 40, 3/01/2023).

Ainda em relação à criança escrever o próprio nome, a educadora refere ser importante. Ainda sobre as tentativas de escrita, a educadora também destaca a escrita de palavras afetivas como as primeiras palavras, pois as crianças gostam de escrever tudo o que é afetivo. Leia-se a seguinte nota:

A M.C. vem ter comigo e mostra-me aquilo que esteve a escrever. “Escrevi os nomes da minha família” (M.C.). Perguntei-lhe se podia ler aquilo que escreveu e ela disse-me um por um. Ao ver aquilo que a M.C. fez a S. quis fazer um igual. Foi-me perguntando como é que se escrevia vários nomes e as letras que ela tinha de escrever. (cf. anexo T, nota de campo n.º 15, 4/11/2022).

Questionada sobre o desenvolvimento de comportamentos emergentes da escrita, a educadora destaca como “a primeira forma de escrita das crianças o desenho”, sendo que afirma que “se num JI não se desenhar é grave, muito grave”, pois a “arte está na escrita”. Refere ainda que “primeiro será sempre a forma circular, ou linhas” e só depois é que a escrita da criança vai evoluindo com a idade, isto é, existe “uma evolução típica da idade” em que “tudo faz parte do processo”.

Depois dos desenhos a criança progride para a identificação de algumas letras, no qual começam a distinguir as letras ou até mesmo a perceber que algumas letras se repetem, conforme a evidência que se segue:

Fui ter com o F.S., que estava a fazer o desenho da notícia do fim de semana e mostrei-lhe o convite que tinha recebido da sua festa do Halloween. Disse-lhe que não tinha o nome dele e se ele podia escrevê-lo. “Fiz a letra do *Superman*” (F.S.) “Qual? Como é que se chama essa letra?” “Não sei” (F.S.) “É um S...”. Enquanto copiava as letras do seu nome ia-lhe dando feedback positivo, mesmo quando desenhava as letras ao contrário. (cf. anexo T, nota de campo n.º 11, 24/10/2022).

Esta ideia também nos remete para aquilo que Mata (1991b) nos diz em relação à escrita, quando

depois de aparecer misturada com os desenhos, começa a diferenciar-se e a criança a pouco e pouco cria uma relação sistemática, onde supõe que nos textos estão os nomes dos objectos [sic] desenhados. A escrita vai assim representar qualquer coisa que o desenho não faz, o nome. (Mata, 1991b).

No decorrer deste longo caminho, a escrita da criança começa a evoluir para a compressão das regras da escrita, em que as crianças começam a perceber que “o código escrito obedece a regras, que é da esquerda para a direita”. Quanto à aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo, a educadora refere que nessa altura as crianças vão aprender as letras, o som, mas “tudo numa forma com estrutura”. Quanto a essa aprendizagem no Jardim de Infância, se a criança não estiver “interessada em escrever, mas se ela desenha, ela diz o nome, mas ainda não está interessada nas letras, ela vai dar o salto noutra altura”.

Agora, analiso a perspectiva da educadora de infância relativamente ao **posicionamento pedagógico da educadora face aos comportamentos emergentes de escrita em crianças em idade pré-escolar**. Para tal, a educadora assume desempenhar um papel essencial na promoção de desafios e na criação de oportunidades, através da observação das crianças. Entende ser importante serem oferecidas as condições necessárias, para que a criança aprenda “a pensar e a perceber e a compreender e a chamar o nome pelas coisas”. A educadora salienta, ainda, o facto de que “tudo aquilo que nós preparamos tem muita coisa para trás”, isto é, tem “uma intencionalidade”, sendo fundamental os educadores criarem “situações para que a criança se sinta livre para o fazer”.

Sobre esta temática, a educadora refere que os educadores têm “que estar atentos e ler os sinais, porque depois tudo o resto a gente andaima”, pois assim que a criança começa a ganhar o interesse pela escrita, até mesmo quando “começa a imitar-nos”, ela quer “aprender mais”, existindo, assim, evidências que nos dizem “que ela está a caminhar”. Para que tal aconteça é fundamental que os educadores sejam um modelo para a criança, pois “se nós não formos o modelo, ela nunca vai experienciar isso”. Relacionado com este aspeto está também o incentivo que a educadora vai dando às crianças para que ela progrida no seu desenvolvimento, sem nunca dizer à mesma que aquilo que ela fez está errado, pois “o errar faz parte do processo”. Exemplo disso, destaco uma nota de campo, que apesar de não ser referente à educadora de infância, destaca uma dessas estratégias.

A M.P. fez um desenho sobre a notícia do Ano Novo. Pedi-lhe para ver como é que ela escreveu o nome dela dizendo-lhe “Muito bem, mas olha que esta letra está ao contrário”. “Mas eu não sei fazer bem essa letra” (M.P.). “Não faz mal, fazes como consegues...”. Para além do nome, observei que por baixo da notícia, a M.P. tinha copiado as letras daquilo que a educadora tinha escrito. “Foste tu que quiseste escrever isso ou foi a P. que te pediu?” “Foi a P.” (M.P.). (cf. anexo T, nota de campo n.º 34, 3/01/2022).

Relativamente às estratégias utilizadas relacionadas com a linguagem oral, a educadora afirma que a mesma recorre a canções, lengalengas, trava-línguas e rimas; também introduz vocabulário novo, dando o exemplo do “dicionário de palavras”; realiza jogos lúdicos relacionados com palavras, pois a aprendizagem tem de ser feita “de uma forma lúdica”, pois se assim não for, a criança não se motivará e não terá interesse na linguagem escrita, tal como se verifica na seguinte nota:

Por vezes, salientava a inicial desse mesmo nome seguida das vogais (e.g. Pa, Pe, Pi, Po, Pu) e perguntava palavras que começassem por essa mesma inicial. (cf. anexo T, nota de campo n.º 4, 18/10/2022).

Ainda sobre as estratégias para promover a consciência linguística, a educadora refere o recurso ao diálogo com as crianças, pois “começar a falar bem é a primeira estratégia”; contar histórias com e sem recursos, podendo também ser “histórias inventadas” pelas crianças; e ainda a leitura de imagens, no qual as crianças associam “a

palavra ao objeto”, por exemplo “a fotografia e o nome”, conforme a nota de campo seguinte.

No placard de madeira a educadora colocou fotografias do conjunto dos animais que pertencem à história *A que sabe a lua?*

O BJ. e a MG. escolheram a área da escrita e queriam escrever o nome dos animais da história. Pedi ao BJ. e à MG. que me dissessem quais os animais que queria que eu escrevesse nos cadernos de cada um.

Uma vez que era do interesse das crianças, fiz etiquetas dos nomes dos animais e colocar ao lado das imagens dos mesmos, de forma que se mais crianças quisessem escrever o nome dos animais podia copiar as palavras expostas. (cf. anexo T, nota de campo n.º 42, 9/01/2023).

Quanto às estratégias relacionadas com a linguagem escrita, a educadora menciona a escrita de textos decorrentes de atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, tais como “as notícias”, “registos que eles dizem para o projeto”, “textos livres”, “gráficos”, textos inventados para criar histórias, “jornal” e ainda receitas de bolos. Na seguinte nota de campo verifica-se os registos dos projetos como estratégia implementada.

A partir das imagens foram descobrindo várias coisas como “as mãos têm os ossos” e “os olhos não têm ossos”. Depois de explorarem os livros livremente, comecei a ler as informações que cada um tinha e fui registando as respostas das crianças aquilo que iam descobrindo. (cf. anexo T, nota de campo n.º 26, 14/11/2022).

Outra estratégia implementada pela educadora é a utilização da escrita com diferentes tipos de letra, sejam elas “letras de máquina, as maiúsculas, as minúsculas”, de maneira que as crianças contactem as diferentes letras da escrita convencional. Ora, apresento a nota de campo seguinte:

Ainda sobre os desenhos elaborados das notícias do fim de semana do Ano Novo, a MG. veio ter comigo e pediu-me para eu escrever o nome dela para ela copiar. “Mas MG., a P. já escreveu aqui o teu nome, é só copiares”. “Mas eu não conheço essas letras” (MG.). Por trás do desenho dela, escrevi o nome

dela em maiúsculas e a mesma copiou-o. (cf. anexo T, nota de campo n.º 35, 3/01/2023).

Neste caso, esta criança apesar de contactar com os diferentes tipos de letra e reconhecê-los, ainda não se sente preparada para escrevê-los.

Contrariamente, verifica-se o caso da B:

Fui ter com a B. à área da escrita e perguntei-lhe o que é que ela ia escrever. “Os números e depois em baixo vou escrever as letras” (B.). Enquanto observava o quadro exposto no placard, ia escrevendo na sua folha as letras. “E tu sabes o nome das letras, B.?” “Sim, este é o a, o b...este é o b mais pequeno” (B.). “Ah, é outra forma de escrever o b.”. “Sim, são dois b’s, o b mais pequeno e o b grande” (B.). (cf. anexo T, nota de campo n.º 39, 3/01/2023).

Observa-se que a B. também reconhece os diferentes tipos de letra e já demonstra comportamentos na escrita de letras maiúsculas, como minúsculas.

A educadora utiliza também o jogo como parte desta aprendizagem, como por exemplo a “caça às letras”. Mais ainda, a mesma afirma que é importante utilizar diferentes suportes de escrita, tais como os instrumentos de pilotagem – “mapa de tarefas; “agenda” –, bem como a ligação da palavra à imagem. A lista dos aniversários das crianças também faz parte de uma das estratégias da educadora.

A educadora implementa ainda estratégias face aos outros domínios estabelecidos pelas OCEPE, atribuindo-lhes igual importância, o que, vai ao encontro do que Silva et al (2016) referem sobre “a construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (p.31). No que diz respeito aos sentidos, a entrevistada afirma que “a perceção dos sentidos (...) é o primeiro despertar para se criar ligações no cérebro para depois dar outros processos de aprendizagem”, pois tudo faz parte da exploração, seja “do ouvir, do ver, do escutar, do sentir”. Para tal, é necessário que as crianças vivenciem muito os sentidos e só depois desenvolvam outras competências.

Quanto às estratégias relacionadas com as artes visuais a educadora destaca a importância do uso da modelagem, como por exemplo “moldar o nome com o barro”, a

tapeçaria, o desenho e a digitinta. Evidencio a estratégia utilizada pela educadora de infância para escrita do nome próprio, utilizando o barro. Leia-se:

Um dos interesses das crianças é a modelagem. E, sendo que uma das propostas das crianças na planificação desta semana foi a utilização de barro, a educadora sugeriu que cada criança escrevesse o seu nome com barro. A escrita do nome foi uma opção da educadora, uma vez que as crianças mostram muita vontade e interesse na escrita do seu nome. Assim, algumas crianças modelaram o seu nome sem ajuda do cartão, no entanto outras ainda necessitavam do cartão para copiarem as letras correspondentes ao seu nome. (cf. anexo T nota de campo n.º 44, 16/01/2023).

Ainda sobre estratégias relacionadas com a dança e a música, a educadora afirma que ambas estão “ao serviço da escrita, da linguagem, do corpo”, sendo por isso muito importantes para a emergência da linguagem escrita.

No que à disponibilização de recursos específicos para a exploração da linguagem escrita diz respeito, através da entrevista verifiquei que os que são mais indicados pela educadora são os cartões com nome das crianças e a fotografia, sendo estes “um material fundamental numa sala de JI”. A caixa com as letras e autocolantes surge logo a seguir, pois com estas as crianças podem “classificar e chamar o nome das letras”. Materiais para a produção de escrita também são mencionados pela educadora, tais como “canetas de feltro, lápis de cera e lápis de carvão”, bem como os suportes da escrita como “revistas”, pinceis, papéis “de vários tamanhos e de várias cores” e “tesouras”.

Além disso, a educadora referiu que as disposições destes recursos devem estar ao alcance das crianças e os materiais devem ser diversificados “de várias texturas, de várias cores”, pois a educadora afirma ainda que não consegue “imaginar uma criança só pintar com um lápis ou só ter uma cor ou ter as cores orientadas”. Para tal, os espaços destinados para este fim devem ser adequados à idade da criança, para que ela possa “estar confortável na posição, nesse registo”.

Assim, tendo em conta todos os aspetos supramencionados, posso afirmar que a educadora de infância procura implementar estratégias que promovam a emergência da escrita, permitindo que as crianças contactem com o código escrito, proporcionando uma diversidade de materiais existentes na sala de atividades.

4.4.3. Perspetivas das famílias face aos comportamentos emergentes da escrita pelas crianças

De forma a compreender qual a posição dos pais sobre a emergência da escrita na educação pré-escolar, apresentarei, de seguida, a análise segundo os dados que obtive do questionário respondido pelos familiares das crianças. Sousa (2015) refere que o envolvimento da família também é fundamental para que as crianças desenvolvam comportamentos emergentes da escrita. Importa referir que, embora tenha considerado a participação dos dez familiares das crianças em estudo, apenas foram seis os questionários respondidos (cf. anexo S).

Numa primeira análise (cf. anexo Y), importa **reconhecer em que situações é que os familiares incentivam as crianças a escrever**. Segundo as respostas dadas, os pais afirmam que proporcionam estes momentos quando a criança realiza desenhos, elabora postais e/ou etiquetas e quando realiza exercícios “em livros próprios”. Ainda outra família afirma que estes momentos surgem quando a criança procura um adulto em que lhe “pede para ajudar a escrever”, tendo a criança iniciativa própria. Outra família aponta os jogos lúdicos como suportes a que recorrem com frequência, pois é importante fomentar a linguagem escrita das crianças, “mas com contexto lúdico, físico e musical”.

O conhecimento destas situações foi importante para eu compreender que a motivação para a escrita é inculcada nas crianças fora do ambiente educativo, pois para além das estratégias e oportunidades que a educadora fomenta nas crianças, o acompanhamento dos pais também é essencial (Mata, 2006).

Também foi possível apurar nas respostas das famílias que estas observam os seus filhos a recorrer ao **código escrito por iniciativa própria**, quando escrevem o nome de pessoas significativas, por exemplo “o nome de algum colega”, quando escrevem o nome próprio, ou mesmo quando querem escrever palavras do seu interesse.

Em relação à **escrita do nome próprio**, quero destacar as duas subcategorias que dividiram a opinião dos pais. Na primeira subcategoria, verificou-se uma opinião favorável em relação a este tópico, no qual cinco pais referiram que é uma competência importante nesta faixa etária, sendo que aludem para “a introdução ao alfabeto”, ou seja, uma aproximação às letras; outros afirmaram que é positivo “desde que o interesse parta

da criança”, isto é, “nunca por obrigação”, mas por vontade da criança em querer escrever (3 indicações); houve ainda dois pais que referiram que a escrita do próprio nome é uma competência adequada à idade.

Por outro lado, outros pais não se mostraram muito favoráveis à promoção desta competência, considerando, por outro lado, ser importante respeitar o ritmo da criança, tendo a mesma “tempo para aprender”, e por outro lado que a escrita do nome não seja uma preocupação nesta idade, em que a criança frequenta o Jardim de Infância. Dois pais mencionaram ainda que “se [a criança] não soubesse escrever [o nome] porque não se mostrasse interessado, não me preocuparia” e que “o importante é que o adulto o apoie” neste interesse demonstrado pela criança.

No que diz respeito às concepções que os pais têm sobre os comportamentos de escrita para as crianças em idade pré-escolar, estes acreditam que esta iniciativa faz com que as crianças aumentem a sua autoestima, “aumentando a confiança e a satisfação dele”, pois “o facto de as letras não serem totalmente desconhecidas pode ajudar a ganhar confiança/orgulho nele próprio”. Outro familiar afirma que os comportamentos que as crianças apresentam permitem que a mesma vá “com algumas bases para o 1.º ciclo”, o que se pode afirmar que este familiar ainda vê o pré-escolar como um espaço que prepara as crianças para entrarem no ensino formal. Outro familiar é da opinião que “é importante as crianças começarem a perceber para que serve a escrita e como a podem utilizar para transmitir mensagens”, o que me permite perceber que este familiar tem consciência do quão importante é a criança conhecer as funcionalidades e utilidades da linguagem escrita para promover e estimular ações que desencadeiem esses comportamentos. Há ainda um familiar que refere que o desenvolvimento de comportamentos de escrita é “bastante estimulante” para as crianças, sem dizer o porquê.

4.5. Conclusões do estudo

Terminando este capítulo, é importante evidenciar as conclusões retiradas acerca deste estudo.

Assim, tendo em conta a temática “Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar: concepções e práticas”, foi possível compreender as concepções que as crianças, os pais e a educadora de infância cooperante

têm sobre o assunto. Desta forma, tendo em conta os objetivos delineados para o presente estudo, bem como as questões de partida que me orientaram na sua realização, faço agora uma conclusão da análise interpretativa dos dados.

Relativamente à primeira questão abordada sobre **que práticas são implementadas pela educadora de infância para motivar e promover o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em crianças de 5 anos no contexto educativo**, verifico que a educadora de infância potencia aprendizagens e valoriza a utilização de recursos no processo de aprendizagem da escrita. A mesma atribui uma grande importância à introdução deste tipo de recursos, quer seja nos quadros de tarefa, na ligação da palavra à imagem, na criação de livros, nos gráficos, nos textos decorrentes de atividades desenvolvidas, entre outros referenciados. Sobre as concepções da educadora de infância a mesma apresenta uma visão da abordagem à escrita como um processo que se vai construindo, tendo em consideração as necessidades, os contextos e os interesses das crianças envolvidas, sendo esta construção articulada com outras áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. A educadora reconhece também que este processo se inicia muito antes da entrada da criança para o jardim de infância. Assim, cabe aos educadores implementar diversas práticas, proporcionando o contacto com a escrita, a partir de atividades lúdicas, associadas à rotina, ou mesmo uma organização do espaço físico da sala (Mata, 2008). Estas estratégias vão, de certo modo, promover e motivar o prazer para que a criança comece a desenvolver comportamentos de aprendizagem significativos.

Em relação à segunda questão, **que oportunidades de exposição à escrita são proporcionadas às crianças de 5 anos no ambiente familiar**, estas podem ir desde a simples leitura de uma história, ou mesmo quando os pais envolvem as crianças em situações decorrentes do quotidiano, como escrever um simples postal para um familiar. Deste modo, o papel que os pais desempenham no decorrer dessas oportunidades é fundamental para o desenvolvimento de competências emergentes de escrita pelas crianças, pois o uso que estes fazem da escrita no seu dia a dia permite que as crianças contactem e percebam o funcionamento da escrita e as suas utilidades.

No que diz respeito à terceira pergunta sobre **quais as concepções das crianças de 5 anos sobre a escrita e a importância de escrever o seu próprio nome**, concluo que

as crianças demonstram saber e conhecer diversas funcionalidades da escrita, representando-as, por exemplo, em cartas, convites ou panfletos. Segundo Mata (2008), “a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita (...) [desenvolvem-se] proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral” (p.14). No que concerne à escrita do próprio nome, este possui, claramente, um significado afetivo para as crianças, sendo esta uma das primeiras palavras que as crianças tentam escrever.

Em síntese e relacionando os objetivos delineados para esta investigação com os resultados obtidos, posso concluir que quanto mais as crianças contactam com o código escrito, quer seja no contexto educativo, quer seja no contexto familiar, mais as mesmas vão-se apropriando das diferentes funções da escrita. Neste sentido, ao tomarem conhecimento das funcionalidades e utilidades da escrita, as crianças vão desenvolvendo comportamentos que lhes permitirão fazer representações e desenvolver competências relacionadas com a linguagem escrita de uma forma mais consciente.

5. Construção da
profissionalidade docente
como educadora de
infância em contexto

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo irei refletir sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, com base nos processos vividos ao longo da minha formação e experiências nos dois módulos da PPS em contexto de creche e JI. Importa referir a importância que foi integrar-me na rotina de um grupo de crianças à qual trouxe-me várias aprendizagens que me fizeram desenvolver a nível pessoal e profissionalmente. Ao fim destes dois anos de Mestrado, acabo mais uma etapa na minha vida, com novas maneiras de ver e pensar a educação de infância.

Ao longo deste percurso adquiri novas aprendizagens a partir da observação e reflexão constante que fui realizando durante a minha prática, assim como a relação que pude estabelecer com todas as equipas educativas e com os grupos de crianças, que contribuíram para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Em contexto de JI foi visível um ambiente positivo entre todos, o apoio de toda a equipa e a construção de relações à base do respeito e da confiança e, para a minha prática profissional, levo o desejo de trabalhar positivamente em equipa, numa relação de parceria, nunca desvalorizando o respeito pelas crianças e pelas suas individualidades. Neste sentido, com a equipa educativa fui desenvolvendo um trabalho de entreajuda, de partilha, de cooperação e reflexão conjunta que me permitiu construir diversas aprendizagens durante estes meses.

No que concerne ao grupo de crianças no qual desenvolvi a minha PPS II em contexto JI, consegui tornar-me um adulto de referência, integrar-me na rotina do mesmo, nas suas potencialidades, necessidades e interesses, sendo que a equipa educativa também me facilitou neste aspeto, pois a partilha de informação era sempre feita para um todo e não apenas entre si. Em contexto de creche, foi possível compreender melhor a relação entre a teoria e a prática no que diz respeito à importância do educar e cuidar, pois as crianças desta faixa etária ainda revelam alguma dependência do adulto, sendo necessário o apoio do mesmo em cuidados de alimentação e higiene, no qual todos esses momentos são também oportunidades para estabelecer relações de proximidade e de educar.

Através desta relação estabelecida com os grupos de crianças tive o cuidado de observá-las e, principalmente, escutá-las. A escuta das crianças foi um ponto crucial e a mesma só foi possível, tendo em consideração o respeito que tenho pelas crianças, como

seres competentes, que também têm voz, seres participativos com um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

A reflexão foi um dos pontos chave desenvolvida durante este estágio, pois revelou ser importante para o desenvolvimento da minha prática profissional, permitindo-me uma visão mais ampla de como interagir de forma mais significativa com as crianças e com a equipa educativa. Logo, considero que a capacidade de reflexão do/a educador/a possa contribuir para que a sua prática pedagógica seja positiva e de qualidade.

É importante que nesta profissão consigamos ter uma posição crítica e reflexiva, de forma a poder exercer o nosso papel da melhor maneira possível. Assim, durante as minhas práticas considero que estas atitudes foram desenvolvidas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Durante a minha prática refleti bastante sobre o porquê e o como agir em determinadas situações e, essencialmente, como estar, como ouvir e como respeitar as crianças. Acredito que para se poder trabalhar com crianças, e com qualquer outra pessoa, o primeiro objetivo seja criar uma relação baseada na confiança, no respeito e na comunicação.

Quando iniciei o estágio senti algumas inseguranças no que diz respeito à forma de estar com as crianças, no sentido de desenvolver uma prática que correspondesse aos interesses e competências das mesmas, bem como qual seria o meu papel enquanto profissional e como é que haveria de implementar as minhas intenções para com o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias. Realço, também, outra das minhas dificuldades registadas, a gestão do grupo. Considero ter melhorado esta competência ao longo da minha prática e da experiência, devido ao apoio que tive das educadoras de infância cooperantes e das estratégias utilizadas que iam fazendo parte da minha observação. Ainda assim, acredito que esta seja umas das fragilidades que me irá acompanhar no decorrer do início da minha vida profissional, pois todos os grupos são diferentes e trazem sempre novos desafios.

Assim sendo, concretizo um balanço positivo do meu percurso, uma vez que esta experiência trouxe comigo diversas aprendizagens que foram sendo adquiridas ao longo deste caminho. Neste sentido, no decorrer da minha prática tive a oportunidade de sair do meu espaço, de aprender, de crescer, de descobrir-me enquanto pessoa e enquanto futura educadora de infância.

Posso concluir que a identidade profissional se constrói com base nas nossas vivências e experiências pelas quais vamos tendo oportunidade de passar. E, para além disso, as pessoas que se vão cruzando no nosso caminho – crianças, famílias, equipas educativas, docentes – também influenciam e enriquecem a nossa formação. Desta forma, o percurso vivenciado foi o início da minha construção enquanto futura educadora, e agora continuo o meu caminho, levando comigo todos os conhecimentos e competências adquiridas, recomeçando cada vez que for necessário, pois tenho a consciência de que ter a capacidade de recomeçar a cada dia só nos trará boas coisas no futuro.

6. Considerações finais

| " | | " |

As considerações finais são o fim deste relatório e o início de um novo caminho a percorrer, no qual terminou a minha formação inicial e iniciar-se-á o meu percurso profissional.

A intervenção e posterior elaboração deste relatório permitiu-me refletir sobre todo o percurso, pensando sobre a minha ação junto das crianças, das suas famílias e também da equipa educativa. O trabalho pedagógico documentado através de um portefólio que juntou todos os registos, reflexões semanais e as planificações das atividades dirigidas para as crianças também se mostrou essencial para o processo de aprendizagem, pois este tornou-se como um *livro* do qual me permitiu adquirir novos conhecimentos através da existência de reflexões e das pesquisas feitas com base nas referências.

Destaco ainda a importância da realização do portefólio individual da criança, pois este é uma forma de avaliação no qual é possível relatar todas as experiências e vivências que refletem o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Acredito, também, que a elaboração deste instrumento de avaliação com um grupo de crianças e não apenas com uma única criança se apresentará como um desafio, tendo em conta a envolvimento de cada criança no seu processo de avaliação. Porém, de futuro, pretendo adotar esta forma de avaliação na minha prática pedagógica.

Quanto à realização da investigação, esta permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre a problemática e observar os comportamentos do grupo face ao tema em estudo. Desta forma, não só o roteiro metodológico, mas toda a pesquisa de literatura foi importante para adquirir novos conhecimentos relacionados com o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita. O mais importante é que nunca nos esqueçamos da importância da formação contínua e de uma prática reflexiva, para que tudo o que foi alcançado como conhecimento se evidenciem como capacidades para apresentar na prática.

Em suma, a PPS II permitiu-me alargar os meus horizontes e crescer enquanto profissional, proporcionando-me inúmeras aprendizagens para o meu futuro.

Referências

| " | | " |

- Achada, J. A. M. (2017). *O papel da ludicidade na emergência da escrita* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações de estudo. In I. Alarcão (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a Educação das Crianças dos 9 aos 12 anos* (pp. 198-220). Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2014). Questionários abertos e “composições”. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 271-274). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amâncio, R. A. F. (2014). *Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Beluzo, A. F., & Farago, A. C. (2016). O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 3(1), 100-118.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Mundo*. Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24), 8-15.
- Cardoso, A., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Escola de Psicologia]. Repositório Universidade do Minho.
- Duarte, J. (2008). Estudo de caso em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 113-132.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formadores de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 8-11.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *“A gente gosta de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp.65-102). Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-139). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Gaspar, D., & Silva, A. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al. (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp. 1104-1121). Universidade do Minho.

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interações*, 9(27), 1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In *Actas do 6.º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 56-65). Universidade do Minho.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Machado, L. S. (2008). A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33.
- Maia, S. V., Baptista, M. M., & Martins, M. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão, & N. Zagalo (Eds.), *Arte, políticas e práticas* (pp. 161-184). Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Martins, M. A. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., & Salvador, L. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*, (pp. 660-676). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). Concepções Precoces acerca da Linguagem Escrita. In M. A. Martins, & I. Niza, *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (pp. 41-95). Universidade Aberta.
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interações Sociais. *Análise Psicológica*, 3-4, IX, 403-410.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 17-41.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, J. M. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES*, (194), 1-27.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132.
- Motta, R. S. (2020). *“Anda lá fora”*: um olhar sobre as inter-relações. *Crianças, natureza e educação* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira, M. R. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – Um berço de histórias* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa.

- Post J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebês em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas/Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). “Não, não somos jornalistas”. Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. *Working Papers IS-UP*, (14), 1-11.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, V, 1, 13-33.
- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Salgado, R. (2010). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 42-44.
- Santos, A. I. (2008). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância* [Dissertação de doutoramento, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Sarmiento, T., & Sousa, M. M. (2009). Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), 141-156.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.
- Silva, M. (2008). *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica* [Dissertação de

- mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais].
Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. IV Encontro e Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teberosky, A. (2011). Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, I (I), 4-20.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Artmed.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Tomás, C., & Natália, F. (2014). Direitos da Criança, Brincar e Brincadeiras. In Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp.13-25). UEM.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Cristina, L., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N. M., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Yves, P. (1996). Du griffonnage au prénom écrit comme «prototype» de l'écriture. Les premiers pas du scripteur - «écrivain». In J. Fijalkow (Ed.), *L'entrée dans l'écrit* (pp. 69-84). Presses universitaires du Midi.

Anexos

|' '' | | ''

Anexo A - Notas de campo
presentes no relatório

| " | | " |

Tabela A1*Notas de campo presentes no relatório*

N.º	REGISTO DAS NOTAS DE CAMPO
1	“O grupo de crianças passou a manhã na Culturgest. Tal como tinha ficado combinado, de duas em duas semanas, às sextas-feiras, o grupo iria fazer uma visita à professora de artes à Culturgest. Neste dia, as crianças estavam muito entusiasmadas, não só por saírem da instituição, mas porque iria ser a primeira vez de algumas crianças a andarem de metro. Durante a exposição, foi possível observar obras de aviões feitos de gesso, o que deixou o grupo ainda mais interessado e curioso, pois este era o tópico do projeto que estava a ser implementado em sala. (27/01/2023).
2	“uma pista de carros e disponibiliza uma grande diversidade de triciclos e carrinhos. Também é constituído por uma estrutura de madeira em forma de comboio e várias mesas. No meio do jardim existem troncos de árvores e relva sintética por cima. Ainda nesse mesmo jardim, existe uma cerca de grande dimensão, no qual interiormente existem escorregas, uma mesa com cadeiras, pneus, uma casa de brincar e um grande espaço livre para as crianças se movimentarem. Neste jardim, também é possível encontrar diversos materiais, tais como bolas, panelas/tachos, carrinhos das compras, copos, etc.” (25/10/2022).
3	Perguntei ao B.J. se me queria ajudar a criar um espaço dedicado ao projeto do esqueleto humano. O B.J. ajudou-me a colocar o poster na parede e os livros que as famílias nos deram para fazermos a nossa pesquisa. Coloquei também, no placar, o esqueleto fosforescente e alguns desenhos ilustrados pelas crianças sobre as pesquisas feitas. O F.L. também me ajudou a montar o esqueleto que trouxe de casa. (16/11/2022).
4	A área da escrita também ficou com um espaço mais definido e mais visível para as crianças, sendo este um espaço que começa, cada vez mais, a ser utilizado por todas as crianças do grupo. (29/11/2022).
5	A educadora trouxe para a área do faz de conta novos materiais para as crianças brincarem. O M.Q. brincava com a máquina de café. O J. usava a liquidificadora, enquanto vinha ao meu encontro e perguntava-me o sabor do batido que eu queria beber. Respondi-lhe “de morango”. A R., a IN. e a M.C. bebiam chá na mesa do centro. Todos pareciam envolvidos nas suas brincadeiras. (2/11/2022).
6	A B. veio ter comigo e mostrou-me o recurso que construiu sozinha. “O que é que fizeste B.?” “Fiz um colar!” (B.). “E como é que fizeste o teu colar?” “Utilizei a corda e depois usei fita cola para fazer a medalha” (B.). “Uau, está muito giro B., gostei muito”. (7/12/2022).

7	Fui ter com a B. à área da escrita e perguntei-lhe o que é que ela ia escrever. “Os números e depois em baixo vou escrever as letras” (B.). Enquanto observava o quadro exposto no placard, ia escrevendo na sua folha as letras. “E tu sabes o nome das letras, B.?” “Sim, este é o a, o b...este é o b mais pequeno” (B.). “Ah, é outra forma de escrever o b.”. “Sim, são dois b’s, o b mais pequeno e o b grande” (B.). (4/01/2023).
8	Durante a reunião houve ainda o momento de partilha sobre as notícias do fim de semana. A educadora dá oportunidade para que todas as crianças possam partilhar aquilo que quiserem, sendo que à vez chama cada uma. (31/10/2022).
9	Na reunião da manhã, a educadora foi até ao mapa de tarefas para, juntamente com o grupo, escolher os responsáveis da semana. Para cada tarefa a educadora ia perguntando “quem é que queria ser o responsável”, sendo que a criança escolhida podia escolher outra criança para a acompanhar. Em consenso, as crianças escolheram as suas tarefas (14/11/2022).
10	Na reunião, cada criança voltou a escolher um livro novo para levar para casa, dando continuidade ao projeto de leitura. Algumas crianças esqueceram-se de trazer os livros que tinham levado a semana passada para casa e não puderam voltar a escolher um novo. (25/11/2022).
11	“assim que chegam à sala, as crianças trazem a construção dos seus polvos que fizeram com as famílias e colocam-nos em cima das mesas. As crianças apresentam a sua construção e explicam quais foram os materiais que utilizaram.”
12	A mãe do L. veio entregar o L. à sala. Ao despedirem-se a criança pede à mãe para mostrar a fotografia do “bebé que está dentro da barriga da mãe” (L.). O L. mostra a ecografia a cada criança individualmente e entrega-a à mãe. Algumas crianças mostraram curiosidade na ecografia e perguntaram se era um menino ou menina. (9/11/2022).
13	À medida que vão chegando diversas crianças, fazendo-se acompanhar pelas famílias, é possível observar que é costume as mesmas entrarem na sala com as crianças para trocarem palavras com a educadora acerca de assuntos pontuais que ocorreram durante o fim de semana. Nestes momentos consegui observar que a porta que separa o corredor da sala de atividades não é uma barreira e que todas as famílias estão convidadas a entrar. (31/10/2022).
14	A MD. juntou-se hoje ao grupo de crianças da sala. Esta criança foi acolhida positivamente pelo grupo, sendo que o mesmo já tinha sido previamente avisado da chegada da MD. (2/11/2022).
15	A SF. - uma criança que entrou este ano para a organização socioeducativa– ainda está a habituar-se à adaptação de todo o meio envolvente. Os momentos de despedida entre família-criança ainda são um pouco difíceis para a SF. e, por isso, as crianças da sala estão a ajudá-la neste processo. Hoje, a S. e a E. foram buscar a SF. ao piso inferior e trouxeram-na para a sala. (25/10/2022).

16	A S. e a MG mostravam o jardim à MD. A S. quis andar de triciclo e a MD. foi no banco de trás. O DI. corria ao lado das duas meninas. Mais à frente trocaram de posição, a MD. foi a conduzir e a S. foi para o lugar de trás. Percebendo que a MD. não estava a conseguir pedalar, a S. saiu do triciclo e começou a empurrá-lo, ajudando a MD. a pedalar. (2/11/2022).
17	O M.D. trouxe para a sala um livro sobre o corpo humano. Sentado numa cadeira via o seu livro, enquanto o L. e o F.L., sentados ao seu lado, também observavam. Mais tarde, juntou-se o BJ. Em meia-lua, o M.D. lia o seu livro e mostrava as imagens aos restantes colegas. (22/11/2022).
18	O BR. regressou à instituição após duas semanas. As crianças, que se encontravam em roda, quando viram o BR. entrar na sala levantaram-se e abraçaram a criança. O MO. afirmou: “BR. tive tantas saudades tuas” (MO.). Todos demos as boas-vindas e partilhámos algumas novidades que tinham decorrido na organização, como a semana dos avós, o magusto e o início do novo projeto na sala. (14/11/2022).
19	No jardim observei que a M.P. estava a chorar, pois ainda estava triste por ter deixado a sua avó. Dei-lhe um abraço e consolei-a. Perguntei-lhe se queria jogar ao jogo da sardinha e ela respondeu que sim. Rapidamente se juntaram mais crianças, a S., a IN., o MO., o BJ., o L. e o F.S. Fizemos uma roda, cada criança escolhia um número e brincávamos à apanhada com as mãos. (7/11/2022).
20	Hoje não houve sessão de inglês. Desta forma, li a história do livro “A Maria Mete Medo”. O livro apresentava várias rimas ao longo da história. Assim que terminei o livro, perguntei ao grupo se tinha gostado da história e o mesmo foi-me dizendo algumas palavras que rimavam com as palavras que eu lhes ia dizendo. De seguida, cantámos algumas canções, nomeadamente a canção do bom dia que não tinha sido cantada no período da manhã. (22/11/2022)
21	A M.C. veio ter comigo e mostrou-me aquilo que esteve a escrever. “Escrevi os nomes da minha família” (M.C.). Perguntei-lhe se podia ler aquilo que escreveu e ela disse-me um por um. Ao ver aquilo que a M.C. tinha feito, a S. quis fazer um igual. Foi-me perguntando como é que se escrevia vários nomes e as letras que ela tinha de escrever. (4/11/2022)
22	“no jardim as crianças brincavam com vários materiais disponíveis pelo espaço. A M.P., o F.S. e a S. andavam de balancé. A M.C. descia no escorrega e dizia “aqui vou eu” (M.C.). O J. lançava a bola para mim e eu lançava-a de novo para ele” (26/11/2022)
23	A educadora convidou-me para entrar na roda e sentar-me, também, numa das cadeiras vazias. A P. apresentou-me ao grupo, dizendo quem eu era e qual seria o meu papel na sala de atividades. “A Rita vem para a nossa sala para ser uma futura educadora como eu”. “Futura? O que é isso? Por acaso não tem a ver com f(o)t(o)grafias de «fotografar»?” (BJ.) “Não...vai ser uma educadora como eu, daqui a algum tempo. (17/10/2022).

24	No jardim observei que a M.P. estava a chorar, pois ainda estava triste por ter deixado a sua avó. Dei-lhe um abraço e consolei-a. Perguntei-lhe se queria jogar ao <i>jogo da sardinha</i> e ela respondeu que sim. Rapidamente se juntaram mais crianças, a S., a IN., o MO., o BJ., o L. e o F.S. Fizemos uma roda, cada criança escolhia um número e brincávamos à apanhada com as mãos. (7/11/2022).
25	Depois do meu regresso das férias, as crianças receberam-me com abraços e beijinhos. Já em roda, à espera que as restantes crianças entrassem na sala, o T. partilhou comigo: “Olha aqui, caiu-me um dente” (T.). Mais crianças quiseram mostrar-me os dentes que tinham caído ou que estavam a abanar. (3/01/2023).
26	Ainda em grande grupo, incentivei o grupo a refletir sobre como poderíamos fazer a pesquisa. “Onde é que nós podemos pesquisar sobre aquilo que queremos saber?”. “No computador”. (MO.). “Escrever no telemóvel para pesquisar no Google”. (F.S.). “Pesquisar no tablet”. (S.). “Ir à biblioteca”. (MG.). “Na televisão com os pais”. (B.). “No Ipad” (M.P.). “Nos livros” (BJ.). (8/11/2022).
27	A MG. e a IN. juntaram-se à B. e também quiseram pesquisar sobre imagens do esqueleto humano. “Olha aqui uma caveira” (B.). “Olha aqui uma coisa interessante! Quando a gente corre o nosso pé fica no chão e o outro levanta” (IN.). Ao ver uma imagem de um esqueleto sentado numa cadeira, a IN. afirma: “Os adultos chegam até ao chão, mas as crianças chegam até aqui (apontando para metade do esqueleto) porque os ossos são pequeninos” (IN.). A MG. que também estava ao lado pediu: “Agora podemos ver um filme sobre o esqueleto? Eu queria muito.” (MG.). (9/11/2022).
28	No momento de lanchar, levei o grupo até à casa de banho para fazerem a higiene e, em seguida, fomos até ao refeitório. Distribuí os iogurtes ainda com a película de prata por cada criança. Algumas crianças foram dizendo que não conseguiam e eu incentivei-as a tentarem, caso não conseguissem eu ajudá-las-ia. Verifiquei que a grande maioria conseguiu e, mesmo aquelas que não conseguiram, às crianças que estavam ao seu lado ajudaram. (21/11/2022).
29	Algumas crianças continuaram com a proposta da realização do livro sobre o esqueleto humano. A B., a M.P., a S., a MG., a E., o BJ e o J. quiseram participar, dividindo as tarefas entre si. Enquanto umas crianças pintavam as páginas do livro com aguarelas, outras iam recortando ou escrevendo algumas palavras para colar nas páginas do livro do projeto. (29/11/2022).
30	Ainda durante a reunião da manhã, foram aparecendo algumas crianças com as famílias e eu fui cumprimentando-as e conversando com elas. A SF., que não queria entrar na sala, agarrou-se à mãe a chorar. Conversei com ela e a sua mãe ajudou-me a convencê-la a entrar na sala. A SF. acabou por ceder, despediu-se da mãe e agarrou-se a mim a chorar. Eu aconcheguei-a e fui brincar com ela. (6/12/2022).
31	Questionei o grupo: “E como é que os pais vão saber que estamos interessados no projeto do esqueleto?” “Podemos escrever uma carta ou enviar um e-mail” (S.). Em grupo, ficou decidido que cada criança enviaria uma carta às famílias para avisar o início do novo projeto da sala. (9/11/2022).

32	No final do dia reuni-me com a educadora cooperante, a fim de conversarmos sobre a investigação que iria fazer, abordando a temática, as questões, os objetivos, as técnicas e os instrumentos a utilizar. Assim, partilhei e trocámos ideias/opiniões, de forma a melhorar o meu trabalho de investigação. (3/01/2023).
33	Fui ter com o F.S., que estava a fazer o desenho da notícia do fim de semana e mostrei-lhe o convite que tinha recebido da sua festa do Halloween. Disse-lhe que não tinha o nome dele e se ele podia escrevê-lo. “Fiz a letra do Superman” (F.S.). “Qual? Como é que se chama essa letra?”. “Não sei” (F.S.). “É um S...”. Enquanto copiava as letras do seu nome ia-lhe dando feedback positivo, mesmo quando desenhava as letras ao contrário. (24/11/2022).

Nota. Elaboração própria.

Anexo B - Guião da
entrevista realizada à
educadora

| " | | " |

Tabela B1

Guião da entrevista à Educadora Cooperante

Destinatária: Educadora Cooperante			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a educadora cooperante, tendo em conta o seu percurso profissional; • Obter informação para a realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. 			
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o suporte áudio da entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a entrevistada; - Declarar os objetivos da entrevista e explicitar as finalidades da mesma; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas; - Informar acerca da devolução da entrevista, após a sua transcrição. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional e académico da educadora cooperante; • Conhecer o percurso profissional na presente organização socioeducativa. 	<p>B1. Qual a sua formação académica?</p> <p>B2. A educação sempre foi a sua área de interesse?</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? E atualmente?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/formações? Se sim, quais?</p> <p>B6. Na sua opinião, quais considera ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na organização socioeducativa?</p> <p>B7. Para si, o que significa ser educadora de infância?</p>	<p>B4.1. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B4.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa?</p> <p>B4.3. Já exerceu outras funções nesta organização socioeducativa?</p>

<p>C. Conceção da educadora sobre ser criança e caracterização do grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a conceção da educadora sobre ser criança; • Conhecer as características do grupo de crianças com quem trabalha. 	<p>C1. Como define criança? C2. Como caracteriza o grupo de crianças com quem trabalha atualmente? C3. Quais considera ser as principais potencialidades e fragilidades do grupo?</p>
<p>D. Abordagem pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pela educadora; • Tomar conhecimento das intenções que a educadora cooperante prioriza. 	<p>D1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? D2. Adota algum modelo para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa? A escolha do modelo pedagógico é da sua responsabilidade ou é uma decisão institucional ou individual? D3. Se sim, teve ou tem alguma formação nesse modelo pedagógico que adota? D4. Utiliza instrumentos de trabalho na sala? Quais? Que função têm cada um deles? D5. Tem definidas intenções para a sua prática? Se sim, quais aquelas que prioriza com as crianças, equipa educativa e com as famílias?</p>
<p>E. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quem é que participa na organização do ambiente educativo. 	<p>E1. Como organiza o ambiente educativo para que seja vantajoso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? E2. Quais são as prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? E3. Como se organiza nos diferentes momentos da rotina? Porquê? Quantas áreas existem? E4. As crianças participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais e rotinas)? Se sim, de que forma?</p>
<p>F. Caracterização da equipa educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a organização da equipa educativa; 	<p>F1. Há quanto tempo trabalha com a assistente operacional de sala? F2. Qual é o papel que a mesma apresenta na sala de atividades?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o método de trabalho utilizado entre a equipa educativa. 	<p>F3. Existe articulação entre salas de educação pré-escolar? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>F4. Existe trabalho colaborativo entre as educadoras de infância da organização socioeducativa?</p>	
G. Relação JI-Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente; • Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação JI-família. 	<p>G1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>G2. Quantas reuniões são utilizadas com as famílias? Quem participa?</p> <p>G3. Qual o papel que a comunidade representa para a vida do grupo? Que tipo de interações são promovidas e porquê?</p>	<p>G1.1 Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação JI-Família?</p>
H. Observação, planificação, documentação e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os critérios que a educadora cooperante utiliza para a planificação; • Perceber quais os instrumentos de observação e avaliação que a educadora cooperante utiliza. 	<p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>H2. O estabelecimento (organização) determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança, assim como da planificação educacional?</p> <p>H3. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p>H4. Como é feita a avaliação das crianças? Que instrumentos de observação da criança são usados?</p>	
I. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>I1. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>I2. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	

Nota. Elaboração própria.

Anexo C - Guião da
entrevista realizada à
diretora pedagógica

| ' ' | ' ' |

Tabela C1

Guião da entrevista à Diretora Pedagógica

Destinatária: Diretora Pedagógica		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a natureza organizacional do estabelecimento socioeducativo e o seu funcionamento; • Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança. 		
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o suporte áudio da entrevista • Motivar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a entrevistada; - Declarar os objetivos da entrevista e explicitar as finalidades da mesma; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas; - Informar acerca da devolução da entrevista, após a sua transcrição.
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional e académico da diretora pedagógica. 	<p>B1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.</p> <p>B2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?</p>
C. Caracterização do Contexto Socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a missão, os valores e os princípios que regem a organização socioeducativa; • Conhecer os traços culturais da organização socioeducativa; • Conhecer a estrutura da organização educativa. 	<p>C1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.</p> <p>C2. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização socioeducativa?</p> <p>C3. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?</p> <p>C3.1. Como são conciliados? (caso existam mais do que um)</p> <p>C4. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?</p> <p>C5. Fale-me sobre a sala da interioridade.</p> <p>C6. Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo?</p>

		<p>C7. Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?</p> <p>C8. Como caracteriza a participação dos autores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?</p> <p>C9. Fale-nos do ambiente em que se vive nesta organização educativa.</p> <p>C10. Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa?</p>
<p>D. Funcionamento do contexto socioeducativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento do espaço e recursos da instituição; • Compreender a organização da equipa educativa e dos grupos de crianças; • 	<p>D1. Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?</p> <p>D2. Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?</p> <p>D3. Como se encontram organizados os espaços da instituição?</p> <p>D4. Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?</p> <p>D5. Quais os recursos existentes e como se distribuem nesses espaços?</p> <p>D6. Quais são os recursos que o estabelecimento disponibiliza para as crianças com dificuldades de aprendizagem e de interação social?</p> <p>D7. Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existe a Componente de Apoio à Família (CAF)?</p> <p>D8. Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?</p> <p>D9. Existe rotatividade de horários entre funcionários?</p> <p>D10. Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo?</p> <p>D11. Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas?</p>
<p>E. Gestão de Liderança da Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a forma como é gerida e liderada a organização educativa; 	<p>E1. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?</p> <p>E2. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?</p>

		<p>E3. Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito?</p> <p>E4. De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?</p>
<p>F. Relação com a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade; • Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio; • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com as famílias 	<p>F1. De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?</p> <p>F2. Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?</p> <p>F3. De que forma o meio influencia a instituição?</p> <p>F4. O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?</p> <p>F5. Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?</p> <p>F6. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?</p> <p>F7. E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?</p> <p>F8. Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma?</p>
<p>G. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>G1. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>G2. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>

Nota. Elaboração própria.

Anexo D - Caracterização
da organização
socioeducativa

| ' ' | | ' ' |

Tabela D1*Instalações da organização socioeducativa*

No piso 0 ficam as seguintes áreas:		
Área reservada às crianças:	Área reservada ao pessoal:	Área comum:
- Creche (1 e 2); recreio interior (praça); refeitório; ginásio; enfermaria; 3 W.C. (1 na praça e 2 no refeitório).	- Secretaria; direção; psicologia/direção pedagógica; sala das educadoras; arquivos; arrumos; vestiários; 4 W.C.; cozinha; copa; despensas.	- Portaria; praça; 1 W.C. (para visitantes); 2 recreios exteriores.
No piso 1 ficam as seguintes áreas		
Área reservada às crianças:	Área reservada ao pessoal:	
- Creche (3 e 4); salas (1,2,3,4,5,6,7 e 8 do jardim de infância); 2. W.C. (2 no corredor); biblioteca; sala de interioridade; sala 3 (polivalente); sala das ciências; sala de informática; atelier de artes plásticas; sala das 100 linguagens.	- Lavandaria; 1 W.C.	

Nota. Retirado do Regulamento Interno (s.d., p.17).**Tabela D2***Dimensão organizacional da organização socioeducativa*

Direção	Equipa
Diretora; psicóloga; diretora pedagógica.	4 educadoras da creche; 7 educadoras do JI; 17 auxiliares de ação educativa; 4 professores especialistas (dança, criativa, música, inglês e artes visuais); 2 funcionários da secretaria; 3 funcionárias da cozinha; 1 elemento do refeitório; 2 funcionárias da higiene e limpeza; 3 elementos dos serviços gerais; e ainda 4 estagiárias a tempo inteiro pertencentes a uma IPSS sem fins lucrativos, a qual tem como finalidade a integração familiar, social e laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Nota. Retirado do Regulamento Interno (s.d., p.17).

Anexo E - Transcrição da
entrevista da educadora
cooperante

| " | | " |

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual a sua formação académica?

Licenciatura. Primeiro Bacharelato, depois licenciatura dez anos depois.

B2. A educação sempre foi a sua área de interesse?

Foi. Primeiro em creche...gostava muito de creche. Eu também fazia colónias de férias, baby-sitter, isto já vinha da adolescência de algumas experiências com jovens e crianças. E daí então seguir esta carreira.

B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? E atualmente?

Quando terminei o curso foi perceber qual era o método da escola e depois foi procurar formação...Não eram dificuldades, mas eu sabia que tinha de fazer estas coisas para me enriquecer. O tempo, as prioridades, mas a formação nós temos de estar sempre. Eu tinha a noção que a nossa profissão não era fechada, era uma profissão aberta, e que nós temos de pesquisar muito. Sabia que não era estante, era continua.

Atualmente, é a adaptabilidade a cada grupo, a cada equipa. A sociedade também traz novos desafios. Temos de estar muito atentos aquilo que se passa à nossa volta para adequarmos a nossa linguagem. Os valores são sempre os mesmos, eles são a nossa base, mas depois tudo o resto é adaptarmo-nos. Por exemplo, o conceito de família já é outro conceito que há vinte anos não era, a igualdade de género, os direitos e os deveres, as novas tecnologias também vieram entrar na nossa formação. Os novos desafios, uma maior relação com o mundo, temos de passar isto para as crianças e não nos podemos fechar às portas que se abrem. Mesmo sendo difícil para nós, temos de tentar sempre o melhor nas áreas mais frágeis. Por exemplo, para mim as novas tecnologias é sempre um ponto que exige muito.

B4. Fale-me do seu percurso profissional.

B4.1. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 29 anos. Concorri à Maria Ulrich e fiz o Bacharelato. Quinze anos depois (não me recordo) fui para a Licenciatura. Tive a experiência como educadora durante um ano numa Misericórdia, mas depois voltei para esta organização.

B4.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Estou nesta instituição há 33 anos. Eu entrei para a instituição como auxiliar de educação e uns anos depois entrei como educadora de infância.

B4.3. Já exerceu outras funções nesta organização socioeducativa?

Fui estagiária (responsável de sala), auxiliar de educação e agora educadora de infância.

B5. Frequentou alguns cursos/formações? Se sim, quais?

As da APEI, relacionadas com a literacia. As da APAR, workshops, formações relacionadas com o movimento, com a natureza. Também aqui na escola, na área das ciências tínhamos uma formação alargada. Agora tivemos, nestes cinco atrás, uma formação das escolas das Irmãs Doroteias para trabalharmos em rede. Ou seja, o objetivo é comum às escolas todas, mas depois a forma de trabalhar é consoante o ano de escolaridade, mas a base é toda igual: interioridade, participação das crianças e a metodologia de projeto que são três pilares fundamentais.

B6. Na sua opinião, quais considera ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na organização socioeducativa?

Para mim é sempre um objetivo, porque temos de ter sempre um respeito enorme por quem recebemos. Cada um é um ser único e especial. E nós aprendemos sempre coisas na sua maneira de estar, de pensar, na sua organização, eu vejo sempre como uma aprendizagem. As estagiárias vão ser educadoras, ou seja, minhas colegas. Mas depois eu também sei que a minha estagiária vai sentir as minhas dificuldades como qualquer uma de nós, que é o todo. Porque quando a gente é estagiária vê só o procedimento do protocolo que temos de cumprir, mas depois tem a oportunidade de ver várias coisas que parece que não estão no nosso currículo, mas que fazem parte da nossa aprendizagem. Para mim é sempre uma aprendizagem receber estagiárias. E temos de dar espaço para elas aprenderem. Eu também tive essa experiência e também sei que não é fácil. É entrar num espaço que não é nosso, é ver o que é que é o foco. Embora eu ache sempre que os estágios são pequenos, porque quando as estagiárias vão se embora é quando já estão a entrar na rotina.

B7. O que significa ser educadora de infância?

É uma arte, porque todos os dias eu estou a descobrir e pensar estratégias para ajudar aquela pessoa a crescer. Porque eu não estou aqui para tomar conta, eu quero que eles cresçam. E essa também é uma das minhas preocupações. Então, ser educadora é acreditar

naquele ser humano, acreditar que é uma pessoa e depois dar sempre desafios para que ele cresça. Ser educadora é uma grande responsabilidade.

C. Conceção e lugar da(s) criança(s)

C1. Como define criança?

Criança é um mundo. Elas pintam todas as cores. Elas vivem todas as emoções em uma hora, meia hora, quinze minutos. Elas passam por estar felizes, estar contentes, estar triste, zangadas, furiosas, depois voltam-se a reestruturar, depois estabilizam. Portanto, uma criança é um ser humano muito completo, que é um diamante que está para lapidar. A criança é um ser humano incrível, porque ela tem tudo lá dentro. Precisa é de ser trabalhado e vivenciado, mas sempre através das percepções sensoriais. É um livro aberto.

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com quem trabalha atualmente?

É um grupo muito energético. Gosta de aprender e é um grupo curioso. Mas é um grupo que é preciso estar sempre a falar nos limites. É preciso criar balizas para eles se orientarem, porque senão eles vão para lá daquilo que é a regra, criam eles as suas próprias regras e às vezes não funcionam nas suas relações. Portanto, aí é que é uma exigência muito grande da nossa parte. Depois temos algumas crianças com algumas dificuldades de comportamento que nós sabemos que temos de estar atentos como é que eles são, onde é que eles estão, para as ajudarmos.

C3. Quais considera ser as principais potencialidades e fragilidades do grupo?

As potencialidades é quererem muito saber, fazendo perguntas.

D. Abordagem pedagógica

D1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

A escola segue a pedagogia de projeto, seguimos os princípios de Reggio Emilia, do Movimento da Escola Moderna e depois abordamos uma dimensão da interioridade, porque seguimos o carisma de Santa Paula sempre da instituição orientada pelas Irmãs Doroteias como fundadora a Paula Frassinetti. E segundo a Paula Frassinetti, nós temos que ter um espírito de família, um espírito de serviço, um espírito de ser e de estar que assenta nos valores do Evangelho e por isso é que é uma escola Católica.

D2. Adota algum modelo para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa? A escolha do modelo pedagógico é da sua responsabilidade ou é uma decisão institucional ou individual?

(resposta anterior)

D3. Se sim, teve ou tem alguma formação nesse modelo pedagógico que adota?

Sim, tem sido aqui na escola.

D4. Utiliza instrumentos de trabalho na sala? Quais? Que função têm cada um deles?

Sim. Os instrumentos temos o painel dos aniversários, as idades, as tarefas, as tabelas dos projetos, a reflexão e a projeção semanal.

D5. Tem definidas intenções para a sua prática? Se sim, quais aquelas que prioriza com as crianças, equipa educativa e com as famílias?

(informação no PCG)

E. Organização do ambiente educativo

E1. Como organiza o ambiente educativo para que seja vantajoso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Nós trabalhamos por áreas. É um espaço com luz, ao nível das crianças. As crianças envolvem-se na galeria, eles é que colocam os trabalhos deles, como querem não querem. Depois mudam-se os espaços consoante as necessidades...é tudo em prol das crianças. O ambiente está preparado de acordo com isso.

(mais informação no PCG)

E2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

As minhas prioridades são: primeiro que a criança esteja bem; depois que ela consiga escolher algo que a entusiasme; e no fim orientá-la para outras experiências, para não estar sempre na mesma área ou na mesma modalidade.

De manhã existem as reuniões, mas depende de como vai correr o dia. Por exemplo, se há música e inglês, momentos em que vão estar sentados, então as crianças de manhã escolhem logo as áreas e vão brincar. Mas pelo menos à tarde que haja um momento de história, lengalengas, canções. Existir uma rotina flexível.

E3. Como se organiza nos diferentes momentos da rotina? Porquê? Quantas áreas existem?

(informação no PCG)

E4. As crianças participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais e rotinas)? Se sim, de que forma?

(informação no PCG)

F. Observação, planificação/documentação/avaliação

F1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

Primeiro a escola, no fim do ano, a escola tem uma calendarização. E depois nós já sabemos que em setembro é o acolhimento, a escola recebe meninos novos, depois há o lançamento do tema do ano, depois vem a festa dos avós...E sempre que as crianças entram no início do ano, há sempre o reconhecimento das crianças, daí os autorretratos, verem se ao espelho. Depois olharem para os outros e só aí olharem para fora. As coisas vão acontecendo consoante os acontecimentos.

F2. O estabelecimento (organização) determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança, assim como da planificação educacional?

(informação no PCG)

F3. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

(informação no PCG)

F4. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação? Que instrumentos de observação e avaliação da criança são usados?

(informação no PCG)

G. Caracterização da equipa educativa

G1. Há quanto tempo trabalha com a assistente operacional de sala?

(informação no PCG)

G2. Qual é o papel que a mesma apresenta na sala de atividades?

(informação no PCG)

G3. Existe articulação entre salas de educação pré-escolar? De que tipo? Em que âmbitos?

(informação no PCG)

G4. Existe trabalho colaborativo entre as educadoras de infância da organização socioeducativa?

(informação no PCG)

H. Relação escola- família/comunidade

H1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?

(informação no PCG)

H1.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?

(informação no PCG)

H2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Quem participa?

(informação no PCG)

H3. Qual o papel que a comunidade representa para a vida do grupo? Que tipo de interações são promovidas e porquê?

(informação no PCG)

Anexo F - Transcrição da
entrevista à diretora
pedagógica

| ' ' | ' ' |

B1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional

Fiz o Bacharelato em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na altura o curso de educadoras ainda não era licenciatura. Alguns anos mais tarde fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na Escola Superior de Educação João de Deus que me conferiu o grau de licenciatura. Mais tarde fiz uma pós-graduação em Ilustração no ISEC, o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e uma pós-graduação em Animação de Histórias na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou neste momento a terminar o Doutoramento em Educação artística na Faculdade de Belas Artes.

Antes de ter optado pelo curso de educação de infância tenha feito um outro percurso, na área das letras, tendo frequentado o primeiro ano do Curso de línguas e Literaturas modernas. Sempre gostei de escrever e achei que podia seguir por aí. No entanto, quando estava a estudar, tornei-me voluntária num ATL em Alfama e descobri a minha vocação. No ano a seguir pedi transferência de curso.

Durante a formação Inicial mantive-me voluntária no tal ATL e quando terminei o curso convidaram-me para ficar aí como educadora responsável pelo espaço. Já profissionalizada, estive aí durante um ano. Depois vim para aqui, onde estou desde 1995. Há 27 anos. Durante este percurso fui, durante 5 anos, supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também dei a cadeira de recursos educativos para a 1ª infância (durante 1 ano).

Vim para cá em 1995 para fazer uma baixa de parto de uma colega. Passei 6 meses na sala dos 12 aos 24 meses. Como as artes sempre fizeram parte dos meus interesses e como o Centro tinha um espaço de ateliê, convidaram-me para o dinamizar. Estive nessa tarefa durante 7 anos letivos, recebendo todas as crianças do Centro, desde a creche ao jardim de infância. Em 2002, devido à saída do direto por parte de uma das colegas, tornei-me titular de uma das salas de jardim de infância. Em 2015 fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de Infância.

Atualmente para além de Diretora Pedagógica e membro da Direção, estou a dinamizar o ateliê de artes visuais do Centro Educativo.

B2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?

Sou diretora pedagógica do Centro desde 2015. O meu papel tem várias vertentes. Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios pedagógicos do projeto

educativo são alcançados e cumpridos por todos. Claro que se procura decidir em conjunto e o projeto é construído por todos os intervenientes, mas há uma grande responsabilidade enquanto diretora pedagógica na sua atualização. Cabe-me também fazer a ponte entre a direção e as educadoras, tendo ainda funções avaliativas e formativas em relação à prática e à equipa educativa. Tenho ainda como tarefa a elaboração de documentos pedagógicos que orientam a ação educativa, acompanhamento da planificação e avaliação, elaboração de horários, distribuição de pessoal e articulação das equipas.

C1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento

O Centro Educativo surgiu em 1976, na altura com a valência de creche, jardim de infância e ATL, situando-se o mesmo num edifício pré-fabricado que se situava nas traseiras do atual edifício.

Em 1994 foi inaugurado um novo edifício, construído de raiz para o efeito, funcionando aí desde então, com as valências de creche e de jardim de infância.

C3. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?

C3.1. Como são conciliados? (caso existam mais do que um)

No nosso Centro Educativo a prática pedagógica não se encontra assente em apenas um modelo educativo. Vamos beber a vários modelos e abordagens retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação. Assim, identificamos como referência a Abordagem *Reggio Emilia*, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo *HighScope*. À primeira vamos buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. Explorar o mesmo conceito recorrendo a diferentes linguagens amplia o conhecimento da criança sobre o mesmo. A nossa ação pedagógica é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças, cabendo ao educador dar continuidade aos interesses e à curiosidade das crianças, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento da Escola Moderna vamos buscar a prática participada, através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo. Nesse sentido e recorrendo a alguns dos momentos inscritos no modelo, planificamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir

assuntos que dizem respeito à vida das crianças. A sua participação é ativa e vai desde a decisão das atividades de sala até à decisão sobre alterações nos espaços comuns do Centro, organização de momentos celebrativos, etc.

Ao *Hightscope* vamos beber do conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.

Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância.

De qualquer forma, queria sublinhar, que cada vez mais, *Reggio* assume-se como a nossa grande inspiração e temos trabalhado muito nesse sentido.

C2. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientados que regem a organização socioeducativa?

Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes:

Uma visão de criança: Cada criança é observada como um ser único, com características próprias. Por essa razão, na nossa prática, procuramos oferecer um acompanhamento individualizado a cada criança. A criança é ainda observada como um ser capaz, competente e agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento;

O Centro como comunidade: O Centro é observado como uma comunidade de partilha de experiências culturais, sendo a relação escola-família observada como algo fundamental. É ainda uma comunidade de relações, familiar, na qual as crianças se sentem seguras e apoiadas por adultos que velam pelo seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar.

O Brincar como atividade primordial: A atividade principal da criança é o BRINCAR, sendo nesse jogo livre, escolhido por si, que a criança desenvolve competências fundamentais. Nesse sentido, nas salas de atividade são preparados e oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta.

Participação: No Centro todos fazem parte e todos participam. Por essa razão recorremos a abordagens participativas sendo as crianças chamadas a intervir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a colaborar ativamente na vida do Centro.

As Cem Linguagens (explicado antes)

C4. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste

estabelecimento?

No Centro Educativo temos alguns momentos emblemáticos que vão permeando a nossa prática: a festa dos avós, que desde sempre se comemora no mês de novembro, trazendo ao Centro os avós das crianças; a caminhada do Advento que decorre no mês de dezembro, caracterizando-se por vários momentos de Interioridade; os encontros de Natal com as famílias; a semana da Cultura, a Festa das famílias.

C5: Importará talvez começar por falar da vivência da Interioridade no Centro Educativo. Nesse âmbito, e de forma muito próxima à vida da própria criança, procura-se contribuir para o seu desenvolvimento enquanto ser que pensa, sente e reflete.

O objetivo é ajudar a criança a conhecer-se, a reconhecer os seus sentimentos, as suas vontades, os seus desejos, desenvolvendo a sua relação consigo e com os outros, com o que a rodeia, criando momentos significativos nos quais ela se sinta convidada a conhecer melhor o seu eu interior. Nesse sentido, ao longo do ano, são desenvolvidas várias sessões com as crianças, sendo as mesmas pensadas e organizadas por uma equipa específica. Para além disso, procura-se que em cada sala de atividades sejam desenvolvidas e experienciadas rotinas diárias de Interioridade, criando-se momentos significativos de silêncio, reflexão, calma e de relação.

No Centro existe uma sala da Interioridade, onde acontecem muitas dessas sessões, constituindo-se como um lugar carregado de significado para todos quantos habitam no Centro.

C6/C7: O Centro Educativo tem uma direção composta por três elementos. Para além disso, o Centro conta com 11 educadoras, 17 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 3 professores especialistas (dança, música, inglês e artes visuais). Dispõe ainda de funcionários de limpeza, lavandaria, refeitório, carpintaria e segurança.

C8: Procura-se que aquilo que se faz seja decidido, discutido, analisado com a colaboração e envolvimento da equipa educativa. Apesar de existir uma direção, as questões que dizem respeito a todos e que se prendem com a prática desenvolvida, são conversadas, havendo uma auscultação dos vários intervenientes, mesmo das crianças (há assembleias de Centro todos os meses para decidir aspetos que dizem respeito a todos). Não raramente se promovem encontros entre educadoras para partilhar práticas, dificuldades, sendo desenhados em conjunto, ajustes ou alterações.

C9: É um ambiente muito familiar e próximo. É uma equipa estável, muitas das pessoas que cá trabalham estão cá há muitos anos, havendo uma grande proximidade e cumplicidade.

C10: A planificação é feita a partir da escuta ativa e da observação dos interesses das crianças, cabendo ao educador ampliar esses interesses com propostas pertinentes e significativas. Isso acontece tanto na creche como no jardim de infância.

D1: Das 8h30 às 18h30

D2: Funciona muito bem!

D3: Procuramos que os espaços estejam em sintonia com aquilo que é a nossa prática pedagógica, encarando-se o espaço como o terceiro educador. Há uma grande preocupação estética com a organização dos espaços. Aposta-se nos materiais naturais, havendo uma tentativa de cada vez mais, retirar os plásticos das nossas salas.

Também as paredes falam e por essa razão apostamos na documentação daquilo que vivido e experienciado pelas crianças e no Centro.

D4: Sim, claro. É pensado para isso, espelhando as nossas opções pedagógicas.

D6: Já crianças que já entram no Centro com diagnósticos e outras que são sinalizadas quando começam a frequentar o Centro. De acordo com a situação, e em parceria entre a psicóloga do Centro, educadoras e famílias, procura-se encontrar o acompanhamento adequado para cada um dos casos. Já tivemos situações de crianças que têm terapeutas/psicólogos que vêm ao Centro, outras que têm acompanhamento fora. Há muitos tipos de situações e o acompanhamento é definido a partir do diagnóstico. Para essas crianças, com os terapeutas, é elaborado um Plano de Intervenção que é seguido dentro do Centro de forma a oferecer às crianças o melhor acompanhamento possível.

D7: Creche e jardim de infância.

D8: Sim, claro. Quando as crianças entram no Centro, os pais recebem o Regulamento, tomando conhecimento do mesmo, sendo as suas normas observadas por todos.

D9: Ao longo do ano letivo os horários colaboradores são fixos. Claro que se surgir alguma situação inesperada pode haver necessidade de alguns ajustes, mas normalmente são situações pontuais.

D10: Normalmente na passagem da creche para o jardim de infância procura-se que os grupos sejam acompanhados por um adulto de referência. No jardim de infância também se procura que haja estabilidade, mantendo-se sempre uma referência ao longo dos três anos (auxiliar ou educadora). Antes de se distribuir o pessoal docente, procura-se igualmente dialogar com as educadoras, de forma a tomar decisões mais

fundamentadas e adequadas aos grupos de crianças.

D11: Os grupos são organizados por faixas etárias, havendo apenas um grupo de jardim de infância heterogéneo. Na organização dos grupos procura-se ter em conta o seu equilíbrio.

E1. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?

Há reuniões de direção (todas as semanas), reuniões de educadoras (todas as semanas), reuniões de auxiliares (duas vezes por trimestre), reuniões com professores especialistas (duas vezes por trimestre). As reuniões podem ser formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez.

Também há reuniões de pais (falado a seguir, quando se fala da comunicação com as famílias).

E2. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?

Procuramos trabalhar sempre em conjunto, projetando e decidindo em conjunto, de forma participada.

Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre todos. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria e de participação.

E4: De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?

Todos os anos todos os colaboradores fazem uma autoavaliação do seu desempenho (reflexão escrita), sendo a mesma conversada com a direção numa data agendada para o efeito.

F1: De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?

Procuramos cultivar a relação entre as crianças e a comunidade, promovendo saídas e intercâmbios. Começamos por estar inseridos num espaço que comunga com vários organismos que fazem parte da mesma congregação, sendo eles o Colégio do 5º ao 12º ano que pertencem às irmãs, o lar das irmãs e a Casa Provincial. Ao longo do ano são estabelecidos vários contactos, sendo comum as crianças fazerem visitas aos mesmos. Também existem alguns projetos de parceria como é o caso do voluntariado de jovens do colégio que vêm ao nosso Centro Educativo apoiar atividades sobretudo as de tempo

não letivo, embora tenhamos igualmente um grupo de jovens do colégio que está a desenvolver com as crianças um projeto relacionado com a matemática e que semanalmente vem ao Centro dinamizar jogos matemáticos com as crianças de 5/6 anos.

Fora deste contexto mais próximo, fazemos várias saídas na zona envolvente, sobretudo Museus, jardins, parques ou comércio local. Temos ainda uma parceria com a junta de Freguesia que, duas vezes por mês, disponibiliza a camioneta para algumas visitas de estudo e com a escola básica da zona, que visitamos todos os anos no âmbito da transição para o 1º ciclo.

F2: (respondida na questão anterior)

F3: Creio que apesar de estarmos numa zona de passagem, o Centro é servido por vários meios de transporte o que facilita a mobilidade dos grupos. Temos metro, autocarro, o que é muito bom. Temos desenvolvido alguns projetos que nos levam para outras zonas (ex. projetos de articulação com museus), e ter o metro à porta é uma vantagem. O facto de existirem parques e jardins, museus, comércio também facilita as saídas à zona. Há muitas coisas bonitas a descobrir na freguesia, sendo a proximidade uma vantagem que naturalmente influencia as nossas opções.

F4: Já respondi um bocadinho antes. Para além do que já referi, já desenvolvemos algumas dinâmicas (exposições temáticas: as artes, as ciências, a literacia, etc.), havendo convites à comunidade para que nos viessem visitar. Com a pandemia deixamos de fazer, mas pensamos retomar.

F5: Sim, por exemplo, com a escola básica da freguesia e com alguns Centros Educativos da Congregação.

F6/F7: Claro! A relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada. Cá dentro criamos uma família alargada em que todos (crianças, famílias, colaboradores) fazemos parte.

Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando

nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber, organização e envolvimento nas várias comemorações, festa das famílias, etc.

Há ainda um trabalho grande de partilha com as famílias sobre o que aqui é realizado e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão organizamos várias reuniões de pais ao longo do ano (de sala e temáticas); encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações (através da plataforma), para além dos contactos frequentes através de telefonemas ou mail.

De referir que as famílias são extremamente ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação na vida dos seus filhos e do Centro Educativo.

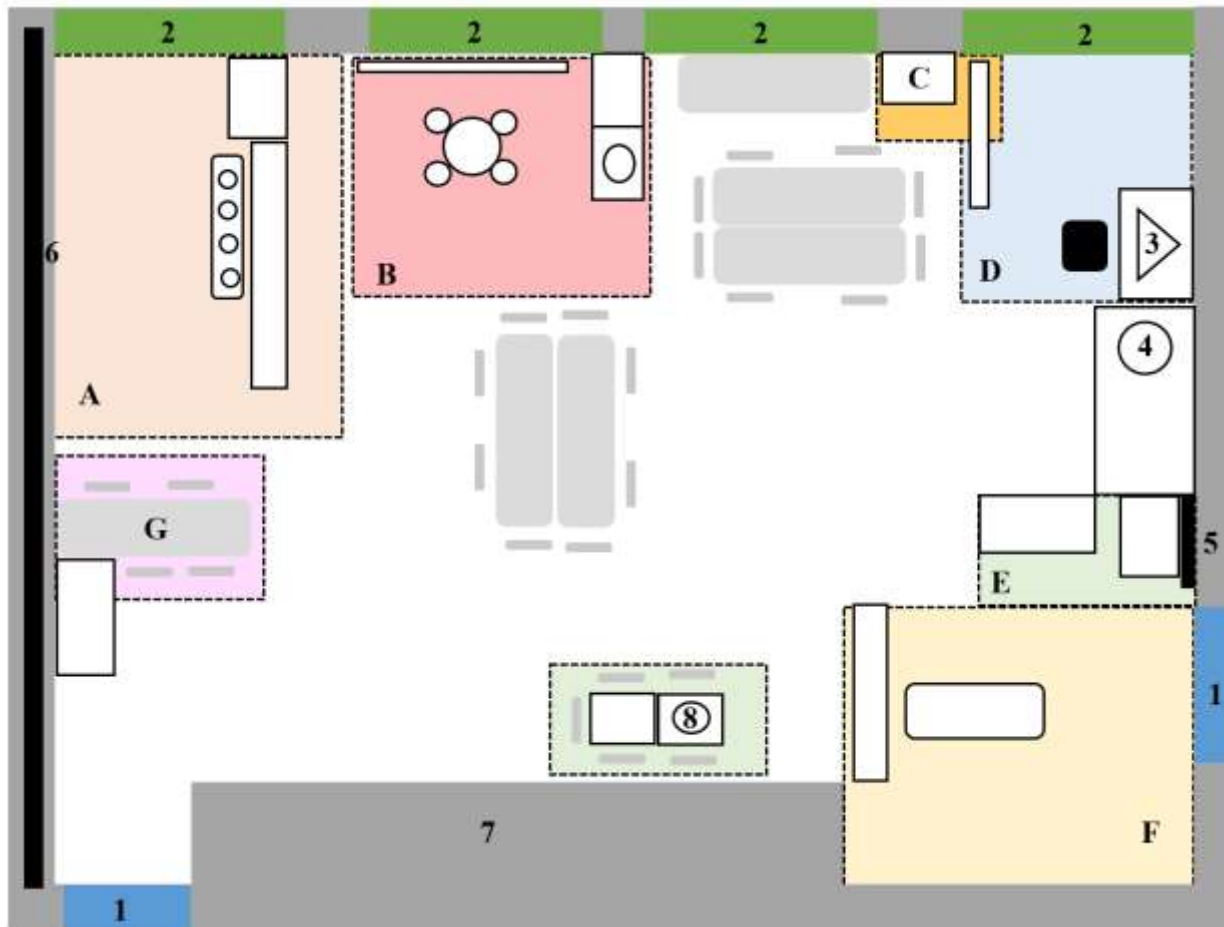
F8: Sim, claro. Temos vários canais de comunicação, entre eles a plataforma *Classroom*, o que facilita a troca e a partilha entre todos, onde semanalmente é partilhada a planificação/reflexão das atividades realizadas no Centro, assim como pequenos filmes que ilustram aquilo que aqui se vai vivendo, podendo os pais comentar e partilhar algo. Para além disso, os pais e encarregados de educação são chamados a vir ao Centro várias vezes. Para além das normais reuniões de pais, temos reuniões temáticas (sono, alimentação, etc.), encontros individuais para entrega e discussão de diagnósticos e informações relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, portefólios individuais das crianças que são partilhados semestralmente, etc. Visa-se com isto não só a comunicação, mas igualmente o trabalho colaborativo entre todos aqueles que estão com as crianças.

Anexo G - Planta da sala

| " | | " |

Figura G1

Planta da sala



Nota. Legenda: A (área do atelier); B (área do faz de conta); C (área da sombra e luz); D (área da biblioteca); E (área dos jogos de mesa); F (área das construções); G (área da escrita); 1 (portas); 2 (janelas); 3 (mesa com computador); 4 (lavatório); 5 (espelho); 6 (painel de cortiça); 7 (armários); 8 (mesa com caixa de legos)

Anexo H - Caracterização
das áreas da sala

| " | | " |

Na *área do faz de conta* é possível encontrar uma cozinha com mobiliários de madeira, tais como um fogão, um forno, uma máquina de lavar a roupa, uma mesa ao centro com uma toalha por cima e quatro bancos à sua volta. Além disso, existem variados materiais idênticos aqueles que se usam no dia a dia: máquina de café, torradeira, panelas, talheres, pratos, copos, alimentos de plástico e um balde com uma esfregona. Ainda nesta área, existe uma cama para os bonecos, dois bengaleiros – em fila e em pé – com diversas roupas, chapéus e malas e uma cesta com tecidos e um par de sapatos. Leia-se a nota seguinte:

A educadora trouxe para a área do faz de conta novos materiais para as crianças brincarem. O M.Q. brincava com a máquina de café. O J. usava a liquidificadora, enquanto vinha ao meu encontro e perguntava-me o sabor do batido que eu queria beber. Respondi-lhe “de morango”. A R., a IN. e a M.C. bebiam chá na mesa do centro. Todos pareciam envolvidos nas suas brincadeiras. (cf. anexo A – nota de campo n.º 5, 2/11/2022).

Existe, também, a *área do mini faz de conta*, com elementos em miniatura, no qual tem à disposição diversos materiais em que as crianças podem manipular numa pequena casinha de madeira, tais como bonecos, mobiliário, animais, loiças, entre outros.

A *caixa sensorial*, considerada uma das áreas da sala, disponibiliza uma caixa de plástico grande onde são colocados vários materiais/elementos, como por exemplo água, areia e terra, que permitem atividades de manipulação sensorial.

A *área dos jogos de mesa* tem à sua disposição diversos jogos – puzzles, dominós, blocos, torres – com vários níveis de dificuldade, o que permite que as crianças realizem atividades mais calmas e de maior concentração, quer seja em pares, individualmente, ou em pequeno grupo. É de salientar que as mesas dispostas pela sala não estão destinadas a áreas específicas, servindo apenas de apoios próximos dos móveis, o que significa que cada criança é livre de estar onde quiser e brincar com o que quiser em determinado espaço da sala, sendo que “as várias atividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo e, não sendo nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferencialmente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (Ferreira, 2004, p.85).

Na *área do atelier* existem variadas possibilidades de expressão plástica e tem à disposição das crianças vários materiais para a concretização das propostas de atividades de forma autónoma. Esta área dispõe de materiais de colagem e recorte, aguarelas, pinceis, tintas, canetas de feltro, lápis de cor e de cera, folhas de papel A4 e A3, material de desperdício variado, cola branca e batom, entre outros. O atelier permite valorizar as artes na educação pré-escolar, “mas também valoriz[ar] a importância que deve ser dada ao fato da criança se expressar das mais diversas formas” (PCG, 2022/2023, p.13). Observa-se a nota de campo seguinte:

A B. veio ter comigo e mostrou-me o recurso que construiu sozinha. “O que é que fizeste B.?” “Fiz um colar!” (B.). “E como é que fizeste o teu colar?” “Utilizei a corda e depois usei fita cola para fazer a medalha” (B.). “Uau, está muito giro B., gostei muito”. (cf. anexo A – nota de campo n.º 6, 7/12/2022).

Na *área da biblioteca* existem “livros de histórias, poesias, rimas dicionários e enciclopédias” (PCG, 2022/2023, p.18). Esta é uma área que proporciona às crianças momentos em que podem ouvir, contar e/ou inventar histórias em pequenos grupos. Ainda nesta área estão à disposição peluches, fantoches e almofadas.

A *área das construções* é composta por blocos de madeira, animais de plástico, ferramentas de plástico, carros e camiões de brincar, rolos de cartão, placas de madeira, rolhas de cortiça, tampas de garrafas, entre outros. Esta é uma área que permite que as crianças brinquem no chão. Além disso, existe uma paleta de madeira nesta área que permite que as crianças produzam as suas construções e as deixem expostas, sem terem de as destruir.

Na *área da sombra e luz* existe uma mesa com um tampo e luz e vários materiais que se destacam na mesma e que permitem que as crianças realizem composições diversas e criativas, tais como palhinhas, panos, rolos, pedras coloridas, tecidos, papel celofane, paus coloridos, transparências, entre outros. Ainda nesta mesma área existe uma estrutura feita em madeira, com um lençol fixo, no qual as crianças podem experimentar projeções e vivenciar outras brincadeiras relacionadas com luz.

Na *área da escrita* as crianças têm à sua disposição uma variedade de materiais de escrita, para que possam contactar com a mesma de uma forma informal, lúdica e divertida, como por exemplo canetas, borrachas, lápis, variedades de papéis, caixas com

letras e números plastificados, ficheiros de imagens e palavras. Esta área permite que as crianças tenham experiências com o código escrito, proporcionando desafios como “tentar escrever, copiar letras e imitar a escrita, (...) ajuda[ndo] as crianças a compreenderem aos poucos a funcionalidade da escrita e as suas diferenças na comunicação em relação à linguagem oral” (PCG, 2022/2023, p.21). Leia-se a seguinte nota:

Fui ter com a B. à área da escrita e perguntei-lhe o que é que ela ia escrever. “Os números e depois em baixo vou escrever as letras” (B.). Enquanto observava o quadro exposto no placard, ia escrevendo na sua folha as letras. “E tu sabes o nome das letras, B.?” “Sim, este é o a, o b...este é o b mais pequeno” (B.). “Ah, é outra forma de escrever o b.”. “Sim, são dois b’s, o b mais pequeno e o b grande” (B.). (cf. anexo A – nota de campo n.º 7, 4/01/2023).

A *área dos projetos e de ciências* permite que as crianças entrem em contacto com elementos da natureza e materiais de experimentação “que vão sendo trocados ao longo do ano” (PCG, 2022/2023, p.19). Existem variados elementos naturais, tais como plantas folhas secas, bolotas, avelãs, pinhas, paus, canas, assim como lupas e livros temáticos. Para além disso, nesta área também se encontram materiais relacionados com os projetos que vão surgindo na sala, sendo que a área pode sofrer modificações quanto ao espaço e à disposição dos materiais.

Por fim, é de salientar que as disposições das mesas na sala adaptam-se consoante as atividades que vão sendo realizadas. Porém, a sala está organizada de forma a permitir, sempre, a criação de um espaço de reunião em grande grupo, que geralmente ocorre ao redor das mesas da sala.

Anexo I - Instrumentos de
pilotagem

|' '' | | ''

O *quadro de tarefas*, no qual são escolhidas, semanalmente, as crianças responsáveis pelas tarefas da sala, tais como regar as plantas, ir buscar/dar a fruta, limpar as mesas, distribuir os chapéus/casacos, colocar a mesa, chefe de fila e cerra fila.

O *quadro dos aniversários*, onde estão registados os aniversários de cada criança do grupo, numa tabela organizada pelos meses do ano, que se inicia em setembro (início do ano letivo), permite que as crianças compreendam o decorrer dos meses (noções temporais).

A *lista de projetos*, uma tabela onde são registados, pelo adulto, os projetos que estão a decorrer ou que irão ser desenvolvidos em breve, e por quem está a ser desenvolvido, assim como a comunicação que irá ser feita sobre o projeto.

Os *portefólios de avaliação das crianças*, nos quais é feita uma recolha de evidências das crianças que irão avaliar o seu percurso. Na realização dos seus portefólios, “as crianças têm uma participação ativa em todo este processo, escolhendo as produções que são mais significativas para si e comentando-as com o adulto. Estas escolhas são fotografadas e depois voltam a ser arrumadas nas respetivas capas de cada criança” (PCG, 2022/2023, p.25).

Anexo J - Caracterização
das crianças

| " " | | " "

Tabela J1*Idades e percursos institucionais das crianças*

Nome	Data de Nascimento	Idades		Percurso Institucional (JI)
		Set 2022	Ago 2023	
A.	9 de outubro de 2017	4 anos	5 anos	3º ano
B. ^a	1 de fevereiro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
BJ.	18 de setembro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
BR.	20 de fevereiro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
D.	8 de dezembro de 2017	4 anos	5 anos	3º ano
DI.	15 de abril de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
F.S.	13 de março de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
F.L.	4 de dezembro de 2017	4 anos	5 anos	3º ano
I.	26 de maio de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
IN.	6 de maio de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
J.	20 de setembro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
L.	24 de fevereiro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
LC.	4 de outubro de 2017	4 anos	5 anos	3º ano
M.M.	13 de dezembro de 2017	4 anos	5 anos	3º ano
M. Q.	3 de maio de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
M.C.	17 de julho de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
M.P.	27 de agosto de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
E.	4 de setembro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
MD.	24 de julho de 2017	5 anos	6 anos	1º ano
MG.	2 de agosto de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
MO.	7 de março de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
R.	23 de fevereiro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
S.	29 de janeiro de 2017	5 anos	6 anos	3º ano
SF.	8 de junho de 2017	5 anos	6 anos	1º ano
T. ^a	2 de março de 2017	5 anos	6 anos	3º ano

Nota. Elaboração própria.^aFrequentou outro grupo no ano passado.**Tabela J2***Descrição da idade do grupo de crianças por sexo*

Sexo	Idades		Total
	4 anos	5 anos	

Feminino	1	12	13
Masculino	0	12	12
Total	1	24	25

Nota. Elaboração própria.

Anexo K- Carta de
apresentação

| | " | | " |



OLÁ FAMÍLIAS!



O meu nome é Ana Rita Patrocínio e estou a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Por este motivo, estarei a realizar um estágio profissional supervisionado desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023.

No decorrer deste período irei acompanhar a equipa educativa, assim como as crianças do grupo nas suas rotinas. Procurarei proporcionar atividades que contribuam para o desenvolvimento das vossas crianças, tencionando ir sempre ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas, de modo que eu possa aprender junto delas e elas também possam aprender comigo.

Desta forma, estarei inteiramente disponível para as crianças, assim como para as suas famílias, pelo que estou disposta a partilhar o trabalho desenvolvido e a esclarecer quaisquer dúvidas que surjam em relação ao mesmo.

Obrigada por me permitirem aprender com os vossos filhos!

Ana Rita Patrocínio
17 de outubro de 2022

Anexo L - Desenho do
estudo: fases de
investigação

| " | | " |

Tabela L1*Desenho do estudo: fases da investigação*

Fases do estudo	Descrição das tarefas	Objetivos
1.ª fase: preparação do estudo	<ul style="list-style-type: none">- Identificação da problemática;- Definição de questões e objetivos;- Seleção do tipo de estudo, dos participantes e técnicas de recolha e análise de dados;- Revisão da literatura.	Identificar a problemática e seleccionar o caso a estudar.
2.ª fase: recolha dos dados	<ul style="list-style-type: none">- Realização de observação naturalista;- Realização de pesquisa documental;- Realização de entrevistas semiestruturadas e questionários aos participantes.- Revisão da literatura.	Explorar, descrever e compreender determinados comportamentos dos participantes no estudo.
3.ª fase: análise e interpretação dos dados recolhidos	<ul style="list-style-type: none">- Análise de conteúdo dos dados das observações, das pesquisas, das entrevistas e do questionário;- Revisão da literatura.	Analisar e interpretar as conceções dos participantes no estudo.

Nota. Elaboração própria.

Anexo M - Caracterização
das famílias
participantes no estudo

| " | | " |

Tabela M1*Caracterização dos familiares das crianças participantes no estudo*

Grau de parentesco	Profissão	Habilitação acadêmica	Sexo do/a filho/a
Pai	Engenheiro civil	Mestrado	Masculino
Mãe	Educadora de infância	Mestrado	Feminino
	Fisioterapeuta	Mestrado	Masculino
	Economista	Licenciatura	Masculino
	Arquiteta	Licenciatura	Feminino
	Manicure	9º ano	Masculino

Nota. Elaboração própria.

Anexo N - Guião da
entrevista realizada à
educadora para a
investigação

| " | | " |

Tabela N1

Guião da entrevista à Educadora Cooperante

<p>Destinatária: Educadora Cooperante</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da educadora cooperante em relação ao desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar; • Compreender as intenções da educadora na organização do ambiente educativo em relação à área da escrita; • Identificar as estratégias adotadas pela equipa educativa para promover o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita. 		
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o suporte áudio da entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a entrevistada; - Declarar os objetivos da entrevista e explicitar as finalidades da mesma; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas; - Informar acerca da devolução da entrevista, após a sua transcrição.
<p>B. Conceção da educadora cooperante relativamente à emergência da escrita com crianças em educação pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da educadora cooperante quanto ao desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças na educação pré-escolar. 	<p>B1. Qual a opinião sobre o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças que frequentam o jardim de infância?</p> <p>B2. Qual a sua opinião sobre o incentivo ao desenvolvimento deste tipo de comportamentos, em crianças que frequentam o contexto da educação pré-escolar?</p> <p>B3. Que tipo de comportamentos são mais frequentes as crianças adquirirem a este respeito enquanto frequentam o jardim de infância? Qual a sua relevância para o seu futuro?</p>
<p>C. Perceção sobre o ambiente de literacia na sala de atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os suportes de escrita existentes na sala e a sua funcionalidade; • Caracterizar o modo como a organização do ambiente educativo 	<p>C1. De que modo o ambiente da sala de atividades promove o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças em idade pré-escolar?</p> <p>C2. Que tipo de suportes de escrita disponibiliza às crianças na sala de atividades e no contexto do jardim de infância em geral?</p>

	<p>influencia/promove o desenvolvimento de comportamentos emergente de escrita em crianças que frequentam a educação pré-escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias mais usadas para promover e motivar a criança a desenvolver comportamentos emergentes de escrita. 	<p>C3. Que área/s considera mais relevante/s para promover o desenvolvimento deste tipo de comportamentos? Porquê?</p> <p>C4. Quais as finalidades/funções dos suportes de escrita existentes no contexto educativo e utilizados pelas crianças no seu dia a dia no jardim de infância?</p> <p>C5. Que estratégias considera implementar, com mais frequência, para promover o desenvolvimento deste tipo de comportamentos nas crianças da sua sala? Ou seja, para estimular o contacto das crianças em idade pré-escolar com o código escrito?</p> <p>C6. Que estratégias se revelam mais adequadas para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita em contexto da educação pré-escolar?</p>
D. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>D1. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>D2. Agradeço a colaboração e a disponibilidade para a realização deste estudo. Informo que depois de transcrever a entrevista, se pretender, posso devolvê-la para confirmar se o registo correspondente às opiniões que desejava expressar.</p> <p>D3. Obrigada pela sua disponibilidade!</p>

Nota. Elaboração própria.

Anexo 0 - Guião da
entrevista realizada às
crianças

| ' ' | | ' ' |

Tabela O1*Guião da entrevista realizada às crianças*

Destinatários: Crianças (B., M.C., M.P., R., S., BJ., J., L., LC. e T.)		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções das crianças sobre a escrita; • Perceber os comportamentos das crianças no que diz respeito à escrita; <p>Compreender as práticas da escrita que a criança tem no seu contexto familiar.</p>		
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Conceções das crianças sobre a escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções de cada criança sobre a importância da escrita; • Conhecer as conceções de cada criança sobre a funcionalidade da escrita. 	<p>B1. Sabes escrever? Se sim, o quê? Se não, queres aprender? Porquê?</p> <p>B2. Quando é que escreves?</p> <p>B3. Para que serve a escrita?</p> <p>B4. Achas que é importante escrever? Porquê?</p> <p>B5. Aqui na sala onde costumavas escrever? Escreves com quê?</p>
B. Apropriação do código escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que é que cada criança gostaria de saber escrever; • Perceber a importância que é para a criança escrever o seu nome. 	<p>C1. O que gostarias/escolherias de escrever sozinho/a?</p> <p>C2. Por que escreves o teu nome nos trabalhos que realizas?</p> <p>C3. Achas que é importante escrever o teu nome nos trabalhos? Porquê?</p>
C. Contacto das crianças com o código escrito no contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e conhecer o contacto que a criança tem com a escrita no contexto familiar; 	<p>C2. Vês os pais em casa a escrever? Se sim, o que eles escrevem?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a perceção da criança sobre o contacto com a leitura e a escrita. 	
D. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	D1. Queres dizer mais alguma coisa sobre o tema que estamos a falar?

Nota. Elaboração própria.

Anexo P - Transcrição da
entrevista realizada à
educadora para a
investigação

|| " | | " "

Conceção da educadora cooperante relativamente à emergência da escrita com crianças em educação pré-escolar

B1. Qual a opinião sobre o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças que frequentam o jardim de infância?

A criança desde cedo que contacta com escrita, porque nós somos um modelo para elas, portanto, e eu na sala faz-me todo o sentido, associar a palavra ao objeto ou animal, ou o que seja, que esteja à nossa volta. E isso está ligado e é uma coisa natural, porque à nossa volta, quando nós saímos à rua, a escrita está em todo o lado, os códigos... tudo se lê. A primeira forma de escrita das crianças é o desenho. Portanto, desde cedo, que a criança tem de trabalhar, tem que experienciar desafios com as ferramentas riscadores, com as canetas de feltro, com os lápis de cera, pincéis grossos, pinceis finos, usando as aguarelas. Portanto, todo esse material está ao alcance das crianças com as devidas seguranças, não é? Em crianças pequeninas, os materiais são mais grossos por causa da pega, com as crianças em Jardim de infância já sabem que é ali que se arrume, é ali que se faz... é este o nosso trabalho diário em que existe um material, tem que se cuidar do material, arrumar o material, e depois repor o material. E quando se estraga o material, temos que nos sentar com eles a consertar esse material ou a transformar esse material. Por exemplo, as canetas... uma coisa que ainda não fizemos na sala foi anilinas, as canetas ou painéis com colagens. Muitos artistas plásticos trabalham esses materiais para construções... mas eu ainda não tenho tido tempo para guardar esse material e transformar. Mas o educador tem que ter sempre isto em mente, em reutilizar, porque é possível em Jardim de infância, tudo se ganha. Mas o educador tem que ter a atitude de: “Olha, isto está estragado, vai para o lixo.” Não. Agora vai para a reciclagem, papelão, mas há outras estratégias. Mas é muito importante, agora não fugindo à pergunta, a criança saber que há código oral, o código escrito e a criança até depois começa a imitar-nos. Se nós não formos modelo, ela nunca vai experienciar isso. Portanto, nós temos que ser modelo.

B2. Qual a sua opinião sobre o incentivo ao desenvolvimento deste tipo de comportamentos, em crianças que frequentam o contexto da educação pré-escolar?

O incentivo é... contamos as histórias, depois as crianças recontam as histórias e depois gostam de construir as suas próprias histórias e elas depois quando percebem que começam a fazer como o adulto elas depois querem aprender mais. E nós temos que ter

na sala de aula, uma área preenchida com materiais para que elas possam utilizar. E depois a arte também está na escrita, não é? Por isso, a modelagem, a areia quando nós vamos para a praia e eles gostam de escrever. A primeira palavra que eles escrevem, ou as primeiras letras que eles escrevem é sempre o seu próprio nome, nem que seja tudo “OOO” ou “AAA”. Portanto, primeiro será sempre a forma circular, ou linhas. Há toda uma evolução gráfica, não é? E isto está mesmo justificado no desenvolvimento infantil da criança, portanto, há todo um processo. E ela faz isso e nós temos que lhe dar as condições, mas sempre num início muito livre. como papéis de vários tamanhos, com várias cores, é livre, não é formatá-la “só escreves na folha A5”. Não. E então quando são muito pequenos, tem que ser coisas muito grandes, eles até escrevem fora da folha. E tu já reparaste que eu às vezes digo-lhes assim: “olha, então e como é que queres resolver isso?” e eles até vão buscar outra folha para pôr fita cola... porque isto já vem de trás. Aos três anos acontece muito, eles estão a escrever o nome, ainda na fase dos círculos e depois sai para a mesa e eu digo “ó saiu para a mesa, mas na mesa não pode ficar, eu vou te ajuda a por aqui uma folha” e nós damos o exemplo. Cada criança arranja maneira, mas tem que ser livre, livre! Ah, e depois há um material que é fundamental numa sala de Jardim infância que são os cartões com os nomes, desde sempre. Desde os três anos que isso deve estar, porque é a fotografia e o nome. Agora eles já estão interessados pela primeira letra do nome, pois já viram que a mesma letra repete...isto é tudo um caminho. Aos três anos pode haver uma outra criança que está desperta para as letras iguais e diferentes, porque eles veem muito YouTube e as músicas. E uma coisa é decorar, outra coisa é saber. E agora nos cinco anos nós dizemos “escreve o teu nome” e as crianças dizem “diz lá as letras”. Nós dizemos o F e ele faz o F, o R “mas como é que é o R?” e nos levamo-lo ao alfabeto e dizemos “olha, temos uma linha, primeiro fazemos com o corpo...”

E quando uma criança escreve uma letra ao contrário, nós devemos dizer que está ao contrário ou não dizer nada?

Não. Agora que estão a fazer seis anos eles já percebem “olha está pontinha que fizeste da direita para a esquerda, é da esquerda para a direita” e depois mostramos. Mas só dos cinco para os seis, calmamente, se achamos que a criança está segura. Alguns até dizem “dá uma borracha, isto não está bem, dá-me”. Não, aqui não se usa borracha, escreve em baixo. O código escrito obedece a regras, que é da esquerda para a direita e, portanto,

agora daqui a dois meses vou por lápis de carvão para escreverem mais pequenino. Uso muito as maiúsculas, mas à disposição temos letras de máquina, as maiúsculas, as minúsculas.

E se as crianças se esquecerem de escrever uma letra, nós devemos intervir ou deixamos tal como elas escreveram?

Digo, digo, mas faço já outro jogo com as sílabas, porque ela percebe. Eu não quero que ela fique a dizer, não sei. Então, eu vou observando as crianças e perceber o que é que vale a pena dizer a esta criança sem a machucar e dizer que ela não sabe, sem a estar a obrigar?! Porque não é isso que se pretende.

E agora estão a moldar o nome com o barro, aos poucos todos vão querer fazer essa experiência. Portanto, tem que se olhar para a criança e ver o que é que lhe estamos a pedir, porque o errar... nós não dizemos que está errado, dizemos que falta aí qualquer coisa. O errar faz parte do processo, mas a gente não usa errar, diz que falta.

Agora aos seis, que eles têm uma maior consciência...quando tu viste, quando tu chegaste, eles querem escrever histórias, eles desenhavam imenso, contam a história, põe o dedo.

Quando a gente chega ao fim do ano letivo eu sei que eles sabem as letras, o nome, o nome deles é afetivo “sou eu” e eles gostam de escrever pai e mãe, tudo afetivo. E depois há outros que gostam de escrever outras coisas e que pedem. E eu ainda hei de introduzir o caderno das caças às letras. Que é um caderno que eu tenho, que depois é forrado com um desenho. O caça às letras é um jogo, em que eles andam na escola, vão às salas das minhas colegas, procurar palavras que começam pela letra A, e depois escrevem e desenhavam para não se esquecerem. É tipo um dicionário de palavras.

A tapeçaria é muito importante para trabalhar a motricidade, mas há uns anos atrás eu punha todos a fazer tapeçaria agora é aqueles que pediram. Mas eu não queria obrigar, não quero nada disso. Agora eu queria-te mostrar. Algumas propostas de trabalho utilizadas na área da escrita no Jardim de Infância. Portanto, na linguagem oral, tenho as histórias com livros, sem livros, fantoches e representação. As reuniões, as regras que é o vamos combinar. Não uso regras, há um combinado e vamos cumprindo. Conversas individuais e diálogos entre crianças, portanto, isto tem que ser observado. E na escuta

ativa, então agora muito mais ainda. Nós somos o modelo, portanto, eles veem os adultos a conversar, eles veem os adultos quando se sentam de uma forma tranquila e serena.

Introduzir novo vocabulário e nas histórias, eu não tenho feito Rita, mas é uma coisa quando se lê uma história saber o significado das coisas. Com os pequeninos frases curtas e bem faladas. Muita informação, só vai atrapalhar. A introdução de novo vocabulário para fazer um dicionário, também ainda não fiz, mas também é uma coisa que eu já fiz algumas vezes noutros anos, que foi o novo vocabulário, é o dicionário onde se vai ver o significado das palavras é um livro que existe e que em todas as casas deve existir.

Depois é muito importante as canções, as lengalengas e repetir, repetir, repetir e repetir. Eles já sabem as lengalengas de cor, algumas outras a cantam porque também nós o fazemos, mas isso convém fazer desde sempre. Desde os 3 anos que a escrita, a palavra, o diálogo, tudo isto, adequado à idade tem que estar lá. E tem que ser intencional, nós temos que ter uma intenção. Nós estamos a ver como é que os meninos se relacionam. Estamos a escutar. Como é que eles conversam. Este grupo tem 5 na terapia da fala...a pandemia...estes miúdos são da pandemia, muitos fechados em casa e nas relações, não fizeram coisas que deviam ter experienciado aos 3 anos em contexto de escola e não tanto tempo em casa com as famílias e na televisão.

Agora, linguagem escrita. Portanto, para vir a escrita tem que haver a linguagem oral bem trabalhada, claro, depois é bom que eles oiçam bem, mas isso pediatra também tem que fazer essas funções, não é? E depois, tu também “parece-me que ele não ouve, eu chamo, chamo e ele faz ãh ãh”. Agora, na escrita, textos livres, notícias, deve acontecer ao longo do ano. Tudo o que está escrito na sala, o mapa de tarefas, os aniversários...com 3 anos eu não costumo pôr logo a data, mas tu podes ter um grupo misto, e quando tens um grupo misto, tens que ter elementos para os mais crescidos verem e usarem com naturalidade, ou como uma intencionalidade, que é ver como é que eles se interessam.

Ler apontando com o dedo, como tu fazes Rita, quando tu chegaste, foste ler histórias para o faz de conta e o Francisco quer contar histórias. Podemos fazer isto para eles verem que estás a seguir, estás a ler, está lá, é um modelo, não estás a inventar. Escrever e soletrar. Relação termo a termo, no sentido palavra-imagem. Caça às letras. O meu nome é muito importante, portanto, escrever o nome da criança, ter na sala os nomes deles, a fotografia, o quadro das tarefas. Os aniversários também têm, mas com estes eles é que

fizeram, fizeram a sua fotografia e eu puxo dia, a agenda, o painel dos números, porque eles andam a contar. Pronto, histórias inventadas. O livro, título, autor, Ilustrador. O caderno de escrita, portanto, também o tal caderno que achamos escrita, que é escrita livre, mas eu vou lhes dar um desafio que é palavras a partir do A, e depois eles mostram “quantas descobriste aí na escola”, as colegas já sabem quando eles vão, eles andam aí com o caderno, já sabem fazer essa brincadeira. A escrita fonológica, listas de palavras. Palavras que conhecemos, as embalagens também nunca não fiz nenhuma frutaria nem fiz nada, mas na área da escrita podia pedir-lhes caixas de papas e de outras coisas para eles escreverem, para lerem os códigos, e por isso é que há aqui embalagens.

Depois temos os tipos de escrita, a iconográfica, as dos gráficos, a receita dos bolos, o texto da história, o jornal. Tipos de letras, os nossos nomes, os nomes dos outros. Isto são sinais de um trabalho que já foi feito por trás. E também as famílias valorizam. Cartões com os nomes, caixinhas com letras, imãs letras, quadro de diz. O computador também temos, podem escrever e imprimir. Para respondermos à emergência da escrita, nós temos que criar condições. As crianças não pediram, mas nós, como eu te disse, estão lá as caixinhas, mas eles não as usam, então eu agora, cabe-me a mim, pegar nelas e ver como é que eu vou usá-las.

Na nossa sala temos as notícias, à segunda-feira, quem quer. Escrevemos tudo, de uma maneira geral, os registos de que eles dizem para o projeto. Temos uma preocupação muito com a escrita, portanto, não podemos dar erros...e depois os meninos vão ler pelas imagens e algumas palavras que nós vamos escrever em maiúsculas, em minúsculas. Portanto, isso tudo faz parte do processo. Mas aos 3 anos, eu dou autocolantes de letras para pôr o nome, os números. Eles podem colar números para fazerem conjuntos, mas também costumo fazer com letras. Foi a perceber aí perto. Por exemplo, “quais são as letras que vamos procurar?” É um jogo e a criança aos 3 anos, procura a letra. Se eu vir que ele procura o cartão, eu posso lhe dar mais um andaime para ele dar mais um saltinho no seu interesse e depois nós passamos a pôr o cartão nos sítios, onde ele tem as coisas ia pedir para que ele assine, e depois tu aí vê a evolução gráfica típica da idade não é nada inventado, tem mesmo a ver com o desenvolvimento da idade.

Se uma criança de cinco anos não quiser escrever o nome, eu questiono porquê? O que é que eu não fiz? Ou o que é que nós não estamos a propor à criança para que ela se interesse

por isso? Ou como é que está o seu eu? Como é que ele está? Porque até aí eles já viveram experiências de “eu” intensas e que aos cinco anos eles estão a viver outras.

B3. Que tipo de comportamentos são mais frequentes as crianças adquirirem a este respeito enquanto frequentam o jardim de infância? Qual a sua relevância para o seu futuro?

O que eu quero é que eles gostem de brincar com estes materiais. Portanto, o jogo tem que fazer parte desta aprendizagem. A escrita não é imposta, não é copiada como um exercício imposto, a criança copiar as letras só porque sim, não faz sentido. Faz sentido quando “tu queres fazer igual? Queres fazer o título?” E depois temos que ver como é que é a pega do lápis, o lápis põe-se sempre ao meio. Aos três anos, faço sempre isto. E depois é associar as letras ao som, a parte fonológica, que é muito importante. Porque isso depois, quando eles forem para a primária eles vão aprender as letras, o som, tudo numa forma com estrutura. Mas se eles levarem esta ideia que já existe letras, que formam o alfabeto, que elas se juntam, eles já vão com autoestima. Mas cada criança é uma, cada criança recebe de maneira diferente. Os pais querem muito que eles saibam ler e escrever, não, no Jardim de infância eles não vão aprender. Eles vão aprender a pensar e a perceber e a compreender e a chamar o nome pelas coisas, como um jogo, com lengalengas, com canções, com trava-línguas, com rimas.

Perceção sobre o ambiente de literacia na sala de atividades

C1. De que modo o ambiente da sala de atividades promove o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças em idade pré-escolar?

O educador pensa nas coisas, coloca-as ao serviço, mas depois vê como é que o grupo as acolhe e depois vai refletindo. Mas não deve retirar. Se for necessário retira, mas com aquele sentido hei-de voltar para outro desafio, ou então ainda não retira, mas está muito próximo o desafio ou então diz, “para esta fase não faz sentido, só no Natal, porque eles ainda estão a recortar”. Antes de recortar ainda amachucam papel. O rasgar é fundamental, rasgar coisas que se pode, a força, depois recortar já é outra energia. Pronto, o saber pegar no lápis...Comportamentos de pegar na mão da criança são errados. A tapeçaria é boa, com a supervisão do adulto. E tudo isso é fundamental. E desenhar muito, quanto mais se desenhar, mais a motricidade fina é trabalhada, a mão fica mais flexível e

a criança está tranquila. Agora, tem de ser tudo com o jogo, tudo de uma forma lúdica. Os próprios jogos didáticos que nós temos, são assim. Mas também no registo gráfico, na evidência gráfica, a criança pode fazer. Por exemplo, a música ao serviço da linguagem, da escrita, do corpo. A dança ao serviço da escrita, da linguagem do corpo. O contexto das construções...tudo aquilo que nós preparamos tem muita coisa para trás.

C2. Que tipo de suportes de escrita disponibiliza às crianças na sala de atividades e no contexto do jardim de infância em geral?

É a escrita manuscrita, a escrita de máquina, tudo o que está nas revistas e nos jornais eles podem recortar e podemos classificar e chamar o nome das letras. É de máquina, é maiúscula, é minúscula, portanto, chamar as coisas pelos nomes, sem drama. Isso tem que estar ao dispor revistas, tesouras, papéis.

C3. Que área/s considera mais relevante/s para promover o desenvolvimento deste tipo de comportamentos? Porquê?

A dança, a música, o ateliê com a digitinta, a modelagem, com a areia, a caixa de água, com materiais naturais, as texturas, eles têm que trabalhar e quanto mais eles se relacionarem com os sentidos em relação às coisas, aos objetos, mais palavras adquirem e mais curiosidade eles têm e mais possibilidades eles têm de criar histórias e de falar melhor. Em relação à escrita, todas as áreas, porque a escrita está em todo o lado, há códigos em todo o lado. A escrita, a matemática, todas as áreas do currículo fazem parte disto. As coisas não estão compartimentadas, ou seja, ao domínio da matemática, ao domínio da escrita, há as artes, a área da formação pessoal e social e tudo exige um esforço e não devemos desistir porque as coisas têm que estar ao dispor para que a criança as utilize, porque vão ser usadas depois na linguagem, na escrita.

C4. Quais as finalidades/funções dos suportes de escrita existentes no contexto educativo e utilizados pelas crianças no seu dia a dia no jardim de infância?

O ser humano é capacitado para aprender isto, mas para aprender isto, a função é a criança desenvolver, criar associação nas coisas, para mais tarde ela aprender de uma forma formal. Tendo umas boas bases de relação com ela própria, com os outros e com o meio, com estas experiências de linguagem, de escrita, de tudo o que está à sua volta, ela vai ter a parte do cérebro preparada para receber o que vem. A função é a de sempre desenvolver e educar, para ser um cidadão do futuro. Porque quando isto não acontece, nós temos que

trabalhar esse défice. Se a criança não está interessada em escrever, mas se ela desenha, ela diz o nome, mas se ela ainda não está interessada nas letras, ela vai dar o salto noutra altura, mas ela tem evidências que diz que ela está a caminhar. Nós educadores conseguimos ler nas entrelinhas essas evidências, porque o desenho é a primeira forma de escrita. Se num Jardim de infância não se desenhar é grave, é muito grave. Porque o desenho é a primeira forma de escrita, desde que a criança nasce, e depois a cada idade se adequa os materiais ou o espaço. Mas a percepção dos sentidos, trabalhar os sentidos, é o primeiro despertar para se criar ligações no cérebro para depois dar outros processos de aprendizagem. O nosso cérebro tem um tempo de preparação para aprender, tal como um bebé, é tudo muito rápido, ele aprende, tem tantas experiências. Queria muitas sinapses e então, quando cria essas sinapses, ele vai dando uns saltos. O facto de a criança não saber escrever o nome aos 3 anos não me preocupa porque eu sei que a criança precisa de mais experiência, até pode estar escrito no livro “aos 3 anos já tem que saber escrever o nome”, não, não tem.

C5. Que estratégias considera implementar, com mais frequência, para promover o desenvolvimento deste tipo de comportamentos nas crianças da sua sala? Ou seja, para estimular o contacto das crianças em idade pré-escolar com o código escrito?

Primeiro, falar bem, depois ter alguns materiais que a criança possa utilizar. Como por exemplo, revistas, tesouras, colas e dizer “olha estão aí letras, podes reportar as letras do teu nome”. Portanto, com os materiais que estão, desafiar as crianças, mas sobretudo começar a falar bem, é a primeira estratégia. Depois contam muitas histórias e depois é ter as coisas ao alcance delas, mas sobretudo os cartões com os nomes, palavras afetivas com imagens.

C6. Que estratégias se revelam mais adequadas para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita em contexto da educação pré-escolar?

Ter bastantes materiais riscadores. A criança poder utilizar para desenhar, para copiar, seja para criar, ter vários materiais que também sejam de várias texturas, de várias cores. Ter o atelier com várias propostas. E ter as linguagens, sempre ao serviço da criança, a dança, a música é muito importante. O educador é capacitado para propor desafios desses.

Há escolas que têm professores especialistas, e isso é um enriquecimento ainda maior. Mas trabalhar de dentro para fora e ter estes materiais.

Conclusão da entrevista

D1. De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Eu só queria dizer uma coisa para terminar esta entrevista, que é o seguinte. Em Jardim de Infância a formação pessoal e social é a base, é transversal em todas as áreas. O desenho é a primeira forma de escrita. Portanto, jamais pensarei que no Jardim de Infância não se desenhe, não haja lápis e canetas. Agora, não consigo imaginar uma criança só pintar com um lápis ou só ter uma cor ou ter as cores orientadas. Não consigo perceber isso. Porque isso para mim são bloqueios à iniciação a qualquer aprendizagem de escrita, de desenho, se não houver condições. Depois, a criança tem de estar predisposta para isso, tem que ser livre, tem de gostar de ter curiosidade, de experimentar. Daí, então, ela pode desenhar em plano deitado, em plano de pé, ela pode desenhar sentada, de joelhos, portanto, criar várias situações para que a criança se sinta livre para o fazer. Para fazer qualquer coisa que seja usando esses materiais, ou que seja, a criança tem que estar confortável na posição, nesse registo. Se ela está ainda numa situação de muita birra, de muito conflito interior, ela expressa isso de outra maneira no papel. E nós temos que estar atentos e ler os sinais, porque depois tudo o resto a gente anda e tem a ver com a sua atitude, com a sua pré-disposição. Porque pelo desenvolvimento natural da criança, ela vai vencer etapas e vai chegar a determinadas maturidades que lhe vão permitir aprender a escrever e vai aprender. Mas antes, tem que vivenciar muito os sentidos, tudo parte da exploração através do ouvir, do ver, do escutar, do sentir.

Anexo Q - Transcrição das
entrevistas realizadas às
crianças

| " | | " |

• J.

- **Tu sabes escrever?**

“Não, não sei escrever.”

- **E tu gostavas de aprender?**

“Sim.”

- **Porquê?**

“Para aprender a fazer nomes e letras que não sei ainda.”

- **Quando é que tu escreves?**

“Não sei.”

- **Para que tu achas que serve a escrita?**

“Para escrever.”

- **E achas que é importante escrever?**

“Sim.”

- **Porquê?**

“Eu não sei porque é importante escrever, mas eu digo que é importante, mas não sei por que é importante.”

- **E aqui na sala, onde é que costumavas escrever?**

“Na área da escrita.”

- **E tu escreves com o quê?**

“Com canetas.”

- **E o que é que tu gostarias de escrever sozinho?**

“Avião.”

- **Por que escreves o teu nome nos desenhos que fazes?**

“Para saber de quem é os desenhos.”

- **E onde é que escreves mais o teu nome? Escreves em mais alguma coisa?**

“Não, só nos desenhos.”

- **Tu em casa vês os pais a escrever?**

“Sim.”

- **E o que é que eles escrevem?**

“Eles escrevem compras”

- **E escrevem com o quê?**

“Com lápis, uma caneta parecida com o lápis, mas não é, é uma caneta.”

• S.

- **Tu sabes escrever?**

“Eu acho que sim.”

- **E o que é que sabes escrever?**

“Eu sei escrever Ana, Sara...só sei isso.”

- **E queres aprender a escrever mais?**

“Sim, porque eu acho que se nós escrevermos nós também aprendemos a ler.”

- **Quando é que tu escreves?**

“Eu escrevo quando eu leio, escrevo coisas.”

- **Para que achas que serve a escrita?**

“Para eu escrever.”

- **E achas que é importante escrever?**

“Sim.”

- **Porquê?**

“Para não nos esquecermos das coisas.”

- **E aqui na sala onde é que costumas escrever?**

“Na escrita.”

- **E escreves com o quê?**

“Com lápis e às vezes um caderno.”

- **E o que gostarias de escrever sozinha?**

“Copo, cereais e chitas.”

- **E por que escreves o teu nome nos trabalhos que fazes?**

“Para depois, quando eles virem já sabem que é meu.”

- **E quando é que costumas escrever o teu nome para além dos trabalhos?**

“Quando eu faço alguma coisa com folhas eu escrevo o meu nome.”

- **Tu em casa vês os pais a escrever?**

“Sim. Mas a mamã, quando eu vejo de manhã, ela está sempre a escrever.”

- **E sabes o que ela escreve?**

“Não, não sei ler.”

- **E ela escreve com o quê?**

“Escreve na mesa da cozinha no caderno.”

- **Queres dizer mais alguma coisa sobre a escrita?**

“Sim.”

- **O quê?**

“Como é que nós escrevemos Sara e Rita?”

• R.

- **Tu sabes escrever?**

“Sim.”

- **E quando é que tu costumavas escrever?**

“Quando eu quero e quando dizem para escrever.”

- **E quem é que te diz para escrever?**

“A minha mãe, o meu pai.”

- **Para que achas que serve a escrita?**

“Para escrever.”

- **Achas que é importante escrever?**

“Sim.”

- **Porquê?**

“Porque senão não havia histórias.”

- **E aqui na sala onde costumavas escrever?**

“Na escrita, no nosso caderno, nos livros que eu faço.”

- **E escreves com o quê?**

“Canetas.”

- **E o que é que tu gostarias de escrever sozinha?**

“Disney Júnior.”

- **Por que escreves o teu nome nos trabalhos?**

“Porque senão a P. não sabe de quem é.”

- **Em que momentos é que escreves o teu nome?**

“Quando faço aguarelas, no cavalete.”

- **E tu em casa vês os pais a escrever?**

“Sim, e a assinar coisas. Porque a minha mãe vai trabalhar numa loja.”

- **E sabes o que é que eles escrevem?**

“Não.”

- E ela escreve com o quê?

“Lápis ou canetas, não me lembro.”

• B.

- Tu sabes escrever?

“Sei.”

- O quê?

“Eu sei escrever algumas coisas. Sei escrever, mas quando os meus pais leem há algumas coisas que eu quero fazer.”

- E tu gostavas de aprender?

“Sim.”

- Porquê?

“Porque gostava de aprender a escrever avião.”

- E quando é que tu escreves?

“Quando eu ir para a outra escola.”

- E para que achas que serve a escrita?

“Serve para nós escrevermos coisas.”

- E achas que é importante escrever?

“Sim é, porque senão os meninos não aprendem a escrever.”

- E aqui na sala escreves com o quê?

“Escrevo com canetas, com lápis e usamos aquela coisa e depois escrevemos.”

- O que é que tu gostarias de escrever sozinha?

“Gostava de escrever avião, feliz Natal, sozinha.”

- Por que escreves o teu nome nos trabalhos?

“Porque para saberem qual é o desenho de alguém. Se não tiver, não sabemos.”

- E escreves o teu nome em mais algum sítio?

“Sim.”

- Onde?

“Nas pinturas e nas aguarelas.”

- E tu em casa vês os pais a escrever?

“Não. Eu tenho umas letras em casa que dá para escrever em íman. Tenho uns ímanes de letras e escrevo muitas coisas.”

• M.C.

- **Tu sabes escrever?**

“Sei.”

- **O que é que tu sabes escrever?**

“M.C. e cozinha de lama.”

- **E queres aprender mais?**

“Não.”

- **Porquê?**

“Porque eu não gosto de escrever.”

- **E quando é que tu escreves?**

“Há muitos anos.”

- **E para que serve a escrita?**

“Para aprender a escrever.”

- **E achas que é importante aprender a escrever?**

“Sim.”

- **Porquê?**

“Porque para nós sabermos as letras para nós se quisermos escrever.”

- **E aqui na sala, tu costumavas escrever?**

“Sim.”

- **O quê?**

“M.P., os nomes dos amigos e os nomes das professoras, e os nomes das casas.”

- **E escreves com o quê?**

“Com uma caneta.”

- **O que é que gostarias de aprender a escrever sozinha?**

“Prego.”

- **E por que escreves o teu nome nos trabalhos que fazes?**

“Para nós sabermos a folha e da bata que é o nosso coiso quando tiramos às vezes a bata e pomos na capa para a Paula saber.”

- **E quando é que escreves o teu nome?**

“Quando faço desenhos.”

- **Tu em casa vês os pais a escrever?**

“Sim.”

- **O que é que eles escrevem?**

“Eles escrevem uma carta e no computador escrevem um e-mail e no telefone.”

- **E tu sabes o que é que eles escrevem?**

“Sim.”

- **O quê?**

“Parabéns neste dia.”

• BJ.

- **Tu sabes escrever?**

“Não. Só na primária é que vou aprender.”

- **E tu queres aprender?**

“Sim.”

- **Porquê?**

- Porque quero. Eu queria começar pela letra B. E gosto da letra F.”

- **E tu costumavas escrever aqui na sala?**

“Não, não consigo.”

- **E para que achas que serve a escrita?**

“Serve para explicar o que é que eu estou a fazer.”

- **E achas que é importante escrever?**

“Acho que é.”

- **Porquê?**

“Porque senão as pessoas não conseguem perceber o que é que estás a fazer.”

- **E tu gostarias de aprender a escrever sozinho?**

“Sim.”

- **O que é que gostavas de aprender sozinho?**

“Tudo.”

- **E por que escreves o teu nome nos trabalhos? Ou não escreves?**

“Escrevo, sabes porquê? Para saberem que era meu e não haver trocas.”

- **E escreves o teu nome em mais algum sítio?**

“Sim, quando eu faço um avião eu ponho o meu nome porque pode haver outros aviões parecidos com o meu.”

- E tu em casa vês os pais a escrever?

“Sim.”

- O que é que eles escrevem?

“Tudo.”

- Eles usam que material para escrever?

“Canetas e escrevem nos meus desenhos. E nos trabalhos que eles querem desenhar e outras coisas, et cetera.”

- Mas eles não te dizem o que escrevem?

“Não, por isso é que agora estou a tentar adivinhar o que é que escrevem.”

• LC.

- Tu sabes escrever?

“Sim.”

- O quê?

“Eu sei escrever o meu nome.”

- E gostavas de aprender a escrever mais?

“Sim.”

- Porquê?

“Para fazer as histórias sozinho.”

- E quando é que costumavas escrever?

“Na escola e em casa.”

- E achas que é importante escrever?

“Sim.”

- Porquê?

“Para escrever tudo o que eu quero e tudo correto.”

- E o que é que costumavas escrever aqui na sala?

“A data e o nome.”

- E escreves com que material?

“Com as canetas e o marcador.”

- E o que é que tu gostarias de escrever sozinho?

“Gostava tanto de escrever a data sozinho sem os papéis.”

- Por que escreves o teu nome nos trabalhos que fazes?

“Para as pessoas saberem que é meu.”

- E em casa vês os pais a escrever?

“Sim.”

- Onde é que escrevem?

“No papel.”

- E sabes o que eles escrevem?

“Não.”

• M.P.

- Tu sabes escrever?

“Sei escrever o meu nome sozinha. Eu disse à P. que eu não preciso do cartão porque eu já sei escrever o meu nome.”

- E quando é que tu escreves?

“Quando vou fazer um convite. Para perceberem...podem pensar, hmm...isto é de outro menino.”

- E o que é que tu escreves nos convites?

“Para nós irmos às festas deles.”

- E achas que é importante escrever?

“Sim.”

- Porquê?

“Porque é para escrever e sabermos escrever quando nós queremos escrever alguma coisa.”

- E aqui na sala tu costumavas escrever?

“Sim.”

- O quê?

“Eu escrevo muitas coisas. Eu já escrevi o abc.”

- E o que tu usas para escrever?

“Uma caneta. Se não tivermos uma caneta como é que nós escrevíamos?”

- Gostavas de escrever sozinha sem cartões?

“Sim”

- O quê?

“Porque eu quero ser artista, quero ser pintora. E a artista precisa de escrever para saber as coisas.

- E por que escreves o teu nome nos trabalhos que fazes?

“Porque a P. disse e para saber se ficar espalhado nós temos que saber que se ficar na mesa nós temos que saber qual é o desenho. Porque pode ser diferente ou pode ser igual e por isso é que escrevemos o nome.”

- E costumavas escrever o teu nome em mais situações?

“Na folha.”

- Tu em casas vês os pais a escrever?

“Sim.”

- Onde é que eles escrevem?

“Escrevem no seu caderno.”

- E tu sabes o que é que eles escrevem?

“Escrevem coisas dos seus amigos que eles dizem, para eles não se esquecerem dos dias.

• T.

- Tu sabes escrever?

“Sei escrever, mas só com ajuda.”

- E queres aprender a escrever?

“Sim.”

- Porquê?

“Porque, bem, eu não sei escrever...”

- E quando é que tu costumavas escrever?

“Mas eu em casa escrevi uma coisa muito engraçada, uma coisa ao contrário. Costumo escrever quando a minha mãe diz.”

- Para que é que achas que serve a escrita?

“É para saber os amigos que eu vou convidar para a minha festa”.

- E achas que é importante escrever?

“Sim.”

- Porquê?

“Mas eu não consigo escrever todos os nomes aqui.”

- E o que é que gostarias de aprender a escrever sozinho?

“Eu queria aprender a escrever sozinho (o nome todo da criança)”

- E por que escreves o teu nome nos trabalhos que fazes?

“É para eu saber que é o meu desenho.”

-E tu em casa vês os pais a escrever?

“O pai escreve no computador, a mãe escreve no papel.”

- E sabes o que é que eles escrevem?

“Não sei.”

• L.

- Tu sabes escrever?

“Só sei fazer o meu nome.”

- E tu gostavas de aprender a escrever?

“Sim.”

- Porquê?

“Porque eu ainda não sei escrever e para eu saber qual é as letras.”

- E aqui na sala quando é que tu escreves?

“Não sei.”

- E para que achas que serve a escrita?

“Para escrever.”

- E tu achas que é importante?

“Sim.”

- Porquê?

“Para saber os amigos como que é bom escrever.”

- E tu na aqui na sala escreves?

(não responde)

- O que é que tu gostarias de escrever sozinho?

(não responde)

- E por que escreves o teu nome nos trabalhos?

“Para não esquecer o meu trabalho.”

- E tu em casa vês os pais a escrever?

“Não. Eles só escrevem um bocadinho.”

- E o que é que eles usam para escrever?

“Uma caneta.”

Anexo R - Guião do
questionário realizado às
famílias

| " | | " |

Inquérito às famílias

No âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada estou a realizar uma investigação cujo tema é “Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita em contexto pré-escolar: conceções e práticas”. Neste sentido, peço a sua preciosa colaboração, respondendo a algumas perguntas que irão permitir compreender a perspetiva dos encarregados de educação sobre a temática acima referida.

A realização do questionário tem um tempo previsto de cinco minutos e os dados recolhidos serão estritamente utilizados para fins académicos.

Muito obrigada,

Estagiária Rita Patrocínio

Parte A: dados sociodemográficos do inquirido

Profissão:

Habilitação académica:

Grau de parentesco:

Sexo do/a seu/sua filho/a: Feminino ___ Masculino ___

Parte B: questões

Responda às seguintes questões:

1. Costuma incentivar o/a seu/sua filho/a a “escrever”? Se sim, como?
2. Qual a sua opinião sobre o facto de o/a seu/sua filho/a saber escrever o nome dele/a?
3. Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita por crianças que frequentam o jardim de infância?

Anexo S - Respostas ao
questionário realizado às
famílias

| ' ' | | ' ' |

- **Costuma incentivar o/a seu/sua filho/a a “escrever”? Se sim, como?**

- Sim, quando desenha.
- Sim, quando me pede para a ajudar a escrever o nome de algum colega, ou para escrever qualquer palavra.
- Escrever o nome dele, mamã, papá, quando fazemos postais ou desenhos.
- Quando oferecemos prendas nos anos ou no Natal, pergunto se ele quer escrever “Parabéns ou Feliz Natal” e o nome das pessoas a quem estamos a oferecer. Mas ele tem muito mais vezes a iniciativa de querer escrever do que eu lhe pergunto se quer escrever.
- Sim. Fazer desenhos para a família e escrever o nome. Quadro de letras, livro com marcador, etc.
- Sim, com os livros próprios de exercícios.

- **Qual a sua opinião sobre o facto do/a seu/sua filho/a saber escrever o nome dele/a?**

- Muito positivo, motivo de orgulho.
- Desde que o interesse parta da criança é importante que o adulto a apoie.
- Acho que para a idade é uma aquisição normal.
- Acho bom, porque ele se interessa bastante e faz questão de saber escrever por isso aumenta a confiança e a satisfação dele. Mas não acho essencial nesta idade, se não soubesse escrever porque não se mostrasse interessado não me preocuparia.
- Já escreve desde os 4 anos. Acho muito importante.
- É ótimo e ele fica feliz por já escrever o seu nome.

- **Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento de comportamentos de escrita por crianças que frequentam o jardim de infância?**

- Acho perfeitamente adequada e importante a introdução ao alfabeto e escrita já nesta fase de JI.
- É importante as crianças começarem a perceber para que serve a escrita e como a podem utilizar para transmitir mensagens, no entanto, nunca por obrigação, mas sim partindo do interesse das crianças relativamente ao tema.
- Acho importante fomentar, mas com contexto lúdico, físico, musical em vez de estar sentado a ouvir falar de letras, sílabas, ditongos, etc.

- Não acho que seja fulcral no JI. Não acho de extrema importância ir para a primária a saber escrever, tem tempo para aprender, mas claro que pode ajudar até na integração, uma vez que é uma mudança tão grande que o facto de as letras não serem totalmente desconhecidas pode ajudar a ganhar confiança/orgulho nele próprio.
- Penso que o desenvolvimento é mais precoce e bastante estimulante.
- Acho muito importante, pois assim já vão com algumas bases para o 1º ciclo.

Anexo T - Notas de campo
para o estudo

| " | | " |

Tabela T1*Notas de campo para o estudo*

N.º	CONTEXTO/LOCAL	REGISTO DAS NOTAS DE CAMPO	TEMAS DO REGISTO
17 de outubro de 2022			
1	Desenhos/sala de atividades	A S. foi ter com a educadora e pediu-lhe que escrevesse: “um beijinho para a Rita.”	Contacto com o código escrito
2	Desenhos/sala de atividades	Elogiei o seu trabalho e pedi-lhe para escrever o seu nome, dado que já tinha observado que a mesma conseguia-o fazer.	Funcionalidade (nome próprio)
3	Desenhos/sala de atividades	Pedi-lhe que escrevesse o seu nome e, quando me entregou o desenho, observei que a mesma, para além de ter escrito o seu nome, também tinha escrito o meu nome.”	Funcionalidade (nome próprio)
18 de outubro de 2022			
4	Reunião/sala de atividades	Por vezes, salientava a inicial desse mesmo nome seguida das vogais (e.g. Pa, Pe, Pi, Po, Pu) e perguntava palavras que começassem por essa mesma inicial.	Consciência fonológica
5	Desenhos/sala de atividades	A E. perguntou-me “Rita, podes escrever aqui Tia Paula. É que ela faz anos e eu vou à festa dela e quero dar-lhe isto”, mostrando-me o desenho que estava a fazer.	Funcionalidade (postal)
6	Desenhos/sala de atividades	Constatei que ela já tinha escrito a letra P e perguntei-lhe se ela queria que eu escrevesse a palavra tia. E ela respondeu-me que sim. Escrevi o que a E. me tinha pedido e, em seguida, a mesma copiou as letras, utilizando a letra P que já tinha feito.	Tentativas de escrita
7	Desenhos/sala de atividades	A M.P. veio ter comigo e mostrou-me o seu desenho. Elogiei-o. Disse-me que já tinha acabado, mas que ainda faltava escrever o nome e a data de hoje. Levantou-se da mesa e foi para a área da escrita ver as letras e os números.	Funcionalidade (nome próprio)

21 de outubro de 2022			
8	Desenhos/sala de atividades	O MO. e o BR. vieram ter comigo porque queriam fazer uma história. Trouxeram com eles dez folhas brancas e deram-me uma caneta preta para a mão para eu escrever à medida que eles iam desenhando.	Funcionalidade (criar histórias)
24 de outubro de 2022			
9	Desenhos/sala de atividades	A B., que estava na mesa dos desenhos, chamou-me e mostrou-me a história que tinha feito. Primeiro contou-me a história e, depois, pediu-me para escrevê-la no papel. Depois de escrever a história da B. pedi-lhe para escrever o seu nome na capa do livro.	Funcionalidade (criar histórias)
10	Sala de atividades	O L. vem ter comigo e oferece-me um papel. “Isto é o convite para a festa do F.S. É para sair de casa à noite.” (L.) “E tenho de levar o convite?” “Sim.” (L.) “E é preciso levar alguma roupa especial?” “Sim, um fato para tu vestires no Halloween.” (L.) “Ah ok, então eu vou guardar este convite...é em que dia?” “Ainda falta muito tempo” (L.)	Funcionalidade (convite)
11	Desenhos/sala de atividades	Fui ter com o F.S., que estava a fazer o desenho da notícia do fim de semana e mostrei-lhe o convite que tinha recebido da sua festa do Halloween. Disse-lhe que não tinha o nome dele e se ele podia escrevê-lo. “Fiz a letra do <i>Superman</i> ” (F.S.) “Qual? Como é que se chama essa letra?” “Não sei” (F.S.) “É um S...”. Enquanto copiava as letras do seu nome ia-lhe dando feedback positivo, mesmo quando desenhava as letras ao contrário.	Tentativas de escrita
26 de outubro de 2022			
12	Área da escrita	Uma das propostas pela educadora foi a utilização do computador, utilizando o <i>Paint</i> e o <i>Word</i> . Eu estava com a R. na área do computador e ia explicando-lhe como é que ela poderia usar o <i>Paint</i> . A R. fez um desenho e no final imprimimos.	Computador

		Enquanto o BR. fazia o seu desenho, expliquei-lhe que também podíamos usar letras no desenho e ele quis logo experimentar. O L. usou a escrita no seu desenho e até quis escrever o seu nome.	
28 de outubro de 2022			
13	Sala de atividades	Na coluna “como podemos arrumar?” eu escrevi as frases ditas pelas crianças numa folha diferente e, em seguida, as crianças copiaram para a folha original. Durante a realização da tarefa, a M.P. também quis participar, juntamente com a E.	Contacto com o código escrito Tentativas de escrita
31 de outubro de 2022			
14	Desenhos/sala de atividades	Sentei-me na mesa onde estava o F.S. e elogiei o seu desenho. Ele explicou-me aquilo que tinha desenhado e pediu-me para eu escrever. “Estes são os meus avôs. O avô Sardinha tem um braço de metal que se transformou num aspirador.” (F.S.). Depois apontou para cada um dos avôs e identificou-os. “Este é o avô sardinha e este é o avô Jaime” e pediu para que eu escrevesse os nomes por cima de cada figura.	Contacto com o código escrito
4 de novembro de 2022			
15	Área da escrita	A M.C. vem ter comigo e mostra-me aquilo que esteve a escrever. “Escrevi os nomes da minha família” (M.C.). Perguntei-lhe se podia ler aquilo que escreveu e ela disse-me um por um. Ao ver aquilo que a M.C. fez a S. quis fazer um igual. Foi-me perguntando como é que se escrevia vários nomes e as letras que ela tinha de escrever. Enquanto lhe dizia “letra T”, o T. que estava a brincar com os legos ao pé de nós interveio “eu tenho essa letra no meu nome”. “E que letras é que tens mais T.?” O T. foi buscar uma letra e escreveu o seu nome. Quis escrever o nome da S. e perguntou-me as letras. Depois quis escrever o meu nome. Quando olhei para a folha dele vi que ele tinha escrito	Tentativas de escrita (nomes afetivos)

		<p>“fita”. Ao perceber o sucedido, ficou atrapalhado, pois viu que se tinha enganado. Disse-lhe que não fazia mal nenhum, pois ele tinha escrita uma palavra nova, mas que começava pela letra «F». O T. escreveu a palavra Rita e no final ainda disse que “fita rima com Rita”. Orgulhoso daquilo que tinha feito, quis mostrar à educadora e expor o seu trabalho na capa.</p>	
16	Sala de atividades	<p>O F.L. quis juntar-se à M.C. na realização desta atividade. Colaram as fotografias e quiseram escrever o nome dos materiais, copiando a palavra que tinha escrito numa folha à parte.</p>	Tentativas de escrita
17	Reunião/sala de atividades	<p>O MO. quis mostrar-me o que esteve a fazer durante a tarde. “O que fizeste MO.?” “É uma coisa que eu fiz para nós sabermos qual é a primeira letra de cada menino”. Numa folha tinha escrito as iniciais das crianças da sala, cada uma dentro de um quadrado.</p>	Tentativas de escrita (iniciais dos nomes)
7 de novembro de 2022			
18	Área da escrita	<p>A S., a M.P. e a M.C. quiseram continuar o panfleto da área da escrita. As crianças discutiram os materiais novos que existiam naquela área e quiseram escrever “giz” e “quadro” e fazer a ilustração das palavras. A M.P. quis ser ela a escrever o título da área copiando a palavra que eu tinha escrito.</p>	Tentativas de escrita
19	Área da escrita	<p>A M.P. pediu-me que escrevesse palavras para ela copiar. Perguntei-lhe o que ela queria que eu escrevesse e a mesma disse-me “gato”. Escrevi na minha folha e ela escreveu na dela. Depois pediu-me para escrever, mas rapidamente se lembrou “eu sei escrever pai, é um P...” e terminou de escrever a palavra. O LC., que estava ao nosso lado, também escrevia o nome do J., pois estava a fazer um desenho para lhe oferecer.</p>	Tentativas de escrita
8 de novembro de 2022			

20	Biblioteca da instituição	À medida que iam aparecendo na sala, as crianças escolhiam as áreas onde queriam estar. Uma vez que não houve reunião da manhã, fui ter com a S. e perguntei-lhe se ela queria ir comigo à biblioteca, pois gostava de conversar com ela e mais algumas crianças sobre aquilo que gostariam de saber sobre o esqueleto humano. A mesma ficou bastante entusiasmada e interessada em falar sobre o assunto. Propus levar pequenos grupos, para que as respostas das crianças não fossem influenciadas e de forma a captar a atenção das mesmas sem se distraírem com as brincadeiras à sua volta. As respostas das crianças foram registadas numa folha.	Contacto com o código escrito
21	Reunião/sala de atividades	Na reunião do final do dia, o MO. quis apresentar ao grande grupo aquilo que tinha realizado durante a tarde. “Fiz um desafio muito difícil” (MO.). “Mas qual é o teu desafio?” perguntou a educadora. “O desafio é acertar a primeira letra do nome de todos. Eu vou por o dedo numa letra e eles vão ter de adivinhar” (MO.). Ao apontar para a letra M, as crianças foram dizendo os nomes das crianças da sala que começavam por essa mesma letra.	Consciência fonológica
9 de novembro de 2022			
22	Reunião/sala de atividades	Em roda, em grande grupo, conversámos sobre as coisas que as crianças disseram no dia anterior sobre aquilo que sabiam acerca do esqueleto humano. Enquanto ia lendo aquilo que tinha registado e quem tinha dito, as crianças iam ouvindo o seu nome deixando um sorriso na cara, ou até mesmo dizendo “fui eu que disse”. Além disso, li também os registos daquilo que as crianças queriam saber sobre o esqueleto.	Estratégia (ler o que foi escrito)
23	Sala de atividades	Na parte da manhã, fui para a área da escrita e realizei a teia do projeto sobre <i>o que queremos saber</i> do esqueleto humano.	Contacto com o código escrito
24	Sala de atividades	Em pequeno grupo, decidimos o que queríamos escrever. Sugeri às crianças que começássemos por cumprimentar as famílias e só depois é que dizíamos aquilo que	Funcionalidade (carta)

		<p>queríamos comunicar. Fiz o registo da mensagem que as crianças produziram: “Olá famílias! Vamos começar o nosso projeto sobre o esqueleto humano. Se tiverem coisas sobre o esqueleto (livros, jogos...) podem partilhar connosco. Obrigada, a sala 7.” (B.J., B. e D.I.).</p> <p>A B. quis fazer a ilustração da carta e escrever “olá famílias”.</p>	
25	Área da escrita	A B. quis fazer uma pesquisa sobre os ossos no computador. Perguntei-lhe se queria ser ela a escrever e a mesma respondeu-me positivamente. À medida que ditava as letras da palavra <i>ossos</i> , a B. procurava as letras no teclado e escrevia.	Tentativas de escrita Computador
14 de novembro de 2022			
26	Biblioteca da instituição	A partir das imagens foram descobrindo várias coisas como “as mãos têm os ossos” e “os olhos não têm ossos”. Depois de explorarem os livros livremente, comecei a ler as informações que cada um tinha e fui registando as respostas das crianças aquilo que iam descobrindo.	Funcionalidade (registos)
27	Sala de atividades	Quando o BR. chegou à sala partilhou com a educadora a descoberta que tinha feito sobre os ossos. Sugeri ao BR. para me dizer aquilo que ele tinha descoberto, para registar numa folha e assim ele puder fazer um desenho sobre o mesmo registo.	Funcionalidade (registos)
16 de novembro de 2022			
28	Reunião/sala de atividades	A educadora integrou também a música “na mão direita tenho uma roseira (...)” perguntando se havia alguma semelhança entre «rosa» e «romã». A R. comentou que ambas diziam “ro” e que o nome dela também começava com a letra inicial.	Consciência fonológica
21 de novembro de 2022			
29	Reunião/sala de atividades	Quando cheguei à sala, a educadora contava uma história ao grupo de crianças “Se os bichos se vestissem como gente”, de Luísa Ducla Soares. Depois de terminar a história, pediu às crianças, individualmente, para escolherem um animal do livro e	Leitura de histórias Consciência fonológica

		identificarem a roupa que eles tinham vestido, como forma de relembrar os acontecimentos da história. Após a conversa, pediu ao grupo para fazer rimas com algumas palavras presentes no livro.	
30	Recortes e colagens/sala de atividades	Algumas crianças da sala decidiram fazer recortes e colagens dos presentes para o Natal a partir de revistas que a educadora cooperante trouxe para a sala. Depois das colagens, as crianças pediram-me para escrever uma mensagem na carta que queriam enviar ao pai Natal.	Funcionalidade (carta)
25 de novembro de 2022			
31	Reunião/sala de atividades	A educadora trouxe uma lengalenga com rimas para ler ao grupo de crianças. A lengalenga era sobre o corpo humano e ia identificando algumas partes do mesmo. Enquanto a educadora lia uma palavra as crianças tinham de identificar uma palavra que rimasse, sabendo que a mesma tinha de ser algum relacionado com o corpo.	Consciência fonológica
7 de dezembro de 2022			
32	Área da escrita	Tal como tinha sido planeado, a S. e a M.P. fizeram um convite para entregar à sala 8. As duas crianças ilustraram-no na parte da frente e atrás escrevemos o convite. Perguntei às crianças aquilo que iríamos escrever e as mesmas foram-me dizendo: “Da: sala 7 Para: sala 8 Olá, sala 8! Gostaríamos de apresentar o nosso projeto do esqueleto humano. Obrigada, Sala 7.”	Funcionalidade (convite)
14 de dezembro de 2022			
33	Sala de atividades	A M.P. e eu continuámos com a escuta das canções de Natal, enquanto eu escrevia a letra das músicas numa folha.	Contacto com o código escrito

3 de janeiro de 2023			
34	Desenhos/Sala de atividades	A M.P. fez um desenho sobre a notícia do Ano Novo. Pedi-lhe para ver como é que ela escreveu o nome dela dizendo-lhe “Muito bem, mas olha que esta letra está ao contrário”. “Mas eu não sei fazer bem essa letra” (M.P.). “Não faz mal, fazes como consegues...” Para além do nome, observei que por baixo da notícia, a M.P. tinha copiado as letras daquilo que a educadora tinha escrito. “Foste tu que quiseste escrever isso ou foi a P. que te pediu?” “Foi a P.” (M.P.).	Funcionalidade (nome próprio) Tentativas de escrita
35	Desenhos/Sala de atividades	Ainda sobre os desenhos elaborados das notícias do fim de semana do Ano Novo, a MG. veio ter comigo e pediu-me para eu escrever o nome dela para ela copiar. “Mas MG., a P. já escreveu aqui o teu nome, é só copiares”. “Mas eu não conheço essas letras” (MG.). Por trás do desenho dela, escrevi o nome dela em maiúsculas e a mesma copiou-o.	Tentativas de escrita (tipos de letra)
36	Desenhos/Sala de atividades	A M.C. estava a contornar algumas palavras da notícia que a educadora tinha escrito sobre o fim de semana da M.C. Perguntei-lhe porque é que ela estava a fazer aquilo e a M.C. responde “para ficar mais bonito”. A S. que estava ao nosso lado e a ver o trabalho da M.C. disse: “Mas ela tem que separar as palavras” (S.). “E o que é que é uma palavra?” “É uma frase...olha aqui, ela tem que separar estas” (S.) e apontou para três palavras que a M.C. tinha contornado. “Porquê?” “Porque são três palavras” (S.). Continuei a observar aquilo que as duas crianças começaram a fazer em conjunto sem questioná-las mais.	Consciência da palavra
3 de janeiro de 2023			
37	Sala de atividades	Enquanto eu escrevia no meu bloco de notas, a In. perguntou-me: “Rita, o que é que estás a escrever?” (In.). “A data de hoje, para não me esquecer do dia em que eu	Funcionalidade (registos)

		escrevi as coisas no meu caderno” “Já viste, o 4 parece quando fazemos o A” (In.). “Pois é”.	
38	Sala de atividades	Depois de todas as crianças escolherem a área para a qual queriam ir, a educadora perguntou se ninguém queria ir para a área da escrita ou da leitura, uma vez que ninguém tinha escolhido essas áreas. A B. colocou o dedo no ar e disse que queria ir para a área da escrita. “E que materiais precisas?” perguntou a educadora. “Canetas, lápis e papel” (B.). “E o que é que queres escrever?”. “Várias coisas” (B.).	Estratégias
39	Área da escrita	Fui ter com a B. à área da escrita e perguntei-lhe o que é que ela ia escrever. “Os números e depois em baixo vou escrever as letras” (B.). Enquanto observava o quadro exposto no placard, ia escrevendo na sua folha as letras. “E tu sabes o nome das letras, B.?” “Sim, este é o a, o b...este é o b mais pequeno” (B.). “Ah, é outra forma de escrever o b.”. “Sim, são dois b’s, o b mais pequeno e o b grande” (B.).	Tentativas de escrita Reconhecimento das letras Tipos de letras
40	Área da escrita	Quando a B. acabou de escrever todas as letras para a sua folha, a mesma perguntou-me se podia recortá-las. Eu respondi positivamente. Também lhe perguntei o porquê de ela querer fazer e a mesma respondeu-me “para colocar na caixa” (B.). “E ao estarem na caixa para que é que servem?” “Para estarem juntas com as outras” (B.). A SO. que estava na mesma mesa mostrou-me o seu desenho. Pediu-me para escrever o que estava representado no desenho e no fim disse que ia escrever o seu nome. Quando me disse isso, sugeri-lhe que podia escrever o seu nome com as letras recortadas que estavam na caixa com letras. A mesma aceitou a proposta. Porém, a B., que estava a recortar letras, perguntou à SO. se não queria usar as dela. Já tinha recortado algumas e perguntei-lhe quais é que ela precisava. Assim, foi-lhe dando as letras do seu nome que já tinha recortado e continuou a recortar as que faltavam, enquanto a SO. colava-as no seu desenho.	Recursos (letras recortadas) Funcionalidade (próprio nome)

41	Área da escrita	<p>Ao observar que o T. estava na área da escrita fui ter com ele e sentei-me junto à mesa. Mais tarde perguntei-lhe o que é que ele estava a fazer. O T. disse-me que estava a fazer contas. À sua frente estava a M.P., também a escrever. “O que estás a fazer M.P.?” “Estou a escrever o abecedário” (M.P.), enquanto observava para o mapa das letras exposto no placard. A SO. veio juntar-se a nós e também disse que sabia fazer o abecedário e começou a escrever. No final, perguntou-me se podia recortar as letras para colocá-las dentro da caixa das letras.</p> <p>A M.C. andava pela sala com uma revista de um supermercado. Pediu-me para ler alguns produtos que se encontravam na revista e no final disse que ia fazer uma lista daquilo que ela queria, então com a ajuda de uma caneta contornou os produtos.</p>	Tentativas de escrita Recursos (letras recortadas) Funcionalidade (lista de compras)
9 de janeiro de 2023			
42	Área da escrita	<p>No placard de madeira a educadora colocou fotografias do conjunto dos animais que pertencem <i>À história A que sabe a lua?</i></p> <p>O B.J. e a M.G. escolheram a área da escrita e queriam escrever o nome dos animais da história. Pedi ao B.J. e à M.G. que me dissessem quais os animais que queria que eu escrevesse nos cadernos de cada um.</p> <p>Uma vez que era do interesse das crianças, fiz etiquetas dos nomes dos animais e colocar ao lado das imagens dos mesmos, de forma que se mais crianças quisessem escrever o nome dos animais podia copiar as palavras expostas.</p>	Tentativas de escrita Contacto com o código escrito
43	Desenhos/sala de atividades	<p>A M.P. pediu-me para eu escrever a notícia dela numa folha sobre o fim de semana, para que a mesma fizesse o desenho logo de seguida. Quando terminou de desenhar, observei que a M.P. estava a copiar as palavras que eu tinha escrito por baixo das mesmas. Questionei-lhe o que estava a fazer e a M.P. respondeu: “estou a escrever a notícia do fim de semana” (M.P.).</p>	Contacto com o código escrito Tentativas de escrita

16 de janeiro de 2023			
44	Modelagem/sala de atividades	Um dos interesses das crianças é a modelagem. E, sendo que uma das propostas das crianças na planificação desta semana foi a utilização de barro, a educadora sugeriu que cada criança escrevesse o seu nome com barro. A escrita do nome foi uma opção da educadora, uma vez que as crianças mostram muita vontade e interesse na escrita do seu nome. Assim, algumas crianças modelaram o seu nome sem ajuda do cartão, no entanto outras ainda necessitavam do cartão para copiarem as letras correspondentes ao seu nome. No final, as crianças quiseram pintaram a folha, na qual foi utilizada para fixar o barro.	Tentativas de escrita (nome próprio) Recursos (barro)
45	Área da escrita	Ainda sobre as regras para a cozinha de lama, um pequeno grupo de crianças ficou responsável por utilizar o computador e escrever as três regras principais para a utilização da cozinha. O LC., a B. e a M.C. utilizaram o computador e foram copiando as palavras que eu tinha escrito num papel. As três crianças estavam muito entusiasmadas pela utilização deste material, que no fundo não era desconhecido para elas, no entanto a sua utilização era pouco frequente. Depois de terminarem a tarefa proposta, estas crianças, e outras que foram aparecendo, quiseram utilizar o computador apenas para escrever as letras no ecrã.	Computador
18 de janeiro de 2023			
46	Desenhos/sala de atividades	A R. e a M.P. estavam na mesa a fazer um desenho. Enquanto a R. fazia o seu, a M.P. imitava o desenho da R. para outra folha. “O que estão a fazer?”. “Eu estou a escrever desenhos animados” (R.). “E onde é que aprendeste a escrever desenhos animados?”. “Porque eu soletro as letras. Assim «DZAIUSANIMADUS»”	Tentativas de escrita
24 de janeiro de 2023			

47	Sala de atividades	Na sessão de inglês, o professor P. sugeriu que todas as crianças construíssem um avião de papel, uma vez que esta atividade tinha sido sugerida pelo grupo no planeamento do projeto. Assim, o professor distribuiu uma folha A4 a cada criança e fui exemplificando os passos para construir o avião. No decorrer da atividade, as crianças foram escrevendo o seu nome no avião, de forma a identificá-lo. “Eu vou precisar do cartão” dizia o J. à medida que o procurava. “Porque escreveste o teu nome, BJ.?” “Para não enganar em casa.” (BJ.). “LC., porque escreveste o teu nome?” “Para saberem que é meu.” (LC.). “Porque escreveste o teu nome L.?” “O J. disse que era para escrever o nome para não esquecer que o avião é do outro ou não é.” (L.).	Funcionalidade (nome próprio)
30 de janeiro de 2023			
48	Sala de atividades	A M.C. andava com um papel e uma caneta pela sala. Eu perguntei-lhe: “O que estás a fazer?”. “Os recados, para eu saber o que todos estão a fazer.” (M.C.).	Funcionalidade (registos)
31 de janeiro de 2023			
49	Desenhos/sala de atividades	O BJ. veio ter comigo e pediu-me que eu escrevesse numa folha “O BJ. no Algarve.” Disse-me que queria construir uma história com rimas, mas que precisava da minha ajuda porque não sabia escrever. Chamou também o LC. e a M.C. para ajudarem na construção da história, sendo que cada criança tinha a sua própria tarefa. “A M.C. desenha, eu digo quais são as coisas, o LC. escolher as cores e tu escreves.” (BJ.).	Contacto com o código escrito
1 de fevereiro de 2023			
50	Área da escrita	Ao observar que o F.S. estava a escrever, fui ter com ele e perguntei-lhe o que estava a fazer. “Estou a escrever.” (F.S.). “O que estás a escrever?”. “Olho com atenção e escrevo.” Enquanto observava as regras definidas para a utilização do avião que seria exposto na Praça, o F.S. escrevia-as num papel. Pude observar que durante este	Tentativas de escrita Sentido direcional da escrita

		comportamento demonstrado pela criança, a mesma ainda escreve da direita para a esquerda.	
--	--	---	--

Anexo U - Técnicas de
recolha de dados

| " | | " |

Tabela U1*Técnicas de recolha de dados*

Técnicas	Objetivos	Instrumentos utilizados
Observação naturalista	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e registar os comportamentos das crianças em tentativas e representações do código escrito; - Identificar estratégias implementadas pela EC para promover os comportamentos das crianças em escrever. 	Notas de campo
Entrevista à educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções da EC relativamente à emergência da escrita com crianças em educação pré-escolar; - Identificar suportes de escrita existentes na sala de atividades; - Perceber quais as estratégias utilizadas pela EC para promover e motivar a criança a desenvolver comportamentos de escrita. 	Guião de entrevista
Entrevista às crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as conceções das crianças sobre a escrita; - Conhecer as reações das crianças face ao código escrito; - Perceber se as crianças têm contacto com a escrita no seu contexto familiar. 	Guião de entrevista
Questionário às famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções dos encarregados de educação quanto ao incentivo das crianças em contactar com a escrita; - Compreender as opiniões dos encarregados de educação sobre a escrita no pré-escolar. 	Inquérito
Pesquisa documental	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a escrita individual do nome das crianças nos seus trabalhos. 	Trabalhos desenvolvidos pelas crianças

Nota. Elaboração própria.

Anexo V - Roteiro ético
da investigação

| " | | " |

Tabela V1

Roteiro ético da investigação

<p>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada (PPS) II</p>	<p>Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)</p>
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Durante o trabalho de investigação, os objetivos foram explicados à educadora de infância cooperante, pois “a sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160).</p> <p>Para os objetivos do trabalho de investigação, procurei informar as crianças daquilo que estava a ser feito e qual a razão para o fazer através de conversas informais.</p> <p>Em relação à equipa educativa, os objetivos da investigação a desenvolver foram partilhados, assim como a troca de ideias/opiniões como forma de melhorar o trabalho de investigação.</p> <p>Com as famílias, foram entregues os questionários no qual constava a problemática da investigação, assim como o objetivo referente ao contexto familiar: “Perceber o papel desempenhado pela educadora de infância e pela família na promoção do desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita”.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes dentro dos limites de confidencialidade” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção [sic] educativa” (p.2).</p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Na investigação realizada, considero que os benefícios foram os conhecimentos adquiridos sobre as perceções e estratégias implementadas pela educadora de infância sobre o desenvolvimento de comportamentos emergentes em contexto da educação pré-escolar, bem como a possível reflexão em conjunto com a equipa educativa sobre a temática em questão.</p> <p>Em relação aos custos da investigação, foi necessário a educadora de infância e os encarregados de educação despendem tempo para responder às entrevistas e ao questionário, respetivamente. No entanto, considero que este tempo despendido pela educadora de infância possa ter sido benéfico, dado que permitiu que a mesma refletisse sobre a problemática em estudo.</p> <p>Quanto aos custos perante as crianças, estes não me foram evidentes.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Ao longo de toda a minha investigação foi garantida e respeitada a confidencialidade e o anonimato tanto das crianças, como das famílias e equipa educativa, sendo os dados recolhidos destinados somente para fins académicos. Desta forma, após uma conversa informal com a educadora cooperante, ficou decidido que para a identificação das crianças e da equipa educativa iriam ser atribuídas as letras iniciais dos seus nomes, sem nunca revelar a identidade de cada um.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes dentro dos limites de confidencialidade” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

	<p>Quanto à proteção de dados referentes à instituição, durante a realização do relatório procurei utilizar sempre termos como “organização socioeducativa”, “instituição”, ou somente “sala de atividades”.</p> <p>No que diz respeito às fotografias das crianças, estas foram sempre editadas de forma a proteger a identidade das mesmas, não constando, nunca, a sua cara no relatório de investigação em questão.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças e os adultos a envolver e a excluir</p>	<p>Relativamente às crianças a envolver na investigação, considerei oportuno envolver dez crianças de 5 anos de ambos os sexos. O critério definido para a escolha das crianças atendeu à idade, ao sexo e às competências manifestadas ao nível da escrita.</p> <p>Ao longo da investigação tive sempre em consideração os interesses e as necessidades das crianças participantes, sendo que tanto os interesses das crianças, como o da equipa educativa sobrepuseram-se aos interesses da minha investigação.</p> <p>Quanto aos adultos envolvidos, escolhi envolver a educadora de infância cooperante abordando questões pertinentes para o tema da investigação, recolhendo informação sobre as suas práticas e as situações com as quais é confrontada. Assim como, os encarregados de educação das crianças selecionadas.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdades de oportunidade, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1);</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p>

		- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções [sic] que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>A problemática da presente investigação, assim como os respetivos objetivos foram definidos por mim e, posteriormente, foram partilhados com a supervisora institucional e orientadora do relatório.</p> <p>Quanto aos métodos necessários à investigação, estes foram definidos com o apoio da orientadora, que seguidamente foram partilhados com a educadora cooperante.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas” (p.2);</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
6. Consentimento informado	<p>No início da PPS II, foi entregue a cada encarregado de educação das crianças um consentimento informado, no qual pedi autorização para recolher fotografias e/ou vídeos dos seus educandos, bem como a participação na realização da investigação.</p> <p>Relativamente às crianças, questioneei-lhes se me autorizavam a tirar-lhes fotografias e filmar e, sempre que as mesmas pediam, mostravam os registos feitos.</p> <p>Para a entrevista feita à educadora cooperante foi pedida a autorização para a gravação do áudio e foi disponibilizada a devolução da transcrição.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>
7. Uso e relato das conclusões	Com o culminar da investigação, pretendo enviar por e-mail as conclusões da minha investigação à equipa educativa, como forma de divulgar a análise dos resultados obtidos a partir da	<p><u>Compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>

	recolha de dados que foi feita. O que se pretende é que com a divulgação dos resultados a educadora cooperante possa refletir sobre as conclusões sobre o tema da investigação.	
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa educativa	Os impactos desta investigação relacionam-se, sobretudo, com a educadora de infância, visto que a reflexão acerca da problemática investigada permite que, no futuro, sejam implementadas diferentes estratégias que beneficiam o desenvolvimento dos comportamentos das crianças em relação à escrita.	<u>Compromisso com a equipa educativa:</u> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Durante o trabalho de investigação existiu uma constante partilha de informações, ideias, sugestões, questões, interesses e fragilidades entre mim e a educadora cooperante, sempre que eu considerava necessário. Esta partilha fez-me muito sentido para poder aprender cada vez mais e melhorar a minha prática.	<u>Compromisso com a equipa educativa:</u> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).
10. Tratamento de dados	No que diz respeito ao tratamento de dados, no final da investigação todos os dados recolhidos durante o processo (fotografias, vídeos, registos escritos), assim como as autorizações dos encarregados de educação, vão ser entregues à educadora cooperante e serão eliminados todos os dados da minha pasta do computador.	

Nota. Elaboração própria.

Anexo W - Análise
categorial das
entrevistas realizadas às
crianças

| " | | " |

Tabela W1*Análise categorial das entrevistas realizadas às crianças*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Conceções das crianças sobre a escrita	Quanto à importância da escrita	Serve para escrever	“escrever” (x4)	5
			“escrevermos coisas” “sim é, porque senão os meninos não aprendem a escrever” “para escrever” “sim, para escrever tudo o que eu quero e tudo correto”	3
		Permite relatar a outros o que se está a fazer	“acho que é, porque senão as pessoas não conseguem perceber o que é que estás a fazer” “sim, porque é para escrever e sabermos quando nós queremos escrever alguma coisa” “serve para explicar o que é que eu estou a fazer”	2
		Facilita saber escrever o nome dos amigos	“sim, mas eu não consigo escrever todos os nomes aqui” “sim, para saber os amigos que é bom escrever”	2
		Possibilita aprender as letras	“sim, porque para nós sabermos as letras para nós se quisermos escrever”	1
		Possibilita ouvir contar histórias	“sim, porque senão não havia histórias”	1
		Facilita o acesso ao conhecimento	“eu quero ser artista (...) a artista precisa de escrever para saber as coisas”	
		Permite recordar o que foi dito	“sim, para não nos esquecermos das coisas”	1
		Serve para aprender	“aprender a escrever”	1
		Serve para comunicar com os outros	“saber os amigos que eu vou convidar”	1

Tabela W1

Análise categorial das entrevistas realizadas às crianças (cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Comportamentos das crianças face à escrita	Apropriação da escrita	Deseja aprender	“sim” (x7)	7
		Sabe escrever algumas palavras	“Ana, Sara...” “cozinha de lama” “M.P.” “nomes dos amigos, nomes das professoras, nomes das casas” “eu escrevo muitas coisas” “eu sei escrever algumas coisas”	6
		Sabe escrever	“sim” (x2) “eu acho que sim” “sei” (x3)	6
		Sabe escrever o nome próprio	“só sei escrever o meu nome” “M.C.” “o meu nome” “o meu nome sozinha”	4
		Não sabe escrever	“não sei escrever” “não”	2
		Sabe escrever a data	“a data”	1
		Sabe escrever com ajuda	“sei escrever, mas só com ajuda”	1
		Sabe escrever o abecedário	“eu já escrevi o abc”	1
	Manifesta necessidade de	Pretende aprender letras	“para aprender (...) letras que ainda não sei” “eu queria começar pela letra B”	2

	aprender a escrever	Ambiciona aprender a escrever palavras	“para aprender a fazer nomes (...) que ainda não sei” “aprender a escrever avião”	2
		Deseja aprender a ler	“se nós escrevermos nós também aprendemos a ler”	1
		Quer escrever histórias sozinho	“fazer as histórias sozinho”	1
	Não manifesta necessidade de aprender a escrever	Quer aprender só no 1.º ciclo	“só na primária é que vou aprender” “quando eu ir para a outra escola”	2
		Não gosta de escrever	“porque eu não gosto de escrever”	1
	Espaço no qual utiliza a escrita	Área da escrita	“na área da escrita” “escrita” (x2)	3
		Sala de atividades	“na escola” “sim” (x2)	3
		Casa	“em casa” (x2)	2
		Não sabe	“não sei”	1
	Situações do uso da escrita	A pedido dos adultos	“quando dizem para escrever” “quando a minha mãe diz”	2
		Quando tem vontade – iniciativa própria	“quando eu quero” “há muitos anos”	2
		Quando escreve	“escrevo coisas”	1
		Na leitura	“quando eu leio”	1
		Não sabe	“não sei”	1
		Não usa	“porque não consigo”	1
Para informar/comunicar		“quando vou fazer um convite”	1	
	Canetas	“com caneta(s)” (x5)	5	

	Materiais para o uso da escrita	Lápis	“lápis” (x2)	2
		Caderno	“às vezes um caderno” “no nosso caderno”	2
		Livros	“nos livros que faço”	1
		Quadro das letras	“usamos aquela coisa e depois escrevemos”	1
		Letras de íman	“eu tenho umas letras em casa que dá para escrever”	1
		Marcadores	“marcador”	1
	Palavras que manifestam interesse em escrever	Palavras decorrentes do momento	“avião” (x2) “copo, cereais e chitas” “Disney Júnior” “Feliz Natal” “prego”	6
		Qualquer palavra	“tudo”	1
		Data	“escrever a data sozinho sem os papéis”	1
		Nome próprio	“T.”	1
	Motivo da escrita do nome próprio	Reconhecimento dos trabalhos elaborados	“para saber de quem é os desenhos” “quando eles virem já sabem que é meu” “porque senão a P. não sabe de quem são” “para saberem qual é o desenho de alguém, se não tiver (nome) não sabemos” “para nós sabermos” “para saberem que era meu” “para as pessoas saberem que é meu” “saber que é o meu desenho”	11

			“para não esquecer o meu trabalho” “não haver trocas” “porque pode ser diferente ou pode ser igual”	
		Identificação de objetos pessoais	“bata”	1
		Resposta a pedido do adulto	“porque a P. disse”	1
	Situações em que escreve o nome próprio	Quando utiliza folhas	“quando eu faço alguma coisa com folhas” “quando eu faço um avião eu ponho o meu nome porque pode haver outros aviões parecidos com o meu” “na folha”	3
		Quando desenha	“só nos desenhos” “quando faço desenhos”	2
		Quando usa aguarelas	“quando eu faço aguarelas” “aguarelas”	2
		Quando faz pinturas	“pinturas”	1

Tabela W1

Análise categorial das entrevistas realizadas às crianças (cont.1)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Contacto das crianças com a escrita no contexto familiar	Observação dos pais a escrever	Sim	“sim” (x6) “Sim. Mas a mamã, quando eu vejo de manhã, ela está sempre a escrever.” “o pai escreve (...), a mãe escreve (...).	8

		Não	“não” “Não. Eles só escrevem um bocadinho.”	2
Situções em que observam os pais a escrever	Desconhece		“não sei ler” “não” “não sei”	3
	Fazer a lista de compras		“escrevem compras”	1
	Assinar documentos		“assinar coisas”	1
	Escrever cartas		“escrevem uma carta”	1
	Escrever e-mails		“escrevem um e-mail”	1
	Escrever em geral		“tudo”	1
	Escrever nos desenhos dos filhos		“escrevem nos meus desenhos”	1
	Escrever mensagens aos amigos		“escrevem coisas dos seus amigos que eles diz, para eles não se esquecerem dos dias”	1
	Materiais e espaços utilizados pelos pais	Caneta		“caneta(s)” (x4)
Lápis			“lápiz” (x2)	2
Caderno			“caderno” (x2)	2
Computador			“no computador” (x2)	2
Papel			“no papel” (x2)	2
Telemóvel			“no telefone”	1
Cozinha			“na mesa da cozinha”	1

Nota. Elaboração própria.

Anexo X - Análise
categorial da entrevista
realizada à educadora
cooperante

| ' ' | ' ' |

Tabela X1*Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante*

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Conceções da educadora de infância sobre a emergência da escrita com crianças em idade pré-escolar	Condições favoráveis ao desenvolvimento da emergência da escrita	Respeito pelo interesse e motivação da criança	<p>“sempre num início muito livre”</p> <p>“é livre, não é formatá-la”</p> <p>“mas só dos cinco para os seis, calmamente”</p> <p>“se acharmos que a criança está segura”</p> <p>“obrigar? Não é isso que se pretende”</p> <p>“a escrita não é imposta, não é copiada como um exercício imposto”</p> <p>“a criança copiar as letras só porque sim, não faz sentido”</p> <p>“o facto de a criança não saber escrever o nome aos 3 anos não me preocupa porque eu sei que a criança precisa de mais experiência”</p> <p>“a criança tem de estar predisposta para isso, tem que ser livre, tem de gostar de ter curiosidade, de experimentar”</p> <p>“tem a ver com a sua atitude, com a sua predisposição”</p>	10
		Contacto precoce com o código escrito	<p>“a criança desde cedo que contacta com a escrita”</p> <p>“à nossa volta, quando nós saímos à rua, a escrita está em todo o lado (...) tudo se lê”</p> <p>“porque isto já vem de trás”</p> <p>“a escrita está em todo o lado, há códigos em todo o lado”</p> <p>“o ser humano é capacitado para aprender”</p> <p>“tendo umas boas bases de relação com ela própria, com os outros e com o meio, com estas experiências da linguagem, de escrita, de tudo o</p>	7

			que está à sua volta, ela vai ter a parte do cérebro preparada para receber o que vem” “desde os 3 anos que a escrita, a palavra, o diálogo, tudo isto, adequado à idade, tem de estar lá”	
		Presença de um bom desenvolvimento da motricidade fina	“ver como é que é a pega do lápis” “amachucam o papel” “o rasgar é fundamental (...) a força” “recortar já é outra energia” “saber pegar no lápis” “quanto mais se desenhar, mas a motricidade fina é trabalhada, a mão fica flexível”	6
		Valorização da família	“os pais querem muito que eles saibam ler e escrever (...) no Jardim de Infância eles não vão aprender” “as famílias valorizam”	2
		Existência de um bom desenvolvimento da linguagem oral	“para vir a escrita tem que haver a linguagem oral bem trabalhada”	1
		Contacto com recursos multimédia	“eles veem muito Youtube e as músicas”	1
	Contributos para o desenvolvimento da criança	Fomenta o desenvolvimento da linguagem oral	“as crianças recontam histórias” “quanto mais eles se relacionarem com os sentidos em relação às coisas, aos objetos, mais palavras adquirem e mais curiosidade eles têm e mais possibilidades eles têm de criar histórias e de falar melhor” “contam muitas histórias”	6

			<p>“contam a história, põem o dedo”</p> <p>“os meninos vão ler pelas imagens”</p> <p>“contamos histórias”</p>	
		Encoraja a criança a construir as suas histórias	<p>“gostam de construir as suas próprias histórias”</p> <p>“querem escrever histórias”</p> <p>“ler apontando com o dedo”</p> <p>“escrever e soletrar”</p> <p>“escrevemos tudo de uma maneira geral”</p>	5
		Incentiva a curiosidade das crianças pelas letras	<p>“as crianças dizem «diz lá as letras»</p> <p>“nós dizemos o F e ele faz o F”</p> <p>“se eles levarem esta ideia que já existe letras, que formam o alfabeto, que elas se juntam</p>	3
		Promove o conhecimento da funcionalidade da escrita	<p>“a criança saber que há código oral, o código escrito”</p> <p>“a função é a criança desenvolver, criar associação nas coisas, para mais tarde ela aprender de uma forma formal”</p>	2
		Contribui para a autoestima da criança	<p>“...eles já vão com autoestima”</p>	1
		Favorece o desenvolvimento da consciência fonológica	<p>“associar as letras ao som, a parte fonológica, que é muito importante”</p>	1
	Primeiras tentativas de escrita pela criança	Escrita do nome próprio	<p>“a primeira palavra que eles escrevem, ou as primeiras letras que eles escrevem, é sempre o seu próprio nome”</p> <p>“já estão interessados pela primeira letra do nome”</p>	5

			<p>“eles já viveram experiências de «eu» intensas”</p> <p>“o nome deles é afetivo, «sou eu»”</p> <p>“é importante (...) escrever o nome da criança”</p>	
		Escrita de palavras afetivas	“eles gostam de escrever pai e mãe, tudo afetivo”	1
	Desenvolvimento de comportamentos emergentes da escrita	Inicia o desenho	<p>“a primeira forma de escrita das crianças é o desenho”</p> <p>“primeiro será sempre a forma circular, ou linhas”</p> <p>“aos três anos (...) eles estão a escrever o nome, ainda na fase dos círculos”</p> <p>“o desenho é a primeira forma de escrita” x2</p> <p>“se num JI não se desenhar é grave, muito grave”</p> <p>“o desenho é a primeira forma de escrita desde que a criança nasce”</p> <p>“jamais pensarei que no JI não se desenhe”</p> <p>“eles desenharam imenso”</p> <p>“a arte está na escrita”</p>	10
		Evolui com a idade da criança	<p>“evolução gráfica”</p> <p>“há todo um processo”</p> <p>“isto é tudo um caminho”</p> <p>“uma coisa é decorar, outra coisa é saber”</p> <p>“isso tudo faz parte do processo”</p> <p>“evolução gráfica típica da idade, não é inventado, tem mesmo a ver com o desenvolvimento da idade”</p>	6

		<p>Progride para a identificação de algumas letras</p>	<p>“pois já viram que a mesma letra repete”</p> <p>“aos três anos pode haver uma outra criança que está desperta para as letras iguais e diferentes”</p> <p>“as crianças dizem «diz lá as letras»</p> <p>“nós dizemos o F e ele faz o F”</p> <p>“«mas como é que é o R?» e nos levamo-lo ao alfabeto e dizemos «olha, temos uma linha, primeiro fazemos com o corpo...»”</p>	5
		<p>Evolui para a compreensão das regras da escrita</p>	<p>“aos três anos acontece muito, eles estão a escrever o nome (...) e depois sai para a mesa”</p> <p>“agora que estão a fazer seis anos eles já percebem «olha esta pontinha que fizeste da direita para a esquerda, é da esquerda para a direita”</p> <p>“o código escrito obedece a regras, que é da esquerda para a direita”</p>	3
		<p>Aprende a escrever no 1.º Ciclo</p>	<p>“quando eles forem para a primária eles vão aprender as letras, o som, tudo numa forma com estrutura”</p> <p>“se a criança não está interessada em escrever, mas se ela desenha, ela diz o nome, mas ainda não está interessada nas letras, ela vai dar o salto noutra altura”</p> <p>“pelo desenvolvimento natural da criança, ela vai vencer e vai chegar a determinadas maturidades que lhe vão permitir aprender a escrever e vai aprender”</p>	3

Tabela X1

Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante (cont.)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Posicionamento pedagógico da educadora aos comportamentos emergentes de escrita em crianças em idade pré-escolar	Papel da educadora de infância	Propor desafios e criar oportunidades	“nós temos que lhe dar as condições” “olhar para a criança e ver o que é que lhes estamos a pedir” “aprender a pensar e a perceber e a compreender e a chamar o nome pelas coisas” “tudo aquilo que nós preparamos tem muita coisa para trás” “o educador é capacitado para propor desafios” “nós temos que estar atentos e ler os sinais, porque depois tudo o resto a gente andaíma” “tem que ser intencional, nós temos que ter uma intenção” “uma intencionalidade (...) ver como é que eles se interessam” “para respondermos à emergência da escrita, nós temos que criar condições” “o educador pensa nas coisas, coloca-as ao serviço, mas depois vê como é que o grupo as acolhe e depois vai refletindo” “criar situações para que a criança se sinta livre para o fazer”	11
		Andaimar o desenvolvimento da criança	“desenvolver e educador, para ser um cidadão no futuro” “eu posso lhe dar mais um andaime para ele dar mais um saltinho no seu interesse” “a criança até depois começa a imitar-nos” “quando percebem que começam a fazer como o adulto (...) querem aprender mais”	5

			“ela tem evidências que diz que ela está a caminhar”	
		Ser modelo	“nós somos um modelo” “se nós não formos o modelo, ela nunca vai experienciar isso” “nós temos que ser modelo” “nós somos o modelo”	4
		Incentivar a criança a progredir	“eu vou observando as crianças e perceber o que é que vale dizer a esta criança sem a machucar e dizer que ela não sabe” “nós não dizemos que está errado, dizemos que falta aí qualquer coisa” “o errar faz parte do processo, mas a gente não usa errar, diz que falta” “comportamentos de pegar na mão da criança são errados”	4
	Implementação de estratégias relacionadas com a linguagem oral	Recurso a canções, lengalengas, trava-línguas e rimas	“canções, lengalengas” “lengalengas” “trava-línguas” “rimas” “canções”	5
		Introdução de novo vocabulário	“dicionário de palavras” “introduzir novo vocabulário” “a introdução de novo vocabulário para fazer um dicionário”	3
		Realização de jogos lúdicos relacionados com palavras	“com as sílabas” “o jogo tem que fazer parte desta aprendizagem” “tem de ser tudo com o jogo, tudo de uma forma lúdica”	3
		Leitura de imagens	“associar a palavra ao objeto ou animal” “desde os três anos que deve estar, porque é a fotografia e o nome”	2

		Leitura de histórias com e sem recursos	“com livros, sem livros, fantoches e representação” “histórias inventadas”	2
		Conversas individuais/diálogos entre crianças	“falar bem” “começar a falar bem, é a primeira estratégia”	2
	Implementação de estratégias relacionadas com a linguagem escrita	Escrita de textos decorrentes de atividades desenvolvidas no JI	“textos livres” “notícias” “notícias à segunda-feira” “registos que eles dizem para o projeto” “gráficos” “receita dos bolos” “o texto da história” “o jornal”	8
		Recurso à escrita com letras maiúsculas e minúsculas	“escrever em maiúsculas, minúsculas” “uso muito as maiúsculas” “letras de máquina, as maiúsculas, as minúsculas” “escrita manuscrita, a escrita de máquina” “máquina, maiúscula, minúscula”	5
		Realização de jogos de caça às letras	“caderno das caças às letras” “caça às letras” “o jogo tem que fazer parte desta aprendizagem” “tem de ser tudo com o jogo, tudo de uma forma lúdica”	4
		Ligação da palavra à imagem	“relação termo a termo” “palavras afetivas com imagens”	3

			“desde os três anos que deve estar, porque é a fotografia e o nome”	
		Utilização de instrumentos de pilotagem	“mapa de tarefas” “quadro das tarefas” “agenda”	3
		Listagem dos aniversários das crianças	“os aniversários”	1
	Implementação de estratégias relacionadas com os sentidos	Promoção do desenvolvimento sensorial	“a perceção dos sentidos, trabalhar os sentidos, é o primeiro despertar para se criar ligações no cérebro para depois dar outros processos de aprendizagem” “tem que vivenciar muito os sentidos”	2
		Promoção da escuta e da observação	“tudo parte da exploração através do ouvir, do ver, do escutar, do sentir”	1
	Implementação de estratégias relacionadas com as artes visuais	Recurso à modelagem	“a modelagem” “moldar o nome com o barro” “modelagem”	3
		Recurso à tapeçaria	“a tapeçaria é muito importante” “tapeçaria”	2
		Recurso ao desenho	“desenhar muito” “com areia”	2
		Recurso à digitinta	“digitinta”	1
	Implementação de estratégias relacionadas com a dança e música	Recurso ao uso do corpo	“a dança ao serviço da escrita, da linguagem, do corpo” “a dança é muito importante”	2
		Recurso à música	“a música (...) é muito importante”	2

			“a música ao serviço da linguagem, da escrita, do corpo”	
Disponibilização de recursos específicos	Cartões com nomes das crianças e fotografia	<p>“há um material que é fundamental numa sala de JI que são os cartões com os nomes”</p> <p>“ter na sala os nomes deles, a fotografia”</p> <p>“os nossos nomes, o nome dos outros”</p> <p>“cartões com os nomes” x3</p>	6	
	Caixa com as letras e autocolantes	<p>“eles podem recortar e podemos classificar e chamar o nome das letras”</p> <p>“podes recortar as letras do teu nome”</p> <p>“caixinhas com letras”</p> <p>“ímãs letras”</p> <p>“aos 3 anos eu dou autocolantes de letras”</p>		
	Materiais riscadores	<p>“canetas de feltro”</p> <p>“lápiz de cera”</p> <p>“lápiz de carvão”</p> <p>“ter bastantes materiais riscadores”</p>	4	
	Revistas	“revistas” x3	3	
	Pinceis	<p>“pinceis grossos”</p> <p>“pinceis finos”</p>	2	
	Papeis	<p>“papeis de vários tamanhos, de várias cores”</p> <p>“papeis”</p>	2	
	Tesouras	“tesouras” x2	2	
	Organização dos espaços/materiais para a linguagem escrita	Disponibilização de materiais diversificados	<p>“área preenchida com materiais para que elas possam utilizar”</p> <p>“quando são muito pequenos, tem que ser coisas muito grandes, eles até escrevem fora da folha”</p>	9

			<p>“as coisas têm que estar ao dispor para que a criança as utilize”</p> <p>“ter alguns materiais que a criança possa utilizar”</p> <p>“com os materiais que estão, desafiar as crianças”</p> <p>“ter as coisas ao alcance delas”</p> <p>“a criança pode utilizar para desenhar, para copiar, seja para criar”</p> <p>“ter vários materiais que também sejam de várias texturas, de várias cores”</p> <p>“não consigo imaginar uma criança só pintar com um lápis ou só ter uma cor ou ter as cores orientadas”</p>	
		Preparação de espaços confortáveis	<p>“ela pode desenhar em plano deitado, em plano de pé, ela pode desenhar sentada, de joelhos”</p> <p>“a cada idade adequa-se os materiais ou o espaço”</p> <p>“a criança tem que estar confortável na posição, nesse registo”</p>	3

Nota. Elaboração própria.

Anexo Y - Análise
categorial do
questionário realizado às
famílias

| " | | " |

Tabela Y1*Análise categorial do questionário realizado às famílias*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	QUANT.
Perspetiva dos encarregados de educação sobre os comportamentos de emergência de escrita	Situações em que incentivam os filhos a escrever	Realização de desenhos	“quando desenha” “ou desenhos” “fazer desenhos para a família”	3
		Elaboração de postais e etiquetas	“quando fazemos postais” “quando oferecemos prendas nos anos ou no Natal”	2
		Realização de “fichas” em livros de exercícios	“livro com marcador” “livros próprios de exercícios”	2
		Recurso a Jogos lúdicos	“quando me pede para ajudar a escrever” “mas ele tem muito mais vezes a iniciativa de querer escrever”	2
	O que escrevem as crianças	Nome de pessoas significativas	“importante fomentar, mas com contexto lúdico, físico, musical”	1
		Nome próprio	“mamã, papá” “o nome de algum colega” “nomes das pessoas a quem estamos a oferecer”	3
		Palavras do seu interesse	“escrever o nome dele” “escrever o nome”	2
	Opinião favorável à escrita do nome próprio pela criança	Competência importante nesta faixa etária	“ou para escrever qualquer palavra”	1

		Concordância respeitando-se o interesse e a vontade das crianças	<p>“Muito positivo”</p> <p>“Acho muito importante”</p> <p>“acho bom”</p> <p>“É ótimo”</p> <p>“e importante a introdução ao alfabeto e escrita já nesta fase de JI”</p>	5
		Competência adequada à idade	<p>“desde que o interesse parta da criança”</p> <p>“porque ele se interessa bastante e faz questão de saber escrever”</p> <p>“nunca por obrigação, mas sim partindo do interesse das crianças”</p>	3
	Opinião pouco favorável à escrita do nome próprio pela criança	Dependente do interesse da criança	<p>“para a idade é uma aquisição normal”</p> <p>“adequado”</p>	2
		Respeito pelo ritmo da criança	<p>“não acho essencial nesta idade, se não soubesse escrever porque não se mostrasse interessado, não me preocuparia”</p>	1
		Não é preocupação nesta idade	<p>“tem tempo para aprender”</p>	1
		Importante ter o apoio do adulto	<p>“não acho que seja fulcral no JI”</p>	1
	Relevância do desenvolvimento de comportamentos de escrita para as crianças	Aumento da autoestima	<p>“motivo de orgulho”</p> <p>“ele fica feliz por já escrever o seu nome”</p> <p>“aumenta a confiança e a satisfação dele”</p> <p>“pode ajudar até na integração (...) o facto de as letras não serem totalmente desconhecidas pode ajudar a ganhar confiança/orgulho nele próprio”</p>	4

		Percepção da funcionalidade da escrita	“é importante as crianças começarem a perceber para que serve a escrita e como a podem utilizar para transmitir mensagens”	1
		Aquisição de bases para o 1.º Ciclo	“..., pois assim já vão com algumas bases para o 1.º ciclo”	1
		Estimulação das capacidades da criança	“bastante estimulante”	1

Nota. Elaboração própria.