



◊ PAPEL DO EDUCADOR NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA NUMA SALA DE JI

Micaela Pereira (2019054)

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021

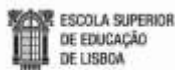
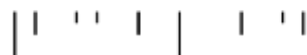


0 PAPEL DO EDUCADOR NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA NUMA SALA DE JI

Micaela Pereira (2019054)

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Manuela Rosa

2020-2021



AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais por estarem sempre presentes e por me compreenderem e apoiarem.

Quero agradecer, especialmente, à minha mãe que sempre me ajudou em tudo o que podia, deu-me sempre força e o mais importante é que me deu um exemplo a seguir.

Quero agradecer ao resto da minha família por me darem sempre força e motivação para continuar esta jornada.

Quero agradecer à minha amiga Cláudia, à minha companheira de viagem, toda a ajuda, boa disposição e todos os momentos que me proporcionou.

Quero agradecer às colegas e amigas que a faculdade me deu. Catarina, Mariana e Rute, sem vocês nada disto era possível. Obrigada pela compreensão e por estarem sempre presentes tanto nos bons como nos maus momentos.

Quero agradecer à professora Manuela Rosa toda a disponibilidade e todos os conselhos que me deu.

Quero agradecer à educadora Isaura por ter sido a melhor educadora que eu poderia ter tido, por todos os bons momentos que me proporcionou e por me ter ensinado a verdadeira essência de ser educadora.

Quero agradecer à assistente operacional Beta por ser a excelente pessoa que é, por me ter ajudado em tudo o que precisava e por me alegrar quando mais me apetecia chorar.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer às crianças, todos os bons momentos e todas as brincadeiras. Obrigada por me ensinarem tanto.

A todos vocês muito obrigada. Sem vocês nada disto seria possível.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de JI. Este tem como finalidade dar sustentabilidade teórica à ação profissional, sendo também um contributo essencial para uma flexibilidade interveniente na ação e na estruturação da identidade profissional.

Foi observado e caracterizado um grupo de 19 crianças dos 4 aos 6 anos e a partir dessa caracterização, ou seja, os interesses, as necessidades e as potencialidades das crianças, surgiu o tema de investigação “Qual o papel do educador na apropriação da escrita e da leitura numa sala de JI?”.

A investigação desenvolvida foi de índole qualitativa, tendo sido utilizada uma investigação-ação para melhor responder aos objetivos pré-estabelecidos: Identificar os conhecimentos das crianças pela escrita; Perceber quais as estratégias mais eficazes que facilitam a apropriação das crianças na escrita.

De forma a realizar a investigação utilizei uma técnica direta de recolha de dados assente na observação participante, utilizei a entrevista semiestruturada, as notas de campo e os registos fotográficos e gráficos.

O objetivo principal desta investigação tinha que ver com uma mudança na ação relativamente à emergência da escrita. Assim foram criadas estratégias e subestratégias que promovessem essa emergência.

Os dados foram todos apresentados e analisados, sendo verificada uma mudança da ação. A partir das subestratégias desenvolvidas verificou-se uma aquisição de conhecimentos no que concerne à emergência da escrita, mais concretamente, à sua funcionalidade, aos aspetos figurativos e à consciência fonológica.

Palavras-chave: emergência da escrita; aprendizagens; estratégias

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPS II), in a kindergarten context. The report aims to provide theoretical sustainability to professional action and is also an essential contribution to an intervening reflexivity in action and in the structuring of professional identity.

A group of 19 children aged 4 to 6 years was observed and characterized and from this characterization, i.e., the interests, needs and potentialities of the children, the research theme "What is the role of the teacher in the appropriation of writing and reading in a kindergarten classroom?" emerged.

The research developed was of a qualitative nature, having used action research to better respond to the pre-established objectives: To identify the children's knowledge of writing; To understand which are the most effective strategies that facilitate the children's appropriation of writing.

To carry out the research, I used a direct data collection technique based on participant observation, semi-structured interviews, field notes and photographic and graphic records.

The main objective of this research had to do with a change in action regarding the emergence of writing. These strategies and sub-strategies were created to promote this emergence.

The data were all presented and analyzed, and a change in action was verified. Based on the sub-strategies developed, there was an acquisition of knowledge regarding the emergence of writing, more specifically, its functionality, figurative aspects and phonological awareness.

Keywords: emergence of writing; learning; strategies

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
1.1. MEIO ENVOLVENTE	4
1.2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	5
1.3. EQUIPA EDUCATIVA	6
1.4. AMBIENTE EDUCATIVO	8
1.4.1. O GRUPO E O TEMPO	9
1.4.2. O ESPAÇO E OS MATERIAIS.....	12
1.5. FAMÍLIAS.....	15
1.6. CRIANÇAS	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	21
3.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO	22
3.1.1. INTENÇÕES PARA AS CRIANÇAS.....	23
3.1.2. INTENÇÕES PARA A EQUIPA.....	29
3.1.3. INTENÇÕES PARA AS FAMÍLIAS.....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	33
4.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA.....	34
4.2. REVISÃO DA LITERATURA	34
4.3. ELABORAÇÃO DO ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO.....	40
4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	42
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
7. REFERÊNCIAS	63
ANEXOS.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Livro do projeto de CDEI.....	47
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idade das crianças	17
Tabela 2. Estratégias e subestratégias	44
Tabela 3. Análise de dados.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE- Ação Social Escolar

AO- Assistente Operacional

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EC- Educadora Cooperante

EI- Educadora de Infância

JI- Jardim-de-infância

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Específicas

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PPS II- Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), cuja supervisora institucional foi a professora Manuela Rosa.

Este relatório encontra-se subdividido em cinco capítulos distintos: Caracterização de uma ação educativa contextualizada; Análise reflexiva da intervenção; Investigação em JI; Construção da identidade profissional e Considerações finais.

O primeiro capítulo é referente à caracterização reflexiva do meio, do contexto, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias.

O segundo capítulo diz respeito às intenções delineadas para a ação, para as crianças, a equipa educativa e as famílias. Estas foram pensadas e planeadas tendo em conta o capítulo da caracterização para a ação. Foram levadas propostas de atividades e estratégias que colocassem essas intenções em prática. Posteriormente, houve uma reflexão acerca das mesmas e conseqüentemente uma avaliação e uma futura planificação.

O terceiro capítulo é composto pela problemática emergente, a revisão da literatura, o roteiro ético e a apresentação e discussão dos dados. Assim, esta investigação tem como tema: Qual papel do educador na apropriação da escrita e da leitura numa sala de JI? De forma a dar resposta a esta investigação foram definidos dois objetivos: Identificar os conhecimentos das crianças pela escrita; Perceber quais as estratégias mais eficazes que facilitam a apropriação das crianças na escrita. Este tema surgiu a partir dos interesses das crianças pela escrita, ao longo das rotinas diárias. A investigação foi desenvolvida com todo o grupo de crianças, ou seja, 20 crianças dos 4 aos 6 anos. Foi utilizado o paradigma qualitativo da investigação-ação, cujo procedimento foi realizado através da interligação de diferentes ciclos (avaliação-planeamento- ação-avaliação), perfazendo assim uma espiral.

O quarto capítulo é baseado na reflexividade e tem que ver com a identificação e justificação das dimensões mais significativas na minha aprendizagem, no trabalho pedagógico em contexto de creche, assim como a construção da minha identidade.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

O objetivo deste primeiro capítulo é caracterizar a ação educativa da instituição na qual tive oportunidade de realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

Deste modo, este encontra-se dividido em seis tópicos: i) o meio envolvente; ii) o contexto socioeducativo; iii) a equipa educativa; iv) o ambiente educativo; v) as famílias e vi) as crianças.

Recorri a diversos métodos para a recolha de dados, tais como, notas de campo (NC), reflexões, entrevista realizada à educadora cooperante (EC) e análise documental: Projeto educativo (PE) e Projeto Curricular de Grupo (PCG).

1.1. MEIO ENVOLVENTE

É fundamental ter em conta o meio onde as crianças se encontram inseridas, pois é o seu contexto social e cultural que estrutura todo o seu desenvolvimento e envolvimento com a sociedade. A instituição na qual realizei a PPS II estava inserida na região Norte de Lisboa, possuindo assim localização privilegiada com fácil acesso, tanto ao centro da cidade, como aos concelhos das periferias. Importa ainda referir a boa rede de transportes públicos. A nível das infraestruturas de comércio e serviço, destacam-se os espaços de lazer, como os cafés, o pavilhão gimnodesportivo e o parque infantil, os espaços culturais e os serviços de saúde, como as farmácias.

Esta instituição encontrava-se numa zona essencialmente residencial “em crescente expansão demográfica e económica” (PE,2016/2020, p.9), existindo também bairros sociais mais desfavorecidos. Assim, foi possível caracterizar a população residente como heterogénea, tanto a nível social, cultural, como económico. De acordo com o PE (2016/2020) “a grande maioria dos alunos evidencia sinais de estabilidade e capacidade financeira” (p.16), sendo que apenas 13,4% dos alunos beneficiam de auxílios económicos da Ação Social Escolar (ASE). Deste modo verifica-se que a maioria da população apresenta um extrato económico médio/elevado.

1.2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Esta organização socioeducativa fazia parte de um agrupamento de escolas que integrava estabelecimentos educativos desde o JI até à escola secundária, distribuídos por vários edifícios na zona norte, da área metropolitana de Lisboa. Tratava-se de uma instituição pública e por isso tutelada pelo Ministério da Educação (ME). Desde a sua abertura, o estabelecimento em questão, agrupava apenas as valências de JI e 1º CEB (ciclo do ensino básico), tendo o edifício sido construído de raiz, em 2002, com esta finalidade, sendo este da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa.

Este estabelecimento educativo, tinha capacidade para receber um total de 381 crianças. Este encontrava-se dividido em dois pisos: o primeiro piso agregava doze salas destinadas ao 1º ciclo; o piso térreo integrava quatro salas de atividades reservadas ao ensino pré-escolar. Cada sala tinha capacidade para receber mais de vinte crianças.

No piso do rés do chão, encontrava-se ainda, junto às salas do pré-escolar, as casas de banho reservadas a esta valência que contemplava um espaço para guardar os pertences destas crianças, um jardim interior que dava lugar à horta do JI, uma biblioteca que fornecia à comunidade escolar livros e computadores, uma ludoteca, uma sala de atividades destinada ao prolongamento em pré-escolar (CAF), o ginásio (que se encontrava inativo, devido às restrições colocadas desde o aparecimento do covid-19), a cozinha e o refeitório, uma secretaria e três salas reservadas a pessoal docente e não docente.

No que diz respeito ao espaço exterior/recreio, segundo Silva, et al. (2016) este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27). Este estabelecimento contemplava dois espaços exteriores, que também se encontravam no piso rés do chão, sendo destinados um para o 1º ciclo, e outro para a Educação pré-escolar. O recreio da valência pré-escolar, era composto por três áreas distintas: um espaço coberto podendo ser explorado em dias de chuva; um espaço com baloiços e escorregas; e espaços com zonas verdes possibilitando a exploração da natureza.

O horário de abertura deste contexto educativo era às 8h00 encerrando às 19h00, funcionando da seguinte forma:

- Acolhimento das crianças pela Componente de Apoio à Família (CAF) - das 8h00 às 9h00;
- Horário letivo – das 9h00 às 15h00;
- CAF – das 15h00 às 17h30;
- Prolongamento do CAF - 17h30 às 19h00.

Segundo o PE (2016/2020), existia um “conjunto de ações que têm como objetivo responder às necessidades educativas” (p.30). Estas ações têm por base três grandes pilares: missão, visão e valores. A missão deste estabelecimento visava prestar um serviço educativo de excelência “contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (PE, 2016/2020, p. 31). No que diz respeito à visão, esta pretendia consolidar o reconhecimento do sucesso do agrupamento perante “práticas educativas de qualidades capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão” (PE, 2016/2020, p. 31). Por fim, os valores definidos situavam-se no combate ao insucesso escolar, espelhados em princípios como o “Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação” (PE, 2016/2020, p. 31).

Este capítulo é importante na medida em que permite conhecer o agrupamento e refletir sobre os seus pilares, de modo a atuar em concordância com os seus ideais, na minha prática educativa.

1.3. EQUIPA EDUCATIVA

É importante fazer uma breve caracterização da equipa educativa da organização, assim como da equipa educativa presente na sala, na qual foi realizada a PPS II. Começando por referenciar a equipa educativa da organização é de salientar a existência de uma coordenadora de estabelecimento que coordenava toda a equipa quer docente quer não docente. Esta contava com o apoio de um docente representante do jardim-de-infância (JI) e um docente representante do primeiro ciclo.

A equipa educativa do 1º CEB, era composta por 12 professores titulares e 8 assistentes operacionais (AO). Já a do JI, era composta por 5 educadoras de infância (EI) e 4 AO fixas e 1 polivalente. Durante a pandemia, foram contratadas mais 2 AO para darem apoio às salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em situações normais, era muito comum o trabalho em equipa entre os profissionais de educação do jardim-de-infância e do primeiro ciclo, pois ambos funcionam como um elo de ligação e preparam as crianças para a transição do ciclo seguinte. Há sempre muito trabalho conjunto, muita partilha e trocas de informação, porém atendendo às condições atípicas que o país atravessa, devido à pandemia, este trabalho não foi tão facilitado, dado que não havia contacto entre salas.

Nesta instituição existem ainda 3 profissionais do ensino especial, sendo apenas 1 de JI, que se deslocam às salas uma ou duas vezes por semana de modo a acompanharem as crianças com NEE. Estes profissionais exerciam sempre as suas funções tendo em conta as características da criança e em consonância com o que era feito pela EI.

Por último, importa mencionar a existência de 8 profissionais da AAAF, responsáveis pelas crianças nos horários não letivos, quer isto dizer, entre as 8h00 e as 9h00 e entre as 15h00 e as 19h00. Estes profissionais eram considerados monitores proporcionando às crianças momentos lúdicos com base no trabalho desenvolvido em sala e são também responsáveis por transmitir todas as informações recebidas pelas famílias à EI, assim como transmitir todas as informações fornecidas pela EI para as famílias. Os monitores da AAAF funcionavam como um elo de ligação entre estes agentes educativos, havendo sempre muita comunicação, partilha e troca de informações entre os mesmos.

Quanto à equipa educativa da sala, na qual realizei a PPS II, existia, inicialmente, uma EI e uma AO, porém devido à pandemia, colocaram mais uma AO para dar apoio, tendo em conta que existem duas crianças com NEE, no grupo.

Assim, caracterizando a equipa, é de salientar, através da entrevista realizada à educadora cooperante (EC) (cf. anexo B), que esta tirou o curso normal de educadores de infância na faculdade de Coimbra em 1986, apresentando cerca de 34 anos de serviço, dos quais 20 foram passados a “saltitar” de JI em JI, por todas as partes do país. Atualmente, encontrava-se nesta organização há cerca de 12 anos, com o horário das 09h00 às 15h00. É de referir ainda que durante vários anos ocupou o cargo de Coordenadora de Departamento de Educação Pré-escolar. Quanto à AO, foi possível perceber, através de conversas informais, que esta não tem nenhum curso, apenas realizou algumas ações de formação. É de salientar que exercia funções nesta instituição há 16 anos com o horário das 09h00 às 17h00.

Ainda de acordo com conversas informais e com o PCG (2020) foi possível perceber que a EC não adotava nenhum modelo pedagógico específico, baseando-se em alguns princípios dos modelos pedagógicos Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia* e apoiando-se nos fundamentos e princípios defendidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE).

Relativamente ao trabalho de equipa nesta sala, é de referir, segundo a entrevista à EC (cf. anexo B) e através de observações diretas, que existia muito trabalho de equipa, pois programavam e articulavam toda a prática pedagógica em conjunto. A EC comunicava tudo com a AO e pedia-lhe sempre a sua opinião para tudo, principalmente para os trabalhos de expressão plástica, dado que era a AO que geria essa parte. É de referir ainda a existência de uma boa relação entre estas profissionais de educação, a partilha de ideias, a cooperação, as brincadeiras, pois ambas trabalhavam com o intuito de proporcionar um ambiente harmonioso para as crianças, que reunisse todas as condições propícias ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Para corroborar esta ideia, Covey (2000) defende que “un equipo está constituído por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración” (p.6).

Enquanto estagiária, fui muito bem recebida por toda a equipa. A EC partilhou comigo todas as suas intenções para com o grupo, como realizava o seu trabalho e quais os seus objetivos. Referiu ainda que não existia distinção entre os elementos da equipa educativa, incluindo eu, dado que todas realizávamos todas as tarefas e não obstante os recados por parte das famílias poderiam ser dados a qualquer elemento da equipa, pois todas partilhávamos e todas sabíamos o que se passava. Esta informação foi discutida também com as crianças, como é visível através de “na reunião do tapete, a educadora falou com as crianças e disse-lhes que eu sou como ela e que eles têm de me ouvir e fazer o que eu peço e vir ter comigo precisam de algo, como fazem com ela” (Nota de campo de 10.11.20).

1.4. AMBIENTE EDUCATIVO

Em consonância com Silva et al. (2016), as organizações educativas são contextos que apresentam determinadas funções, necessitando, deste modo, de espaços e tempos adequados, nos quais se estabelecem diversificadas relações entre os intervenientes. Esta organização podia ser baseada numa perspetiva sistémica e

ecológica, quer isto dizer, pressupunha que o “desenvolvimento humano constitui [a] um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Silva et al., 2016, p. 21). Relativamente ao ambiente educativo da sala, importa ao educador ter em atenção três dimensões fundamentais e que as interligue, sendo estas o grupo, o espaço e o tempo, isto porque permite que as crianças escolham, façam e aprendam, uma vez, que as mesmas devem desempenhar “na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiárias passivas do cuidado e da proteção dos adultos” (Tomás, 2011, p.105). Assim sendo, deve existir uma partilha do controlo entre os adultos e as crianças, num “ambiente ordenado e rotinas diárias ... das quais as crianças podem tomar iniciativas e seguir os seus interesses.” (Hohmann, 1996, p.19). Deste modo, o educador deve planear e organizar intencionalmente o ambiente educativo, tendo sempre em conta as características, necessidades e os interesses individuais de cada criança, de forma a proporcionar um ambiente seguro, estimulante e diversificado, no qual as crianças possam adquirir um desenvolvimento e aprendizagem adequados.

Assim sendo, é feita uma análise no que concerne ao ambiente educativo da sala, apresentando uma reflexão relativamente à organização do grupo, do espaço e dos materiais assim como do tempo, pois são estes que são suporte curricular do/a educador/a.

1.4.1. O Grupo e o Tempo

Assim focando-me, em primeiro lugar, no grupo e no tempo e segundo a entrevista realizada à EC, é de salientar que o grupo era organizado de acordo com os seus interesses e necessidades (cf. anexo portefólio, p. 31). Verificando-se momentos de grande grupo, de pequenos grupos, assim como momentos individuais. Quanto ao tempo este era equilibrado e adequado, no que diz respeito às diferentes atividades e rotinas. Os horários e as rotinas diárias são “consistentes em termos de organização e estilo de interação” (Post & Hohmann, 2011, p.15), de modo a que fosse possível que as crianças antecipassem aquilo que iriam fazer. No entanto, estes horários e rotinas eram flexíveis, de forma a acompanhar os ritmos e temperamentos individuais das crianças. O tempo era sempre planificado de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, isto porque lhes permitia uma maior autonomia e independência, o que fazia com que as crianças conseguissem prever a sequência de

acontecimentos, proporcionando-lhes assim sentimentos de segurança e confiança. De acordo com Silva et al. (2016), a planificação do tempo deve ser elaborada de forma periódica (anual, mensal, semanal, diária) e deve ser diversificada, abrangendo um vasto leque de temáticas e tipologias de atividades. Assim sendo, a rotina diária do grupo de crianças era composta por um dia tipo (cf. anexo portefólio, p. 8) que começava com a chegada das crianças, a marcação das presenças no mapa das presenças e se seguia a elaboração de um desenho intitulado de “desenho da manhã”. Este era realizado com o intuito de promover a calma e estabelecer uma interação mais individualizada com as crianças. O desenho era livre, sendo que as crianças podiam utilizar qualquer material e desenharem consoante aquilo que lhes apetecesse. Este podia ainda ser feito individualmente ou a pares, de acordo com os interesses das crianças. Por vezes, o desenho também podia ser orientado, por parte da EC, que distribuía algum material específico (aparas de lápis, recortes, letras, autocolantes, entre outros) o que fazia com que as crianças desenvolvessem a sua criatividade e ficassem mais motivadas e interessadas naquele momento. Segundo Silva et al. (2016), o desenho é “uma forma de expressão artística” (p. 49), através da qual a criança mostra os seus conhecimentos sobre determinado assunto (Passarinha, 2012).

De acordo com Cardoso e Valsassina (1988), é através do desenho que a criança expressa as suas emoções/sentimentos, desejos e fantasias, o que contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, importa referir que o desenho contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico e motor da criança. Acho fundamental, incutir a prática do desenho nas crianças, tanto enquanto estagiária, como futura educadora, dado que esta é uma forma de perceber e conhecer melhor as crianças assim como as suas vivências. O desenho serve ainda para avaliar, refletir e adequar a nossa prática de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança.

De seguida, ocorria a reunião no tapete, sendo este um momento de grande grupo no qual as crianças conversavam com os adultos, planificavam em conjunto, tomavam decisões e faziam escolhas, ganhando autonomia, independência e aprendiam a ouvir os outros, confrontando-se com outras realidades e outros pontos de vista. Segundo Silva et al. (2016), o planeamento e a avaliação permitem “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito.” (p. 16). A participação das crianças no seu processo de aprendizagem “constitui um meio de formação pessoal e social, de

desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 16). Além do acima exposto, este era um momento em que as crianças desenvolviam o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Silva et al., 2016, p.42), conseguiam ainda expressar-se cada um na sua vez e eram capazes de “desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a[s] rodeia” (Silva et al., 2016, p.42).

No momento seguinte, as crianças escolhiam as áreas para onde queriam ir, iniciando ou dando continuidade a projetos ou atividades por elas propostas. Estes eram momentos de pequenos grupos, nos quais as crianças brincavam em conjunto, cooperavam umas com as outras, partilhavam ideias e resolviam problemas.

Seguia-se a hora de arrumar, a higiene e o reforço da manhã. Após a higiene, as crianças sentavam-se no tapete e comiam a fruta. Este era um momento no qual dava para fazer diversos jogos lúdicos, nomeadamente ao nível da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita, ou o jogo da despensa e /ou mímica. Quanto aos jogos relacionados com a matemática, por exemplo utilizando a fruta, era possível que as crianças identificassem quantidades (1, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, etc.) e resolvessem problemas recorrendo à adição e à subtração. Os momentos onde ocorriam jogos que implicassem linguagem oral e abordagem à escrita eram visíveis quando

o porco preto (educadora) chamou a hakuna papaia e perguntou-lhe se ainda se lembrava do que eram as vogais, ele disse que sim e ela perguntou quantas eram e ele disse cinco. Ela deu-lhe papéis e disse para ele escrever uma vogal em cada papel. Depois chamou o salmão, a pizza, a hakuna papaia, a Leonor e o futebol, colou um papel na camisola de cada um e foi pedindo, para 2 crianças se irem juntando e questionou o resto do grupo sobre quais os ditongos que se iam formando com aquelas letras. As crianças rapidamente conseguiam juntar as letras e dizer o ditongo (ai, ui, oi, eu, ia)

Por último, o jogo da despensa era o momento onde uma das crianças deitava a sua cabeça no colo do adulto e o adulto pedia a 3 ou 4 crianças e/ou adultos que se escondessem na despensa e a criança que estava deitada tinha de adivinhar quem faltava. A meu ver o jogo da despensa era muito importante porque trabalhava a concentração/atenção das crianças, o reconhecimento dos colegas, a linguagem oral,

no que dizia respeito à comunicação através de pistas simples e curtas, às noções matemáticas (quantos estão lá? quantos faltam?), entre outros.

Depois seguiam-se os momentos do recreio, onde as crianças podiam brincar, explorar o corpo e a natureza, jogavam à bola e faziam brincadeiras de acordo com os seus interesses.

Faziam novamente a higiene e iam almoçar. Este momento era dirigido pelas AO e pelas ajudantes da cozinha, uma vez que coincidia com a hora de almoço da EC.

Voltavam a fazer a higiene e iam novamente para o recreio.

Faziam a higiene depois do recreio e iam para a sala receber um reforço alimentar (leite e bolachas).

Depois iam para as áreas que queriam e/ou terminavam trabalhos começados anteriormente e por último arrumavam a sala, sentavam-se no tapete e faziam um balanço geral do dia.

1.4.2. O Espaço e os Materiais

Oliveira-Formosinho (2011) refere que o espaço-sala é um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.11)

Hohmann e Weikart (2011) referem ainda que “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162). Assim sendo, é de salientar que a organização do “espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (Hohmann, et al., 1979, p. 51).

Atendendo ao acima exposto, é de referir que a sala, na qual me encontrava a realizar a PPS II, era suficientemente espaçosa e iluminada, dado que as crianças podiam circular pela mesma de forma segura e com espaço suficiente. Quanto à iluminação, a sala continha 3 grandes janelas que forneciam iluminação natural, a sala contava ainda com luz artificial, proveniente dos candeeiros.

O espaço e os materiais, segundo a entrevista realizada à EC, eram organizados com as crianças, sendo que a sala estava o mais vazia possível, no início, e depois tudo era discutido e posteriormente organizado com as crianças de acordo com os seus interesses (cf. portefólio, p. 30). É ainda de salientar que as crianças do ano anterior

solicitavam, por exemplo, alguns instrumentos de pilotagem como o mapa das presenças e o mapa das tarefas.

O espaço da sala estava dividido por áreas distintas (cf. anexo portefólio, p. 12), cuja nomenclatura seguia o que vinha indicado nas áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios, representados nas OCEPE. As áreas da sala eram: área da plasticina; cavalete: área da pintura; área da garagem; área do tapete; área dos dados e jogos de mesa; área da biblioteca, área dos legos; área do giz e área dos desenhos e trabalhos manuais.

Relativamente aos materiais de cada área, importa referir que estes eram “suficientes...por forma a que um bom número de crianças lá pudesse brincar em simultâneo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 174). Os autores referem ainda que “os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de actividades lúdicas” (Hohman e Weikart, 2011, p.174).

Neste sentido importa mencionar os materiais existentes em cada área, porém é de referir, que devido à atual situação do país, tiveram de ser retirados muitos materiais e apenas permaneceram aqueles que eram possíveis desinfetar.

Assim sendo, a área da casinha continha uma chaleira, um tacho, alguns utensílios de cozinha como pratos, talheres e copos. Após a minha chegada, verifiquei que esta era uma área “pobre” e por isso questionei as crianças se gostariam de ter uma toalha de mesa por exemplo, as quais me disseram logo que sim, pedi-lhes mais sugestões e elas mencionaram uma roupa para o bebé e materiais do nosso quotidiano (shampoo, leite, manteiga, etc). Deste modo, a roupa para o bebé foi feita com retalhos da toalha e os restantes materiais foram levados por mim. As crianças utilizavam esta área para brincarem ao faz-de-conta, fingindo que estavam num restaurante, brincando às mães e aos pais ou fingindo mesmo que estavam num hospital. Segundo Silva et al. (2016) “o jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p.51).

A área da plasticina tinha uma mesa com quatro cadeiras e era onde as crianças faziam alguns trabalhos manuais, moldavam plasticina ou faziam pulseiras, esta última tinha normalmente uma intenção que tinha que ver por exemplo com a matemática (sequências, contagens, etc).

As áreas da pintura e do desenho encontravam-se ao lado da área da plasticina. A área da plasticina continha um cavalete e tintas com pincéis à disposição das crianças. Já a área do desenho continha lápis de cor, lápis de carvão, canetas de feltro, folhas brancas, papel manteiga, tesouras, colas e uma caixa com revistas para as crianças treinarem o recorte.

Estas quatro áreas seguiam o que vinha contemplado na área de conteúdo: Expressão e Comunicação e no domínio das Artes Visuais e visavam potenciar algumas aprendizagens em simultâneo com a brincadeira, tais como: a representação de “vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 50).

A área da garagem subdividia-se em garagem grande e garagem pequena, sendo que os materiais eram comuns às duas. Posto isto, é de salientar que existiam caixas com animais terrestres e marinhos, veículos, pistas de madeira e plástico, uns tubos maleáveis que permitiam diversas construções. Nesta área, os materiais encontravam-se na estante e as crianças podiam utilizá-los todos quando quisessem, sentando-se no tapete. A meu ver os tubos maleáveis eram muito funcionais, pois permitiam fazer todo o tipo de construções, como letras, casas, cadeiras, mesas, peixes, formas geométricas, entre outros, o que permitia desenvolver a criatividade das crianças e trabalhar, em simultâneo, diversas áreas de conteúdo das OCEPE.

Os materiais da garagem e as respetivas prateleiras foram todos identificados, pelas crianças, através de formas geométricas e cores diferentes, proporcionando assim um ambiente organizado. As crianças decidiram arrumar os materiais com funções idênticas na mesma prateleira.

A área dos jogos continha jogos diferenciados, que permitiam trabalhar diversas áreas de conteúdo. Havia jogos de raciocínio, lógica, memória, puzzles, dominós, lotos, jogos de pergunta/resposta, sudoku, jogo dos 5 sentidos, jogos de números e de encaixe. Nesta área, as crianças também identificaram todos os jogos e as respetivas prateleiras, através de letras que lhes eram familiares (letra do seu nome ou do nome dos amigos). Os jogos foram agrupados também por função similar.

Nas duas últimas áreas, os materiais eram modificados sempre que necessário, sempre que as crianças perdiam o interesse ou pediam outros materiais. Essa alteração era sempre feita na presença das crianças, permitindo a participação das mesmas.

A área dos legos continha 2 caixas com legos diversificados. Após ter sido verificado um grande interesse das crianças por esta área, foi introduzida uma caixa da *playmobile*. Esta era uma área com muita aderência, pois as crianças adoravam realizar construções, ser criativas e explorar os materiais. Nesta área, as crianças trabalhavam ainda, de forma lúdica, a motricidade, as contagens, entre outros.

A área da leitura, tinha uma estante com vários livros, porém só de um lado da estante é que as crianças podiam mexer, manipular os livros, caso quisessem um livro do outro lado, tinham de pedir ao adulto que o retirasse. Os livros eram muito diversificados, tanto a nível do conteúdo, como do formato. Havia enciclopédias, livros de histórias, de poemas, livros de adivinhas, entre outros. As crianças eram sempre muito cuidadosas com os livros e gostavam de lê-los com os seus pares.

Eu tinha como intenção modificar a área da biblioteca, tornando-a num espaço acolhedor e confortável para as crianças lerem os seus livros. Gostaria de ter inserido nesta área um tapete e uns *puff's*, porém isso não foi possível, dado que houve o confinamento e o estágio foi interrompido de forma presencial, encurtando, deste modo, o tempo para o fazer.

De forma a organizar todas as áreas e proporcionar um quotidiano ordenado, as crianças fizeram a delimitação do número de crianças por área (cf. anexo portefólio, p. 42). Essa delimitação foi efetuada através de desenhos, de números e da escrita. Aqui, as crianças puderam identificar quantidades, realizar contagens, identificando quantas crianças estavam em cada área e se era possível a entrada de mais crianças ou não.

1.5. FAMÍLIAS

Gispert (1998) indica que “a família é o primeiro núcleo educativo da criança. A sua tarefa vai ser completada mais tarde pela escola, com a qual é conveniente que não haja significativas discrepâncias. Só assim se conseguirá uma formação completa e harmoniosa.” (p.15). Miranda (2002) acrescenta ainda que a família deve conseguir responder às necessidades das crianças, de modo a que estas consigam fazer uma construção do eu e do mundo que as rodeia. Assim sendo, é essencial que as crianças tenham consciência de si próprias e que se sintam bem no meio em que se inserem.

É importante caracterizar famílias das crianças, de modo a que seja possível perceber alguns comportamentos que estas apresentam assim como os contextos nos quais estão inseridas.

De modo a caracterizar as famílias das crianças recorri à informação presente no PCG, a documentos disponibilizados pela EC, tais como as fichas de inscrição das crianças e recorri ainda a conversas informais com a mesma.

Neste sentido, observando a tabela em anexo (cf. anexo portefólio, p. 13-14) é de salientar que apenas consegui informação relativa ao encarregado de educação de cada criança, assim como o nível de escolaridade e o agregado familiar. Assim, foi possível verificar que os encarregados de educação eram sempre a mãe ou o pai de cada criança e que apresentavam todos uma escolaridade a nível académico, ou seja, licenciatura ou mestrado, exceto o encarregado de educação de uma das crianças, cujo nível de escolaridade era o ensino secundário. Quanto ao agregado familiar, apenas uma criança tinha 2 pessoas no seu agregado familiar, sendo assim considerada uma família monoparental, quatro crianças tinham 3 pessoas no seu agregado familiar e as restantes crianças tinham 4 pessoas, quer isto dizer que 19 crianças apresentavam uma família nuclear. Ramos (2016), indica que a família nuclear resulta da união de dois adultos, ou seja, o pai e a mãe e os seus descendentes, quer sejam biológicos ou adotivos. O autor supracitado refere ainda que a família monoparental é apenas representada por um dos elementos. “Esta surge em resposta a diversos problemas sociais, tais como: divórcio, óbito, abandono, emigração ou adoção.” (Ramos, 2016, p. 13). Por norma, estes casos afetam a estabilidade emocional da criança, que, geralmente, fica ao cuidado da mãe.

Através da entrevista realizada à EC (cf. anexo B) foi possível perceber que as famílias se envolvem muito na vida JI e são muito participativas.

1.6. CRIANÇAS

Em primeiro lugar, antes de efetuar a caracterização do grupo de crianças, importa referir que foi sempre respeitada a sua individualidade e foi mantido o anonimato relativamente a algo que as identifique. Neste sentido, os nomes que irão aparecer serão fictícios e escolhidos por cada criança.

De forma a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é essencial conhecer, primeiramente, o grupo com o qual se vai trabalhar. Isto porque é a partir das necessidades e dos interesses das crianças que irão surgir intenções, que, posteriormente, irão ser colocadas em prática, através de algumas estratégias e propostas de atividades. Assim sendo, é importante caracterizar, numa primeira fase, o

grupo (cf. anexo portfólio, p. 16-17) face a aspetos relacionados com o sexo, a idade, o número de irmãos e o seu percurso institucional. Seguidamente, é importante mencionar quais as características individuais das crianças que compõem o grupo, assim como quais as suas necessidades, potencialidades e interesses referenciando as áreas dos mesmos. Esta caracterização foi baseada na observação direta, na consulta do PCG, em conversas informais com a EC e com a AO.

Tabela 1. Idade das crianças

	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	TOTAL
MASCULINO	1	7	1	9
FEMININO	3	5	3	11
TOTAL	4	12	4	20

Através da tabela supracita é possível perceber que o grupo com o qual realizei a minha PPS II era constituído por 20 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Foi também possível perceber que as crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que a maioria delas, ou seja 12, tinham 5 anos de idade, as restantes 8 crianças tinham 4 anos e 6 anos.

É ainda de salientar que existem 2 crianças com NEE, ambas diagnosticadas com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Porém, poderão existir mais especificidades que ainda são desconhecidas. Ambas as crianças recebiam apoio de educação especial, assim como terapias. Uma das crianças eu nunca conheci, pois tinha um irmão de alto risco e, devido à pandemia, permaneceram todos em casa. Ambas as crianças apresentavam necessidades ao nível da expressão e comunicação assim como ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Relativamente ao número de irmãos das crianças (cf. anexo portfólio, p. 16) é de referir que 7 crianças eram filhos únicos e que só uma das crianças tinha 2 irmãos, as restantes tinham todas apenas um irmão.

Quanto ao percurso institucional, apenas 5 crianças vinham deste JI, das quais 3 eram condicionais, pois não tiveram vagas para o primeiro ciclo. Todas as outras crianças vinham de JI diferentes, exceto a criança mais nova do grupo que vinha de uma creche. As crianças que já frequentavam este JI apresentavam mais experiência, mais conhecimento das regras, eram mais curiosas e questionavam mais, tinham ainda mais facilidade nas rotinas e nas tarefas do que as outras crianças. Porém, todas as crianças foram adquirindo essas capacidades e facilidades, cada uma a seu tempo, dado que cada criança é um “ser único, com características, capacidades e interesses

próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8).

Importa ainda caracterizar o grupo ao nível dos interesses, capacidades, potencialidades e dificuldades.

De um modo geral, as crianças eram muito ativas, interessadas e participativas face ao que era desenvolvido em sala, eram também muito curiosas e queriam sempre saber mais sobre o mundo que as rodeava, colocavam questões, procuravam respostas e expunham a sua opinião, davam sugestões e discutiam-nas, em grande grupo. Eram ainda crianças muito afetuosas que gostavam muito de abraços e que transmitiam sempre uma palavra amorosa, quer aos adultos, quer aos pares.

Na relação e interação com os pares, eram crianças sociáveis que cooperavam e se ajudavam umas às outras, nas variadas rotinas. Por exemplo, no desenho da manhã em que “a Leonor estava a ajudar a Magguie (NEE) a fazer o desenho e a colocar-lhe o lápis na posição correta” (Nota de campo de 19.11.20). Por vezes nas relações entre pares também havia conflitos, que aconteciam maioritariamente com os rapazes quando jogavam futebol ou com as raparigas quando não queriam brincar todas à mesma brincadeira. Os adultos da sala tentavam sempre que as crianças resolvessem os seus conflitos conversando uns com os outros e chegando a um acordo.

A nível da independência e da autonomia, as crianças eram muito independentes e autónomas, pois conseguiam apropriar-se do espaço e do tempo, sendo capazes de “cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” e tinham ainda a capacidade de “fazer escolhas e tomar decisões” (Silva et al., 2016, p. 36). Uma das crianças tinha mais dificuldade a nível da independência e da autonomia, pois ainda não conseguia expressar-se face ao que necessitava, não conseguindo também fazer escolhas ou tomar decisões.

Quanto aos interesses, e referenciando as áreas da sala, é de salientar que as mais escolhidas eram a área dos legos, a casinha e a garagem. Neste sentido, tinha de haver sempre uma negociação entre as crianças para decidirem qual ia para cada área, no entanto havia uma imposição por parte da EC que se prendia com o facto de as crianças que frequentaram determinada área no período da manhã, não a poderem frequentar no período da tarde, de modo a que todas as crianças possam usufruir de cada área.

Também era muito notório o interesse das crianças pelo desenho, pela leitura e pela escrita. Em relação ao desenho, isto é visível, pois as crianças tinham como rotina

diária a elaboração de um desenho sempre que chegavam à sala, de modo ficarem mais tranquilas e ser um momento calmo, porém, as crianças pediam constantemente para fazer desenhos e eram muito criativas naquilo que desenhavam, isto verifica-se quando a Batata frita me mostrou o seu desenho “parecia uma folha toda riscada, achei estranho e questionei-o sobre o que estava representado no desenho e ele disse-me que era uma máquina de fazer água” (Nota de campo de 17.12.20). É muito interessante perceber a criatividade das crianças, pois algo que aos olhos de um adulto não é nada, aos olhos de uma criança é tudo. Quanto à leitura, é de evidenciar que a criança mais nova do grupo já sabia ler, facto esse que permitiu estimular a curiosidade e o interesse de todas as outras crianças, em que uma delas até perguntou “podemos aprender a ler?” (Nota de campo de 12.11.20). Referenciando a escrita, as crianças questionavam como se escreviam as palavras, quais eram as letras, copiavam o abecedário, utilizavam a escrita nos seus desenhos e no quadro do giz. Isto é visível em

“a Barbie fez um desenho e escreveu imensas palavras e depois perguntou o que lá estava escrito. Perguntou se estava escrito gosto ou gusto... colocou o nome de todos por cima de cada desenho. O Porco preto (educadora) perguntou-lhe como escrevia as palavras e ela disse “a dizer”, ou seja, ela diz as palavras para conseguir ouvir o som das mesmas e depois passá-las para papel.” (Nota de campo de 02.12.20)

Assim, é muito perceptível que ela já conseguia associar os fonemas aos grafemas, quer isto dizer os sons às letras. As crianças começavam a sentir-se competentes e capazes “de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” (Silva et al., 2016, p.73). Além do acima exposto, as crianças demonstravam ainda interesse em atividades relacionadas com a área da Expressão e Comunicação (música, artes, teatro, dança e educação física). Assim como jogos logico-matemáticos, especialmente aqueles que envolvessem números em que pudessem fazer contagens, “identificar quantidades... [e] resolver problemas do quotidiano... com recurso à adição e à subtração (Silva et al., 2016, p. 84). Por último, importa referir o interesse das crianças no espaço exterior, assim como a formação de pequenos grupos de acordo com os seus interesses. No espaço exterior, todas adoravam o espaço da terra, pois apresentava diversos elementos naturais e affordances (subível, descível, trepável, entre outros), permitindo muitas brincadeiras ao faz-de-conta. Sá (2016) defende que o espaço exterior “oferece uma grande diversidade

de oportunidades de exploração, manipulação, movimento e de jogo” (p. 5) e Pablo e Trueba (1994) e Post e Hohmann (2011) acrescentam que as crianças podem jogar com materiais naturais, realizar jogos tradicionais, observar a evolução das plantas e as condições atmosféricas. Classifico o espaço exterior como um interesse das crianças e como uma necessidade das mesmas, pois precisam de libertar energia de modo a ficarem mais tranquilas ao longo do dia e conseguirem captar melhor o que os adultos dizem.

Por último, quanto às dificuldades, o grupo de crianças apresentava curtos períodos de atenção e concentração e algumas crianças apresentavam ainda dificuldades em permanecerem sentadas, corretamente, no tapete, ficando constantemente em movimento e a distrair os colegas. Além disto, algumas crianças apresentavam dificuldades na comunicação/verbalização para o grande grupo, pois eram crianças muito envergonhadas e com medo de serem alvo de troça por parte das outras crianças. Nesta situação eu utilizava os momentos de brincadeira / jogo para permitir que as crianças se desinibissem e se conseguissem expressar para o grande grupo, adquirindo competências que as ajudarão no seu futuro.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste segundo capítulo, numa primeira fase, irei falar das intenções da EC para o grupo de crianças. Numa segunda fase, irei apresentar as intenções que delinee para a ação com base na observação e na caracterização do contexto socioeducativo, interligando-as ou não com as intenções da EC. Neste sentido, irei apresentar as minhas intenções para com as crianças, a equipa educativa e as famílias.

3.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Em primeiro lugar, importa definir o que é a intencionalidade educativa. Assim, de acordo com Silva et al. (2016), a intencionalidade educativa caracteriza a intervenção do/a educador/a na sua prática profissional, exigindo que este/a “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p.13). A intencionalidade educativa, tem então como objetivo atribuir um sentido à ação, permitindo ao educador/a saber o que pretende alcançar ou proporcionar às crianças e perceber “o porquê do que faz” (Silva et al., 2016, p.13).

Ainda em conformidade com as autoras supracitadas, de modo a que o educador/a consiga formular as intenções para a ação, é necessário conhecer o grupo de crianças e o contexto em que se inserem. Assim como, recolher diversos tipos de informação, quer através de observações efetuadas pelo educador/a e registadas, quer através de documentos ou informações mencionadas pelas famílias. É indispensável que a informação recolhida seja “organizada, interpretada e refletida” (Silva et al., 2016, p.13) para que se tomem decisões fundamentadas sobre a prática profissional. Deste modo, as intenções de um/a educador/a são importantes para que este/a planeie consoante a observação que realizou, os interesses e necessidades das crianças. O planeamento deve ter sempre por base as intenções do educador/a e deve ser levado para o grupo como uma proposta, sendo que são as crianças que têm a voz principal, decidindo se concordam ou não com a mesma. Após o planeamento e a realização do que foi planeado é altura de avaliar todo este processo. Silva et al. (2016) referem que a avaliação consiste numa “análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento” (p.13). Posto isto, é de salientar que

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social [é essencial para que se] proporcione um

ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva et al., 2016, p.13)

Após a explicitação da intencionalidade educativa, é importante referenciar as intenções estabelecidas pela educadora cooperante para o grupo de crianças, assim como as minhas intenções tanto para o grupo de crianças, como da equipa educativa e das famílias. De acordo com o PCG e através de conversas informais, a EC referiu que a sua maior intencionalidade era respeitar a criança pela sua individualidade e pelos seus interesses, desenvolvendo, assim, as suas capacidades.

De acordo com as intenções da EC, eu delineei as minhas próprias intenções, baseando-me na caracterização do grupo de crianças, acima descrita, mais propriamente nos seus interesses e necessidades, assim como na caracterização da equipa educativa e das famílias. As intenções estabelecidas encontram-se em anexo (cf. anexo portefólio p. 35-36). Neste sentido, é possível referir que delineei sete intenções para as crianças, três para a equipa e quatro para as famílias.

3.1.1. Intenções para as crianças

A primeira intenção que delineei foi **estabelecer uma relação de confiança e respeito**. Isto porque considero esta intenção como primordial e fundamental face a todas as outras, pois sem ela estar presente seria complicado ou mesmo impossível obter resultados positivos com as outras intenções. Quer isto dizer que a confiança e o respeito dão à criança a segurança e estabilidade emocional que necessitam para o seu desenvolvimento e aprendizagem holísticos. Neste sentido, de modo a conseguir uma relação de confiança e respeito com as crianças, tive, primeiramente, de conhecê-las e perceber como reagem à minha presença. De seguida tive de ter bem presente que cada criança é um ser único e individual, com as suas próprias características e os seus respetivos ritmos. Posto isto, tentei abordagens diferentes com cada criança, dado que umas eram mais recetivas que outras.

As crianças já estavam preparadas para a minha presença na sua sala e por isso, aceitaram-me bem logo desde início. De um modo geral, fui sempre conversando com as crianças, dei-lhes conforto, mimos, atenção e carinho. Ouvi sempre o que tinham para me dizer, sem nunca as desvalorizar, demonstrando interesse face às suas preocupações ou conversas, estabelecendo “estratégias de interação positivas-

partilhando o controlo com as crianças, centrando-[m]e nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6). Face ao acima exposto é de salientar que a relação estabelecida com as crianças foi muito positiva, dado que elas começaram desde início a procurar-me para pedir ajuda, para conversar comigo, para saber se podiam ou não fazer determinada coisa e dirigiam-se sempre a mim de forma afetuosa, com palavras carinhosas como “gosto muito de ti”, dando-me abraços e fazendo desenhos para mim. Isto é possível verificar quando

“levámos as crianças para o refeitório, a Magguie (NEE), começou logo a chorar e a dizer “não quero, não quero”, porque não queria ir para o refeitório. Nisto, largou a mão do Porco preto (educadora) e agarrou a minha e eu é que a fui sentar na cadeira” (Nota de campo de 09.11.20).

Este foi um momento evidente da relação de confiança estabelecida com as crianças.

Isto é ainda visível quando «o Futebol estava a fazer um desenho e eu disse tão giro esse desenho cheio de corações, é para quem? E ele respondeu-me "é para ti". E eu disse "uau obrigada". E ele deu-me um grande abraço» (Nota de campo de 18.11.20).

Esta relação de confiança e respeito, que estabeleci com as crianças permitiu-me ganhar mais segurança na minha prática e nas propostas de atividades que levava para o grupo.

A segunda intenção estabelecida foi a de **incentivar a autonomia e a independência**. Silva et al. (2016) defendem que a independência tem que ver com a capacidade “de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (p. 36). Já a autonomia tem que ver com a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Esta passa por “uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento (Silva et al., 2016, p. 36).

De forma a colocar esta intenção em prática criei momentos em que as crianças pudessem fazer escolhas, tomar decisões, tanto em momentos de grande grupo, como

em momentos de pequeno grupo ou individuais. O mapa das tarefas foi sem dúvida um instrumento promotor da autonomia e da independência, pois passava “pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa” (Silva et al., 2016, p. 36). Na distribuição das tarefas, foi notória uma maior autonomia e independência em todo o grupo de crianças, porém foi mais evidente na criança mais nova do grupo, pois assim que começou a participar nas tarefas demonstrou diferenças face à fase inicial. Surgiram ainda nas planificações emergentes a possibilidade de as crianças fazerem uma caça aos ovos, assim como uma experiência com uma flor de papel. Atividades essas que permitiram sempre a autonomia e a independência das crianças, quer porque tinham de ser suficientemente independentes na procura dos ovos, quer porque fizeram as escolhas das cores para pintar a flor, assim como escolheram o local da parede onde colocá-la.

A terceira intenção tinha que ver com **incentivar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros**. Esta intenção tinha que ver com a investigação que desenvolvi com o grupo, pois partia dos seus interesses. As crianças questionavam como se escreviam as palavras, quais as letras que tinham de utilizar, copiavam o abecedário e utilizavam ainda a escrita nos seus desenhos e no quadro de giz. Facto esse que despertou a minha atenção e me fez perceber que tinha de estabelecer estratégias que promovessem a apropriação da linguagem escrita nas diferentes atividades e rotinas diárias.

É através do “contacto em situações informais que vão estabelecendo com a escrita, que as crianças se questionam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas características formais, as suas funções e a sua relação com o oral” (Frias, 2014, p. 11). Mata (2008) acrescenta ainda que o saber sobre a escrita “vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (p.14). Ainda de acordo com a autora supracitada é necessário o apoio do adulto e dos pares na apropriação da linguagem escrita.

Na sala, houve a necessidade de identificar as áreas e o respetivo número de crianças que podia frequentar cada uma. Para isso, foi feita a delimitação das áreas, pelas crianças em que estas escreveram numa cartolina o nome da área e o número de crianças que podiam frequentar essa área em simultâneo e colaram ainda desenhos que correspondiam ao número escrito. Esta atividade foi feita em pequenos grupos e como era uma fase ainda inicial, “perguntei-lhes onde queriam escrever o nome da área

e escrevi a lápis no local que elas indicaram. De seguida, disse-lhes para passarem por cima do que eu tinha escrito com uma caneta de feltro” (Nota de campo de 24.11.20).

A escrita foi sempre incentivada, ao longo do estágio, nas suas diversas funcionalidades. É de salientar que no início foram fornecidas estratégias mais básicas às crianças, que se iam complexificando à medida que elas se iam apropriando, cada vez melhor, da escrita. Foi também criada uma área específica que continha letras de cartão minúsculas e maiúsculas para que as crianças pudessem formar palavras/frases.

A quarta intenção delineada foi **incutir a participação das crianças na organização do espaço**. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), indicam que o espaço da sala é “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p. 11). Silva et al. (2016), mencionam ainda que é imprescindível que as crianças conheçam o espaço delas e tenham conhecimento das suas possibilidades, pois isto permite um “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p.26).

Tendo em conta que a garagem era uma das áreas de interesse do grupo e que estava desorganizada, houve a necessidade de a organizar e identificar os materiais e os seu locais adequados. Para isso, as crianças escolheram formas geométricas com diversas cores para identificar os materiais e os locais onde seriam arrumados. As crianças decidiram ainda arrumar os materiais agrupando aqueles que tinham funções similares na mesma prateleira.

A área dos jogos, foi também uma área que necessitava de uma organização. As crianças identificaram os jogos e as prateleiras com letras que lhes eram familiares, isto é, pertencentes ao seu nome ou ao nome dos amigos. Tal como na área da garagem, agruparam os jogos com funções idênticas. Hohmann e Weikart (2011) defendem que “a organização das áreas de interesse pode ser descrita como um conjunto de unidades atractivas de arrumação, cada uma contendo um tipo de objetos específicos que apoiam uma atividade lúdica em particular” (p. 176).

A quinta intenção foi **promover as brincadeiras ao faz-de-conta**. Neste sentido, dei liberdade às crianças para brincarem, imaginarem, atribuir outros nomes e novas funcionalidades a determinados objetos. É de salientar que a maioria das brincadeiras ao faz-de-conta ocorriam na casinha, na garagem e no recreio. As brincadeiras ao faz-de-conta mais observadas tinham que ver com comida/restaurantes, hospitais,

brincadeiras de mães e pais. Eu brinquei com as crianças, ampliando “as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, (...), permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal” (Silva et al., 2016, p. 52). Além disso, tentei sempre ir ao encontro dos interesses das crianças, questionando os materiais que necessitavam, como adaptá-los e transformá-los. O meu papel foi sempre o de participar nas brincadeiras das crianças, sem ser demasiado intrusiva nas mesmas, apelando à sua criatividade e imaginação, questionando e esperando que elas me dessem as respostas.

Um desses momentos verifica-se em

O Futebol, a Borboleta e a Bailarina quiseram ir para a casinha. Eu fui com eles e sentei-me lá dentro a conversar. A Borboleta disse que me ia preparar um leite com chocolate e eu disse que também queria torradas e a Bailarina disse que ia fazer as torradas para mim, depois a Borboleta disse que metia a manteiga. Passado pouco tempo, a Bailarina também disse que ia preparar um leite com chocolate e café para mim. Eu disse-lhe que nunca tinha provado leite com chocolate e café e ela disse que já tinha provado e que gosta. Eu provei e disse que também tinha gostado muito, que estava ótimo. (Nota de campo de 11.11.20).

O brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois tal como Ferland (2006) menciona “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6), que pode ser a nível “linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo” (Sousa, 2015, p.4). Vygotsky (1984) defende ainda que além da contribuição do brincar para o desenvolvimento da criança, este contribui ainda para a construção do seu próprio pensamento.

A sexta intenção instituída foi **promover a identificação de quantidades através de diversas formas de representação**. Foi notório o interesse de algumas crianças no que diz respeito à área da matemática e como tal, o meu objetivo sempre foi o de criar estratégias lúdicas que permitissem o interesse de todo o grupo por este domínio das OCEPE, assim como complexificar estratégias de modo a estimular as crianças com mais interesse. Foram aproveitadas as rotinas diárias para colocar esta intenção em prática. Deste modo, a hora da fruta era indicada para este feito, assim como o tempo de transição entre áreas. Na hora da fruta foi possível identificar quantidades, recorrendo mesmo a frações, isto é visível em “fui perguntando se queriam inteira ou

metade e a Barbie disse "quero 1/4" (Nota de campo de 23.11.20). Aproveitava sempre estes momentos para inculir também as contagens questionando, por exemplo, quanto era $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ e exemplificando com exemplos reais, neste caso juntando as partes da fruta.

Outro momento em que foi possível realizar contagens e identificar quantidades foi quando "eu lhes perguntei se sabiam quantos segundos era um minuto e a barbie respondeu "60" e eu disse que era mesmo isso, depois disse para contarmos todos juntos até 60" (Nota de campo de 24.11.20). Os momentos de transição de áreas serviam também para identificar quantidades e realizar contagens. Um momento em que uma criança identificou quantidades e realizou contagens foi quando

O Porco preto (educadora), chamou a Hakuna papaia e deu-lhe alguns animais, depois deu-lhe o resto dos reбуçados que tinham sobrado da festa e disse-lhe para distribuí-los de igual forma pelos animais que tinha na mesa. Ele começou por distribuir um a um e depois dois a dois, percebendo que sobrava um final (Nota de campo de 24.03.21).

A última intenção tinha que ver com **permitir o reconhecimento de unidades básicas do tempo diário, semanal e anual**. Esta intenção era desenvolvida, maioritariamente, em conversas de grande grupo, através das planificações elaboradas pelas crianças, assim como pelo mapa diário presente na sala. Sempre que era oportuno os dias da semana, do mês e do ano, eram conversados. As planificações eram sem dúvida um instrumento que permitia as crianças situarem-se no tempo, dando-lhes consciência da sequência semanal, um exemplo disso é

"mostrei a planificação questionei-as se ainda se lembravam o que era aquilo e eles disseram que sim, a Hakuna papaia disse que eram os dias da semana e a Leonor disse que estava dividido em manhã que era a parte de cima e tarde que era a parte de baixo" (Nota de campo de 04.12.20).

O mapa diário permitia ainda, as crianças a mudança diária dos dias da semana, tanto em numerário (1, 2, 3...) como por escrito (segunda-feira, terça-feira...), facto esse que lhes permitia situarem-se no tempo.

Segundo Silva et al. (2016), "a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do

tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (p. 89).

Através desta intenção e tendo em conta as dificuldades do grupo, no que concerne aos curtos períodos de atenção e concentração, foi também uma mais-valia, pois eram criados momentos nos quais era possível contornar essas dificuldades.

Importa referir que todas as intenções foram pensadas e planeadas de acordo com as características do grupo de crianças, assim como os seus interesses e necessidades. O facto de estas intenções terem sido colocadas em prática, permitiu-me perceber o que corria bem, o que corria menos bem, fazendo assim uma avaliação da situação, refletindo de seguida e criando novas estratégias e/ou propostas de atividades que mais se adequassem ao grupo de crianças.

3.1.2. Intenções para a equipa

A minha primeira intenção para a equipa educativa foi **envolver todos os elementos da equipa**, neste sentido, integrei sempre todos os elementos da equipa em todas as minhas decisões e planificações, aceitando sempre as suas sugestões e feedbacks.

A segunda intenção tinha que ver com **criar oportunidades de partilha de informação**. Eu sempre partilhei todas as informações, que tinham que ver com as crianças, com a equipa educativa, no sentido de todas estarem a par do que acontecia. Quando levava propostas de atividades, partilhava-as também com a equipa educativa, conversando com elas, previamente. As conversas, privadas, que tinha com as famílias sobre os seus educandos eram também sempre partilhadas com todos os elementos da equipa educativa. Além disso, sempre partilhei com a equipa os meus sentimentos, os meus receios, as minhas dúvidas.

A terceira e última intenção estabelecida foi a de **realizar trabalho de equipa, colaborando e cooperando com todos os elementos**. Deste modo, ajudei todos os elementos da equipa, em qualquer tarefa e colaborei em tudo o que me solicitavam e vice-versa. Sempre fui recetiva às opiniões, críticas e sugestões, com o intuito de melhorar a minha ação. As decisões tomadas, tendo em conta o bem-estar físico e emocional das crianças eram sempre efetuadas em equipa, tal como a resolução de problemas. O trabalho em equipa foi muito evidente ao longo de toda a PPS II, uma vez havia sempre entre-ajuda, colaboração, cooperação perante todos os elementos. Covey (2000) defende que “un equipo está constituído por un conjunto de personas que deben

alcanzar um objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración” (p.6) Os diferentes elementos da equipa educativa, trabalhavam em conjunto, dividiam tarefas, tornando assim o trabalho mais eficiente, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem holísticos das crianças. É ainda de salientar que o trabalho em equipa permitiu aprender com as capacidades e limitações de cada elemento, permitindo posteriores correções de erros, criando assim um melhor desempenho global de todos.

O facto de envolver todos os elementos da equipa educativa, partilhar as informações com os mesmos e trabalhar em equipa, deu-me a segurança e a confiança necessárias para a minha ação e para realizar um trabalho com qualidade e adequado ao grupo de crianças.

3.1.3. Intenções para as famílias

O trabalho com as famílias ajuda a conhecer a criança, visto que “pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança (Post & Hohmann, 2011, p.329). Considero ainda importante conhecer e envolver as famílias, porque “conhecendo a família de cada criança, os adultos que trabalham nos contextos educativos...podem dar às crianças ferramentas e materiais que elas vêm ser usados em casa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.101).

A primeira intenção delineada foi **estabelecer uma relação de confiança**. Neste sentido, procurei, numa primeira fase, apresentar-me às famílias, transmitindo-lhes as minhas intenções e qual o trabalho que iria realizar com os seus educandos, baseando-me na educação positiva e na promoção de momentos lúdicos que permitissem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para que ocorra uma relação de respeito e confiança, é necessário, segundo Mata e Pedro (2021) criar uma parceria com as famílias, parceria essa que deve funcionar com a participação de todos os intervenientes do processo educativo. “As decisões são tomadas em colaboração, tendo em conta os objetivos comuns identificados pelos diferentes parceiros” (Mata e Pedro, 2021, p. 22). Para isso, é necessário partilhar responsabilidades, de modo a promover uma educação de qualidade assim como o desenvolvimento e aprendizagem holísticos da criança.

Mata e Pedro (2021), baseando-se em Deslandes (2001) indicam que a relação de confiança e parcerias contribui para “um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades”, assim como para a construção de estratégias

educativas comuns, [para] ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante” (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

As restantes intenções tinham que ver com **promover a participação e o envolvimento das famílias, assim como o trabalho em parceria**. Todas estas intenções podem ser interligadas. Assim sendo, foi possível utilizar o grupo do Whatsapp, no qual eram partilhadas todas as atividades e brincadeiras das crianças, diariamente, assim como informações relativas a acontecimentos das crianças. Todas estas partilhas eram feitas de mim para os pais, assim como dos pais para mim.

A comunicação estabelecida entre a equipa educativa e as famílias é crucial para que haja uma ligação escola-família. Cardona et al. (2021) defendem que essa comunicação pode ser feita de forma informal (presencial ou não presencial) e formal (reuniões ou informações escritas).

A comunicação informal é aquela que é efetuada nos momentos de recolha ou de entrega de crianças, de forma presencial e pode ser também efetuada de forma não presencial, isto é através de “recados escritos em suporte de papel, ou através de email, blogue, grupos fechados em redes sociais, etc.” (Cardona et al., 2021, p. 130).

A comunicação formal tem que ver com as reuniões de grupo ou individuais, nas quais ocorre também o “planeamento e a avaliação da ação educativa” (Cardona et al., 2021, p. 131).

Foram realizadas duas reuniões de pais, durante a PPS II, nas quais eu participei, referenciando os meus objetivos de estudo e o projeto que iria realizar com as crianças. Disponibilizei-me ainda para responder aos pedidos e às necessidades das famílias.

A envolvimento e participação das famílias foi sempre visível em todos os desafios colocados, mas teve uma maior incidência no projeto “os dentes”, dado que as famílias pesquisavam informações com as crianças e duas famílias ligadas à área da saúde, realizaram vídeos com resposta às suas perguntas, assim como sensibilizações para a escovagem dentária e tratamento dos dentes. Uma das famílias disponibilizou-se ainda para ir à escola realizar uma pequena animação levando como recurso um peluche com uma dentadura, chamado dentolas, para melhor sensibilizar as crianças para a escovagem correta dos seus dentes. Isto foi observado logo

“Após a reunião de pais, na qual expliquei que projeto iria realizar com as crianças, a mãe do cachorro quente quis conversar connosco, pois tinha tido uma ideia para o projeto. Durante a conversa, ela explicou que é assistente

dentária e não dentista, mas perguntou se poderia ser alguém do consultório dela a responder às perguntas, dado que trabalhavam com crianças e estavam mais habituados a utilizar o vocabulário correto e adequado às mesmas. Eu disse claro que sim, depois ela deu ainda a ideia de levar o filho ao consultório, onde ele poderia aprender e, posteriormente, explicar aos colegas como se pode fazer a higienização dos dentes, quais as pastas e as escovas adequadas etc.” (Nota de campo de 12.01.21)

Foi realizado um questionário a todas as famílias com o intuito de perceber qual o impacto que o projeto tinha tido na vida dos seus educandos, assim como o facto de considerarem essencial ou não a participação das famílias nos projetos e na vida do JI.

Em geral, as famílias consideram o trabalho de projeto uma mais-valia, no que diz respeito à aprendizagem das crianças e mencionam que esta metodologia deve ser utilizada mais vezes, pois vai ao encontro dos interesses das mesmas, permitindo-lhes uma participação ativa na sua própria aprendizagem e conseqüentemente um maior interesse e motivação para aprender e reter a informação. As famílias mencionaram que, assim, as crianças aprendem de forma lúdica, despertando o seu lado criativo e observador. Consideram ainda fulcral que as famílias sejam envolvidas neste processo de aprendizagem porque além de darem continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, funciona como fator motivador e facilitador do envolvimento das crianças.

A envolvimento e participação das famílias na vida de JI é imprescindível para que haja uma continuidade, em casa, do trabalho desenvolvido na escola e além disso, é promotora da motivação e interesse das crianças, promovendo em simultâneo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

“O impacto das práticas de envolvimento parental na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). Deste modo, as famílias funcionam como um suporte aos desafios colocados, e desempenham ainda um papel fundamental na relação estabelecida com os docentes e com as restantes crianças do grupo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

4.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

O tema surgiu a partir da observação do grupo, das suas características necessidades e dos seus interesses, ou seja, a caracterização acima mencionada.

O interesse das crianças partiu da escrita do seu nome quer nos trabalhos que realizavam quer na marcação das presenças. Este interesse era ainda visível pela frequência com que as crianças questionavam como se escreviam as palavras, quais eram as letras, copiavam o abecedário, utilizavam a escrita nos seus desenhos e no quadro do giz. Acresce ainda que uma das crianças já sabia ler. Este facto despoletou o interesse do resto do grupo como se pode verificar na nota de campo de 12.11.20, em que uma criança pergunta “podemos aprender a ler?”

A constatação deste interesse do grupo, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem da escrita, levou-me a estabelecer uma intenção para a ação, que como refiro no ponto das intenções, se traduziu em incentivar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Para perceber qual deve ser o papel do educador nesta aprendizagem, surge assim a emergência da escrita e da leitura como tema da investigação, aprofundando a ação do educador, com a seguinte questão de estudo “qual o papel do educador na apropriação da escrita e da leitura numa sala de JI?” Desta questão surgem os seguintes objetivos de estudo: Identificar os conhecimentos das crianças pela escrita; Perceber quais as estratégias mais eficazes que facilitam a apropriação das crianças na escrita.

Esta investigação, como afirma Soares (2005) “pretende traduzir-se em conhecimento válido, acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as crianças.” (p. 170).

4.2. REVISÃO DA LITERATURA

As crianças confrontam-se com experiências e ações sociais que lhes permite contactarem com o código escrito, mesmo antes da entrada para a educação pré-escolar.

Martins (1994) menciona que as crianças, desde muito novas, “se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, [e] as suas relações com a linguagem oral” (p. 53). Segundo

Mata (2008), é através da observação da leitura e escrita dos outros indivíduos que as crianças desenvolvem “a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (Mata, 2008, p. 14).

Martins (1994) refere, noutra perspetiva, que o interesse pela escrita não advém somente da observação da escrita, mas também das possibilidades de participação “de uma forma ativa em situações em que a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam na sua vida quotidiana” (p. 53). Deste modo, é de salientar que o conhecimento das crianças acerca da funcionalidade da escrita vai sendo cada vez mais estruturado e conseqüentemente “mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14).

Um ambiente que promova a sensibilidade à leitura e à escrita permite às crianças refletirem sobre as mesmas e conseqüentemente a apreensão de alguns conhecimentos da linguagem escrita. Assim, “o sucesso na iniciação à leitura e à escrita depende essencialmente da exposição à linguagem escrita a que a criança foi submetida antes da entrada na escola” (Sim-Sim et al., 1997, p. 49).

O propósito da educação pré-escolar não é, nem nunca foi o de trabalhar a linguagem escrita no sentido da escolarização, mas sim de proporcionar às crianças contactos diversificados com o código escrito (Amado, 2019 & Mata, 2008).

Isto leva à definição da emergência da escrita, que é defendida por vários autores como Mata (2008) e Sim-Sim et al. (1997), baseando-se em Marie Clay (1966) e Morrow e Rand (1993), como sendo, os conhecimentos prévios que indicam posteriores “potencialidades literácitas” (Sim-Sim et al., 1997, p. 48), que advém do envolvimento e da motivação em atividades de leitura e de escrita.

Por sua vez, Mata (2008) refere que esses contactos podem ser efetuados de forma lúdica, proporcionando, às crianças, variadas atividades ou momentos de lazer, assim como o “apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque), como ainda com um carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas)” (p. 15), o que permite assim a compreensão da funcionalidade da escrita.

Martins (2019), baseando-se em Ferreiro (2002) e (2013), Ferreiro e Teberosky (1979), Ribera (2013), Solé e Teberosky (2004), Teberosky (1991) e Teberosky e Cardoso (1990), defende que é a partir do acima exposto que as crianças adquirem

conhecimentos sobre a leitura e a escrita, percebendo que estas “são atividades de comunicação e construção de significados, que têm múltiplos usos e funções” (Martins, 2019, p. 3).

Para corroborar esta ideia, Machado (2008) indica que “a descoberta da funcionalidade da escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma” (p.30). De acordo com a autora supracitada, a criança vai construindo sentidos e razões para querer aprender a escrever e a ler, construindo assim o projeto pessoal de leitor, que segundo Mata (2008) tem que ver com uma “interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem” (p.16).

Machado (2008) refere ainda que a criança ao perceber a funcionalidade da escrita vai-se apercebendo que cada uma das funções corresponde a um tipo de texto. Martins e Nizza (1998) acrescentam a existência de seis funções que a linguagem escrita pode representar: comunicar; seguir ou dar instruções; prazer e sensibilidade estética; aprender e partilhar conhecimentos e “rever um escrito do próprio – [que] não corresponde a nenhum tipo de texto mas é uma acção que decorre sempre após qualquer escrita” (Machado, 2008, p. 30).

É de salientar, em consonância com Silva (2013), que numa fase precoce do processo de apropriação da linguagem escrita, a criança ainda não tem presentes as características da mesma, “tais como a sua: literalidade (codificação da fala pela escrita), a sua linearidade (a separação das palavras por espaços), e a sua função referencial (a palavra não é o desenho das coisas), sendo que “à medida que [a criança] vai evoluindo nas suas concetualizações estas características começam a surgir” (p. 19).

Assim, segundo estudos efetuados por alguns autores relativamente à natureza das hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita, é possível instituir quatro níveis de escrita diferenciados: escrita pré-silábica; escrita silábica; escrita silábico-alfabética e escrita alfabética (Machado, 2008, Silva, 2013 & Martins, 1994). A passagem entre cada um desses níveis é um processo gradual e “depende muito das intervenções feitas pelo educador e pelo contexto familiar, cultural e social” (Silva, 2013, p. 20).

A escrita pré-silábica, de acordo com Machado (2008) e Martins (1994), é aquela em que a criança utiliza nas suas produções letras, pseudo-letras ou números. Nesta fase, a criança ainda não separa as palavras com espaços e escreve a mesma palavra

com grafemas diferentes tanto numa frase como isolada. Silva (2013) e Silva et al. (2016) indicam que nesta fase as crianças já conseguem diferenciar o desenho da escrita, “as crianças iniciam uma fase de tentar imitar as letras, [e] os símbolos que conhecem” (Silva, 2013, p.20).

A escrita silábica é caracterizada essencialmente pela utilização de uma letra par representar uma sílaba (Machado, 2008, Martins, 1994 & Santos. 2013). Nesta fase, já existem verbalizações sobre a escrita, pois a crianças fazem uma leitura silábica, antes, durante, ou depois de escreverem (Machado, 2008 & Martins, 1994). Porém, segundo Machado (2008), esta escrita apresenta mais letras quando comparada coma escrita dos adultos. À medida que a criança evolui na construção da escrita, ela percebe que para escrever utilizam-se apenas letras, passam a deixar de representar números. As letras aproximam-se cada vez mais das formas convencionais (Silva, 2013, p.20).

A escrita silábico-alfabética tem que ver com a utilização de letras que já não são aleatórias, pois representam um “valor sonoro convencional” (Martins, 1994, p. 63).

Para corroborar a ideia acima mencionada, Sim-Sim et al. (2008) referem que em contextos em que as crianças têm contacto com textos escritos e de qualidade existe uma “correspondência quantitativa entre o número de sílabas e o número de letras que usam para escrever uma palavra e outras ainda que começam já a mobilizar letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras” (p. 54).

Por último, a escrita alfabética é representada por “mais ou menos uma letra por cada fonema, está quase correcta porque existe o problema da ortografia (a criança ainda não conhece as regras ortográficas)” (Machado, 2008, p. 31). Martins et al. (2020) corroboram a ideia, afirmando que “o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas” (p.13). A consciência fonológica tem que ver com a capacidade “para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados, como sílabas, unidades intrassilábicas (sons ou grupo de sons dentro da sílaba) e fonemas que integram as palavras” (Martins et al., 2020, p. 13) e constitui uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

As crianças começam a compreender as regras da escrita, começando por escrever o seu nome ou o dos outros, conseguindo distinguir letras, apercebendo-se das suas particularidades e atribuindo um nome ou valor sonoro às mesma (Mata, 2008).

Martins et al. (2020) defendem que o nome próprio é o primeiro contacto que as crianças têm com o texto escrito e que este aparece para identificar desenhos e/ou trabalhos que depois são expostos na sala. “A leitura e escrita do nome próprio, seu e dos outros, fornece o ambiente propício para a aprendizagem de um repertório de letras em que cada uma dessas letras tem um papel fundamental, já que pode ser reconhecida em diversos contextos e o seu uso generalizado em diferentes situações” (Martins et al., 2020, p.21).

Além do acima exposto, as crianças começam ainda a perceber a orientação da escrita, ou seja, a “orientação em linhas, organizando-as não só da esquerda para a direita, como de cima para baixo” (Mata, 2008, p. 36), começando também a ter noção da linearidade e da literalidade.

Tendo em conta que o ambiente educativo é promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, cabe ao/à educador/a “apoiar-se nas suas bases teóricas, que lhe fornecerão pistas para organizá-lo convenientemente em conjunto com os seus alunos” (Machado, 2008, p.32), criando assim um ambiente educativo organizado que seja estimulante e facilitador de uma familiarização com o código escrito (Silva et al., 2016, p.70).

O/a educador/a deve ainda, em consonância com Machado (2008) criar estratégias e promover atividades lúdicas que vão ao encontro dos interesses das crianças, que sejam significativas, desafiantes e motivadoras, permitindo uma aquisição de conhecimentos e competências no diz respeito à leitura e à apropriação da linguagem escrita, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem holísticos das crianças.

Porém, deve sempre respeitar as “características conceptuais de cada uma das crianças, não procurando pressionar nem saltar etapas” (Mata, 2008, p.,56).

Martins et al. (2020) tendo por base Gonzalez et al. (2014) defendem que o ouvir e contar histórias são uma ferramenta essencial promotora do desenvolvimento da linguagem, “levando as crianças a aprender novas palavras, aprofundar significados e familiarizar-se com as características sintáticas e textuais da escrita, de uma forma contextualizada e com sentido, que as ajudarão mais tarde a escrever e a expor melhor” (Martins et al., 2020, p. 18)

Santos (2007) confirma o acima exposto, quando refere que é necessário que “sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re)configurando as suas concepções. É neste sentido

que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa.” (p.50).

Tendo em conta que as práticas pedagógicas do educador “desempenham um papel essencial na aquisição de competências de literacia das crianças”, as atividades proporcionadas pelos educadores devem ter por base o desenvolvimento do “pensamento sobre a linguagem oral e as competências de escrita e leitura inicial das crianças” (Martins et al., 2020, p.20).

Segundo Mata (2008) o/a educador/a deve ainda

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades
- Integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância
- Servir de modelo às crianças
- Registrar por escrito... o que as crianças dizem
- Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas
- Envolver as famílias e as suas práticas de
- Desenvolver actividades de escrita interactiva
- Literacia familiar
- Produzir livros diversos
- Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos
- Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala
- Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita (p.56 a 59)

O/a educador/a deve refletir constantemente acerca da sua prática e das estratégias que aplica com as crianças, de forma a adequá-la de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

4.3. ELABORAÇÃO DO ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO

O quadro metodológico é de natureza qualitativa, índole interpretativa e reflexiva, com algumas características etnográficas, isto é a abordagem mais adequada para entender os processos, os produtos e os fenómenos intrínsecos à problemática desta investigação. Aires (2015), baseando-se em Colás (1998), defende que a investigação qualitativa se processa de forma interativa, quer isto dizer que “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2015, p. 14).

De modo a responder à problemática em questão, optei pela metodologia de investigação-ação, visto ser uma metodologia em que é necessário investigar, pesquisar e refletir, de forma a melhor agir. É assim considerada uma metodologia “prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p.361), o que permite “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior atividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al., 2009, p.357). Através desta metodologia, foi possível retirar conclusões sobre as atividades e as estratégias implementadas, assim como os efeitos causados, verificando assim uma mudança da ação.

O processo desenvolvido foi uma investigação sobre a prática, através dos vários ciclos de investigação que se caracterizam por uma avaliação inicial, para planear a ação, cujo planeamento foi desenvolvido de forma a criar novas estratégias que dessem continuidade ao ciclo seguinte, voltando a avaliá-lo.

De forma a realizar a pesquisa, recorri a técnicas e instrumentos que me auxiliassem na recolha de dados, para conseguir compreender e interpretar toda a informação e/ou documentação que constituirá a base da minha reflexão sobre a prática educativa.

Deste modo para esta investigação, utilizei uma técnica “directa ou interactiva” (Aires, 2015, p. 24) de recolha de dados, ou seja, a observação participante “em que o educador-investigador observa antes e depois de agir, adquire conhecimento do grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades, dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, das suas reações e esse conhecimento será

fundamental para adequar constantemente as suas opções metodológicas e curriculares à realidade observada” (Lourenço, 2014, p. 41 e 42). Para corroborar esta ideia, Pawlowski et al. (2016), defendem que esta está integrada numa abordagem de observação etnográfica, quer isto dizer que o observador tem uma participação ativa na situação de recolha de dados, adaptando-se à mesma. Além das técnicas acima mencionadas, utilizei como instrumentos a entrevista semiestruturada, observações, notas de campo e os registos fotográficos e gráficos.

A entrevista semiestruturada, ocorre, por norma, com um entrevistador e um entrevistado, sendo que o primeiro tem como objetivo recolher dados subjetivos, sobre um determinado tema, relacionados “com os valores, ... atitudes e ... opiniões dos sujeitos entrevistados” (Miranda, 2009, p.41). Vou recorrer ainda a uma análise de conteúdo, que em consonância com Bardin (1977) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.42), para analisar a informação recolhida através dos vários instrumentos de recolha de dados.

As notas de campo são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), o que me permitiu registar os sentimentos, as reacções e os comportamentos presenciados. As notas de campo garantiram sempre o seu carácter fidedigno, tendo sido efetuadas logo após o acontecimento.

Em consonância com Máximo-Esteves (2008), “(...) as imagens registadas não pretendem ser trabalho artístico, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p.91).

As produções das crianças constituem um importante registo gráfico, que tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, por parte do educador, relativamente às aprendizagens das crianças assim como o seu nível de envolvimento nas atividades.

Posteriormente, irei recorrer à triangulação de dados recolhidos das diversas fontes: entrevistas, notas de campo, fotografias e registo gráfico, de forma a conseguir perceber como é que os dados se interligam ou se interjustificam, dando resposta aos objetivos da investigação.

De forma a agir adequadamente com as crianças, as famílias, a equipa educativa, criei um roteiro ético (cf. anexo portefólio, p. 228-232) e comprometi-me em

cumprir um conjunto de princípios a nível da ética pessoal e profissional. Neste sentido, ao nível pessoal e profissional, baseei-me na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI e para ética e deontologia baseei-me em Tomás (2001).

Tanto as crianças, como as famílias e a equipa educativa foram sempre respeitadas e foi garantida a sua confidencialidade e o anonimato face a informações observadas e/ou partilhadas. Quanto às crianças e à equipa educativa, estas foram identificadas com nomes fictícios escolhidos pelas mesmas. É de evidenciar ainda que a investigação realizada não teve qualquer custo para nenhum dos agentes envolvidos, proporcionando sempre o bem-estar das crianças e a participação das famílias.

Considero fundamental que um docente siga os princípios éticos e deontológicos na sua profissão, uma vez que, permite exercê-la de forma íntegra e com respeito pelas normas morais. Considero ainda essencial, que, todos os docentes de educação, transmitam valores às crianças, permitam sempre a sua participação nas tomadas de decisão, nunca as manipulem a fazer seja o que for, em prol dos seus interesses.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta fase foram analisados os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos (análise dos ciclos de investigação (cf. anexo portefólio, p. 233-247) e análise de conteúdo da entrevista semiestruturada) (cf. anexo portefólio, p. 263) mencionados no ponto anterior, assim como as estratégias implementadas. Isto, para melhor responder à questão problema e aos objetivos desta investigação.

Importa salientar que os nomes das crianças que aparecem ao longo do texto são fictícios e escolhidos pelas mesmas.

Como já referi no ponto acima, esta investigação teve por base o interesse das crianças na leitura e na escrita, mais concretamente na escrita e como tal implementei estratégias diversificadas para poder verificar o papel do educador na apropriação da escrita e da leitura, numa sala de JI. Para isso efetuei uma investigação-ação que segundo Santos et al. (2013), “disponibiliza a possibilidade de intervenção na entidade sob investigação e a análise dos resultados” (p. 3). Esta investigação teve por base a observação, a identificação do problema e a posterior reflexão e avaliação. Deste modo, pode dizer-se que foi utilizada uma investigação cíclica, com 5 fases: “diagnóstico, planeamento de Ação, execução de Ação, avaliação e aprendizagem específica” (Susman, 1978, citado por Santos et al., 2013, p. 3).

A investigação-ação efetuada resultou da interligação de vários ciclos, resultando numa espiral, o que permitiu avaliar a ação, planejar novas estratégias, agir e voltar a avaliar, verificando ou não mudanças na ação. É ainda importante referir que algumas ações não foram previamente planeadas, decorrendo da própria ação e da caracterização do grupo de crianças (interesses, potencialidades e necessidades).

Comecei pelo diagnóstico, isto é, “melhoria num potencial problema previamente identificado” (Santos et al., p.4), quer isto dizer que após a observação do grupo de crianças, percebi que havia um grande interesse de algumas crianças, pela linguagem escrita, dado que “as crianças ... sempre que realizavam um desenho, escreviam o seu nome e a data, no canto superior esquerdo da folha.” (Nota de campo de 12.11.21). Segundo a EC, as crianças demonstravam interesse pela escrita, no preenchimento do mapa das presenças e nos registos diários, que adoravam fazer (cf. anexo portefólio, p.263),. Além disso, questionavam frequentemente o que os adultos escreviam e para quê.

Através observação direta e da entrevista semiestruturada à EC, percebi quais as suas conceções sobre a emergência da escrita, sendo que as crianças necessitam de contactar com diferentes tipos de texto para perceberem a utilidade da escrita (cf. anexo portefólio, p. 260-262). Verifiquei ainda a importância da organização do ambiente educativo como promotora da apropriação da leitura e da escrita, assim como as estratégias implementadas pela EC, nas quais se deve incluir vários momentos de leitura/escrita onde o educador lê, escreve e questiona, colocando questões e levantando hipóteses.

Avaliei também o ambiente educativo, refletindo sobre o mesmo e concluindo que havia um mapa das presenças e um mapa das tarefas. Percebi que essas foram estratégias implementadas pela EC, para promover a emergência da escrita e da leitura e percebi ainda que eu poderia dar continuidade às mesmas e promover novas estratégias também de forma a fomentar o interesse do grande grupo de crianças.

Mata (2008), defende que é através da observação da leitura e escrita dos outros indivíduos que as crianças desenvolvem “a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (p. 14).

A minha intenção não foi a de escolarizar, mas sim de aproveitar o interesse das crianças, facilitando assim a emergência da linguagem escrita através de situações reais

e pertencentes à rotina diária, promovendo a aquisição de conhecimentos que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º CEB.

A segunda fase é referente ao planeamento, na qual foram delineadas um “conjunto de ações a tomar na investigação e identificar a abordagem e objetivos da intervenção” (Santos et al., 2013, p. 4). Nesta fase incluí todas as crianças, através de um plano de trabalho flexível e adaptado aos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de forma a adequar a ação consoante as necessidades e potencialidades das mesmas.

A tabela abaixo é uma súmula da tabela em anexo (cf. anexo portefólio, p. 248-258) e apresenta as estratégias implementadas assim como as subestratégias.

Tabela 2. Estratégias e subestratégias

ESTRATÉGIA	SUBESTRATÉGIA
SERVIR DE MODELO ESCRITOR	ESCREVER O QUE DIZIAM, O QUE FICAVA PLANEADO, O QUE QUERIAM ESCREVER
	ESCREVER PELAS CRIANÇAS QUANDO QUERIAM COMUNICAR E PEDIAM PARA ESCREVER.
INTEGRAR A ESCRITA NAS ROTINAS	MAPA DAS COISAS IMPORTANTES
	ÁREA DAS LETRAS
	IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR ÁREA
	REALIZAÇÃO DE UM LIVRO
	REALIZAÇÃO DE UMA EMENTA
	ETIQUETAGEM DE MATERIAIS

Apresento a terceira fase na qual comecei a desenvolver o que foi, previamente planeado (subestratégias identificadas na tabela acima), juntamente com a quarta fase que corresponde à avaliação, na qual se verificou se “as ações efetuadas tiveram o efeito esperado e se serviram para resolver os problemas iniciais” (Santos et al., 2013, p.4), o que me permitiu ir ajustando o plano previsto ao desenvolvimento da ação (cf. anexo portefólio, p. 233-247).

A primeira estratégia foi desenvolvida ao longo de toda a ação. Esta estratégia foi **servir de modelo escritor** e encontrava-se dividida em duas subestratégias: escrever o que as crianças diziam, o que ficava planejado, o que queriam escrever e escrever pelas crianças quando queriam comunicar e me pediam para o fazer.

Por exemplo, sempre que era necessário transmitir algum recado ou alguma informação ao D. (monitor da CAF), as crianças pediam-me para escrever num papel para depois lhe entregarmos. Ou quando queriam enviar alguma informação ou recado às famílias, pediam-me para enviar uma mensagem para não se esquecerem. Isto é visível quando “eu disse: não se esqueçam de trazer o que combinámos. As crianças pediram-me para enviar uma mensagem aos pais, pelo Whatsapp, para não se esquecerem” (Nota de campo de 25.11.20).

As crianças começaram a perceber a funcionalidade da escrita, no que concerne à comunicação, mais concretamente à sua importância quando queremos guardar uma mensagem ou recado.

Posteriormente, as crianças foram ganhando cada vez mais interesse e iniciativa para escrever, tanto em desenhos, como em brincadeiras, nas diferentes áreas e começaram ainda a adquirir conhecimentos acerca da emergência da escrita, no que diz respeito aos aspetos figurativos da mesma (orientação da escrita: de cima para baixo e da esquerda para a direita).

Um exemplo em que servi de modelo escritor foi no início do estágio quando “ela disse que... queria escrever “mundo do amor”, mas disse que não sabia escrever e pediu-me para escrever, eu escrevi numa folha à parte e ela copiou” (Nota de campo de 27.11.21).

Outros exemplos representativos da iniciativa da escrita, do interesse pela mesma são visíveis quando “a Barbie escreveu na espuma de barbear “Spma de Breria (espuma de barbear)” (Nota de campo de 12.01.21). Aqui foi evidente uma tentativa de escrita na qual a criança já apresentava alguma consciência fonológica, não escrevendo letras ao acaso, mas atribuindo um grafema ao fonema. Foi utilizada a escrita silábica-alfabética que em consonância com Martins (1994) tem que ver com a utilização de letras que já não são aleatórias, pois representam um “valor sonoro convencional” (Martins, 1994, p. 63).

Esses momentos são ainda visíveis quando “a Flor, estava a fazer um desenho e depois, por iniciativa própria, pegou nos lápis de cor e construiu letras com os mesmos”

(Nota de campo de 18.01.21). Neste momento, foi perceptível que a criança já conseguia identificar as letras, demonstrando assim conhecimentos dos aspetos figurativos da escrita.

A segunda estratégia teve que ver com **integrar a escrita nas rotinas** que foi subdividida em seis subestratégias distintas, apresentadas na tabela acima.

Houve a necessidade de identificar os espaços de arrumação, e como tal aproveitei-a como estratégia para que se trabalhassem questões da escrita. Neste sentido, como era ainda uma fase precoce, as crianças quiseram identificar as áreas através da escrita, dos números e dos desenhos, porém, como ainda não o conseguiam fazer sozinhas, pediram-me para escrever e eu escrevi a lápis para elas passaram por cima com a caneta.

As crianças começaram a perceber a importância da escrita, percebendo também a sua funcionalidade, neste caso, o facto de servir para dar instruções, pois “o Futebol disse: as áreas identificadas ajudam-nos a perceber quantas crianças podem estar lá” (Nota de campo de 24.11.20).

Martins (2019) indica que as crianças começam a perceber que a leitura e a escrita “são atividades de comunicação e construção de significados, que têm múltiplos usos e funções” (p. 3).

Deste modo, começaram a perceber como poderiam integrar a escrita no seu dia-a-dia. Houve a necessidade de perceberem a rotina diária e semanal e foi então criada a estratégia da elaboração de uma planificação semanal, com a nomenclatura, atribuída pelas crianças, de “mapa das coisas importantes”. A partir desta estratégia promovi a emergência da escrita e da leitura.

Essa planificação, estabelecia a relação entre o oral e a escrita, através da qual as crianças adquiriam a noção de tempo e daquilo que tinham de fazer. O mapa das coisas importantes, foi um mapa que foi construído por mim e pelas crianças, porém numa fase inicial, foi escrito maioritariamente por mim. Após o interesse das crianças e a iniciativa das mesmas pela escrita, o mapa foi alterado e escrito exclusivamente por elas.

Algumas crianças começaram mesmo a querer escrever sozinhas, sem copiarem, apresentando claramente noções de consciência fonológica, atribuindo um grafema ao fonema. Um exemplo disso foi quando «tínhamos de escrever “projeto”, porque íamos continuar o projeto dos dentes e eu escrevi para a Pizza copiar e ele

disse: não preciso de copiar, já sei escrever sozinho. E escreveu: projeto» (Nota de campo de 19.03.21).

Através do desenvolvimento desta estratégia pude verificar que as crianças se começaram a apoderar do mapa, ganhando cada vez mais interesse pela escrita e apresentando conhecimentos de alguns aspetos figurativos (orientação da escrita, linearidade, conhecimento de letras) e consciência fonológica.

A consciência fonológica tem que ver com a capacidade “para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados, como sílabas, unidades intrassilábicas (sons ou grupo de sons dentro da sílaba) e fonemas que integram as palavras” (Martins et al., 2020, p. 13) e constitui uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

No âmbito da unidade curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI) foi desenvolvido um projeto com o tópico “os dentes”. Este projeto foi aproveitado como estratégia para a promoção da leitura e da escrita, principalmente o fim do mesmo com o livro de síntese.

O livro tinha como conteúdo as aprendizagens adquiridas sobre os dentes e foi construído de raiz pelas crianças, com o meu auxílio. Assim, foi visível a aquisição de conhecimentos relativos à composição do livro (capa, contracapa, lombada, título, autores, ilustradores, editora, sinopse, código de barras e paginação). À medida que as crianças iam construindo o livro, adquiriam cada vez mais conhecimentos em relação a aspetos figurativos da escrita como a orientação da mesma, o conhecimento das letras e a linearidade.



Figura 1. Livro do projeto de CDEI

...eu perguntei se ela queria que eu fizesse linhas para que fosse mais fácil ela escrever e ela disse "sim quero linhas, mas eu é que faço"... Escreveu tudo muito

bem e muito direitinho, com a orientação correta (da esquerda para a direita e de cima para baixo) (Nota de campo de 14.01.21).

Enquanto escreviam, as crianças iam dizendo algumas palavras e foi notório que já apresentavam o conhecimento do nome das letras. Facto esse que foi verificado três vezes, como por exemplo, «a Hakuna papaia disse: ai eu não sei muito bem fazer um “s”... ele dizia “este texto tem muitos “s”» (Nota de campo de 26.03.21).

A consciência da linearidade foi uma ocorrência de cinco vezes, visível em quatro crianças, quando, por exemplo

a Batata cozida começou também a escrever ... disse que antes não fazia isso [dar espaços entre as palavras], mas agora já faz muito bem. Houve uma altura em que ele se esqueceu de fazer um espaço e disse “ai! não fiz o espaço, está muito juntinho (Nota de campo de 26.03.21).

Foi visível ainda quando a Borboleta, escrevia uma frase e colocava sempre o dedo entre cada palavra para dar um espaço, ou até mesmo quando “[a Leonor] dizia: agora um espaço, sempre que escrevia uma palavra” (Nota de campo de 26.03.21).

Foram ainda implementadas duas subestratégias que tiveram que ver com a organização do espaço. Sendo que na primeira foi inserida uma área com letras e na segunda foram identificadas as prateleiras da área dos jogos e os respetivos materiais.

A área das letras servia para que as crianças as pudessem manipular e construir palavras, porém, sinto que esta área não foi aproveitada da melhor maneira, acabando por criar um desinteresse por parte das crianças. Creio que esse desinteresse tenha sido causado porque a inserção das letras não foi apresentada da melhor maneira ou porque as crianças já estavam um passo à frente conseguindo já escrever, num papel, não necessitando de brincar com as letras de cartão. Esta poderia ter sido uma estratégia excelente para desenvolver momentos de escrita criativa e inventada. É ainda de referenciar que já existia uma área com um quadro magnético e de ardósia em simultâneo, no qual as crianças escreviam tanto com giz como com as letras magnéticas. Talvez esta área fosse mais apelativa que a das letras de cartão, daí a perda de interesse, por parte das crianças.

A identificação das prateleiras e dos jogos teve que ver com a necessidade de manter a sala arrumada e organizada e para tal, as crianças quiserem identificá-los com letras, como tal pode promover a emergência da escrita. Neste momento já apresentavam conhecimentos sobre o nome das letras, sendo este um facto observado

quatro vezes. As crianças escolheram as letras porque faziam parte do seu nome ou do nome dos amigos. Aqui foi visível o interesse das crianças pela escrita, assim como a aquisição de conhecimentos sobre a mesma, pois «a Pizza disse “eu quero identificar esta prateleira com um T, porque é a letra do meu nome e o Futebol disse “e eu quero identificar com um M, porque é e a letra do nome da Micaela”» (Nota de campo de 26.04.21).

A última subestratégia implementada teve que ver com a elaboração de uma ementa para a casinha, pois as crianças queriam fazer um restaurante. As crianças escolheram a ementa (sopa, prato principal, sobremesa e bebida) e escreveram em papéis que recortaram, posteriormente, e organizaram-nos numa cartolina. Neste momento, também foi possível verificar os conhecimentos adquiridos sobre a funcionalidade da escrita, a consciência fonológica das crianças, assim como a sua capacidade para perceber a organização das palavras na frase e ainda a orientação da escrita.

A consciência fonológica é observável quando, por exemplo “a Magguie escolheu fazer um bolo para a sobremesa. Ela não quis que eu escrevesse para ela copiar, sendo que ia dizendo as palavras, silabicamente e escrevia-as” (Nota de campo de 28.04.21).

A capacidade de organização das palavras verifica-se quando “a Flor e a Lara fizeram o prato principal, escolhendo um peixe branco no forno e carne de vaca com vitela, respetivamente. A Flor escreveu todas as palavras e depois recortou-as, mas quando lhe pedi para ordená-las não conseguiu e a Lara ajudou-a” (Nota de campo de 28.04.21).

Já a orientação da escrita é referente ao momento em que “eu virei algumas palavras ao contrário (debaixo para cima) e ele voltou a virá-las de cima para baixo e eu perguntei-lhe o porquê de ter feito isso, ao que me respondeu que estavam ao contrário e não davam para ler” (Nota de campo de 28.04.21).

É de salientar que as subestratégias: mapa das coisas importantes, área das letras, a realização do livro e da ementa não foram planeadas, pois decorreram da própria ação. Já as subestratégias: identificação do número de criança por área e a etiquetagem de materiais, foram planeadas, porém também decorreram das necessidades do grupo de crianças e da organização do ambiente educativo.

Tendo em conta que a investigação-ação resulta da interligação de vários ciclos, houve sempre uma avaliação-planeamento-ação-avaliação e foi feita uma reflexão

sobre as subestratégias, verificando o que se poderia modificar, acrescentar ou retirar para obter resultados positivos, implicando assim uma mudança na ação.

A partir do momento em que as subestratégias foram desenvolvidas, foi efetuada a sua avaliação e a observação das aprendizagens adquiridas, assim foi possível perceber que houve, realmente, uma mudança da ação, pois as crianças, começaram a perceber a funcionalidade da escrita e começaram a emergir alguns conhecimentos sobre a mesma.

É ainda de referenciar que além das subestratégias desenvolvidas, os momentos do tapete também foram aproveitados para realizar brincadeiras lúdicas com as crianças, promovendo a emergência da leitura e da escrita, permitindo-lhes adquirir noções sobre a consciência fonológica, mais concretamente a manipulação de sons e de sílabas.

Um exemplo disso verifica-se quando

“o Porco preto (educadora), ...disse-lhes para pensarem numa palavra com duas sílabas,... disse cola e o Porco preto (educadora) pediu-lhe para dizer qual era o primeiro bocadinho da palavra e ele disse co, depois pediu para dizer o segundo e ele disse la e ela disse então agora diz o segundo bocadinho duas vezes e o primeiro bocadinho duas vezes e ele disse coco lala” (Nota de campo de 13.11.20).

E verifica-se também quando

o porco preto (educadora) ...lhe perguntou se ainda se lembrava quais eram as vogais, ... ele respondeu cinco (a, e, i, o, u). Ela deu-lhe papéis e disse para ele escrever uma vogal em cada papel... colou um papel na camisola de cada um e foi pedindo, para 2 crianças se irem juntando e questionou o resto do grupo sobre quais os ditongos que se iam formando com aquelas letras. As crianças rapidamente conseguiam juntar as letras e dizer o ditongo (ai, ui, oi, eu, ia) (Nota de campo de 20.11.20).

A quinta e última fase foi aquela em que fiz a “identificação e registo das conclusões resultantes do processo” (Santos et al., 2013, p.4).

Tendo em conta o acima exposto, foi elaborada a tabela seguinte, na qual constam os resultados obtidos com esta investigação.

Tabela 3. Análise de dados

ANÁLISE DE DADOS			
CONHECIMENTO/APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS			
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
EMERGÊNCIA DA ESCRITA	FUNCIONALIDADE DA ESCRITA	GUARDAR UMA MENSAGEM	2
		DIFERENTES TIPOS DE TEXTO	4
		COMUNICAR	1
		DAR INSTRUÇÕES	1
		PARTILHAR CONHECIMENTOS	2
	APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	INTERESSE PELA ESCRITA	6
	ASPETOS FIGURATIVOS	ORIENTAÇÃO DA ESCRITA	3
		IDENTIFICAÇÃO/CONHECIMENTO DE LETRAS	8
		LINEARIDADE	8
	RELAÇÃO COM O ORAL	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	17

Através desta tabela, foi possível verificar que a funcionalidade da escrita foi uma categoria verificada seis vezes, com maior incidência nos diferentes tipos de texto. Quer isto dizer que as crianças percebiam as diferentes funcionalidades da escrita, identificando diferentes tipos de texto para diferentes ocasiões. Perceberam ainda que a escrita é utilizada como memória, para guardar mensagens ou transmitir informações ou recados.

Através do desenvolvimento das estratégias e subestratégias acima descritas, as crianças ganharam cada vez mais interesse pela escrita, integrando-a em diversos momentos das suas rotinas. O desenho da manhã foi o momento onde foi mais visível a inserção da escrita, pois as crianças, além de colocarem o seu nome, queriam transmitir mensagens sobre o mesmo.

As crianças ao contactarem com o escrito foram adquirindo conhecimentos sobre alguns aspetos figurativos, como a orientação, o conhecimento das letras e a linearidade. As duas últimas apresentaram uma ocorrência de oito vezes, enquanto a primeira ocorreu apenas três vezes. Porém, apesar de não existirem muitas unidades de registo referentes à orientação da escrita, foi observado ao longo de toda a PPS, evidências desse acontecimento, dado que a maior parte das crianças escrevia

corretamente da esquerda para a direita e de cima baixo, excetuando duas ou três crianças que ainda escreviam algumas letras em espelho.

A linearidade foi uma subcategoria verificada maioritariamente na realização do projeto “os dentes”, com especial enfoque no livro.

Por último, as crianças foram adquirindo cada vez mais consciência fonológica, tanto em brincadeiras lúdicas, como na realização do livro, ou da ementa. A consciência fonológica das crianças foi aumentando cada vez mais, à medida que iam sendo aplicadas as estratégias, sendo que essas foram verificadas dezassete vezes ao longo de toda a PPS, com maior incidência a partir de janeiro.

Em suma, posso dizer que a subestratégia desenvolvida que promoveu mais conhecimentos sobre a leitura e a escrita foi a realização do livro (cf. anexo portefólio, p. 251-253), dado que foi construído de raiz, continha as aprendizagens das crianças, permitiu-lhes escreverem cada vez mais e melhor, sem quererem o apoio do adulto, apercebendo-se das regras da escrita e/ou ajudando os amigos com mais dificuldades.

A subestratégia que não obteve os resultados desejados, ou seja, que não atingiu os objetivos delineados foi a da área das letras, porque houve um grande desinteresse por parte das crianças, tal como mencionado acima.

Deste modo, esta investigação respondeu aos objetivos, previamente delineados e apresentados no início deste capítulo.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE
| | " | | " |

A identidade profissional de um docente vai sendo construída e reconstruída ao longo de toda a sua prática profissional, pois esta resulta da sua formação inicial, das suas experiências e vivências em contexto escolar e não escolar, assim como o seu relacionamento com os outros, porém Marcelo García (2010) indica que a identidade profissional docente: “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Quer isto dizer que a formação que os docentes têm não é suficiente para construir a sua identidade profissional, ou seja, essa formação tem de se aliar à forma como o docente vive o seu trabalho, à sua experiência e à sua capacidade de se adaptar às situações.

Beijaard et al. (2004) referem ainda que as noções ou representações próprias que os docentes têm relativamente à sua identidade profissional “determinam fortemente o modo como ensinam, a maneira como se desenvolvem enquanto professores e suas atitudes em relação às mudanças educacionais” (p. 108).

Ao longo da PPS I e da PPS II, fui construindo e reconstruído a minha identidade profissional, dado que eram dois contextos totalmente diferentes e tive de me adaptar a cada um deles, organizando a minha prática em função das crianças, dos seus interesses e das suas necessidades.

É de salientar que para conseguir exercer uma prática de e com qualidade é de extrema importância criar laços afetivos e estabelecer uma relação de conforto e confiança, com as crianças, as famílias e a equipa educativa, dado que todos são intervenientes do processo educativo e que se completam.

Em ambas as PPS criei, rapidamente, laços afetivos com todas as crianças, porém não foram criados em simultâneo com todas, levando mais tempo para algumas crianças, no entanto sempre arranjei estratégias diversificadas para conseguir chegar a todas elas. Após ter conseguido estabelecer esta relação com as crianças, consegui que elas me vissem como um membro da equipa educativa e me procurassem para aquilo que precisassem, tornando assim um clima favorável que facilitou todo o meu trabalho e que permitiu a envolvimento das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Com as famílias, na PPS I foi quase inexistente o nosso contacto, devido à pandemia, mas na PPS II, apesar de ainda haver a pandemia, existia um grupo de Whatsapp, no qual existiam constantemente partilhas entre as famílias e a equipa educativa e vice-versa. Essas partilhas, permitiram-me estabelecer uma relação de conforto e confiança com as famílias, pois também me procuravam tanto para dar recados como partilhar informações. A mãe da menina mais nova do grupo procurava-me constantemente para partilhar as conquistas da sua filha, isso para mim foi muito gratificante e foi perceptível que o meu trabalho era de qualidade e tinha consequências muito positivas nas crianças.

Um exemplo disso verifica-se após a realização do projeto de CDEI quando a mãe da menina me envia uma mensagem, privada, com uma fotografia, a dizer que a sua filha tinha ido à primeira consulta no dentista e que tinha corrido muito bem, pois ela portou-se lindamente, sem chorar e sem entrar em pânico. A mãe disse “tenho a certeza que foi muito graças ao projeto dos dentes e por estar familiarizada com tudo. Muito obrigada”.

O facto de trabalhar com as famílias a nível online, permitiu-me adquirir competências sobre as novas tecnologias, que facilitem a comunicação e as partilhas, o que, futuramente, poderá servir como ferramenta-chave da minha prática profissional.

Com a equipa educativa também sempre consegui criar laços e estabelecer uma relação de entreajuda, cooperação, colaboração e partilhas. Relação essa que eu considero crucial para que haja um bom funcionamento da sala, em que todos os membros trabalhem para um objetivo comum que tenha que ver com o bem-estar das crianças, assim como o seu desenvolvimento e aprendizagem holísticos. Em consonância com Covey (2000) “un equipo está constituído por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración ” (p.6). A relação estabelecida entre os membros da equipa educativa deve permitir que as crianças se sintam bem, se sintam integradas e percebam que existe comunicação entre todos os membros, tornando assim um ambiente mais estável, seguro e confortável para as crianças.

“Após o término das atividades letivas, eu, o Porco preto (educadora) e a Praia (assistente operacional) permanecemos na sala, fizemos o nosso lanche de reis. Divertimo-nos imenso, demos gargalhadas, trocámos ideias. Foi um momento muito positivo e que deu para estabelecer laços mais fortes. Foi evidente a boa

relação existente entre as três, relação essa baseada no apoio, na partilha, troca de ideias, uma relação bastante positiva que torna o clima calmo e prazeroso para as crianças.” (Nota de campo de 06.01.21)

O trabalho em equipa permitiu-me ganhar cada vez mais confiança e segurança na minha ação, facultando-me as bases necessárias para organizá-la, adequá-la e estruturá-la. Hohmann e Weikart (2011) defendem que o “trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130). Os mesmos autores referem que o trabalho em equipa tem que ver com a valorização do trabalho dos colegas, tendo objetivos curriculares semelhantes com o intuito de resolverem um determinado problema. Os autores supracitados defendem ainda que, através do trabalho em equipa, é visível para as crianças “uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131).

Enquanto educadora estagiária tomei a consciência que as minhas ações e as minhas escolhas influenciam todos os intervenientes do processo educativo. Deste modo, percebi que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva et al., 2016, p. 12). Tendo em conta o acima exposto, é de salientar que parti sempre das experiências e vivências das crianças e valorizei “os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.12). Para isso, ouvi-as sempre até ao fim, considerei as suas opiniões e garanti “a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 12), tornando-as assim um sujeito ativo da sua própria aprendizagem, estimulando as suas iniciativas e apoiando seu desenvolvimento e aprendizagem que são dois conceitos indissociáveis. O que constatei foi que, efetivamente, as crianças se envolviam mais no processo educativo e demonstravam mais interesse face às minhas propostas.

Considero fundamental que um educador interligue dois conceitos essenciais na vida das crianças: Educar e Cuidar. Isto porque o educar consiste, essencialmente, na estimulação de diversas situações que possibilitem o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, social, cultural, físico e emocional (Nornberg, 2009). Já o cuidar caracteriza-se pela capacidade de estabelecer uma relação afetiva e atenta ao outro, renunciando os seus próprios interesses (Nornberg, 2009). Ao cuidar da criança, o educador é responsivo, interagindo e satisfazendo as necessidades básicas da mesma para que

esta alcance o seu bem-estar físico e psicológico, assistindo-a e cuidando dela (Nornberg, 2009). Foi-me possível coadunar estes dois conceitos, uma vez que utilizei todos os momentos da rotina do dia para cuidar das crianças e, em simultâneo, fazer desses momentos aprendizagens.

Após ter conseguido estabelecer uma boa relação com as crianças, a equipa educativa e as famílias, foi mais fácil planear, agir e avaliar. Todos os planeamentos foram efetuados com base na caracterização do grupo de crianças e baseados nos interesses das mesmas, sendo também alterado e ajustado consoante as sugestões das crianças. O planeamento tinha que ver com as intenções pré-estabelecidas para o grupo, assim como com o PE e o PCS. Este foi elaborado sob a forma de “propostas abrangentes atrativas e significativas” (Silva et al., 2016, p.17), interligando várias áreas ou domínios. No entanto, foram sempre acolhidas as propostas das crianças e introduzidas situações imprevistas que pudessem ser potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016). Todo o planeamento serviu para uma constante reflexão da minha parte, no sentido de perceber como as crianças vivenciaram o momento, se o que foi conseguido estava equiparado ao que foi pretendido e o que poderia alterar ou ajustar nos próximos planeamentos, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças.

Isto foi visível quando

“após a sessão realizada, conversei com as crianças, em grande grupo, fazendo a avaliação da mesma. Comecei por lhes perguntar se tinham gostado ao que todos me responderam que sim. De seguida, perguntei, individualmente, a cada criança qual a estação que tinha gostado mais... perguntei-lhes se havia alguma coisa que gostassem de fazer nas sessões de educação física e algumas crianças disseram que sim e deram sugestões” (Nota de campo de 22.03.21).

Na PPS II, foi realizado um projeto, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A realização do mesmo foi muito pertinente e adequada, pois partiu dos interesses das crianças, permitiu-lhes ainda adquirirem competências investigativas, questionar, procurar respostas e adquirir conhecimentos. Para mim, a utilização desta metodologia, com crianças, é imprescindível, dado que elas aprendem a aprender, ganham autonomia, independência, confiança nelas próprias e conseguem resolver os seus problemas. Através deste projeto percebi que nós enquanto

adultos/educadores por vezes subestimamos as crianças, pensando que elas são menos capacitadas/competentes do que a realidade. Um exemplo disso foi quando

“Coloquei um desafio ao grupo, perguntando se eles não achavam que o nosso livro precisava de uma editora. Questionei se sabiam o que era a editora e a Hakuna papaia disse que era quem criava o livro e eu disse que era isso mesmo. Perguntei então se gostariam de inventar um nome para a editora do nosso livro, o Futebol disse, de imediato “AVOLITA” e eu fiquei perplexa, pois não acreditava que eles eram capazes de ser tão criativos e disse que tinha adorado o nome que ele inventou. Disse às restantes crianças para votarem, quem tinha gostado do nome e queria que ficasse esse para colocar o braço no ar e 10 crianças colocaram o braço no ar, eu disse que ficaria então esse nome, pois foi o mais votado. A Pizza e o Futebol escreveram no nosso livro AVOLITAEDITORA.”
(Nota de campo de 07.04.21)

Com este projeto também eu aprendi muito, essencialmente a confiar nas crianças e nas suas capacidades. Isto contribuiu para a construção da minha identidade profissional, pois fez-me perceber qual o tipo de educadora que quero ser, tornando sempre as crianças como agentes do seu processo educativo, fornecendo-lhes responsabilidades e as bases necessárias para que aprendam e se desenvolvam de forma lúdica, interligando diversas áreas de conteúdo.

Como já foi referido, anteriormente, eu fui construindo e reconstruindo a minha identidade profissional ao longo das duas PPS. Porém, é de salientar que na PPS I ainda era inexperiente e como tal, tive algumas dúvidas sobre mim mesma, sem saber se o que estava a fazer estava correto, sempre com medo de falhar. Já na PPS II, consegui ganhar mais confiança e segurança em mim, tendo noção das minhas capacidades. É claro que também falhei e falharei ao longo da vida, mas são essas mesmas falhas que nos levam a pensar e repensar a nossa ação, tentando sempre evoluir e ser cada vez melhor, educar as crianças de uma forma positiva, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em suma, a construção da minha identidade profissional iniciou-se com a minha formação pessoal e académica e através das interações sociais que estabeleci (Gomes et al., 2013). Pois, considero relevantes os valores que trazemos na nossa bagagem que nos definem como pessoas e que nos tornam capazes de ser empáticos, respeitadores e preocupados com o bem-estar dos outros. Os conhecimentos que

adquiri ao longo da minha formação foram a base que sustentou as minhas escolhas conscientes e adequadas ao longo da minha prática. No entanto, considero que não me posso cingir apenas a esses conhecimentos, dado que a profissão docente está em constante formação. Por isso, é necessário recorrer a variadas pesquisas, formações, seminários, informações, de modo a estar sempre atualizada e assim conseguir realizar um trabalho adequado e com qualidade. Morgado (2011) e Roldão (2007) defendem que a profissionalidade docente é uma construção profissional que ocorre de forma progressiva e contínua ao longo da vida. De um modo geral, Gomes et al. (2013) baseando-se em Pimenta e Anastasiou (2002) indicam que a construção da identidade docente é baseada nos valores de cada pessoa, na maneira como cada um constrói as suas histórias, no modo como se situa no mundo enquanto docente, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. Tendo em conta o acima exposto, eu vejo-me, no futuro, como sendo uma educadora que estabeleça uma boa relação com as crianças e com os adultos, que proporcione atividades que vão encontro dos interesses das crianças, de modo a que estas se desenvolvam e aprendam, com mais motivação. Vejo-me ainda a construir e reconstruir a minha identidade profissional, baseando-me nas minhas crenças e valores, nas minhas vivências e com as formações que realizarei, criando assim uma triangulação. Pois isto irá motivar-me a cumprir os meus objetivos e perceber se estes foram atingidos, o que por sua vez me permitirá realizar um trabalho com qualidade, reconhecido e valorizado por todos os agentes educativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

O presente capítulo tem como finalidade evidenciar as principais conclusões resultantes da investigação, assim como abordar o impacto das práticas profissionais supervisionadas ao longo deste percurso.

Assim, quanto à investigação, é possível inferir que os resultados obtidos na análise dos dados foram ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos, sendo por isso verificados os conhecimentos das crianças e as estratégias mais eficientes na promoção da emergência da leitura e da escrita. Ambas as estratégias desenvolvidas foram eficazes nesta investigação, sendo que a estratégia servir de modelo escritor foi universal, quer isto dizer desenvolvida ao longo de toda a PPS II. Da estratégia integrar a escrita nas rotinas resultaram subestratégias que permitiram uma maior aquisição de conhecimentos no que concerne à funcionalidade da escrita, aos aspetos figurativos da mesma e à consciência fonológica. É de salientar que a maior parte das subestratégias decorreram da própria ação, resultando da necessidade e dos interesses das crianças. Foi verificada que a estratégia mais eficiente foi a da realização do livro, pois as crianças envolveram-se totalmente, construíram um livro de raiz, percebendo as partes constituintes do mesmo, adquiriram inúmeras aprendizagens, trabalharam em equipa, auxiliaram os amigos com mais dificuldades e escreveram com um objetivo, pois demonstravam gosto pela escrita, pelo conteúdo do que escreviam e pelo próprio aspeto do livro.

Deste modo, foi evidente uma mudança na ação, tal como o expectável, porém as conclusões desta investigação apenas se cingiram a este grupo de crianças, não sendo possível verificar a mesma ocorrência com outros grupos. Seria interessante desenvolver estas subestratégias com diversos grupos de crianças de JI, de diferentes contextos e verificar se os resultados iriam ser os mesmos.

Ao longo da realização desta investigação, senti necessidade de pesquisar sobre o tema, uma vez que necessitava de perceber como poderia ter uma intervenção mais adequada e ajustada. Porém, o apoio da minha supervisora institucional foi imprescindível para que conseguisse realizar esta etapa com sucesso.

Ao longo deste percurso profissional, procurei sempre ir mais além, não deixar que os meus medos e inseguranças influenciassem a minha prática, no entanto se foi tudo perfeito? Claro que não! cometi erros e continuarei a cometê-los ao longo da vida, mas o mais importante é aprender com esses mesmos erros e tentar que eles me mostrem o caminho certo.

Ao longo de todo este processo, adquiri bastantes aprendizagens, junto das crianças e da equipa, sinto que evolui com eles enquanto profissional, refleti constantemente sobre a prática e tentei sempre melhorá-la com o objetivo de me tornar uma profissional de e com qualidade, procurando assegurar o bem-estar da criança e permitindo-lhe participar ativamente no seu processo educativo.

Todo este tempo de prática vivenciada e da elaboração do relatório fez-me perceber que a profissionalidade de um docente está em constante construção e é necessária uma reflexão permanente sobre a sua prática, de modo a avaliá-la e modificá-la sempre que necessário, de acordo com a necessidade e os interesses das crianças.

7. REFERÊNCIAS

| | " | | "

<http://www.cicimar.ipn.mx/boletin/wpcontent/uploads/2011/10/trabajo-enequipo.pdf>

Ferland, F. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. Climepsi Editores.

Frias, R. J. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf

Gispert, C. (1998). Programas de formação de educadores. *Psicologia infantil e juvenil*. Oceano – Liarte

Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L. & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (2). https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000200009&script=sci_arttext

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. (1996). Desenvolvimento Social na abordagem High/Scope. In. Brickman, N. & Taylor, L. (Eds), *Aprendizagem Activa* (pp. 14-25). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. & Banet, B. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lourenço, S. I. M. (2014). Da literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6555/1/Sandra%20Isabel%20Milhinhos%20Louren%C3%A7o.pdf>

- Machado, L. S. (2008). Formação e contributos: A Linguagem Escrita. Cadernos de Educação de Infância, pp. 29-33.
file:///C:/Users/Admin/Downloads/formacao_83.pdf
- Marcelo García, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: Formação Docente, Belo Horizonte, 2(03), p. 11-49.
- Martins, M. A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, pp. 53-70.
<file:///F:/MESTRADO/2%C2%BA%20ano/PPS%20II/investiga%C3%A7%C3%A3o/Margarida%20Alves%20Martins.pdf>
- Martins, M. A. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 373-406). Climepsi Editores.
<file:///C:/Users/Admin/Downloads/captuloAprendizagemdaleituraMargaridaAlvesMartins.pdf>
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., Rato, L. M. & Santos, A. I. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário.
https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/ebook_praticasliteraciajardiminfancia_final.pdf
- Mata, L. & Pedro, I. Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Miranda, R. J. P. (2002). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º ciclo [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências, Departamento da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º ciclo* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências, Departamento da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, 19 (73), 793812. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>
- Nornberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. Textura- Revista de Educação e Letras, 11(19-20), 14-31. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/999/775>
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação (pp. 9-70). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Editorial escuela española, S.A.
- Passarinha, J. M. H. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Castelo-Branco.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian
- Ramos, A. C. S. (2016). *A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2288/1/Relat%C3%B3rio_An_a_Catarina_Ramos_2011068.pdf
- Roldão, M. C. (2007, setembro). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, pp. 40-49, Lisboa, Portugal. https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade dos Açores.

- Santos, V., Amaral, L. & Mamede, H. (2013). Utilização do método Investigação-Ação na investigação em Criatividade no Planeamento de Sistemas de Informação. *ResearchGate*, pp. 2-8. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/AC27.pdf>
- Silva, D. F. B. (2013). A aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar: estratégias de intervenção pedagógica [Dissertação de mestrado, não publicada]. Universidade dos Açores: departamento de ciências da educação
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim (Coord.), Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-De- Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho. Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica. <file:///F:/MESTRADO/2%C2%BA%20ano/PPS%20II/investiga%C3%A7%C3%A3o/textos/A%20L%C3%8DNGUA%20MATERNA.pdf>
- Soares, N. (2005). Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida- Representações, Práticas e Poderes [Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%2014_06_%202005.pdf
- Sousa, P. A. R. (2015). A importância de brincar. Brincar e jogar na infância [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%c3%adcia%20Sousa%20-ref..pdf>

Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.

Vigotsky, L. S. (1984). A formação sócia da mente. Martins Fontes.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Portefólio da prática profissional supervisionada