



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

## **ESCREVER E LER ANTES DE O SABER FAZER**

As conceções precoces sobre a linguagem escrita  
de um grupo de crianças em contexto de JI

**Ana Rita dos Reis Castro**

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

**2019**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

## **ESCREVER E LER ANTES DE O SABER FAZER**

As conceções precoces sobre a linguagem escrita  
de um grupo de crianças em contexto de JI

**Ana Rita dos Reis Castro**

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

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Duarte Rosa

**2019**

## AGRADECIMENTOS

“Great things happen to those who don't stop believing, trying, learning, and being grateful.”

(Roy T. Bennett)

Esta frase resume o percurso feito até aqui. Não parei de acreditar, de tentar, de aprender e fui muito grata. Aliás, ainda sou grata e vou sempre ser. Sou grata a todos aqueles com quem me cruzei, e ainda que reconheça que as minhas palavras de agradecimento não são nada em comparação com aquilo que me deram, não posso deixar de vos dedicar estas páginas. Agradeço a todos, mas em especial ...

... a ti Mãe, pela força que me deste e por nunca me deixares desistir.

... a ti Pai, por me mostrares o verdadeiro significado de ser pai e pelas noites em que fizeste noitadas comigo, só para não me deixares sozinha.

... a ti Avó, pelos princípios que me transmitiste e por me dares metade daquilo que sou.

... a ti Avô, por seres a pessoa de quem mais tenho saudades. Sei que estejas onde estiveres, estarás a comemorar e a contar a toda a gente que a tua neta é mestre.

... a ti Madrinha, por me teres dado o nome e por teres sempre as palavras certas que me fazem chorar e descer à terra. Tens estado sempre lá, ficando apenas a faltar veres-me de vestidinho ridículo no dia do meu batismo, mas eu perdoo-te.

... a vocês Família, que mesmo não o sendo de sangue, são de coração.

... a ti Eunice, por estares comigo do primeiro ao último dia. Foste, és e vais sempre ser, a minha melhor parceira. É de ti que me vou lembrar todos os dias, quando estiver a exercer esta profissão que fomos aprendendo a amar em conjunto. Espero que um dia façamos parte da mesma equipa, com apenas uma parede a separar as nossas salas, como sempre dissemos que seria.

... a ti Inês, por não precisarmos de falar todos os dias. Obrigada por apesar de já não sermos adolescentes e agora termos vidas atarefas, continuar tudo igual quando estamos juntas.

... a ti Joana por estares comigo, todos os dias, mesmo não estando. Obrigada por teres sempre uma palavra de conforto que me dá animo para continuar.

... a ti Guga, por me fazeres rir quando quero chorar.

... a vocês educadoras Maria e Fernanda, por me receberam nas vossas salas, me acolherem e me darem espaço para crescer enquanto educadora.

... a vocês auxiliares Sandra, Andreia e São, por me mostrarem que são muito mais e fazem muito mais do que está legislado. Espero um dia ter a sorte de ter ao meu lado uma parceira como qualquer uma de vocês.

... a ti Nádia, por me mostrares o que há de melhor no dia-a-dia de uma educadora. Obrigada pela força e pelo amor contagiante que demonstras ter por aquela que agora é, também, a minha profissão.

... a vocês crianças da sala 3. Nunca deixem que vos tirem a voz, nunca percam essa energia, sejam sempre felizes.

... à ESELx, por ter sido a minha casa nestes anos e por me presentear com aprendizagens fantásticas. Será, com certeza, um até já.

... a si professora Manuela Rosa, por simplificar. Por me mostrar o que esta profissão tem de melhor, por me ensinar e por me transmitir a sua visão tão prática da prática, desculpe o trocadilho. Foi um prazer.

... a ti João, o único para quem não consigo arranjar as palavras certas. O último nesta lista de agradecimentos, devido à dificuldade em expressar o quão grata te sou, mas o primeiro em tudo o resto. Sou-te grata, muito grata, pelo apoio, pela paciência, pelas palavras sábias e, principalmente, por me acompanhares não só neste percurso, mas em tudo na minha (nossa) vida.

## RESUMO

Pensar que as crianças só adquirem linguagem escrita ao entrarem no ensino formal, é subestimar as capacidades linguísticas das crianças em idade de pré-escolar. Diversos autores têm demonstrado que, já nesta idade, as crianças são dotadas de concepções relacionadas com a linguagem escrita.

Durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS), as crianças foram dando evidências das suas concepções, o que realçou a necessidade de estudar essas concepções para identificar a melhor forma de intervir. Assim, desenvolveu-se um estudo de caso de natureza qualitativa que teve como objetivos compreender as concepções das crianças face às funcionalidades da escrita, identificar as concepções das crianças acerca dos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita e perceber a intervenção do adulto na emergência da linguagem escrita.

Os resultados deste estudo indicam que as crianças já em idade pré-escolar percebem práticas de leitura e de escrita, atribuem sentido e razão para a aprendizagem da leitura e da escrita e reconhecem as características formais do material de leitura. Descobriu-se, ainda, que o nível de escrita das crianças da amostra é, maioritariamente, o pré-silábico. Por fim, é discutido o papel do educador enquanto promotor da emergência da escrita.

**Palavras-chave:** linguagem escrita; concepções; pré-escolar; prática pedagógica; literacia emergente.

## ABSTRACT

To think that pre-schoolers will only acquire written language upon enrolling in formal education show how underestimated their linguistic capacities are. Several authors have demonstrated that, at this developmental phase, young children are aware of concepts related to written language.

During supervised professional practice, the children provided evidence of their understanding of these, which highlighted the need to further research these conceptions in order to identify the best way to intervene. Thus, a case study of qualitative nature was developed, which aimed to assess and establish what the conceptions are in children with regards to their relation with the functionalities of writing, identifying the conceptions of

children about the figurative and conceptual aspects of written language and understanding the intervention of the adult in the emergence of written language.

The results of this study indicate that pre-schoolers recognise reading and writing practices, are capable of attributing importance and meaning to the process of learning how to read and write, and are familiar with the formal characteristics of the reading material. It was also worth noting that the level of writing of the children in the sample was generally observed to be pre-syllabic. Finally, the role of the educator is discussed as the promoter of the emergence of writing.

**Keywords:** written language; conceptions; preschool; pedagogical practice; emergent literacy.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. <i>Conhecer antes de intervir</i> – Caracterização para a ação.....	2
1.1. <i>Das portas do JI, para lá</i> – O meio envolvente .....	2
1.2. <i>Das portas do JI, para cá</i> – O contexto socioeducativo .....	3
1.3. <i>Todos intervimos, todos educamos e cuidamos</i> – A equipa Educativa .....	3
1.3.1. A equipa educativa do JI.....	4
1.3.2. A equipa educativa da sala 3 .....	5
1.4. <i>A vossa participação é importante</i> – As famílias.....	6
1.5. <i>Comunicativas e curiosas</i> – As crianças da sala 3 .....	8
1.6. <i>Os espaços que conhecem, os tempos que definem</i> – O ambiente educativo .	11
2. <i>Uma intervenção pautada pela intenção</i> – Análise reflexiva da intervenção .....	14
2.1. <i>Ouvir e respeitar</i> – Intenções para a ação com as crianças.....	16
2.2. <i>Colaborar e partilhar</i> – Intenções para a ação com a equipa.....	22
2.3. <i>Comunicar e envolver</i> – Intenções para a ação com as famílias .....	23
3. <i>Investigar é produzir conhecimento</i> – A investigação Em JI.....	25
3.1. <i>Escrever e ler antes de o saber fazer</i> – Porquê esta temática? .....	26
3.2. <i>“As crianças são letradas, antes de serem alfabetizadas” (Horta, 2018, p. 9)</i> – Revisão de literatura .....	27
3.3. <i>Como fiz e porque fiz?</i> – Roteiro ético e metodológico .....	33
3.4. <i>“Aquilo não é escrever pois não? Ele usa sempre as mesmas letras!” (S.D.)</i> – Apresentação e discussão dos dados .....	36
4. A profissão que se (re)constrói: um processo partilhado entre a identidade individual e a identidade coletiva .....	52
5. Considerações finais.....	56
Referências .....	57
Anexos .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistente Operacional
JI	Jardim-de-Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PG	Plano de Grupo
RI	Regulamento Interno

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Características da amostra .....	36
Figura 2. Produções escritas da M. durante a entrevista .....	44
Figura 3. Produções escritas do S. durante a entrevista .....	44
Figura 4. Produções escritas da Le.V. durante a entrevista .....	44

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Intenções para a ação.....	15
Tabela 2. Matriz categorial de análise de dados .....	37
Tabela 3. Matriz categorial dos dados referentes à entrevista realizada à educadora.	40
Tabela 4. Quadro resumo do estudo "escrever e ler antes de o saber fazer" .....	50

## INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta do culminar da intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim-de-Infância (JI), durante o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. De cariz maioritariamente reflexivo, o relatório espelha, de forma fundamentada, o processo e as aprendizagens adquiridas ao longo da prática pedagógica.

Procura-se, então, retratar a prática pedagógica desenvolvida durante aproximadamente quatro meses, enquanto educadora estagiária com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Para tal, reflete-se de forma cíclica e contínua para que, em paralelo com as observações, o planeamento, a ação e a avaliação, se potencie o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Foi tendo como base a reflexão e as observações registadas durante a prática pedagógica, que surgiu o interesse em compreender as conceções que as crianças fazem em relação à linguagem escrita, despoletando, assim, a intenção de realizar uma investigação sobre essa temática.

De forma a orientar a leitura do relatório e evidenciar a sua estrutura, explicito agora que este se encontra organizado em torno de cinco capítulos: (i) caracterização do contexto, (ii) análise reflexiva da intervenção, (iii) investigação em JI, (iv) construção da identidade profissional e (v) considerações finais.

O primeiro capítulo evidencia uma caracterização reflexiva do contexto onde foi realizada a PPS, tendo por base a observação, as conversas informais, a informação disponibilizada pela equipa educativa e a consulta documental. O segundo capítulo consiste numa análise reflexiva da intervenção, na qual se apresenta, fundamenta e avalia as intenções que nortearam a prática não só com as crianças, mas também com a equipa educativa e com as famílias. O terceiro capítulo foca-se na investigação desenvolvida, sendo apresentada a temática, a revisão de literatura, as opções metodológicas tomadas e, por fim, são analisados e discutidos os dados recolhidos. O quarto capítulo espelha a forma como a PPS contribuiu para a construção da profissionalidade docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais que explicitam, em jeito de conclusão, a importância da PPS e da investigação o crescimento profissional e pessoal.

# **1. CONHECER ANTES DE INTERVIR – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

Para que toda e qualquer ação educativa seja contextualizada, é essencial que o educador conheça o meio em que está inserido para que consiga “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65). Para tal, o educador deve considerar o meio como um conjunto de diferentes sistemas com funções específicas que estão em constante evolução (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que, por isso, exerce uma influência sobre a criança e, simultaneamente, é também influenciado por ela.

Dado que, segundo Bronfenbrenner (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), “todo organismo biológico desenvolve-se dentro do contexto dos sistemas ecológicos que favorecem ou prejudicam seu crescimento” (p.79), é primordial que o educador comece pela caracterização do meio e do contexto, das crianças e das famílias para, posteriormente, adequar a ação em função das crianças, dos adultos e do meio social em que intervém (Silva, et. al, 2016, p. 22).

## **1.1. Das portas do JI, para lá – O meio envolvente**

A organização educativa na qual decorreu a PPS II, pertence a uma freguesia do distrito de Lisboa, caracterizada como “um centro de atividades culturais e um novo bairro da cidade” (Câmara Municipal de Lisboa, 2018). A freguesia apresenta o índice de envelhecimento mais baixo de toda a cidade de Lisboa e a população que nela habita tem um alto grau de habilitações académicas (39% ensino superior) (*idem*).

Rodeado de edifícios, tanto de habitação como de natureza económica, o bairro caracteriza-se por ter uma dinâmica social elevada, o que contribui para a caracterização da localização do JI como privilegiada. As diversas infraestruturas culturais e de lazer, de saúde e segurança, assim como o centro comercial e as lojas locais, potencializam, ainda mais, o que o meio envolvente, por si só, já oferece enquanto promotor de conhecimentos. Por ser um bairro ao qual confluem várias vias de comunicação, o acesso ao mesmo é facilitado quer seja a pé, de automóvel, autocarro, metro ou comboio, ainda assim, a maior parte das crianças vai para o JI de carro.

Seria espectável que o JI tirasse partido das infraestruturas e do espaço que o rodeia, tendo em conta que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (Silva, et. al, 2016, p.21). Contudo, o que mais se verifica neste contexto é o JI a abrir as portas ao meio e à população, em vez de serem as crianças a conhecer o que está para lá das portas do JI.

## **1.2. *Das portas do JI, para cá – O contexto socioeducativo***

Com o objetivo de colmatar a pouca oferta pública escolar da freguesia, o contexto socioeducativo é uma das três instituições de um agrupamento de escolas da rede pública, que abarca todas as valências desde o JI ao ensino secundário, assim como cursos profissionais de nível secundário e vocacionais. No que concerne ao contexto educativo em que decorreu a PPSII, e ainda que as instalações tenham sido criadas de raiz, a instituição encontra-se inacabada e a funcionar de forma provisória, sendo que atualmente dá resposta às valências de jardim-de-infância e de 1º ciclo. Num futuro próximo, a instituição passará a dar resposta também ao 2º e 3º ciclo do ensino básico e, dessa forma, conseguirá dar continuidade às crianças que passam do 1º para o 2º ciclo, uma vez que as restantes escolas do agrupamento não conseguem receber todas as crianças.

Por ser parte integrante de um agrupamento de escolas, a missão, a visão e os valores são partilhados entre todas as organizações que o compõem, sendo estes os pilares que orientam toda a ação da equipa educativa. É no Projeto Educativo (PE), comum ao agrupamento, que está expresso que a “liderança de processos de excelência para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental” (PE, 2015/2018, p. 4) é a visão levada a cabo. Esta visão vai ao encontro dos princípios defendidos, assumindo como valores a transparência, a equidade, a competência, o profissionalismo, a pedagogia e, por fim, a eficiência (PE, 2015/2018).

## **1.3. *Todos intervimos, todos educamos e cuidamos – A equipa Educativa***

Acreditando que o trabalho em equipa é, acima de tudo, a base de todo o funcionamento das organizações educativas, é essencial, a fim de compreender de que

forma é promovido esse trabalho, caracterizar todos os adultos que intervêm no processo educativo das crianças. Com isto, não me refiro apenas à equipa de sala que define as suas intencionalidades educativas para com aquele grupo durante o tempo letivo, mas também aos profissionais que acompanham as crianças, em certos casos, durante o mesmo tempo, ou mais, do que a própria educadora titular de grupo.

### **1.3.1. A equipa educativa do JI**

O contexto socioeducativo em questão, e referindo-me, apenas, à valência de JI, é constituído por três educadoras de infância, distribuídas pelas três salas, assim como as três Assistentes Operacionais (AO). Distribuídos por todo o JI, sem estarem alocadas a nenhuma sala em específico, existem, ainda, cinco profissionais cuja função é assegurar o bom funcionamento da instituição e apoiar sempre que necessário, seja para assegurar a receção, supervisionar as crianças no recreio, substituir alguma das AO das sala ou para satisfazer necessidades momentâneas.

Envolvidos no processo educativo estão, também, os profissionais das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que, neste caso, são monitores da Junta de Freguesia. Dois por cada sala, estes monitores asseguram a primeira hora da manhã de muitas das crianças que chegam antes da educadora e, ainda, a parte da tarde depois da educadora sair. É de ressaltar que o trabalho desenvolvido entre equipa de sala e monitores das AAAF é assente na partilha e entreajuda, na medida em que, muitas vezes, são os próprios monitores que levam a cabo algumas iniciativas das equipas de sala. Mais se acrescenta que, em muitos dos casos, os monitores são, também, a ponte entre o JI e as famílias, na medida em que são eles que recebem e entregam as crianças.

Existem, ainda, os responsáveis pelo refeitório que apoiam as refeições das crianças, sendo que alguns desses profissionais são, também, os monitores das AAAF referidas anteriormente.

Perante o que foi observado, é possível aludir para a entreajuda e partilha entre todas as educadoras, especialmente entre a educadora da sala em que decorre a PPS e a educadora da sala 1, as duas educadoras mais antigas na organização. Estas últimas estabelecem uma relação pautada pelo respeito e pela partilha de propostas e projetos, de forma a conduzir as práticas no mesmo sentido, evidenciando uma

articulação entre as duas salas. Em contrapartida, não predominou a articulação entre as docentes e as AO, no sentido de as envolver no planeamento e nas decisões a tomar.

### **1.3.2. A equipa educativa da sala 3**

Ao entrar na sala 3 é possível compreender que a equipa educativa da mesma é composta por uma educadora e uma AO, sendo de fácil compreensão o papel que cada uma desempenha em sala. Em ambas se destaca a *boa disposição*, mas também é visível o *cansaço* que advém dos muitos anos de prática de cada uma. A educadora, com trinta anos de prática, exerce neste contexto há quatro anos e a AO, também com mais de trinta anos a exercer, está neste contexto desde a sua abertura. De realçar que desde que a educadora entrou na instituição trabalha sempre com a mesma AO, o que confere à relação alguma *cumplicidade e harmonia*.

Não é preciso passar muito tempo na sala 3 para perceber a proatividade da AO, e a rápida resposta a atender aos pedidos da educadora. Habituada a pôr em prática as ideias da educadora, mesmo quando não lhe é solicitado nenhum trabalho em específico, a AO senta-se numa mesa e realiza trabalhos manuais ou arranja alguma material de sala que esteja estragado. Procura sempre dar a sua opinião em relação ao que lhe é solicitado e a educadora valoriza as suas propostas, contudo, não se destaca uma relação colaborativa entre ambas. Quando a educadora não está, a AO assume o grupo e é notória a relação *afetuosa* que tem com as crianças, assim como os momentos de brincadeira que lhes proporciona.

A educadora da sala não segue nenhum modelo pedagógico específico e centra a sua ação numa pedagogia mais tradicional. Tendo por base o Plano de Grupo (PG), é possível afirmar que a sua prática prima por uma perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, que amplia a iniciativa da criança, na medida em que se assume como auxiliar do desenvolvimento (PG, 2018). Na prática da educadora realça-se grande enfoque na área da Formação Pessoal e Social. Os valores, as atitudes e as competências inerentes a esta área, são potenciados através dos momentos de grande grupo, mas também, quando as crianças são incentivadas a arranjar soluções para problemas, a tomar decisões, a assumir responsabilidades e a refletirem sobre determinados comportamentos.

Através das observações e das conversas informais, e atendendo também ao PG, constata-se que a educadora procura ter uma intervenção direta por acreditar que

é assim que a criança aprende. Por outro lado, refere que se rege pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e que recorre diversas vezes às mesmas para justificar opções tomadas. Ainda que a educadora não siga nenhum modelo pedagógico em específico, realiza projetos com o grupo, aludindo a algumas das características do trabalho de projeto e também insere na rotina diária alguns momentos que se relacionam com modelos pedagógicos. Exemplo disso são alguns dos instrumentos utilizados pelas crianças que auxiliam a rotina, assim como as reuniões em grande grupo que ocorrem durante o dia e no final-da-semana.

#### **1.4. A vossa participação é importante – As famílias**

Para compreender as crianças é essencial atribuir a devida importância às famílias e foi isso que se procurou fazer ao longo da PPS. Ainda que a caracterização das famílias tenha um subcapítulo próprio, é importante realçar que são consideradas enquanto elemento da equipa educativa. É através das rotinas familiares que as crianças “são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65), como tal, torna-se essencial compreender as famílias para, paralelamente, compreender as crianças.

Focando agora a atenção nas famílias das vinte e quatro crianças da sala 3, importa esclarecer que a caracterização teve por base uma triangulação entre as informações recolhidas através da consulta documental, das observações e das conversas informais com a educadora cooperante.

Tendo por base a informação recolhida, a faixa etária dos progenitores oscila entre os vinte e seis e os cinquenta e cinco anos. Ainda que não tenham sido disponibilizadas informações relativas às habilitações literárias, ao interpretar as profissões dos familiares, deduz-se que quase todos têm formação de ensino superior (cf. Anexo A, secção VI).

No que se refere à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas, contudo, existe também uma família húngara, uma família chinesa, uma família cujo pai é italiano e uma família cuja mãe é polaca. Através das conversas informais com os familiares e com as crianças, entende-se que a maioria das famílias reside na freguesia do estabelecimento educativo, com exceção de três famílias que residem no mesmo conselho, mas noutra freguesia. Assim, e atendendo também à caracterização do meio

envolvente e às profissões dos familiares, é possível deduzir que a condição social dos agregados familiares é alta.

Considerando agora a composição do agregado familiar das crianças, e com o intuito de perceber a sua tipologia, constata-se que as vinte e quatro famílias são nucleares, sendo que três têm um descendente, doze têm dois descendentes, oito têm três descendentes e, por fim, uma família tem quatro descendentes. Em alguns casos, verifica-se a existência de redes de sociabilidade alargada (Ferreira, 2004), estabelecidas através de vínculos de consanguinidade, como é o caso das famílias que são apoiadas pelos avós, e em apenas um caso o apoio à família é estabelecido através da trabalhadora doméstica.

A prestação de cuidados básicos e de afetos que as famílias demonstram dar às crianças é irrepreensível, assim como o interesse em relação ao funcionamento e dinâmicas da sala. As conversas das crianças demonstram que são frequentes os momentos culturais vivenciados em famílias, de tal forma que todas as segundas-feiras contam que foram passear, que fizeram alguma viagem ou que foram a algum museu ou espetáculo. Mais se acrescenta que quase todas as crianças pratica uma atividade extracurricular, seja inglês, tocar algum instrumento musical ou fazer desporto.

A porta da sala está aberta para que as famílias possam entrar e tomar conhecimento do trabalho que está a ser desenvolvido. O grupo de pais envolve-se no dia-a-dia das crianças e nas suas aprendizagens, sendo que a educadora faz questão de os convidar a participar nas dinâmicas da sala, seja nas reuniões, na participação em dias festivos, na procura conjunta de estratégias para que a criança atinja determinado objetivo, nos projetos em curso ou na vinda à sala para pequenas partilhas que sejam benéficas para o grande grupo.

Durante a prática, observei o cuidado de toda a equipa em manter um contacto personalizado com cada familiar, seja no acolhimento ou na troca de e-mails, sendo esta última a forma mais utilizada pela educadora para comunicar com as famílias. Para além disso, os familiares são convocados para as reuniões no início de cada período e podem também marcar reuniões individuais com a educadora durante o seu horário de atendimento.

## **1.5. Comunicativas e curiosas – As crianças da sala 3**

Antes de dar início a este ponto do relatório, sinto a necessidade de deixar claro que na presente caracterização do grupo serão traçadas linhas gerais das crianças enquanto grupo. Contudo, importa salientar que se procurou respeitar e atender à individualidade e singularidade de cada criança e não cair na homogeneização.

O grupo é composto por 24 crianças, 9 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (cf. Anexo A, secção VII). O facto de se fazer referência à idade das crianças é meramente por questões de facilitar a compreensão do leitor face à caracterização. Na verdade, acredito que o desenvolvimento não está diretamente relacionado com a idade, mas sim com as vivências e a estimulação a que as crianças têm sido sujeitas até então e foi tendo isso em conta que desenvolvi a PPS.

Para se compreender o grupo e algumas das intenções definidas, é importante perceber a posição institucional de partida (Ferreira, 2004). Todas as crianças do grupo entraram no presente ano letivo para a organização socioeducativa, ainda assim, quase todas frequentaram um estabelecimento socioeducativo anteriormente, à exceção de duas crianças que ficaram em casa com uma ama. Importa, ainda, referir que para além de todas as crianças estarem pela primeira vez neste JI e com esta educadora, duas ingressaram no estabelecimento no início de novembro e uma mudou de estabelecimento, o que influenciou o tempo de adaptação tanto para as crianças, como para a equipa.

Considerando as nacionalidades dos pais apresentadas anteriormente, três crianças têm dupla nacionalidade e são bilingues e uma criança não tem o português como língua materna. Denota-se que nenhuma criança está sinalizada como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE), contudo, seis crianças apresentam dificuldades ao nível da linguagem e duas delas frequentam terapia da fala.

Ao caracterizar o grupo em geral, é importante ter em consideração que as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Ainda assim, e tendo ciente que cada uma tem o seu temperamento e características individuais, durante estes três meses observei crianças felizes, ativas, curiosas, participativas, carinhosas e especialmente interessadas por conversas em grande grupo e por propostas relacionadas com o

domínio da educação física e das artes visuais, nas quais participavam com grande entusiasmo.

Como seria expectável, e atendendo aos traços gerais apresentados anteriormente, o grupo é marcado por uma heterogeneidade em relação a diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, também em relação aos diferentes domínios definidos por Silva et al. (2016). É ao nível da educação física, ao nível do subdomínio da comunicação oral e ao nível do domínio da matemática que se sentem diferenças significativas do desenvolvimento e aprendizagem, contudo, de uma forma geral, destacam-se determinadas potencialidades e fragilidades.

As crianças da sala 3 são muito comunicativas e gostam de partilhar as suas experiências e de expressar a sua opinião, de tal forma que, por vezes, acabam por ficar mais tempo sentados no tapete do que o desejável. Cada vez mais têm vindo a demonstrar interesse pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de tal forma que nos momentos de tapete inventavam palavras, brincavam com as letras e inventavam rimas.

Dando continuidade à proposta de segunda-feira que surgiu das crianças, hoje escrevi numa folha as palavras escama e cama que elas queriam ver a diferença.

M.A.: *A de cima, escama, tem mais letras.*

F.T.: *Pois é, é maior.*

S.D.: *Tem aquela primeira letra*

Rita: *Qual primeira letra?*

Várias crianças: *É o E.*

S.D.: *Tem o é e o S do meu nome.*

L.B.: *Sim, e a cama não tem.*

Rita: *Então e agora vamos lá ver o que têm igual.*

C.F.: *Tem o C do meu nome.*

M.A.: *Tem o M do meu e o A, que também é meu.*

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 2, do dia 5 de novembro de 2018, sala)

Ainda no que se refere às preferências das crianças, dentro da sala disputam pela área da casinha e mercearia, pela área dos jogos de mesa e pela área dos desenhos, enquanto que no espaço exterior preferem os triciclos e brincar com os pares, demonstrando pouco interesse pelos materiais que o espaço oferece. No dia-a-dia, conhecem as rotinas, e questionam quando estas são alteradas, conhecem os espaços

da sala e têm presentes as regras que garantem o bom funcionamento da vida em sociedade, o que lhes concede alguma independência. São crianças independentes e autónomas na sua higiene e durante as refeições, disputando entre elas quem é que come mais e/ou mais rápido.

Sendo um grupo participativo, não questiona o que lhes é sugerido e aceita com agrado todas as propostas que venham da equipa educativa. Ainda assim, uma das maiores dificuldades que notei está relacionada com a falta de concentração, na medida em que se distraem com facilidade. Contudo, considero que esta fragilidade se prende com o baixo nível de envolvimento que algumas crianças têm perante algumas propostas que lhes são apresentadas. Para além disso, e ainda que demonstrem preferência pelas artes visuais, têm dificuldade em transpor para o papel as suas ideias e, por vezes, algumas crianças demonstram-se inseguras e choram referindo que não são capazes e que fazem desenhos feios, conforme se verifica no registo de observação seguinte:

Quando voltámos da visita, a educadora sugeriu que as crianças fizessem um desenho sobre o que mais gostaram. Enquanto apoiava a M.T., ouvi a Lu.V. a chorar.

Rita: *O que se passa? Não queres fazer o desenho?*

Lu.V.: (tenta conter o choro mas não consegue)

Rita: *Podes chorar, não tem mal. Acalma-te e depois tentas explicar o que se passa.*

Lu.V.: (abraça-me e diz-me ao ouvido) *Eu não sei o que desenhar, desenho mal.*

Rita: *Desenhas mal? Porque é que achas isso?*

Lu.V.: *Porque não consigo fazer o que quero. Podes ficar a ajudar-me?*

Rita: *Claro que sim.*

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 5, do dia 3 de dezembro de 2018, sala)

Por serem curiosas, uma característica que lhes é inerente é o constante questionamento em relação a tudo o que os rodeia, na medida em que quando uma criança partilha com o grande grupo uma dúvida que tenha, as restantes predispõem-se para lhe responder.

Enquanto marcávamos o tempo, o chefe disse que estava nevoeiro.

J.: *Nevoeiro?*

Rita: *O que é isso?*

D.T.: *É como está o tempo.*

S.D.: *É quando não vemos nada, não vemos nem os carros nem os sítios.*

M.A.: Eu acho que é quando uma senhora atira farinha de lá de cima.

S.D.: Farinha? É um ar cinzento

L.B.: Não é nada, é um vapor!

Rita: Um vapor? Então mas de onde vem o vapor?

S.F.: Não sei, mas podemos descobrir.

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 1, do dia 12 de novembro de 2018, sala)

De um modo geral, brincam sozinhas ou com os pares, sem precisarem de intervenção do adulto e conseguem gerir os seus conflitos, recorrendo à votação sempre que é preciso tomar alguma decisão. Partilham os materiais e brinquedos e são visíveis os comportamentos de cooperação e entreaajuda, de tal forma que senti algum sentimento de responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas.

## **1.6. Os espaços que conhecem, os tempos que definem – O ambiente educativo**

A organização pedagógica do ambiente tem de ter em consideração a forma como as crianças utilizam os espaços e o tempo que lá permanecem, na medida em que estas duas dimensões (espaço-tempo) são indissociáveis e “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, et al., 2016, p. 24).

Visto como o espelho das intenções do educador e das dinâmicas do grupo, “o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57). Paralelamente, o tempo é simultaneamente estruturado e flexível, e transparece uma rotina pedagógica que “é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et. al, 2016, p. 27). Posto isto, e reconhecendo a importância que as dimensões espaço e tempo assumem no desenvolvimento das aprendizagens do grupo, é crucial compreender como é que estas estão organizadas.

Considerando que a prática pedagógica não se restringe à sala de atividades, importa caracterizar, ainda que de forma sucinta, os espaços exteriores à sala que também são das crianças. As crianças têm acesso ao refeitório, pelo menos, duas vezes ao dia e sempre que é necessário fazer algum recado ou pedir algo emprestado e também frequentam diversas vezes os polivalentes (tanto o do JI, como o do 1º ciclo).

É nRelaestes polivalentes que, quando chove, as crianças brincam e, para além disso, realizam as sessões de educação física uma vez por semana e algumas das propostas da educadora. Sempre que necessário o grupo vai à biblioteca fazer pesquisas para os projetos e, pelo menos uma vez por mês, assistir a uma sessão dinamizada pela professora da biblioteca.

Ao entrar na sala 3, salta à vista a iluminação natural proveniente de uma parede repleta de janelas e com uma porta, também ela em vidro, que dá acesso ao exterior. As restantes paredes da sala estão cobertas com as produções das crianças, maioritariamente desenhos, para que todos os que lá entram possam conhecer e apreciar o trabalho que está a ser desenvolvido. A análise destes materiais, para Cardona (2007) “para além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (p.14). É uma sala espaçosa, o suficiente para dispor de uma casa de banho, que é partilhada com uma das salas de primeiro ciclo, e de um espaço com cabides para as crianças poderem guardar os seus casacos, as mochilas e os brinquedos que trazem de casa.

As crianças movimentam-se livremente pelo espaço, utilizam os materiais de forma autónoma e conhecem as restrições e as regras de utilização dos mesmos. Para facilitar essa utilização independente e autónoma, assim como a organização da sala, esta encontra-se organizada em nove (9) áreas de interesse denominadas pela educadora por: área da garagem/comboio; área da casinha e mercearia; área dos jogos de tapete/construções; área da mesa do desenho, recorte e colagem; área dos jogos de mesa; área da biblioteca; área do castelo e da casa das bonecas; área da plasticina/pintura; área da informática (cf. Anexo A, secção VIII). No início da PPS foi possível observar a definição do número de crianças por área de forma cooperada entre o grupo e a educadora, e também a construção dos identificadores para que as crianças se organizassem e conseguissem perceber quantas podem estar em cada área. Ainda que algumas das áreas partilhem espaços e equipamentos, visualmente estão delimitadas por mobiliário, e são ricas em materiais que, ainda que com algumas restrições de utilização, denunciam o tipo de aprendizagem que dali pode emergir.

Em relação ao tempo, todas as manhãs, pousadas as mochilas e retirados os casacos, está na hora de iniciar o dia. São 8h45 e as crianças podem brincar livremente durante cerca de 30 minutos até se sentarem no tapete para a reunião da manhã. Neste momento, as crianças estão sentadas nos lugares definidos pela educadora, viradas

para os instrumentos a serem preenchidos pelo “chefe do dia”. Ao “chefe” cabe a tarefa de marcar a data, o mapa do tempo e o dia da semana durante a reunião da manhã, distribuir um dos triciclos na hora do recreio e, ainda, distribuir os papéis na casa de banho. Para além das tarefas do chefe, existem mais tarefas associadas à rotina (distribuir os leites, abrir as torneiras, distribuir os triciclos e verificar se as áreas estão arrumadas), que são desempenhadas por outras crianças e definidas no *mapa das tarefas da semana*, há segunda-feira, de forma aleatória com recurso a cartões com fotografias das crianças. Depois de marcados os mapas, as crianças ficam sentadas no tapete a conversar ou a realizar alguma proposta da educadora, em grande grupo. Durante esses momentos, a educadora procura que as crianças expressem a sua opinião e respeitem a do outro, conseguindo conviver democraticamente. Mais se acrescenta que é através destes momentos que a educadora se foca na área da Formação Pessoal e Social.

Terminada a reunião da manhã, as crianças realizam a higiene e, logo de seguida, começam a comer o lanche, quando o relógio marca 10h00. Assim que todos terminam, aproxima-se o momento mais esperado do dia: o recreio que, por vezes, é um momento transposto. Para lá chegarem, as crianças têm de vestir os casacos e formar o comboio com os pares definidos pela educadora. O recreio é todo o espaço que circunda o edifício, contudo, as crianças estão apenas autorizadas a brincar na área que os adultos definem.

Depois de cerca de 20/30 minutos de brincadeira, a educadora regressa da pausa e leva as crianças para a sala. O tempo que se segue é orientado pela educadora e diz respeito a propostas pedagógicas em pequeno ou em grande grupo que, por norma, partem de um dia ou de uma época festiva. Nas propostas de pequeno grupo, a educadora pretende, através de fichas ou de trabalhos manuais, que as crianças trabalhem a motricidade fina e, simultaneamente, sejam cada vez mais autónomas. Durante a realização das mesmas, salienta-se a sua maior atenção nas crianças mais novas, isto é, naquelas que perspectiva que não conseguem realizar a proposta sozinhas.

Simultaneamente, é neste tempo que as crianças que não estão a participar nas propostas orientadas pela educadora, brincam nas diferentes áreas da sala e assim permanecem até às 11h30, hora de ir almoçar. O grupo arruma a sala, vai fazer a sua higiene, veste o casaco e senta-se no tapete para que as três crianças responsáveis por ver se a sala está arrumada o passam fazer e, posteriormente, voltam a formar o comboio com os pares definidos e vão para o refeitório, almoçar.

Terminado o almoço, por volta das 12h45, as crianças vão para o recreio acompanhadas pela AO e é neste momento que podem levar os brinquedos que trouxeram de casa e mostrá-los aos amigos. Às 13h30 as crianças estão de regresso à sala, fazem a sua higiene, bebem água e sentam-se no tapete para que a educadora explique o que se segue. Por vezes, ouvem uma história antes de iniciarem, mais uma vez, as propostas pedagógicas orientadas pela educadora ou, tal como no tempo antes do almoço, brincarem nas áreas. Por volta das 14h45 é hora de arrumar o espaço e fazer a higiene para cantar a canção da despedida enquanto esperam pela entrada das monitoras das AAAF, às 15h15.

## **2. UMA INTERVENÇÃO PAUTADA PELA INTENÇÃO – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Quando o educador observa o grupo de crianças com o intuito de as caracterizar, consegue "descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir" (Roberts, 1995, citado por Fisher, 2007, p.21) e, conseqüentemente, compreende as suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses. Com vista ao desenvolvimento holístico das crianças, e atendendo à caracterização realizada, o educador tem de atribuir sentido à sua ação pedagógica, isto é, atribuir-lhe "um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Silva et al., 2016, p.13). Sendo a definição de intenções uma responsabilidade do educador e, conseqüentemente, minha enquanto estagiária, apresentarei de seguida as intencionalidades traçadas.

Norteadada pela caracterização anteriormente apresentada, e tendo por base as intenções já definidas pela educadora, delinee as intencionalidades educativas que alicerçaram a ação pedagógica com este grupo. Essas intenções foram definidas, não só para a ação com as crianças, mas também com a equipa educativa e com as famílias e, naturalmente, tiveram influência dos princípios e fundamentos pedagógicos em que acredito. Dada a influência direta que os princípios e fundamentos em que acredito tiveram sobre as intencionalidades definidas, parece-me fundamental apresentá-los.

Acima de tudo, acredito que o respeito pela individualidade de cada criança, principalmente no que concerne às suas necessidades e ritmos, é a base da prática de um educador, assim como o facto de reconhecer a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com vista ao processo de

aprendizagem e ao desenvolvimento integral da criança, perspetivo o brincar como o meio privilegiado para o conseguir e, como tal, é parte integrante do currículo. Em relação à ação do educador, é primordial não descurar o educar em função do cuidar e vice-versa, de tal forma que reconheço estas duas dimensões como interligadas e interdependes, pois só assim é que serão garantidas todas as dimensões do desenvolvimento da criança (físicas, sociais, cognitivas e emocionais), para que esta esteja disponível para a aprendizagem. Para além disso, tenho ainda como princípio ampliar as iniciativas das crianças sem as oprimir, dando-lhes a oportunidade de participarem no planeamento e na avaliação. E porque a ação do educador não se foca só nas crianças, tenho como princípio a cooperação e comunicação com os restantes elementos da equipa, valorizando o seu papel como forma de criar um ambiente de trabalho harmonioso. Mais se acrescenta que defendo também a importância de dar voz às famílias, perspetivando-as enquanto parte integrante do processo educativo da crianças, assim como incentivá-las a participar e se envolverem nas rotinas, respeitando as suas crenças.

Partindo destes princípios que foram cruzados com a caracterização do grupo, emergiram as intencionalidades para a ação pedagógica. Como forma de as apresentar, a tabela que se segue (cf. Tabela 1.) demonstra as intenções levadas a cabo e, posteriormente, a acompanhar cada intenção segue-se a respetiva avaliação e a forma como foi considerada ao longo da PPS.

Tabela 1.

*Intenções para a ação*

Intenções delineadas	
Para a ação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a todas as crianças o direito à participação, tornando-as agentes do seu próprio processo educativo;</li> <li>- Respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, adaptando a prática pedagógica;</li> <li>- Garantir oportunidades, espaços e tempos de brincadeira;</li> </ul>
Para a ação com a equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os profissionais do JI e a sua visão sobre a ação</li> <li>- Envolver os elementos da equipa na prática pedagógica e colaborar na prática desenvolvida pelos elementos;</li> <li>- Fomentar a reflexão e a partilha acerca da ação pedagógica;</li> </ul>

Para a ação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma relação de confiança, estabelecendo momentos de diálogo e partilha através dos contactos formais e informais;</li> <li>- Incentivar o seu envolvimento e participação no quotidiano do JI;</li> </ul>
-----------------------------------	---

## **2.1. Ouvir e respeitar – Intenções para a ação com as crianças**

Durante a PPS, as intencionalidades foram adequadas ao momento da intervenção. Se, aquando o início da intervenção, pretendia conhecer e dar-me a conhecer às crianças, no término tinha como intenção assumir total controlo do grupo, rotinas e tempos, visto que a educadora cooperante me deu espaço para desempenhar o papel de educadora. Assim sendo, comecei por recorrer à observação para conhecer as crianças, para me apropriar das rotinas da sala, dos espaços e materiais e para compreender a forma como toda a equipa geria os diferentes momentos, assim como as suas estratégias e dinâmicas.

Durante o processo de adaptação, procurei ser aceite pelas crianças, tentando intervir sem impor a minha presença, de tal forma que, progressivamente, mostrei interesse nas suas brincadeiras e disponível para brincar com elas. Estas intervenções nas rotinas e brincadeiras das crianças, permitiram-me começar a conhecê-las, a compreender as características inerentes a cada uma, as suas necessidades, fragilidades e interesses e o seu desenvolvimento. Neste momento, a minha intenção era respeitar o tempo de cada criança e deixar que, progressivamente, me procurassem e comesçassem a ver-me como adulto de referência.

Estabelecida a relação com as crianças e apropriadas as dinâmicas de sala, estava terminado o período de integração e adaptação e era agora o momento de começar a definir as intenções para a ação com o grupo, dando continuidade ao que já tinha sido delineado pela educadora e atendendo à caracterização anteriormente apresentada.

Por considerar essencial respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, desde cedo defini que essa seria uma das intenções. Dada a heterogeneidade do grupo apresentada anteriormente, não só ao nível da idade mas também do desenvolvimento integral de cada criança, em primeiro lugar procurei conhecer cada uma delas para, posteriormente, conseguir chegar a todas. Posto isto, recorri aos conhecimentos que detenho sobre as características próprias das idades e sobre

características individuais, com o intuito de adaptar a prática pedagógica com vista à diferenciação pedagógica (Marinho, 2012). Partindo desta intenção, o desafio a que me coloquei foi o de deixar de parte a homogeneização e criar condições efetivas para que todas as crianças aprendam (Santana, 2000).

Da parte da tarde, a educadora propôs-me fazer o registo do tempo do mês de outubro com as cinco crianças que o quiseram fazer. Quando estava com o pequeno grupo optei por ler o tempo que estive em cada semana para que as crianças somassem cada um dos estados de tempo ao longo do mês (e.g. x dias de sol, y dias de chuva e z dias de nuvens). Duas crianças estavam a acompanhar a contagem sem dificuldade e outra recorreu aos dedos para contar, contudo, a Le.V. e o G.F. não estavam a conseguir acompanhar. Por perceber que a contagem estava a ser demasiado abstrata para estas duas crianças, utilizei as canetas como estratégia, pedindo a cada uma delas que fosse tirando o nº de canetas do pote correspondente ao nº de dias e, no fim, contaram o total de canetas.

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 5 do dia 2 de novembro de 2018, sala)

O registo de observação apresentado espelha uma adequação de uma proposta que partiu da observação das necessidades de duas crianças em específico. Ao longo da PPS senti que nos momentos de pequeno grupo consegui adaptar a prática às necessidades das crianças, criando estratégias como a apresentada no excerto, contudo, nos momentos de grande grupo, senti alguma dificuldade. A diferenciação pedagógica enquanto “geradora de sucessos de todos, e não de desigualdades” (Marinho, 2012, p.82), exige um grande envolvimento do educador e uma reflexão constante em prol das crianças e, conseqüentemente, da melhoria da sua prática. Como tal, procurei refletir para adaptar a ação com vista à diferenciação pedagógica, ainda assim, reconheço que ainda tenho um longo caminho a percorrer nesse sentido.

Reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, garantir a todas as crianças o direito à participação, tornou-se numa intenção. Antes de mais, importa definir o que se entende por participação. Concordando com Tomás e Gama (2011), participar é “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p. 3) e era isso que pretendia garantir na ação com as crianças.

Implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) foi uma das estratégias utilizadas para centrar a ação numa pedagogia participativa. Nesta pedagogia, a criança passa a ser vista como um ser com competência para construir o

seu próprio conhecimento, e o meu papel foi o de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Esta visão da educação é o espelho da MTP implementada, na medida em que procurei não ver a criança como “um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Os dois projetos desenvolvidos partiram do interesse do grupo o que, por si só, mantém as crianças envolvidas e as torna ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O registo de observação que se segue demonstra um momento durante o qual as crianças participaram ativamente com o intuito de construir o trenó que pretendiam, no âmbito de um dos projetos desenvolvidos.

Os cenógrafos do trenó planearam que o iriam fazer hoje, por isso, quando terminámos a reunião da manhã conversei com as crianças:

Rita: *Como é que querem fazer o vosso trenó?*

T.: *Eu quero desenhar um para depois fazermos igual.*

M.L. *Eu depois pinto porque quero pintar.*

Le.V.: *Mas tu sabes desenhar um trenó? É difícil não é Rita?*

T.: *A Rita põe na internet e eu vejo uma fotografia e escolho e depois desenho.*

Rita: *Olha que boa ideia!*

T.: *Depois é só fazermos igual na caixa e já está!*

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 1, do dia 8 de janeiro de 2019)

Com vista à intenção de promover a participação das crianças, para além de implementar a MTP, introduzi o “diário de grupo”, assim como o “mapa das tarefas”. Estes instrumentos de regulação do dia-a-dia apoiam a participação das crianças, assim como a sua autonomia.

Ao longo de toda a prática, tive intenção de desenvolver a ação pedagógica de forma cooperada com as crianças, envolvendo-as no planeamento do quotidiano do JI. Esta gestão do dia-a-dia em parceria com o grupo, garantiu a participação das crianças, tornando-as agentes no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como se pode observar no registo que se segue.

A C.F. trouxe uma folha que apanhou e pediu-me para mostrar. Apesar de não ser comum que as crianças mostrem o que trouxeram na reunião da manhã, deixei que mostrasse porque sabia que a educadora ia abordar o outono.

Rita: *C.F., queres mostrar o que trouxeste? Organiza o tapete para mostrares*

C.F.: *Sim, vou lá buscar à mochila. Podem sentar-se em roda?* (Puxa uma cadeira e senta-se, como a educadora costuma fazer) *Eu trouxe uma folha que encontrei.*

F.T.: (interrompe) *encontraste no chão?*

C.F.: *Eu já ia explicar, tens de esperar*

(Cf. anexo A, secção III, Excerto do registo de observação nº 1 do dia 6 de novembro de 2018, sala)

A título de exemplo, este momento permitiu que a criança participasse e, simultaneamente, contribuiu para a vivência democrática em grupo. Sendo um grupo que gosta de comunicar e que tem algumas crianças com dificuldades ao nível da linguagem, uma das minhas intenções é alargar as situações de comunicação. Concordando com Sousa (2015), quando a autora afirma que a comunicação oral permite que a criança descreva, organize e desenvolva o seu pensamento em relação ao mundo que a rodeia, servindo como uma ferramenta de clarificação e resolução de problemas, procurei ao promover espaços-tempo para que expressassem as suas opiniões, ideias e experiências, não só na rotina diária mas também nas propostas que foram sendo levadas a cabo.

O momento que sucedeu o registo de observação anteriormente apresentado, espelha a minha posição face ao planeamento que acredito que promove a participação das crianças:

A partilha da C.F. proporcionou um momento de conversa acerca do outono.

Rita: *Já descobrimos que a C.F. encontrou esta folha no chão porque como vocês disseram, as folhas caem no outono. Então e agora, o que querem fazer com a folha?*

V.: *Eu acho que podíamos pintar com a folha.*

S.D.: *Já sei! Podemos ver com aquele microscópio como vimos o tomate.*

J.: *Pois é, é bue giro!*

(Cf. anexo A, secção III, Excerto do registo de observação nº 1 do dia 6 de novembro de 2018, sala)

O excerto apresentado demonstra a participação das crianças no planeamento. Em conjunto, e partindo de uma situação desencadeadora, o grupo decidiu o que queria fazer e essa proposta foi levada a cabo. O papel desempenhado no registo de observação anterior é uma amostra do caminho que procurei seguir ao longo da PPS face ao planeamento. Reconheço que esta posição me fez crescer enquanto (futura) educadora e que foi essencial para traçar o caminho que pretendo seguir e, dessa

forma, descobrir a educadora que quero ser. Ainda assim, tenho ciente que no futuro preciso de ouvir (ainda) mais as crianças, não só, em relação às propostas que pretendem fazer, mas também, à forma como as pretendem levar a cabo, para que possamos crescer em conjunto.

Brincar é, desde há muito tempo, reconhecido como um direito da criança (Convenção Sobre os Direitos da Criança, 1989). Considerando a importância que o brincar tem na infância e atendendo ao afirmado por Silva, et al. (2016) “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10), defino como intenção garantir oportunidades, espaços e tempos de brincadeira. Por não perspetivar o brincar enquanto uma mera atividade que entretém as crianças quando não há nenhuma proposta estruturada pela educadora, tive como intenção proporcionar espaços e tempos para que as crianças brinquem livremente, enquanto proposta integrante do currículo.

Com exceção do recreio, e ainda que neste contexto o brincar não ocorra de forma totalmente livre, as crianças brincam sempre sobre o olhar e as regras definidas pelo adulto. Então e quando é que são elas a definir as regras? Quando é que são elas a decidir se podem andar em pé no baloiço ou construir uma tenda com cadeiras, sem que um adulto lhes diga que não o podem fazer? Na verdade, sob o olhar do adulto, as crianças estão a brincar quando, por exemplo, limpam a área da casa, organizam um jantar e poem a mesa, ou ainda constroem uma pista para os carros, ou seja, apenas brincam quando reproduzem aquilo que experienciaram ou que viram o adulto fazer. Por sua vez, quando as crianças utilizam, por exemplo, a pista de comboios para fazer de passerelle e a toalha da mesa da área da casinha para fazer de capa de um super herói estão a fazer disparates.

(Cf. anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPSII, semana de 29 de outubro a 2 de novembro de 2018)

O excerto apresentado anteriormente demonstra que desde o início da PPSII refleti acerca do brincar e da forma como é visto pelo adulto. De facto, ao longo da prática procurei pôr de parte essa visão do brincar em prol de uma visão que valoriza o brincar enquanto potenciador de aprendizagens visto que “a brincadeira de uma criança não é a simples reprodução do que esta experienciou, mas uma forma criativa de reformular as impressões que adquiriu” (Vygotsky, citado por Siraj-Blatchford, 2009, p. 5).

Por tudo isto, priorizei o brincar e, sempre que possível, brinquei com as crianças, não com o intuito de me impor nem ser intrusiva, mas sim de ampliar as iniciativas das crianças, desafiando-as, como se pode comprovar no registo de observação que se segue:

As crianças foram chegando e, como de costume, começaram a fazer jogos de mesa. O S. construiu um puzzle e chamou-me para me mostrar.

Rita: *Uau, muito bem! E agora queres fazer outro? Posso fazer contigo?*

S.: *Podes, qual é que queres?*

Rita: *Quero um com mais peças do que este.*

S.: *Não sei quantas peças é que este tem, mas posso contar (conta as peças). Este tem 9! Tenho de ir buscar um com maior do que 9!*

(Vai buscar um puzzle novo)

Rita: *Esse tem mais do que 9 peças?*

S.: *Vamos contar (conta as peças). Este tem 12.*

Rita: *E 12 é mais ou menos do que 9 peças?*

S.: *É mais, porque 12 as minhas mãos não chegam e 9 chegam.*

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº1 do dia 10 de dezembro de 2018)

Antes de terminar as intenções delineadas para a ação com as crianças, importa agora referir que tive como intenção desenvolver uma prática reflexiva e, consequentemente, avaliativa.

Durante a PPS, recorri à observação enquanto estratégia de avaliação e à reflexão diária e semanal (cf. Anexo A, secção III) sobre o que foi observado, tanto para avaliar como para planificar. Concordando com Silva et al. (2016), quando as autoras afirmam que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p.13), as reflexões resultaram em planificações (cf. anexo A, secção IV) sustentadas pelas observações e pelos interesses das crianças que, posteriormente, eram novamente alvo de reflexão e avaliação (cf. Anexo A, secção V). Estes processos são “ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (*ibidem*) e permite melhorar a qualidade da ação pedagógica.

Como na ação pedagógica não me cingi apenas à autoavaliação, importa referir que para além de avaliar todas, realizei ainda a avaliação aprofundada de uma das crianças do grupo. Em relação à avaliação, é essencial esclarecer que se priorizou uma avaliação centrada no processo de aprendizagem e não nos resultados e que se pôs de

parte a atribuição de juízos de valor e de classificações. “Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva et al., 2016, p. 15) e perspetivo os portefólios como um bom instrumento para o fazer. Desta forma, durante a PPS realizei um portefólio individual com a F.T. e em anexo (cf. Anexo A, secção IX) apresento uma reflexão face à construção do mesmo, dado que por questões éticas optei por não o colocar no presente relatório.

## **2.2. Colaborar e partilhar – Intenções para a ação com a equipa**

Ao valorizar o trabalho em equipa, aquando o início da PPS tinha como intenção conhecer os profissionais do JI e a sua visão sobre a ação, com o intuito de estabelecer uma relação de confiança com a equipa educativa. Neste momento a minha ação foi sustentada pela constante observação de forma a apropriar-me das dinâmicas de sala. Aliadas à observação, estiveram conversas informais com os elementos da equipa que me ajudaram a compreender a forma como agem e quais os princípios porque se regem. De salientar que a minha postura durante o processo de adaptação à equipa ficou pautada pelo respeito não só pela equipa de sala, mas também por cada profissional com quem me cruzei durante a prática.

Após o período de adaptação, em que já tinha conhecimento da forma como os elementos da equipa educativa agiam com as crianças e o que valorizavam, percebi que, tal como eu, todos os elementos da equipa de sala agiam em prol do bem-estar das crianças. Progressivamente, comecei a mostrar-me disponível para intervir e colaborar nas diversas propostas pedagógicas levadas a cabo pela equipa, tendo como intenção envolver os elementos da equipa na prática pedagógica e colaborar na prática desenvolvida pelos elementos. Antes de avançar, importa esclarecer o que entendo, então, por trabalho colaborativo e, nesse sentido, apresento a definição de Roldão (2007) que perspetiva o trabalho colaborativo como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

Durante a prática, e com vista ao trabalho colaborativo, disponibilizei-me a participar nas propostas da educadora que me sugeriu que começasse por dinamizar a reunião da manhã, levando a cabo as suas propostas até encontrar o caminho que queria seguir enquanto (futura) educadora. Posteriormente, e ao estar integrada nas dinâmicas, fiz questão de envolver a equipa nas propostas dinamizadas, por exemplo,

no âmbito dos projetos, mantendo-a a par de tudo o que estava a acontecer no dia-a-dia através de conversas informais e da partilha dos registos de observação. Desta forma, tinha como intenção fomentar a reflexão e a partilha acerca da ação pedagógica, demonstrando os meus princípios e a minha perspetiva, sem nunca desrespeitar a equipa.

A intervenção era partilhada com a equipa, na medida em que ao observar um interesse ou uma necessidade de uma das crianças, partilhava-a a fim de perceber se esta observação já tinha sido constatada por algum dos elementos. Para além disso, em conjunto, debatíamos acerca das propostas, trocando ideias e sugestões até encontrarmos o que seria melhor para o grupo e, depois de as dinamizar, refletíamos com o intuito de avaliar a prática e perceber quais os pontos a melhorar e os caminhos a seguir.

Também a educadora partilha comigo as ideias que tem e é com a sua ajuda que reflito acerca da minha intervenção, o que me leva a querer que há uma reflexão conjunta em prol das crianças.

(Cf. anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPSII, semana de 15 a 19 de outubro de 2018)

Atendendo à data excerto apresentado anteriormente, é possível compreender que a reflexão conjunta entre mim e a equipa começou desde cedo. O cuidado que tive em envolvê-la na minha planificação e ação pedagógica foi essencial, uma vez que a partilha, o debate e a reflexão são vistos como “um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p. 19). Tendo plena noção das vantagens do trabalho colaborativo, considero que deveria ter procurado uma maior intervenção por parte da AO, uma vez que apesar de a ter envolvido nas propostas, acredito que poderia ter tomado (ainda) mais em consideração a sua voz nas decisões.

### **2.3. *Comunicar e envolver* – Intenções para a ação com as famílias**

Tendo ciente que a articulação e o envolvimento das famílias deve fazer parte da ação de qualquer educador de infância, essa foi uma das prioridades enquanto estagiária, na medida em que procurei que existisse um apoio mútuo, em prol do bem-

estar das crianças. Ao considerar as famílias como um elemento da equipa educativa, tornou-se essencial ter como intenção promover uma relação de confiança, estabelecendo momentos de diálogo e partilha através dos contactos formais e informais.

Desde o início que me mostrei disponível para conversar com as famílias e responder às suas questões acerca da minha presença, com o intuito de me dar a conhecer. Aos poucos, senti que as famílias confiavam em mim e que me viam como alguém que tinha um papel importante na vida dos filhos. Ainda que o papel de estagiária tenha dificultado o estabelecimento de uma relação de proximidade com as famílias, visto que estas tendem a recorrer mais à educadora, considero que aos poucos consegui estabelecê-la. Com o desenrolar do estágio, e dado que a grande maioria das crianças frequenta as AAAF, era durante o acolhimento que me aproximava das famílias, partilhando com elas experiências e acontecimentos do quotidiano das crianças no JI. Foi através dessas conversas que as famílias me contavam situações que aconteciam em casa e que partilhávamos as vivências e aquisições das crianças e, para além disso, ia recebendo algum *feedback* dos pais em relação à minha presença no JI:

Enquanto ainda estávamos no período de acolhimento, a mãe da L. chegou e chamou-me. Perguntou-me se esta era a minha última semana e referi que não, que ainda voltaria em janeiro. A mãe demonstrou-se feliz e referiu que ia partilhar com os restantes pais que ainda estarei durante o mês de janeiro, para além disso agradeceu-me pelo trabalho que tenho vindo a desenvolver, principalmente através do projeto.

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 2, do dia 10 de dezembro de 2018, sala)

Outra estratégia de comunicação, que já era utilizada pela educadora cooperante e que procurei manter, foi o envio de e-mails. Com o apoio da educadora, fui utilizando esta forma de comunicação para partilhar com as famílias o que era feito em sala, e também para solicitar a sua colaboração, uma vez que também tinha como intenção incentivar o seu envolvimento e participação no quotidiano do JI.

Durante a prática, procurei compreender os interesses e potencialidades de cada família com o intuito de averiguar de que forma é que cada uma delas poderia contribuir para o enriquecimento das aprendizagens das crianças. Reconheço que os projetos desenvolvidos foram um dos principais estimuladores da participação e envolvimento

das famílias, ainda assim, procurei em conjunto com a educadora envolvê-las noutras propostas e dinâmicas, como foi o caso da família da L. e da V. que partilharam como é o Natal nos países onde nasceram, Hungria e Polónia, respetivamente.

Dando continuidade à prática da educadora, e visto que esta me deu espaço para isso, pude ainda participar em reuniões individuais com algumas famílias, assim como na reunião de início do segundo período com todas. Estas experiências foram essenciais para me enriquecer enquanto futura educadora, dado que pudemos em conjunto conversar sobre alguns aspetos relacionados com dificuldades de algumas crianças e encontrar estratégias a implementar para as colmatar, com vista ao trabalho colaborativo.

Acima de tudo, por reconhecer que tal como as crianças, as famílias também precisam de ser ouvidas, considero que me demonstrei sempre amável e compreensível. Tal como perspetivo a ação com as crianças, perspetivo a ação com as famílias no sentido de atender às suas individualidades e, conseqüentemente, agir de forma diferenciada para ir ao encontro das suas necessidades e/ou potencialidades.

### **3. INVESTIGAR É PRODUZIR CONHECIMENTO – A INVESTIGAÇÃO EM JI**

A investigação, para Sim-Sim (2005), tem como grande objetivo produzir conhecimentos. A esta ideia, Ponte (2008) acrescenta que investigar é, “uma actividade do dia a dia, cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (p. 2-3). Dada essa importância, Sim-Sim (2005) afirma que os futuros profissionais da área da educação deverão contactar com processos investigativos com vista a considerar, durante a sua ação pedagógica, os conhecimentos que a investigação introduz.

Concordando com os autores citados anteriormente, no presente capítulo é apresentada a investigação realizada durante a PPS em contexto de JI. Primeiramente, será explicitada a pertinência da temática em estudo e, de seguida, a respetiva fundamentação, isto é, uma revisão de literatura que mobiliza os conhecimentos de diferentes autores em relação ao tema. Posteriormente, encontrar-se-ão os roteiros metodológico e ético, que expressam as opções metodológicas tomadas e, por fim, serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

### 3.1. *Escrever e ler antes de o saber fazer* – Porquê esta temática?

“A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”  
(Vigotsky, 1977, p.39)

Já Vygotsky (1977), afirmava que ainda antes do ensino formal a criança era dotada de conhecimentos, pondo de parte a visão da criança como uma tábua rasa. Com os avanços da investigação na área da linguagem escrita, é possível afirmar que as crianças antes de entrarem no ensino formal já possuem conceções face à leitura e à escrita, denominada por Vigotsky (1997) como “pré-história da linguagem escrita”, conceções essas que advêm das vivências e dos estímulos a que cada criança está exposta no seu quotidiano.

Durante a prática, as crianças demonstraram interesse por brincar com as palavras e com as letras do seu nome e foram várias as evidências observadas face às conceções que tinham em relação à linguagem escrita.

A Le.V estava a fazer um desenho para dar à avó que fazia anos e perguntou-me se podia escrever “gosto de ti”

M.S.: Se quiseres eu escrevo, eu já sei escrever

Le.V.: Não sabes nada. Rita podes escrever num papel para copiar?

(Cf. anexo A, secção III, Registo de observação nº 2, 17 de outubro de 2018)

Foi este registo de observação que me fez despertar para a seguinte questão: *O que será que a M.S. pensa que é escrever, para afirmar que o sabe fazer?* A esta afirmação seguiram-se muitas outras de diferentes crianças, enriquecidas por evidências de que, mesmo antes do ensino formal da escrita, as crianças já adquiriram aprendizagens.

Perguntei ao D.T. se queria desenhar ou escrever aquilo que achava que ia acontecer

D.T.: *Escrever, para as pessoas podem [possam] ler e perceber*

Rita: *Então e se tu desenhares não entendem?*

D.T.: *Não, porque escrevemos todos igual para as pessoas todas lerem e perceberem, mas não desenhamos igual*

(Cf. anexo A, secção III, Excerto do registo de observação nº 8, 23 de novembro de 2018)

Ao interesse pela temática, acrescentou-se, ainda, a importância referida por Horta (2008) face ao facto de ser essencial que o educador conheça as concepções precoces das crianças com quem intervém, a fim de atuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Se pretendia ampliar as iniciativas emergentes das crianças, tornou-se essencial compreender quais os conhecimentos das mesmas sobre a linguagem escrita, para que pudesse ter em conta na ação pedagógica. Surge, assim, o estudo sobre a emergência da escrita e da leitura, cujo título é *Escrever e ler antes de o saber fazer: As concepções precoces sobre a linguagem escrita de um grupo de crianças em contexto de JI*.

Ao delineamento da temática do presente estudo, seguiu-se a definição das questões a investigar junto das crianças e das profissionais do JI. Para Meirinhos e Osório (2010), essas questões “orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (p. 56) e, para esse fim, pretendi compreender as concepções das crianças face às funcionalidades da escrita, identificar as concepções precoces das crianças acerca dos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita e, por fim, perceber a intervenção do adulto na emergência da linguagem escrita.

### **3.2. “As crianças são letradas, antes de serem alfabetizadas” (Horta, 2018, p. 9) – Revisão de literatura**

Nas últimas duas décadas muitos são os autores portugueses que têm vindo a investigar sobre a emergência da leitura e da escrita, replicando estudos realizados noutros países que evidenciam que, muito antes da entrada no ensino formal, as crianças já têm concepções relacionadas com a linguagem escrita (Neves & Martins, 2000; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Seixas & Rosa, 2010; Martins, Mata & Silva, 2014; Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2015; Sousa, 2015; Albuquerque & Martins, 2018).

De facto, é desde cedo que as crianças colocam hipótese sobre o escrito e sobre as suas características e utilizações. Posteriormente, começam a produzir as suas escritas que tanto podem “surgir como imitações de outras ou por sua própria criação” (Mata, 2008, p. 33). Independentemente do que dá origem às produções das crianças, é importante identificar e compreender os seus conhecimentos e concepções para poder agir em conformidade.

As produções escritas das crianças podem ser alvo de análise quer ao nível dos aspetos figurativos, quer ao nível dos aspetos conceptuais. Os aspetos figurativos dizem respeito às características formais de um ato de leitura, aos caracteres utilizados e às regras convencionais da escrita. Por sua vez, os aspetos conceptuais procuram caracterizar as hipóteses das crianças que sustentam as suas produções, assim como os processos de construção que lhes são subjacentes (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008). Paralelamente a estes dois eixos de análise, pode-se ainda ter como foco a funcionalidade da escrita na ótica da criança, procurando compreender o sentido e as razões para a aprendizagem da leitura.

Independentemente do tipo de análise que se faz às tentativas de escrita por parte das crianças, diferentes autores apresentam conceitos distintos: o das escritas inventadas e o da literacia emergente. Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015), Albuquerque e Martins (2018) e Silva e Almeida (2018) abordam as escritas inventadas como uma forma de manifestação do interesse das crianças pela linguagem escrita e entendem-na como uma tentativa de fonetizar os sons das palavras, enquanto os tentam escrever. Através da atividade da escrita inventada, as crianças desenvolvem, progressivamente, competências de descodificação do princípio alfabético, tendo sido demonstrado o seu impacto na aquisição da literacia. Focando agora o conceito de literacia emergente, Sousa (2015) define-o como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que as crianças que ainda não sabem ler nem escrevem de forma convencional demonstram ter. Com esta investigação não se pretende compreender qual dos dois conceitos é o mais adequado, até porque, na verdade, ambos se complementam e vão ao encontro do mesmo. No fundo, ambos enaltecem os benefícios que as produções precoces das crianças assumem para a aquisição da leitura e da escrita, aquando a entrada no ensino formal.

Conhecidos os possíveis caminhos a seguir e os diferentes conceitos associados às conceções precoces das crianças e assumindo, então, que estas desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de estes lhes serem ensinados, a pergunta que se coloca é *de onde emergem os conhecimento que as crianças já possuem?*

Já em 1978, Vygotsky (citado por Fontes & Freixo, 2004), propôs a teoria socioconstrutivista que perspetiva o desenvolvimento enquanto processo cultural e social “onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental” (p. 15). Atualmente, essa teoria não é posta de parte, dado que na educação pré-escolar

se reconhece a criança como sujeito e agente do processo educativo e acredita-se que o seu desenvolvimento e a aprendizagem se sucedem “num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (silva, et al., 2016, p. 10).

Sabe-se que, nos primeiros anos de vida, a aquisição de uma língua é um processo intenso e contínuo, cujas aprendizagens dos comportamentos comunicativos e linguísticos são sustentadas pelas interações em que o adulto é responsivo e contingente em prol das necessidades da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesse sentido, afirma-se que as competências comunicativas se desenvolvem em função das interações e experiências vivenciadas no quotidiano da criança e são essenciais para a troca, compreensão e assimilação de informação (Silva, et al., 2016).

No que concerne à linguagem escrita, o processo de aquisição de aprendizagens não é diferente. Os conhecimentos que as crianças adquirem antes de lhes serem ensinados advém das interações, não só em contextos formais, mas também informais, com outros adultos e crianças que utilizam a escrita. Mata (2008), reforça a importância das crianças verem outros a ler e a escrever, ao afirmar que dessa forma “vão desenvolvendo 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). Para Neves e Martins (2000), quanto maior o contacto que as crianças têm com o escrito, mais próximas são as suas conceções das conceções de uma pessoa escolarizada. Ainda assim, e não querendo descurar a importância de promover ambientes alfabetizantes, Horta (2008) explicita que esses ambientes não são, por si só, suficientes. Para a autora, é o papel ativo da criança e as suas interrogações sobre o que a circunda que faz com que, instintivamente, comece a “reproduzir traços gráficos com a intenção de e/ou comunicar algo” (idem, p. 3).

Reconhecendo que as interações em contextos providos de escrita impulsionam aquisições precoces sobre linguagem escrita, surge então necessidade de compreender *de que forma é que esses conhecimentos se relacionam com a percepção das crianças face à funcionalidade da linguagem escrita?*

A descoberta e a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita são fundamentais para o processo de alfabetização, na medida em que as crianças, tal como afirma Viana (2002), aprenderão com mais facilidade a ler e a escrever se souberem para que servem, isto é, as suas funcionalidades.

É certo que a apropriação das funcionalidades da leitura e da escrita é gradual e decorre do uso contextualizado das mesmas (Silva et al., 2016), como tal, é

fundamental que o educador providencie “o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (p. 67).

Quanto mais precocemente as crianças interagirem com ambientes ricos em linguagem escrita, mais facilmente usarão a linguagem escrita com diferentes propósitos e finalidades, isto porque “o seu conhecimento sobre as funções da 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” (Mata, 2008, p. 14). Para além do ambiente ser preponderante para a descoberta das funcionalidades da escrita, Horta (2008) reforça o quão importante é a criança observar outros em interação com o código escrito para se apropriarem do comportamento dos leitores. Desta forma, e segundo Neves e Martins (2000), as crianças começam desde cedo a apropriarem-se da forma como se pega nos livros, como os posicionar e em que sentido se viram as páginas “habitando-se assim a relacionar suportes/conteúdos da escrita, a encontrar a ligação dos mesmos com a vida, a perceber as funções da linguagem escrita” (p. 41).

Aos poucos, a criança vai percebendo as várias funções que a escrita pode desempenhar e, conseqüentemente, que cada uma delas tem associado um tipo de texto específico. Esta consciência, para Sousa (2015), é benéfica no futuro visto que aquilo que a criança conhece acerca do que é a escrita, da forma como funciona e quais as suas finalidades, facilitam a entrada no ensino formal.

Apropriadas das funcionalidades da escrita, *a partir de que momento é que as crianças dão significado à sua escrita?*

Impulsionadas pelo contacto que vão estabelecendo com a escrita, desde muito cedo que as crianças se questionam sobre a linguagem escrita que as rodeia, mais concretamente sobre as suas características formais, sobre as suas funções e sobre a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Progressivamente, começam a efetuar tentativas de escrita e as suas produções dão evidências de que as concepções que possuem sobre a linguagem escrita evoluem ao longo do tempo (Martins, Mata & Silva, 2014; Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2015; Sousa, 2015; Almeida & Silva, 2017; Albuquerque & Martins, 2018; Silva & Almeida, 2018)

Este processo contínuo de apropriação (Albuquerque & Martins, 2018) da linguagem escrita tem início na garatuja, evolui para a compreensão de que a linguagem oral pode ser escrita e, mais tarde, para a utilização cada vez mais adequada das

convenções da linguagem escrita. Durante esta evolução, as crianças interrogam-se sobre a correspondência entre os fonemas e os grafemas e colocam hipóteses para perceberem o funcionamento da escrita, hipóteses essas “que refletem uma reconstrução activa da lógica das unidades que são representadas na escrita” (Martins, Mata & Silva, 2014, p. 135).

A evolução dos conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita é descrita por Ferreiro e Teberosky (1991) através de cinco níveis evolutivos, de acordo com as concepções das crianças sobre o sistema da escrita. Posteriormente, e de acordo com Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004), diversos autores têm vindo a reformular esses níveis, como tal, para a presente revisão, serão considerados os quatro níveis apresentados por Martins (1996) e explicitados por diversos autores: (i) pré-silábico, (ii) silábico, (iii) com fonetização e (iv) alfabético.

No primeiro nível, o pré-silábico, “a escrita não é determinada por critérios linguísticos” (Niza & Marins, 1998, p. 69). A criança ainda não faz corresponder a linguagem oral à linguagem escrita e utiliza “símbolos parecidos com letras, produzindo uma variedade de grafismos” (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p. 14). Neste nível, quando se tapa uma das partes da palavra que a criança escreveu e se pede que a leia, lê-a como se fosse um todo.

Em relação ao segundo nível, a escrita silábica, a criança já tenta fazer correspondência entre o oral e o escrito “apesar da unidade do oral representada na escrita ser a sílaba” (Martins, 1996, p. 169), demonstrando que começa a orientar a escrita por critérios linguísticos. Ainda assim, a letra que usa para representar cada sílaba “não tem valor fonético” (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p. 14).

O terceiro nível, que é o que se segue, é orientado por critérios linguísticos. A criança “já escolhe as letras em função do seu valor sonoro” (*ibidem*) atendendo às sílabas, ainda que nem sempre represente todos os fonemas que a constituem.

Por fim, no nível alfabético, a criança começa a analisar as palavras tendo em conta os segmentos mais pequenos, isto é, os fonemas.

De facto, é importante atender aos níveis evolutivos para compreender as produções das crianças. Contudo, a evolução não é linear (Almeida & Silva, 2017), dado que no mesmo momento uma criança pode realizar produções que correspondem a diferentes níveis de evolução.

Importa, ainda, referir que existe uma diferença entre os conhecimentos que a criança adquire socialmente e os que adquire de forma espontânea (Ferreiro &

Teberosky, 1991). As autoras referem que sem as interações com o meio, isto é, sem interagir com material escrito e sem presenciar hábitos de leitura, não é possível descobrir certas convenções face à escrita. Por outro lado, existem conhecimentos que são construídos pelas crianças através da dedução, como é o caso do “critério da quantidade mínima e de variedade de letras” (*ibidem*). Chegando a este ponto, é necessário compreender *de que forma é que os adultos podem ampliar as concepções das crianças?*

De facto, se os educadores são os responsáveis pelas oportunidades de aprendizagem das crianças, é natural que a forma como intervêm possa estimular ou condicionar as aprendizagens que as crianças possam vir a fazer (Horta, 2018).

O interesse das crianças pela linguagem escrita varia, também, em função da qualidade, da frequência e do valor que as pessoas com quem interagem lhe atribuem (Martins e Niza, 1998). Se um educador quer que as crianças se interessem pela linguagem escrita deve, segundo Martins (2017), criar “uma cultura pedagógica que promova a motivação para a leitura e para a escrita” (p. 54), assumindo um papel de mediador. Assim, espera-se que o educador crie oportunidades para que a criança possa “pensar, experimentar, inventar e brincar com a escrita” (Santos, 2017, p. 28).

O desenvolvimento da literacia depende da forma como os educadores se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita (Martins, 2018). Neste sentido, ao permitir que a escrita esteja presente na sala “leva as crianças a olharem para ela, a procurarem traços conhecidos, a tentarem perceber o que ela quer dizer, a quererem copiá-la, a tentarem (re)inventá-la” (Santos, 2017, p. 29). Desta forma, é necessário organizar espaços e tempos direccionados para a linguagem escrita e é fundamental permitir que as crianças brinquem com a escrita e pensem sobre ela para adquirem as suas próprias concepções, pois só assim é que o educador está a multiplicar “as oportunidades de contacto das crianças com experiências variadas de literacia” (Santos, 2017, p. 27).

Acima de tudo, o papel do educador não é o de ensinar a linguagem escrita no sentido lato da palavra, mas sim promover o contacto com a linguagem escrita através de situações reais e funcionais associadas ao dia-a-dia da criança. Esta abordagem, para Silva et al. (2016), “situa-se numa perspectiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (p. 66).

Em suma, conclui-se que a linguagem oral concorre para a compreensão e apropriação da criança em relação à linguagem escrita. Quanto mais a criança interagir com o código escrito e com adultos alfabetizados, maior é o seu interesse em relação à linguagem escrita, às funções do impresso e ao manuseamento de livros (Sousa, 2015). No decurso da descoberta da relação do oral e do escrito, a criança gradualmente compreende que existem códigos físicos – o alfabeto e, através de diversas tentativas de escrita, percebe que ao conjugar esses códigos regista o que fora dito oralmente para, conseqüentemente, se consultar e ter acesso a essa informação. Assim, e por tudo o que as crianças conhecem antes da aprendizagem formal, é possível aludir que “as crianças são letradas, antes de serem alfabetizadas” (Horta, 2018, p. 9).

### **3.3. Como fiz e porque fiz? – Roteiro metodológico e ético**

A presente investigação assume um foco de natureza qualitativa dado que, tal como se pretende, procura compreender e descrever um fenómeno observado. Atendendo à abordagem realista que este tipo de investigação assume, os dados recolhidos são ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas com um complexo tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Uma vez que esses dados são analisados de forma indutiva, o interesse de investigações desta natureza recai sobre o processo e não sobre o produto, visto que não se procura “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (idem, p.50).

Com vista a cumprir os objetivos propostos e a dar resposta às questões iniciais, optou-se pelo método de estudo de caso pois, como afirma Yin (2001), trata-se de uma investigação com este método quando se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O facto de Yin (2001) assumir que o método de uma investigação é estudo de caso quando foco do investigador está no fenómeno no seu contexto real e de Bogdan e Biklen (1994), afirmarem que numa investigação qualitativa o investigador é o “instrumento principal” (p. 47) que recolhe os dados de forma descritiva, justifica a natureza qualitativa atribuída à investigação.

Outra das características deste método que importa mencionar é, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), “a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados” (p. 61). Posto isto, e também com o intuito de colmatar a subjetividade

do estudo e de lhe atribuir o máximo de fiabilidade possível, foram utilizadas diversas fontes múltiplas de evidências (Yin, 2001), isto é, diferentes técnicas e instrumentos para recolher os dados: registos de observação, uma entrevista à educadora cooperante e uma entrevista às crianças e fotografias das suas produções escritas. Importa ressaltar que embora seja no término da investigação que se analisam os dados de forma mais sistemática, procurei fazê-lo no decorrer da mesma (Bogdan e Biklen, 1994) para, posteriormente, poder triangular os dados com vista a “obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Perspetivo a observação participante como a técnica de recolha de dados primordial, que se transpôs para toda a ação pedagógica e culminou em diversos registos de observação, definidos por Sprandley (citado por Máximo-Esteves, 2008) como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Esses registos de observação foram alvos de uma seleção a fim de remeter para análise apenas os que são pertinentes para o presente estudo e, posteriormente, foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Vala, 2003).

Sabendo que, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista em investigação qualitativa pode ser utilizada de duas formas, isto é, enquanto estratégia dominante para a recolha de dados ou em conjunto com a observação participante e/ou análise de documentos, na presente investigação as entrevistas foram realizadas para complementar a observação participante. Considero que a entrevista realizada à educadora cooperante e a realizada crianças da amostra foi “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62), visto que, ao serem entrevistas semiestruturadas, foram previamente definidas as questões de forma a irem ao encontro do objetivo da investigação. À semelhança dos registos de observação, as entrevistas realizadas às crianças e a realizada à educadora cooperante foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

Por fim, é de ressaltar que não só o processo investigativo mas toda a prática foi pautada por uma dimensão ética. Cruzando os 10 princípios éticos e deontológicos para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, apresentados por Tomás (2011), com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012), procurou-se alicerçar a prática a valores de competência e responsabilidade.

Quando surgiu o tema da investigação, fiz questão de esclarecer os objetivos da mesma à equipa educativa a fim de aferir a sua opinião relativamente à escolha do tema e da sua pertinência. Posteriormente, e com o intuito de dar a conhecer a investigação às famílias, pedi o seu consentimento informado explicitando os objetivos da mesma. Por considerar que é essencial assumir um compromisso com as crianças, garanti o respeito por cada uma delas e depois de definidas as opções metodológicas da investigação, as crianças foram informadas das mesmas, através de uma explicação durante a reunião da manhã. Posteriormente, foi mobilizada fundamentação teórica, relacionada com a investigação, assim como estudos já realizados, a fim de garantir que todas as decisões eram fundamentadas e em prol das crianças, e não pela mera vontade do investigador, assegurando desta forma o princípio dos fundamentos (Tomás, 2011).

Durante a investigação, e de forma a garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011), nunca expus os nomes das crianças nem informações que pudessem identificar as mesmas, as suas famílias ou a equipa educativa, procurando respeitar todos aqueles com quem me cruzei durante o trabalho. Desta forma, mantive a minha integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta e coerente” (APEI, 2012), garantindo sigilo profissional.

Com a investigação, procuro ir ao encontro do princípio “uso e relato das conclusões” (Tomás, 2011), como tal, farei questão de devolver os resultados aos intervenientes, através do envio de um exemplar deste relatório para a educadora, com o intuito de que esta o partilhe com as famílias e pretendo ainda conversar com as crianças acerca dos resultados e conclusões obtidos. Neste sentido, procuro também que a presente investigação possa “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012), privilegiando o diálogo com a equipa com o intuito de, aquando o término da mesma, possamos retirar partido dos mesmos em prol de melhorar e/ou adequar a prática.

### 3.4. “Aquilo não é escrever pois não? Ele usa sempre as mesmas letras!” (S.D.) – Apresentação e discussão dos dados

Realizada a recolha dos dados, importa agora analisá-los. Antes de mais, é de salientar que foi definida uma sub-amostra representativa do grande grupo. Por essa razão, procurou-se atender à caracterização do grupo para garantir fiabilidade quanto ao sexo e à idade das crianças da amostra, o que resultou numa amostra constituída por treze crianças (5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino). Conforme se pode observar no gráfico que se segue (cf. figura 1), a idade das crianças da amostra está compreendida entre os quatro e os seis anos, sendo que os cinco anos são a idade mais representada. Paralelamente, o sexo feminino é o mais representado, à semelhança do que acontece com o grande grupo.

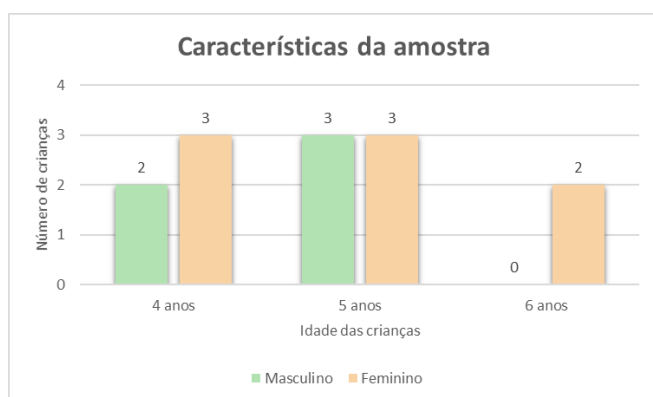


Figura 1. Características da amostra

Dada a grande variedade de dados recolhidos, através das 3 fontes de recolha de dados, analisa-se, em seguida, os resultados obtidos. Não se pretende com esta análise privilegiar uns dados em função de outros, mas pelo contrário, cruzá-los com vista a uma maior objetividade. Desta forma, e tendo por base o referencial teórico defendido por Vala (2003), apresenta-se, de seguida, a matriz categorial com categorias e subcategorias formadas através da análise de conteúdo dos registos de observação e das entrevistas às crianças da amostra (cf. Tabela 2).

Tabela 2.

Matriz categorial de análise de dados

Tema	Categoria	Subcategoria
Concepções precoces das crianças em relação à linguagem escrita	Funcionalidade da linguagem escrita	Forma como as crianças percebem a utilização funcional da linguagem escrita
		Forma como as crianças se apropriam da utilização funcional da linguagem escrita
	Aspectos figurativos da linguagem escrita	Conhecimento das crianças acerca das características formais de leitura
	Aspectos conceptuais da linguagem escrita	Conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita

Começando pela análise dos registos de observação, é essencial esclarecer que as concepções consideradas nestes registos e, conseqüentemente, neste estudo, são as que se aproximam de um adulto alfabetizado. Esta decisão de deixar de parte as concepções das crianças que se afastam das de um adulto alfabetizado, prende-se com o facto de os dados terem sido recolhidos no contexto de vida real das crianças, mais concretamente, no dia-a-dia do JI e, por isso, não se conseguiu confirmar se as respostas representam conhecimento ou se são apenas afirmações espontâneas.

Desta forma, e utilizando a matriz apresentada anteriormente, categorizei os registos de observação numa árvore categorial (cf. Anexo B, secção VI) e obtive unidades de registo, unidades de contexto e a sua frequência (Vala, 2003). Ao analisar essa árvore categorial, é possível compreender as concepções que as crianças foram demonstrando ao longo da PPS. Para uma análise geral, e sabendo que os dados recolhidos através de registos de observação apresentam um total de 56 concepções precoces das crianças, optou-se por calcular a frequência relativa de cada unidade de contexto (cf. Anexo C, secção I). Assim, pude constatar que *ler e/ou escrever por iniciativa própria, ainda que não de forma convencional* é a unidade de contexto para a qual as crianças dão mais evidências que se aproximam das de um adulto alfabetizado, com um total de 25%.

Atendendo agora a cada uma das categorias, dentro da *funcionalidade da linguagem escrita*, a unidade de contexto que mais evidenciam é *ler e/ou escrever por iniciativa própria, ainda que não de forma convencional*, com uma frequência de 14 e a menos evidenciada é *compreender que pode ler para obter determinada informação*,

com apenas uma frequência, assim como *reconhecer a função de suportes de escrita*. A análise da segunda categoria, *aspectos figurativos da linguagem escrita*, demonstra que a maior evidência dada pelas crianças em relação às suas concepções é *reconhecer letras*, com uma frequência de 11, e a menor é *compreender que a mesma palavra se escreve sempre da mesma forma*, com duas frequências.

Em relação à terceira categoria *aspectos conceptuais da linguagem escrita*, a concepção que as crianças mais vezes evidenciam é *fazer correspondência fonema grafema* e, paralelamente, *escrever no nível 4 (alfabético)*, ambas com um total de cinco evidências.

Feita a análise às concepções precoces das crianças evidenciadas nos registos de observação, descreve-se agora resultados referentes às entrevistas realizadas às crianças. Contrariamente ao que aconteceu com os registos de observação, através dos quais apenas se constata as concepções das crianças que são aproximadas das de um adulto alfabetizado, os dados das entrevistas permitem compreender se as concepções que têm se aproximam ou se afastam das de um adulto alfabetizado. Para tal, recorreu-se à matriz categorial apresentada anteriormente (cf. Tabela 2) para categorizar os dados e elaborou-se uma árvore categorial (cf. anexo B, secção VII) com unidades de contexto, indicadores, unidades de registo para cada indicador e, por fim, a frequência.

A entrevista (cf. anexo B, secção II) foi realizada a doze das crianças da amostra, visto que uma criança, por motivos de doença, esteve ausente. Esta entrevista tem como objetivo compreender as concepções precoces de um grupo de crianças em relação à linguagem escrita, como tal, o conteúdo das perguntas foi construído tendo por base a investigação apresentada por Martins e Niza (1998). Neste sentido, para compreender algumas das concepções das crianças precisei de fazer mais do que uma pergunta para a mesma subcategoria e, por isso, não é possível compará-las diretamente, uma vez que resultaria em enviesamento dos dados.

Assim, optou-se por não calcular a frequência relativa por indicador, mas sim calcular a proporção de cada indicador em função do número de respostas obtidas (cf. Anexo C, secção II), e compará-la. Em relação à primeira categoria, *funcionalidade da linguagem escrita*, a unidade de contexto em que as crianças demonstram estar mais próximas das concepções de um adulto é *práticas de leitura e escrita*, com 75%, ou seja, 9 em 12 das respostas das crianças demonstram que percecionam práticas de leitura e escrita.

Em relação aos *aspectos figurativos da linguagem escrita*, através das respostas das crianças, conclui-se que reconhecem as *características formais do material de leitura*, com 60,42% de respostas que se aproximam das de um adulto alfabetizado. Em relação à terceira categoria *aspectos conceptuais da linguagem escrita*, pode-se afirmar que apenas 16,67% das respostas se aproximam das concepções de um adulto alfabetizado, isto é, produções no nível alfabético. Por outro lado, 45% das respostas indicam que as produções das crianças estão no nível pré-silábico.

Esta árvore categorial permite, ainda, compreender se as concepções das crianças, de uma forma geral, se aproximam, ou não, das de um adulto alfabetizado. Desta forma, optei por comparar as respostas que se aproximam, das que se afastam das de um adulto alfabetizado. Para o devido efeito, analisei apenas as *categorias funcionalidade da linguagem escrita e aspectos figurativos da linguagem escrita*, elaborando duas tabelas (cf. anexo C, secção III). A primeira tabela é referente às concepções que se aproximam e a segunda às que se afastam das de um adulto alfabetizado, sendo que ambas apresentam a frequência absoluta de respostas e, simultaneamente, a frequência relativa em relação ao total de respostas para essas categorias (132). Através da análise dessas tabelas, constata-se que o número de concepções que se aproximam das de um adulto alfabetizado corresponde a 55%, o que indica que é superior das que se afastam. Para além disso, é, ainda, possível constatar que a unidade de contexto referente aos *suportes de escrita* é a única cujo valor é superior nas concepções que se afastam das de um adulto alfabetizado, com uma frequência de 33.

À semelhança das entrevistas das crianças e dos registos de observação, também a entrevista da educadora foi alvo de análise de conteúdo (Vala, 2003). A intenção era entrevistar a educadora, contudo, por diversos constrangimentos, a educadora optou por responder por e-mail, o que acaba por não conceder a esta fonte a riqueza que lhe é inerente. Dado que o que se pretendia compreender com essa entrevista era a forma como a educadora intervém e não as concepções que tem acerca da emergência da leitura e da escrita, não faz sentido que as categorias e subcategorias sejam as apresentadas para as outras duas fontes de dados. Assim, surgiu a necessidade de criar uma nova matriz categorial (cf. Tabela 3).

Tabela 3.

Matriz categorial dos dados referentes à entrevista realizada à educadora

Tema	Categoria	Subcategoria
Concepções precoces das crianças em relação à linguagem escrita	Papel do adulto	Intenções para a emergência da linguagem escrita
		Organização do ambiente educativo

Partindo da matriz apresentada anteriormente, categorizei os dados obtidos através da entrevista realizada à educadora cooperante, elaborando uma árvore categorial com unidades de contexto e unidades de registo e a frequência (cf. anexo B, secção VIII). Atendendo a essa árvore, constata-se que a educadora cooperante define as suas intenções para a emergência da linguagem escrita tendo por base as aprendizagens a promover expressas nas OCEPE, em relação ao subdomínio linguagem oral e abordagem à escrita. Dado as cinco evidências mencionadas pela educadora em relação à rotina, deduz-se que procura introduzir no dia-a-dia do JI momentos para abordar a linguagem escrita com as crianças. Para além disso, constata-se que valoriza os momentos de comunicação e a hora do conto como potenciadores da linguagem escrita.

Apresentados os dados referentes a cada uma das fontes, é necessário aludir a uma triangulação para confrontar as várias fontes com o intuito de extrair conclusões. Desta forma, começarei por confrontar a primeira categoria da árvore categorial referente aos registos de observação com a primeira categoria da árvore categorial referente às entrevistas realizadas às crianças da amostra. De seguida, farei o mesmo para a segunda categoria e, posteriormente, para a terceira. Por fim, irei cruzar as conclusões retiradas com a árvore categorial referente à entrevista da educadora, a fim de compreender qual o impacto da sua intervenção na emergência da linguagem escrita, respondendo, deste modo, aos objetivos a que me propus.

De forma a cruzar os dados, e tendo em conta que o que se pretende com este estudo é compreender quais as concepções das crianças que se aproximam das de um

adulto alfabetizado, optei por deixar de parte as concepções que se afastam, comparando os dados obtidos através da árvore categorial dos registos de observação e da árvore referente às entrevistas realizadas às crianças para cada categoria. Em relação à categoria *funcionalidade da linguagem escrita* (cf. Anexo C, secção IV), ambas as fontes evidenciam que as crianças, de uma forma geral, interiorizaram o sentido da linguagem escrita.

A título de exemplo, analisemos algumas respostas de crianças da amostra com o intuito de compreender as concepções que têm sobre a linguagem escrita e as suas funções:

Rita: Tu conheces alguma pessoa que saiba ler e escrever? (...)

F.T.: O meu irmão (...) a minha mãe, o meu pai.

Rita: Muito bem, e o que é que eles leem?

F.T.: Livros. E escrevem cartas às pessoas e coisas do trabalho para mandar ao chefe e aos clientes.

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da F.T.)

A resposta da F.T. demonstra que as suas vivências lhe permitiram interiorizar o sentido e as múltiplas funções da linguagem escrita. A par da F.T., outras crianças demonstram perceber a utilização funcional da linguagem escrita, perfazendo um total de 75% das respostas dadas a esta pergunta. Ainda assim, as restantes crianças ainda não interiorizaram saberes e vivências relacionadas com a linguagem escrita, “para elas a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo” (Martins & Niza, 1998, p. 51), conforme se pode constatar na resposta seguinte:

“Rita: Tu conheces alguém que saiba ler e escrever?

D.T.: (...) o meu primo Simão, ele já é crescido (...)

Rita: Muito bem, e o que é que lê? (...)

D.T.: Matemática. (...)

Rita: Mais ninguém? E o pai e a mãe?

D.T.: Eles trabalham no computador, mas não sei se sabem ler ou escrever”

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista do D.T.)

Em relação às concepções evidenciadas nos registos de observação, 5,36% demonstra que percebem as funcionalidades da linguagem escrita quando, a título

de exemplo, uma criança afirma “*escrevemos todos igual para as pessoas todas lerem e perceberem, mas não desenhamos igual*”.

Posto isto, é possível afirmar que a maioria das crianças percebe práticas de leitura e escrita e, por isso, compreende a utilização funcional da mesma. Consequentemente, e conforme afirmam Martins & Niza (1998), vivências relacionadas com a linguagem escrita desencadeiam nas crianças o desejo de poderem vir a ler e a escrever. Nesse sentido, a árvore categorial referente às entrevistas permite afirmar que 66,67% das crianças atribuem sentido e razão para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mais de metade das crianças, refere que gostava de aprender a ler e a escrever para conseguir ler os seus livros sem precisar da ajuda de outro, o que permite deduzir que, por vezes, os familiares não têm tempo para ler para as crianças e elas, reconhecendo isso, querem fazê-lo sozinhas. A resposta seguinte é uma das que comprova a dedução anterior:

“Rita: Tu gostavas de aprender a ler e a escrever?”

V.: Sim.(...) Porque assim já posso ler os livros sozinha e quando quero escrever alguma coisa, e não sei, já não tenho que chamar a mãe e o pai e eles dizerem espera um bocadinho! Eu não gosto.”

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da V.)

Atendendo às transcrições (Cf. Anexo B, secção III), percebeu-se que todas as crianças afirmam que gostavam de saber ler e escrever, contudo nem todas lhe atribuem o devido significado. Vejamos o exemplo seguinte:

“Rita: Tu gostavas de aprender a ler e a escrever?”

Lu.V.: As letras. (...) para desenhar

Rita: E o que é que tu gostavas de fazer quando soubesses ler e escrever?

Lu.V.: Desenhar”

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da Lu.V.)

Ainda em relação à primeira categoria, ao cruzar as árvores categoriais é possível compreender que as crianças ainda não reconhecem suportes de escrita. Os suportes mostrados às crianças foram um talão de compras, uma bula de medicamento, um dicionário, um manual de instruções e um livro de receitas, sendo que este último foi o mais reconhecido. Num total de 60 respostas, 27 demonstram que as crianças reconhecem suportes de escrita, o que faz um total de 45%. Para Martins e Niza (1998), as crianças vão formulando hipóteses sobre os suportes de escrita e as suas

mensagens e essas hipóteses estão relacionadas com o tipo de interação que têm com os mesmos. Como tal, o facto de não terem reconhecido grande parte dos suportes e de em todos os registos de observação, apenas um fazer referência a suportes de escrita, permite deduzir que no seu dia-a-dia não interagem com os mesmos.

Ao cruzar a segunda categoria, *aspetos figurativos da linguagem escrita*, das árvores categoriais referente às entrevistas e aos registos de observação (cf. Anexo C, secção V), deduz-se que as concepções das crianças em relação às características formais da linguagem escrita se aproximam das de um adulto alfabetizado. Um total de 19,64% dos registos de observação demonstram que as crianças identificam letras e 7,14% conhecem as características do material de leitura. A título de exemplo, quando uma criança afirma “aquilo não é escrever pois não? Ele usa sempre as mesmas letras!” (cf. anexo B, secção I), demonstra que reconhece o critério de “variedade” (Martins & Niza, 1998, p. 60). Os dados obtidos através da entrevista corroboram essa afirmação, na medida em que num total de 48 respostas, 29 demonstram que o grupo reconhece as características formais do material de leitura. Concepções essas que, de acordo com Martins e Niza (1998), são construídas “a partir da observação dos escritos presentes no meio ambiente” (p. 60).

Em relação às crianças que se afastam das concepções de um adulto alfabetizado em relação às características formais de um material de leitura, ao analisar a árvore categorial (cf. Anexo B, secção VII) percebe-se que assumem que tudo o que tem letras se pode ler, não atendendo aos “critérios de quantidade e de variedade” (Martins & Niza, 1998). Constata-se ainda que, por vezes, também assumem que as palavras só se podem ler quando tem a primeira letra do seu nome, vejamos o excerto que se segue:

**“Perante o cartão com a série de letras e números “LT3AP7”**

“Le.V.: Sim, porque tá ai o “L” do meu nome.”

**“Perante o cartão com a letra “C”**

“Le.V.: É do meu pai. (...) Não dá para ler. Não é do meu nome”

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da Le.V)

Este excerto representa algumas das respostas dadas pelas crianças. Neste caso, a Le.V. assume que as únicas palavras que se podem ler são as que têm a letra “L”, a primeira letra do seu nome.

Os dados da terceira categoria, *aspetos conceptuais da linguagem escrita*, tanto nos registos de observações como nas entrevistas às crianças, permitem compreender

as hipóteses conceptuais que orientam as escritas das crianças. Conforme mencionado na revisão de literatura, as produções das crianças serão analisadas de acordo com os quatro níveis evolutivos explicitados por Martins (1996): (i) pré-silábico, (ii) silábico, (iii) com fonetização e (iv) alfabético.

Comparando a terceira categoria nas duas árvores (cf. anexo C, secção VI), constata-se que há uma discrepância nos resultados: se os dados dos registos de observação demonstram que o nível em que se situam mais produções das crianças é alfabético, os dados das entrevistas indicam que é no nível pré-silábico que se situam o maior número de produções das crianças. Para além disso, nos registos de observação não se verifica nenhuma produção no nível silábico, enquanto que nas entrevistas se verificam 9 produções nesse nível.

Atendendo às transcrições das entrevistas (cf. anexo B, secção III), constata-se que existem algumas diferenças entre as crianças cujas escritas se situam no nível pré-silábico. Conforme os seguintes exemplos:

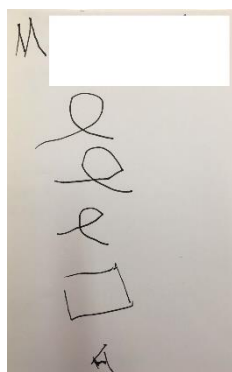


Figura 2. Produções escritas da M. durante a entrevista

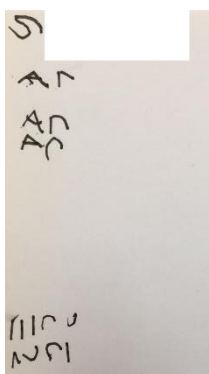


Figura 3. Produções escritas do S. durante a entrevista

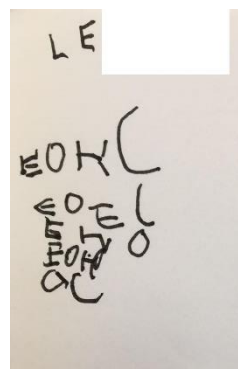
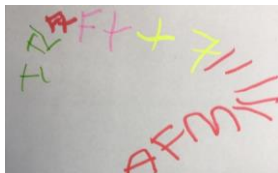


Figura 4. Produções escritas da Le.V. durante a entrevista

Neste caso, a M. (cf. figura 2) recorre unicamente a símbolos, já o S. (cf. figura 3) e a Le.V. (cf. figura 4) misturam símbolos e letras, com a diferença de que os símbolos desta última se assemelham a letras. Em todas as produções escritas durante a entrevista as crianças demonstram ter adquirida a direcionalidade da escrita, ao contrário do que acontece nos registos de observação:

Rita: Queres explicar à Rita e à F.T. o que escreveste?

D.C.: É cobra, não veem que é assim como as cobras? (segue com o dedo a orientação das letras)



(Cf. Anexo B, secção I, registo de observação nº 35)

Neste registos, o D.C evidencia que ainda não adquiriu a direcionalidade da escrita, associando a escrita ao referente, neste caso a cobra.

Focando-me agora nas crianças que ainda estão no nível pré-silábico, mas que já recorrem às letras, salienta-se que, apesar disso, as crianças ainda não relacionam a linguagem escrita com a oral. Ainda que não seja caso único, vejamos o excerto da entrevista que se segue:

Rita: E agora escreve Pato

J.: (escreve "oiuo")

Rita: Agora escreve Pata

J.: (escreve "uiou")

Rita: Agora Patinho

J.: (escreve "uoia")

(...)

Rita: Agora escreve "elefante"

J.: (escreve "ioua")

Rita: Agora escreve "Rato"

J.: (escreve "auia")

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista do J.)

Atendendo ao excerto anterior, esta criança orienta a escrita das palavras através de critérios da quantidade mínima de letras, neste caso 4, variando apenas a sua posição.

Em relação ao nível silábico, e conforme se observa na tabela, é o nível menos representado. Para além de não ter evidências na árvore dos registos de observação, é o nível com menos evidências nas entrevistas. Ainda assim, neste nível as crianças da

amostra demonstram que já há uma tentativa de relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita, tal como se confirma com a seguinte produção:

Rita: Agora escreve Pato

Lu.V.: (Escreve NA)

Rita: Agora Pata

Lu.V.: (Escreve ML)

Rita: Agora Patinho

Lu.V.: (Escreve ACN)

Rita: E agora Elefante

Lu.V.: Elefante? (Escreve CMAL)

Rita: E agora escreve Rato

Lu.V.: (Escreve AL)

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da Lu.V.)

Neste caso, a unidade do oral que representa na escrita é a sílaba, contudo, a letra que utiliza é aleatória.

O nível com fonetização é o segundo nível com mais evidências nas entrevistas (14) e tem 4 produções nos registos de observação o que, atendendo à quantidade de produções nas duas fontes até está equilibrado. Ou seja, para as entrevistas num total de 60 respostas, 14 estão no nível 3, e nos registos num total de 13 produções, 4 estão no mesmo nível.

Contrariamente às escritas apresentada anteriormente, as produções no nível com fonetização, tanto nas entrevistas como nos registos de observação, já demonstram uma tentativa de fonetização. O exemplo apresentado de seguida, demonstra o pensamento de uma criança cujo nível de escrita é com fonetização:

Rita: Escreve Patinho

F.T: Esse é mais difícil, Pa é o "P" Ti é o "T" e nho é "U" (escreve PTU)

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista da F.T.)

Ainda que não escreva todos os fonemas da palavra, esta criança, assim como as restantes que demonstram estar neste nível, escreve um fonema por sílaba.

Em relação ao nível quatro, o alfabético, ambas as fontes de dados apresentam evidências. A escrita das crianças neste nível é muito próxima da de um adulto alfabetizado, conforme se pode comprovar com o registo de observação que se segue:

Le.V.: Bolo é isso tudo? Isso é tantas letras

V.: Não é só bolo, eu escrevi bolo com três velas.



(Cf. Anexo B, secção I, registo de observação nº 37)

As crianças que, tal como a V., escrevem neste nível evolutivo, procuram “representar os vários sons das palavras por letras convencionais” (Martins & Niza, 1998, p. 74).

Apresentados os diferentes níveis e explicadas a forma como pensam as crianças nas suas produções, elaborei uma tabela que agrupa as escritas das crianças nas duas fontes com o intuito de compreender em que nível evolutivo se situa o grande grupo. Conforme se pode observar (cf. Anexo C, secção VI), ao somar as produções dos registos de observação com as produções das entrevistas, resulta o total de 73. Dessas 73, 31 estão no nível pré-silábico, que é o nível com maior frequência. Posto isto, podemos concluir que, de uma forma geral, as produções do grupo estão no nível pré-silábico, contudo, é de salientar que as produções de escrita não são lineares (Almeida & Silva, 2017). Num mesmo momento, uma criança pode realizar produções que correspondem a diferentes níveis, conforme se pode verificar:

Rita: Agora escreve Pato

S.D.: Começa por "A" (Escreve AU)

Rita: Agora escreve Pata

S.D.: Começa de novo por "A" (Escreve AA)

Rita: Agora Patinho

S.D.: (Escreve AIU)

Rita: Escreve Elefante

“S.D.: É um "I", um "C" e um "I" (Escreve ICI) Falta a última (acrescenta "R")

Rita: Agora Rato

S.D.: (Escreve AU)

(Cf. Anexo B, secção III, Excerto da entrevista do S.D.)

Cruzados os dados referentes às entrevistas das crianças e aos registos de observação, e com o intuito de triangular os dados, passaremos à entrevista da educadora.

Atendendo à árvore categorial (cf. Anexo C, secção VIII), é possível compreender que a educadora perspetiva a rotina como um momento que promove aprendizagens. Refere que o ambiente fomenta o contacto com a linguagem escrita e que, ao longo do dia, são diversos os momentos em que isso acontece através da “ilustração de registos escritos, elaboração de áreas vocabulares e chuvas de ideias (...) registo de palavras novas, utilização de títulos e legendas na exposição dos trabalhos das crianças, disponibilização dos nomes das crianças em letra de imprensa” (cf. Anexo B, secção V). Ainda assim, nenhum registo quanto às conceções das crianças em relação à funcionalidade da escrita está relacionada com as vivências quem têm na sala.

Por sua vez, as crianças referem que querem aprender a ler e a escrever para lerem histórias sozinhas e isso pode estar relacionado com as práticas de leitura que vivência, não só em casa, mas também na sala. Esta afirmação advém do facto de, através da árvore categorial, ser possível afirmar que a educadora valoriza a leitura de história, promovendo a hora do conto, diariamente. Seguindo esta linha de pensamento, a educadora também implementa o “projeto de leitura em família - Vai e Vem da leitura” (cf. Anexo B, secção VIII), prática essa que permite às crianças se familiarizem com práticas de leitura quando os pais lhes leem a história da semana, e isso poderá ser uma explicação para 75% das crianças darem evidências de percecionarem práticas de leitura e escrita (cf. Anexo C, secção II).

Muitos dos registos de observação recolhidos aconteceram na área da escrita. Como tal, deduz-se que esta área promove aprendizagens, não só, mas também, relacionadas com a linguagem escrita. Na entrevista, a educadora refere que é uma área muito solicitada, o que se comprova pela quantidade de registos que lá ocorrem (cf. anexo B, secção I). Para além disso, a educadora valoriza as conversas de grande grupo com a intenção de promover um momento “onde as crianças sintam que têm diferentes momentos onde se podem exprimir, se sintam escutadas e ao mesmo tempo pretendem ser momentos de aprendizagem” (cf. Anexo B, secção V). Conforme afirma Sousa (2015), a linguagem oral concorre para a compreensão e apropriação da criança em relação à linguagem escrita, como tal, estes momentos em que a educadora

promove um “clima de comunicação” (cf. Anexo B, secção V), potenciam, paralelamente, a linguagem oral e a linguagem escrita.

Cruzadas as várias fontes, e compreendidas as concepções precoces sobre a linguagem escrita de um grupo de crianças em contexto de JI, pretende-se agora dar resposta aos objetivos deste estudo. Em relação às concepções das crianças face às funcionalidades da escrita, é de notar que o grupo percebe práticas de leitura e de escrita no dia-a-dia, relacionadas com as vivências familiares. Reconhecem, maioritariamente, que os pais leem histórias e escrevem coisas relacionadas com o trabalho e que os irmãos fazem trabalhos de casa. Estas concepções estão diretamente relacionadas com o sentido e com a razão que as crianças atribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita que se prende, maioritariamente, com quererem ler histórias sozinhas. Por sua vez, as concepções que atribuem a diversos suportes de escrita afastam-se das concepções de um adulto alfabetizado, dado que não reconheceram a maior parte dos suportes que lhes foram apresentados.

No que se refere às concepções precoces das crianças acerca dos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, este estudo permitiu perceber que o grupo reconhece as características formais dos materiais de leitura, recorrendo a “critérios de quantidade e de variedade” (Martins & Niza, 1998) para justificar as suas respostas. Resumindo as concepções face aos aspetos figurativos, realça-se ainda os aspetos conceptuais. As diversas produções do grupo, seja quando solicitado nas entrevistas, ou nas brincadeiras, demonstram que as crianças se situam em diferentes níveis evolutivos da escrita. Ainda assim, é possível afirmar que a grande maioria produz escritas no nível pré-silábico e que as produções respeitam a direccionalidade da escrita. Dado que outro dos objetivos era perceber a intervenção do adulto na emergência da linguagem escrita, tornou-se evidente que em grande parte das concepções da linguagem escrita ocorrem através da socialização. O facto dos familiares lerem para as crianças, faz com que estas também queiram ler e escrever e que, nas suas brincadeiras, reproduzam comportamentos que vêm os adultos a ter. Posto isto, o dia-a-dia na sala do JI tem também influência nas aprendizagens das crianças e, por isso, deve ser o mais rico possível em linguagem escrita.

Por fim, pode-se afirmar que o presente estudo corrobora estudos que foram feitos anteriormente e demonstra que, efetivamente, as crianças são dotadas de concepções relacionadas com a linguagem escrita, mesmo antes de ingressarem no ensino formal. De forma a sintetizar e simplificar os resultados e conclusões obtidos no

presente estudo, tendo em consideração os objetivos definidos, apresenta-se em seguida um quadro resumo (cf. Tabela 3). Por fim, sugere-se neste quadro algumas práticas pedagógicas que vão ao encontro das diversas concepções das crianças quanto à linguagem escrita.

Tabela 4.

*Quadro resumo do estudo "escrever e ler antes de o saber fazer"*

Categoria	Subcategoria	Concepções das crianças	Intervenção do adulto	Ambiente educativo
Funcionalidade da linguagem escrita	Forma como as crianças percebem a utilização funcional da linguagem escrita	Percebem práticas de leitura, principalmente no ambiente familiar Não reconhecem suportes de escrita	O facto de vivenciarem práticas de leitura faz com que queiram ler e escrever	Fornecer diversos suportes de escrita
	Forma como as crianças se apropriam da utilização funcional da linguagem escrita	Querem aprender a ler e a escrever para conseguirem ler histórias sozinhas	Motivar para a aprendizagem da leitura	Incluir práticas de leitura e escrita na rotina
Aspetos figurativos da linguagem escrita	Conhecimento das crianças acerca das características formais da linguagem escrita	Reconhecem que se podem ler palavras com mais do que duas letras, desde que não se repitam	Escrever com as crianças	Rico em oportunidades de interação com o código escrito
Aspetos conceptuais da linguagem escrita	Conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita	Produções de todos os níveis evolutivos da escrita, sendo que o que mais se evidencia é o pré-silábico	Escrever com as crianças	Incluir práticas de leitura e escrita na rotina

Apesar das conclusões retiradas, é importante atentar às limitações do estudo, assim como a investigações futuras.

Este estudo possui uma amostra representativa do grande grupo de crianças da sala do JI onde decorreu a PPS, sendo por isso, uma amostra reduzida. Estudos futuros

poderão explorar a emergência da escrita em amostras mais diversificadas em relação à geografia, estatuto socioeconómico, idade das crianças e/ou práticas pedagógicas do(a) educador(a). Para além disso, e apesar de terem sido recolhidos dados através de 3 fontes, os mesmos não acompanham a evolução das crianças quanto à linguagem escrita, uma vez que foram recolhidos num único momento. Como tal, seria interessante que estudos futuros pudessem colmatar esta limitação, adotando uma abordagem longitudinal.

O 3º objetivo deste estudo incidia no papel do educador(a) em relação à emergência da escrita. A fonte utilizada para avaliar o papel do educador não foi a ideal, uma vez que foi obtida enquanto resposta a um guião de entrevista, através de email. Estudos futuros poderão utilizar diferentes instrumentos para recolhas de dados, assim como comparar a intervenção de diferentes educadores neste contexto, com o objetivo de identificar as práticas que melhor promovem a linguagem escrita. Por fim, e ainda que as conceções das crianças em relação à linguagem escrita sejam importantes nesta área de investigação, não foram tomadas em consideração variáveis que poderão influenciar essas mesmas conceções. Assim, estudos que se foquem em variáveis como os hábitos de leitura dos familiares, a escolaridade dos pais e a existência (ou não) de irmãos alfabetizados, seriam relevantes para continuação da investigação nesta área.

Apesar das limitações referidas anteriormente, este estudo acrescenta mais valias na investigação da emergência da escrita e apresenta implicações práticas para os educadores de infância. Neste sentido, o estudo veio comprovar que, antes da entrada no ensino formal, as crianças são dotadas de conceções relacionadas com a emergência da leitura e da escrita que irão facilitar a entrada no ensino formal.

Tornou-se, também, evidente a importância do meio envolvente neste processo de aprendizagem, sendo que se aconselha que os educadores se foquem em promover ambientes ricos em linguagem escrita e que os familiares criem hábitos de leitura em casa. Esta afirmação é sustentada por Sousa (2015), quando a autora afirma que o contacto com o escrito e as interações orais das crianças promovem a aprendizagem de conceitos essenciais para a aprendizagem formal.

Por último, apraz-me afirmar que o presente estudo acrescenta conhecimento ao campo de investigação da linguagem escrita em Portugal.

#### **4. A PROFISSÃO QUE SE (RE)CONSTRÓI: UM PROCESSO PARTILHADO ENTRE A IDENTIDADE INDIVIDUAL E A IDENTIDADE COLETIVA**

Sendo este o ponto em que o pensamento e, consecutivamente, a escrita, se focam no percurso realizado ao longo das PPS, começo por apresentar um excerto de uma reflexão durante a PPSII:

depressa me apercebi, que da mesma forma que tenho de adaptar as propostas a cada criança, também tenho de adaptar a forma como me dou a cada uma delas, respeitando os seus ritmos e individualidade. Sendo o respeito pelo outro uma característica que prezo na vida pessoal, é inevitável que o faça também na vida profissional e, conseqüentemente, com o grupo de crianças.

(Cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPSII, semana de 08 a 12 de outubro de 2018)

A última afirmação do excerto está relacionada, de acordo com Costa e Caldeira (2015), com a construção da minha identidade profissional, uma vez “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância . . . (re)constrói a sua identidade profissional” (p.115). Desta forma, o respeito pelas crianças é uma característica minha enquanto (futura) educadora de infância que advém da minha identidade social e se reflete na identidade profissional. Ao falar de identidade profissional, estamos a aludir para uma construção que se desenvolve não só de forma interpessoal, mas também intrapessoal, isto é, “em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmento, 2009, p.48).

Seguindo a ideia de Sarmento (2009), e acreditando que a identidade profissional é, também, um processo social, o contacto com todas as profissionais com quem trabalhei durante os estágios, permitiu-me, através da "adesão e/ou confronto com outras identidades sociais" (idem, p.49), definir a educadora que quero ser e, paralelamente, a educadora que não quero ser. Inicialmente, e principalmente na PPS de creche, a ação pedagógica que desenvolvia tinha por base a reprodução daquilo que a equipa fazia. Posteriormente, foi através dessa reprodução que procurei melhorar a ação pedagógica, (re)definindo conceções, intenções e prioridades. Desta forma, é

possível afirmar que o processo de (re)construção da identidade profissional cruzou “a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmiento, 2009, p.49).

A identidade profissional, para Sarmiento (2009), assume uma pluralidade, isto é, “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (idem, p. 49). Não obstante, existe um cerne comum à profissão de educador de infância que é “a relação pedagógica com crianças” (p.48). O estágio em creche foi a chave para encontrar a minha própria conceção de relação pedagógica, que vai ao encontro do que defende Caldwell, citado por Dias (2012). A autora apresenta o conceito de *educuidar*, afirmando que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados corretos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo, educar” (p. 14). Identificando-me com este conceito, apresento de seguida um registo de observação que o demonstra:

O D. veio ter comigo a chorar com o sapato na mão:

Rita: *Então D., o que aconteceu?*

D.: (Prosódia)

Rita: *Descalçaste o sapato? Precisas de ajuda para calçar o sapato? Não precisas de chorar, diz assim “ajuda”.*

(senta-se ao meu colo, encosta-se ao meu peito, e dá-me o sapato)

Rita: *Já passou, vamos calçar o sapato e podes voltar a brincar, não precisas de chorar.*

D.: *Pato [sapato].*

Rita: *Isso mesmo D., o sapato, vamos calçar o sapato.*

(Registo de observação da PPSI, do dia 5 de fevereiro de 2018)

O conceito *educuidar*, na minha ótica, acarreta competência que fui procurando aprimorar, como é o caso do olhar atento, da observação, da escuta e da sensibilidade para as pequenas coisas, isto é, pequenos pormenores, que na verdade de pequeno têm muito pouco, e que fazem parte da minha identidade enquanto (futura) educadora.

Dando ainda continuidade à relação pedagógica, é de salientar que a criança é o centro da ação, assim como o seu interesse. Neste sentido, durante o estágio em JI procurei focar a minha ação na pedagogia que espero, daqui a uns anos, poder assumir como minha, isto é, na pedagogia participativa em que a criança é detentora de um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. O excerto que se segue retrata o momento em que dei mais um passo na (re)construção da minha identidade profissional:

É aqui que entra a planificação emergente, na qual o dia-a-dia é gerido pelas crianças e o papel do adulto é o de organizar o contexto de forma a dar oportunidade para que as crianças se expressem e se escutem enquanto grupo, levando a cabo as sugestões do grupo, sem esquecer as suas intenções . . . Para mim, a estratégia do educador passa por desenvolver as suas intenções nas propostas das crianças e é esse o desafio que tenho vindo a sentir. *De que forma é que numa proposta emergente da criança, consigo colocar todas as minhas intenções?*

(Cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPSII, semana de 05 a 09 de novembro de 2018)

Contrariamente ao que vinha a fazer até então, a partir deste momento comecei a dar os primeiros passos na planificação emergente, e deixei de basear as minhas planificações numa descrição exaustiva da proposta, completamente focada na minha ação e dirigida por mim. Ainda que tenha começado a dar os primeiros passos, considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer no que toca à planificação emergente. Não obstante, e concordando com Rosa e Silva (2010), neste momento perspetivo a planificação em deixar “expresso o que irá orientar a acção do educador quando intervem [sic] e ao que dá prioridade no processo de aprendizagem” (p. 50), e não em descrições do meu papel durante as propostas.

A educação de infância tem sido alvo de práticas de escolarização (Ferreira & Tomás, 2016), sendo que a dada altura da PPSII refleti sobre brincar, conforme se pode verificar no excerto seguinte:

Cada vez mais aumenta a pressão por parte dos pais (e da sociedade) para abordar conteúdos programáticos e para que as crianças saiam do pré-escolar a saber ler e escrever e, por isso, considero essencial que o educador tenha noção da importância do brincar e saiba justificar as suas opções.

(Cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPSII, semana de 29 de outubro a 02 de novembro de 2018)

Reconhecendo a importância de brincar, e perspetivando que atualmente só acontece quando as crianças não têm propostas estruturadas pelo adulto para fazer, pretendo garantir espaços e tempos de brincadeira livre. Para que esses momentos sejam, efetivamente, de brincadeira livre procurarei não me impor nem impor restrições que comprometam as iniciativas das crianças, uma vez que são os momentos espontâneos e livres de orientação adulta que são significativos e imprescindíveis para

o desenvolvimento da criança (Kuschner, 2012). Para além disso, sempre que as crianças o permitirem, procurarei brincar com elas, intervindo de forma consciente e intencional, com o intuito de ampliar a iniciativa das crianças e fornecer-lhes oportunidades e métodos para que brinquem enquanto exploram os conhecimentos adquiridos e consolidados.

Assim sendo, e como forma de concluir este ponto do relatório, importa esclarecer o que é ser educador de infância. No fim da formação académica, (re)entendo a profissão de educador de infância como “um inventor, um pesquisador, um improvisador . . . que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p.13). Concordando com a citação apresentada, (re)defino um educador como uma pessoa que está em constante desenvolvimento não só a nível profissional, mas também pessoal, “pois o conhecimento pessoal proveniente das experiências de vida, das crenças e projectos pessoais constitui a base do conhecimento profissional” (Silva & Pereira, 2011, p. 548).

Ser-se educador é, antes de mais, encontrar a sua identidade profissional, identidade esse que, não só no título, mas também no texto, foi associada ao prefixo (re). A razão pela qual se tomou essa decisão prende-se com o constante desenvolvimento de um educador, referido anteriormente. Tenho cada vez mais a certeza que escolhi uma profissão que está ininterruptamente em construção, a aprender, a transformar, a criar, a definir, a construir, a avaliar, a fazer, a pensar, etc, tudo ações do educador às quais se pode associar o prefixo (re).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.  
(Paulo Freire, 1997, p. 52)

Opto por terminar com esta citação de Paulo Freire (1997) que resume o que procurei fazer ao longo da prática. Tudo se baseou em criar oportunidades para que as crianças fossem construtoras do seu próprio conhecimento, na medida em que procurei dar-lhes as ferramentas que precisavam, situando-me na sua zona de desenvolvimento proximal.

Chegando a esta etapa da minha formação, apraz-me dizer que, inevitavelmente, esta não será a última. Terminar o mestrado deixou-me com vontade de mais. Mais (in)formação, mais leitura, mais conhecimento. Fica uma sede de saber mais de querer explorar mais a área da educação, uma área em que muito se sabe, mas pouco se pratica. Uma área onde é preciso mudar mentalidades, onde é preciso formar pessoas já formadas. Não quero nunca achar que já sei tudo, quero ser uma educadora atualizada, uma educadora que se (re)constrói na prática e com o saber dos outros. Acima de tudo, quero ser uma educadora que dá voz e que ouve, quem mais sabe sobre ser criança: as próprias crianças.

Aludo, agora, para uma afirmação de Neto (2006) que quero levar comigo ao longo de toda a minha vida enquanto educadora: “é absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos. Importa criar contextos de participação das crianças de acordo com as suas motivações e necessidades próprias desta etapa da evolução humana” (p. 2). As conclusões do estudo realizado acerca das concepções precoces das crianças relacionadas com a linguagem escrita, vieram reforçar ainda mais aquilo em que já acreditava: as crianças constroem o seu próprio conhecimento, partindo daquilo que o meio envolvente lhes dá.

Por tudo isto, pretendo enquanto educadora dar-lhes muito, dar-lhes tudo. Tudo o que precisarem e tudo o que conseguirem. Trata-se de dar-lhes oportunidades para se desenvolverem a todos os níveis, para que, acima de tudo, cresçam felizes e a sentirem-se escutadas.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A. & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.
- Almeida, T. & Silva, A.C. (2017) Estabilidade gráfica das produções escritas e conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita: Escrita cursiva e escrita a computador. *Análise Psicológica*, 35(4), 439-451.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Lisboa (2018). *Caracterização Social da Freguesia X*.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de Novembro de 1989. ONU.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Ferreiro, A. & Teberosky, E. (1991). *Psicogênese da Língua Escrita* (D. Lichtenstein, L. Marco & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (5.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Horta, M. H. (2008). A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem? In P. Martins (Org.). *Infâncias possíveis, mundos reais. Possible childhoods, real worlds*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança
- Horta, M. H. (2018) A especificidade da linguagem escrita na educação de infância à luz das OCEPE 2016. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 2-9.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: the problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *LUMEN*, 21(2), 79–90.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura: Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA
- Martins, M.A. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. Macio escreve-se com um 8, com um M ou com um Y? *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L. & Silva, C. (2015) Escrita Inventada e Aquisição de Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144.
- Martins, M. A., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135-143.

- Martins, M. A., & Niza, I. (1998) *Psicologia da aprendizagem e da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIC
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita - uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2.ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ª ed.) (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM*, 2(4), 153–180.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In G. Carmo (Org.). *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*. Atas do Seminário realizado no CNE (pp.47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Ramos, C., Nunes T. & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 13-33.

- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 106-126.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24–29.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 43-63.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30–33.
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Seixas, C. & Rosa, J. (2010). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos: Estudo de intervenção. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 153–183.
- Silva, A. C. & Almeida, T. (2018). Escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar: necessidade de um modelo integrativo das abordagens fonológica, construtivista e da aprendizagem estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 63-71.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M., & Pereira, F. (2011). *Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação*. In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 547–552). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIC

- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26, 77-89.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>
- Tomás, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12.ª ed.). (pp. 102-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8-20.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vigotsky, L. S. (1977). A aprendizagem e o Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Luria, Leontiev, Vigotsky. *Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas de Aprendizagem e do Desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**Outros documentos consultados:**

- Plano de Grupo (2018)
- Projeto Educativo (2015/2018)
- Regulamento Interno (2018)

## **ANEXOS**