



**RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS FAMILIARES DA CRIANÇA
(FAMÍLIA E JARDIM-DE-INFÂNCIA) COM O
DESENVOLVIMENTO DAS SUAS COMPETÊNCIAS
LINGUÍSTICAS**

Vera Lúcia Fernandes Costa

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018



**RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS FAMILIARES DA CRIANÇA
(FAMÍLIA E JARDIM-DE-INFÂNCIA) COM O
DESENVOLVIMENTO DAS SUAS COMPETÊNCIAS
LINGUÍSTICAS**

Vera Lúcia Fernandes Costa

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Brito

2018

AGRADECIMENTOS

À minha família, obrigada pelo vosso apoio incondicional. Obrigada por nunca me terem deixado desistir deste sonho. Obrigada por acreditarem em mim.

À minha pequena “tribo”, vocês sabem quem são, obrigada por me motivarem, por me ajudarem a ‘olhar’ sempre para o lado bom. Sem a vossa força, não teria chegado até aqui.

De ambos os contextos da PPS trouxe vivências e aprendizagens únicas que jamais esquecerei, mas sobretudo os rostos das crianças que me acompanharam durante este meu percurso. Obrigada pelos vossos sorrisos. Foram eles que me ajudaram a enfrentar os dias mais ‘cinzentos’. Obrigada, ainda, a todos os profissionais que me ampararam durante este meu caminho.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio total da minha orientadora Rita Brito e da professora Otilia Sousa. A vocês, serei eternamente grata.

Agradeço também à Professora Doutora Ana Paula Vale do Centro de Dislexia da UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – o ter possibilitado o uso do teste de avaliação da consciência Fonológica DIFI.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar refletidamente o trabalho realizado durante a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS). Este trabalho apresenta uma análise reflexiva do trabalho elaborado durante a PPS II.

Há um corpo de conhecimento que ilustra a correlação entre a qualidade dos contextos educativos e dos contextos familiares e o desenvolvimento das crianças. Do contexto de prática emergiu o interesse para investigação da relação entre os contextos das crianças (seio familiar e jardim-de-infância) e a apetência para frequentar as áreas da leitura e da escrita e o desenvolvimento das suas competências de linguagem e de literacia. Foi realizada uma investigação de natureza mista, com recurso à observação do contexto educativo e à aplicação de uma escala de observação da qualidade do contexto de sala de aula, de um teste de avaliação da consciência Fonológica (Vale, 2011), do teste do nome das letras e um questionário aos pais. Para o estudo mais focado na relação entre os contextos e o desenvolvimento de competências foram selecionadas doze crianças – as seis que frequentavam mais as áreas de leitura e escrita e as seis que frequentavam menos essas áreas. Cruzei os dados recolhidos com o referencial teórico. Os principais resultados obtidos sugerem que o interesse que as crianças demonstram em deslocar-se para as áreas de leitura e de escrita tem relação com o desenvolvimento das suas competências linguísticas e de literacia e parece ter uma relação com as práticas familiares de literacia.

Palavras-chave: Qualidade dos contextos educativos, desenvolvimento linguístico, literacia emergente, práticas de literacia familiar, educação pré-escolar.

ABSTRACT

This report seeks to illustrate, analyse, and reflect the work i carried out during my Supervised Professional Practice II (SPP). This work presents a reflexive analysis of the work developed during the SPP II.

There is a sustained knowledge that illustrates the correlation between the quality of educational and family contexts and the development of children. From the context emerged the interest to investigate the relationship between the contexts of children (family and kindergarten) and the desire to attend the areas of reading and writing and the development of their language and literacy skills. A mixed nature investigation was carried out, using the educational context observation and then use of a scale of observation of the quality from the classroom context, a phonological awareness evaluation test (Vale, 2009), the name test of letters and a questionnaire to parents. For the study, more focused on the relation between the contexts and the development of competences were selected twelve children - the six who attended the most reading and writing areas and the six who attended less these areas. I crossed the data collected with the theoretical references. The main results suggest that the interest shown by children in moving to the reading and writing areas is related to the development of their language and literacy skills and seems to be related to family literacy practices.

Keywords: Quality of educational contexts, linguistic development, emergent literacy, family literacy practices, early childhood education.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1	Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo..... 3
1.1	Meio..... 3
1.2	Contexto socioeducativo..... 3
1.3	Equipa educativa..... 5
1.4	Ambiente educativo..... 7
1.5	Crianças..... 9
1.5.1	Idades..... 9
1.5.2	Género..... 10
1.5.3	Percurso institucional..... 10
1.5.4	Estrutura familiar..... 10
1.5.5	Interesses e necessidades..... 11
1.6	Portefólio da criança..... 13
2	Análise reflexiva da intervenção..... 14
2.1	Planificação geral..... 14
2.1.1	Intenções para a ação com as crianças..... 15
2.1.2	Intenções para a ação com as famílias..... 16
2.1.3	Intenções para a ação com a equipa..... 17
2.2	Processo de intervenção..... 17
2.2.1	Objetivos..... 17
2.2.2	Estratégias..... 18
2.2.3	Rotina diária – tempo, espaço e materiais..... 19
3	Investigação em jardim de infância..... 19
3.1	Identificação e fundamentação da problemática..... 19
3.2	Revisão da literatura sobre a problemática identificada..... 21
3.2.1	Literacia: breve definição do conceito, a relação dos contextos com a emergência de comportamentos de literacia e as competências que proporcionam o desenvolvimento da literacia..... 21
3.2.2	Desenvolvimento da linguagem da criança..... 24

3.3	Roteiro ético e metodológico	25
3.4	Apresentação e discussão dos dados.....	30
3.4.1	Breve conclusão dos dados recolhidos.....	38
4	Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	41
4.1	Percurso realizado na PPS em creche	41
4.2	Percurso realizado na PPS em jardim-de-infância.....	43
4.3	A importância da reflexão sobre a ação pedagógica para a construção da nossa profissionalidade.....	45
	Considerações finais	47
	Referências bibliográficas	49
	Anexos.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim-de-infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SEE	Setor dos Estabelecimentos de Ensino
SISE	Setor de Intervenção Socioeducativa
SPI	Setor da Primeira Infância
SPP	Setor dos Serviços, Programas e Projetos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idade das crianças do grupo até ao final do mês de dezembro.....	9
Figura 2. Género das crianças do grupo.....	10
Figura 3. Percurso institucional das crianças.....	10
Figura 4. Estrutura familiar das crianças.....	11
Figura 5. Média dos acertos do teste de conhecimento de letras das crianças do estudo.....	31
Figura 6. Médias obtidas nas três condições do teste de Detecção do Intruso (fonema inicial, sílaba inicial e rima) de ambos os grupos (A e B).....	32
Figura 7. Cálculo do tempo médio de resposta (em segundos) das crianças de ambos os grupos durante a aplicação do teste DIFI nas três condições (fonema inicial, sílaba inicial e rima).....	32

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II ¹	55
Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante.....	56
Anexo C. Aplicação da escala ECERS (início da investigação).....	74
Anexo D. Aplicação da escala ECERS (fim da investigação).....	75
Anexo E. Aplicação da escala COR (início da investigação).....	76
Anexo F. Aplicação da escala COR (fim da investigação).....	81
Anexo G. Teste de conhecimento de letras.....	87
Anexo H. Teste de deteção do intruso fonológico – fonema inicial.....	89
Anexo I. Teste de deteção do intruso fonológico – sílaba inicial.....	92
Anexo J. Teste de deteção do intruso fonológico – rima.....	95
Anexo K. Exemplar do inquérito realizado aos pais das crianças sobre as práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar.....	98
Anexo L. Apresentação das respostas do inquérito realizado aos pais de todas as crianças do grupo sobre práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar.....	103
Anexo M. Análise das respostas do inquérito realizado às 12 famílias das crianças que participaram no estudo sobre práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar	114
Anexo N. Roteiro Ético.....	138

¹ Este documento encontra-se disponível na pendrive.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o relatório da Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida em dois contextos distintos, creche e jardim-de-infância (JI), tendo como finalidade apresentar uma análise reflexiva do trabalho elaborado durante a PPS II em JI. No decurso da minha prática pedagógica elaborei um Portefólio (cf. Anexo A), com o intuito de apoiar a minha intervenção ao longo deste período, tendo sido construído progressivamente, com os registos que considerei mais pertinentes a colocar.

Durante a minha ação no contexto de JI identifiquei como problemática o desenvolvimento da literacia, particularizando a relação entre os contextos familiares das crianças (seio familiar e JI) com a apetência para frequentar as áreas da leitura e da escrita e o desenvolvimento das suas competências de linguagem e de literacia. Esta problemática surgiu devido às experiências efetivas de leitura e de escrita que observei serem vivenciadas pelas crianças durante as suas rotinas diárias, sendo este um contexto positivo, estimulante e encorajador. Assim, e tendo em conta a bibliografia de referência sobre a temática, constatei que existe uma forte relação entre a ação e a influência das famílias e dos educadores de infância na emergência de comportamentos de literacia nas crianças e no desenvolvimento linguístico.

Desta forma, realizei um estudo de modo a caracterizar os contextos de literacia – família e sala de atividades – relacionando-os com as competências linguísticas e de literacia, centrando-me na consciência fonológica e no conhecimento de letras de um pequeno grupo de doze crianças (seis que frequentam assiduamente as áreas da leitura e da escrita (Grupo A) e seis, que pelo contrário, não frequentam (Grupo B). Para tal, de forma a concretizar este objetivo foi-me possível levar a cabo um estudo de *Design-Based Research* (Matta, Silva & Boaventura, 2014), de natureza mista, isto é, com um método misto (Creswell, 2014). Ainda, de modo a recolher os dados do contexto (sala de atividades e grupo de crianças) usei duas escalas: a ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) (Harms, Clifford & Cryer, 2008) e a COR (Child Observation Record) (High/ Scope Educational Research Foundation, 1992). Para avaliar as competências linguísticas e de literacia das doze crianças de ambos os grupos

(A e B) realizei dois testes: i) conhecimento de letras; e ii) consciência fonológica, aplicando o Teste de Detecção do Intruso Fonológico com imagens (DIFI) (Vale, 2009). Com o desenvolvimento deste estudo parece-me que o interesse que as crianças demonstram em deslocar-se para as áreas de leitura e de escrita poderá ter uma relação direta com o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: o primeiro capítulo refere-se à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da minha PPS em JI, ao longo do qual caracterizei o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo – espaço, tempo e materiais – e o grupo de crianças; no segundo capítulo realizei uma análise reflexiva da minha intervenção em que, tendo em conta a caracterização do grupo mencionada no ponto anterior, identifiquei as minhas intenções para a ação com: as crianças, as famílias e com a equipa e, ainda, explicito o processo de intervenção a nível dos objetivos, estratégias e rotinas; no terceiro capítulo identifiquei e justifiquei a problemática do meu estudo, fundamentando-a tendo em conta autores de referência nessa temática, apresentei um roteiro metodológico e ético da investigação que desenvolvi e apresentei e discuti os dados que recolhi; o quarto capítulo refere-se, à análise do percurso realizado nos dois módulos da PPS, em creche e JI, relacionando-o com a construção da minha profissionalidade; o quinto capítulo corresponde às considerações finais de todo o trabalho desenvolvido; o trabalho termina com as referências bibliográficas e os anexos.

Por questões de anonimado, foram atribuídos nomes fictícios à instituição e aos participantes neste trabalho.

1 CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1 Meio

A organização educativa X está inserida na freguesia de São Domingos de Rana, no concelho de Cascais, integrada na área metropolitana da Grande Lisboa. A área envolvente é constituída por zonas industriais que incluem fábricas, pequenas e médias empresas ligadas a vários tipos de atividades económicas (Projeto Educativo, 2011-2015).

Para além disto, a freguesia apresenta uma rede vasta de equipamentos sociais, como uma Biblioteca Municipal, um Centro de Saúde, um Complexo Desportivo, uma Escola Fixa de Trânsito, uma rede vasta de escolas, entre outras (Projeto Educativo, 2011-2015).

1.2 Contexto socioeducativo

Relativamente à estrutura organizacional da organização educativa, esta encontra-se dividida em quatro setores operativos: o setor da primeira infância (SPD); o setor dos estabelecimentos de ensino (SEE); o setor de intervenção socioeducativa (SISE) e o setor dos serviços, programas e projetos (SPP). Quanto ao SEE este integra três estabelecimentos de ensino, sendo que uma dessas organizações é o contexto socioeducativo onde realizei a minha PPS II, em Pré-Escolar (Projeto Educativo, 2011-2015).

A organização educativa em questão é uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve a atividade no âmbito da educação e ação social solidária dirigida a crianças e às suas respetivas famílias que iniciou a sua atividade no ano 1987 como “uma ILE (Iniciativa local de emprego), criando 10 postos de trabalho para jovens à procura do 1º emprego apoiadas por 3 técnicos” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 3).

Relativamente às instalações de organização do espaço educativo, este funciona num edifício adaptado de dois pisos, tendo sofrido ao longo dos anos várias obras de melhoramento. Atualmente, a valência integra os seguintes espaços: três salas de atividades (a “sala intelectual”, a “sala do jogo dramático” e “sala das expressões”); três

casas de banho (duas para as crianças e uma para os adultos); um refeitório; uma copa; um gabinete; um pátio e um ginásio. Importa salientar que, de acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, em relação aos espaços comuns: “Aqui estamos sempre misturados e partilhados. Tudo e todos utilizam tudo. Aqui nada se ‘espartilha’. Os espaços são altamente cooperados, vivenciados e usados por todos os profissionais, crianças e famílias” (cf. Anexo B).

O estabelecimento de ensino apresenta um modelo pedagógico próprio concretizado em três salas de atividade (“sala intelectual”, “sala do jogo dramático” e “sala das expressões”) e, apesar de funcionarem de forma independente, o trabalho é articulado, ou seja, as crianças escolhem duas vezes por dia uma das salas, o que requer um verdadeiro trabalho em equipa de todos os intervenientes no contexto.

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B), compreendi que apesar de a instituição apresentar uma dinâmica própria cada educador/a tem a liberdade de adotar o modelo pedagógico com que mais se identifica. Ainda, a metodologia de trabalho por projeto, é segundo a educadora uma das metodologias adotadas por todas as educadoras da instituição. Entenda-se por *projeto* “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989 citado por Vasconcelos, 2012) ou, ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa . . . , tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos, 2011).

Em relação à missão da organização educativa esta prende-se em “corresponder às expetativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa que, numa lógica de desenvolvimento local, promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 4). Nesta linha de pensamento, a organização educativa defende valores, como a “integridade, co-responsabilidade e participação; diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais; autonomia, capacidade de decisão e liberdade de escolha; solidariedade, cooperação e reciprocidade; flexibilidade e a abertura à mudança” (Projeto Educativo, 2011-2015, p. 4-5), isto porque, privilegia princípios

educativos fundamentais como a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade.

Esta ideia é corroborada pela educadora cooperante: “Aqui o nosso lema da instituição é a frase de A. Saint-Exupéry: «Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar aumento-te». Remete muito para as questões da liberdade, da diversidade, da autonomia e da cooperação” (cf. Anexo B).

Assim, a organização educativa defende o desenvolvimento harmonioso da criança, em duas dimensões: humana e académica. Neste sentido, pretende construir um espaço capaz de: promover o desenvolvimento do ser, do saber e da criatividade; colocar a criança no centro do processo educativo; promover a comunicação, a diversidade e a liberdade como valores; construir com as crianças oportunidades de aprendizagem significativas para a vivência diária; entre outras (Projeto Educativo, 2011-2015).

1.3 Equipa educativa

Fazendo uma breve caracterização dos adultos do contexto educativo onde realizei a prática pedagógica, posso afirmar que a educadora cooperante adotou sempre uma postura sensível e calorosa para com o grupo de 38 crianças, promovendo e estimulando a autonomia de cada uma nas suas vivências diárias. Estas relações foram também estabelecidas com as famílias de cada criança nos momentos do acolhimento.

Ainda, com base nas minhas observações comprovei que esta apoia-se nas pedagogias participativas, pois, a participação “implica a escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21) e, nesse sentido, a criança é entendida como um ser muito competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento e “ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.23). Segundo a educadora cooperante a escuta afigura-se essencial, mas revela que dar voz às crianças vai para além do saber ouvir, na medida em que é necessário criar ferramentas para ajudá-las a concretizar o que pretendem alcançar: “Dar voz às crianças é mais do que escutá-las. É conseguir construir com elas, é transformar os sonhos delas em coisas que se conseguem ver, que se conseguem sentir, passar, transmitir” (cf. Anexo B).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) existem quatro fundamentos e princípios para a educação de infância que refletem alguns dos princípios psicopedagógicos da orientadora cooperante com as crianças.

O primeiro refere-se ao desenvolvimento e à aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança – ou seja, cada criança aprende e desenvolve-se unicamente – e, neste sentido, foram tidas em conta, diariamente, por parte da educadora cooperante, as características de cada uma das crianças; concebidas oportunidades para que realizassem todas as suas potencialidades e, para tal, o ambiente físico proporcionado foi de verdadeiro estímulo, sendo um contexto agradável, funcional e seguro.

Quanto ao segundo princípio diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – e, desta forma, a orientadora cooperante valorizou o que a criança sabia, partindo das suas próprias experiências e vivências, por exemplo, quando o R. F. decidiu partilhar com o grupo um ouriço que apanhara com a sua família e, a partir desse momento, apoiou a criança a registar as suas descobertas sobre o ouriço ampliando o seu conhecimento; escutou-a verdadeiramente, quando, por exemplo, ouviu as propostas de cada criança nos momentos de planeamento do dia.

Relativamente ao terceiro princípio este remete para a exigência de resposta a todas as crianças e, desta forma, a educadora cooperante, construiu, diariamente, um ambiente em que incluiu e valorizou a diversidade adotando práticas pedagógicas diferenciadas.

O último princípio diz respeito à construção articulada do saber, quando por exemplo, nos momentos de diálogo no acolhimento fomentou a participação da criança sobre a reflexão de temas do seu interesse.

Tal como a educadora cooperante, a restante equipa pedagógica (3 professores – educação física, inglês e música; 2 educadoras; 4 assistentes operacionais) também se mostrou sensível às necessidades de todas as crianças do grupo.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, nomeadamente, às relações e interações existentes entre os agentes educativos, a educadora cooperante afirma que são relações de “respeito, de reconhecimento, de valorização, de empatia . . . de honestidade, de autenticidade” (cf. Anexo B) e, que portanto, vivem-se boas relações.

Para além disto, reforça que o trabalho em equipa é “a base de todo o projeto” (cf. Anexo B), considerando-o uma mais-valia tanto para os adultos como para as crianças, dando um exemplo prático dessa articulação “os projetos e as intenções das crianças são das crianças e elas têm liberdade de os ‘levar’ e de os transportar para as salas e para os adultos que elas consideram que mais podem potenciar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento” (cf. Anexo B).

1.4 Ambiente educativo

Para Oliveira-Formosinho (2007) a rotina diária deve ser constante, estável e por isso, previsível pela criança para que cada uma conheça a sequência dos acontecimentos e organizar-se, de forma cada vez mais independente do adulto.

Quanto à organização do espaço físico da sala intelectual esta encontra-se organizada em diferentes áreas de interesse – a área do desenho e dos registos, a área dos jogos de mesa, a área dos jogos de chão, a área do computador, a área da matemática, a área da biblioteca, a área da escrita e a área da natureza – cada uma promove aprendizagens diversas e está devidamente identificada. Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante existe uma participação efetiva das crianças na organização quer dos espaços bem como dos materiais existentes na sala de atividades:

no início do ano, tento ver os materiais que temos, quais são as atividades que podemos fazer dentro daquela área . . . nessa fase, os meninos mais crescidos são muito importantes, porque são eles que já conhecem e sabem o que se pode fazer e partilham com os outros, dando-lhes ideias (cf. Anexo B).

Ainda, o ambiente da sala de atividades é agradável, altamente potenciador do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens das crianças e as paredes servem de expositores das suas próprias produções. Tome-se como exemplo as notas de campo a seguir apresentadas:

Existem instrumentos orientadores da vivência diária das crianças, como: o registo das presenças (mapa de presenças); o registo das escolhas (mapa das escolhas) e os respetivos planos do dia – os últimos, orientam as crianças no sentido do que (estas) querem fazer, com quem e como correu a atividade/tarefa (Diário de bordo, 25/09/2017).

Além disto, junto a algumas das áreas de interesse da sala – área da matemática, da escrita e do computador – existe um espaço de registo onde as crianças partilham as descobertas que realizam em cada um destes espaços (sozinhas ou acompanhadas pelos seus pares). Para finalizar, um dos instrumentos de apoio à prática pedagógica é um espaço de notícias do “acho bem” e do “acho mal”. Este instrumento desenvolve não só a fala, bem como o pensamento e a linguagem das crianças e processa-se da seguinte forma:

Nesse momento foi tempo da fala das crianças (cada criança contou a notícia), de pensamento sobre a linguagem (para falar sobre a notícia tiveram que pensar sobre o que iam dizer) e de escrita (tanto da educadora com as crianças bem como das crianças). Depois de a educadora escrever a notícia, cada criança ilustrou e imitou a escrita da educadora (Nota de Campo n.º1, 02/09/2017).

Para além da organização do espaço importa refletir sobre o tempo. Segundo Cardona (1992) a distribuição dos vários momentos da rotina diária devem ser planeados conforme os interesses e ritmos individuais de cada criança, pelo que “a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia” (p.9).

A organização diária do tempo desenrolou-se em vários momentos distintos: i) o *acolhimento* – momento em que as crianças chegavam ao JI e se despediam dos seus cuidadores; ii) *a reunião com o grupo de referência* – no tapete davam início ao registo das presenças e, antes da iii) *escolha das salas* era facultado um tempo para a fala das crianças, de partilha e comunicação de vivências comuns, sendo que depois de cantada a canção da escolha, registavam o seu nome na folha correspondente à sala que escolheram e deslocavam-se até ela; antes de se distribuírem pelas áreas de interesse, dava-se o momento iv) da *planificação e escolha das atividades* em grande grupo; ao final da manhã, ocorria v) um *momento de avaliação do período da manhã e de partilhas*. Depois do vi) *almoço*, as crianças faziam a higiene e era tempo de vii) *recreio*. À tarde, quando regressavam do pátio, faziam novamente a escolha e o planeamento das atividades. De seguida, lanchavam e continuavam as atividades até à hora que os pais regressavam ao final da tarde.

A rotina explicitada acima alterava-se quando as crianças tinham outras atividades, como a educação física, o inglês e a música, sendo que o grande grupo

dividia-se em dois pequenos grupos – A e B – para usufruir desses momentos. Às segundas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – tinham educação física; às quartas-feiras à tarde – das 15h30 às 17h – tinham inglês e, por último, às sextas-feiras de manhã – das 10h às 11h30 – tinham educação física e inglês e à tarde tinham música.

Segundo a entrevista à educadora cooperante, as suas prioridades relativamente à organização do tempo prendem-se em:

definir tempos em que se promova interações: em grande grupo, a pares, em pequenos grupos e, também, alguns tempos mais individualizados . . . criar tempos em que as crianças possam: conversar entre si; comunicar e partilhar ao grupo; ouvir; propor; escolher; questionar e fazer perguntas; definir e realizar tarefas; planear as atividades e os materiais; que possam pôr em prática os seus planos e intenções; brincar e interagir com os outros; pensar e rever o que já fizeram; avaliar e registar; fazer a higiene; repousar; brincar no recreio; explorar e descobrir e participar em diversas atividades individuais e de grupo (cf. Anexo B).

Para finalizar, a educadora cooperante salienta que são as próprias crianças que se organizam nos diferentes momentos da rotina: “de acordo com as propostas que têm, os parceiros que escolhem para realizar as suas tarefas e as suas intenções de trabalho” (cf. Anexo B).

1.5 Crianças

1.5.1 Idades

O grupo é constituído por 38 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Através da Figura 1 podemos constatar que até ao final do mês de dezembro apenas 1 criança tinha 3 anos de idade; 17 crianças terão 4 anos; 16 crianças terão 5 anos e 3 terão 6 anos.

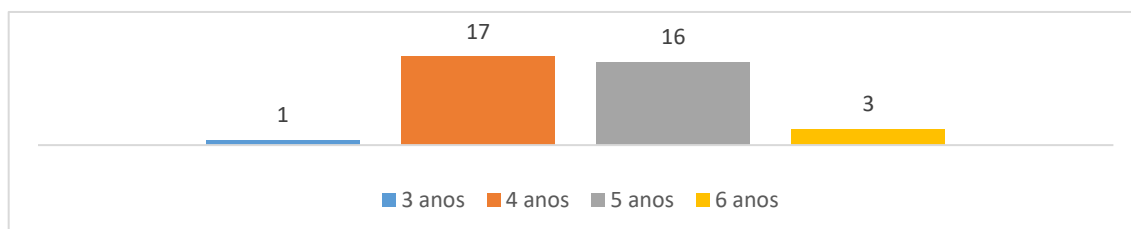


Figura 1. Idade das crianças do grupo até ao final do mês de dezembro.

1.5.2 Género

Tal como podemos verificar o grupo é composto por 21 raparigas e 17 rapazes (cf. Figura 2).

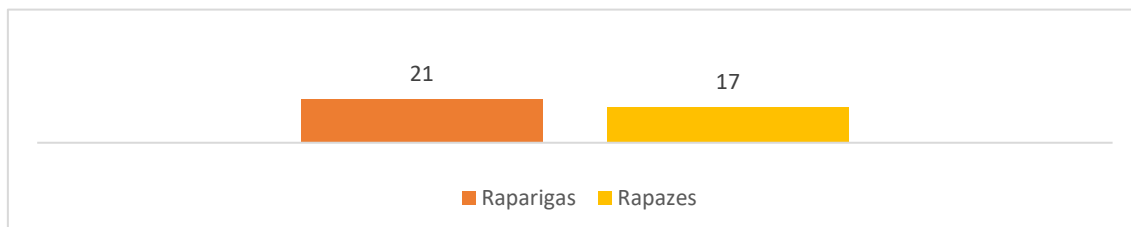


Figura 2. Género das crianças do grupo.

1.5.3 Percurso institucional

Tal como podemos observar através da Figura 3, 27 crianças transitaram da sala do Jogo Dramático, nove permanecem na sala Intelectual pelo 2º ano consecutivo e apenas duas crianças vieram de outras organizações educativas. É de salientar que as crianças que permanecem pelo 2º ano consecutivo na sala intelectual facilitam grandemente a integração do novo grupo de crianças, tanto nas rotinas como na dinâmica. Por exemplo, no registo das presenças, normalmente, quem ainda não consegue fazê-lo autonomamente, pede ajuda a uma das crianças mais velhas.

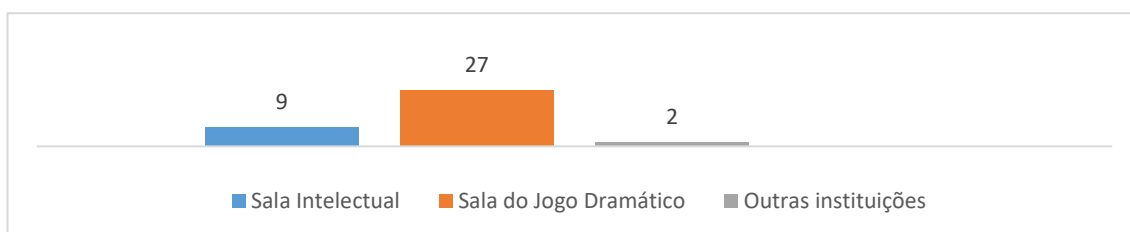


Figura 3. Percurso institucional das crianças.

1.5.4 Estrutura familiar

Através da Figura 4 podemos constatar que a maioria das crianças (31) tem uma família nuclear habitando com a mãe e o pai biológico. Também podemos verificar que

apenas seis crianças têm uma família monoparental e uma vive com uma família de acolhimento.

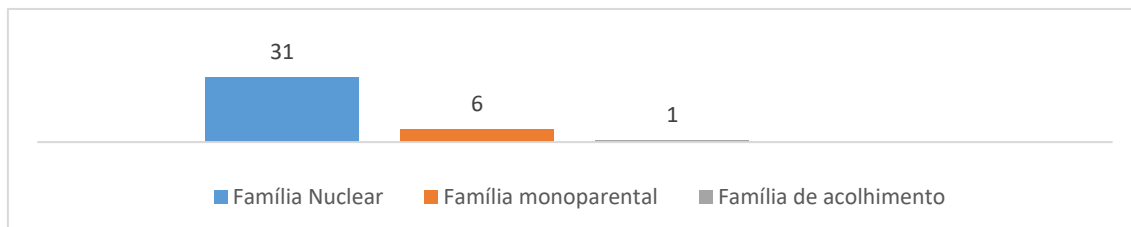


Figura 4. Estrutura familiar das crianças.

Ainda, no que diz respeito às famílias, segundo a entrevista à educadora cooperante e através da minha observação ao longo da PPS II constatei que estas têm a possibilidade de se envolverem ativamente na vida educativa dos seus filhos. Por exemplo, no início do ano foi-lhes solicitado o apoio para a caracterização do grupo de crianças; são envolvidas nas atividades ou projetos dos seus filhos; exploram os espaços, são convidados a participar em eventos importantes, como a semana da leitura (cf. Anexo B). Para além disto, as famílias têm ainda a oportunidade de participar na avaliação dos portefólios individuais dos seus filhos: “integrado no portefólio da criança há um registo em que depois é a família que avalia e dá a opinião” (cf. Anexo B).

Para finalizar, para além das reuniões que geralmente ocorrem ao longo do ano (duas gerais e uma individual) as famílias podem sempre solicitar reuniões ou dar sugestões relativas à vida das crianças no JI (cf. Anexo B).

1.5.5 Interesses e necessidades

Quanto às características de desenvolvimento do grupo estas vão ao encontro das características gerais para a faixa etária, à exceção de duas crianças sinalizadas com NEE que têm o apoio da intervenção precoce. No grupo, existe ainda uma criança que usufrui de apoio no exterior de terapia da fala, pois apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Ainda, integra o grupo uma criança trilingue que revela dificuldades ao nível da comunicação oral.

O grupo de crianças caracteriza-se por ser: dinâmico; participativo; autónomo e curioso – dado a forma que explora e manipula os materiais existentes na sala: “Já

conhecem muito mais os materiais, já sabem como querem fazer as coisas e o que podem usar” (cf. Anexo B).

A capacidade de valorizar o que os outros sabem e aquilo que podem ‘dar’ ao outro é, também, uma das características deste grupo: “Perceberem se querem escrever vão pedir ajuda aquela menina, mas se quiserem pegar numa pedra grande vão pedir ajuda a outro menino . . . Conseguirem definir que, realmente, . . . o melhor de cada um pode ser uma mais-valia no outro” (cf. Anexo B).

Ainda o grupo, sobretudo as crianças mais velhas, revelam um grande sentido de cooperação, responsabilidade e capacidade de interajuda.

No que diz respeito aos interesses este é um grupo que está bastante desperto para saberes associados às suas próprias vivências e, neste sentido, algumas crianças gostam de partilhar as experiências significativas que vivenciaram com os seus familiares trazendo para o JI materiais que lhes são significativos. Para além disto, o grupo revela um grande interesse pela música e pela partilha de histórias, lengalengas e canções. Também, em relação à área do conhecimento do mundo, os interesses que manifestam estão associados aos animais, ao espaço, ao corpo e à natureza (Projeto Pedagógico, 2017-2018).

No que diz respeito às áreas existentes na sala de atividades, as crianças demonstram grande interesse pelas áreas: i) da matemática – uma área bastante escolhida pelas crianças que já dominam e exploram os materiais que nela existem, sendo que as mais novas revelam igualmente um grande ímpeto exploratório e, com o apoio das crianças mais velhas, realizam algumas descobertas significativas; ii) da escrita – demonstram um grande interesse sobretudo na escrita de notícias, na medida em que nesse momento podem partilhar com os outros algumas das suas conquistas e experiências; iii) dos jogos – gostam bastante de realizar construções e de brincar na área dos jogos de chão (Projeto Pedagógico, 2017-2018).

Para além disto, durante a PPS constatei que revelam um grande interesse em jogos coletivos.

1.6 Portefólio da criança

Foi-me pedido que realizasse durante a PPS II um portefólio do percurso de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança (cf. Anexo A, p.12). Para McAfee e Leong (2006) um portefólio é uma “coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências” (citado por Parente, 2012, p. 307).

Ainda, não existe uma forma singular para a elaboração do portefólio, pelo que cada educador, juntamente com o seu grupo de crianças, deve construir o seu (Gaspar e Silva, 2010). Desta forma, e tendo em conta que na organização educativa onde realizei a PPS II este instrumento já estava a ser implementado fez-me sentido tentar perceber com o apoio da equipa como estava organizado. Depois de conversar informalmente com ambas as adultas da sala e de observar os portefólios das crianças compreendi que cada portefólio estava dividido por secções (por separadores) e que esses abarcavam os domínios de desenvolvimento da criança.

Após a compreensão do instrumento decidi dar continuidade a um dos portefólios de uma das crianças. Inicialmente, selecionei as informações mais importantes que detinha sobre a criança, através das notas de campo diárias que fui realizando e, de seguida, organizei-as, tendo em conta os domínios, sendo que a partir daí o portefólio (cf. Anexo A, p.12) foi construído a par com a criança de modo a incluí-la não só na recolha da informação, como também na reflexão sobre os registos recolhidos.

Achei também pertinente elaborar testes sociométricos, a fim de: i) compreender o grau de integração da criança no grupo; ii) descobrir o modo como se está a integrar; e iii) ver se a sua experiência social está, ou não, a concretizar-se de um modo saudável (Northway & Weld, 1976).

Partindo das informações que os testes sociométricos (cf. Anexo A e B do Anexo A) forneceram, relativamente ao S.M., constatei que este foi ‘escolhido’ cinco vezes pelas restantes crianças do grupo. No que concerne ao teste sociométrico da aceitação (cf. Anexo A do Anexo A), o S.M. apenas foi escolhido pelo seu amigo de referência, o T.P, nos critérios: um (diz o nome de um menino/a com quem gostas mais

de brincar no pátio) e três (diz o nome de um menino/a que convidavas para ir à tua festa de anos).

Quanto ao teste sociométrico da negação (cf. Anexo B do Anexo A), três crianças (duas raparigas e um rapaz) escolheram-no nos critérios: um (diz o nome de um menino/a com quem não gostas de brincar no pátio) e dois (diz o nome de um menino/a com quem não gostas de trabalhar na sala). É de ressaltar que no critério três (diz o nome de um menino/a que não convidavas para ir à tua festa de anos) não foi escolhido por nenhuma criança. Depreendi com isto que o facto de o S.M. ter menos escolhas recebidas revela que é uma criança indiferente, no meio das outras crianças.

Em relação às escolhas realizadas pelo S.M., este escolheu, igualmente, o seu amigo de referência, o T.P., nos mesmos critérios no teste sociométrico da aceitação. Além disso, escolheu outras três crianças distintas no teste sociométrico da negação (duas raparigas e um rapaz).

Tecendo um balanço geral sobre o que analisei, o facto de as escolhas serem recíprocas, entre o S.M. e o T.P., reforça a importância da interação entre estas duas crianças.

2 ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1 Planificação geral

Relativamente às minhas intenções para a ação pedagógica, estas foram refletidas durante as primeiras semanas da PPS II e tiveram em conta as potencialidades e fragilidades do grupo, bem como a sua caracterização realizada no ponto anterior. Para além disto, os documentos orientadores – projeto pedagógico da sala de atividades e projeto educativo da instituição – que me foram facultados desde o início orientaram as minhas ações.

Desta forma, a minha principal finalidade foi dar seguimento às intenções definidas pela educadora cooperante, sendo que todas as propostas que apresentei foram primeiro conversadas conjuntamente com a mesma, tendo em consideração os interesses e as necessidades de todas as crianças do grupo.

2.1.1 Intenções para a ação com as crianças

Primeiramente, importa salientar que desde o início da intervenção apoiei a minha prática pedagógica na afetividade, procurando estabelecer relações seguras e prazerosas com cada uma das crianças do grupo. Tal como Shore (1997) idealiza (Silva, Martins & Portugal, 2009, citado por Portugal, s.d.) o estabelecimento de cuidados afetuosos é importantíssimo, tanto na saúde bem como para o bem-estar das crianças.

Deste modo gostaria de destacar alguns momentos que ocorreram durante a PPS II:

A L. quando chegou com o pai e a irmã mais nova deslocou-se até mim e deu-me uma flor. Fiquei muito *contente* com o gesto da criança e retribuí-lhe com um forte e *caloroso* abraço (excerto de nota de campo do dia 3 de outubro de 2017).

No pátio, a M. H. desenhou um coração no tabuleiro de areia do jogo dos números e disse: “Vera, este coração é para ti!”. Agradei e questionei: “Porque fizeste um coração? Respondeu: “Porque gosto de ti!” (excerto de nota de campo do dia 6 de novembro de 2017).

Para além disto, outra das minhas intenções foi a promoção e a estimulação da autonomia, tanto nos momentos da rotina diária bem como no exercício das atividades que realizei com as crianças. Homann e Weikart (2003) consideram que a autonomia é a “capacidade da criança levar a cabo ações de independência” (p.66) e, nesse sentido, durante a PPS II tentei sempre encorajar as crianças a experimentar comportamentos promotores de autonomia, como: vestir o casaco sozinhas para ir ao pátio, transportar pequenos materiais entre as salas para a elaboração de atividades, partilhar histórias com os amigos. Algumas vezes, as adultas e as próprias crianças colocavam em evidência as capacidades de autonomia alcançadas, registando-as, através da escrita de notícias.

Ainda, procurei escutar, observar e identificar os interesses/ competências/ potencialidades das crianças (Lino, 2014) com a intenção de proporcionar-lhes oportunidades para planear (Epstein, 2003, citado por Lino, 2014), sendo que planear é mais do que fazer escolhas; é escolher com intencionalidade (*idem*).

Nesta linha, uma das minhas intenções foi apoiar as crianças no desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir

responsabilidades. Segundo Malaguzzi (citado por Lino, 2014) a escolha requer a competência da escuta e escutar significa que a criança deve ouvir e ser ouvida, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que interagem com a criança, nomeadamente, os educadores.

Fazendo uma breve reflexão sobre o planeamento pedagógico vivenciado diariamente durante PPS II – o plano do dia (cf. Anexo A, p.172) – era um instrumento de grupo importantíssimo onde registávamos, duas vezes por dia (de manhã e de tarde): i) as propostas de atividade das crianças; ii) o nome das crianças que escolhiam elaborar as tarefas; e iii) a avaliação das atividades (uma das funções do amigo/a do dia).

O planeamento era realizado a par com as crianças e, por isso, tentámos que cada uma comunicasse a sua proposta, bem como ensiná-la a saber ouvir as propostas dos seus pares. Para tal, a negociação, isto é, a conversa realizada entre as crianças e os adultos durante a elaboração do planeamento foi preponderante.

Tendo em conta a caracterização do grupo de crianças realizada no ponto anterior, sendo este um grupo curioso, uma das minhas intenções foi apoiar as crianças nas suas interações com o mundo estimulando o pensamento crítico das mesmas. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

A M. estava a brincar com peças de madeira e uma lupa. Quando cheguei mais perto dela percebi que estava muito curiosa estando constantemente a afastar e aproximar a lupa de uma das peças e, por isso, tentei apoiá-la na sua observação questionando o que acontecia ao animal que estava na peça desenhado quando afastava e/ou aproximava a lupa: “Quando afasto a lupa do animal fica grande!”. Após a realização dessa aprendizagem significativa incentivei-a a registar as suas conclusões e ela quis fazer um desenho – desenhou as várias peças que observou, uns animais mais pequenos e outros maiores e uma lupa (excerto de nota de campo do dia 2 de outubro de 2017).

2.1.2 Intenções para a ação com as famílias

Quanto às minhas intenções para a ação com as famílias das crianças tentei desde o início da PPS II estabelecer uma parceria com as mesmas praticando uma comunicação aberta, expressando com clareza as minhas ideias e ouvindo o que os pais tinham para me dizer. Para tal, procurei criar um ambiente acolhedor abordando-as “de forma amistosa e respeitadora” (Post & Hohmann, 2004, p. 356).

O envolvimento das famílias foi solicitado através da comunicação oral do dia-a-dia. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

Depois de deixar as crianças no pavilhão de educação física entrei na instituição e encontrei o T. C. com a sua mãe junto dos cacifos. Cumprimentei-os, dizendo ‘bom dia’, sorri e perguntei à mãe se estava tudo bem com o seu filho. A mãe esboçou um sorriso, respondeu-me dizendo que estava tudo bem, agradeceu e acrescentou que o filho fala muito de mim (excerto de nota de campo do dia 4 de outubro de 2017).

2.1.3 Intenções para a ação com a equipa

No que diz respeito às minhas intenções para com a equipa educativa, estas prenderam-se, segundo Post e Hohmann (2004) com a: i) prática de uma comunicação aberta – comunicando com clareza; ii) tomada de decisões conjuntas sobre aspetos como, por exemplo, o espaço e os materiais, as rotinas e os papéis e as responsabilidades que cada elemento da equipa tinha que assumir dentro da sala de atividades com as crianças; iii) partilha das observações sobre as crianças ao longo do dia, bem como a interpretação desses registos; e, por último, iv) planificação de formas de apoiar, individualmente, cada criança – este aspeto, foi bastante debatido pelas três adultas (por mim, pela educadora cooperante e a técnica de ação educativa), pois, cada criança tinha especificidades diferentes entre si e, por isso, as formas de apoiar cada uma eram, também elas, distintas.

2.2 Processo de intervenção

2.2.1 Objetivos

Após o período de observação participante e de conhecer as potencialidades e as fragilidades do grupo, durante a minha PPS II, tentei definir objetivos desenvolvimentais para a minha prática pedagógica com as crianças.

Relativamente ao primeiro objetivo que tracei – desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório das crianças – procurei envolvê-las no sentimento de que a descoberta gera prazer (Portugal, s.d.). Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada que ilustra um dos momentos em que apoiei a descoberta das crianças num dos trabalhos de projeto que desenvolveram:

Depois de terem escolhido pesquisar em livros, deslocaram-se até à biblioteca da área da natureza e procuraram ‘morcegos’. De seguida, dei-lhes tempo para cada um observar e falar sobre as imagens entre si, li as informações contidas nos livros e, no final, falaram sobre as descobertas que realizaram:

R.F.: “Têm orelhas grandes para ouvir bem!”

M.P.: “As orelhas ajudam a caçar!”

M.A.: “Com as patas agarram-se às paredes das grutas!”

M.P.: “Muitas vezes, dormem durante o inverno!”

M. P.: “A raposa-voadora é o maior morcego!” (excerto de nota de campo do dia 30 de outubro de 2017).

O desenvolvimento social e comunicacional está diretamente relacionado com: i) o autocontrolo; ii) o estabelecimento de relações; iii) a partilha de ideias e sentimentos e, por último, iv) a cooperação, isto é, a capacidade de consciência das suas necessidades respeitando a dos outros (Portugal, s.d.). Neste sentido, outro dos meus objetivos foi apoiar o clima de comunicação estabelecido entre as crianças.

2.2.2 Estratégias

Em relação às estratégias implementadas ao longo dos momentos de rotina diária tentei sempre de uma forma ‘*mais ou menos*’ segura encontrar estratégias para a resolução de algumas questões, como é possível observar no excerto a seguir apresentado:

Antes da “escolha” da tarde, no momento em que as crianças estavam a sentar-se no tapete, o T.R. atirou o ténis do L.M. ao ar e, por pouco não acertou na cabeça de uma das crianças. Decidi falar com o T.R. e para captar a atenção do grupo usei a estratégia de falar através dos lábios e, curiosamente, resultou, por momentos. De seguida, expliquei-lhes que para vivermos em comunidade uns com os outros não podemos ter atitudes como essas e questionei o T.R. sobre o que devia fazer; a criança, pouco depois pediu desculpa ao L.M. (excerto de nota de campo do dia 08 de novembro de 2017).

Para finalizar, no que diz respeito à interação adulto-criança, penso que: i) tentei sempre reagir às emoções e observações das crianças, apoiando-as de forma adequada e pronta; ii) adotei as suas sugestões e iniciativas; e iii) esperei pela tomada de decisão das crianças, respeitando o ritmo de cada uma. Tome-se como exemplo a nota de campo a seguir apresentada:

O M. P. não quis continuar a atividade e não disse o diálogo da sua personagem dando início a uma pequena “birra”. Tentei reagir à emoção da criança de forma mais adequada e com prontidão, tentando perceber o que tinha acontecido. Atuei

dando a sugestão de outra atividade “vamos pintar as caras” e o grupo mostrou-se bastante entusiasmado com a ideia. Como o R. F. já tinha a cara pintada sugeri que fosse o meu ajudante e juntos pintámos as caras às restantes crianças. Todas as crianças, incluindo o M. P., a criança que anteriormente fizera “birra” se mostraram envolvidas e alegres e aproveitei esse momento para tentar retomar a atividade inicial – o teatro (excerto de nota de campo do dia 31 de outubro de 2017).

2.2.3 Rotina diária – tempo, espaço e materiais

Durante a PPS II tentei criar condições para que as crianças fossem cada vez mais independentes e autónomas tanto no tempo das rotinas diárias bem como no decurso das atividades, sendo que nas últimas tentei respeitar o ritmo de cada, por exemplo, na exploração dos materiais.

Em relação ao espaço e materiais utilizados pelas crianças procurei promover um quotidiano “ordenado”, isto é, tentei que estas tirassem maior proveito das áreas de interesse e dos materiais existentes. Para além disto, ainda elaborámos alguns materiais que enriqueceram as áreas de interesse, alguns jogos com números para enriquecer a brincadeira no exterior e o jogo das sílabas (área da escrita):

Dado o interesse das crianças em jogos relacionados com números sugeri que criássemos um jogo para o pátio. Este jogo consiste na identificação de quantidades através de numerais escritos e de cartões com pintas e sua representação numa caixa com areia. Ambas as crianças (o T.P e S.M.) mostraram interesse na proposta e decidimos fazê-lo nessa semana (Nota de campo n.º7, 30/10/2017).

M.B.: “É um jogo para a área da escrita. A caixa tem várias partes para separar os cartões das palavras. A M. R. vai mostrar os cartões. Joga-se assim: primeiro olhamos para o cartão, depois descobrimos a palavra, depois contamos as sílabas e depois enfiámos no número certo.”

B.: “Como fizeram os cartões?”

M.B.: “Primeiro escolhemos as palavras, depois escolhemos as imagens, contamos as sílabas... (Nota de campo n.º1, 12/01/2018).

3 INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1 Identificação e fundamentação da problemática

Atendendo às notas de campo diárias e reflexões semanais realizadas ao longo do período da minha PPS II (cf. Anexo A, p. 88-171) verifiquei que a maioria das

crianças do grupo tinha um enorme prazer e interesse em partilhar histórias e livros para o grande grupo. Para além disso, durante o estágio constatei ainda que as crianças, durante as suas rotinas diárias, tiveram experiências efetivas de leitura e de escrita (individuais, em pequeno e de grande grupo) existindo tempos para: i) a fala das crianças; ii) o pensamento sobre a linguagem; iii) a escrita das crianças; iv) a escrita dos adultos com as crianças; v) a leitura autónoma; e vi) a leitura dos adultos para as crianças.

Assim, sendo este um contexto positivo, estimulante e encorajador de reflexão das crianças sobre a leitura e a escrita, identifiquei como problemática para a investigação: o desenvolvimento da literacia, particularizando, a relação entre os contextos familiares das crianças (seio familiar e JI) com a apetência para frequentar a área da biblioteca e com o desenvolvimento das suas competências de linguagem e de literacia.

Tome-se como exemplo algumas notas de campo que contextualizam o surgimento da problemática que irei abordar, de modo a que o leitor conheça algumas das atividades que as crianças realizam na sala de atividades:

M. H.: “A princesa mais bela! Era uma vez a princesa mais bela a telefonar ao seu namorado e eles forem fazer um piquenique!”

E. P.: “Ela queria ir ter com ele, mas não podia porque tinha uma festa. Os pais não deixaram.”

M. A.: “Depois a mãe e o pai andaram de carro e a princesa de mota...”

A.: “A princesa quando chegou à festa encontrou uma coroa. Duas caixas... Pensava que não era para ela, mas era porque era uma festa surpresa.”

M.H.: “E depois resolveram ir fazer uma tatuagem...!”

E. P.: “E quis mostrar ao seu namorado...”

M. A.: “Depois foram ver a fada madrinha porque ela vivia num palácio...!”

A.: “Depois despediram-se da fada... despediram-se da fada e foram felizes para sempre! Vitória, vitória acabou-se a história!” (Nota de campo n.º2, 13/10/2017, sala de atividades, tempo de partilha de uma história criada por um pequeno grupo de crianças para o grande grupo).

A M. B., a M. R., a M. H. e a M.A. estavam bastante envolvidas na área da escrita a jogar um jogo com letras que elas próprias inventaram. Este jogo consistia em uma das quatro crianças tentar adivinhar qual a palavra que estava escrita em cima mesa, tendo em conta as hipóteses dadas pelo grupo.

Com o recurso a cartões com imagens dos animais (com a palavra do animal escrita em baixo) e cartões com letras três das quatro crianças escreviam a

palavra por baixo do cartão e, de seguida, chamavam o quarto elemento para tentar adivinhar. Depois de dadas as hipóteses e de a criança dizer qual a palavra que achava que estava escrita em cima da mesa, no final, uma das crianças escrevia o nome da palavra e as letras correspondentes ao apelido da pessoa que tinha acertado na palavra.

Durante o jogo tentei que as crianças quando imitassem a escrita da palavra do animal reconhecessem as letras que iam retirando do monte dizendo o seu nome e que, posteriormente, a criança que adivinhasse o nome da palavra escrita em cima da mesa explicasse porquê aquela e não as outras duas hipóteses. Por exemplo, um dos cartões escolhidos pelo grupo foi a imagem de um falcão e as hipóteses dadas pelas crianças foram: águia e pombo. A M. H. conseguiu excluir a palavra «águia» afirmando: “Não pode ser águia porque águia começa por “A”!

(Nota de campo n.º5, 15/11/2017, sala de atividades, tempo para pensar sobre a linguagem em pequeno grupo).

À tarde, antes do “momento da escolha”, a educadora cooperante disse ao grupo que quem escolhesse a sala intelectual iria ouvir novamente a história “O Leão perdeu a Juba!”. Posto isto, quem permaneceu na sala intelectual sentou-se no chão e a educadora, antes de iniciar a leitura da história referida anteriormente, explorou as partes constituintes do livro: capa, guardas, contracapa e lombada. Durante a leitura a educadora: i) usou vozes diferentes para representar as personagens e algumas passagens do texto; ii) convidou a participação ativa das crianças levando-as a fazer comentários e responder a perguntas sobre a história; iii) promoveu o controlo da criança sobre a interação do livro, permitindo que a M. B. o segurasse enquanto contava.

Após a leitura a educadora pediu a cada uma das crianças que realizasse o registo do que mais apreciou na história e um comentário (Nota de campo n.º6, 15/11/2017, sala de atividades, tempo em que o adulto lê para as crianças).

3.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada

O desenvolvimento da linguagem em JI e a relação deste com o sucesso escolar está bem documentada (Dickinson & Tabors, 2001; National Early Literacy Panel, 2008; NICHD ECCRN, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998), assim como o papel da promoção do contacto com a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1982).

3.2.1 Literacia: breve definição do conceito, a relação dos contextos com a emergência de comportamentos de literacia e as competências que proporcionam o desenvolvimento da literacia

O conceito de literacia emergente pode definir-se como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre a linguagem escrita anterior à

aprendizagem formal da leitura e da escrita" (Sousa, 2015, p.56). Segundo Mata (2008) este conceito realça não só o facto de a leitura e a escrita estarem intimamente relacionadas e se desenvolverem simultaneamente, como também o envolvimento precoce das crianças com o modo escrito que possibilita a emergência de concepções diversas que se vão sustentando umas às outras.

É, portanto, consensual que as crianças desenvolvem conhecimentos, competências e atitudes sobre a linguagem escrita muito antes de estes lhes serem ensinados, que decorrem das interações que estabelecem com os adultos e as crianças que utilizam a escrita e da exploração do meio que as rodeia, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo contínuo que se começa a desenvolver precocemente antes de as crianças iniciarem a escolaridade obrigatória (Mata, 2008).

Neste sentido, o papel do adulto é crucial na entrada das crianças no mundo da leitura e da escrita, sendo consensual que o currículo de leitura é iniciado com os pais, quando estes leem para e com as crianças (Mata, 2006 & Rose, 2007). Allison e Watson (1994) num estudo que realizaram verificaram que, quanto mais cedo os pais leem em voz alta para os seus filhos, mais elevados são os níveis de leitura emergente. Num outro estudo, Thorndike (1973) verificou que as crianças cujos pais lhes leram em voz alta desde tenra idade eram melhores leitores. Wells (1986, citado por Post & Hohmann, 2004) num estudo sobre a aquisição de literacia verificou que o número de histórias que as crianças ouvem determina o seu nível de leitor e afirma que “os melhores leitores tinham ouvido cerca de 6000 histórias entre o nascimento e os 5 anos de idade” (p.149).

Assim, as competências da leitura e da escrita são adquiridas de inúmeras formas e em diferentes idades desenvolvendo-se simultaneamente e de forma relacionada. Para além do contexto familiar, como referido, os educadores de infância podem e devem ajudar as crianças nesse sentido, envolvendo-as em aprendizagens com significado e criando em sala um contexto rico em escritos, e em que se reflita sobre os vários estímulos que rodeiam as crianças (Sousa, 2015).

Conclui-se, assim, que existe uma forte relação entre a ação e a influência das famílias e dos educadores de infância na emergência de comportamentos de literacia nas crianças. Dickinson (2001) reforça que o papel do JI é ainda mais relevante no tocante ao desenvolvimento e aprendizagens fundamentais do que o próprio ambiente familiar,

dado que, o ambiente do JI proporciona o contacto com “textos extensos, vocabulário rico e variado e com palavras não frequentes” (Sousa, 2015, p.58).

Numa síntese a partir de estudos empíricos, (Sousa, 2015, p.58) refere que o JI tem um papel importantíssimo no desenvolvimento de competências de literacia das crianças e, por isso, deve ser criado um ambiente rico:

etiquetando as áreas da sala e disponibilizando livros e revistas para as crianças lerem; fornecendo materiais de escrita – quer na área da escrita, quer nos locais de jogo simbólico para que as crianças possam escrever listas de compras, recados, receitas de cozinha, receitas médicas, etc.; organizando rotinas que impliquem escrita e leitura: mapa do tempo, mapa das presenças, mapa das tarefas, distribuição de cartões com os nomes das crianças, etc.

O desenvolvimento da linguagem das crianças tem impacto nas aprendizagens formais, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita (Faísca, Araújo & Reis, 2012; Sousa, 2015). Na aprendizagem da leitura e da escrita têm importância crucial o conhecimento de letras, o desenvolvimento da consciência linguística e a nomeação rápida (Faísca, Araújo & Reis, 2012).

Existem provas científicas que asseguram uma relação direta entre o conhecimento do nome das letras do alfabeto no final do JI e a aprendizagem da leitura no 1º ciclo do ensino básico (Mata, 2008; Faísca, Araújo & Reis, 2012). No entanto, segundo Mata (2008) alguns estudos comprovaram que a aprendizagem do nome das letras deve ser realizada de modo contextualizado, na medida em que o treino centrado nessa aprendizagem, sem o envolvimento das crianças em tarefas realmente significativas não traz quaisquer benefícios. O conhecimento das letras do alfabeto é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento (Mata, 2008, p.37).

Quer isto dizer que, para as crianças em idade pré-escolar a descoberta e reconhecimento das letras deve ser realizada em contexto partindo da escrita de nomes, palavras e/ou textos significativos ou até mesmo para dar resposta a indagações e inquietações momentâneas das crianças (Mata, 2008). Nesse sentido, a escrita do nome

próprio tem um papel preponderante e são, na maioria das vezes, as letras do nome as primeiras que a criança começa por identificar e reproduzir (idem).

Segundo Freitas e Santos (2001) consideram-se três dimensões na consciência fonológica: i) a consciência de palavra; ii) a consciência de sílaba e iii) a consciência de fonema. A consciência fonológica refere-se à “capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7). A consciência fonológica está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita (Martins & Vale, 2011), ainda que o sucesso dessa aprendizagem resulte do desempenho dos sujeitos (adultos e/ ou crianças) na oralidade, ou seja, sujeitos com um baixo desempenho no entendimento do oral apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7).

O desenvolvimento da consciência fonológica supõe um trabalho específico e deve ter em conta o nível de dificuldade das diferentes dimensões. Sim-Sim (1998) salienta que existe uma relação entre a facilidade com que as crianças, por volta dos cinco anos, produzem rimas e a consciência silábica. A segmentação e a manipulação silábica é um fator de sucesso para a aprendizagem da leitura, mas o treino específico da consciência fonémica, por os fonemas serem entidades mais abstratas, torna-se mais difícil e ganha quando acompanhado do ensino das letras (Sim-Sim, 1998).

As crianças em idade pré-escolar têm, geralmente, mais facilidade na identificação e manipulação de sílabas, existindo processos mais difíceis e de aquisição tardia, que se desenvolvem em idade escolar, como a identificação, análise e manipulação de fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007).

3.2.2 Desenvolvimento da linguagem da criança

Não podemos confundir a palavra «linguagem» com «comunicação», pois não são sinónimos. Comunicação é “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p.21). Relacionado ao prazer em comunicar está a motivação para interagir (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), o que implica a criança sentir-se escutada (Silva et al., 2016). Para além disto, a

comunicação não-verbal constitui-se um suporte importante da comunicação oral e, por isso, deve ser igualmente explorada (idem).

Já a linguagem afigura-se como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o [homem] comunicar e pensar” (A. S. H. A., 1983, citado por Sim-Sim, 1998, p.22-23). Apesar das suas especificidades, a comunicação verbal é universal, e por isso, qualquer criança adquire a língua da sua comunidade (caso esteja imersa no mundo da linguagem) (idem). Na aprendizagem da língua, a interação adulto criança é fundamental (Alves, Fuertes & Sousa, 2014). A quantidade e qualidade da fala dirigida à criança é fator promotor de desenvolvimento: desenvolvimento linguístico e desenvolvimento global (Fuertes, et al., 2017). Há evidências empíricas de que o estilo comunicativo das educadoras favorece o desenvolvimento das crianças. As educadoras questionam as crianças e dão tempo para estas responderem, as questões das educadoras tendem a estimular a elaboração de pensamento (Barroso et al., 2017). A qualidade da linguagem em Jardim de Infância pode ajudar a ultrapassar dificuldades decorrentes de um meio familiar mais pobre em linguagem (Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, isto é, “às alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p.29) este processa-se, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) de forma holística, isto quer dizer que, os diferentes componentes da linguagem são apreendidos ao mesmo tempo – função, forma e significado. Quando falamos em aquisição da linguagem referimo-nos, à extração das regras da língua da comunidade em que a criança está inserida e estas dizem respeito aos vários domínios da linguagem (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) (idem). O conhecimento linguístico e a consciência linguística são um dos fatores com maior impacto na vida académica dos sujeitos (Sousa, 2015).

3.3 Roteiro ético e metodológico

Realizei uma investigação de natureza mista – qualitativa e quantitativa. Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007, citado por Creswell, 2014) definem métodos mistos, como: i) uma recolha de dados tanto qualitativos (abertos) como quantitativos

(fechados) para responder a questões de pesquisa; que ii) inclui a análise de ambas as formas de recolha de dados; e iii) as duas formas de recolha de dados estão integradas na análise através da conexão dos dados.

Creswell (2014) acrescenta que, este tipo de recolha de dados é vantajosa, pois, podemos combinar as limitações e os benefícios de ambos os tipos de recolha para melhor compreender uma dada problemática ou um conjunto de questões e, assim, superar as limitações de cada natureza. Conclui que os métodos mistos são escolhidos devido à “força” que detêm em pesquisas tanto qualitativas como quantitativas minimizando as limitações de ambos os tipos de recolha, sendo uma estratégia útil para uma compreensão mais completa dos problemas/questões dado que explicam-se resultados quantitativos com a recolha e análise de dados qualitativos.

Optei pelo método de *Design-Based Research*, que em português, segundo Van Den Akker (1999, citado por Matta, Silva e Boaventura, 2014) designa-se por Pesquisa de Desenvolvimento. Este método é, para Barab e Squire (2004, citado por Matta, Silva e Boaventura, 2014) “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem” (p.25).

A metodologia, para Matta, Silva e Boaventura (2014) apresenta quatro fases: i) identificação e análise do problema; ii) desenvolvimento de soluções para dar resposta ao problema encontrado; iii) “ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução” (p.30) – execução e avaliação da intervenção; e iv) reflexão.

Relativamente às técnicas e os instrumentos de recolha de dados adotados, utilizei a observação como primeira fonte para obter os dados, pois segundo Máximo-Esteves (2008) esta possibilita um conhecimento real dos fenómenos que acontecem num dado contexto. Desta forma, recorri à técnica de observação participante, pois, participei sempre na vida da população das crianças observadas (Carmo & Ferreira, 1998).

Também utilizei a fotografia como instrumento de recolha de dados, pois, cada fotografia está imbuída da realidade que mostra (Kramer, 2002 citado por Tomás, 2011) e “o efeito da presença de uma máquina fotográfica . . . pode ser explorado de forma a

desencadear informação sobre o «melhor» que os sujeitos têm ou querem mostrar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141).

Ainda, durante a investigação foram retiradas várias notas de campo com o objetivo de registar as vivências diárias que ali ocorreram, “procurando estabelecer . . . ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Através das notas de campo, pude refletir sobre o que aconteceu, diariamente, à minha volta. Algumas anotações foram registadas no momento em que ocorreram sob a forma audiovisual e outras após a ocorrência das situações sob a forma de registo escrito sendo, nesta última, importante salientar que tentei realizá-las o mais rapidamente possível, de modo a garantir os pormenores dos acontecimentos.

Para além disto, utilizei a entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo B) como instrumento metodológico, na medida em que, segundo Bogdan e Biklen (1994) em investigação as entrevistas podem ser uma estratégia preponderante para recolher dados. Para o registo das entrevistas e outros momentos socorri-me de registos de vídeo, pois, apesar de se tratar de uma “técnica de registo obstrutiva” (Máximo-Esteves, 2008, p.91), ou seja, de interferir no decurso dos acontecimentos é, por outro lado, útil no estudo das interações entre as crianças (Jorgensen, 1989, Burnaford, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

De modo a recolher os dados sobre os contextos em estudo (sala de atividades e grupo de crianças) usei duas escalas: i) a ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised) (Harms, Clifford & Cryer, 2008) (cf. Anexos C e D), utilizando a sub-escala “Linguagem-raciocínio”, “com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente)” (p.6) e ii) o COR (Child Observation Record) (High/Scope Educational Research Foundation, 1992) (cf. Anexos E e F), utilizando o item “Linguagem e competência de leitura e escrita” e, baseando-me em notas de campo das minhas observações verifiquei em cada item os níveis de comportamento de cada criança (de 1 a 5). Importa referir que, tentei observar os comportamentos durante a vivência diária das 12 crianças do grupo, no entanto, quando não surgiram naturalmente criei algumas situações que os incitaram, como no item “Iniciação da leitura” em que pedi a algumas crianças para identificar letras, por exemplo.

De modo a avaliar as competências linguísticas e de literacia das 12 crianças de ambos os grupos (A e B) realizei dois testes. O primeiro teste foi o conhecimento de letras (cf. Anexo G). Para avaliar o conhecimento das crianças em relação às 26 letras do alfabeto apresentei cartões com 4 cm por 4 cm com todas as letras do alfabeto (ordem aleatória) grafadas com letra Times New Roman de tamanho 70. Apresentei, a cada uma das crianças, um cartão com uma letra e questionei: “*Conheces esta letra? Qual é?*”. Aceitei como resposta correta o nome da letra e o/os sons da letra, por exemplo, a letra «R» tem a ela associadas os sons: ERRE, Rê, Re. Cada acerto foi cotado com 1 ponto e o erro como 0 pontos – e, neste sentido, a cotação do teste variou entre 0 e 26 pontos. Registei as respostas numa folha de cotação (cf. Anexo G).

No que diz respeito às competências linguísticas, centrei-me na avaliação da consciência fonológica por ser a dimensão que apresenta maior correlação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Realizei o Teste de Detecção do Intruso Fonológico com imagens (DIFI)² com o objetivo de avaliar três condições distintas: fonema inicial (cf. Anexo H), sílaba inicial (cf. Anexo I) e rima (cf. Anexo J) (Vale, 2011; Martins & Vale, 2011).

Durante a aplicação do teste apresentei a cada uma das crianças dez séries de imagens/palavras (duas de treino e oito experimentais) na ordem estabelecida em cada protocolo (rima, sílaba inicial e fonema inicial). Importa referir que a “criança tinha que escolher entre quatro palavras/imagens qual a que não começava/ acabava com o mesmo «som» das restantes três” (Martins & Vale, 2011, p. 473) isto é, a palavra intrusa.

De modo a compreender o contexto de literacia familiar do grupo, em particular das 12 crianças do estudo realizei um inquérito aos pais (cf. Anexo K). De um universo de 38 crianças, foram entregues 37 inquéritos³. Participaram 33⁴ indivíduos – pais (14), mães (17) – de crianças a frequentar uma sala do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (cf. Anexo L). No entanto, a análise

² Vale, A. P. (2011). DIFI – Teste de Detecção do Intruso Fonológico com Imagens. Versão estudo. Unidade de Dislexia – UTAD.

³ Não foram entregues os 38 inquéritos porque uma das crianças esteve de férias com os pais e esteve ausente durante essas duas semanas.

⁴ De um universo de 33 indivíduos, dois não se identificaram.

refere-se apenas às práticas de literacia familiar de 12 famílias – 6 famílias das crianças que costumam frequentar as áreas da leitura e da escrita (grupo A) e 6 famílias das que não costumam permanecer nas mesmas (grupo B) (cf. Anexo M). Na elaboração do inquérito, para a caracterização das práticas de literacia familiar, foram fundamentais os estudos de Mata e Pacheco (2009) e Curry (2012) – foram considerados os pais enquanto leitores e os pais como leitores com os seus filhos. Nesta análise, organizei as práticas de literacia em dois tipos: *Práticas de literacia dos pais e práticas de literacia dos pais com os filhos*. Nestas últimas, considerei, de acordo com Mata e Pacheco (2009) *práticas de dia-a-dia, práticas de entretenimento e de treino*.

De forma a analisar os dados recolhidos, isto é, interpretá-los e torná-los compreensíveis, decidi cruzar os dados oriundos dos vários instrumentos metodológicos utilizados, “no sentido de pensamento combinatório” (Becker, 1998, citado por Tomás, 2011).

Os participantes neste estudo foram 12 crianças a frequentar a valência da educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Quanto ao género, eram 9 raparigas e 3 rapazes. A escolha destes participantes foi realizada através de um levantamento realizado a par com a educadora cooperante, no início do estudo, em relação à apetência das crianças para frequentar as áreas da leitura e da escrita.

Concluindo, de forma a dar a conhecer os princípios éticos durante a investigação elaborei um roteiro ético (cf. Anexo N), estabelecido por 10 pressupostos: 1) Objetivos do trabalho; 2) Custos e benefícios; 3) Respeito pela individualidade e confidencialidade; 4) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; 5) Fundamentos; 6) Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação; 7) Consentimento informado; 8) Uso e relato das conclusões; 9) Possível impacto nas crianças; e 10) Informação às crianças e adultos envolvidos (Tomás, 2011), considerando ainda a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], s.d.), dos quais saliento que, de modo a garantir a privacidade e a confidencialidade de todos (crianças e famílias) procurei respeitar o tempo e o espaço de cada criança e, neste sentido, quando recolhi (fotografias e vídeos) tentei, fazê-lo discretamente, sem que a minha presença fosse

notada pela criança. Tive o cuidado de não divulgar esses registos para outros fins que não os deste estudo. Para além disto, nunca revelei o nome das crianças que participaram, respeitando assim a privacidade de cada uma, assim como das suas famílias.

3.4 Apresentação e discussão dos dados

Durante a primeira semana de investigação fiz o levantamento, com o apoio da educadora cooperante, do nome de seis crianças de 5/ 6 anos que vão frequentemente às áreas da leitura e da escrita e que partilham histórias com o grande grupo e, por outro lado, o nome de seis crianças que não têm esse hábito. De seguida, apliquei ainda, ao longo dessa semana, a escala COR com o objetivo de conhecer o perfil de cada criança ao nível da linguagem e competência de leitura e de escrita (cf. Anexo E). Ainda, nesse período, caracterizei os espaços e a utilização das áreas da biblioteca e da escrita realizada pelas crianças. Naturalisticamente, em relação à área da leitura observei que o espaço: i) era confortável, pois, apresentava-se junto à zona do tapete; ii) iluminado, uma vez que estava situado perto das janelas; iii) era acessível e a arrumação dos livros era cuidada; iv) havia alguma diversidade de materiais de leitura; e, ainda, v) os materiais existentes nessa área eram utilizados pelo grupo de crianças nas rotinas e várias atividades da sala, como: criação de histórias, pesquisa para os projetos, etc.

No que diz respeito à utilização da escrita realizada pelo grupo, constatei que realizam atividades significativas utilizando a escrita com diferentes objetivos, não só na área da escrita, como em todos os espaços/ áreas da sala. Também verifiquei que a área da escrita é composta por vários materiais que incentivam as explorações e tentativas de escrita das crianças: jogos de letras, caixas com rimas, letras com íman, diversas letras de imprensa, canetas e marcadores, folhas, etc. Este espaço é aproveitado, ainda, para desenvolver projetos ou para afixar o trabalho que é desenvolvido pelas crianças na sala, tendo estas autonomia para utilizar a escrita nas várias tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, os registos diários das descobertas que realizam autonomamente nas áreas de interesse.

Para melhor caracterizar o ambiente e a utilização das áreas descritas acima apliquei ainda durante a primeira semana do estudo a escala ECERS-R na sub-escala

“Linguagem-raciocínio” (cf. Anexo C). Com base na aplicação deste instrumento verifiquei que, em relação ao indicador “livros e imagens”, cotado com 1, apesar da existência de muitos livros e de estes estarem acessíveis às crianças, a partilha de histórias que ocorreu durante essa semana foi realizada pelas crianças e não pelo pessoal; em relação ao indicador “encorajar as crianças a comunicar”, cotado com 7, verifiquei que as atividades de comunicação ocorreram em atividades livres e de grupo, que os materiais que encorajam a comunicação das crianças eram acessíveis e existiu relação entre a comunicação oral e a escrita, quando a educadora, por exemplo, registava o que as crianças diziam no tapete; quanto ao “uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio”, cotado com 7, observei que o pessoal encorajou as crianças a raciocinar, usando acontecimentos que foram experienciados pelas próprias crianças (dentro e fora do JI), que os conceitos foram introduzidos de forma contextualizada, tendo em conta os interesses das crianças, nomeadamente as descobertas que realizavam autonomamente nas áreas de interesse; e por último, em relação ao “uso informal da linguagem”, cotado com 4, verifiquei que existiram conversas frequentes entre o pessoal e as crianças e que o pessoal encorajou a comunicação entre as crianças, incluindo aquelas que revelam algum tipo de dificuldade em expressar-se oralmente, todavia, para cotar este indicador com 5 teria que ter observado várias situações em que o pessoal acrescentasse informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças o que não aconteceu.

Como referi anteriormente, selecionei um grupo de doze crianças de 5/6 anos – seis que vão com maior frequência à área da leitura e da escrita e seis que não vão às áreas com a mesma assiduidade. Este foi o ponto de partida para o meu estudo. Assim, decidi realizar uma análise pormenorizada das competências de linguagem deste grupo de 12 crianças, com vista a compreender a relação dos contextos de JI e família com a emergência de comportamentos de literacia nas crianças.

Além da observação usando a ECERS-R e o COR decidi conhecer mais a fundo duas das três competências que surgem como predictoras na aprendizagem da leitura e da escrita: a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Por questões de tempo, a competência de nomeação rápida não foi avaliada.

A partir dos dados recolhidos no conhecimento de letras (*cf.* anexo G), realizei a média aritmética dos acertos do teste de conhecimento das letras do alfabeto de ambos os grupos (*cf.* Anexo G).

Tal como podemos observar na Figura 5, existe alguma diferença nos resultados de ambos os grupos (A – crianças que vão às áreas da leitura e de escrita; B- crianças que não vão às áreas da leitura e da escrita). Observa-se que o grupo de crianças que frequenta mais assiduamente as áreas (A) tem uma média de acertos mais elevada (24) no teste de conhecimento de letras comparativamente ao grupo B (19).



Figura 5. Média dos acertos do teste de conhecimento de letras das crianças do estudo.

Relativamente aos resultados dos testes de consciência fonológica (Figura 6), estes revelam que as três condições – fonema inicial (*cf.* Anexo H), sílaba inicial (*cf.* Anexo I) e rima (*cf.* Anexo J) – colocaram graus de dificuldade diferenciados às crianças de ambos os grupos (A – crianças que vão às áreas da leitura e de escrita; B- crianças que não vão às áreas da leitura e da escrita).

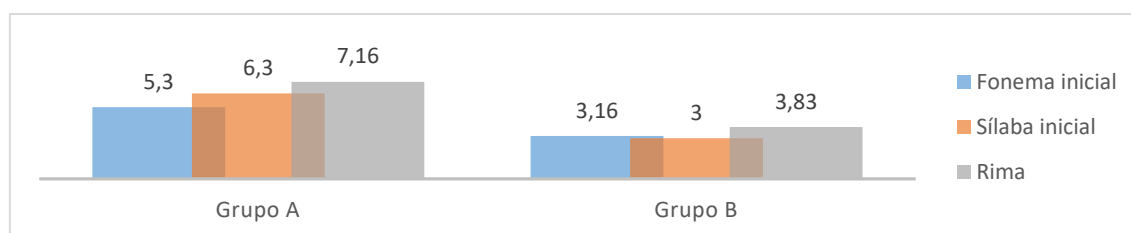


Figura 6. Médias obtidas nas três condições do teste de Detecção do Intruso Fonológico (fonema inicial, sílaba inicial e rima) de ambos os grupos (A e B).

Em ambos os grupos (A e B) a rima foi a condição em que as crianças tiveram melhores resultados. Por outro lado, o fonema inicial foi aquela em que o grupo A teve maiores dificuldades. O grau de dificuldade observado no grupo A apresenta uma distribuição regular: as crianças tem mais dificuldade na identificação de fonemas e tem

mais facilidade na deteção de rima. De modo diferente as crianças do grupo B parecem ter mais dificuldade na deteção da sílaba inicial do que na deteção do fonema inicial.

Para além de o grupo A apresentar mais acertos, na Figura 7 observa-se que usa em média menos tempo para responder do que o grupo B.

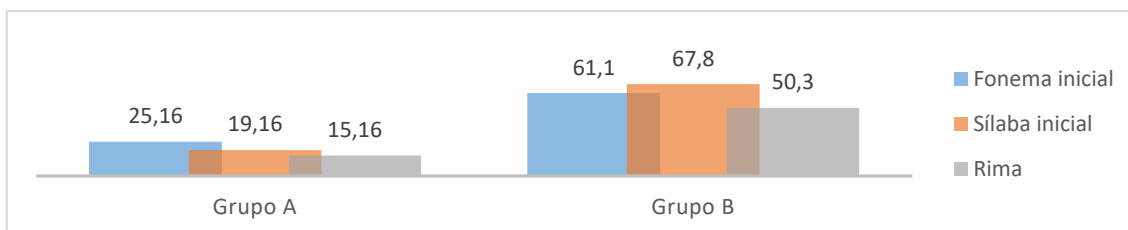


Figura 7. Cálculo do tempo médio de resposta (em segundos) das crianças de ambos os grupos durante a aplicação do teste DIFI nas três condições (fonema inicial, sílaba inicial e rima).

De modo a caracterizar as práticas de literacia familiar das 12 famílias das crianças dos grupos A e B, realizei um questionário aos pais (cf. Anexo K) e, a partir de agora focar-me-ei na análise dos dados recolhidos através deste instrumento (cf. Anexo M).

A questão que se coloca é a seguinte – existem diferenças nas práticas familiares das crianças do grupo A, que vão às áreas da leitura e da escrita, e as práticas familiares das crianças do grupo B, que não vão às áreas?

Em relação à “Experiência dos pais com a leitura na infância” concluí que, apesar de todas as famílias terem mencionado que tiveram contacto com livros e outros materiais de leitura quando eram mais jovens (cf. Anexo M, Figura M1), as práticas de literacia familiar dos progenitores do grupo A quando ainda eram crianças, eram mais frequentes comparativamente com as famílias do grupo B. Isto verifica-se quando, por exemplo metade dos inquiridos do grupo A respondeu que os pais ou outros familiares que viviam consigo liam regularmente jornais ou revistas “muitas vezes” e a outra metade “algumas vezes” e em relação ao grupo B, a maioria respondeu “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figura M2) ou metade dos pais inquiridos do grupo A mencionou que, quando eram crianças, pediam-lhes “algumas vezes” para ler para a família e a outra metade dos inquiridos referiu que pediam-lhes “poucas vezes”. Em relação ao grupo B,

metade mencionou que pediam-lhes “poucas vezes” para ler para a família (cf. Anexo M, Figura M5).

Quanto às práticas de “Dia-a-dia”, isto é, aquelas que estão relacionadas à vida diária e rotina das famílias, não houve discrepância nas respostas em relação à leitura e escrita do nome da criança realizada pelos pais com a criança, na medida em que, metade dos inquiridos do grupo A afirmou que costuma ler ou escrever com a criança o nome dela “muitas vezes” e a maioria dos pais do grupo B (5) referiu que costuma ler e escrever “muitas vezes” (cf. Anexo M, Figura M11). Verifiquei que mais de metade dos inquiridos do grupo A mencionou que “nunca” lê nem escreve receitas de culinária. No entanto, as práticas familiares do grupo B são mais frequentes na medida em que, mais de metade afirmou que costuma ler “algumas vezes” e metade respondeu que escreve, mas “poucas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M12 e M13). Metade dos inquiridos do grupo A afirmou que lê “poucas vezes” cartas e metade das famílias inquiridas do grupo B afirmou que lê “algumas vezes” e a outra metade mencionou que lê “poucas vezes”. Em relação à escrita de cartas, os pais do grupo A revelam ter práticas mais regulares do que os pais do grupo B (cf. Anexo M, Figuras M14 e M15). Quanto à leitura de recados, concluí que mais de metade dos inquiridos (4) do grupo A mencionou que lê “algumas vezes” e metade dos pais questionados do grupo B afirmou que lê “algumas vezes”. Não existem diferenças nas práticas familiares dos dois grupos em relação à escrita de recados, uma vez que, metade dos inquiridos de ambos os grupos afirmou que lê e escreve “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M16 e M17). No que diz respeito às listas de compras, metade dos inquiridos do grupo A afirmaram que leem “algumas vezes” listas de compras para os seus filhos; já em relação ao grupo B, observei que 1/3 lê “algumas vezes”, 1/3 lê “poucas vezes” e 1/3 referiu “nunca” ler. A maioria das respostas dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) revela que escrevem tanto “algumas vezes” como “poucas vezes” listas de compras com ou para a criança, não existindo diferenças (cf. Anexo M, Figuras M18 e M19). Quanto à leitura de cartazes publicitários concluí que é diferenciada nos dois grupos: no grupo A – 2 pais mencionaram ler “muitas vezes” e 2 mencionaram “nunca” ler; no grupo B, mais de metade referiu ler “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figura M20). Em relação à leitura de rótulos de embalagens, concluí que existem, igualmente, algumas diferenças: no grupo

A, 2 pessoas mencionaram ler “muitas vezes” e 2 mencionaram “nunca” ler. Já em relação aos pais do grupo B, mais de metade respondeu que lê “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figura M21).

No que concerne às práticas de “Entretenimento”, ou seja, aquelas que se referem, essencialmente, à ocupação dos tempos livres das crianças, concluí que o tempo de leitura realizada pelos pais de ambos os grupos, durante a semana, não difere, sendo que mais de metade dos inquiridos do grupo A mencionou que lê 30 m com ou para a criança e metade dos inquiridos do grupo B mencionou, igualmente, que lê cerca de 30m. O tempo de leitura realizada pelos pais ao fim-de-semana, de uma forma geral, também não difere, uma vez que metade dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) referiu que lê 30 m com ou para a criança (cf. Anexo M, Figuras M22 e M23). Quanto ao encorajamento dado pelos pais à criança para criar e contar histórias, concluí que não existem diferenças no sentido que, todos os pais questionados do grupo A referiram que encorajam a criança a criar e a contar histórias e mais de metade das famílias do grupo B (4) afirmou, igualmente, que encoraja (cf. Anexo M, Figura M24). Existe uma pequena diferenciação em relação à realização de palavras cruzadas/ sopas realizada pelos pais com a criança, pois, metade dos inquiridos do grupo A mencionou que “nunca” faz e metade das famílias do grupo B afirmou adotar esta prática “poucas vezes” (cf. Anexo M, Figura M25). Não existem disparidades em relação à realização de puzzles com a criança, pois mais de metade dos inquiridos (4) de ambos os grupos (A e B) mencionou que adota esta prática “muitas vezes” (cf. Anexo M, Figura M26). Quanto à leitura de legendas de filmes ou outros programas existem pequenas diferenças nas práticas assumidas pelas famílias: metade dos inquiridos do grupo A afirmou que lê “poucas vezes” e metade dos pais do grupo B referiu que lê “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figura M27). Em relação à leitura e escrita de histórias, não existem desigualdades nas respostas: metade dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) mencionou que costuma ler “muitas vezes”. Já em relação à escrita, mais de metade dos inquiridos do grupo A, afirmou que escreve “poucas vezes” e metade dos pais do grupo B mencionou, igualmente, que escreve “poucas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M28 e M29). No que diz respeito à leitura de rimas ou poesia as práticas diferem bastante nas famílias de ambos os grupos. Já em relação à escrita de rimas ou poesia não existem

disparidades, uma vez que, mais de metade dos inquiridos de ambos os grupos referiu que escreve rimas ou poesia “poucas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M30 e M31). Em relação à leitura de revistas existem algumas diferenças dado que, metade dos inquiridos do grupo A afirmou que “nunca” lê revistas com ou para a criança e metade dos pais do grupo B afirmou que lê “poucas vezes”. No que concerne à leitura de jornais, existem igualmente pequenas distinções nas respostas, pois, a maioria dos inquiridos do grupo A afirmou que “nunca” lê e metade dos pais do grupo B referiu que lê “poucas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M32 e M33). Em relação à realização de jogos de linguagem com as crianças verifiquei que existem diferenças nas práticas de ambos os grupos na medida em que, metade dos inquiridos do grupo A referiu que faz jogos “poucas vezes” e a maioria dos pais do grupo B mencionou que faz “muitas vezes” (cf. Anexo M, Figura M34).

Relativamente às práticas de “Treino”, com uma vertente de ensino, todos os pais referiram ter em casa brinquedos que apoiem a criança na aprendizagem de cores, tamanhos e formas (cf. Anexo M, Figura 35). Há diferenças nas práticas das famílias de ambos os grupos em relação ao ensino de cores, tamanhos e formas: todos os inquiridos do grupo A afirmaram que costumam ensinar “muitas vezes” e mais de metade dos pais do grupo B (4) mencionou, igualmente, que costuma ensinar “muitas vezes” (cf. Anexo M, Figura M36). A maioria dos inquiridos de ambos os grupos (5) afirmou que apoia a criança “muitas vezes” não só a identificar letras, bem como a escrevê-las (cf. Anexo M, Figuras M37 e M38). Não houve disparidade nas respostas das famílias de ambos os grupos em relação ao ensino de letras, na medida em que, todos os pais questionados do grupo A referiram ensinar “muitas vezes” e a maioria (5) das famílias do grupo B afirmou, igualmente, ensinar “muitas vezes” a criança a escrever letras (cf. Anexo M, Figura M39). Verifiquei, igualmente, que não houve dissemelhança nas respostas de ambos os grupos, no que diz respeito ao ensino na leitura e na escrita do nome da criança, sendo que, todos os pais inquiridos do grupo A afirmaram que costumam ensinar “muitas vezes” a criança a ler e a escrever o seu nome e em relação ao grupo B, a maioria (5) mencionou, igualmente, ensinar “muitas vezes” a criança a ler e a escrever o seu nome (cf. Anexo M, Figuras M40 e M41). Quanto ao ensino na leitura dos nomes de familiares ou amigos observei algumas diferenças nas respostas dos pais, na medida

em que mais de metade dos inquiridos (4) do grupo A afirmaram que ensinam “algumas vezes” e em relação ao grupo B, metade afirmou que ensina “muitas vezes” e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes”. Porém, não notei diferenças acentuadas quanto à escrita de nomes dos familiares ou amigos, pois, mais de metade (4) dos pais do grupo A afirmou que ensina “muitas vezes” e metade dos pais do grupo B afirmou que ensina “muitas vezes” e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M42 e M43). No que diz respeito ao ensino na leitura de algumas palavras, não houve diferenças nas práticas familiares de ambos os grupos: metade dos inquiridos afirmou igualmente que ensina a criança a ler algumas palavras “muitas vezes” e “algumas vezes”. Em relação ao ensino na escrita de algumas palavras verifiquei ligeiras diferenças: metade dos inquiridos do grupo A afirmou que ensina “muitas vezes” e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes”; quanto ao grupo B, mais de metade (4) mencionou ensinar “algumas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M44 e M45). Em relação ao ensino na leitura e na escrita de palavras realçando os sons, constatei que não houve disparidades: a maioria dos pais inquiridos de ambos os grupos familiares referiu que lê “muitas vezes” palavras realçando os sons e metade dos inquiridos de ambos os grupos referiu que escreve “muitas vezes” (cf. Anexo M, Figuras M46 e M47).

Como podemos verificar através da análise detalhada das respostas dos inquiridos aos pais que participaram neste estudo (cf. Anexo M) as práticas de literacia familiar – Dia-a-dia, Entretenimento e Treino – e a frequência com que ocorrem não diferem substancialmente entre as famílias de ambos os grupos (A e B), no entanto, existem algumas diferenças. Como diferenças salientam-se, no que diz respeito às práticas de Dia-a-dia, a leitura e a escrita de receitas de culinária (cf. Anexo M, Figuras M12 e M13), a leitura de cartazes publicitários e rótulos de embalagens (cf. Anexo M, Figuras M20 e M21) em que as famílias do grupo B revelam práticas mais frequentes. Em relação às práticas de Entretenimento, verifiquei que existem diferenças em relação à realização de palavras cruzadas/ sopas de letras (cf. Anexo M, Figura M25), à leitura de rimas ou poesia (cf. Anexo M, Figuras M30), à leitura de revistas e jornais (cf. Anexo M, Figuras M32 e M33) e à realização de jogos de linguagem com as crianças (cf. Anexo M, Figura M34) sendo que em todos os itens que mencionei as famílias do

grupo B tendem a assumir práticas mais regulares. Não observei diferenças em relação às práticas familiares de treino das famílias dos dois grupos.

Para além disto, os resultados dos inquéritos revelam, ainda, que as práticas desenvolvidas com mais frequência pelos pais são as de Treino. Os resultados do grupo em foco também não ficaram muito distantes dos resultados do grupo de pais das crianças da sala (cf. Anexo L).

Embora tenha a percepção de que o número de famílias que participou neste estudo foi reduzido, posso retirar algumas conclusões exploratórias, nomeadamente, apesar de os dados recolhidos não terem apontado diferenças importantes entre as práticas de literacia familiar das seis crianças que vão às áreas da leitura e da escrita e as práticas familiares das seis crianças que não vão com frequência a essas áreas, depreendo que, independentemente do tipo de práticas adotadas pelas famílias, isto é, da ação destas no desenvolvimento da linguagem das crianças, as competências emergentes de literacia considerando o conhecimento de letras (cf. Anexo G) e a consciência fonológica (cf. Anexos H, I, e J) como indicadores, deste grupo específico de 12 crianças, são distintas.

Concluindo, a investigação refere que existe uma forte relação entre as práticas familiares e a emergência de conhecimentos e competências de linguagem nas crianças (Sousa, 2015, Dickinson, 2001). Nesta linha, segundo Mata e Pacheco (2009) “o grande desafio que se coloca é então o de caminhar no sentido de incluir a participação e colaboração dos pais de uma forma integrada, respeitando e valorizando os seus hábitos e actividades de literacia, mesmo que estes sejam diferentes das práticas de literacia escolar” (p. 1749), e assim, estabelecer uma parceria entre a vida familiar das crianças e as suas práticas de literacia, uma vez que “interessam e há muito a ganhar com o envolvimento das famílias através de práticas contextualizadas e significativas” (Mata & Pacheco, 2009, p. 1750).

3.4.1 Breve conclusão dos dados recolhidos

Os dados do presente estudo revelam que a sala de atividades onde realizei a minha PPS II é um contexto com práticas pedagógicas de linguagem ricas e

diversificadas e em que as crianças interagem com materiais escritos de forma significativa.

Através da aplicação da ECERS-R na primeira semana (cf. Anexo C) avalei a sala de atividades na sub-escala “Linguagem-raciocínio” e constatei que entre 4 itens cotados, 2 foram cotados com o descritor de excelência (7) – “encorajar as crianças a comunicar” e “uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio”; em relação ao item “uso informal da linguagem” foi cotado com o descritor 4 e, por fim, o item “livros e imagens” com o descritor 1 (apesar da partilha diária de histórias realizada pelas crianças ao grande grupo durante os momentos da vivência diária, não observei nessa semana a leitura de histórias realizada pelo pessoal às crianças).

Na última semana do estudo utilizei novamente a escala ECERS-R (cf. Anexo D) com o mesmo objetivo – avaliar a sala na sub-escala “Linguagem-raciocínio”. Verifiquei que entre 4 itens cotados, 3 foram cotados com o descritor de excelência (7) – “encorajar as crianças a comunicar”, “uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio” e “uso informal da linguagem” e, por fim, o item “livros e imagens” com o descritor 2 (apesar da existência de muitos livros e de estes estarem acessíveis às crianças; de o pessoal ter lido livros às crianças; de existirem materiais adicionais de linguagem; de ter ocorrido leitura informal de livros para expandir o conhecimento das crianças em atividades e projetos; de serem requisitados livros de temas do interesse das crianças; não observei nessa semana que tenha ocorrido uma atividade de linguagem receptiva, iniciada pelo pessoal, diariamente, embora tenha ocorrido a leitura do livro do “Ciclo do Mel” na área da escrita com o objetivo de apoiar um pequeno grupo de crianças na fase da pesquisa do projeto das abelhas).

Neste contexto foram, por isso, promovidas experiências de aprendizagem no âmbito da literacia sendo experienciados tempos: de fala das crianças, de pensamento sobre a linguagem, de escrita das crianças, de escrita do pessoal com as crianças, de leitura autónoma e de leitura do pessoal para e com as crianças. Os bons resultados obtidos na escala apontam para o papel deste contexto no desenvolvimento observado nas crianças (Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013).

Ainda, de forma a avaliar as competências linguísticas das 12 crianças de ambos os grupos (A e B), como já referi, realizei dois testes. O primeiro teste foi o

conhecimento de letras (cf. Anexo G) e, concluí que o grupo de crianças que frequenta mais assiduamente as áreas (grupo A) tem uma média de acertos mais elevada do que o grupo B. O segundo teste – DIFI – revelou, igualmente, que o grupo A tem maiores conhecimentos e competências a nível fonológico (fonema inicial, sílaba inicial e rima) do que o grupo B (cf. Anexo H, I e J).

A grande questão que se coloca é a seguinte: será a demonstração de interesse das crianças pelas áreas da leitura e da escrita que gera um maior desenvolvimento das suas competências de literacia ou será porque têm, efetivamente, mais competências linguísticas que frequentam as áreas? Sousa (2015) refere que a área da leitura é preponderante no desenvolvimento linguístico das crianças, quer na emergência do seu “projeto pessoal de leitor”, bem como no percurso de escritor. Assim, parece-me que o interesse que as crianças demonstram em deslocar-se para as áreas da leitura e da escrita poderá ter uma correlação direta com o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Da análise dos dados recolhidos dos inquéritos aos pais (cf. Anexo M) constatei que não existem práticas de literacia familiares muito diferenciadas em ambos os grupos, quer no tipo de práticas, como na frequência em que ocorrem. No entanto, observa-se que os pais das crianças do grupo A tiveram mais contacto com a cultura escrita em crianças. Ainda, através de algumas conversas informais com as famílias de ambos os grupos verifiquei que as famílias das crianças do grupo A tendem a viver com a criança práticas mais situadas de literacia. Os resultados estão em consonância com estudos na área da literacia que mostram que as atividades de literacia em família têm impacto no desenvolvimento linguístico das crianças (Mata & Pacheco, 2009).

Concluo, por isso, que no contexto de sala onde decorreu a minha PPS II se vivenciam diariamente “atividades de literacia reais, significativas e funcionais” (Mata & Pacheco, 2009, p.1750) que promovem o desenvolvimento de competências com impacto nas aprendizagens subsequentes das crianças e, tal como refere, Dickinson (2001) “longitudinal studies of language and literacy development have found that children's status in the early grades is strongly related to the degree of long-term success” (p.1). Assim, seria interessante acompanhar o percurso deste grupo de 12 crianças ao

longo da escolaridade para observar de que modo os comportamentos observados se relacionam com o percurso escolar.

4 CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste capítulo irei analisar o percurso realizado nos dois módulos da PPS, em creche e JI, relacionando-o com a construção da profissionalidade (definindo o conceito, relacionando-o não só com o contributo da formação inicial, mas com a importância da reflexão):

4.1 Percurso realizado na PPS em creche

Quando iniciei a minha prática profissional em creche, o meu maior obstáculo e dificuldade, foi sem dúvida, a minha insegurança, pois, apesar de ter tido a oportunidade de contactar com crianças “pequenas” desde muito cedo, aquele era o meu primeiro estágio de intervenção em creche e, por isso, uma experiência completamente nova. Tome-se como exemplo algumas das evidências a seguir apresentadas que mostram algumas das minhas inseguranças sentidas ao longo da vivência diária na PPS I:

senti alguma dificuldade nos momentos de transição das rotinas diárias das crianças, nomeadamente, entre o período da arrumação das áreas e a hora de almoço e o período do lanche e a escolha das áreas, isto porque, nem sempre consigo assumir uma postura firme (excerto de nota de campo do dia 3 de março).

tenho vindo a refletir na minha postura no tempo de grupo e penso que tenho que adotar novas estratégias, pois, por vezes, sinto que não sou ouvida por todas as crianças devido ao facto de ter, muitas vezes, o mesmo registo de voz (excerto da nota da reflexão semanal de 19 a 21 de abril).

No entanto, esse sentimento de insegurança, que se revelou como diz a expressão popular o meu “Calcanhar de Aquiles” foi-se dissipando com o tempo e o apoio dos profissionais que me acompanharam ao longo desse trajeto. Esse ponto fraco teve impacto na construção da minha identidade profissional, pois, fazendo uma retrospeção da caminhada realizada, foi-se transformando num ponto positivo, isto é, numa reflexão constante sobre a prática profissional.

Em relação aos pontos fortes, destaco a relação próxima que estabeleci com o grupo de crianças e com a equipa educativa e de ter conseguido manter sempre uma postura aberta sobre o que os outros (educadora cooperante, técnica de ação educativa e tutora de estágio) tinham para me dizer, aceitando as críticas e as sugestões de forma positiva e construtiva com o objetivo de tentar melhorar a minha prática.

Assim, as interações que estabeleci com a equipa educativa, nomeadamente, com a educadora cooperante, a técnica de ação educativa e cada uma das crianças do grupo permitiram-me crescer não só enquanto pessoa, mas também como futura profissional em educação de infância.

Destaco algumas das muitas aprendizagens significativas que realizei na PPS em creche decorrentes da vivência diária experienciada, nomeadamente, a importância de escutar, verdadeiramente, a criança e, de lhe dar tempo e espaço para ser “ela”. Tal como menciona Portugal (2012) o educador revela o seu interesse em compreender a criança, escutando-a, observando-a e retribuindo-lhe com palavras.

A forma como foi vivenciada, diariamente, a ação pedagógica, naquele contexto por parte da equipa, durante a PPS de creche, e, neste caso concreto, refiro-me ao planeamento pedagógico, incluindo os projetos desenvolvidos, a escolha das áreas de interesse, nomeadamente, o planeamento diário realizado a par com as crianças, bem como a forma de registar e documentar a evolução do desenvolvimento e aprendizagem das crianças através do portefólio individual da criança, contribuiu bastante para o meu enriquecimento enquanto futura profissional de educação, pois, quando lá cheguei, *poucos* eram os saberes que havia vivenciado sobre o planeamento a par e a forma de organização de um portefólio individual de aprendizagem de uma criança. E, por isso, após a minha breve passagem por aquela organização educativa posso afirmar que trouxe comigo vários conhecimentos, mas sobretudo experiências significativas decorrente das interações autênticas e verdadeiras estabelecidas com crianças e adultos.

No que respeita à investigação em creche, a problemática que surgiu naquele contexto foi sobre a reorganização do espaço e materiais de uma área de interesse, nomeadamente, a biblioteca, e sintetizando, penso que a investigação-ação desenvolvida teve impacto no grupo de crianças, pois, tiveram a oportunidade de refletir sobre a organização-espacial da sala de atividades, nomeadamente, sobre a localização da área

da biblioteca. Também, como incluímos outros materiais (ficheiros de imagens, fantoches e revistas) naquela área, senti que lhes alargou o leque de opções, e por isso, depois da inclusão desses materiais as crianças passaram a escolhê-la [à área da biblioteca] não só para “ler” e/ ou ouvir histórias, mas também para brincar com os fantoches. Para além disto, foi-lhes proporcionada, todas as tardes, a “Hora do Conto”. Após o término da PPS em creche várias foram as visitas que realizei ao grupo com quem trabalhei e nesses períodos observei que as crianças continuaram a apropriar-se das dinâmicas criadas, procurando a área da biblioteca para várias finalidades o que me levou a crer que o trabalho que realizámos a par fez todo o sentido.

4.2 Percurso realizado na PPS em jardim-de-infância

Começo por referenciar as limitações que senti ao longo da PPS em JI. Claramente, o maior obstáculo foi, novamente, insegurança que demonstrei em alguns momentos. Esta emoção levou a que tenha colocado em causa, em algumas situações, a minha ação enquanto futura profissional de educação, isto é, o meu valor, questionando-me efetivamente se este seria um sonho alcançável. Confesso que, se tivesse sentido maior confiança poderia ter demonstrado maior ‘alegria’ na condução de algumas atividades, colocando maior entusiasmo pessoal na dinâmica de algumas tarefas ‘incendiando’ o interesse das crianças para a realização das mesmas.

Para além disto, numa fase inicial senti, igualmente, dificuldades na gestão dos tempos de grande grupo, como: o acolhimento. Antes de conhecer o grupo de crianças com quem trabalhei já sabia que iria ser um grupo grande, dado que já conhecia um pouco a dinâmica da valência de JI, uma vez que o estágio que realizei em creche teve lugar numa das instituições daquela organização educativa. No entanto, quando cheguei à sala intelectual e vivenciei de perto a dinâmica, olhei para o número de crianças e pensei: “Como vou conseguir captar a atenção das 38 crianças? Será que vou ‘chegar’ a todas elas?”. A realidade é que depressa percebi que a dificuldade que, por vezes sentia não residia no número de crianças existente naquela sala, mas nas estratégias adotadas por mim durante os tempos de grande grupo, isto é, o que importa são as estratégias diárias que encontramos para lidar com as limitações que sentimos.

Todas estas e outras fragilidades foram sendo colmatadas ao longo do tempo da PPS II com o apoio dos adultos que me acompanharam mas, sobretudo, com o carinho demonstrado pelas 70 crianças, de ambas as salas de referência.

No que diz respeito aos pontos fortes da minha intervenção, segundo os feedbacks tanto da educadora cooperante, bem como da minha professora supervisora durante e após o período da PPS II, concluo que estes prendem-se ao nível da dimensão relacional, social e ética. Desde cedo, a minha maior preocupação foi conhecer e tentar criar interações seguras e prazerosas com todas as crianças. Neste sentido, posso afirmar que estabeleci com as crianças uma relação de proximidade e de confiança, sentindo-me um adulto de referência na sala em que intervim. Para além disto, tive igual preocupação e cuidado em conhecer a organização educativa e a equipa com quem trabalhei. É de salientar que, os diálogos que estabeleci com alguns elementos da equipa foram preponderantes para o meu crescimento e, tal como refere Alarcão (2003), é na convivência diária com outros que construímos a nossa profissionalidade.

Destaco, ainda, algumas das aprendizagens significativas que realizei na PPS de JI, nomeadamente: o entendimento de que existem dinâmicas próprias de trabalho e que, em particular, esta dinâmica de escolha, não só das salas para onde as crianças querem ir, mas também das atividades que querem realizar diariamente é um ganho para o seu desenvolvimento; aprendi, igualmente que, se não transmitirmos motivação muito dificilmente iremos conseguir sustentar e ampliar as iniciativas das crianças. Ainda, sinto que aperfeiçoei a minha capacidade de reflexão sobre a minha prática pedagógica, no entanto, em alguns momentos, nem sempre tive a capacidade de alterar a minha atitude, não sabendo como agir perante uma dada situação, pedindo apoio à educadora cooperante.

No que respeita ao estudo que realizei em JI, a problemática que abordei, como referi no ponto anterior do presente relatório foi sobre a: o desenvolvimento da literacia, particularizando, a relação entre os contextos familiares das crianças (seio familiar e JI) com a apetência para frequentar as áreas da leitura e da escrita e com o desenvolvimento das suas competências de linguagem e de literacia. Constatei que ambos os contextos – familiar e sala de atividades – são preponderantes para o desenvolvimento das competências de linguagem das crianças e, que neste grupo específico, aquelas que vão

com frequência às áreas da leitura e da escrita têm melhores resultados, tanto a nível do conhecimento de letras, como ao nível da consciência fonológica, em relação ao grupo que não frequentava as áreas.

4.3 A importância da reflexão sobre a ação pedagógica para a construção da nossa profissionalidade

A PPS em creche e em JI foram dois períodos cruciais para a construção da minha profissionalidade, na medida em que i) implementei alguma da teoria que me foi transmitida durante o meu percurso académico e ii) refleti, sobretudo, sobre a minha ação em contexto. Nesse sentido, as notas de campo diárias e as reflexões semanais fundamentadas que realizei foram dois instrumentos imprescindíveis que apoiaram a minha prática pedagógica.

De seguida, debruçar-me-ei sobre a importância da reflexão sobre a ação pedagógica para a construção da profissionalidade docente. Importa, primeiramente, definir o conceito de profissionalidade. Monteiro (2008) afirma que profissionalidade são “os atributos constituintes da identidade de uma profissão” (p.39). Roldão (2005) acrescenta que, e tendo em conta o cruzamento de vários autores sobre esta temática, existem caraterizadores de profissionalidade e selecionou quatro: i) a especificidade da função; ii) o saber específico; iii) o poder de decisão, tendo em conta o controlo e a autonomia; e iv) a pertença a um corpo coletivo. Estrela e Caetano (2012) remetem a profissionalidade para “os saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional” (p.220).

Monteiro (2008) menciona que este conceito, em educação, integra: i) o “ser” – qualidades dos indivíduos; ii) os valores – comportamentos; e iii) a competência – conhecimentos e capacidades. Ainda, a construção da profissionalidade na área da educação, deve começar pelos seus alicerces, ou seja, pela formação inicial, pois, esta é a primeira fase de preparação dos docentes e assume-se como o primeiro período do processo de socialização e desenvolvimento profissional (Cardona, 2008; Estrela & Caetano, 2012). Para além disto, a influência da formação inicial relaciona-se com as suas características, isto é, a forma como esta promove uma maior ou menor atitude de reflexão em relação à prática (Cardona, 2008).

Nesse sentido, as instituições de formação têm relevância na construção da profissionalidade do docente (Cardona, 2008). E, apesar de a capacidade de reflexão ser natural e inata no Homem, esta precisa de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento (Alarcão, 2003).

A profissionalidade implica a presença de diferentes tipos de reflexão (Day, 1999, citado por Oliveira & Serrazina (s.d.)). E, apesar da existência de diversos tipos de reflexão levados a cabo pelos docentes em diferentes contextos, esta afigura-se como “um elemento importante do processo de aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 8), na medida em que pode “abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (Oliveira & Serrazina, s.d., p.12).

Concluindo, durante o percurso em ambas as PPS, em creche e JI, tentei lidar com os “problemas” que foram emergindo, construindo e aplicando soluções pertinentes para a resolução de algumas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo irei refletir sobre a concretização das intenções que delineei para a minha ação com as crianças e realizar uma breve súpula das principais considerações acerca da problemática identificada, nomeadamente, apontar as limitações do estudo e referir algumas pistas para investigações futuras no âmbito da literacia.

Tecendo um balanço global das intenções delineadas para a minha ação com as crianças penso que no geral garanti:

- i) a **afetividade**, uma vez que, assumi com todas as crianças uma postura sensível e calorosa, colocando-me ao nível das mesmas;
- ii) a **promoção e estimulação da autonomia**, quando por exemplo, dei oportunidade e tempo às crianças para realizar as “tarefas” da vivência diária, respeitando o ritmo de cada uma;
- iii) o desenvolvimento das competências de **escuta e de escolha**, pois, procurei que as crianças se sentissem escutadas e tivessem interesse em comunicar, nos momentos da partilha diária das atividades diárias;
- iv) **o apoio às crianças nas suas interações com o mundo estimulando o pensamento crítico das mesmas**, quando por exemplo, apoiei as descobertas que realizavam nas áreas de interesse.

No que respeita à investigação, tendo como problemática a relação entre os contextos familiares das crianças (seio familiar e jardim-de-infância) com a apetência para frequentar as áreas da leitura e da escrita e com o desenvolvimento das suas competências de linguagem e de literacia, verifiquei que ambos os contextos são importantes para o desenvolvimento das competências de linguagem das crianças; e que o grupo de crianças que se desloca com maior frequência às áreas da leitura e da escrita apresenta melhores competências de literacia em relação ao grupo que não frequenta as áreas.

Apesar dos contributos deste estudo para a caracterização dos contextos de literacia e para o conhecimento das competências das crianças, não posso deixar de enunciar algumas limitações. Em primeiro lugar, o escasso número de sujeitos estudados e também o facto de serem avaliadas apenas as competências de consciência

fonológica e o nome das letras das 12 crianças que participaram neste estudo. Ainda, um aspeto que segundo Martins e Vale (2011) pode influenciar os resultados é o facto de “as imagens poderem dificultar a manutenção da informação relevante . . . podendo produzir desempenhos aleatórios entre as crianças.” (p.480).

No entanto, os resultados são autênticos e pertinentes já que cruzam dados do contexto de sala, com contextos familiares e do desenvolvimento de competências das crianças. Os resultados sugerem indicações que devem ser tidas em conta em pesquisas futuras.

Para terminar, da sala intelectual trouxe comigo vivências, aprendizagens e conversas informais com a equipa, mas sobretudo os rostos das trinte e oito crianças que me acompanharam durante este meu percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo.
- Allison, D. & Watson, J. A. (1994). The Significance of Adult Storybook Reading Stules on the Development of Young Children's Emergent Reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.
- Alves, M. J., Fuertes, M. & Sousa, O. (2014). Comportamentos interativos mãe-filho (a) e pai-filho (a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. In Pereira, Rodrigues, Almeida, Pires, Pereira (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação* (pp.19-27). Lisboa: CIED.
- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 07 de fevereiro de 2018, em <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). As diferenças interativas e comunicativas de educadoras e das mães com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7,(1), 41-62.
- Bogdan, R. & Biken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: 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, pp. 8-16.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, (9), 4-31.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: SAGE Publications.
- Dickinson, D. K. (2003) Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In Girolametto, L., Weitzman, E. (eds), *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care*

- Settings. *Proceedings from the Symposium, Toronto, Canada: Hanen Early Language Program*, pp. 4148.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, (21), 219-230.
- Faísca, L., Araújo, S., & Reis, A. (2015). Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In A. C. Naschold, A. R. Guaresi, & V. W. Pereira (Eds.), *Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface* (pp 197-236). EDUFRN: Natal. (ISBN 978-85-425-0506-1)
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M.J. & Santos, A. L. (2001). *Contar histórias de sílabas*. Lisboa: Colibri.
- Fuertes, M., Castro, S., Alves, M. J., Faria, A., Osório, T. & Sousa, O. C. (2017) Interação e linguagem dirigida a crianças de 15 meses, *Psicologia USP*, 28 (3), 346-357.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (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*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121
- Harms, T.Clifford, R., Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Edição revista*. Porto: Lipsic - Livros de Psicologia.
- High/Scope Educational Research Foundation (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*. 137-154
- Martins, B. D. & Vale, A. P. (2011). Preditores da aprendizagem da leitura e da escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Atas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 470-482). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Matta, A., Silva, F. & Boaventura, E. (2014). Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23 (42), 23-36.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora. Coleção Panorama.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy; Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- NICHD ECCRN. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428–442.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007a). I – Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org), Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp.15-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007b). II – A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org), Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp.45-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*, 1-15.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. Pp. 305-319. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Portugal, (s.d.). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Pinto, T. (s.d.). *Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. Revista do GEDEI, 1, 85-106.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004) *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI, 12 (13)*, 105-126.
- Rose, D. (2007) Towards a reading based theory of teaching. In Barbara, L. & Sardinha, T. B. (Eds.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. São Paulo. Disponível em <http://www.pucsp.br/isfc>

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*, p. 48-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading Comprehension, Education in Fifteen Countries: Na Empirical Study*. New York: Wiley.
- Vale, A. P. (2011). DIFI – *Teste de Detecção do Intruso Fonológico com Imagens. Versão estudo*. Unidade de Dislexia – UTAD.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 858-873.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II⁵

⁵ Este documento encontra-se disponível na pendrive.

Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II;</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante. 	<p>Qual a sua formação nesta área profissional? <i>Eu tenho uma licenciatura nesta área que terminei em 2004. Portanto sou educadora há 14 anos.</i></p> <p>Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? <i>Como educadora, há 14 anos. A trabalhar na instituição há 26 anos.</i></p> <p>Fale-me do seu percurso profissional. <i>Estava a estudar (no 12º ano), abriram uns cursos na altura e os professores promoveram a nossa inscrição. Havia na área da educação, também na área de secretaria, de escritório, etc. Inscrevi-me para a área da educação. Como nessa altura eram só 3 disciplinas ou 4 (um timing reduzido) em sorteio vim trabalhar para a organização. Acabei o 12º ano a estudar e a trabalhar; depois não fui logo para a faculdade e fiquei cá a trabalhar. Portanto, já trabalho cá desde os 17 anos. Já tenho 44, portanto já há muito tempo.</i></p> <p>Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização? <i>Para além de educadora, sou também diretora pedagógica deste JI e são esses os ‘cargos’ que ocupo.</i></p> <p>Frequentou alguns cursos/ações de formação? <i>Sim, ao longo dos anos a instituição promove sempre diversas formações e todos os anos faço 1 ou 2 [formações] de acordo com as possibilidades. Fiz uma durante 4 anos no CCC em Cascais sobre a Escola Criativa, foi a mais longa, também muito</i></p>	

		<i>interessante. Atualmente estou a fazer uma formação no âmbito das OCEPE.</i>	
C.Caraterização organizacional (do JI)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o ambiente vido na organização através das relações e interações estabelecidas; • Conhecer Missão, Valores e Princípios que orientam a organização; • Conhecer as especificidades do JI; • Conhecer a estrutura organizacional e os diferentes cargos/funções existentes na organização; • Conhecer os processos de participação dos atores organizacionais; • Conhecer os processos de ação da organização (planeamento e implementação de atividades, estratégias); • Conhecer os traços culturais da organização. 	<p>Como caracteriza globalmente o ambiente vivido neste estabelecimento? Como caracteriza, particularmente, as relações e interações entre órgãos, grupos e pessoas? E entre o pessoal docente e não docente?</p> <p><i>Aquilo que também tento promover como pessoa com alguma responsabilidade aqui, e eu acho que vamos conseguindo, é valorizar as relações interpessoais entre adultos e crianças e integrar também as famílias. Sinto que essa parte até conseguimos fazer, mais ou menos bem dentro daquilo que é possível, mas aquilo que eu mais valorizo é, realmente isso, não é... São esses valores relacionais, a formação pessoal e social de cada um que, acredito que só vivendo é que conseguimos ‘passar’ isso aos miúdos, portanto, era muito difícil pela conversa e pelo diálogo tentarmos passar esses valores e depois não os viver no nosso dia-a-dia com eles e depois com os adultos que nós somos, essencialmente, modelos. Vale mais aquilo que nós fazemos do que aquilo que nós dizemos! Portanto, seria um bocadinho “saco roto” tentar passar isso sem viver. Acho que aquilo que nós tentamos fazer, de uma maneira muito autêntica e genuína é tentar passar esses valores e que este centro também seja vivido com alguma familiaridade no sentido em que nos consideramos todos uma grande família, considerando sempre os pais como nossos parceiros e fazer sempre isto em triângulo, em que os três lados são – as crianças, os profissionais e as famílias – e integrar isso sempre, na planificação, no planeamento e na avaliação.</i></p> <p>Quais são, na sua perspetiva, a missão, os valores e os princípios preconizados na organização?</p> <p><i>Aqui o nosso lema da instituição é a frase de A. Saint-Exupéry: “Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar aumento-te”. Remete muito para as questões da liberdade, da diversidade, da autonomia e da cooperação. São realmente estes valores aqueles que nós pretendemos viver no nosso dia-a-dia e que as nossas atitudes revejam um bocadinho os lemas e os valores da</i></p>	<p>- Existe? Como ocorre? Em que situações?</p> <p>-Quem são os atores que participam? Quando? Como?</p>

		<p><i>instituição e a maneira como estamos, como somos e o que fazemos.</i></p> <p>Fale-me sobre os órgãos e os cargos e funções dos atores desta organização.</p> <p><i>A nossa diretora é a doutora XX. Reunimos frequentemente a equipa do pré-escolar com as coordenadoras dos 3 pré-escolares. Nas reuniões da valência do pré-escolar: planificamos, aferimos situações da nossa prática pedagógica, partilhamos como está a decorrer a relação com as famílias, a relação com as crianças (como é que os meninos estão a conseguir integrar-se no projeto, quais são as dificuldades de algumas criança). Já detetamos que algumas crianças têm algum tipo de fragilidade e depois encaminhar/ dar andamento a formas de os poder ajudar. Para além disso, temos as reuniões do conselho de escola em que são alargadas ao 1ºCEB. Temos as reuniões de coordenação onde estão as coordenadoras de todas as valências. É assim que nos organizamos. Aqui no centro há sexta-feira tentamos reunir entre educadoras. De dois em dois meses tentamos fazer uma reunião de equipa para planear e partilhar também com as auxiliares e entre todos aquilo que foi feito e aquilo que pensamos fazer.</i></p> <p>Há funções específicas só para o pessoal docente e outras para o pessoal não docente? Quais?</p> <p><i>Cada um tem as suas funções. Nós aqui, a relação entre auxiliares e educadoras, tentamos que isso não seja uma coisa muito 'espartilhada'. Claro que o educador tem que assumir as suas funções (diferentes), mas tentar ao máximo integrar as auxiliares em todo o processo. Nós somos uma equipa e neste projeto, esse trabalho de equipa é preponderante e tem mesmo que ser senão isto não funciona. Esbatem-se um bocadinho essas diferenças entre auxiliar e educadora. Claro que as educadoras têm que assumir as suas funções com as crianças de planeamento e de observação de forma mais ativa e pertinente do que as auxiliares. As educadoras também dão almoços, as educadoras também fazem pátio, também fazem a sesta com os meninos, as educadoras também fazem tudo aquilo que envolve o bem-estar e o desenvolvimento da criança e, portanto, não há</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>essas diferenças tão vincadas. Em relação ao pessoal não docente, considerando as famílias... São nossos parceiros e aquilo que tentamos é integrá-los, dentro das possibilidades deles, do nosso tempo e também da nossa organização. No fundo, que a participação deles seja uma mais-valia para todos.</i></p> <p>Fale-me na forma como é construído o Projeto Educativo da organização?</p> <p><i>Quem fez este projeto foi a doutora XX já há muitos anos. O projeto educativo é, tendo em conta os valores, os princípios e a própria dinâmica do projeto, construir realmente o projeto educativo. É sempre, portanto, tendo em conta, os valores da instituição, os princípios filosóficos da mesma e a dinâmica de escolha e de liberdade do projeto.</i></p> <p>Como é planificado e implementado o Plano Anual de Atividades? Relacione este Plano Anual de Atividades com o grupo.</p> <p><i>Como valorizamos, como sabes, o planeamento feito essencialmente com os meninos tentamos fazer assim (já tentamos de maneiras diferentes). Há uns anos para cá, tentamos que haja alguma uniformidade entre as salas e criar uma coisa que seja comum, definir um tema anual. Este ano, até tínhamos definido um, mas depois percebemos que os interesses/vontades/desejos dos miúdos não iam ao encontro àquilo e percebemos até pelo impacto dos fogos nas florestas... Tendo em conta que os interesses das crianças iam mais no sentido das preocupações com as árvores e até pela comunicação social e por todas as coisas que foram vivenciadas pela comunicação social dos fogos e proteção da natureza tentamos orientar então para aí. Então, tendo em conta, aquilo que os meninos tinham partilhado, tentar organizar entre todas as salas, algumas atividades que vão de encontro ao tema anual. Fizemos isso por meses e por salas. Cada uma, em cada mês, integra aquilo que se propôs fazer dentro da sua sala no âmbito desse tema, naquele mês. Não é uma coisa muito intensa. Ao longo do ano, trabalhamos com os meninos assuntos dentro da temática, mas não é uma coisa que nos iniba de dar continuidade aquilo que as crianças planificam</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>semanalmente e diariamente.</i></p> <p>A organização segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? De que forma é que a equipa participa na implementação deste modelo no estabelecimento (organização)?</p> <p><i>A instituição valoriza diversos modelos. O que se pretende é que, tendo em conta aquilo que a instituição se identifica e o próprio educador, que encontre em cada modelo aquilo com que se identifica mais e aquilo que melhor se revê. Em termos institucionais, um dos modelos/ formas (que não é nenhum modelo), é a metodologia de projeto. É consensual. Dentro da instituição todas as educadoras tentam trabalhar a metodologia de projeto, mas com a consciência que a esta integra vários modelos. Não é estanque. Ela pode integrar diversos modelos. Há colegas nossas que, tem formação no movimento da escola moderna e que seguem essa metodologia. Não é o meu caso. Valorizo algumas coisas do MEM, como valorizo High Scope, a pedagogia de situação. Tento recolher de vários modelos aquilo que considero melhor e mais me identifico. Aqui não há nenhuma educadora que releve mais um modelo ou, neste caso o MEM. Nós temos outras colegas que, implementam isso no seu dia-a-dia e seguem isso de forma mais específica. Aqui não. Valorizamos alguns aspetos: usamos o plano do dia e temos alguns instrumentos do MEM, mas não é puro. Não temos a mesma organização que algumas colegas têm, nomeadamente a agenda semanal dividida por aqueles tempos fixos. Não temos isso implementado, assim como há outros que não temos. Por exemplo, também não usamos o diário (sei que há outras colegas que usam). Temos um jornal de parede... Há muitos instrumentos que, usamos uns do MEM e usamos outros de outros... Não é nada rigoroso.</i></p> <p>Que aspetos tradicionais, culturais, sociais, recreativos identifica nesta organização e que a caracterizam?</p> <p><i>Há essa preocupação, por exemplo no aniversário da instituição fazemos sempre uma estafeta envolvendo toda a comunidade das valências e depois partilhamos jogos tradicionais, cantamos os</i></p>	
--	--	---	--

		<i>parabéns, normalmente, o número de bolos é sempre o número de anos da instituição (são imensos!). É muita gente. Pais, crianças e toda a comunidade envolvente.</i>	
D.Funcionamento do JI	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o funcionamento do JI. 	<p>Como caracteriza globalmente o funcionamento do JI? <i>Acho que conseguimos dar resposta às crianças, às famílias e também considero que os profissionais que cá trabalham se envolvem, se empenham, dão o seu melhor e vivem isto com intensidade, honestidade e autenticidade. É positivo o desempenho, o funcionamento e os resultados que observamos. Sinto que vamos ao encontro das necessidades e dos interesses quer das famílias, das crianças e dos profissionais.</i></p> <p>Existe um regulamento interno no estabelecimento (organização)? Se sim, qual é a sua apreciação sobre o documento e sobre o seu cumprimento? Quem participa na sua “construção”? <i>Por vezes, sentimos necessidade o alterar. Essas questões são colocadas sempre nas reuniões de coordenação e sempre que há necessidade são alteradas algumas coisas e acrescentadas outras. Identifico-me com o regulamento interno. É um conjunto de regras. Integra os princípios orientadores da instituição, as questões do funcionamento. É um documento que os pais sempre que querem podem consultar. Claro que a diretora, acaba por ter um papel de destaque na sua constituição, mas é constituído por vários elementos da instituição.</i></p> <p>Quais os espaços comuns e como se organiza a utilização destes espaços pelos vários grupos de crianças? <i>Aqui estamos sempre misturados e partilhados. Tudo e todos utilizam tudo. Aqui nada se espartilha. Os espaços são altamente cooperados, vivenciados e usados por todos os profissionais, crianças e famílias. Tendo em conta, a dinâmica, os tempos e a organização, sempre que uma família deseja integrar uma atividade ou uma partilha organizamos as salas mais adequadas (ou aquela que a família sente que tem mais a ver para a sua partilha) e organizamo-nos nesse sentido. Portanto, nada é interdito.</i></p>	- Dias e horários
E. Gestão e Liderança da Organização		Como são distribuídos os recursos da organização pelos diferentes grupos? Há recursos apenas para cada sala ou os recursos são	- Que tipo de conflitos surgem mais e entre quem

		<p>comuns a todos os grupos? Há disponibilidade para pedir materiais específicos?</p> <p><i>Todas as semanas são feitas as requisições de material pelas 3 educadoras – que devem também fazê-lo com a ajuda das auxiliares e dos meninos – daquilo que precisam para dar continuidade às propostas e intenções de trabalho das crianças. Os recursos são geridos da melhor forma para todos. Há sempre coisas que podemos melhorar, mas nós tentamos que quer os recursos internos bem como os recursos da comunidade sejam uma mais-valia para a nossa prática.</i></p> <p>Portanto, os recursos são comuns aos dois grupos...</p> <p><i>São. É a sala intelectual que tem inglês. A sala do jogo dramático não tem, mas se se proporcionar a professora de inglês, também poderá integrar aos meninos da sala do jogo dramático o inglês.</i></p> <p>Como e quando ocorrem reuniões da equipa?</p> <p><i>Todas as sextas-feiras há uma reunião de equipa, a não ser que haja alguma coisa que não permita que isso aconteça.</i></p> <p>É realizado algum tipo de avaliação das profissionais? Se sim, como e quem intervém?</p> <p><i>Cada educadora integra, até ao final de fevereiro, um relatório reflexivo com alguns parâmetros que é lido por mim e, depois é encaminhado para a diretora. Aquilo que tentamos nesse relatório é avaliar: as atividades, a relação com os meninos, com as famílias, a relação entre a equipa.</i></p> <p>Essa é uma autoavaliação das educadoras?</p> <p><i>Sim, também. Cada educadora faz. Depois, no final do ano, temos também o relatório final de avaliação.</i></p> <p>Esses relatórios são todos revistos pela diretora...</p> <p><i>Sim, passam por mim e depois vão para a diretora. O que é importante é que a educadora se tente avaliar no sentido de perceber como é que está a pôr em prática aquilo que definiu no seu projeto curricular, como é que as coisas estão a acontecer, como os meninos se estão a integrar... É um relatório reflexivo de avaliação.</i></p> <p>Na sua perspetiva, como são geridos os conflitos? São sobretudo de que natureza?</p>	
--	--	---	--

		<i>Acho que os conflitos que surgem são conflitos normais das crianças. Não sinto que o grupo seja muito conflituoso. Gerimos com facilidade e naturalidade. Por vezes, as questões mais difíceis são algumas questões apresentadas pelas famílias. Essas são, às vezes, as mais difíceis de gerir...</i>	
F. Representação do cargo de diretor/a técnico/a (ou equivalente)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o cargo de diretor/a técnico/a (ou equivalente) do JI; • Conhecer a relevância atribuída ao cargo de diretor/ técnico/a (ou equivalente) do JI. 	<p>Quem é que assume o cargo de direção ou coordenação da organização? Quais considera serem as suas funções?</p> <p><i>Quem assume o cargo de direção é a doutora XX. As funções da doutora são de: supervisionamento, de avaliação e de cooperação. Ela acaba por ser sempre o nosso... Quando temos alguma dúvida é a ela que recorremos como uma parte da equipa importante, como uma mais-valia, que podemos sempre 'usar' para resolver algo que nos transcenda e sentimos mais dificuldade em resolver. É sempre um apoio. É uma pessoa que está ali para nos ajudar a decidir e melhor consegue encontrar a solução porque tem uma visão mais alargada, muito menos centrada na nossa realidade e muito mais alargada a outras realidades e, que por isso, consegue depois, também devido a essa visão e à sensibilidade que tem apoiar nas decisões mais difíceis em todos os aspetos, quer em termos pedagógicos como em termos funcionais.</i></p>	- Se é educadora; se era educadora no estabelecimento (organização); se veio de outra organização
G. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de JI; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p><i>Acho que são relações de respeito, de reconhecimento, de valorização, de empatia e, portanto eu considero que nós temos boas relações. Relações de honestidade, de autenticidade. Às vezes, também é verdade... É importante conversar... Confrontar algumas situações, mas acho que isso faz parte. É assim que crescemos, com os outros, com o confronto, com a abertura também para podermos falar sobre as coisas, evoluir e fazer melhor.</i></p> <p>Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI?</p> <p><i>Gosto muito desta equipa. Acho que somos todas muito diferentes, mas convergimos todas para o essencial, para aquilo que considero essencial, eu e a diretora... Com aquilo que vai ao encontro dos valores da instituição e daquilo que mais valorizamos como mais importante no bem-estar e</i></p>	-Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais-valia? Para quê? Para quem?

		<p><i>desenvolvimento das crianças e das pessoas que conosco convivem no dia-a-dia. Portanto, eu acho que aqui temos e vivemos boas relações.</i></p> <p>Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?</p> <p><i>Aqui no nosso projeto, como tu sabes, vivemos em trabalho de equipa. É muito difícil pensar isto sem ser em trabalho de equipa, entre adultos e com as crianças. Portanto, eu acho que elas também já têm isso tão enraizado... É uma coisa tão vivida, tão sentida, que faz tão parte de nós que, realmente, teria dificuldade de pensar isso de outra maneira. Se não for em equipa seria muito difícil fazer isto, ou pelo menos fazer isto de esta forma. Aqui o trabalho de equipa é, sem dúvida, a base de todo este projeto.</i></p> <p>Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p><i>Nós tentamos sempre articular-nos. Aquilo que nós consideramos é que os projetos e as intenções das crianças são das crianças e elas têm a liberdade de os levar e de os transportar para as salas e para os adultos que elas consideram que mais podem potenciar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Sinto que elas têm essa abertura. Ainda hoje, estávamos ali com o R. e eles a pedirem ajuda para fazer um jogo para as abelhas com o R.. Têm isso muito integrado e percebem quais as pessoas que mais podem contribuir e de que forma para alargar aquilo que eles querem fazer.</i></p> <p>As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p> <p><i>Sim.</i></p>	
<p>H. 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. 	<p>De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo desenvolvimento da criança?</p> <p><i>Eu acho que é muito importante a comunidade. No início do ano, tentamos sempre sair à comunidade, mas como eles são ainda muito pequeninos e o tempo às vezes não é como gostaríamos... Mas, mesmo assim, tentamos sempre envolver a comunidade e que eles tenham noção daquilo que existe não só em termos de serviços e das próprias pessoas, interagirem com as pessoas da</i></p>	

		<p><i>rua... Acho que é importante ter esse sentido interventivo, de perceber que realmente nós estamos aqui, mas que temos todo um mundo lá fora onde nós podemos intervir e que também faz parte de nós. Alargar essa dimensão de pertença à comunidade que nos envolve... Quando foi a semana da alimentação – fazer coisas para partilhar com as pessoas que tem as lojas e com as pessoas que vão na rua; ir aos correios e conhecer os serviços que também estão à nossa disposição. Eu acho que é muito importante envolver a comunidade até para despertar na criança essa noção de ser ativo na comunidade, de ser agente efetivo de uma comunidade – em que pode realmente exercer e contribuir para que ela seja melhor.</i></p> <p>Existe relação entre a organização e a comunidade? Como a caracteriza?</p> <p><i>Sim. Uma grande relação aqui com a sociedade – que nos faculta o espaço (muito bom em termos de área). Eu acho que é uma relação de cumplicidade, de partilha e de cooperação. Acho que só pode ser assim. Ajudamos também aquele espaço há muitos anos que sentimos que a comunidade é também os idosos que estão aqui ao lado, as crianças, as famílias. Tem sentido se for nesta partilha...</i></p> <p>O que acha que deveria ser feito para aprofundar/melhorar esta relação?</p> <p><i>Há sempre coisas que podemos melhorar. Talvez investirmos um bocadinho mais.... Há uns anos houve uma instituição que visitávamos com alguma frequência e que ofereceu-nos os estores que temos hoje. Ainda hoje contribuem no natal ou com um valor para as famílias ou uma oferta especial. Realmente temos conseguido envolver a comunidade. Temos sempre um ‘miminho’ no natal para eles. É uma partilha.</i></p> <p>No projeto de sala contempla esta dimensão? Se sim, como?</p> <p><i>Sim. De sala e de valência. Nas planificações que fazemos tentamos sempre integrar a comunidade como uma mais-valia e uma dimensão a desenvolver nas crianças – sentido interventivo e crítico.</i></p>	
I. Relação com as		Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na	-Compreender o tipo de

<p>Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no JI; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias. 	<p>organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p><i>Tentamos envolver as famílias. De que forma? Na integração de algumas atividades. Logo no início tento que, normalmente, sejam as famílias também envolvidas na caracterização do grupo: ou levam alguma coisa pra acrescentar (a figura do filho) ou o preenchimento de um cartão de identidade... Que a família também faça parte dessa caracterização do grupo, dos dados para depois nós próprios caracterizarmos o grupo (veremos quantos meninos, quantas meninas, onde é que moram...). Depois há imensas coisas que se podemos trabalhar (os sítios onde moram, os irmãos que têm, os nomes das mães, os nomes dos pais, imensas coisas que depois servem para trabalhar a matemática, por exemplo). Caracterizar o grupo de diversas formas, tendo em conta aquilo que eles acham mais interessante e que demonstram mais vontade de fazer. Depois tentar envolvê-los nas atividades dentro do possível, dentro dos projetos, dentro daquilo que os miúdos querem fazer... O ano passado tivemos um menino que fez o projeto de “Aveiro” e convidou a avó que morava em Aveiro. Esta veio cá com imensos vídeos, fotografias, revistas, com doce de ovos de Aveiro, com tudo e mais alguma coisa... Foi muito interessante. Este ano já tivemos outras famílias: a mãe da I. também já cá veio. Os pais têm sempre oportunidade...</i></p> <p><i>Na semana da leitura também já combinamos abrir uma tarde para os pais que querem vir cá contar histórias. Depois irão inscrever-se numa ‘folhinha’ que vamos preparar... Outras coisas que os pais se podem envolver... Tentamos sempre promover atividades (ou no espaço exterior, ou no pavilhão, ou no dia da escola, ou no dia do pai, no dia da mãe) em que os pais possam se envolver, explorar os espaços com eles, descobrir coisas com eles, sentirem pertença. Que a escola não é só dos filhos que também é deles.</i></p> <p><i>Até em termos de avaliação, no 2º período, convidamos as famílias para os filhos partilharem com eles os seus portefólios. Integrado no portefólio da criança há um registo em que depois é a família que avalia e dá a opinião sobre: a importância do</i></p>	<p>participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>
------------------------	--	--	--

		<p><i>portefólio, como é que está organizado, se acha que aquele portefólio demonstra o desenvolvimento da criança, o que é que acha que podia melhorar...).</i></p> <p>As próprias famílias avaliam o portefólio dos filhos...</p> <p><i>Sim, têm a oportunidade de fazer isso. Para além das reuniões gerais que fazemos com os pais: uma no início do ano, outra no final e as reuniões individuais que fazemos no final do 1º período. Após a entrega do registo de observação disponibilizamos sempre um tempo para as famílias que querem reunir individualmente. Há sempre tempo informal ou mais formal marcado com os pais para conversarmos mais individualmente.</i></p> <p>Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?</p> <p><i>As gerais são duas. Depois as individuais é uma no final do primeiro período, depois é sempre que sentimos essa necessidade ou os pais sintam. São os pais, as educadoras e a diretora. Pelo menos as reuniões gerais, a diretora também integra, sim.</i></p>	
<p>J. Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no JI. 	<p>Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p><i>Antes de as crianças irem para a sala intelectual já tiveram na sala do jogo dramático (a maioria deles) e, antes do ano começar tento sempre passar ali uma vista de olhos e ver ali com atenção os registos da colega do jogo dramático, embora já os conheça, porque eles já tiveram na minha sala e já tenho uma opinião sobre eles, acabo por reforçar e descobrir coisas novas nesses registos. Depois na própria dinâmica de grupo que vamos criando...</i></p> <p><i>Este ano o grupo é muito fácil. É um grupo curioso, um grupo interessante. Estão a crescer muito. Sinto que agora depois do natal deram um grande ‘salto’. Ainda ontem falava com eles que estou muito contente. Porque sente-se, realmente, que houve uma evolução significativa. Sinto que estão muito envolvidos. Acho que o principal, aquilo que queremos passar-lhes é essa motivação;</i></p>	

		<p><i>esse desejo de descobrir/saber; a importância de valorizar o que os outros sabem e que aquilo que nós sabemos e transformarmos isso numa mais-valia para cada um. Perceberem se querem escrever vão pedir ajuda aquela menina, mas se quiserem pegar numa pedra grande vão pedir ajuda a outro menino, no pátio. Conseguirem definir que, realmente, cada um é melhor numa coisa e que o melhor de cada um pode ser uma mais-valia no outro. Valorizar-se a si próprio. Valorizar os outros. Sentir que esse trabalho de equipa e essa valorização do outro é sempre um crescimento e uma mais-valia em nós e que aquilo que nós temos, pode ser, se tivermos disponibilidade para observar e para dar aos outros é uma mais-valia no crescimento do outro. Acho que isso sente-se muito em grupo, na forma como interação uns com os outros, como promovem as descobertas deles. Outra coisa que se sente muito é a autonomia que têm nos materiais. Já conhecem muito mais os materiais, já sabem como querem fazer as coisas e o que podem usar.</i></p> <p>Em três palavras, defina-me o seu grupo...</p> <p><i>É um grupo cooperativo, motivado e curioso.</i></p>	
<p>K. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p><i>Aquilo que eu mais valorizo são realmente, os afetos e a relação afetiva. Nada, nada, nada se constrói se não tiver por base uma relação de reconhecimento, de valorização, de autoestima. Quando eles sentem que nós acreditamos neles, dão tudo. Depois, as outras coisas passam todas por aí: as experiências democráticas, a liberdade de escolha, o respeito pelo outro, o prazer da brincadeira, a ludicidade...</i></p> <p>Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p> <p><i>Vou 'beber' a vários modelos. Tento sempre reconhecer a criança como principal sujeito do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem e tentar pô-la sempre no centro daquilo que é trabalhado na sala. Porque aquilo que eu acho que nós temos como missão não é só ajudá-los a sonhar, é ajudá-los a concretizar. É concretizando que eles percebem que os sonhos</i></p>	<p>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>-Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>-Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>

		<p><i>deles são concretizáveis. Se tiverem um adulto que os ajude, para além de sonhar a concretizar, vão perceber que realmente as coisas podem ser exequíveis. Que é muito importante ter alguém que nos ajude a concretizar as coisas e a transformá-las em 'real'. É importante ouvir as crianças, pois, mas ouvir as crianças não é só ouvi-las. Dar voz às crianças é mais do que escutá-las. É conseguir construir com elas, é transformar os sonhos delas em coisas que se conseguem ver, que se conseguem sentir, passar, transmitir. Tento que seja por aí. Às vezes, vou conseguindo outras vezes, não consigo tanto.</i></p>	
<p>L. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo; • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p> <p><i>Em relação aos espaços, estão organizados por áreas. Depois em grande grupo, no início do ano, tento ver os materiais que temos, quais são as atividades que podemos fazer dentro daquela área. Claro que nessa fase os meninos mais crescidos são muito importantes, porque são eles que já conhecem e já sabem o que se pode fazer e partilham com os outros sobre o que se pode fazer, dando-lhes ideias e a conhecer o que se pode fazer naquelas áreas. Fazemos depois as regras da sala. Normalmente, tento fazê-las sempre a partir ou de conflitos que vão existindo ou de coisas que nós sentimos que não estão bem e que temos que criar ali condições para que elas melhorem. Tento fazer sempre as regras com eles e que vão surgindo de acordo com as nossas necessidades e de acordo com aquilo que eles sentem que é importante esclarecer e ter ali como base do nosso dia-a-dia.</i></p> <p><i>Em termos de organização de grupo, tento com eles fazer a caracterização do grupo, definir os mapas, utilizar e integrar alguns instrumentos de acordo com as necessidades (como o mapa da couve-flor, como outros que vão aparecendo). Houve a necessidade de criar o mapa “o que queremos fazer?” com a M. B. As coisas vão surgindo, a partir das necessidades do grupo.</i></p> <p>Existe participação efetiva das crianças nessa organização (de espaços e de materiais existentes)</p> <p><i>Sim.</i></p> <p>Quais são as suas prioridades relativamente à organização do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. - Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. - Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)

		<p>tempo educativo? Como as define?</p> <p><i>Definir tempos em que se promova interações: em grande grupo, a pares, em pequenos grupos e, também, alguns tempos mais individualizados para podermos dar resposta a outras necessidades das crianças.</i></p> <p><i>Em termos de prioridade criar tempos em que as crianças possam: conversar entre si; comunicar e partilhar ao grupo; ouvir; propor; escolher; questionar e fazer perguntas; definir e realizar tarefas; planejar as atividades e os materiais; que possam pôr em prática os seus planos e intenções; brincar e interagir com os outros; pensar e rever o que já fizeram; avaliar e registar; fazer a higiene; repousar; brincar no recreio; explorar e descobrir e participar em diversas atividades individuais e de grupo. Em termos de organização de tempo, tendo em conta tudo o que disse é dar-lhes oportunidade de conseguirem concretizar estes tempos (de conversa, de partilha, de questionamento, de avaliação, de interação, de exploração, de brincar).</i></p> <p>Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p> <p><i>A não ser pelas atividades da educação física, que segundo o professor é mais fácil organizar os grupos tendo em conta o desenvolvimento deles, nem é tanto pela idade, mas as questões de desenvolvimento. Criar uns grupos que já conseguem outro tipo de dinâmicas, isto é, o 'grupo' é orientado em grupos.</i></p> <p><i>No nosso dia-a-dia, os grupos são orientados tendo em conta as escolhas deles. Organizamo-lo de acordo com as propostas que têm, os parceiros que escolhem para realizar as suas tarefas e as suas intenções de trabalho. Portanto, não sinto que nós organizemos muito o grupo. São eles que se organizam.</i></p>	
<p>M. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo; • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p><i>Fazemos uma planificação anual onde integramos nela as festividades, aqueles dias mais temáticos – o natal, o carnaval, o dia da escola; depois fazemos uma planificação trimestral e a mensal deixamos de fazer porque não me fazia muito sentido.</i></p>	<p>- Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p>

		<p><i>Portanto, para além dessa anual, temos uma trimestral, temos uma planificação temática que já falei. Depois a planificação decorre bastante do dia-a-dia. Esta semana, por exemplo, os miúdos fizeram esta proposta não acabamos, para a semana vou tentar dar continuidade na minha planificação aquilo que já foi começado. Ou então integrar uma proposta minha que eu sinta que vai reforçar aquilo que precisam ou que querem saber. Tento sempre fazer uma planificação que integre...</i></p> <p>Os interesses das crianças. É tudo muito à base do planeamento diário...</p> <p><i>Sim. Embora a minha planificação trimestral, faço-a normalmente tendo em conta as OCEPE, as propostas que lá estão, daquilo que acho mesmo relevante trabalhar. Depois vou tentando integrar dentro das propostas deles... Fizeram isto, olha então posso ir integrando este conteúdo nesta proposta que eles fizeram. Vou integrar na minha planificação semanal aquilo que tinha e que acho, realmente que, 'cabe' ali dentro das propostas que fizeram. Para também, conseguir garantir que foco tudo aquilo que queria trabalhar. Mas claro que é trabalhoso – tentar integrar aquilo que é mais importante dentro daquilo que me eles me dão.</i></p> <p>Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p><i>Aquilo que acredito é que os conteúdos integrados nas vivências deles têm outro significado e outra intensidade que teriam se fossem uma coisa completamente vinda de coisas que não fazem parte deles. Acreditamos que, realmente, a partir das vivências deles as coisas têm outro sentido e são significativas.</i></p> <p>Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?</p> <p><i>Como sabes, a seguir ao plano do dia, tento sempre, mas não consigo sempre, registar algumas coisas que eu sinto que quando estão a partilhar são aprendizagens importantes que estão ali a dizer. Portanto, estão ali a vivê-las e a dizê-las aos outros e, por isso, estão a integrá-las e, muitas vezes, são coisas que já sabiam e que agora estão a transportar para outras atividades, para</i></p>	<p>-Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>-Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
--	--	---	---

		<p><i>outros conteúdos e isso é que é a aprendizagem – conseguir fazer esse transporte de uma coisa que já falamos ou trabalhámos noutra sítio e transportá-las depois para outra ação e vivência. Tento sempre ou nas histórias ou nas suas partilhas registar. Depois no início do período tenho necessidade de aferir com eles coisas que já sabem ou têm dificuldade e dentro das nossas rotinas e da nossa dinâmica de sala perceber aquilo que já sabem e não – “já sei marcar a presença”; “já consigo escrever o meu nome”; “já assino o meu nome nas minhas produções”; “consigo trabalhar em equipa”; “já consigo ir buscar os materiais de que preciso sem pedir ao adulto” – crio um registo para me orientar nisso.</i></p> <p>Portanto, tens instrumentos de observação para avaliar a criança...</p> <p><i>Tenho. A avaliação é sempre continua. Tenho também no meu dossier da prática, uns registos de observação que, sempre que considero pertinente faço um ‘rabisquinho’ para não me esquecer e depois registo sempre – ou uma situação que eu verifiquei que me está a preocupar ou alguma coisa que os pais me passaram que tenho que estar mais atenta. Portanto, utilizo esse instrumento de observação. Tento fazê-lo pelo menos uma vez por semana, mas não faço com todos. Tento registar aquilo que, naquela semana, achei mais pertinente ou me chamou mais a atenção.</i></p> <p><i>Em relação à avaliação, em fevereiro (costumo fazer, mas ainda não o fiz) tento que eles se autoavaliem. Crio com eles uma grelha de autoavaliação, tendo em conta as atividades que fazemos na sala, para eles também perceberem: o que já fizeram, se já tiveram aquela experiência, se já fizeram uma determinada atividade ou não, se gostavam de fazer ou não, se acham que é importante fazer ou se não. Ainda não fiz, mas é a minha intenção fazer...</i></p> <p><i>Às vezes, no final do ano, vou outra vez aquele registo que criei no início do ano e à autoavaliação deles e tentar ‘checar’ com eles o que foi feito e não. Depois produzo o relatório individual de cada um com base nesses registos.</i></p>	
--	--	--	--

		<p>Portanto, utilizas os registos de observação para avaliares a criança...</p> <p><i>Sim, tento usar os registos de observação para planejar, porque muitas vezes, aponto o que me dizem e percebo que aquilo tem potencial para ser trabalhado. Depois, tendo em conta o que dizem, partilharam ou mostram, integro nas minhas planificações coisas que sinto que podem potenciar e alargar aquela aprendizagem. Portanto, tento utilizar os meus registos de avaliação para planeamento e para avaliação.</i></p> <p>E do próprio ambiente educativo...</p> <p><i>Sim, do próprio ambiente educativo. Por exemplo, sei que o cantinho da natureza precisa mesmo de uma revolução. Preciso mesmo de mudar aquilo e criar outra coisa. Sinto que não está a funcionar, mas preciso de ver o que me falta ali. Preciso de outros materiais, de talvez uns ficheiros das experiências... Preciso também de ter tempo de reorganizar aquilo. Nunca está nada acabado. É sempre chegar a casa e pensar – “O que vou fazer amanhã?”. É sempre – observar, registar, planejar e avaliar.</i></p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p><i>Acho que é gratificante sentir que os miúdos estão felizes, que têm espaço para partilhar, para sentir, para se dar aos outros... Ouvir e concretizar...</i></p> <p><i>Sim, acho que não é só ouvir. Somos nós, os adultos que os ajudamos a concretizar, a tornar possível, a tornar ‘real’. Não pode ser só o sonho pelo sonho. É importante que eles sintam que somos alguém que têm que torna isto tudo real e que valorizamos: o que dizem, o que consideram, sonham e acreditam.</i></p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade.

Anexo C – Aplicação da escala ECERS-R (início da investigação)

LINGUAGEM - RACIOCINIO		4 de 8 de dezembro de 2017	
15. Livros e imagens		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.5 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
		Notas: Muitos livros acessíveis – na área da biblioteca e na residência; Ausência de uma história lida pelo pessoal, no entanto, existe partilha diária de histórias realizadas pelas crianças ao grande grupo (contam apoio do adulto); Materiais de linguagem adequados às crianças do grupo (presença de jogos com letras na área de escrita para crianças mais velhas, por exemplo).	
16. Encorajar crianças comunicar		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
		Atividades de comunicação ocorrem em atividades livres e do grupo – atividades sugeridas, partilha de experiências realizadas nas áreas de interesse pelas crianças em grande grupo; Materiais de comunicação acessíveis. Excelente relação entre a comunicação oral com a escrita , quando a educadora regista o que as crianças dizem no tapete.	
17. Uso da linguagem para competências raciocínio		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		O pessoal encoraja as crianças a raciocinar usando acontecimentos que foram experienciados pelas próprias crianças (dentro e fora do jardim-de-infância); Os conceitos são introduzidos de forma contextualizada , tendo em conta os interesses das crianças, nomeadamente as descobertas que realizam autonomamente nas áreas.	
18. Uso informal da linguagem		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		Conversas frequentes entre o pessoal e as crianças; O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças incluindo aquelas que possuem algum tipo de dificuldade em expressar-se oralmente.	
A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação 1 9			
B. Número de itens cotados 6 4			
LINGUAGEM E RACIOCINIO Pontuação média (A + B)		4 7 5	

Anexo D – Aplicação da escala ECERS-R (fim da investigação)

LINGUAGEM - RACIOCINIO		15 e 19 de janeiro de 2018	
15. Livros e imagens		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.5 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
16. Encorajar crianças comunicar		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
17. Uso da linguagem para competências raciocínio		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Uso informal da linguagem		1 2 3 4 5 6 7	
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="3"/>			
B. Número de itens cotados <input type="text" value="6"/> <input type="text" value="4"/>			
LINGUAGEM E RACIOCINIO Pontuação média (A + B) <input type="text" value="5"/> <input type="text" value="7"/> <input type="text" value="5"/>			

Notas:

Muitos livros acessíveis;
O pessoal lê livros às crianças com alguma regularidade;
Jogos com cartões de imagens são usados como materiais adicionais de linguagem;
Leitura informal de livros realizada para expandir os conhecimentos das crianças em atividades e projetos a decorrer;
Existem muitos livros, mas são muitas poucas vezes;
Requeridos livros na biblioteca municipal sobre temas de interesse das crianças.

Atividades de comunicação ocorrem em atividades livres e de grupo;
Mantém-se comunicação socialmente;
Boa relação entre a comunicação oral e a escrita. Exemplos dados pelo educador cooperante: escrita do plano do dia onde a educadora regista as propostas que as crianças dizem; as notícias; as cartas para os pais; as cartas para familiares/ amigos/ colegas; as cartas dos projetos; a escrita do que decidiram com os projetos; a escrita das histórias que inventam e contam; as notas para os docos/ saladas, etc.

O pessoal encoraja as crianças a raciocinar usando acontecimentos que foram experienciados pelas próprias crianças para desenvolver conceitos;
Os conceitos são introduzidos de forma contextualizada, tendo em conta os interesses das crianças.

Conversas frequentes entre o pessoal e as crianças;
O pessoal acrescenta informação ao que é dito pelas crianças para expandir as suas ideias;
O pessoal tem conversas individuais com a maioria das crianças;
São colocadas questões às crianças para se encorajar a responder de forma mais completa.

Anexo E – Aplicação da escala COR (início da investigação)

	É.	E.P.	G.	M.B.	M.H.	M.S.	M.R.	M.I.	M.A.	M.R.	R.F.	S.P.
Q. Compreensão da linguagem	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4
R. Fala	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5
S. Demonstração de interesse por atividades de leitura	2	2	2	5	5	3	2	5	2	2	2	2
T. Demonstração de conhecimento acerca de livros	2	2	2	4	3	2	2	4	2	2	2	3
U. Iniciação de leitura	2	2	2	3	2	2	2	5	2	2	2	2
V. Iniciação de escrita	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3

DATA: 04 DE DEZEMBRO DE 2017	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE INTERESSE POR ATIVIDADES DE LEITURA
N.º1 O amigo do dia (S. P.) quis partilhar uma história trazida de sua casa. Após a leitura da história realizada pela criança, esta colocou questões às restantes crianças do grupo e perguntou ainda quem queria fazer comentários.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE CONHECIMENTO ACERCA DE LIVROS
N.º 2 ntes da escolha das salas sugeri ao grupo do projeto dos morcegos que continuasse a construção do livro das descobertas. Nessa manhã, deslocámo-nos para a sala das expressões e distribuímos tarefas: o R. F. e o M. colaram o título e os morcegos (elaborados na semana anterior) na capa do livro. Todos participaram na realização da ‘codificação’ das páginas do livro. O R. F. ilustrou a página azul sobre as informações relativas ao habitat – “onde vivem? No final, cada criança colou o seu autorretrato, escreveu o seu nome na contracapa do livro.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DA LEITURA/ COMPREENSÃO DA LEITURA
N.º3 Quem avaliou o plano foi o G. F. com o apoio da M. B. (esta já reconhece o nome da maioria dos amigos). Depois de avaliar o plano, a M. B. quis partilhar o trabalho que fez durante a manhã (fez o nome e o seu autorretrato na bola de natal em tecido). Depois da sua partilha questionei-a: V.: “ M. B. queres fazer alguma questão aos teus amigos? Qual é a 1ª letra do teu nome, por exemplo? Achas que é uma boa pergunta?” M. B. : “Boa ideia Vera! Vou perguntar.” Depois de a E. P. ter respondido corretamente, a M. B. quis perguntar aos amigos qual era a 2ª letra do seu nome. De seguida, questionei-as sobre quantos bocadinhos pequeninos tem a palavra «Madalena» pedindo-lhes para utilizar as palmas para a contagem do número de sílabas da palavra. Realizámos o mesmo processo para alguns nomes das crianças da sala, incluindo o meu.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE INTERESSE POR ATIVIDADES DE LEITURA
N.º4 A M. B. , a E. P. e a M. R. continuaram a ordenação da história que iniciaram de manhã.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DA ESCRITA
N.º5 O R. F. e o M. P. deram continuidade ao livro das descobertas do projeto dos morcegos – disseram o que cada folha colorida representava e registei o que disseram junto às ilustrações. De seguida, iniciaram a escrita do título “autores e ilustradores”, com o meu apoio.	

DATA: 05 DE DEZEMBRO DE 2017	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º 2 Depois da escolha das salas, as crianças que permaneceram na sala intelectual iniciaram o registo do mês de novembro. Observei que a M. B. tentou escrever a palavra «novembro» no seu registo: V.: “Boa M.B.!! Escreveste o nome do mês de novembro.” A criança, depois do elogio, respondeu comparando a palavra que escreveu com o nome correto do mês que estava escrito no mapa das presenças: M. B.: “Vera, olha!! Não está bem...” V.: “M. B. escreveste quase todas as letras! Devias estar contente.” Pouco depois, notei que riscou a palavra que escreveu anteriormente e copiou o nome do mês de novembro para a folha do seu registo.</p>	
	TEMA: INICIAÇÃO DA ESCRITA

DATA: 06 DE DEZEMBRO DE 2017	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º1 Hoje geri o momento da partilha. Durante esse tempo algumas foram as crianças que quiseram partilhar: histórias, desenhos significativos que elaboraram em casa... No entanto, apenas foi partilhada uma história por parte da M. R., com o auxílio da M. H.</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º3 Durante a manhã conversei com a educadora cooperante sobre a temática da minha investigação e questioneei-a sobre o nome das crianças que costumam deslocar-se para as áreas: da escrita e da leitura e aquelas que não o fazem com tanta frequência – levantamento do nome e do número de crianças que vão às áreas.</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º4 Depois da conversa informal com a educadora desloquei-me, novamente, até à sala intelectual e notei que algumas crianças estavam no tapete, na área da leitura. A maioria estava concentrada (M. I. A., M. S., R. F., M. B., T. P.).</p>	
LOCAL: PÁTIO	
<p>N.º5 No pátio, várias foram as crianças que levaram livros para “ler”: a M. B., a M. R., a M. H., a A. – a última estava a folhear um livro de canções, emprestado pela M. N.</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º6 Na escrita, o M. P. colou o título “autores e ilustradores” na contracapa do livro das descobertas do projeto dos morcegos e com o R. F. escolheram o dia para a comunicação do projeto. Deram início à elaboração dos convites para a comunicação.</p>	
	TEMA: INICIAÇÃO DA ESCRITA

Enquanto isto, o S. P. e o R. D. elaboraram o rótulo do bolo de laranja para a venda do mercadinho de natal.	
--	--

DATA: 07 DE DEZEMBRO DE 2017	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º1 Durante o acolhimento a M. H. partilhou a construção de papel que elaborou com a sua família e acrescentou: M. H.: “A escola é importante para partilhar coisas!” Depois disto, a educadora cooperante fez algumas perguntas sobre a construção realizada pela M. H. que foram alargadas ao grande grupo. Para além da M. H., também a E. quis partilhar o trabalho que realizou em casa: “Fiz o jogo dos legumes! Era uma vez uma menina que gostava de comer legumes porque faziam bem à saúde... Agora têm que adivinhar os legumes!!”. Depois de algumas crianças dizerem o nome dos legumes que achavam estar desenhados a E. acrescentou: “Atrás fiz os números. Os números servem para aprender! Servem para contar!” A.: “Para além disso, os números servem para outras coisas importantes. Sabem quais?” A.: “Contar que horas são...” S. P.: “Contar as presenças e as faltas...” M. H.: “Contar as letras do nome...!” A.: “Quem sabe quantas letras tem o seu nome?” M.P.: “Eu sei! O meu nome tem seis!” (soletrou o nome de cada uma das letras) N.: “Eu tenho três!” L.: “Eu também tenho três!!” A.: “Tu e a L. têm o mesmo número de letras!”</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º 2 Depois do momento da escolha aqueles que permaneceram na sala intelectual fizeram a proposta de como podia ser elaborado o mapa de verificação para ver quem já tinha levado a couve-flor para casa. Depois de recolhidas as sugestões de todas as crianças, algumas escolheram elaborar o mapa/ tabela durante o momento da manhã. Esse momento foi organizado e dinamizado pela educadora cooperante, no entanto, decidi observar e apoiar as crianças, em alguns momentos, da tarefa. A atividade consistiu na elaboração de uma tabela simples de verificação de quem já levou o animal de estimação para casa e, para tal, o pequeno grupo (T. P., M. B., E. P., M. R., M. R.) dividiu tarefas: i) leitura global dos nomes de cada criança no mapa de presenças; ii) ordenação dos nomes com o recurso aos cartões com os nomes; e, por último, iii) escrita dos nomes na tabela. Para além disto, ainda fizeram iv) o título da tabela e v) uma ilustração da couve-flor.</p>	TEMA: INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º3 O G. F. e o S. P. decidiram fazer uma construção com peças de madeira na área da matemática e após a construção cada um explorou as diferentes vistas – lado, frente e de cima – explicando o que observaram em cada uma. No final, decidiram representar a vista de lado.</p>	
	TEMA: FALA

LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE CONHECIMENTO ACERCA DE LIVROS
N.º4 A M. A. durante a manhã deslocou-se para a área da biblioteca e folheou as páginas de um livro.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: FALA
N.º5 Durante o momento da partilha, a M. B. disse que queria escrever uma notícia para o R. D. – “Acho bem... O R. D. ser muito generoso e ser muito amigo e oferecer uma casa nova para a couve-flor!”.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
N.º6 Durante o período da partilha o G. F. e o S. P. quiseram partilhar o registo que fizeram da construção de madeira vista de lado: G. F.: “ Fizemos uma nave! Vimos as peças de lado, de cima e de frente...” S. P.: “Escolhemos a vista de lado!” S. P.: “Usámos 2 retângulos vermelhos, 6 retângulos amarelos, 2 triângulos azuis e 1 verde!” G. F.: “Fizemos estrelas do espaço!” G. F.: “Alguém quer fazer perguntas?” R. F.: “Quantas estrelas desenharam?”	TEMA: FALA
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: COMPREENSÃO DA LINGUAGEM
N.º8 À tarde, a M. S. e a A. foram para a área da escrita brincar com as rimas (proposta da educadora cooperante). Sugeriu que utilizássemos os cartões que existiam naquela área. Primeiro, explorámos os diferentes cartões (com as imagens e as palavras) e conhecemos palavras desconhecidas, como: “corneta”, “cometa”, “fivela”, “sola”. De seguida, espalhámos os cartões em cima da mesa e cada criança à vez descobriu uma rima. No final, cada criança registou o conjunto de palavras que conseguiu rimar. Ainda, a M.S. brincou com os últimos “bocadinhos das palavras” que rimavam.	

Anexo F – Aplicação da escala COR (fim da investigação)

	É.	E.P.	G.F.	M.B.	M.H.	M.S.	M.R.	M.I.A.	M.A	M.R.	R.F.	S.P.
Q. Compreensão da linguagem	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4
R. Fala	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4
S. Demonstração de interesse por atividades de leitura	3	5	2	4	4	3	2	4	2	4	2	2
T. Demonstração de conhecimento acerca de livros	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3
U. Iniciação de leitura	2	2	2	3	2	2	2	5	2	3	2	2
V. Iniciação de escrita	3	4	3	4	4	3	4	5	3	4	3	3

DATA: 15 DE JANEIRO DE 2018	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DE ESCRITA
N.º1 O G. F. e o R. F. escolheram a área da escrita e no quadro branco escreveram as letras que já conheciam. Observei que para além das letras do próprio nome, ambos identificaram outras. O G. F. identificou a letra «M» de Máximo; a letra «S» de Sofia, o nome da sua mãe e o «O» de ovelha. O R. F. identificou o «N» de Noa.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DE LEITURA
N.º 2 A M. B. e a M. A. foram para a área da biblioteca jogar ao jogo das sílabas, construído nas semanas anteriores.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DE ESCRITA
N.º3 Sugeri que o G. F. e o R. F. fossem para a área da biblioteca apoiar o S. M. a escrever o seu nome, utilizando cartões com as letras do alfabeto. Ambos, decidiram escrever o nome com os cartões. O R. F. escreveu o primeiro e o último nome (apesar de se ter esquecido de algumas letras).	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE CONHECIMENTO ACERCA DE LIVROS
N.º4 A E. e o S. M. deslocaram-se para a área da biblioteca, escolheram um livro e sentaram-se. A E., agarrando e olhando para o livro, voltou as páginas do mesmo. O S. M. observou-a atentamente.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: FALA
N.º5 A educadora cooperante, juntamente com a M. A., a E. P., o G. F. e o S. P. deslocaram-se para a área da natureza e discutiram como iam divulgar o projeto dos golfinhos. Todas as crianças participaram na partilha de ideias e disseram as suas propostas (a educadora registou o que as crianças disseram).	

DATA: 16 DE JANEIRO DE 2018	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: COMPREENSÃO DA LINGUAGEM
N.º1 Na área da escrita, a E., a M. R., o M. e o P. com o apoio da educadora cooperante registaram o que já sabiam sobre as abelhas, mas antes participaram num pequeno debate sobre o que já tinha sido descoberto e o que ainda faltava descobrir sobre a temática.	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: COMPREENSÃO DA LINGUAGEM
N.º 2 Hoje o S. M. e a M. R. foram para a área da matemática fazer conjuntos com carimbos. De seguida, sugeri-lhes que fossem organizar conjuntos com materiais de desperdício (cápsulas de café, palhinhas, rolhas, etc.) para a área da biblioteca. Com o apoio da M. R. o S. M. começou a organizar conjuntos contando-os de forma crescente.	

LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º3 Em grande grupo, as crianças discutiram sobre as aprendizagens realizadas com os projetos a decorrer na sala: G. F.: “Eles conseguem ver o que está atrás deles e à frente! Conseguem ficar debaixo de água muito tempo!” E. P.: “As feridas deles curam rápido! Conseguem descobrir a terra!” Ed.: “O que é que eles gostam de comer?” M. A.: “Lulas, peixes...” Ed.: “O que é que os golfinhos bebem quando saem da barriga da mãe?” E.: “Leite!! Nas maminhas das mães...” Ed.: “Quantas patas têm as abelhas?” M. R.: “São 6!”</p>	
	TEMA: INICIAÇÃO DE ESCRITA

DATA: 17 DE JANEIRO DE 2018	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE INTERESSE POR ATIVIDADES DE LEITURA
<p>N.º1 O R. F. partilhou um livro com o grande grupo.</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: INICIAÇÃO DE ESCRITA
<p>N.º 2 O R. F. escreveu a lista de palavras começadas com a primeira letra do seu nome: “rato”; “Rodrigo”; “Rafael”; “Ricardo”; “rádio”.</p>	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE CONHECIMENTO ACERCA DE LIVROS
<p>N.º3 A E., a E. P. e a M. R. deslocaram-se até à área da biblioteca e folhearam alguns livros. Ainda, E. P. a M. R. demonstraram interesse em contar a história. Ambas, leram as gravuras contidas nas páginas do livro, movendo os olhos na direção correta.</p>	

DATA: 18 DE JANEIRO DE 2018	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	
<p>N.º1 O S. S. partilhou uma história durante o momento do acolhimento. De seguida, colocou algumas questões aos amigos, com o apoio da educadora cooperante: S.S.: “Quem estava agarrado ao camião?” M.I.A.: “O urso!” S.S.: “Quantas rodas tinha o carro? E a bicicleta? Quantas têm os dois?” E.: “Tem 6!” Ed.: “Um triciclo, uma bicicleta e um carro?”</p>	
	TEMA: COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

<p>S. P.: “3 mais 4... Não sei!” S. S.: “Como se chamava a terra para onde foi o Toys 3?” R.F.: “Matoscheirinhos!”</p>	
<p>LOCAL: SALA INTELECTUAL</p>	
<p>N.º 2 A M. I. A. e o R. F decidiram fazer rimas na área da escrita. Autonomamente, a M. I. A. brincou com as palavras e descobriu quais as que rimavam. O R. F. não percebeu o intuito da tarefa e, por isso, decidi apoiá-lo. Com o recurso a cartões com imagens fizemos um jogo com palavras. No final, descobriu que: «fivela» rimava com «bola»; «bola» rimava com «bola» e «carrinho» rimava com «ninho».</p>	<p>TEMA: COMPREENSÃO DA LINGUAGEM</p>
<p>LOCAL: SALA INTELECTUAL</p>	
<p>N.º3 Ed.: “O que é o espaço exterior? E interior?” M.B.: “Interior é quando estamos dentro. Exterior é quando estamos fora...” Posto isto, algumas crianças disseram o nome de alguns espaços interiores: M.I.A: “Casa de banho!” G. F: “Cozinha!” Minutos depois a educadora questiona o grupo: Ed.: “O que é uma planta?” A.: “Cresce como as árvores...” Ed.: “É um ser vivo?” Depois de alguns minutos a promover a reflexão das crianças sobre a palavra «planta» acrescenta: Ed.: “Uma planta é um desenho, uma representação gráfica...”. De seguida, lança-lhes um desafio – refletir e elaborar a planta do espaço exterior da organização educativa. Para tal, primeiro refletimos sobre os materiais e equipamentos existentes no pátio: S.P.: “Bebedouro da água!” M.: “Escorrega...” T.: “Escadas.” L.: “Casa de madeira.” M.B.: “Brinquedo do semicírculo!” G. F.: “Canteiros e árvores...” M.I.A.: “Horta perto do bebedouro...” M.H.: “Ponte do lago.” A.: “Casinha!” Ed.: “Cogumelo, pneu, mesa de madeira com bancos, mesa de pedra...” É de salientar que durante o diálogo estabelecido escrevemos o contributo das crianças que quiseram participar. Depois realizámos um pequeno jogo: a educadora questionou o que estava «perto» de determinado material/equipamento: Ed.: “O que está perto do lago!” S.P.: “A ponte...” Ed.: “E do escorrega?” M.H.: “O cogumelo...” Ed.: “Perto da mesa de pedra?” M.I.A: “A casa...”</p>	<p>TEMA: FALA</p>
<p>LOCAL: SALA INTELECTUAL</p>	
<p>N.º4 À tarde, o grupo em conjunto com a educadora cooperante elaborou uma</p>	<p>TEMA: FALA</p>

entrevista sobre o pátio. Esta servirá para a educadora cooperante entrevistar um pequeno grupo de crianças da sala de modo avaliar a utilização do espaço.

Eis o conjunto de questões elaboradas:

M.B.: “Gostas de ir ao pátio?”

M.A.: “Gostas brincar no pátio? Porquê?”

R.F.: “Divertes-te quando estás no pátio?”

M.H.: “Qual(ais) é (são) o(s) amigo(s) com quem gostas de brincar no pátio?”

M.R.: “Qual é a tua brincadeira preferida?”

M.A.: “Gostas de brincar no pátio sozinho ou com outros?”

S.P.: “Onde é que gostas de brincar no pátio?”

G.F.: “Costumas brincar no pátio com os teus melhores amigos?”

M.P.: “Fazes jogos no pátio? Qual é o jogo que gostas mais?”

E.: “Já consegues abrir a torneira da água sem ajuda?”

G.F.: “No pátio, és amigo da natureza?”

M.A.: “Consegues segurar nas formigas, lagartixas e joaninhas e tratar bem os animais?”

L.: “Gostas de regar e cuidar bem dos legumes da horta?”

M.I.A.: “Costumas ver borboletas no pátio? Onde?”

M.: “Consegues segurar nas pedras grandes e pequenas?”

M.B.: “Fazes exercício no pátio?”

I.: “Gostavas que houvesse um «balancé» no nosso pátio com dois lugares?”

M.P.: “Contas histórias no pátio? Onde gostas mais de contar?”

L.: “Gostas de correr no pátio?”

M.: “Consegues ver os peixes no lago?”

M.R.: “Fazes ginástica no pátio? Onde?”

G.F.: “Gostas de fazer equilíbrio no muro ao pé das cordas? E saltar?”

Depois do levantamento das questões a educadora cooperante questionou as crianças sobre os materiais e equipamentos que não existem no pátio exterior, mas que gostavam que existissem:

G.F.: “Gostava que existissem baloiços...”

R.F.: “Cordas para saltar...”

M.: “Ter uma tartaruga.”

M.R.: “Arcos para rodar...”

I.: “Carrossel.”

R.F.: “Campo de futebol.”

M.B.: “Campo de basquetebol...”

M.I.A.: “Pingue-pongue.”

A.: “Matraquilhos...”

DATA: 19 DE JANEIRO DE 2018	
LOCAL: SALA INTELECTUAL	TEMA: DEMONSTRAÇÃO DE INTERESSE POR ATIVIDADES DE LEITURA
<p>N.º1 A E. partilhou a história da coleção da Anita, relatando os acontecimentos construindo frases completas e respeitando a sequência da história. No final, fez algumas perguntas e algumas crianças realizaram comentários sobre o que ouviram: E.: “Quem estava a ir à casa do pai natal?/ “A Anita foi com os amigos ou sozinha?” A.: “Com os amigos!” M. R.: “A M. R. projetou bem a voz!”</p>	

Anexo G – Teste de conhecimento de letras

Tabela 1

Folha de cotação das respostas da aplicação do teste de conhecimento das letras do alfabeto⁶

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	TOTAL
É.	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	11 p.
E.P.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	23 p.
G.	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	19 p.
M.B.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26 p.
M.H.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	24 p.
M.S.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	22 p.
M.R.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	23 p.
M.I.A.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26 p.
M.A.	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	22 p.
M.R.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	23 p.
R.F.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	18 p.
S.P.	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	19 p.

⁶ O teste foi realizado em 3 datas diferentes: 30 de janeiro de 2018 (AMARELO); 01 de fevereiro de 2018 (VERDE) e 08 de fevereiro de 2018 (AZUL). Todos foram realizados durante a manhã, entre as 10h e as 12h.

Tabela 2

Média aritmética dos acertos do teste de conhecimento das letras do alfabeto (grupo A e B)

Média aritmética dos acertos do GRUPO A – crianças que vão às áreas de leitura e de escrita	Média aritmética dos acertos do GRUPO B – crianças que NÃO vão às áreas de leitura e de escrita
$\text{Me} = \frac{23+26+24+26+23+19}{6} =$ $\frac{141}{6} =$ $\text{Me} = 23,5$ $\text{Me} = 24$	$\text{Me} = \frac{11+19+22+23+22+18}{6} =$ $\frac{115}{6} =$ $\text{Me} = 19,16 (6)$ $\text{Me} = 19$

Anexo H – Teste de detecção do intruso fonológico – fonema inicial

Tal como podemos observar na Figura 1, relativamente ao teste de detecção do intruso fonológico – fonema inicial – o grupo A obteve um maior número de acertos (32) em comparação com o grupo B (19). No que diz respeito aos erros, o grupo B (29) errou mais do que o grupo A (16).

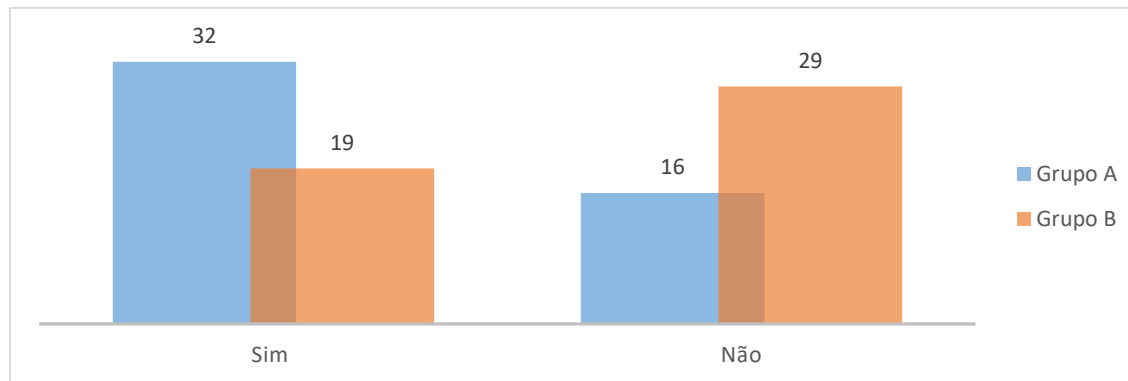


Figura 5. Quantidade de respostas certas e erradas na aplicação do teste DIFI (fonema inicial)

Tal como podemos observar na tabela 1, no que diz respeito à média dos acertos nas respostas, das 12 crianças de ambos os grupos (A /B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (fonema inicial), concluo que o grupo A, em média acertou 5 vezes e o grupo B 3.

Tabela 1

Média dos acertos nas respostas das crianças do grupo A e B na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (fonema inicial).

GRUPO A – CRIANÇAS QUE VÃO ÀS ÁREAS	GRUPO B – CRIANÇAS QUE NÃO VÃO ÀS ÁREAS
$\text{Me} = \frac{7+8+3+8+5+1}{6} =$	$\text{Me} = \frac{2+3+4+4+3+3}{6} =$
$\text{Me} = \frac{32}{6} =$	$\text{Me} = \frac{19}{6} =$
$\text{Me} = 5,3 (3)$	$\text{Me} = 3,16 (6)$

Tal como podemos observar na tabela 2 – cálculo do tempo médio (em segundos) de resposta, das 12 crianças de ambos os grupos (A/B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (fonema inicial) concluo que, em média, o grupo A demorou menos tempo a responder do que o grupo B, sendo que o grupo A demorou em média 25 segundos e o grupo B 61 segundos.

Tabela 2

Cálculo do tempo médio (em segundos) de resposta das 12 crianças (grupo A e B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (fonema inicial).

GRUPO A – CRIANÇAS QUE VÃO ÀS ÁREAS	GRUPO B – CRIANÇAS QUE NÃO VÃO ÀS ÁREAS
$\text{Me} = \frac{20+9+10+4+62+46}{6} =$ $\frac{151}{6}$ $\text{Me} = 25,16 (6)$	$\text{Me} = \frac{68+61+21+36+21+160}{6} =$ $\frac{367}{6}$ $\text{Me} = 61,1 (6)$

Anexo I – Teste de deteção do intruso fonológico – sílaba inicial

Tal como podemos observar na Figura 1, relativamente ao teste de deteção do intruso fonológico – sílaba inicial – o grupo A obteve um maior número de acertos (38) em comparação com o grupo B (18). Contrariamente, no que diz respeito aos erros, o grupo B (30) errou mais do que o grupo A (10).

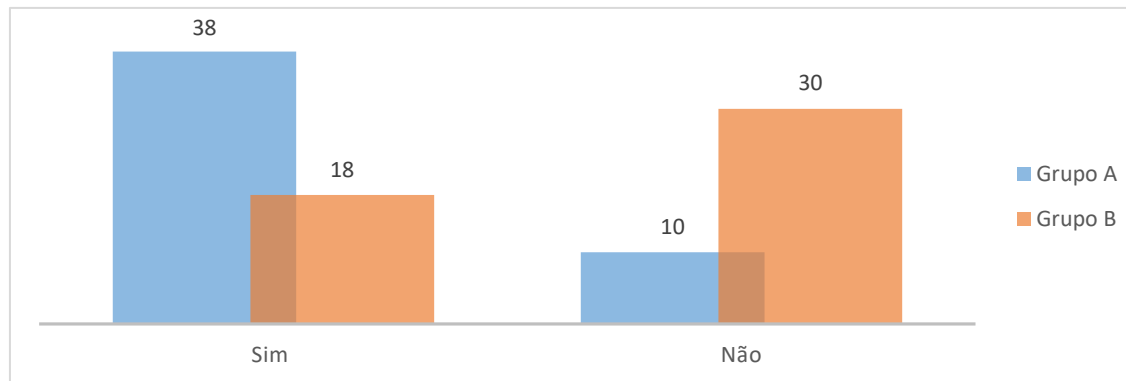


Figura 6. Quantidade de respostas certas e erradas na aplicação do teste DIFI (sílabas iniciais)

Tal como podemos observar na Tabela 1 no que diz respeito à média dos acertos nas respostas das 12 crianças de ambos os grupos (A /B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (sílabas iniciais), concluiu-se que o grupo A, em média, acertou 6 vezes e o grupo B 3.

Tabela 1

Média dos acertos nas respostas das crianças do grupo A e B na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (sílabas iniciais)

GRUPO A – CRIANÇAS QUE VÃO ÀS ÁREAS	GRUPO B – CRIANÇAS QUE NÃO VÃO ÀS ÁREAS
$\text{Me} = \frac{7+8+5+8+7+3}{6} =$	$\text{Me} = \frac{2+3+5+4+3+1}{6} =$
$\text{Me} = \frac{38}{6} =$	$\text{Me} = \frac{18}{6} =$
$\text{Me} = 6,3 (3)$	$\text{Me} = 3$

Tal como podemos observar na Tabela 2 – cálculo do tempo médio (em segundos) de resposta das 12 crianças de ambos os grupos (A/B), na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (sílabas iniciais), conclui-se que, em média, o grupo A demorou menos tempo a responder do que o grupo B – o grupo A demorou em média 19 segundos e o grupo B 68 segundos.

Tabela 2

Cálculo do tempo médio (em segundos) de resposta das 12 crianças (grupo A e B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (sílabas iniciais).

GRUPO A – CRIANÇAS QUE VÃO ÀS ÁREAS	GRUPO B – CRIANÇAS QUE NÃO VÃO ÀS ÁREAS
$\text{Me} = \frac{15+17+14+12+23+34}{6} =$	$\text{Me} = \frac{49+45+7+106+15+185}{6} =$
$\text{Me} = \frac{115}{6} =$	$\text{Me} = \frac{407}{6} =$
$\text{Me} = 19,16 (6)$	$\text{Me} = 67,8 (3)$

Anexo J – Teste de deteção do intruso fonológico – rima

Tal como podemos observar na Figura 1, relativamente ao teste de deteção do intruso fonológico – rima, o grupo A obteve um número mais elevado de acertos (43) comparativamente ao grupo B (23).

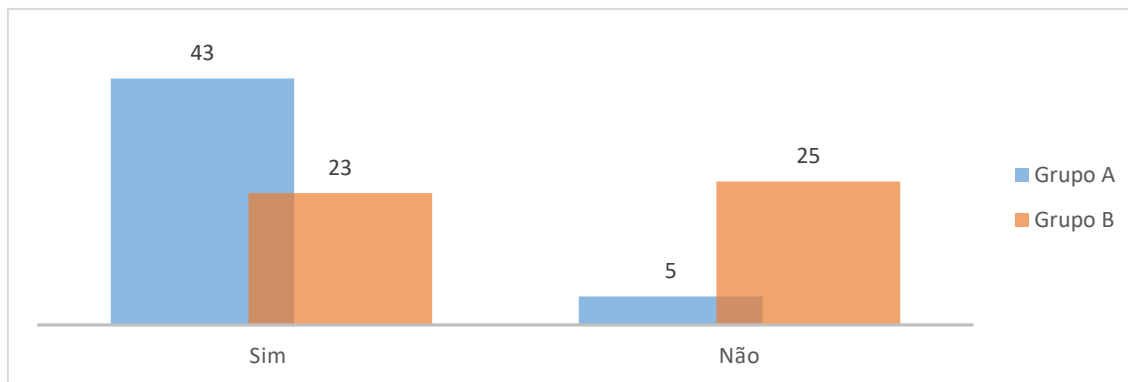


Figura 7. Quantidade de respostas certas e erradas na aplicação do teste DIFI (rima)

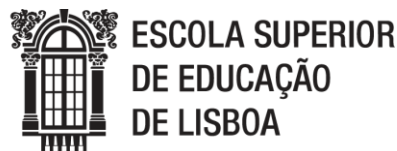
Tal como podemos observar na Tabela 1 no que diz respeito à média dos acertos nas respostas, das 12 crianças de ambos os grupos (A /B) na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (rima), concluo que o grupo A em média acertou 7 vezes e o grupo B 4.

Tabela 1

Média dos acertos nas respostas das crianças do grupo A e B na aplicação do teste de deteção do intruso fonológico (rima)

GRUPO A – CRIANÇAS QUE VÃO ÀS ÁREAS	GRUPO B – CRIANÇAS QUE NÃO VÃO ÀS ÁREAS
$\text{Me} = 8+8+8+8+7+4 =$ <hr style="width: 10%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">6</p>	$\text{Me} = 2+4+3+6+2+6 =$ <hr style="width: 10%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">6</p>
$\text{Me} = 43 =$ <hr style="width: 5%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">6</p>	$\text{Me} = 23 =$ <hr style="width: 5%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">6</p>
$\text{Me} = 7,16 (6)$	$\text{Me} = 3,83 (3)$

Anexo K – Exemplar do inquérito realizado aos pais das crianças sobre as práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar



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

Nota prévia: Este inquérito integra uma investigação mais vasta sobre a motivação das crianças para ler e escrever, pesquisando os dois ambientes principais das crianças: a escola e a casa. Para tal, pede-se a colaboração dos encarregados de educação. Pretende-se, com este inquérito, compreender os hábitos de leitura e de escrita no ambiente familiar da criança. De acordo com os princípios éticos institucionais, assegura-se que os dados obtidos com este inquérito são exclusivamente para investigação, respeitando os princípios éticos da carta do investigador, nomeadamente o anonimato de todos os intervenientes. O inquérito é um dos elementos do relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DO PAI OU MÃE: _____

Listamos abaixo um conjunto vasto de atividades que se podem fazer em casa com as crianças. Não se espera que faça todas estas atividades. Por favor, coloque uma cruz (X) no quadrado relativo à resposta, que considere mais adequada. Ao responder, pense em atividades que fizeram em casa com a sua criança nas últimas duas ou três semanas. Na primeira secção, pede-se que pense nas atividades que faziam consigo quando era criança.

EXPERIÊNCIA DOS PAIS COM LEITURA NA INFÂNCIA

Havia livros e outros materiais de leitura em sua casa quando era criança?

Sim Não

Quando era criança, os seus pais ou outros familiares que viviam em sua casa liam regularmente jornais ou revistas?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Os seus pais ou outros familiares liam ou escreviam consigo quando era criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Os seus pais ou outros familiares liam ou escreviam consigo quando era criança?

Por prazer Trabalhos da escola

Quando era criança pediam-lhe em casa para ler para a família?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Quando era criança eu lia:

Por prazer Para aprender Para resolver problemas do dia-a-dia

Que tipos de livros ou outros materiais lia:

Romances Aventuras Poesia Contos Outros

Quais?

Indique o título do livro de que mais gostou quando era criança:

Tinha cartão da biblioteca quando era criança?

Sim Não

Costuma ler jornal ou revistas? Se sim, indique o que lê com maior frequência:

PRÁTICAS DE DIA-A-DIA:

Costumam LER ou ESCREVER com a criança o **nome dela**?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

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

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **cartas** com ou para a criança?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **recados** com ou para a criança?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **listas de compras** com ou para a criança?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER **cartazes publicitários** com ou para a criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER **rótulos de embalagens** para ou com a criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

PRÁTICAS DE ENTRETENIMENTO

Quanto tempo costumam LER com/para a criança durante a semana (segunda a sexta)

Não lemos 30 min. 1h 1h 30 2 ou + horas

Quanto tempo costumam LER com/para a criança durante o fim-de-semana (sexta a domingo)

Não lemos 30 min. 1h 1h 30 2 ou + horas

Costumam ENCORAJAR a sua criança **criar** e a **contar** histórias?

Sim Não

Costumam fazer **palavras cruzadas/sopas de letras** com a criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam fazer **puzzles** com a criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER **legendas** de filmes ou outros programas com ou para a criança?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **histórias** com ou para a criança?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **rimas ou poesia** com ou para as crianças?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER **revistas e/ou jornais** com ou para a criança?

REVISTAS: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

JORNAIS: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam fazer jogos de linguagem com a criança? (Ex. Ana, banana, debaixo da cama)?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

PRÁTICAS DE TREINO

Tem em casa brinquedos que ajudem a aprender cores, tamanhos, formas?

Sim Não

Costumam ENSINAR à criança cores, tamanhos, formas?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam AJUDAR a criança a LER (identificar) ou ESCREVER **letras**?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam ENSINAR a criança a **escrever letras**?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam ENSINAR a criança a LER ou ESCREVER **o seu nome**?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam ENSINAR a criança a LER ou ESCREVER **os nomes de familiares ou amigos**?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam ENSINAR a criança a LER ou ESCREVER **algumas palavras**?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Costumam LER ou ESCREVER **palavras, realçando os sons** que as constituem?

LER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

ESCREVER: Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

Anexo L – Apresentação das respostas do inquérito realizado aos pais de todas as crianças do grupo sobre práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar

Participantes

De um universo de 38 crianças, foram entregues 37 inquéritos⁷. Participaram 33⁸ indivíduos – pais (14), mães (17) – de crianças a frequentar uma sala do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Instrumentos

Para a caracterização das práticas de literacia familiar tive como referência o instrumento de Pacheco e Mata (2009) – foram considerados os pais enquanto leitores e os pais como leitores com os seus filhos. Nesta análise, organizei as práticas de literacia em três tipos: *práticas de dia-a-dia*, *práticas de entretenimento e de treino*.

De seguida, irei apresentar os gráficos referentes a cada questão colocada no inquérito e a sua análise:

EXPERIÊNCIA DOS PAIS COM LEITURA NA INFÂNCIA

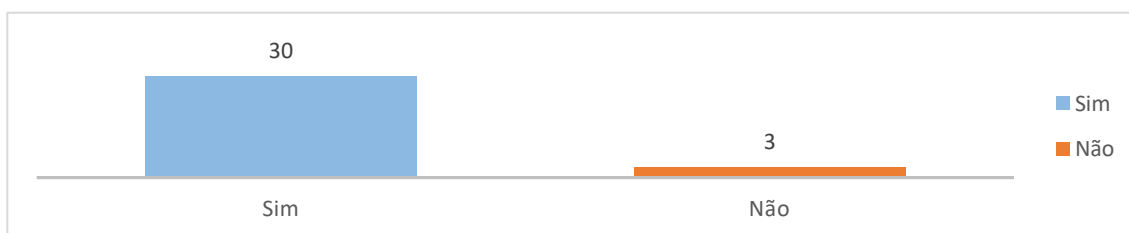


Figura L8. Disponibilidade de livros e materiais de leitura em casa dos pais quando estes eram crianças.

⁷ Não foram entregues os 38 inquéritos porque uma das crianças esteve de férias com os pais e esteve ausente durante essas duas semanas.

⁸ De um universo de 33 indivíduos, dois não se identificaram.

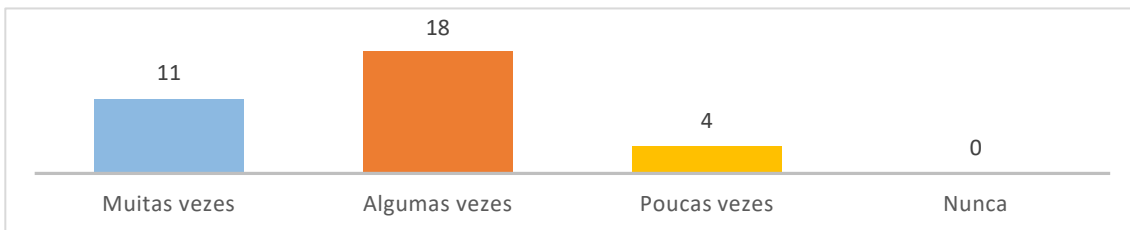


Figura L9. Leitura de jornais ou revistas em casa dos pais quando estes eram jovens.

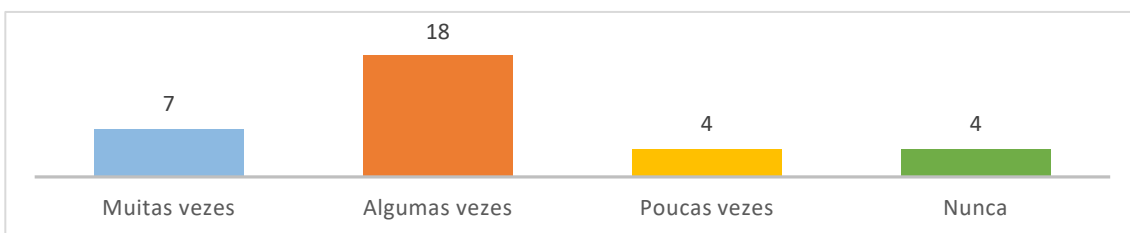


Figura L11. Leitura e escrita dos pais e/ou familiares dos pais das crianças quando eram crianças.

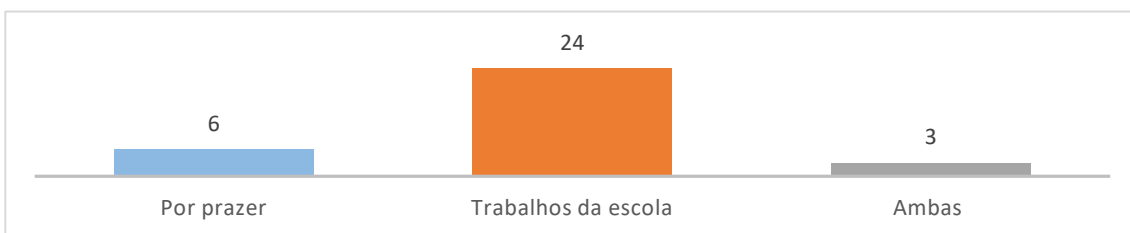


Figura L10. Razões da leitura e da escrita dos pais e/ou familiares dos pais das crianças quando eram crianças.

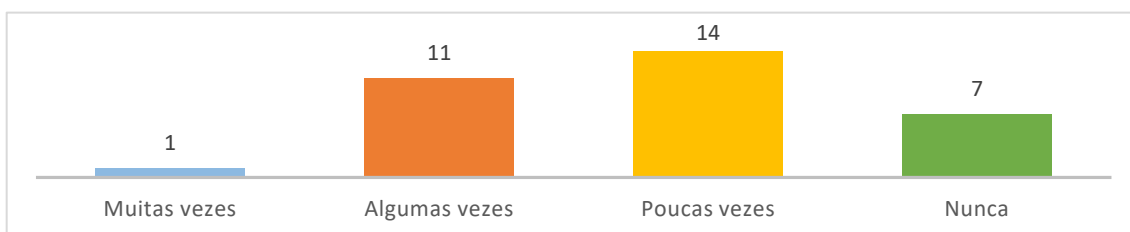


Figura L12. Incentivo à leitura por parte dos familiares quando eram crianças.

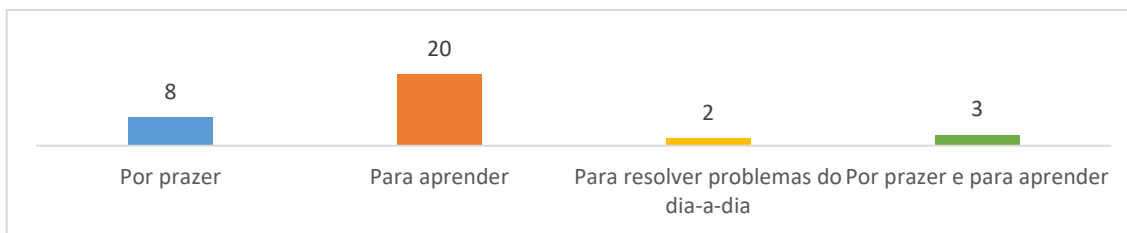


Figura L13. Razões da leitura dos pais quando eram crianças.

Nota: Cada família selecionou todas as hipóteses que se adequavam.

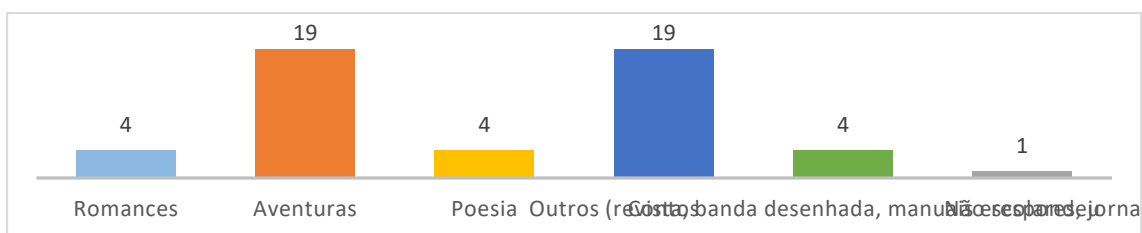


Figura L14. Tipos de livros ou outros materiais lidos pelos pais quando ainda eram crianças.

Nota: Cada família selecionou todas as hipóteses que se adequavam.

Indique o título do livro de que mais gostou quando era criança:

Tabela 1

Análise de conteúdo da questão: “Indique o título do livro de que mais gostou quando era criança”

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
TÍTULOS DOS LIVROS QUE OS PAIS MAIS GOSTARAM DE LER QUANDO CRIANÇAS	TIPOS DE LIVROS	DRAMA	“A Lua de Joana” “Diário de Anne Frank”;	2
		AVENTURA	“Uma aventura nas férias da páscoa”; “Uma aventura no palácio da pena”, “Uma aventura na escola”, “Uma aventura” (coleção)	4
		FÁBULAS	“Fábulas de L’a	1

			Fontaine”,	
		CONTOS	“Anita”; “Anita – li vários e gostava da personagem” “Anita está doente”; “Anita”; “Anita na cozinha”, “Príncipezinho”, “Príncipezinho”, “Príncipezinho”, “O pequeno príncipe”; “O Rei Leão”, “O gato das botas”, “Contos de Grimm”; “Conan, o bárbaro”; “Um dia feliz”	14
		AUSÊNCIA DE RESPOSTA	“Não me lembro” Não responderam	1 11

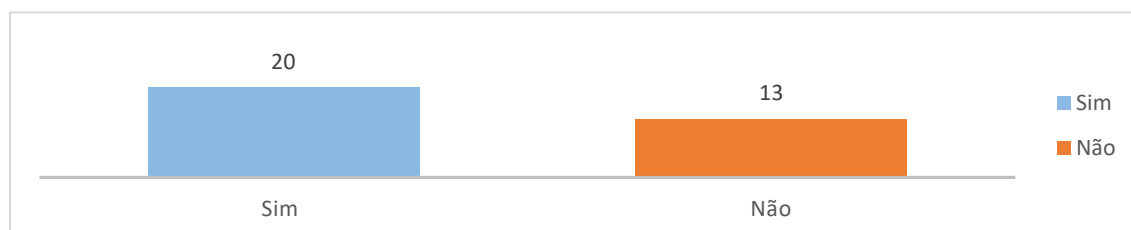


Figura L15. Aquisição do cartão da biblioteca quando os pais eram crianças.

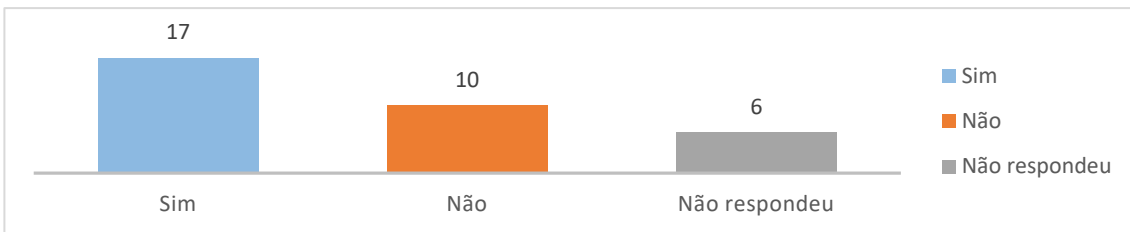


Figura L16. Leitura realizada pelos pais das crianças de jornais e de revistas.

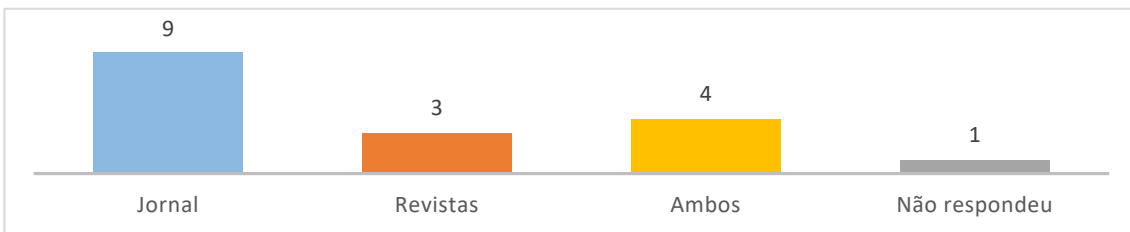


Figura L17. Regularidade de leitura de jornais e revistas realizada pelos pais.

PRÁTICAS DE DIA-A-DIA

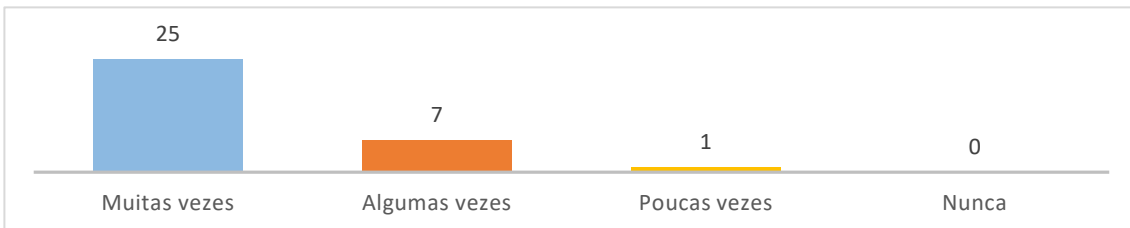


Figura L18. Leitura e escrita do nome da criança realizada pelos pais com a criança.

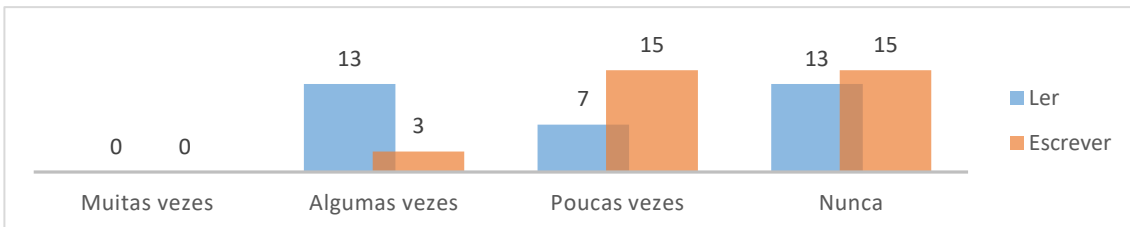


Figura L12. Leitura e escrita de receitas de culinária realizada pelos pais com ou para a criança.

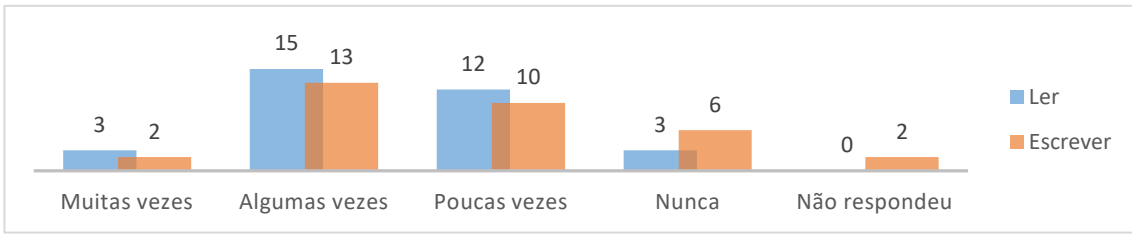


Figura L13. Leitura e escrita de cartas realizada pelos pais com ou para a criança.

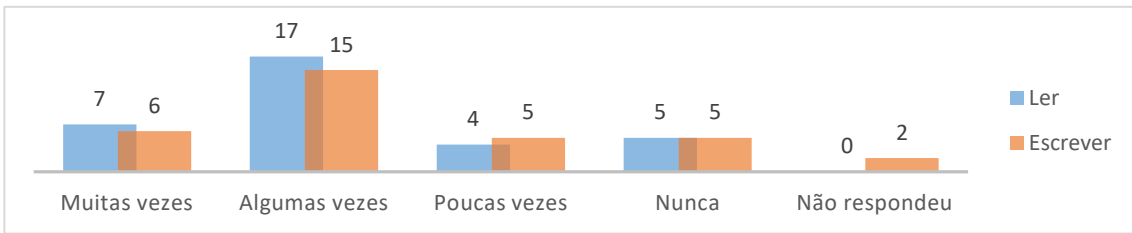


Figura L14. Leitura e escrita de recados realizada pelos pais com ou para a criança.

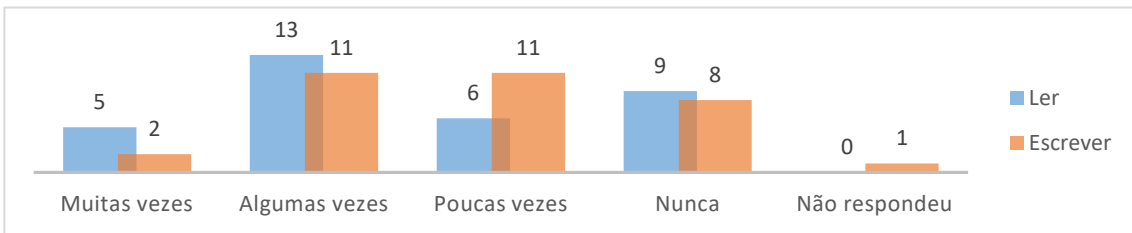


Figura L15. Leitura e escrita de listas de compras realizada pelos pais com ou para a criança.

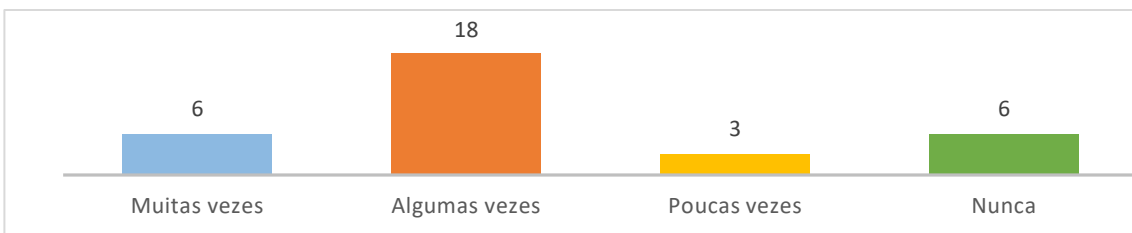


Figura L16. Leitura de cartazes publicitários realizada pelos pais com ou para a criança.



Figura L17. Leitura de rótulos de embalagens realizada pelos pais com ou para a criança.

PRÁTICAS DE ENTRETENIMENTO

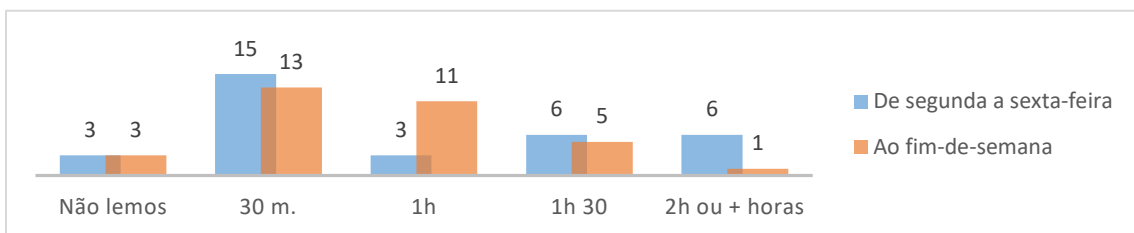


Figura L18. Tempo de leitura realizada pelos pais com ou para a criança (durante a semana e ao fim-de-semana).

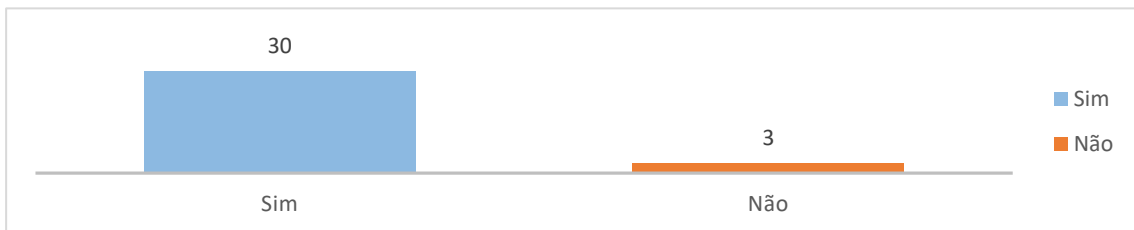


Figura L19. Encorajamento da criança para a criação e conto de histórias realizado pelos pais.

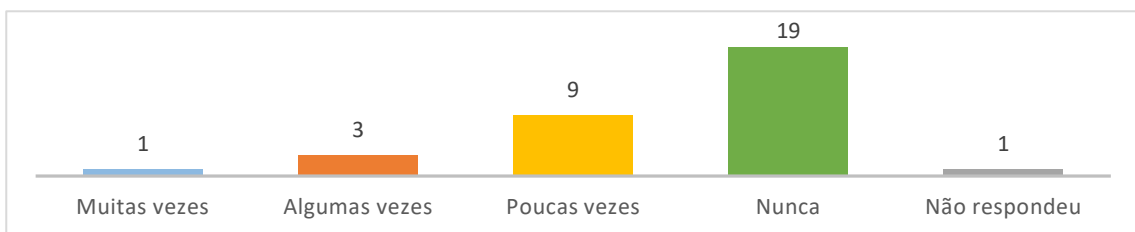


Figura L20. Realização de palavras cruzadas/ sopas de letras realizada pelos pais com a criança.

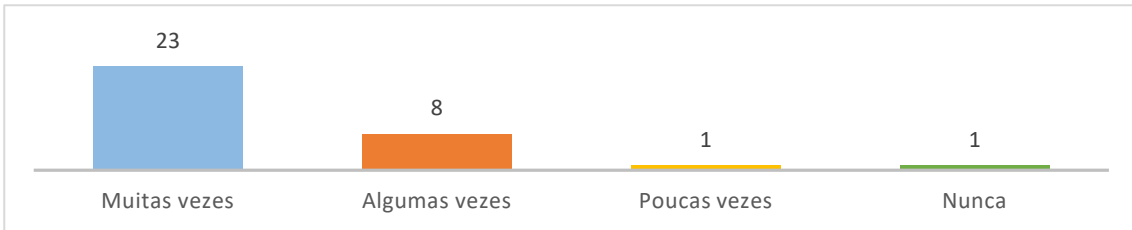


Figura L21. Realização de puzzles realizada pelos pais com a criança.

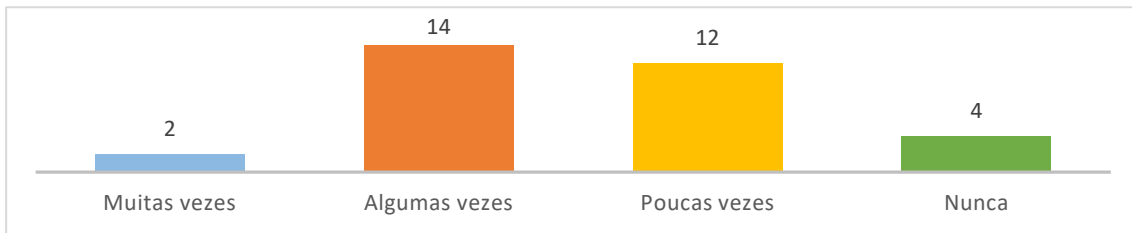


Figura L22. Leitura de legendas de filmes ou outros programas realizada pelos pais com ou para a criança.

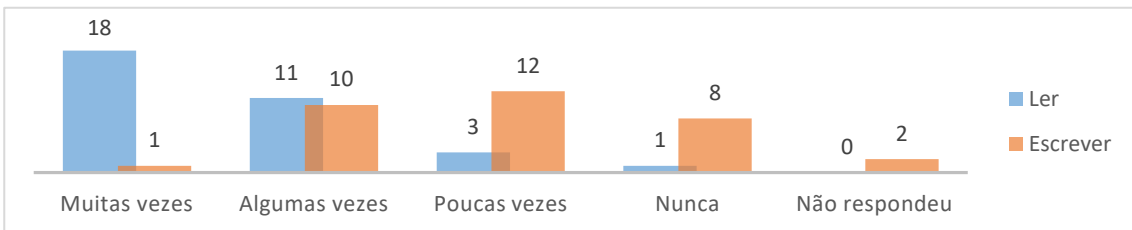


Figura L23. Leitura e escrita de histórias realizada pelos pais com ou para a criança.

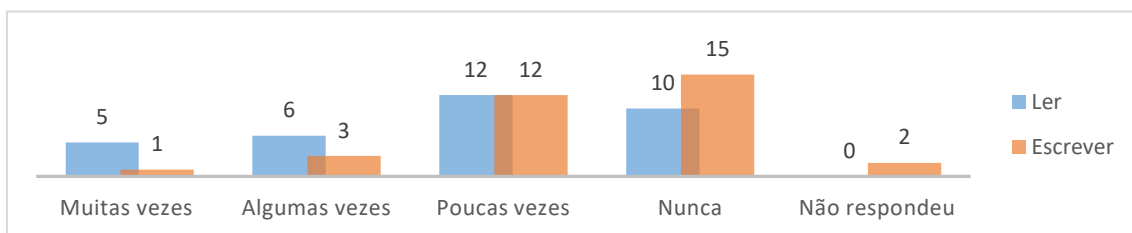


Figura L24. Leitura e escrita de rimas ou poesia realizada pelos pais com ou para a criança.

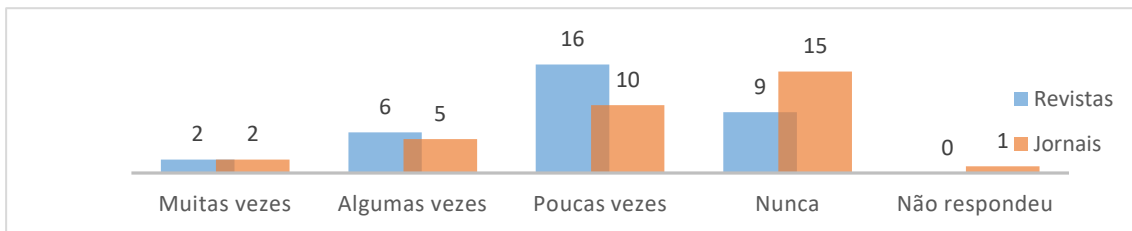


Figura L25. Leitura de revistas e de jornais realizada pelos pais com ou para a criança.



Figura L26. Realização de jogos de linguagem realizada pelos pais com a criança.

PRÁTICAS DE TREINO

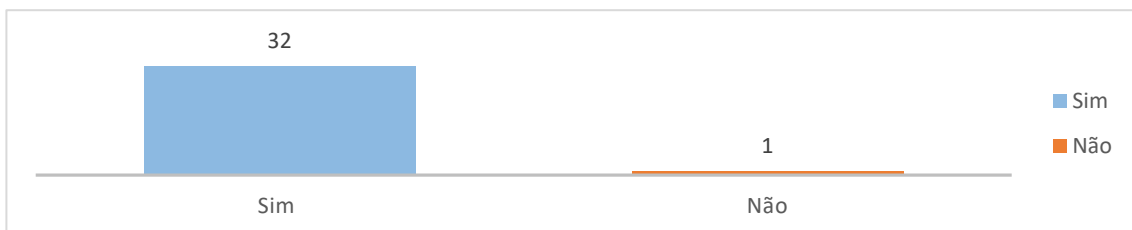


Figura L27. Existência de brinquedos em casa das crianças que a ajudam a aprender: cores, tamanhos e formas.



Figura L28. Ensino de cores, tamanhos e formas realizada pelos pais à criança.



Figura L29. Apoio na leitura e na escrita de letras realizado pelos pais à criança.

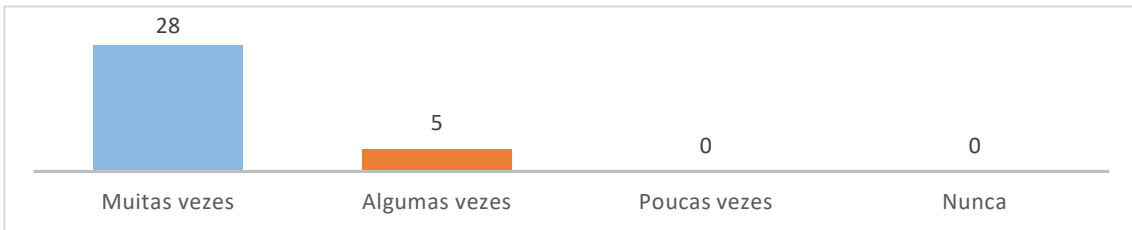


Figura L30. Ensino na escrita de letras realizado pelos pais à criança.

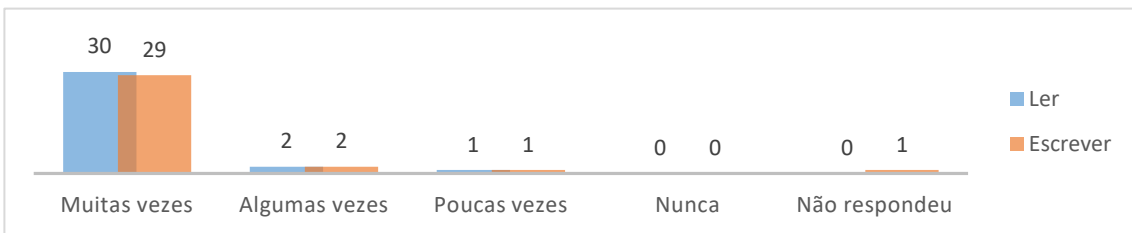


Figura L31. Ensino na leitura e na escrita do nome da criança realizado pelos pais à criança.

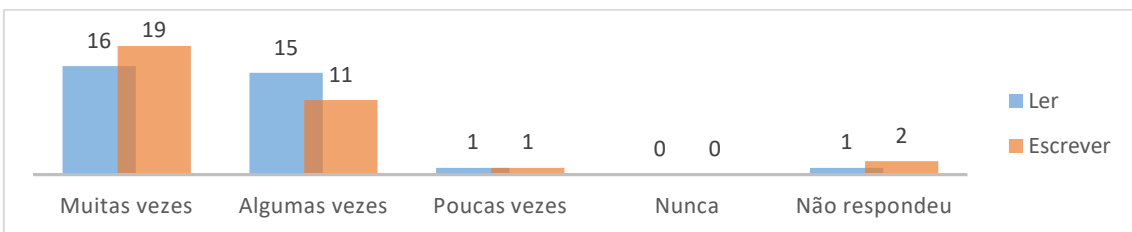


Figura L32. Ensino na leitura e na escrita dos nomes de familiares ou amigos realizado pelos pais à criança.

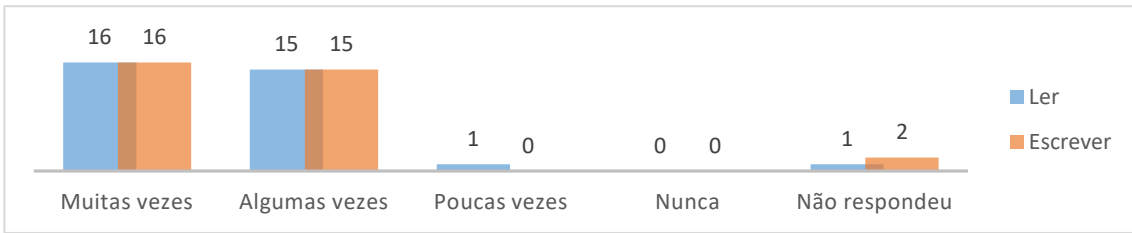


Figura L33. Ensino na leitura de algumas palavras realizado pelos pais à criança.

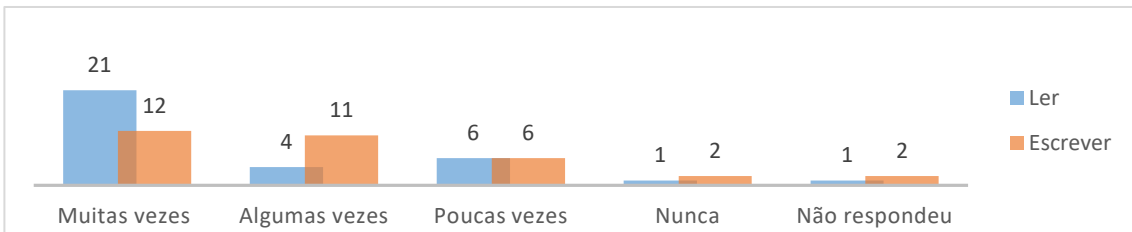


Figura L34. Ensino na leitura de palavras realçando os sons realizado pelos pais à criança.

Anexo M – Análise das respostas do inquérito realizado às 12 famílias das crianças que participaram no estudo sobre práticas de leitura e de escrita no ambiente familiar

Participantes

De um universo de 38 crianças, foram entregues 37 inquéritos⁹. Participaram 33¹⁰ indivíduos – pais (14), mães (17) – de crianças a frequentar uma sala do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. No entanto, esta análise refere-se apenas às práticas de literacia familiar de 12 famílias – 6 famílias das crianças que costumam frequentar as áreas da leitura e da escrita (grupo A) e 6 famílias das que não costumam permanecer nas mesmas (grupo B). Até ao momento ainda não consegui reunir informações sobre as habilitações literárias dos pais.

Instrumentos

Para a caracterização das práticas de literacia familiar tive como referência o instrumento de Pacheco e Mata (2009) – foram considerados os pais enquanto leitores e os pais como leitores com os seus filhos. Nesta análise, organizei as práticas de literacia em três tipos: *práticas de dia-a-dia, práticas de entretenimento e de treino*.

De seguida, irei apresentar os gráficos referentes a cada questão colocada no inquérito e a sua análise:

⁹ Não foram entregues os 38 inquéritos porque uma das crianças esteve de férias com os pais e esteve ausente durante essas duas semanas.

¹⁰ De um universo de 33 indivíduos, dois não se identificaram.

EXPERIÊNCIA DOS PAIS COM LEITURA NA INFÂNCIA

Tal como podemos observar através da Figura M1, todos os pais questionados referem que na sua infância tinham contacto com livros e outros materiais de leitura.

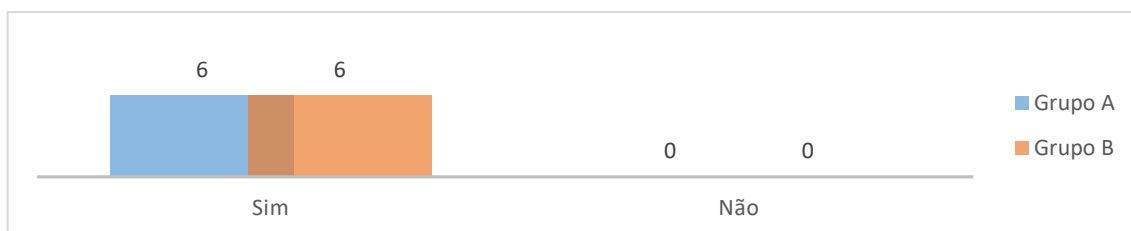


Figura M19. Disponibilidade de livros e materiais de leitura em casa dos pais quando estes eram crianças.

Metade dos inquiridos do grupo A respondeu que os pais ou outros familiares que viviam consigo liam regularmente jornais ou revistas “muitas vezes” e a outra metade “algumas vezes”. Em relação ao grupo B, a maioria respondeu “algumas vezes”. É de salientar de um universo de 12 famílias nenhuma referiu que pais ou familiares que viviam consigo “nunca” liam (jornais ou revistas) (Figura M2).

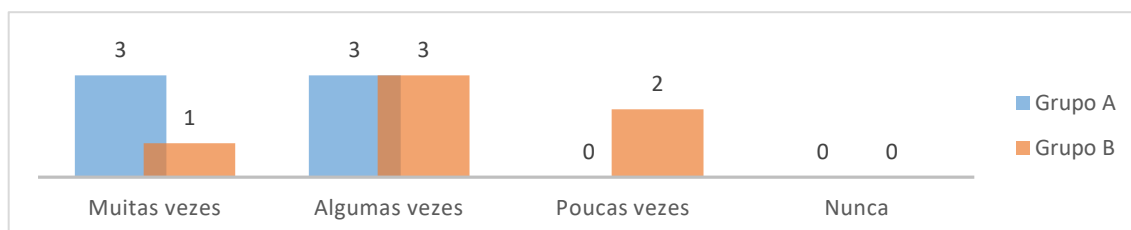


Figura M20. Leitura de jornais ou revistas em casa dos pais quando estes eram

Todos os pais questionados do grupo A referem que pais ou outros familiares que viviam consigo liam e/ ou escreviam consigo “algumas vezes”. Quanto ao grupo B, mais de metade dos inquiridos menciona que pais ou familiares liam e/ ou escreviam consigo “muitas vezes” ou “algumas vezes” (Figura M3).

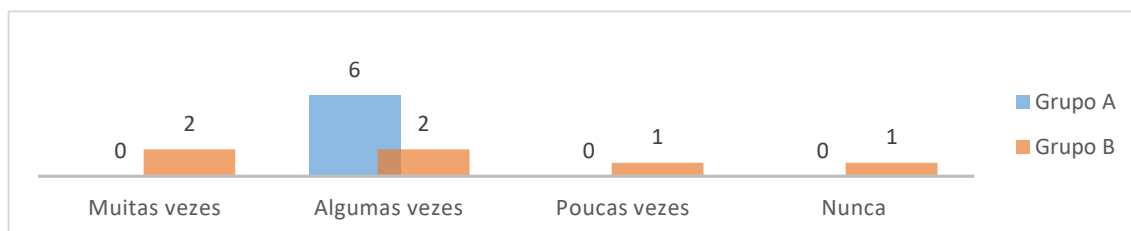


Figura M21. Leitura e escrita dos pais e/ou familiares dos pais das crianças quando eram crianças.

Em relação ao grupo A, 2 dos inquiridos afirmaram que pais ou outros familiares liam e/ ou escreviam consigo “por prazer”; 2 mencionaram para realizar “trabalhos da escola” e 2 mencionaram “ambas”. No que diz respeito ao grupo B, a maioria dos indivíduos (5) respondeu que pais ou outros familiares liam e/ ou escreviam consigo para realizar os “trabalhos da escola” (Figura M4).

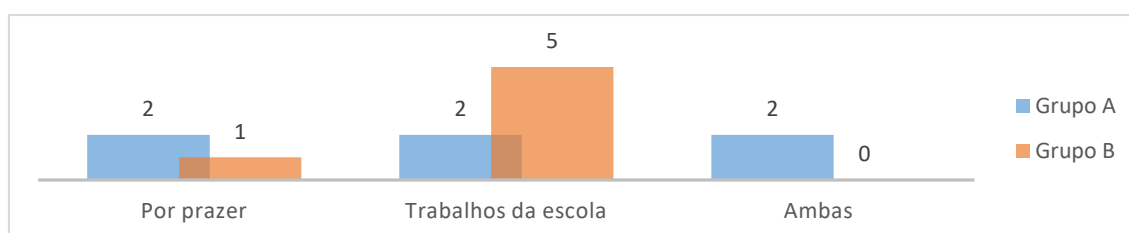


Figura M22. Razões da leitura e da escrita dos pais e/ou familiares dos pais das crianças quando eram crianças.

Tal como podemos observar na Figura M5, em relação ao grupo A, metade mencionou que, quando eram crianças, pediam-lhes “algumas vezes” para ler para a família e a outra metade dos inquiridos referiu que pediam-lhes “poucas vezes”. Em relação ao grupo B, metade mencionou que pediam-lhes “poucas vezes” para ler para a família.

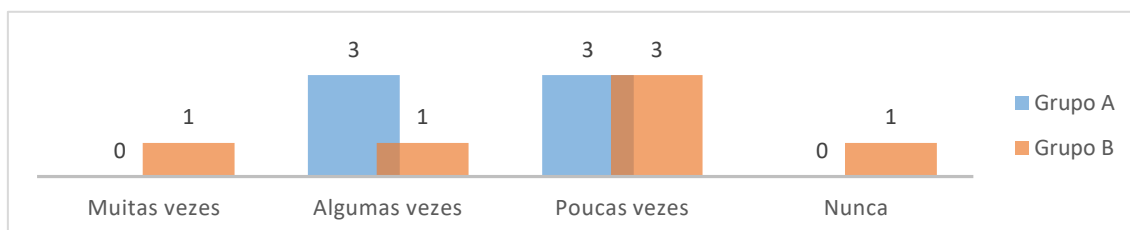


Figura M23. Incentivo à leitura por parte dos familiares quando eram crianças.

Em relação ao grupo A, a maioria das famílias afirmou que quando eram crianças lia “por prazer” e “para aprender”. Quanto ao grupo B, a maioria (4) afirmou que lia “para aprender” (Figura M6).

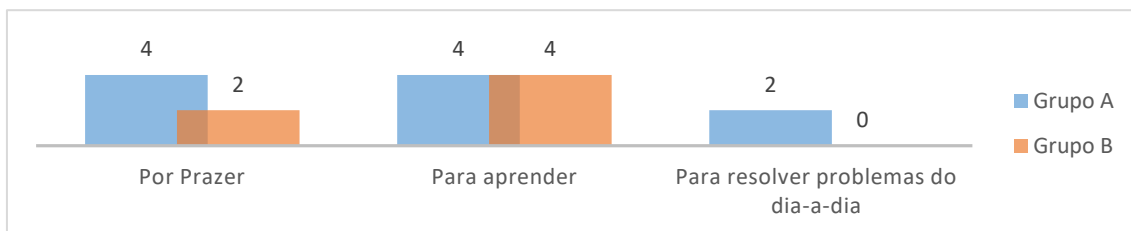


Figura M24. Razões da leitura dos pais quando eram crianças.

Nota: Cada família selecionou todas as hipóteses que se adequavam.

De entre todas as hipóteses, o tipo de livros/ materiais que foram mais selecionados pelas famílias de ambos os grupos foram os livros de “aventuras” e os “contos” (Figura M7).

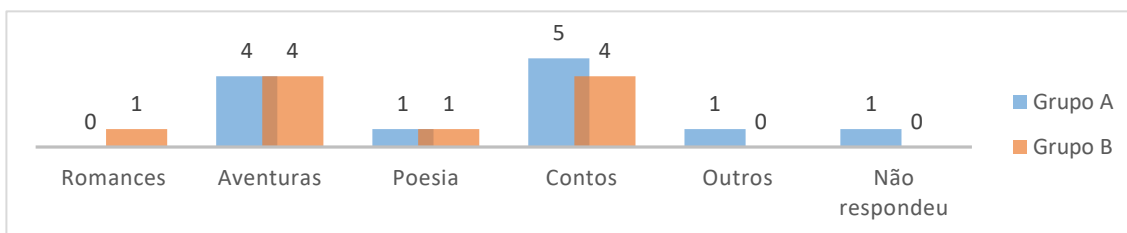


Figura M25. Tipos de livros ou outros materiais lidos pelos pais quando ainda eram crianças.

Nota: Cada família selecionou todas as hipóteses que se adequavam.

De seguida apresento a Tabela 1 onde se verifica a análise da questão – “Indique o título do livro de que mais gostou quando era criança”:

Tabela 1

Análise de conteúdo da questão: “Indique o título do livro de que mais gostou quando era criança”

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
TÍTULOS DOS LIVROS QUE OS PAIS MAIS GOSTARAM DE LER QUANDO CRIANÇAS	TIPOS DE LIVROS	DRAMA	“A Lua de Joana” “Diário de Anne Frank”;	2
		AVENTURA	“Uma aventura na escola”,	1

		CONTOS	“Anita” “Contos de Grimm”; “Anita está doente”; “Conan, o bárbaro”;	4
		FÁBULAS	“Fábulas de la Fontaine”	1
		AUSÊNCIA DE RESPOSTA	Não responderam	4

Verifica-se que os títulos com mais sucesso são referentes ao indicador contos.

Metade dos pais inquiridos do grupo A mencionou que quando era criança tinha cartão da biblioteca e outra metade afirmou que não tinha. A maioria dos inquiridos do grupo B referiu que quando era criança tinha o cartão da biblioteca (Figura M8).

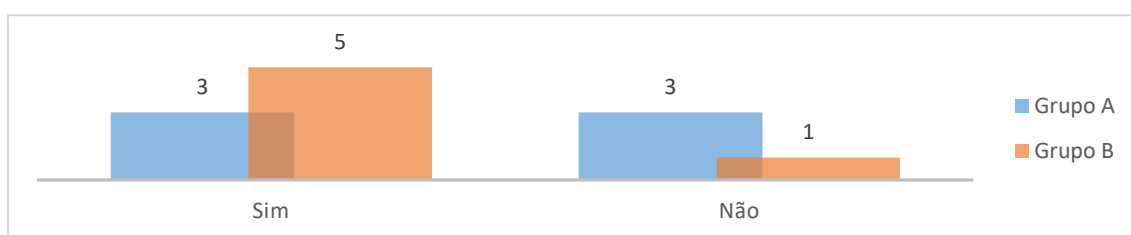


Figura M26. Aquisição do cartão da biblioteca quando os pais eram crianças.

Metade dos inquiridos do grupo A afirmou que “não” costuma ler jornais e revistas. Quanto ao grupo B, mais de metade (4) afirmou que costumam ler jornais ou revistas (Figura M9).

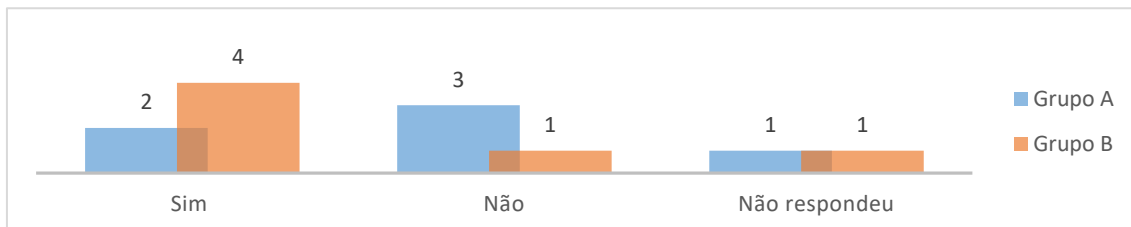


Figura M27. Leitura realizada pelos pais das crianças de jornais e de revistas.

De um universo de 6 inquiridos que respondeu afirmativamente à questão anterior: 4 mencionaram que leem jornais com maior frequência e 1 indicou que lê jornais e revistas com a mesma regularidade (Figura M10).

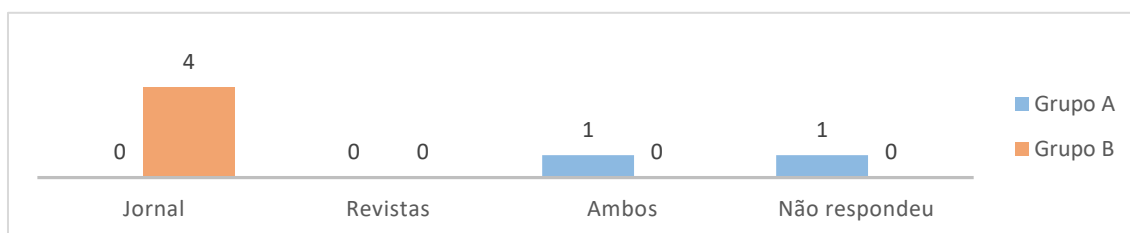


Figura M28. Regularidade de leitura de jornais e revistas realizada pelos pais.

PRÁTICAS DE DIA-A-DIA:

Metade dos inquiridos do grupo A afirmou que costuma ler ou escrever com a criança o nome dela “muitas vezes”. Em relação ao grupo B, a maioria (5) referiu que costuma ler e escrever “muitas vezes” (Figura M11).

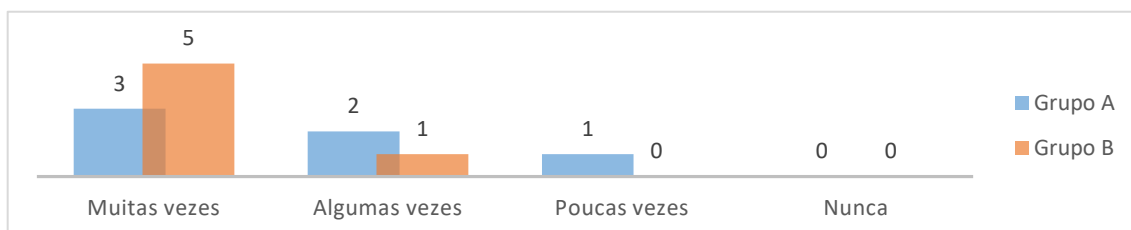


Figura M29. Leitura e escrita do nome da criança realizada pelos pais com a criança.

Tal como podemos observar na Figura M12, no que diz respeito à leitura de receitas de culinária com ou para a criança, no grupo A, mais de metade dos inquiridos (4) afirmou que “nunca” lê. Relativamente ao grupo B, mais de metade afirmou que costuma ler “algumas vezes”.

Em relação à escrita de receitas de culinária, tal como podemos observar na Figura M13, no grupo A, mais de metade (4) afirmou que “nunca” escreve. Quanto ao grupo B, metade dos inquiridos (3) respondeu que escreve “poucas vezes” receitas de culinária com ou para a criança.

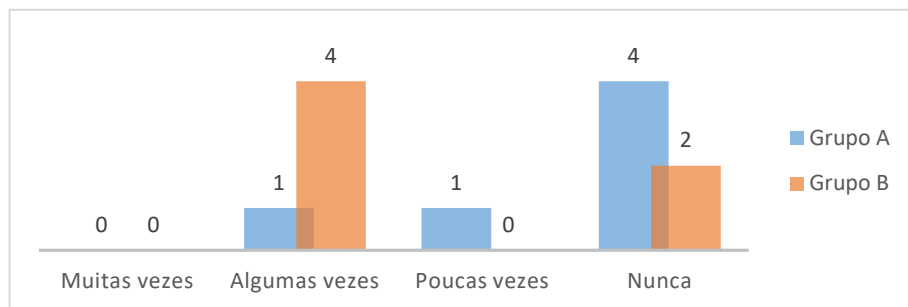


Figura M12. Leitura de receitas de culinária realizada pelos pais com ou para a criança.

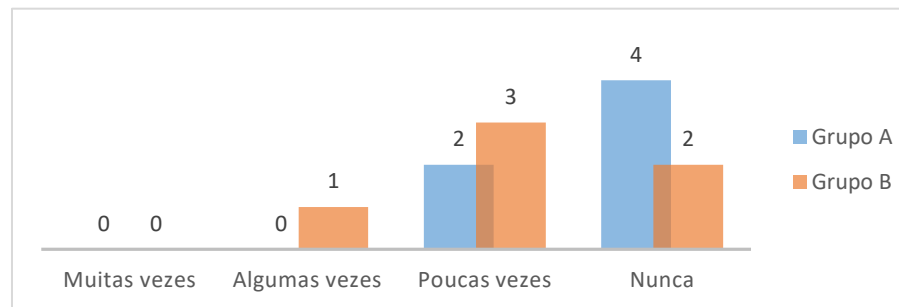


Figura M13. Escrita de receitas de culinária realizada pelos pais com ou para a criança.

Tal como podemos observar na Figura M14, no que diz respeito à leitura de cartas, metade dos inquiridos do grupo A afirmou que lê “poucas vezes”. Relativamente ao grupo B, a metade dos pais questionados afirmou que lê “algumas vezes” e a outra metade mencionou que lê “poucas vezes”.

Em relação à escrita, tal como podemos observar na Figura M15, do grupo A, metade afirmou que escreve “algumas vezes” cartas com ou para a criança. Quanto ao grupo B, mais de metade (4) dos inquiridos respondeu que escreve “poucas vezes” cartas com ou para a criança.

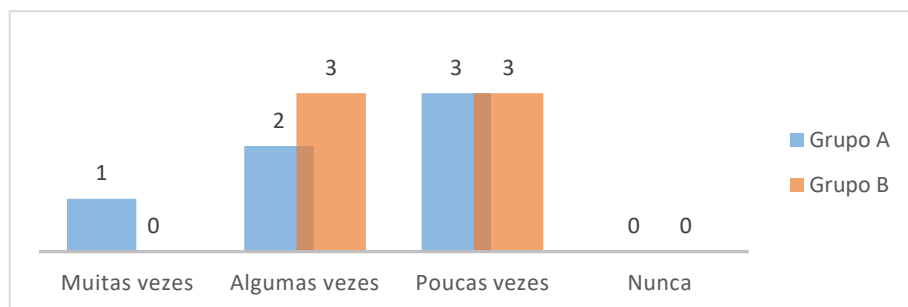


Figura M14. Leitura de cartas realizada pelos pais com ou para a criança.

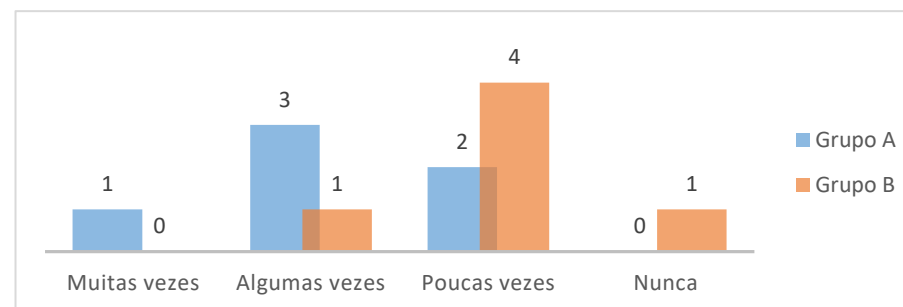


Figura M15. Escrita de cartas realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito à leitura de recados, mais de metade dos inquiridos (4) mencionou que lê “algumas vezes”. Relativamente ao grupo B, metade dos inquiridos afirmou que lê “algumas vezes” (Figura M16).

Em relação à escrita, metade dos inquiridos de ambos os grupos (A e B), afirmaram que escrevem “algumas vezes” (Figura M17).

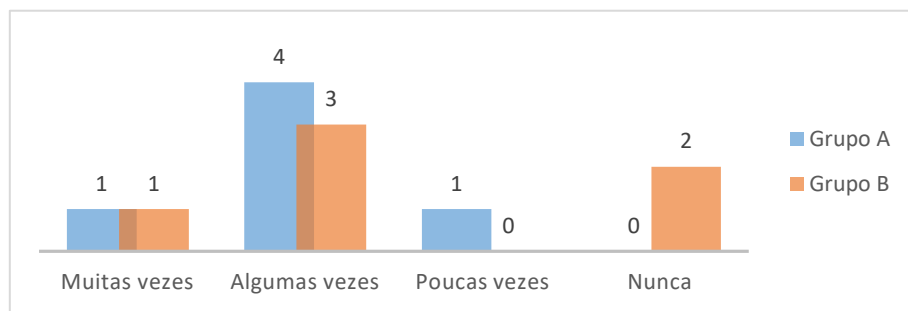


Figura M16. Leitura de recados realizada pelos pais com ou para a criança.

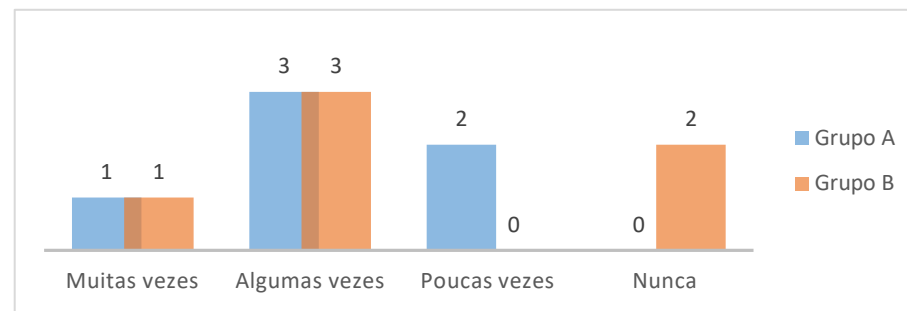


Figura M 17. Escrita de recados realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito à leitura de listas de compras, no grupo A, metade dos inquiridos afirmaram que leem “algumas vezes”. Relativamente ao grupo B, 2 afirmaram que leem “algumas vezes”; 2 mencionaram que leem “poucas vezes” e 2 referiram que “nunca” leem (Figura M18).

Em relação à escrita, tal como podemos observar na Figura M19 a maioria das respostas dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) revela que escrevem “algumas vezes” e “poucas vezes” listas de compras com ou para a criança.

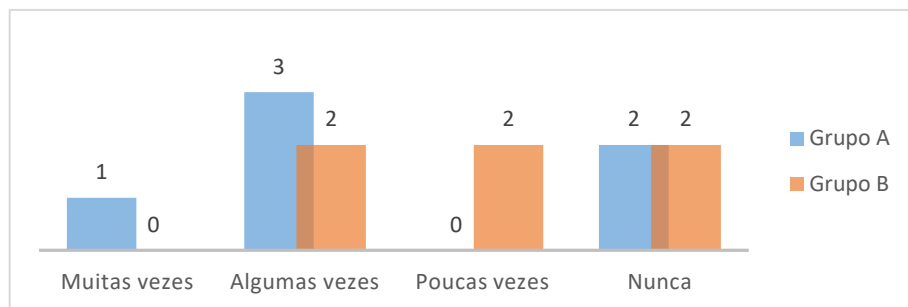


Figura M18. Leitura de listas de compras realizada pelos pais com ou para a criança.

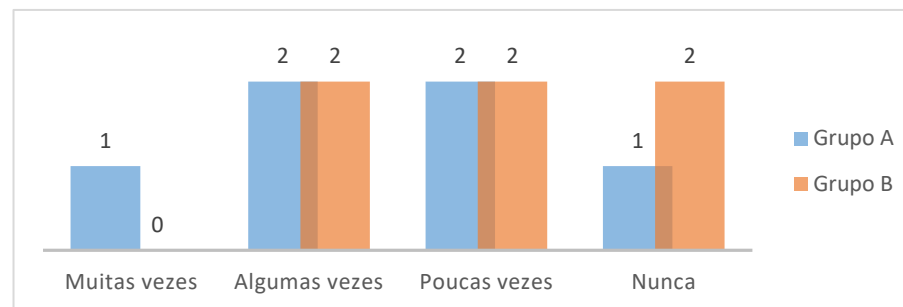


Figura M19. Escrita de listas de compras realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito ao grupo A, 2 mencionaram ler cartazes publicitários com ou para a criança “muitas vezes” e 2 mencionaram “nunca” ler. Em relação ao grupo B, mais de metade (4) dos inquiridos referiu ler “algumas vezes” (Figura M20).

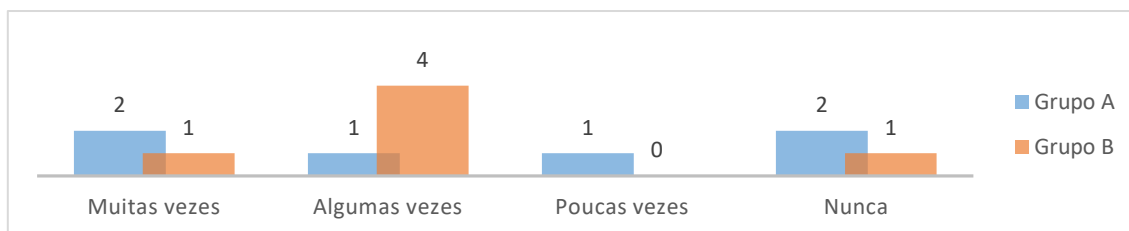


Figura M20. Leitura de cartazes publicitários realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito ao grupo A, 2 mencionaram ler rótulos de embalagens com ou para a criança “muitas vezes” e 2 mencionaram “nunca” ler.

Em relação ao grupo B, mais de metade dos inquiridos (4) respondeu que lê “algumas vezes” rótulos de embalagens para ou com a criança (Figura M21).

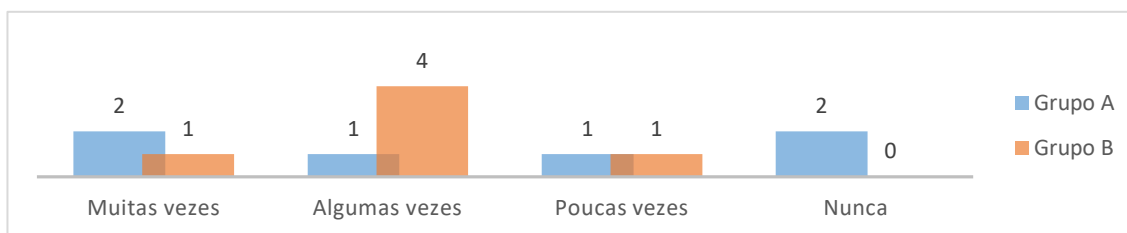


Figura M21. Leitura de rótulos de embalagens realizada pelos pais com ou para a criança.

PRÁTICAS DE ENTRETENIMENTO

No que diz respeito à leitura realizada durante a semana (de segunda a sexta-feira) (Figura M22) mais de metade dos inquiridos (4) do grupo A mencionou que lê 30 m com ou para a criança. Quanto ao grupo B, metade dos pais questionados mencionou, igualmente que lê cerca de 30 m. Ao fim-de-semana, metade dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) referiu que lê 30 m com ou para a criança (Figura M23).

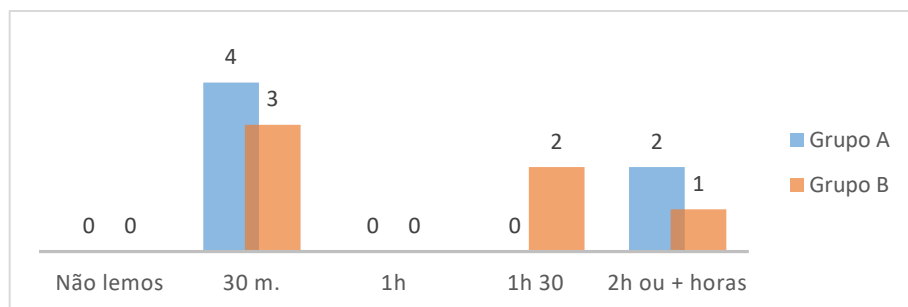


Figura M22. Tempo de leitura realizada pelos pais com ou para a criança (durante a semana).

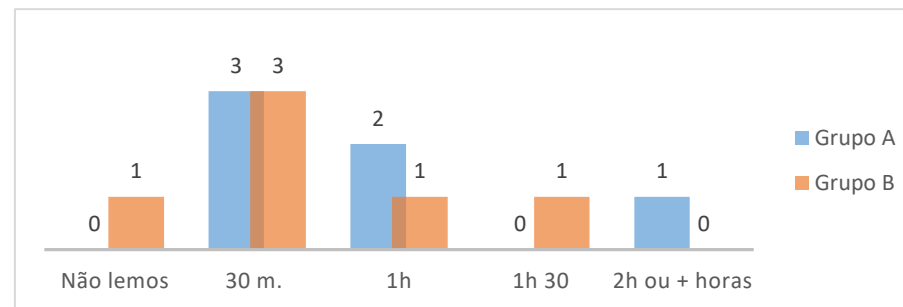


Figura M23. Tempo de leitura realizada pelos pais com ou para a criança (durante o fim-de-semana).

Todos os pais questionados do grupo A referiram que encorajam a criança a criar e a contar histórias. Em relação ao grupo B, mais de metade (4) afirmou igualmente que encoraja o seu filho/a a criar e a contar histórias (Figura M24).

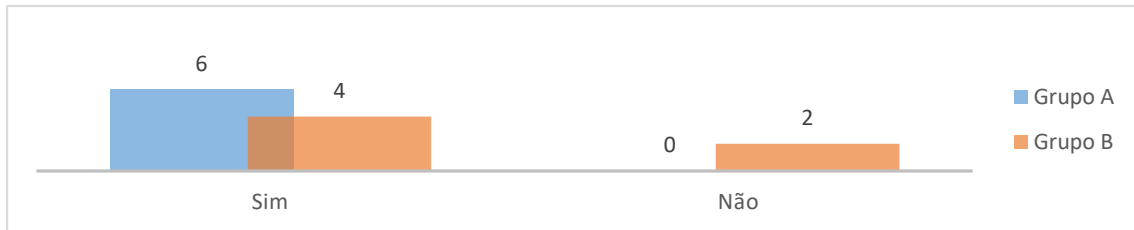


Figura M24. Encorajamento da criança para a criação e conto de histórias realizado pelos pais.

Metade dos inquiridos do grupo A mencionou que “nunca” faz palavras cruzadas/ sopas de letras com a criança. Quanto ao grupo B, metade afirmou adotar esta prática “poucas vezes” (Figura M25).

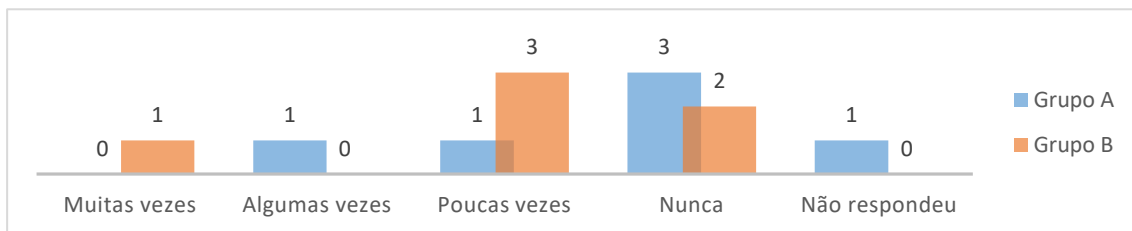


Figura M25. Realização de palavras cruzadas/ sopas de letras realizada pelos pais com a criança.

Mais de metade dos inquiridos (4) de ambos os grupos (A e B) mencionou que faz “muitas vezes” puzzles com a criança (Figura M26).

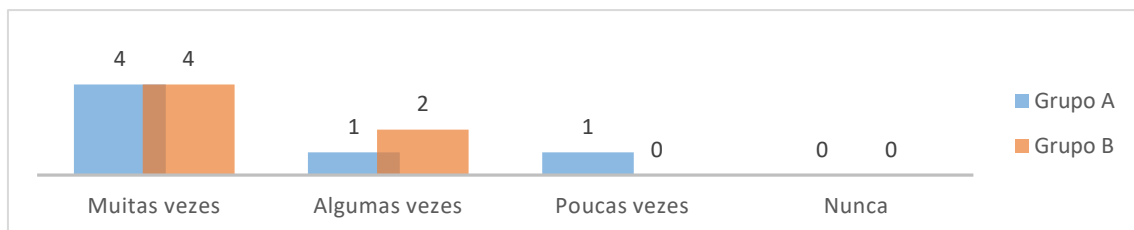


Figura M26. Realização de puzzles realizada pelos pais com a criança.

Em relação ao grupo A, metade dos inquiridos (3) afirmou que lê “poucas vezes” legendas de filmes ou outros programas com ou para a criança. Quanto ao grupo B, metade referiu que lê “algumas vezes” (Figura M27).

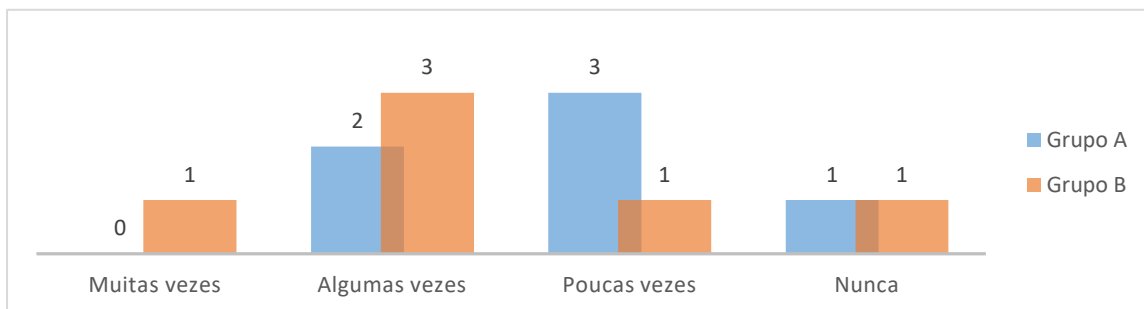


Figura M27. Leitura de legendas de filmes ou outros programas realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito à leitura de histórias, metade dos inquiridos de ambos os grupos (A e B) mencionou que costuma ler “muitas vezes” (Figura M28).

Em relação à escrita de histórias, tal como podemos observar na Figura M29, mais de metade dos inquiridos do grupo A, afirmou que escreve “poucas vezes” com ou para a criança. Quanto ao grupo B, metade referiu, igualmente, que escreve “poucas vezes” histórias com ou para a criança.

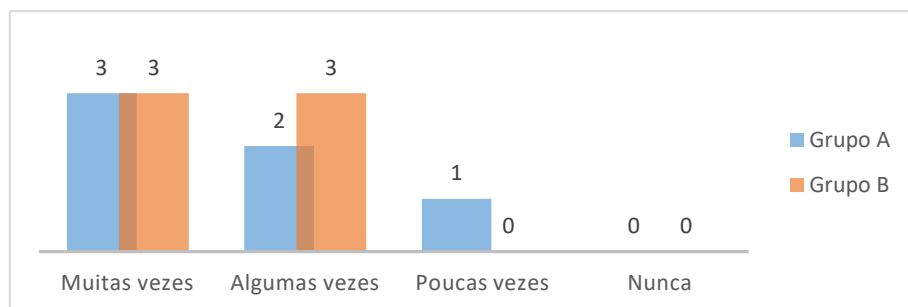


Figura M28. Leitura de histórias realizada pelos pais com ou para a criança.

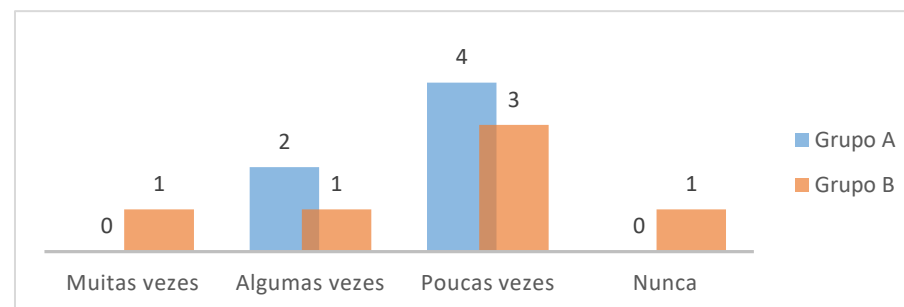


Figura M29. Escrita de histórias realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito à leitura de rimas ou poesia, no grupo A, 2 inquiridos afirmaram que leem “muitas vezes” e 2 mencionaram que leem “poucas vezes”. Relativamente ao grupo B, 2 mencionaram que leem “algumas vezes” e 2 referiram que leem “algumas vezes” e 2 referiram que “nunca” leem (Figura M30).

Em relação à escrita de rimas ou poesia, tal como podemos observar na Figura 31, mais de metade dos inquiridos de ambos os grupos referiu que escreve “poucas vezes”.

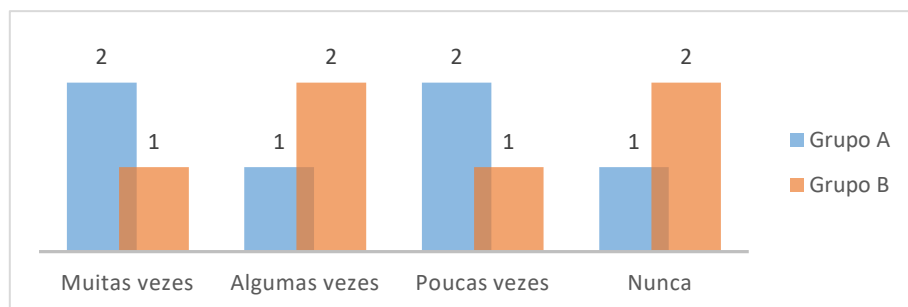


Figura M30. Leitura de rimas ou poesia realizada pelos pais com ou para a criança.

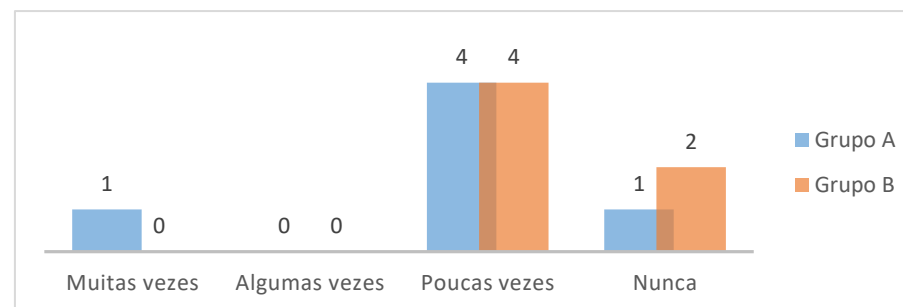


Figura M31. Escrita de rimas ou poesia realizada pelos pais com ou para a criança.

Metade dos inquiridos do grupo A afirmou que “nunca” lê revistas com ou para a criança. Relativamente ao grupo B, metade afirmou que lê “poucas vezes” (Figura M32).

Em relação à leitura de jornais, tal como podemos observar na Figura M33, a maioria (5) dos inquiridos do grupo A afirma que “nunca” lê. Quanto ao grupo B, metade referiu que lê “poucas vezes” jornais com ou para a criança.

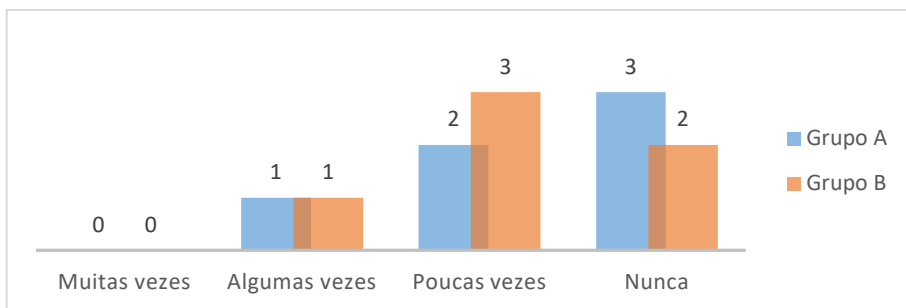


Figura M32. Leitura de revistas realizada pelos pais com ou para a criança.

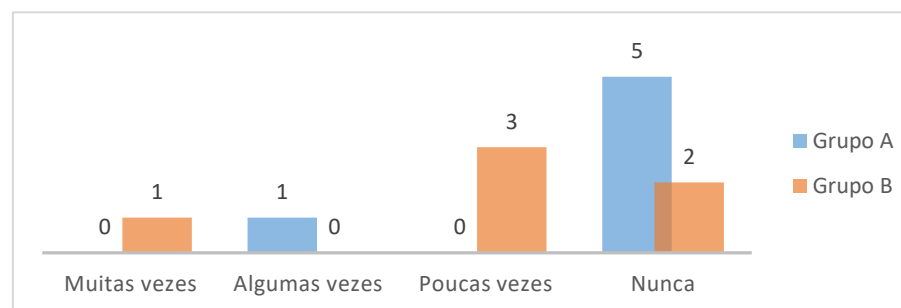


Figura M33. Leitura de jornais realizada pelos pais com ou para a criança.

No que diz respeito ao grupo A, metade dos inquiridos (3) referiu que faz “poucas vezes” jogos de linguagem com a criança. Quanto ao grupo B, a maioria (5) mencionou que faz “muitas vezes” jogos de linguagem com a criança (Figura M34).

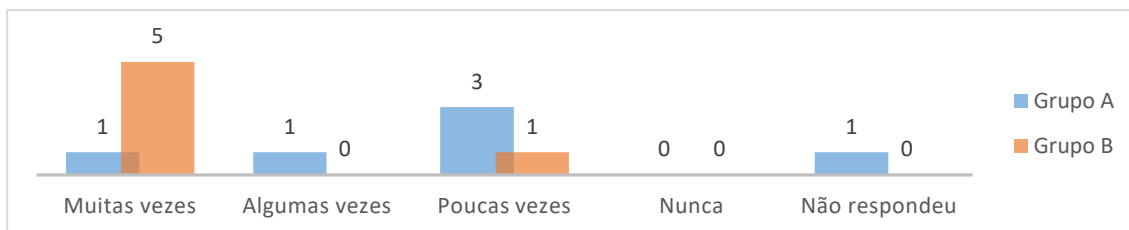


Figura M34. Realização de jogos de linguagem realizada pelos pais com a criança.

PRÁTICAS DE TREINO

De um universo de 12 inquiridos todos referiram ter em casa brinquedos que apoiem a criança na aprendizagem de cores, tamanhos e formas (Figura M35).



Figura M35. Existência de brinquedos em casa das crianças que a ajudam a aprender: cores, tamanhos e formas.

Todos os inquiridos do grupo A afirmaram que costumam ensinar à criança “muitas vezes” cores, tamanhos e formas. Em relação ao grupo B, mais de metade (4) mencionou igualmente que costuma ensinar “muitas vezes” (Figura M36).

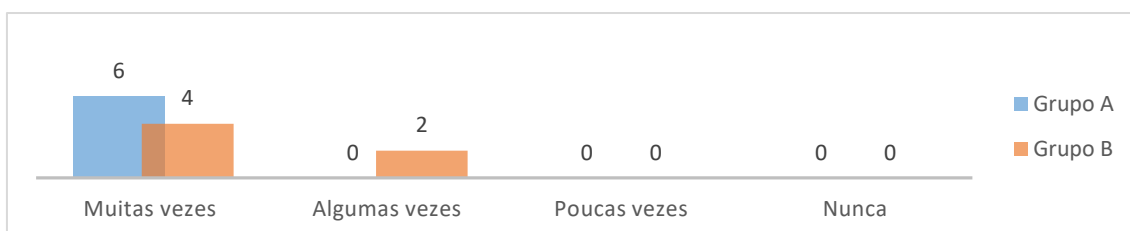


Figura M36. Ensino de cores, tamanhos e formas realizada pelos pais à criança.

A maioria dos inquiridos (5) de ambos os grupos afirmou que apoia “muitas vezes” a criança a identificar letras (Figura M37). Em relação ao apoio na escrita de letras, tal como podemos observar na Figura M38, a maioria dos inquiridos (5) de ambos os grupos afirmou que apoia “muitas vezes” a criança a escrever letras.

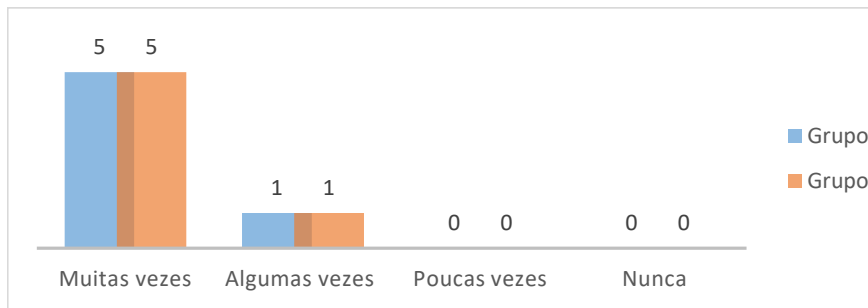


Figura M37. Apoio na leitura de letras realizado pelos pais à criança.

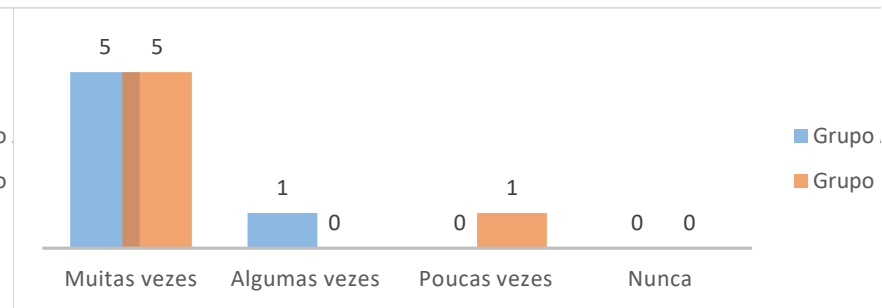


Figura M38. Apoio na escrita de letras realizado pelos pais à criança.

Todos os pais questionados do grupo A referiram ensinar “muitas vezes” a criança a escrever letras. Em relação ao grupo B, a maioria (5) afirmou, igualmente, ensinar “muitas vezes” a criança a escrever letras (Figura M39).

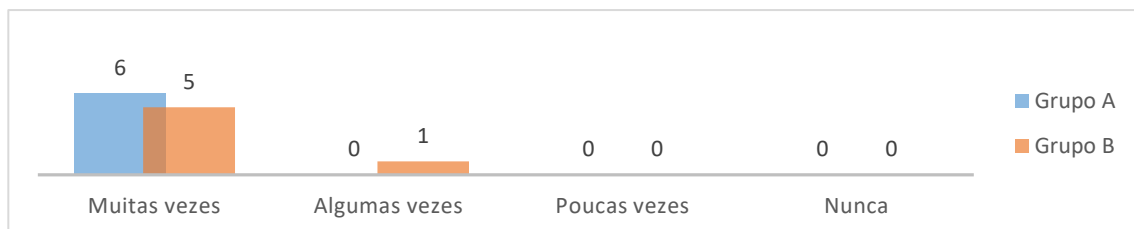


Figura M39. Ensino na escrita de letras realizado pelos pais à criança.

Todos os pais inquiridos do grupo A afirmaram que costumam ensinar “muitas vezes” a criança a ler e a escrever o seu nome (Figuras M40 e M41). Em relação ao grupo B, a maioria (5) mencionou igualmente ensinar “muitas vezes” a criança a ler e escrever o seu nome (Figuras M40 e M41).

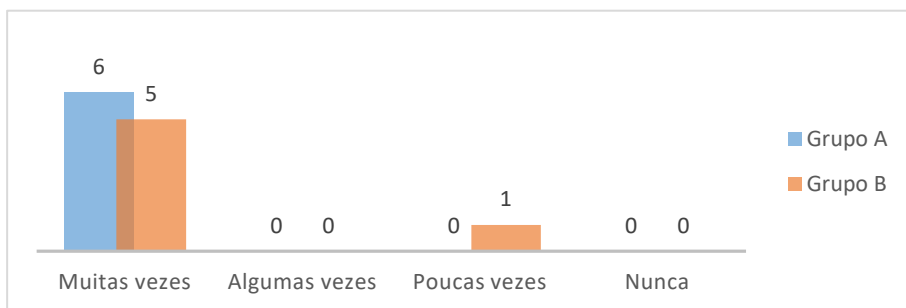


Figura M40. Ensino na leitura do nome da criança realizado pelos pais à criança.

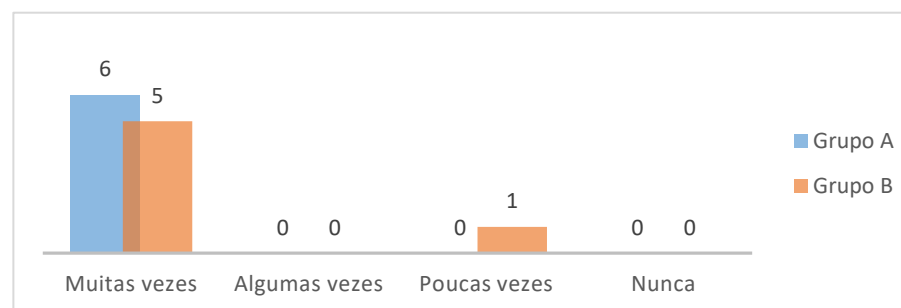


Figura M41. Ensino na escrita do nome da criança realizado pelos pais à criança.

Mais de metade dos inquiridos (4) do grupo A afirmaram que ensinam “algumas vezes” a criança a ler os nomes de familiares ou amigos. Relativamente ao grupo B, metade afirmou que ensina “muitas vezes” e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes” a criança a ler os nomes de familiares ou amigos (Figura M42).

Tal como podemos observar na Figura M43, mais de metade (4) dos pais afirmou que ensina “muitas vezes” a criança a escrever os nomes de familiares ou amigos. Quanto ao grupo B, metade afirmou que ensina “muitas vezes” e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes” a criança a escrever os nomes de familiares ou amigos.

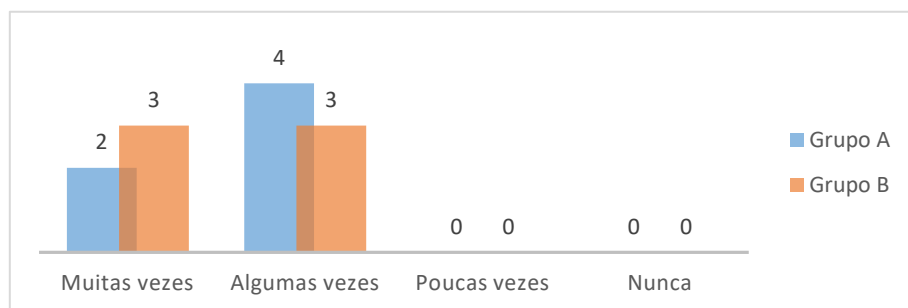


Figura M42. Ensino na leitura dos nomes de familiares ou amigos realizado pelos pais à criança.

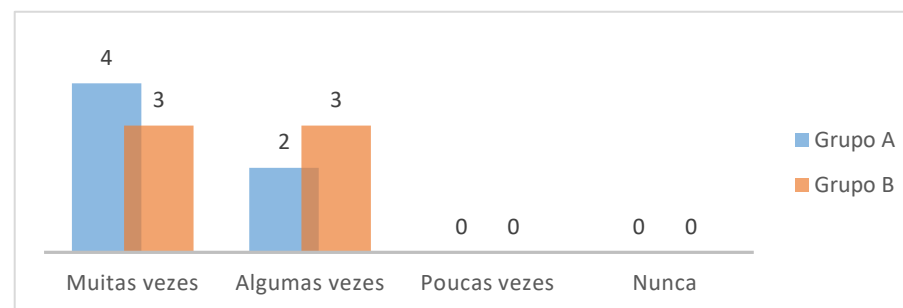


Figura M43. Ensino na escrita dos nomes de familiares ou amigos realizado pelos pais à criança.

Em ambos os grupos, metade dos inquiridos afirmou igualmente que ensina a criança a ler algumas palavras “muitas vezes” e “algumas vezes” (Figura M44).

Tal como podemos observar na Figura M45, metade dos inquiridos do grupo A afirmou que ensina “muitas vezes” a criança a escrever algumas palavras e a outra metade mencionou que ensina “algumas vezes”. Quanto ao grupo B, mais de metade (4) mencionou ensinar a criança a escrever algumas palavras “algumas vezes”.

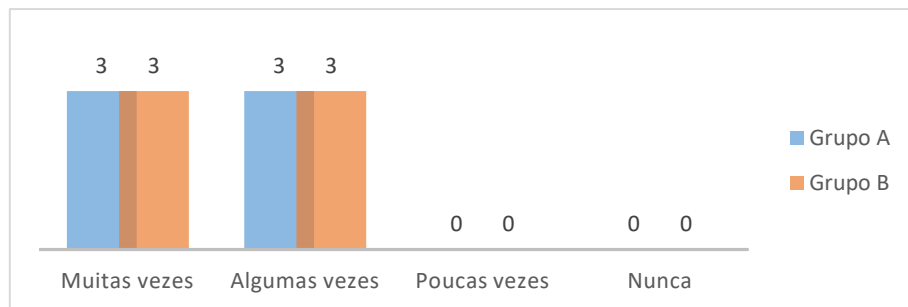


Figura M44. Ensino na leitura de algumas palavras realizado pelos pais à criança.

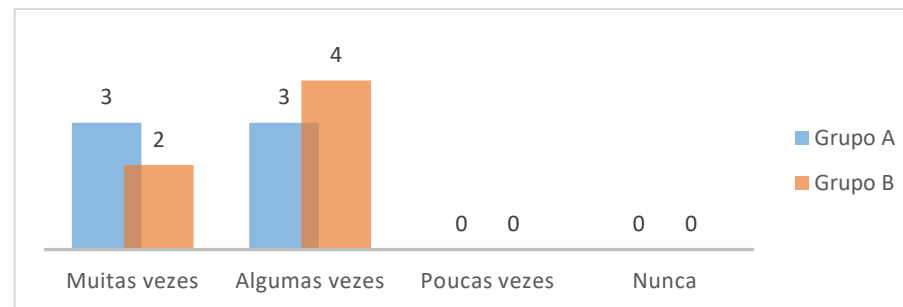


Figura M45. Ensino na escrita de algumas palavras realizado pelos pais à criança.

Mais de metade (4) dos pais inquiridos do grupo A mencionou que lê palavras realçando os sons que as constituem “muitas vezes”. A maioria dos inquiridos do grupo B (5) referiu, igualmente que, lê “muitas vezes” palavras realçando os sons que as constituem (Figura M46).

Tal como podemos observar na Figura M47, metade dos inquiridos de ambos os grupos referiu que escreve “muitas vezes” palavras realçando os sons que as constituem.

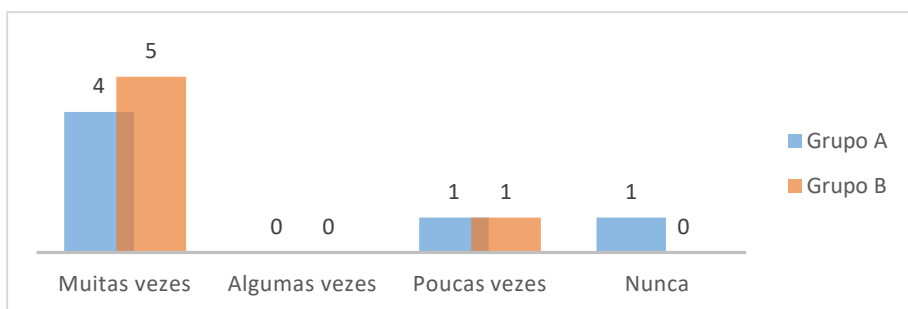


Figura M46. Ensino na leitura de palavras realçando os sons realizado pelos pais à criança.

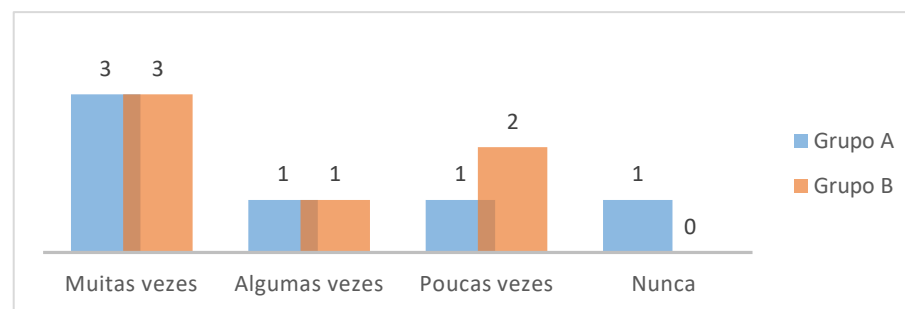


Figura M47. Ensino na escrita de palavras realçando os sons realizado pelos pais à criança.

Anexo N – Roteiro Ético

Tabela 1

Roteiro Ético

Tomás (2011)	Reflexões	Carta de Princípios para uma Ética Profissional
<p>Objetivos do trabalho</p> <p>A autora salienta a importância de o investigador, no trabalho de investigação com crianças, apresentar e discutir, várias vezes e de maneiras distintas, os objetivos do trabalho com todos os sujeitos que nela participam.</p>	<p>No que diz respeito a este pressuposto, tentei desde o início da investigação fazer com que as crianças compreendessem o trabalho que iria ser realizado, por exemplo, antes da realização dos testes – reconhecimento de letras e DIFI – expliquei-lhes o que iam realizar dando-lhes instruções orais claras e precisas sobre o que ia acontecer.</p>	<p>Detenho-me naquilo que considero ser a essência dos princípios e compromissos éticos que tentei garantir durante a PPS:</p> <p>Em relação aos <u>princípios</u> tentei assegurar: i) a competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; ii) a responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar uma resposta correta, no sentido do bem e do outro e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; iii) a integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; e, iv) o respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.</p>
<p>Custos e benefícios</p> <p>O pressuposto acima descrito deve ter em conta os benefícios para as crianças, no entanto, a investigação deve identificar também possíveis custos. O objetivo será que, depois da saída do investigador do contexto, as crianças continuem a apropriar-se das dinâmicas criadas naquele espaço (Benavente et al., 1997, citado por Tomás, 2011).</p>	<p>Penso que esta investigação teve benefícios para o grupo, pois, tentei desenvolver as competências de literacia das crianças, fomentando a reflexão sobre a língua.</p> <p>Também, incluímos materiais novos na sala: as histórias inventadas, o “jogo das sílabas” construído para a área da escrita.</p>	
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>Neste pressuposto, a autora dá o exemplo da atribuição de nomes fictícios às crianças que participam na investigação.</p>	<p>De modo a garantir a privacidade e a confidencialidade de todos (crianças e famílias) procurei respeitar o tempo e o espaço de cada criança e, neste sentido, quando recolhi alguns registos (fotografias e vídeos) tentei, fazê-lo discretamente, sem que a minha presença fosse notada pela criança. Ainda, tive o cuidado de não divulgar esses registos recolhidos para outros fins que não os da investigação em curso.</p>	<p>No que diz respeito ao <u>compromisso com as crianças</u>, posso afirmar que: respeitei cada criança de igual forma; tentei responder com qualidade às suas necessidades educativas; mantive as expectativas positivas em relação a cada criança reconhecendo, assim, o potencial de cada uma delas e, por fim, garanti o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada uma;</p>

<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir – ou seja, seleção dos participantes na pesquisa É pertinente “discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>Selecionei a amostra de crianças para a investigação, tendo em conta: a idade – têm entre os 5 e os 6 anos – e a conversa informal realizada com a educadora cooperante sobre o levantamento do nome das crianças que iam/não iam habitualmente às áreas da leitura e da escrita e partilhavam histórias e trabalhos.</p>	<p>Quanto ao <u>compromisso com as famílias</u> – respeitei-as e promovi a sua participação aceitando-as como parceiras na ação educativa que estabeleci.</p> <p>Por último, em relação ao <u>compromisso com a equipa</u> – respeitei e colaborei com todos os intervenientes da equipa.</p>
<p>Fundamentos Na investigação, deve-se ter em conta, o papel das crianças e dos adultos na análise e revisão dos métodos e objetivos.</p>	<p>Naquela organização educativa as crianças são vistas, diariamente, como seres competentes e capazes de construir o seu conhecimento. Ainda, a forma como se “vive” as pedagogias participativas no dia-a-dia daquelas crianças faz com que já estejam envolvidas nos processos de: escuta, diálogo e negociação. E, neste sentido, tentei garantir que, diariamente, todas as crianças fossem ouvidas, que participassem ativamente nos diálogos construídos e no confronto das ideias.</p>	
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação Tanto as crianças como os adultos envolvidos na investigação devem, ao longo do estudo, ser esclarecidos sobre: os objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, etc.</p>	<p>Refletindo, de uma maneira geral, penso que este pressuposto foi conseguido, pois tive em conta que a investigação é de todos os que nela participam (investigador, crianças e outros adultos significativos).</p>	
<p>Consentimento informado Em todas as fases da investigação, as crianças e os seus pais, devem sentir-se informadas e detentoras das fases da investigação, uma vez que quando concordam em fazer parte dela já devem ter conhecimento sobre o assunto. Ainda, o consentimento não se trata apenas do preenchimento de um protocolo, mas da apresentação da investigação aos intervenientes.</p>	<p>Conversei com os pais das crianças sobre a minha investigação quando entreguei o inquérito sobre as práticas de literacia familiar. No entanto, penso que devia ter garantido este pressuposto de outra forma com as crianças, pois, apesar de estas terem tido o poder de escolher participar ou não na investigação, nunca lhes foi perguntado, antes de iniciar a investigação, se podia ou não iniciá-la e, nesse sentido, penso que, futuramente terei uma</p>	

	maior preocupação ética quando realizar uma próxima investigação com crianças.	
Uso e relato das conclusões Este pressuposto refere-se à forma como devolvemos os resultados da investigação às crianças e às suas famílias. Podemos divulgar continuamente os resultados da investigação ou então realizar, no final, uma breve apresentação desses mesmos resultados.	Quanto à forma de disseminação dos resultados da investigação, penso que não consegui garantir este pressuposto, pois, quando terminei o estágio os dados recolhidos eram insuficientes para a análise.	
Possível impacto nas crianças É importante o investigador considerar não só o impacto que a investigação deteve nas crianças que realizaram a investigação, bem como para um grupo mais alargado de crianças.	Entre o universo das doze crianças que participaram na investigação penso que impacto que esta deteve foi diferente para cada uma das crianças.	
Informação às crianças e adultos envolvidos O processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005, citado por Tomás, 2011) para combater os efeitos do adulto no centro e promover as metodologias participativas.	Tentei que as informações conduzidas às crianças e adultos envolvidos, nomeadamente, aos pais das crianças, fossem transmitidas de forma clara e objetiva.	

Nota. Adaptado de Tomás (2011) e da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI)