

*“Almoço começa com a letra A
(S.M.)”*: Estratégias de promoção da
abordagem à linguagem escrita numa
sala de Jardim de Infância

Marisa Reis Alvarenga

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

2023-2024



*“Almoço começa com a letra A
(S.M.)”*: Estratégias de promoção da
abordagem à linguagem escrita numa
sala de Jardim de Infância

Marisa Reis Alvarenga

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

Orientadora: Professora Ana Simões

Júri

Presidente: Professora Doutora Rita Friães
Arguente: Professora Doutora Patrícia Ferreira
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

“Os educadores devem ser vistos como profissionais potentes para apresentar o mundo às crianças, e da mesma forma, as crianças ao mundo.”

(Fochi, 2012, p.79)

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos cinco anos na Escola Superior de Educação de Lisboa, passei por diversos momentos. Ri, chorei, trabalhei muito, quis desistir do meu sonho e também arranjei força onde não sabia que a tinha.

Se hoje estou quase a acabar este capítulo, devo estar grata a muitas pessoas...

... A mim, que sempre lutei por mais que não fosse fácil, por nos momentos mais difíceis não ter baixado os braços e dar tudo o que podia. Com o meu esforço, a minha dedicação e o meu empenho consegui chegar aqui.

... À minha família, sem todos eles, era impensável estar aqui. À minha mãe que sempre me apoiou e nunca me deixou desistir; à minha avó Teresa, que sempre teve um abraço amigo e preocupado; à minha madrinha e à minha prima que me ajudaram vezes e vezes sem conta e que, mesmo sem saberem, me deixaram o *bichinho* da educação; à minha irmã que teve sempre o abraço mais reconfortante onde pude chorar, as palavras que melhor me aqueciam o coração e o amor de estar presente em todos os momentos mais importantes da minha vida, mesmo estando longe e ao meu *Gonçalo* e ao meu Lourenço que, mesmo sem saberem, foram uma grande ajuda e deram-me sempre certezas de que estava no caminho certo.

... Ao meu pai, que mesmo não estando comigo fisicamente, sei que este nunca foi um sonho só meu e, por isso, esta conquista também nunca foi só minha, mas sim nossa. O amor que sinto por ti é imensurável.

... Aos meus amigos, sem eles, esta aventura não teria sido possível também. Pelas diversas vezes que lhes pedi ajuda, pelas diversas vezes que tive de desmarcar porque tinha trabalhos para fazer, pelas diversas vezes que coloquei a faculdade à frente da nossa diversão, foram sempre compreensivos, presentes e, acima de tudo, desafiadores. Os amigos que fui criando ao longo deste percurso, são também os amigos que mais percebem o quão complicados, mas ao mesmo tempo, gratificantes, foram estes anos.

... A todas e todos os colegas de trabalho com que me cruzei ao longo destes cinco anos, que, de certa forma, deixaram um bocadinho deles em mim e na educadora que quero ser,

ajudaram-me a superar-me, a ser mais criativa e a ser sempre melhor do que alguma vez fui.

... A todas as educadoras, auxiliares e crianças que se cruzaram comigo nos estágios, uma grande obrigada, por me terem acolhido, por me terem ensinado, por me terem apoiado e direcionado para um caminho melhor.

... À professora Ana Simões, sem o seu apoio e dedicação incondicionais, este percurso não teria mesmo sido possível. Foi um orgulho ser acompanhada por si e agradeço por todas as palavras amigas com que, carinhosamente, me recebia a cada momento.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A PPS II decorreu entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, numa sala de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Após observar e interagir com o grupo em questão, apercebi-me do seu interesse pela linguagem escrita e como as crianças a enquadravam em diversas situações do seu quotidiano. Assim sendo, optei por fazer incidir a investigação na pesquisa acerca das estratégias utilizadas para a abordagem à linguagem escrita no Jardim de Infância. Os objetivos desta investigação foram: i) **Analisar a importância da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância** e ii) **Conhecer e analisar as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância**. Para poder responder a estes objetivos, optei por utilizar ao longo desta investigação o método do estudo de caso, de natureza qualitativa, recolhendo dados através de observação direta e de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante; os instrumentos de recolha dos dados foram as notas de campo elaboradas e o guião da entrevista semiestruturada.

Através da análise dos dados recolhidos, foi possível constatar que a abordagem à linguagem escrita é essencial para as crianças em idade pré-escolar; contudo, não é suposto que as crianças saiam do Jardim de Infância a saber escrever. Este é um processo gradual e importa que seja realizado de forma lúdica, permitindo que as crianças comecem a ter consciência das diversas funcionalidades da escrita bem como a desenvolver a sua consciência fonológica.

Palavras-chave: Jardim de Infância; abordagem à linguagem escrita; estratégias

ABSTRACT

This report was written as part of the Curricular Unit (CU) Supervised Professional Practice II (PPS II), which is part of the syllabus for the second year of the master's degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education (ESELx).

PPS II took place between October 2, 2023, and January 31, 2024, in a kindergarten room with a group of 20 children aged between 2 and 6.

After observing and interacting with the group in question, I became aware of their interest in written language and how the children used it in various everyday situations. I therefore chose to focus my research on the strategies used to approach written language in kindergarten. The objectives of this research were: i) To analyse the importance of the approach to written language in a kindergarten classroom and ii) To know and analyse the strategies used to promote the approach to written language in a kindergarten classroom. To meet these objectives, I chose to use the qualitative case study method throughout this research, collecting data through direct observation and a semi-structured interview with the cooperating teacher; the data collection instruments were the field notes and the semi-structured interview script.

Analysis of the data collected showed that the approach to written language is essential for pre-school children; however, it is not essential that children leave kindergarten knowing how to write. This is a gradual process and should be conducted in a playful way, allowing children to become aware of the various features of writing and to develop their phonological awareness.

Keywords: Kindergarten; approach to written language; strategies

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. O meio-envolvente.....	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	7
2.4. Ambiente educativo	9
2.4.1. O Movimento da Escola Moderna (MEM)	9
2.4.2.1 O espaço	10
2.4.2.2. O tempo	12
2.4.2.3. Os <i>instrumentos de pilotagem</i> do MEM	14
2.5. As crianças	20
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	24
3.1. Intenções para com as crianças	25
3.2. Intenções para com as famílias	27
3.3. Intenções para com a equipa educativa.....	28
3.4. Processo de intervenção em JI.....	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	32
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática.....	33
4.2. Revisão da literatura	34
4.2.1. Literacia Emergente	34
4.2.2. A abordagem à linguagem escrita num Jardim de Infância MEM.....	36
4.2.3. A apropriação e a motivação para a linguagem escrita por parte das crianças	37
4.2.3.1 <i>Aspetos figurativos e aspetos conceptuais</i> da linguagem escrita	38
4.2.3.2. Processos de apropriação da linguagem escrita	40
4.2.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção da abordagem à linguagem escrita	42

4.2.5. Estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético	44
4.4. Apresentação e discussão dos dados	47
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	68
ANEXO B. PLANTA E FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES	242
ANEXO C. RELATÓRIO DE CDEI	250
ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	315
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	319
ANEXO F. ROTEIRO ÉTICO	324
ANEXO G. ÁRVORE CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	341
ANEXO H. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O REGISTO FOTOGRÁFICO	344
ANEXO I. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	346

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Espaço exterior da instituição cooperante</i>	6
Figura 2. <i>Plano do dia</i>	15
Figura 3. <i>Agenda semanal</i>	16
Figura 4. <i>Mapa do “contar, mostrar, escrever”</i>	16
Figura 5. <i>Mapa de presenças</i>	17
Figura 6. <i>Mapa de tarefas</i>	17
Figura 7. <i>Mapa de atividades</i>	18
Figura 8. <i>Mapa do tempo</i>	18
Figura 9. <i>Exemplo de uma folha do diário</i>	19
Figura 10. <i>Exemplo de uma folha do inventário</i>	19
Figura 11. <i>Mobilização das funções da escrita</i>	37
Figura 12. <i>Distinção do código escrito</i>	411
Figura 13. <i>Utilização da escrita</i>	422

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Informações sobre as crianças da sala das Raposas</i>	20
Tabela 2. <i>Comparação dos dados</i>	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AML	Área Metropolitana de Lisboa
CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
CEDRU	Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano
CMC	Câmara Municipal de Cascais
EMAEI	Equipa Multidisciplinar Apoio à Educação Inclusiva
INE	Instituto Nacional de Estatística
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
PPSII	Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II que está inserida no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Realizei uma investigação através do método do estudo de caso, de natureza qualitativa, em que através da triangulação dos dados recolhidos pela entrevista realizada à educadora cooperante, das notas de campo e reflexões semanais e planificações elaboradas, pude dar resposta à problemática definida: **as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância.**

As crianças convivem com o código escrito desde muito cedo; enquanto educadores/as, faz parte do nosso papel que iniciemos o processo da abordagem à linguagem escrita através de diferentes estratégias para que as crianças se sintam motivadas neste percurso de “aprender a escrever”. No entanto, devemos ter em consideração que este é um processo gradual e, por esse motivo, “é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita” (Silva et. al., 2016, p. 67).

Segundo Silva et. al. (2016, p.66) “no jardim de infância (...) uma das funções da linguagem escrita [é] dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética (...) este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades”.

O presente documento encontra-se dividido em seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo e o último são referentes à introdução e conclusão respetivamente e os quatro capítulos centrais destinam-se à caracterização do contexto socioeducativo, à análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância, à investigação realizada em Jardim de Infância, à construção da profissionalidade docente e, por fim, às considerações finais, a que seguem as referências utilizadas e os anexos, com informação complementar.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. O meio-ambiente

A instituição onde realizei a PPS II encontra-se localizada na União de freguesias de Carcavelos e Parede, pertencente ao concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

De acordo com os dados apurados pelo *Instituto Nacional de Estatística* (INE), nos *Censos de 2011*, a União de freguesias de Carcavelos e Parede é a mais pequena do concelho, representando 22% da população de Cascais, habitando nela 45007 habitantes. Tendo em conta esses 45007 habitantes, é importante referir que, em 2011, a média da sua idade rondava os 44 anos de idade, um número mais alto do que o do concelho de Cascais em que a idade média eram os 41 anos. Posto isto, o índice de envelhecimento desta freguesia era o mais elevado do concelho. Dos 45007 habitantes, 19,6% eram crianças e jovens com idade compreendida até aos 19 anos sendo considerado a segunda percentagem mais baixa relativamente às restantes freguesias do concelho.

Em 2011, residiam na freguesia de São Domingos de Rana aproximadamente 20613 pessoas do sexo masculino correspondendo a 48,5% da população e 24394 pessoas do sexo feminino correspondendo a 54,2% da população, desta forma, conseguimos observar que, em 2011, a maioria da população desta freguesia era do sexo feminino. No que concerne à constituição das famílias, embora não seja um número certo, estima-se que, em média, cada família tivesse cerca de 2,3 pessoas.

Também de acordo com os *Censos 2011* realizados pelo INE, importa referir a situação de empregabilidade desta freguesia. Assim, a União de freguesias de Carcavelos e Parede tem a taxa de desemprego mais baixa do concelho de Cascais, representando assim um valor de 19%.

Sobre a dimensão da educação, importa referir que 36,9% da população tinha completado o ensino superior em 2011, o que perfaz o valor mais elevado tendo em consideração as restantes freguesias e a média de valores apresentados para a Área Metropolitana de Lisboa (AML) (21,1%).

De acordo com o Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano (CEDRU), o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) e a Câmara Municipal de Cascais (CMC), em 2016, a freguesia de São Domingos de Rana contava com 27 Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, sendo que 5 pertenciam à rede pública, 11 eram privadas sem fins lucrativos e 11 com fins lucrativos. No que respeita

às creches, a freguesia conta com 20, sendo 9 privadas sem fins lucrativos e 11 com fins lucrativos.

Importa também caracterizar o meio circundante à instituição. Este é caracterizado por ser composto por comércio local de diferentes tipos como é o exemplo de cafés, restaurantes, pastelarias, farmácias, hotéis, escolas de ténis e de *surf*. Existe outra instituição socio educativa sendo esta uma creche e Jardim de Infância da rede privada. Existem diversos espaços verdes que circundam a instituição e uma grande proximidade a um parque frequentemente visitado pelas crianças da instituição; a proximidade à praia também é um fator importante a mencionar.

A instituição também se encontra com um acesso relativamente fácil à autoestrada A5, o que permite um fácil e rápido ao hospital mais próximo que dá resposta a todas as freguesias do concelho de Cascais, ou seja, o Hospital de Cascais e da Avenida Marginal. É um meio que é bastante provido de transportes públicos.

2.2. Contexto socioeducativo

A instituição onde realizei a PPS II é composta por duas valências, a Creche e o Jardim de Infância. Esta instituição é uma corporativa, sendo que existe mais um contexto socioeducativo que se encontra na mesma freguesia.

De acordo com o Projeto Educativo (2021-2024) da instituição, a valência de Creche é composta por seis salas - uma sala de berçário e cinco salas de Creche, sendo que duas destas salas são destinadas a crianças com 1 ano de idade – sala das corujas e sala das abelhas; 1 sala de 1-2 anos – a sala das joaninhas, e, por fim, duas salas para crianças de dois anos – as salas das girafas e dos pandas.

A valência de Jardim de Infância é composta por seis salas – a sala das ovelhas, a sala das tartarugas, a sala dos ursos, a sala dos esquilos, a sala dos guaxinins e a sala das raposas.

No início do estágio, em conversa informal com a diretora pedagógica, a mesma informou-me que cada sala de Jardim de Infância tem 20 crianças, perfazendo um total de 120 crianças a frequentar a valência de Jardim de Infância na instituição.

Importa referir que as salas de Creche estão situadas no piso térreo; no que concerne à valência de Jardim de Infância, três salas estão no piso térreo e as outras três (incluindo a sala das Raposas, onde realizei a PPS II) estão situadas no primeiro piso.

Ao entrar na instituição, o refeitório encontra-se de frente para a porta principal. Neste espaço, as crianças de todas as valências almoçam e lancham. Neste corredor, existem duas casas-da-banho para adultos e uma sala polivalente. Nesse mesmo corredor, existem duas casas-de-banho para crianças que dão apoio às salas de Creche e a um ginásio. Continuando o corredor, encontram-se as três salas de Creche para as crianças mais velhas (sala das joaninhas, sala dos pandas e sala das girafas). Existe depois uma porta a dividir o espaço dedicado à Creche e ao Jardim de Infância, e é ao passar essa mesma porta que se encontram as três salas de Jardim de Infância, duas casas-de-banho de apoio e a “sala de pessoal”, sala essa dedicada a que todos os membros da organização possam trocar de roupa e descansar. No piso de cima, existem as outras três salas de Jardim de Infância, duas casas-de-banho e a sala de trabalho da diretora pedagógica.

Figura 1

Espaço exterior da instituição cooperante



Creche e do Jardim de Infância. (cf. figura 1).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.27) o espaço exterior é também uma componente essencial do ambiente educativo e, se “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem o enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”, é também importante referir que, frequentemente, as equipas educativas das diferentes salas realizam trabalhos com as crianças neste espaço.

Relativamente ao espaço exterior, importa referir que este está muito bem conseguido através das suas diversas potencialidades, da utilização de diferentes materiais – possui mesas, um escorrega, baloiços, elementos naturais (troncos, folhas, paus) e um leque diversificado de brinquedos e está dividido entre espaço de brincar da

Outra potencialidade do espaço exterior é a “a possibilidade de desenvolver (...) [a] exploração de materiais naturais (...) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p.27), como é possível observar na nota de campo seguinte:

A J.L. dirigia-se à sala de atividades com um frasco na mão. Perguntei-lhe o que tinha aquele frasco ao qual me respondeu que eram duas abelhas mortas que a T.G. tinha morto no pátio. Pedi-lhe para ver o frasco e, de seguida, perguntei onde é que ela ia colocar aquele frasco, ao qual me respondeu: “Na área das ciências, mas é claro”. (Nota de campo número 2 do dia 20 de outubro de 2023).

Outro espaço da instituição também bastante utilizado pelas crianças é o Espaço Arco-Íris. Neste espaço realizam-se as diferentes terapias, existe um espaço de *coworking*, duas casas-de-banho e um ginásio. Neste ginásio é onde maioritariamente se realizam algumas atividades extracurriculares, como é o caso da Educação Física e da Música e Dança.

2.3. Equipa educativa

É de conhecimento geral a importância de um trabalho em equipa para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A realidade é que um *bom* trabalho em equipa, em que exista comunicação e cooperação é um grande passo para a educação das crianças pois “permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p.19).

A equipa educativa do Jardim de Infância é composta por seis educadoras e oito auxiliares, sendo que dois destes auxiliares são polivalentes dando apoio a todas as salas; existe também uma professora de inglês, um professor de educação física, uma professora de música e uma professora de dança. Cada um destes intervenientes tem o seu lugar no contexto socioeducativo bem como na aprendizagem das crianças; contudo, só se existir um trabalho conjunto é que poderão maximizar a sua intervenção com as crianças.

A equipa fixa da sala das Raposas é composta por 2 adultas, sendo estas a educadora e a auxiliar; contudo, em janeiro de 2024, agregou-se uma nova estagiária através de um projeto promovido pela Câmara Municipal de Cascais – *EXPERIMENTA*

- *Programa de Empregabilidade Jovem* – que tem como objetivo integrar jovens na primeira experiência de contacto de trabalho.

Relativamente ao percurso da educadora da sala, a M.C., através de uma conversa informal, pude perceber que a mesma é educadora de infância e trabalha na instituição há 12 anos. Acompanha o grupo desde o ano passado, pois esteve ausente durante 2 anos por motivos de baixa médica.

Através de conversas informais com a auxiliar da sala, a M.O., pude perceber também que está na instituição desde que era jovem, e segue este grupo há pelo menos três anos, sendo que no primeiro ano foi com outra educadora e desde o ano passado, em conjunto com a M.C.

Os auxiliares polivalentes dão apoio também às diversas salas, sendo que, pelo que percebi, a auxiliar D. está maioritariamente destacada para as salas do piso de cima e o auxiliar M. está maioritariamente destacado para as salas do piso de baixo.

As professoras de música e dança estão com o grupo uma vez a cada duas semanas, sendo que fazem parte de uma empresa contratada e, assim, numa semana o tempo da aula de música/dança é dedicado à música e, na semana seguinte, dedicado à dança.

O professor P., de educação física, está com as crianças uma vez por semana também, à segunda-feira e tem uma *boa* relação com as crianças. Na sua maioria, as crianças gostam de ir para a aula de educação de física e, no final de cada aula, o professor P. deixa as crianças brincarem com os materiais utilizados na aula.

Relativamente à professora de inglês, a mesma também está com o grupo uma vez por semana, à segunda-feira e também tem uma boa relação com o grupo, tentando várias vezes que as aulas vão ao encontro dos interesses das crianças. Importa referir que a professora de inglês está também presente em diversos momentos importantes da instituição, como foi o caso da festa do Dia do Pijama ou do aniversário da instituição.

Contudo, o trabalho em equipa não existe só entre colegas de sala e também com colegas de outras salas. As educadoras partilham ideias e recursos com a restante comunidade de Jardim de Infância realizando um trabalho conjunto. Silva et al. (2016) defendem que deve haver uma “partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos

da equipa de educadores, (...) [pois] constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p.19).

2.4. Ambiente educativo

2.4.1. O Movimento da Escola Moderna (MEM)

A instituição onde realizei a minha PPSII rege-se pelo MEM, podendo verificar-se esta prática diversas vezes ao longo dos quatro meses de estágio, tanto na organização da sala de atividades, como nas rotinas diárias e nos instrumentos utilizados.

Niza (1992, citado por Folque, 2018) afirma que o MEM tem três grandes finalidades, sendo estas:

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

A primeira finalidade consiste no exercício de cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais (González, citado por Folque, 2018). Por último, a terceira finalidade implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido (Folque, 2018).

Através do MEM, as crianças aprendem a viver numa sociedade democrática “baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2018); para este movimento, a aprendizagem é um processo que permite que a criança se envolva ativamente e aja solidariamente com o mundo.

Importa referir qual o perfil do/a educador/a no Movimento da Escola Moderna: este/a profissional utiliza momentos e vivências da vida das crianças para utilizar como ponto de partida para alargar as competências de comunicação e aprendizagem das crianças. (Folque, 2018).

De acordo com a perspectiva de Niza (1996, p.158), os/as educadores/as do MEM devem ser

promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada. (Cf. Anexo A, Reflexão da quarta semana, pp.101-104).

2.4.2. O Espaço, o tempo, e os instrumentos

O espaço e o tempo não devem ser tidos como variáveis isoladas dado que são estes os elementos que caracterizam o microssistema que é “o meio imediato que envolve o aluno” (Cardona, 1999, p.134). Este microssistema é caracterizado por “o espaço, no qual os seus ocupantes se envolvem em determinadas atividades segundo as características físicas e materiais existentes – ou assumindo determinados papéis, como por exemplo, o de professor ou de aluno – durante um tempo determinado” (Bronfenbrenner, 1981, citado por Cardona, 1999, p. 134).

Os instrumentos utilizados são também bastante relevantes para toda a rotina do grupo e fazem parte do seu dia-a-dia, pelo que importa referenciá-los ao longo deste relatório.

2.4.2.1 O espaço

De acordo com Trezzi e Rosa (2020), o espaço deve ser organizado conjuntamente entre a instituição e o/a educador/a, isto, porque o/a educador/a poderá utilizar o seu conhecimento e a sua sensibilidade acerca do grupo de forma a organizar os espaços como promotor de aprendizagens. Horn (2004, citado por Trezzi & Rosa, 2020) afirma que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções, essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente (p.181).

De acordo com Cardona (1999, p.133), o espaço em que a criança se insere, seja este a sala de atividades, ou o espaço exterior, deve ser “rico e estimulante”, promotor de autonomia e de relações das crianças com os seus pares.

Assim, importa referir como se encontram estruturados tanto a sala de atividades como o pátio exterior. No que concerne à sala de atividades, esta encontra-se dividida em áreas (cf. Anexo B. Planta e fotografias da sala de atividades); esta estruturação da sala de atividades é própria do MEM e permite às crianças que se consigam organizar perante os seus interesses nas brincadeiras.

Desta forma, a sala de atividades encontra-se dividida em:

- **Área das ciências** – nesta área, as crianças encontram todo o tipo de materiais relacionados com as ciências naturais e sociais, estão presentes materiais como um globo, insetos conservados em resina, uma ampulheta, uma balança, etc. Quando, em grande grupo, é feita uma experiência, passível de exploração por parte das crianças, posteriormente, é colocada nesta área;
- **Área da matemática** – encontram-se nesta área diversos materiais relacionados com a matemática, como réguas, esquadros, transferidores e, jogos de raciocínio lógico, muitas vezes utilizados pelas crianças;
- **Área da casinha** – aqui podem encontrar-se diversos materiais relacionados com o faz-de-conta. As crianças podem utilizá-los de forma a recriarem os seus hábitos familiares. Nesta área estão presentes materiais como: alimentos de plástico, loiça de plástico e diversas roupas;
- **Área da escrita** – nesta área encontra-se um quadro branco e ao seu lado um carrinho de suporte com diversos materiais incluindo ímanes de letras, para que possam “colá-los” ao quadro. Estão também presentes cartões com imagens e a sua respetiva denominação para que as crianças possam copiá-las. (cf. Anexo A, nota de campo n.º 3 do dia 3 de novembro de 2023, pp. 108-109)
- **Área da biblioteca** – aqui podemos encontrar diversos livros, alguns da instituição e outros que fazem parte da coleção pessoal da educadora cooperante. Esta área está acessível a todas as crianças para que possam explorar todos os livros, incluindo os da educadora cooperante;
- **Área da plástica** – as crianças podem explorar livremente os materiais presentes nesta área. Está presente um cavalete com tintas para que as crianças possam fazer as suas criações quando tiverem interesse, estão

presentes várias plasticinas para quando as crianças quiserem fazer modelagem e diversos *stencils* para que possam fazer desenhos.

- **Área do tapete** – na área do tapete estão 3 caixas com brinquedos divididas em categorias (carros, animais e bonecos), uma garagem de madeira e uma casa de bonecas. Para além de um local de brincadeira, é também um local de reunião de grande grupo.

O **espaço exterior** é partilhado com as restantes salas de Jardim de Infância e a Creche; tem presente uma grande estrutura que inclui dois escorregas, cordas, um túnel, um varão e uma pequena rampa de escalada, existem também baloiços e uma área dedicada à creche (cf. figura 1). Neste ambiente, existem diversos troncos de madeira que as crianças podem explorar durante as suas brincadeiras, e diversos triciclos, trotinetes e bicicletas, para além de bolas e brinquedos. Para além destes dois espaços que são os mais utilizados pelas crianças, existe também uma **sala multiusos num edifício à parte** (denominado de Espaço Arco-íris) que é onde, normalmente, decorrem as aulas de educação física e música/dança, e o **ginásio do Jardim de Infância** que é uma sala onde as crianças têm aula de inglês.

No que concerne aos **espaços comuns**, o primeiro piso, piso este onde está situada a sala das raposas, tem presente duas casas de banho, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino e mais duas salas (a sala dos guaxinins e a sala dos esquilos), à porta de cada sala estão os cabides identificados com o nome de cada criança para que possam deixar os seus pertences. O **refeitório** encontra-se situado no rés-do-chão e as crianças realizam as suas refeições em conjunto com as outras salas de Jardim de Infância.

2.4.2.2. O tempo

Relativamente ao tempo, esta é uma variável bastante importante no dia-a-dia da criança. Segundo Cardona (1992), enquanto educadores/as, devemos explicar à criança a “sequência diária” (p.137) para que a mesma se consiga orientar durante o dia e esperar o que fazer. Esta sequência deve ser planeada em conjunto com a criança e tendo em conta os seus interesses e ritmos.

Cardona (1992) defende que a rotina deve ser planeada em conjunto com as crianças; no entanto, não deve ser rígida, havendo sempre espaço para alterações ao longo do ano.

Ao longo de toda a PPS II, pude observar que a rotina era planeada em conjunto com as crianças e que, por norma, era durante o tempo do *conselho da manhã* que eram definidas as atividades a realizar com o auxílio da *agenda semanal* (instrumento de pilotagem do MEM que irei abordar posteriormente). Esta planificação conjunta é essencial para que as crianças possam estar a par das tarefas a realizar ao longo do dia.

O acolhimento das crianças era feito no ginásio do Jardim de Infância enquanto esperavam pela adulta responsável para que as levassem para a sala de atividades. Ao chegar à sala, as crianças preenchiam o *mapa das presenças* e, se fosse do seu interesse, o *mapa “contar, mostrar, escrever”*; depois, brincavam até às 9:30, hora em que a educadora cooperante pedia para que organizassem a sala para a realização do *conselho da manhã*. Neste período, começa-se a “cantar a canção do bom dia em que [as crianças] devem dizer bom dia a quem está ao seu lado (Nota de Campo n.º 1, 9 de outubro de 2023). Após esta canção, os presidentes da semana devem mediar o *conselho* chamando quem se inscreveu no *mapa do “contar, mostrar, escrever”*. Quando as crianças acabam de contar ou mostrar o que é do seu interesse, os presidentes chamam um dos colegas para se dirigir à agenda e descrever o que se irá passar durante o dia; enquanto isso, os presidentes escrevem o *plano do dia*. Depois de escreverem o plano do dia, os presidentes escolhem outro colega para realizar a oração e antes da oração começar, devem combinar sobre o que vão orar, como é possível de observar na Nota de Campo n.º 1 do dia 3 de novembro de 2023:

Durante o *conselho* da manhã, a S.P. disse à M.C. que a avó dela foi ao médico porque estava doente e pediu se podia orar por ela na oração do *conselho*.

Após terminar o *conselho*, as crianças vão buscar a fruta para comerem no seu lanche matinal e, após terem comido, preenchem o *mapa das atividades* escolhendo para que área querem ir brincar. Enquanto algumas crianças brincam, outras fazem atividades propostas pela equipa de sala, ou então, fazem atividades em grande grupo, propostas também pela educadora ou pela auxiliar.

Por volta das 11:45h, as adultas responsáveis pedem às crianças que arrumem as áreas onde estiveram a brincar e, depois, encaminham-nas para as respetivas casas de banho de forma que as crianças realizem a sua higiene antes de almoço.

Às 12:00h, as crianças vão almoçar ao refeitório. Quando acabam de almoçar, voltam à casa de banho para uma vez mais, realizarem a sua higiene e, dependendo das condições meteorológicas, irem para o espaço exterior brincar até a educadora cooperante voltar. Quando a educadora cooperante volta, decide se as crianças podem continuar no exterior a brincar ou se devem ir para a sala de atividades terminar alguma atividade. É nesta parte da tarde que existe também o *conselho* da tarde e em que as crianças avaliam, no *plano do dia*, o que ficou proposto fazer. No entanto, tanto à segunda-feira bem como à sexta-feira os *conselhos* são diferentes: no *conselho* matinal da segunda-feira, existe a escolha das tarefas, onde as crianças escolhem quais as tarefas que irão realizar ao longo da semana. No *conselho* da tarde de sexta-feira,

as crianças explicam o que gostaram e não gostaram ao longo da semana, comunicam o que fizeram, avaliam as tarefas da semana e fazem o resumo da semana. Ao mesmo tempo, a educadora escreve numa ata o que as crianças falam naquele conselho (Nota de Campo n.º 3 do dia 27 de outubro).

À segunda-feira, as crianças têm aula de educação física e ginástica da parte da manhã e, à sexta-feira, aula de música/dança, também de manhã.

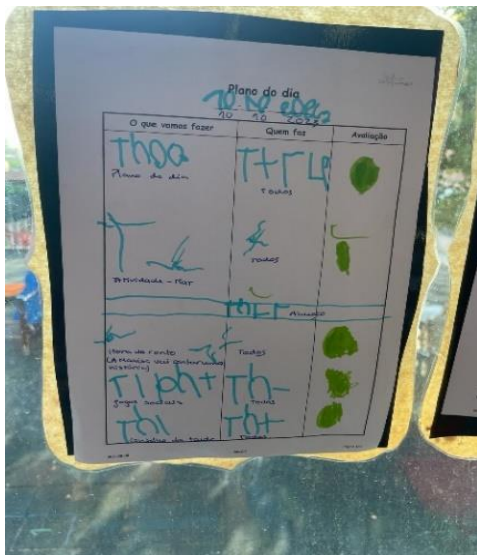
2.4.2.3. Os *instrumentos de pilotagem* do MEM

Os instrumentos de pilotagem utilizados na sala das raposas são bastante relevantes para a rotina das crianças. É através destes instrumentos de pilotagem, e não só, que as crianças conseguem adquirir autonomia e ter uma melhor perceção das suas rotinas diárias. Niza (1996, citado por Folque, 2018, p.55) menciona que “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como «informantes da regulação formativa». Folque (2018) defende que a clareza destes instrumentos é essencial para uma maior compreensão por parte das crianças, isto porque, “em conjunto com a escrita, desenhos ou imagens” (p.360) facilita a sua utilização.

Wertsch e Claxton (1998, 2002, citados por Folque, 2018, p.360) mencionam também quais as potencialidades destes instrumentos no dia-a-dia das crianças numa sala de MEM; deste modo defendem que “os instrumentos materiais bem como os psicológicos têm propriedades objectivas [sic] mas também propriedades percebidas [sic] e potencialidades para a realização de diferentes realidades” e, por esse motivo, os mesmos instrumentos podem ter diferentes significados para diferentes grupos.

Um dos instrumentos mais utilizados pelas crianças é o *Plano do Dia*. É neste instrumento que as crianças registam o que vai acontecer, explicando também quem vai fazer e, no final do dia, avaliam se esta tarefa foi realizada (cf. Figura 2).

Figura 2
Plano do dia



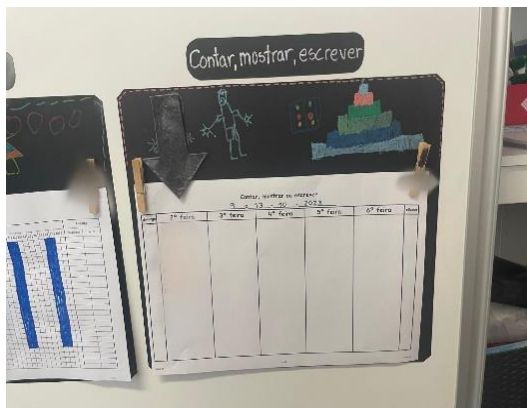
Outro instrumento utilizado também diariamente para auxílio da rotina da sala das raposas, é a *agenda semanal*. Neste instrumento, estão definidas *à priori* as tarefas a realizar em cada dia da semana. Como esta representação visual, as crianças podem prever o que acontecerá naquele dia, bem como na semana, podendo sugerir algumas atividades (por vezes, à quarta-feira, as crianças sugeriam algumas receitas que gostariam de experimentar em grande grupo) (cf. Figura 3).

Figura 3
Agenda semanal



O mapa do “contar, mostrar, escrever” faz parte da rotina diária deste grupo, todas as manhãs, as crianças podem inscrever-se neste mapa para contarem ou mostrarem alguma situação que considerem relevantes (cf. Figura 4).

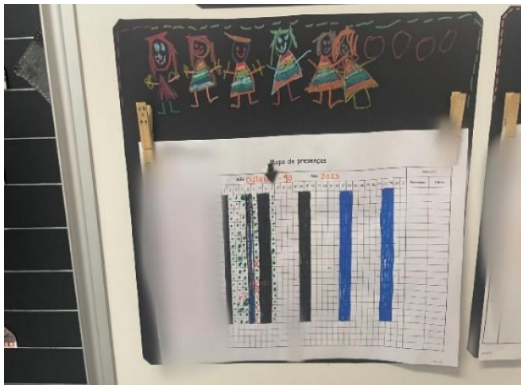
Figura 4
Mapa do “contar, mostrar, escrever”



Ao chegar à sala de atividades, as crianças devem preencher o *mapa das presenças* colocando um círculo verde na linha correspondente ao seu nome. Relativamente às crianças que não estão presentes, posteriormente, a educadora ou auxiliar cooperantes colocam uma cruz vermelha (cf. Figura 5).

Figura 5

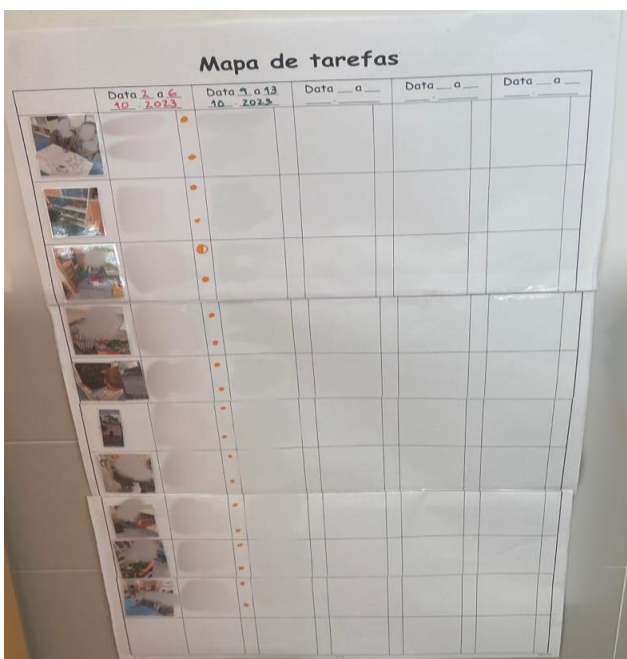
Mapa de presenças



O mapa de tarefas, que é preenchido todas as segundas-feiras permite às crianças escolherem qual das tarefas preferem realizar durante aquela semana. Depois desta escolha, é importante que, durante a semana, as crianças cumpram com as tarefas que se comprometeram. No final da semana, no conselho de sexta-feira é avaliado, em conjunto, se as crianças cumpriram com o que se comprometeram (cf. Figura 6).

Figura 6

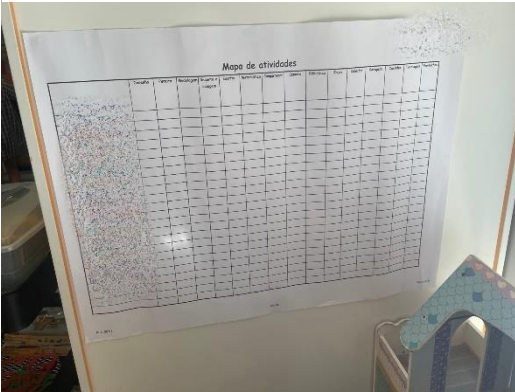
Mapa de tarefas



O *mapa de atividades* é utilizado para que, as crianças possam escolher a área onde querem brincar. Para isso, colocam um círculo na linha e coluna correspondentes e, quando finalizam essa atividade, preenchem o círculo previamente feito (cf. Figura 7).

Figura 7

Mapa de atividades



O *mapa do tempo* é preenchido diariamente pelas crianças a quem ficou incumbida essa tarefa. Devem seguir os símbolos presentes na folha, representando como está o tempo nesse dia (cf. Figura 8).

Figura 8

Mapa do tempo



O *diário* é outro instrumento utilizado na sala das raposas. Neste instrumento, as crianças inscrevem-se, escrevendo o seu nome na coluna “*Gostamos*” ou “*Não*”

2.5. As crianças

O grupo da sala das raposas é um grupo composto por 20 crianças, sendo que 9 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Em outubro de 2023, aquando do início do estágio, as idades das crianças estavam compreendidas entre os 2 e os 5 anos, contudo, em janeiro de 2024 (no final do estágio), as idades encontravam-se entre os 3 e os 6 anos, tendo a criança mais velha feito 6 anos em novembro.

No que se refere à nacionalidade das crianças, todas as crianças são portuguesas; porém, algumas são provenientes de famílias brasileiras, americanas ou cabo-verdianas.

Nenhuma criança está diagnosticada com Necessidades de Saúde Específicas; contudo, existem duas crianças referenciadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e com o conselho de serem seguidas em terapia da fala.

Relativamente à frequência na instituição, todas as crianças frequentavam a instituição no ano anterior e até mesmo a sala, excetuando as quatro crianças mais novas, que vieram da sala das Joaninhas (sala de Creche) (Cf. Tabela 1. Informações sobre as crianças da Sala das raposas).

Tabela 1

Informações sobre as crianças da Sala das raposas

Nome	Género	Data de Nascimento	Idade		Frequência na instituição	Frequência no grupo
			outubro 2023	janeiro 2024		
Al.F	Feminino	12.07.2019	4a. 3 m.	4a. 7m.	Já frequentava	Já frequentava
Au.F	Feminino	10.12.2020	2a. 10m.	3a. 1m.	Já frequentava	1. ^a vez
B.A.	Masculino	28.12.2018	5a. 10m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
C.C.	Feminino	08.12.2020	2a. 10m.	3a. 1m.	Já frequentava	1. ^a vez
D.V.	Masculino	03.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava
D.A.	Masculino	28.10.2019	3a. 11m.	4a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava

E.N.	Masculino	27.12.2017	5a. 10m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
H.G.	Masculino	29.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava
J.L.	Feminino	10.01.2018	5a. 9m.	6a.	Já frequentava	Já frequentava
J.A.	Masculino	28.12.2017	5a. 1m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
L.B.	Feminino	06.08.2018	5a. 2m.	5a. 5m.	Já frequentava	Já frequentava
L.A.	Masculino	29.08.2020	3a. 2m.	3a. 5m.	Já frequentava	1. ^a vez
S.M.	Masculino	25.03.2018	5 a. 7m.	5a. 10m.	Já frequentava	Já frequentava
S.P.	Feminino	19.10.2017	5a. 11m.	6a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
S.G.	Feminino	17.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava
T.A.	Feminino	28.10.2019	3a. 11m.	4a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
T.G.	Feminino	31.01.2019	4a. 9m.	5a.	Já frequentava	Já frequentava
T.S.	Masculino	20.10.2020	2a. 11m.	3a. 3m.	Já frequentava	1. ^a vez
V.L.	Feminino	03.11.2017	5a. 11m.	6a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
V.S.	Feminino	14.03.2018	5a. 7m.	5a. 10m.	Já frequentava	Já frequentava

Nota. Tabela adaptada de Ferreira (2004).

O grupo da sala das raposas é um grupo *afetuoso*, gostam de mostrar afetos com comentários ao longo do dia:

Enquanto eu estava a fazer alguns registos em atraso com algumas crianças, a L.B. mostrou-me um desenho que fez no seu caderno. Após me mostrar o desenho apontou para cada pessoa que tinha desenhado e enumerou-a dizendo: “*Marisa*,

esta és tu, esta é a I. a filha da M.C., esta é J. a outra filha da M.C. e esta é a M.C.” (Nota de campo n.º 1, 24 de novembro de 2023).

Depois do almoço, o J.A. disse-me “*Marisa, estou com frio, queria um abraço quentinho e a única que me pode dar és tu.*” (Nota de campo n.º 2, 30 de janeiro de 2024).

De acordo com o Projeto Curricular de Sala, este é um grupo bastante *interessado, comunicativo, participativo e curioso*, questionando sobre diversas situações.

As crianças interessam-se bastante pelas áreas da matemática, da escrita, do conhecimento do mundo, do faz-de-conta e da expressão plástica. Em tempo de brincadeira livre, as crianças costumam apostar na realização de construções, brincadeiras de tapete, realização de jogos, pintura de desenhos e por brincar na área da casinha, contudo são crianças são crianças que “demonstram muito prazer e envolvimento em explorar o exterior” (Projeto Curricular de Sala, 2023-2024, s.p.).

De forma geral, são um grupo bastante *autónomo* realizando diversas tarefas sozinhos; contudo, existe também muita entreatajuda entre as crianças mais velhas para com as crianças mais novas, sendo que estas as ajudam a descer as escadas, a vestir os casacos, na casa-de-banho... São também muito *responsáveis*, desempenhando as suas tarefas (atribuídas no início da semana no *conselho* da manhã) e muito predispostos a ajudar, por exemplo, à hora de almoço perguntam diversas vezes se podem ajudar a levantar a mesa.

As crianças mais novas têm ainda alguma dificuldade em partilhar brinquedos, o que leva muitas vezes a disputas e conflitos em que o adulto tem de intervir pois não conseguem ainda resolver entre si.

No que concerne à alimentação, são um grupo que gosta da maioria dos alimentos; porém, as crianças mais novas têm ainda alguma reticência a alimentos não triturados na sopa.

No que concerne às famílias e porque a criança não existe sem a sua família, importa referir que a maioria das crianças vive em famílias nucleares, isto é, “aquela [que é] composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho” (Carnut & Faquim, 2014,

p.64); no entanto, existe uma criança, a C.C., que vive com a avó, não tendo contacto com o pai e pouco contacto com a mãe.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Segundo Silva et. al (2016, p. 13), “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” e, por esse mesmo motivo, considero de extrema importância definir, neste capítulo, as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, pois sem estes intervenientes, a minha PPS não seria possível.

Importa referir que, ao longo do meu estágio, tentei ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças bem como ao pré-definido pela instituição e os seus respetivos colaboradores, respeitando sempre o modelo pedagógico da instituição.

3.1. Intenções para com as crianças

No que concerne às intenções para com as crianças, importa referir que tentei sempre adequar a minha prática aos seus interesses e necessidades e, por esse mesmo motivo, estabeleci um conjunto de quatro intenções que considero pertinentes:

i) Respeitar os interesses e necessidades individuais de cada criança – Cada criança é um ser único, com interesses e necessidades próprias e, enquanto educadores, devemos adequar a nossa prática ao ritmo de cada uma. Na sala das Raposas, por ser uma sala heterogénea a nível de idades, deparei-me com diversos níveis de conhecimento acerca dos diversos assuntos, no entanto, pude, durante o meu estágio, observar a educadora cooperante a ajustar atividades a algumas crianças. Deste modo e ao realizar atividades com as crianças, tive também a possibilidade de seguir esse exemplo:

O T.S. não sabia onde estava a gaveta com o seu nome para guardar o seu caderno, então, pedi ao H.G. para o ajudar. Inicialmente, o H.G. não estava a encontrar o nome do T.S. nas gavetas, contudo depois de lhe dizer para olhar para o nome do T.S. que estava escrito no caderno, o H.G., conseguiu encontrar a gaveta respetiva. (Nota de Campo n.º 2, 23 de outubro de 2023).

ii) Estabelecer relações afetivas de qualidade – do meu ponto de vista, as relações afetivas de qualidade são preponderantes no trabalho com

crianças. É necessário que as crianças confiem no educador e, para isso é preciso que se sintam apoiadas, respeitadas e confiantes. Para além de toda a relação pedagógica que se estabelece entre educador-criança, é necessário estabelecer também uma relação pessoal, em que a criança se sinta segura, apoiada e respeitada pelos adultos que a rodeiam, pois é esta relação que “promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et. al, 2016, p.9). Silva et al (2016) mencionam também que

cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24).

Estas relações de qualidade são passíveis de observar através da seguinte nota de campo:

A L.B. e a T.G. tinham entrado em conflito então, ao chegar ao pátio conversei com as duas. Após a T.G. ir brincar a L.B. agarrou-se a mim e disse que queria ficar ali comigo. Passado um tempo, a L.B. disse-me “*Marisa, vamos brincar às rimas!*” e assim foi. Quando foi hora de me ir embora, a L.B. disse-me: “*Já estiveste nesta escola a trabalhar agora vais para a tua escola estudar. Olha, fiz outra rima!*” e riu-se (Nota de Campo n.º 2, 15 de novembro de 2023).

iii) Promover a autonomia e independência das crianças – Para melhor compreensão de quem lê este relatório, importa referir que as crianças são seres capazes e competentes, tornando-nos, enquanto educadores de infância, mediadores no seu processo de aprendizagem. Como Silva et al (2016, p.9) afirmam, devemos encarar a criança “como sujeito e agente do processo educativo (...) e valorizar os seus saberes e competências únicas”. Posto isto, ao longo deste estágio, optei por promover a autonomia e

independência através da mediação de conflitos, de momentos de entreajuda entre pares e de *feedback* positivo, mostrando-lhes que são seres capazes.

A nota de campo seguinte ilustra esta afirmação:

Quando cheguei à sala, a V.S. disse-me: “*Olha, Marisa, já fiz o plano do dia! A M.C. escreveu e eu copiei*”. Após ver que a V.S. tinha copiado todas as letras corretamente disse-lhe: “*Muito bem V.S., vês? Já estás quase a saber escrever para ires para o primeiro ano!*” (Nota de Campo n.º 2, 29 de janeiro de 2024).

iv) Promover ambientes de aprendizagem estimulantes e adequados ao grande grupo ou individualmente – No decorrer deste estágio, tentei sempre promover ambientes de aprendizagem, ricos, estimulantes e acima de tudo desafiadores, tendo sempre em consideração os ritmos de aprendizagem de cada criança. Ao promover este tipo de ambientes, é possível que as crianças passem por novas experiências das quais poderão recordar, como é o caso da atividade “*Os frutos do Outono sabem bem?*” (cf. Anexo A, Planificação “*Os frutos do Outono sabem bem?*”, pp. 184-188).

3.2. Intenções para com as famílias

As famílias fazem parte da vida das crianças e, por esse mesmo motivo, considero que a relação escola-família seja fundamental. Para Silva et. al. (2016) tanto educadores/as como famílias devem trabalhar em conjunto para coeducar a mesma criança e, par tal, é essencial que exista uma *boa* relação entre ambos os sistemas.

Neste seguimento, delineei três intenções para com as famílias que fizeram com que adequasse melhor a minha prática aos seus costumes, interesses e preocupações:

i) Estabelecer uma relação afetiva e respeitadora para com as diferentes culturas familiares e para com os seus valores – No grupo da sala das raposas, é possível contactar com diferentes culturas e, por esse motivo, considero ser essencial respeitá-las, sem nunca me sobrepôr aos valores que as mesmas transmitem às crianças. Silva et al. (2016) mencionam que a diversidade deve ser “encarada como um meio

privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p.10).

ii) **Criar relações afetivas, calorosas, transparentes e respeitadoras** – para que tanto as crianças como as suas famílias se sintam à vontade para expor as suas preferências, valores e preocupações, sem nunca se sentirem julgadas e sentindo-se então parte de algo conjunto, pois tal como Homem (2002, citado por Silva & Mota, 2022, p.5) afirma “a confiança é o principal alicerce para a participação das famílias”.

iii) **Integrar as famílias na minha prática pedagógica** – Enquanto educadores/as, devemos incentivar à participação das famílias em diversas ocasiões, para que se sintam bem recebidas e integradas, esta participação pode ser realizada de diversas formas, no entanto, é importante “que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Silva et al, 2016, p.28).

3.3. Intenções para com a equipa educativa

O trabalho em equipa foi fundamental para a minha prática durante o estágio como para a minha prática ao longo da vida. Roldão (2007) afirma que o trabalho colaborativo é “um processo de trabalho, articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Este trabalho colaborativo é essencial, principalmente na profissão docente; segundo a mesma autora, “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28).

Assim, estabeleci duas principais intenções para com a equipa educativa:

i) **Estabelecer uma relação de apoio, confiança e respeito** - Ao haver uma boa relação entre equipa, será bastante benéfico para todos os intervenientes. Esta relação permite a partilha de opiniões e valores, que considero de bastante relevância no que concerne ao trabalho em equipa. Por se ter estabelecido esta relação tão significativa ao longo do estágio, deixo de seguida uma nota de campo que demonstra esta relação:

Ao conversar com a M.O., disse-lhe que estava com medo desta nova fase, por ser de uma grande responsabilidade estar como educadora titular de um grupo. Então, a M.O. deu-me alguns conselhos para a minha prática enquanto futura educadora. (Nota de Campo n.º 1, 16 de janeiro de 2024).

ii) Trabalhar em colaboração – Educadores, auxiliares e, neste caso, estagiária devem trabalhar a “par e passo” para que haja uma boa relação e coerência no trabalho para com as crianças. Posto isto, ao longo do estágio, comprometi-me a realizar diversas atividades planeadas pela educadora indo ao encontro do esperado pela mesma e, da mesma forma, a planear atividades respeitando sempre o modelo pedagógico da instituição e os valores que a equipa educativa se rege, como é possível de observar nas notas de campo que se seguem:

Após pensar em algumas atividades para fazer relativamente ao outono (tema a ser trabalhado em sala), decidi falar tanto com a educadora como com a auxiliar cooperantes para que pudesse expor as minhas ideias de atividades e, ao ouvir o que tinham para me dizer, as pudesse adequar corretamente ao grupo (Nota de Campo n.º 3, 9 de outubro de 2023).

Na *agenda*, está presente o tempo dedicado à escrita; para esta semana, em conversa com o grupo, a M.C. decidiu que iriam fazer o registo escrito sobre a prova dos frutos de outono (Nota de campo n.º 3, 20 de outubro de 2023); então, acabei por fazer esse registo com as crianças (Nota de Campo n.º 1, 25 de outubro de 2023).

3.4. Processo de intervenção em JI

O meu processo de intervenção em Jardim de Infância teve como enfoque trabalhar conjuntamente com as crianças, famílias e equipa educativa.

Desde o primeiro dia que fui *bem* acolhida por todos os intervenientes com que tive a oportunidade de cruzar a minha prática, o que facilitou a minha integração.

As crianças quiseram desde o início que eu me envolvesse nas suas brincadeiras, mostrando quais os materiais existentes na sala, ensinando-me onde os arrumar e

mostrando-me algumas aprendizagens ao nível da escrita e da leitura que já tinham apropriadas. A equipa educativa mostrou-se sempre predisposta a ajudar-me, esclarecendo-me em todas as questões que ocorriam e dando-me abertura para participar em todos os momentos da rotina. As famílias foram também fundamentais neste processo, dado que também elas me receberam *muito bem* e foram participativas ao longo de todo o processo.

No que concerne ao trabalho com as crianças, considero que este foi bastante pertinente para o meu percurso enquanto futura educadora.

Uma das minhas intenções passou por “**respeitar os interesses e necessidades individuais de cada criança**” e, ao observar o meu percurso durante este estágio, penso que cumpro com esta intenção. Na realidade, tal como previamente mencionado, por ser uma sala heterogénea a nível de idades, tive de me adaptar às suas necessidades e pensar sempre em como poderia adequar a minha prática não só as diferentes idades bem como às características individuais de cada criança.

“**Estabelecer relações afetivas de qualidade**” era a minha segunda intenção para com as crianças. Estas relações de qualidade só são possíveis se nos entregarmos, “com amor à camisola” a esta profissão. Desta forma, aproveitei, sempre que possível, oportunidades para brincar com as crianças de forma a mostrar-lhes que os adultos também conseguem brincar formando assim uma relação *calorosa*. Contudo, estas relações afetivas foram sempre bilaterais, na medida em que mesmo sem saberem, também as crianças me deram colo e conforto.

A terceira intenção que tinha para com as crianças baseava-se em “**promover a autonomia e independência das crianças**”, em certas situações considero que podia ter conseguido ser melhor, como é o caso da hora de refeição em que muitas vezes acabava por ajudar as crianças mais novas, contudo, através da observação dos diferentes elementos da equipa educativa pude adequar a minha prática a outras situações, como é o caso, por exemplo, da resolução de conflitos, em que maioritariamente permitia que as crianças os resolvessem entre si.

Ao **promover ambientes de aprendizagem estimulantes e adequados ao grande grupo ou individualmente**, certifiquei-me que as atividades planeadas iam sempre ao interesse das crianças, contudo em forma de reflexão, considero que poderia

ter realizado ainda mais atividades para com as crianças, principalmente que fossem ao encontro da problemática selecionada e, nesse aspeto, o meu trabalho ficou aquém do, por mim, esperado.

No que concerne às três intenções planeadas inicialmente para com as famílias, considero que de certa forma consegui cumprir com as mesmas, no entanto, penso que as poderia ter envolvido mais ao longo da minha prática e, de certa forma, contactado mais com as mesmas.

Por fim, no que diz respeito ao trabalho com a equipa educativa, considero que não existem pontos a melhorar, pois tentei sempre respeitar e ouvir as suas opiniões, criando assim uma relação de apoio, confiança e respeito, o que me permitiu adequar a minha prática e obter resultados o mais semelhantes possíveis daqueles que procurava.

Durante este estágio, para além do tempo de intervenção, permiti-me realizar também uma observação participante, possibilitando que encontrasse a problemática a explorar neste relatório. Foi através desta que pude perceber que as crianças da sala das raposas demonstram muito interesse pela linguagem escrita, encontram muitas vezes diferentes estratégias entre elas para escrever as palavras de forma correta e o auxílio e trabalho que, tanto a educadora como a auxiliar, realizam com estas crianças todos os dias permite-lhes ser crianças *atentas e curiosas* acerca deste tema.

No âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), tive de realizar um projeto com as crianças tendo como tema “*O que é um mamífero?*”. Ao longo da realização deste projeto e das diferentes atividades realizadas neste âmbito, foram dinamizadas diferentes atividades em que a linguagem escrita estava direta ou indiretamente presente. Durante este projeto, as crianças puderam contactar com diversos suportes de escrita, como foi o caso de diferentes livros e textos no computador, para além deste contacto, as crianças puderam também escrever algumas palavras no computador com o meu auxílio e em papel também levando a que criassem um *fichário* que ficasse em sala para que todas as crianças pudessem consultá-lo sempre considerassem necessário. Estas atividades estão presentes no Relatório de CDEI que se encontra em anexo (cf. Anexo C. Relatório de CDEI).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

Ao longo do estágio da PPS II, pude observar diversas situações em que as crianças mais velhas se interessavam pela linguagem escrita e foi através destas observações, posteriormente registadas em formato de notas de campo, que decidi descobrir mais acerca deste tema e sobre quais as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância.

Ao conviver com todos os intervenientes da sala das raposas, apercebi-me de que, de uma forma natural, a escrita está presente em diversos momentos do quotidiano, o que permite às crianças terem um maior interesse por aprender e descobrir acerca deste tema, como possível de observar nas seguintes notas de campo:

Durante o *conselho da manhã*, os presidentes estavam a escrever o plano do dia. O H.G. tinha de escrever a palavra “almoço” e o S.M. dizia-lhe: “*Almoço começa com a letra A*”. (Nota de campo n.º 1, 18 de outubro de 2023).

A J.L. mostrou-me uma folha com várias palavras escritas. (...) Ao mostrar-me a folha, perguntei-lhe o que estava escrito naquela folha e ela foi à área da escrita buscar vários cartões. Ao chegar novamente ao pé de mim, explicou-me que tinha copiado as palavras escritas nos cartões e, ao comparar o que tinha escrito com o que estava nos cartões, consegui identificar que palavra correspondia a cada imagem. (Nota de campo n.º 3, 3 de novembro de 2023).

O E.N e a A.F. foram os presidentes escolhidos para esta semana. O E.N. é uma das crianças mais velhas da sala e, em anteriores conversas com a educadora cooperante, esta já me tinha dito que o E.N. era uma criança com um desenvolvimento bastante significativo ao nível da escrita. Ao fazer o plano do dia, pude constatar esta informação, sendo que lhe dizia algumas palavras e apenas ao ouvi-las, o E.N. escrevia quase perfeitamente as palavras, o que demonstra uma

grande consciência fonológica desta criança. (Nota de campo n.º 1, 20 de novembro de 2023).

A organização do ambiente educativo e as propostas sugeridas pela educadora e auxiliar ao longo do estágio foram também bastante importantes para perceber qual a problemática a abordar ao longo deste relatório. Nesse sentido, decidi que era necessário incidir esta investigação num tema relacionado com as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância.

Ao investigar acerca desta problemática irei centrar-me essencialmente nas conceções da educadora cooperante acerca da abordagem à linguagem escrita e nos diferentes exemplos de estratégias que a mesma utiliza em sala (informação recolhida através de uma entrevista realizada à mesma) e triangular esta informação com a informação recolhida no subcapítulo “Revisão da literatura”, para a obtenção de dados fidedignos. Considerando estes aspetos, os objetivos da presente investigação foram:

- (i) Analisar a importância da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância;**
- (ii) Conhecer e analisar as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância.**

4.2. Revisão da literatura

É importante para as crianças que a linguagem escrita seja abordada desde muito precocemente para que se apropriem da mesma e, conseqüentemente, fiquem motivadas para aprender a escrever e a ler. Segundo Mata (2008), desde cedo que as crianças contactam com o código escrito nas diferentes situações do quotidiano por verem pessoas que lhes são próximas a ler e a escrever. Neste sentido, as crianças vão desenvolvendo motivação para participar nestes processos; ainda assim, necessitam de auxílio por parte dos adultos ou dos seus pares.

4.2.1. Literacia Emergente

É fundamental referir que, embora no Jardim de Infância as crianças tenham já contacto com o código escrito, não irão aprender a escrever na prática e, por isso, esta

abordagem à linguagem escrita “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva et al, 2016, p.66). Importa então pensar que as crianças contactam desde cedo com o código escrito, em situações do seu quotidiano. Neste sentido, o contacto das crianças com “diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual” (Silva et al., 2016, p.66). A estes conhecimentos que a criança vai construindo e que irão, mais tarde, facilitar a sua aprendizagem formal, denominam-se de Literacia Emergente.

Viana (2001, citado por Silva & Moreira, 2023) defende que

o conceito de literacia emergente foi descrito por Marie Clay, referindo-se a um conjunto de conhecimentos, competências e interesses manifestados pelas crianças relativamente à leitura e à escrita, que resultavam de experiências vividas pelas mesmas. Já a “palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia” (p.4).

Alguns autores defendem que a descoberta da linguagem escrita tem início antes da sua aprendizagem formal e é ao contactar com a escrita por parte de adultos ou de outras crianças mais velhas que as crianças “se questionam e formulam hipóteses sobre a escrita que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral” (Silva & Moreira, 2023, pp 4-5).

De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998, 2001, citados por Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006), a literacia emergente biparte-se em dois domínios “*outside-in*” e “*inside-out*”, sendo que o “domínio «outsider-in» engloba competências como o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de estruturas narrativas, enquanto o domínio «inside-in» engloba competências como a consciência fonológica e o conhecimento das letras” (p.57).

No que concerne à aprendizagem da linguagem escrita, ambos os domínios são importantes, na medida em que: por um lado, o vocabulário é importante pois permite que a criança passe “a dar significado às palavras escritas” (Adams, 1990, citado por Leal et. al., 2006), por outro, a aprendizagem das letras “é um bom preditor de sucesso nas

tarefas de processamento fonológico e por consequência no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita (Whitehurst e Lonigan, 2001, citados por Leal et. al., 2006, p.58).

4.2.2. A abordagem à linguagem escrita num Jardim de Infância MEM

Segundo Vigotsky (1988, citado por Niza, 1995, p.13), no que concerne à literacia, o MEM assume três condições essenciais:

1. «O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças»;
2. «A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida»;
3. A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro».

Pela perspetiva de Santana (2009), o MEM não assume uma escrita “mecânica” (p.26). Neste sentido, são valorizadas as vivências das crianças e a sua partilha para que as crianças experienciem a “utilização funcional da escrita (...) em situações reais de comunicação” (p.26).

Contudo, não é apenas esta a forma que crianças e educadores/as utilizam para o início à abordagem da linguagem escrita no MEM. Como Santana (2009) afirma:

Os pequenos autores reflectem acerca da escrita dos enunciados e das palavras, recorrendo a todas as ferramentas de que dispõem, nomeadamente o património de escrita da turma, discutem as suas hipóteses, confirmam, analisam, comparam, relacionam, numa gradual aproximação ao valor fonético dos grafemas, construindo simultaneamente uma progressiva consciência fonológica e metalinguística (p.27).

Folque (1999), assume que o/a educador/a tem um papel potenciador de aprendizagens no que concerne à linguagem escrita, isto porque o/a educador/a deve

“proporcionar um ambiente onde a escrita tenha (...) um papel relevante, de modo a despertar a curiosidade a progressiva descoberta dos seus códigos” (p.11).

De acordo com Folque (1999, p.10), no MEM, “a escrita é utilizada como uma estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão”. Posto isto, as ideias de Folque (1999) e Niza (1995) são coincidentes na medida em que afirmam que as crianças “começam a produzir textos sem ainda saber escrever” (Folque, 1999, p.10) tornando-as “letradas antes de serem alfabetizadas” (Niza, s.d., p.13). Como exemplo disso, Folque (1999) menciona:

O simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças, convida também a criança a envolver-se na sua produção e posteriormente na compreensão. Primeiro começam por usar os seus próprios rabiscos idiossincráticos até que descubrem que os seus nomes têm uma certa forma que deve ser respeitada. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta até que conseguem memorizá-la e reproduzi-la sem copiarem. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses «de como funciona» (p.10).

4.2.3. A apropriação e a motivação para a linguagem escrita por parte das crianças

Segundo Mata (2008), a criança deve conseguir “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (p.18). Para compreender melhor esta competência, deve ter-se em consideração quatro aspetos (cf. Figura 11):

Figura 11

Mobilização das funções da escrita



Nota. Retirado de Mata (2008, p.18).

- **Demonstrar interesse pela funcionalidade** – a criança deve demonstrar interesse pela linguagem escrita, questionando e colocando hipóteses acerca da mesma. Contudo, o papel dos adultos que a rodeia deve ser o de incentivar e dar continuidade a situações iniciadas pelas crianças;
- **Identificar funções** – é necessário que, à medida que o tempo passa, a criança se vá apropriando das diferentes funções da escrita (e.g. escrever uma carta, escrever um recado, escrever o plano do dia, escrever o seu nome para identificar um desenho). Contudo, esta apropriação das diferentes funções só é possível se o educador for desafiador na medida em que cria “situações de exploração mais estruturadas” (Mata, 2008, p. 22);
- **Identificar diferentes características de suportes com diferentes funções** – é necessário que a criança vá conhecendo os diversos suportes escritos existentes e conseqüentemente as suas características (e.g. escrever uma carta é diferente de uma história), contudo, este processo deve ser realizado de forma que a criança se vá apropriando da sua existência naturalmente;
- **Adequar a função à situação** – importa que a criança consiga adequar as diferentes funções aos diferentes tipos de suporte escrito, de forma consciente e, desta forma, “mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada” (Mata, 2008, p.23).

A conjugação destes quatro aspetos referidos por Mata (2008) leva a que a criança se vá apropriando da linguagem escrita e, conseqüentemente fique motivada para aprender a escrever, mesmo que de uma forma ainda muito rudimentar, expectável numa sala de Jardim de Infância.

4.2.3.1 *Aspetos figurativos e aspetos conceptuais* da linguagem escrita

A abordagem à linguagem escrita em idade pré-escolar divide-se entre *aspetos figurativos* e *aspetos conceptuais*, sendo que estes conceitos são indissociáveis:

Os aspetos figurativos estão ligados às características formais associadas ao ato de leitura aos caracteres utilizados e às regras convencionais da escrita, já os aspetos conceituais procuram caracterizar as hipóteses das crianças que sustentam as suas produções, assim como os processos de construção que lhes estão subjacentes (Silva & Moreira, 2023, p.7).

No que diz respeito aos *aspetos figurativos*, estes estão intrinsecamente relacionados com a observação por parte do/a educador/a. É importante que este/a esteja atento/a às produções da criança para que possa ser passível a compreensão das conceções de cada uma no que concerne à escrita. Mata (2008, citada por Silva & Moreira, 2023, p.6) menciona que os aspetos mais observados são “o tipo de caracteres utilizados, a orientação da escrita, a aproximação gráfica à escrita convencional, não só pela mobilização de letras como pela sua variedade, e a existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados”. No entanto, importa referir que é através desta observação realizada pelo/a educador/a que é possível verificar que normalmente, em idade pré-escolar, as crianças conseguem fazer a distinção entre letras e garatujas, mas que tendem a confundir “letra com palavras, e frase com linha” (Silva & Moreira, 2023, p.6).

Os *aspetos conceptuais* da linguagem escrita acabam por se diferenciar dos *aspetos figurativos* por procurarem dar resposta aos processos da escrita utilizados pelas crianças. Silva e Moreira (2023) referem quatro níveis evolutivos das produções escritas das crianças:

- **“Escrita pré-silábica”** – caracteriza-se pela utilização de letras, pseudo-letras ou até mesmo algarismos, por parte da criança. Nesta fase a criança utiliza letras diferentes para escrever a mesma palavra.
- **“Escrita silábica”** – a criança começa a variar a utilização de letras para a escrita das palavras, no entanto, utiliza, normalmente, uma letra por sílaba. Neste nível ainda não tem a capacidade de compreender que a palavra é sempre escrita da mesma forma. No que diz respeito às frases “uma letra pode representar uma palavra ou uma sílaba” (p.7);

- **“Escrita com fonetização”** – a criança começa a associar as letras aos fonemas, no entanto nem sempre consegue fazer a correspondência de letras-fonema;
- **“Escrita alfabética”** – Neste nível, a criança associa adequadamente as letras aos fonemas; contudo, segundo Niza (1998, citado por Silva & Moreira, 2023), nem todas as crianças em idade pré-escolar chegam a produzir uma escrita alfabética.

4.2.3.2. Processos de apropriação da linguagem escrita

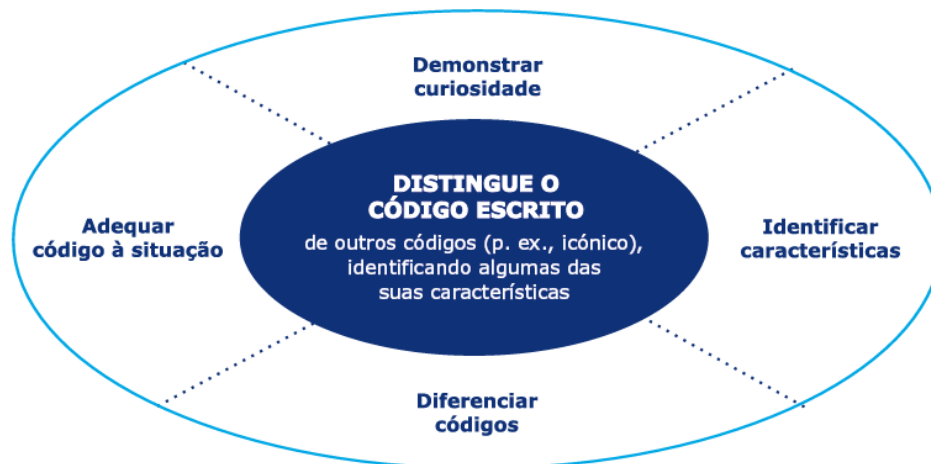
Importa referir que a apropriação da linguagem escrita pode ser bipartida entre *distinção de códigos* e *utilização da escrita* (cf. Figura 12. Distinção do código escrito, página seguinte).

No que concerne à *distinção de códigos* importa referir quatro aspetos indissociáveis:

- **“Demonstrar curiosidade”** – em que a criança coloca questões acerca do código escrito e tenta escrever consoante o que observa outras pessoas fazerem;
- **“Identificar características”** – a criança compreende quais as particularidades do código escrito (e.g. quais os tipos de caracteres, a direção da escrita);
- **“Diferenciar códigos”** – a criança distingue o código escrito do código icónico ou do código numérico;
- **“Adequar o código à situação”** – utilização dos diferentes códigos em diferentes momentos, de forma consciente e autónoma.

Figura 12

Distinção do código escrito



Nota. Retirado de Mata (2008, p.49).

Ao distinguir os diferentes códigos, a criança pode utilizá-los adequadamente.

No que diz respeito à *utilização da escrita*, existem também quatro aspetos a mencionar (cf. Figura 13. Utilização da escrita, página seguinte):

- **“Demonstrar iniciativa”** – ao utilizar a escrita em diferentes contextos do seu quotidiano, “é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito” (Mata, 2008, p.53);
- **“Explorar diferentes formas de escrita”** (p.53) – a criança necessita de explorar diferentes formas de escrita para que se consiga apropriar corretamente das suas características e regras de utilização;
- **“Envolver-se nas diferentes tarefas de escrita”** (p.54) – os adultos têm o papel de fazer a criança perceber que é capaz de escrever e por esse motivo devem incentivá-la de forma que a mesma perceba que a escrita é algo acessível e que pode utilizar diariamente;
- **“Adequar formas de escrita a contextos”** (p.54) – nem sempre este aspeto é totalmente apropriado pelas crianças durante o jardim-de-infância, até porque é um processo gradual, contudo, é importante que o educador estimule a criança e o desafie através de “múltiplas oportunidades de exploração e de reflexão

sobre a escrita” (Mata, 2008, p.54).

Figura 13

Utilização da escrita



Nota. Retirado de Mata (2008, p.52).

4.2.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção da abordagem à linguagem escrita

O/A educador/a tem um papel fulcral na promoção da abordagem à linguagem escrita, devendo observar as crianças e a sua envolvência com a escrita, ser *desafiador/a*, *respeitador/a* e um modelo.

Deste modo, Mata (2008, pp. 25-26; pp.55-56), menciona alguns aspetos que o/a educador/a deve ter em consideração no que concerne a este tema:

- **“Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades”** (p.25) – a utilização de diversos suportes de escrita permite às crianças que se apropriem dos seus diferentes tipos, bem como das suas funções. Estas oportunidades são facilmente enquadradas no quotidiano do grupo;
- **“Servir de modelo às crianças”** (p.26) – ao observarem o/a educador/a a escrever naturalmente, as crianças ficam motivadas para aprender a escrever também, fazendo com que através da observação se consigam apropriar de algumas características do código escrito;

- **“Proporcionar oportunidades de exploração do escrito”** (p.26) – Mata (2008), sugere a utilização de diferentes suportes escritos em diversas áreas da sala para que as crianças os possam mobilizar durante as suas brincadeiras.
- **“Nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes”** (p.26) – O/A educador/a deve chamar à atenção dos diferentes suportes, para que as crianças estejam habituadas a outro tipo de formatos, sem ser aqueles com que contactam diariamente;
- **“O adulto, para além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, deve estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações”** (p.55);
- **“Respeito pelas características conceptuais”** (p.56) – O/A educador/a deve compreender que cada criança é um ser único e individual e que por isso terá o seu processo no que toca à abordagem à linguagem escrita, posto isto não deve pressionar a criança e deve respeitar o seu ritmo e características;
- **“As crianças têm que ser consideradas produtoras de escrita”** (p.56) – a criança deve compreender que a escrita é um modo de comunicação e por esse motivo, o educador não deve adotar uma postura de que as crianças são “meras utilizadoras ou mesmo reprodutoras” de escrita (Mata, 2008, p.56);
- **“Dar oportunidades de escolha”** (p.56) – ao dar oportunidades de escolha à criança, a mesma envolve-se com gosto nas aprendizagens e desenvolvem novas aprendizagens acerca da escrita por estar motivada.

4.2.5. Estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita

O/A educador/a deve criar estratégias de forma a motivar a criança para a abordagem à linguagem escrita. Mata (2008) menciona um conjunto de estratégias que podem ser adotadas para cultivar este interesse nas crianças:

- **“Integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância”** (p.25) – ao contactar com a escrita através de, por exemplo, “avisos, etiquetagem de materiais” permite que as crianças se apropriem da escrita presente no seu quotidiano.

- **“Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções”** (p.26) – o educador deve incentivar à utilização dos livros no dia-a-dia das crianças de forma “rica e integrada nas atividades e vivências”;
- **“Construir com as crianças livros com funções diversas”** (p.26) – ao construir livros com as crianças, as mesmas apropriam-se da existência de diferentes tipos de texto, da características figurativas e conceptuais da linguagem escrita;
- **“Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar”** (p.26) – as famílias são um dos muitos modelos de referência para as crianças e por esse motivo, se as crianças virem os seus familiares a ler ou escrever vão tentar perceber o porquê de o estarem a fazer e interessar-se-ão;
- **“O ambiente deve ser positivo, facilitador da exploração da escrita”** (p.55) – o ambiente promovido na sala de atividades deve ser “encorajador para a produção escrita” de forma que as crianças possam explorar diversas e diferentes formas da linguagem escrita;
- **“O ambiente deve ser estimulante para a utilização real da escrita”** (p.55) – a linguagem escrita deve ser introduzida às crianças de forma natural, posto isto, o educador deve planear atividades que estejam diretamente ligadas à motricidade fina e às diferentes “destrezas ligadas ao acto de escrever” (Mata,2008, p.55);
- **“O ambiente deve promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita”** (p.55).

4.3. Roteiro metodológico e ético

O tema da investigação que decidi realizar foi **“Estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância”**. Depois de definir o tema da investigação, defini os seguintes **objetivos**:

- (i) Analisar a importância da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância;
- (ii) Conhecer e analisar as estratégias de promoção da abordagem à linguagem escrita numa sala de Jardim de Infância.

Ao refletir sobre o **método** a utilizar, considerei que o mais benéfico a utilizar na minha investigação seria o **estudo de caso** porque, de acordo com Meirinhos e Osório

(2010, p.50), este é um “método experimental (...) e o conhecimento extraído da realidade natural é estável ou quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada”.

Para Chizzotti, (2000, p.102),

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registam dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Ao longo desta investigação, recorri a diversos dados de **natureza qualitativa**, como é o caso das notas de campo, reflexões semanais, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo, pelo que a natureza deste estudo é considerada qualitativa.

No que concerne às **técnicas de recolha de dados**, realizei uma **entrevista semiestruturada à educadora cooperante**; foi também proposta a realização de uma entrevista à auxiliar da sala de atividades, mas que não se mostrou disponível a realizá-la por não se sentir à vontade. A entrevista à educadora cooperante foi dividida em **quatro blocos de informação**, sendo o bloco A referente à legitimação da entrevista, o bloco B à definição do perfil da entrevistada, o bloco C às perspetivas da educadora em relação à abordagem à linguagem escrita em Jardim de infância e, por fim o bloco de informação D que engloba as conceções da educadora no que diz respeito à relação sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância e as estratégias utilizadas pela mesma (cf. Anexo D. Guião da entrevista à Educadora Cooperante).

Por motivos de gestão (e organização) de tempo, a entrevista foi realizada de forma indireta, por *Whatsapp*, tendo a entrevistada respondido pelo mesmo meio de comunicação. Após obter as respostas às questões, procedi à transcrição das respostas da educadora cooperante para um documento *Word* (Cf. Anexo E. Transcrição da entrevista à educadora Cooperante) a que se seguiu a respetiva análise de conteúdo.

Amado e Freire (2014, p.208) definem entrevista semiestruturada como “questões [que] derivam de (...) um guião onde se define e regista, (...) o essencial do que se

pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Segundo Berelson (s.d., citado por Bardin, 1977, p.36), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Bardin (2006, citada por Silva & Fossá, 2013, p.3) afirma que a análise de conteúdo se realiza em três principais fases: a fase de pré-análise, a fase de exploração do material e a fase do tratamento dos dados.

Ainda relativamente às **técnicas utilizadas**, ao longo da prática profissional supervisionada, utilizei a **observação participante** que, de acordo com Chizzotti (2000), é definida pelo contacto existente ente entre o investigador e o meio que o mesmo irá observar e investigar, recolhendo informações a partir do seu ponto de vista. Estrela (1994, citado por Condessa, 2020, p. 253) explana que “observar é (...) selecionar informação pertinente, com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de se poder descrever, interpretar e agir sobre uma realidade em questão e implica estar em permanente adaptação, com uma atitude inovadora, reflexiva”, indo a autora mais longe ao afirmar que a “observação de situações educativas continua a ser um pilar da formação de professores” (p.253).

Como optei por utilizar diversas técnicas de recolha de dados, privilegiei como **instrumentos de recolha de dados** os que ilustrassem o observado, como é o caso de **fotografias, notas de campo e reflexões** (cf. Anexos ao Relatório, Anexo A. Portefólio da PPS II). Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, tirei diversas fotografias; contudo, tive sempre em consideração a confidencialidade e o anonimato dos envolvidos e, por esse motivo, desfoquei a cara de todos os intervenientes e o logotipo da instituição para que não fosse perceptível a sua identificação, tal como é mencionado no roteiro ético elaborado (cf. Anexo F. Roteiro ético).

As notas de campo foram escritas diariamente, de forma a ilustrar os momentos observados e vividos com as crianças. Relativamente às reflexões, estas foram semanais e com base nas notas de campo, o que me permitiu pesquisar sobre um tema que considerasse relevante. Ambos estes instrumentos são integrados no meu portefólio da prática (cf. Anexos ao Relatório, Anexo A. Portefólio da PPS II).

Para Chang, Wu e Ku, Driessen et al., Orland-Barak e Aydin (2005; 2005; 2005; 2010, citados por Amado & Ferreira, 2014, p.286), “os portfólios não traduzem a simples acumulação de evidências ou relatos, eles caracterizam-se por integrarem componentes reflexivas e críticas muito expressivas, as quais concorreram para a sua crescente utilização em contexto educativo de investigação”.

Depois de obter todos os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos utilizados, foi essencial realizar a organização, análise e interpretação dos dados obtidos, fazendo a triangulação entre eles e, conseqüentemente, com a fundamentação teórica pesquisada sobre o tema. Para Yin, Hamel, Stake e Flick (1993; 1997; 1994; 1999; 2004 citados por Meirinhos e Osório, 2010, p. 60), **a triangulação de dados** é considerada “uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno.”

Relativamente à **dimensão ética** importa referir que “essa sensibilidade à problemática da ética se expressa em todos os espaços em que a vida académica e científica se desenrola” (Severino, 2014, p.200). Assim, para esta investigação, foi realizado um roteiro ético (cf. Anexo F. Roteiro ético) baseado nos *Princípios Éticos e Deontológicos* no trabalho de investigação com crianças de Tomás (2011) e na *Carta de princípios da APEI* (APEI, 2011) e, após analisar ambos os documentos, descrevi como foi a minha prática pedagógica ao longo de todo o tempo de Prática Profissional Supervisionada II. A carta de princípios éticos é essencial para toda a prática pois “elege os (...) princípios éticos para alicerçar a procura ética dos profissionais de Educação de Infância” (APEI, 2011, p.1).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste subcapítulo, serão apresentados e discutidos os dados obtidos tendo em consideração os objetivos definidos para a investigação.

Tal como mencionado no subcapítulo anterior, optei por realizar uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante, pelo que ao longo deste subcapítulo mobilizarei essa mesma entrevista e as notas de campo realizadas ao longo do tempo de estágio, de forma a obter conclusões adequadas, articulando estas técnicas com a revisão de literatura realizada.

Importa, primeiramente, caracterizar a entrevistada: a Educadora Cooperante é mestre em Educação Pré-Escolar e exerce funções como Educadora de Infância há 13 anos. Tem formação no *Movimento da Escola Moderna*, considerando importante uma reciclagem de conhecimentos, o que é um complemento à sua prática tendo em consideração que a organização socioeducativa se rege através deste modelo pedagógico.

De forma a facilitar a análise e síntese dos dados recolhidos, procedi à elaboração da tabela 2 (cf. Tabela 2) e da tabela G1 (Cf. Anexo G. Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante), considerando que esta é uma forma mais sumária para poder observar e, posteriormente discutir os dados. Posto isto, na tabela anteriormente referida, trianglei os dados obtidos através da entrevista semiestruturada e das notas de campo previamente escritas com a revisão da literatura realizada neste relatório.

Tabela 2

Comparação dos dados

Revisão da literatura	Dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante	Notas de campo
É importante, desde logo, relevar que é necessário referir que embora no Jardim de Infância as crianças tenham já contacto com o código escrito, não irão aprender a escrever na prática e por isso, esta abordagem à linguagem escrita “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva et. al., 2016, p.66).	“(…) considero que a criança deve mergulhar num mundo da escrita a brincar, se depois ela sai a escrever... há uns que depois saem a escrever e a ler, mas se esse é o objetivo do Jardim de Infância? Não.”	Nota de campo n.º 2 do dia 28 de novembro de 2023
Pela perspetiva de Santana (2009), o MEM não assume uma escrita “mecânica” (p.26).	“(…) tudo o que está na sala promove a abordagem à linguagem escrita, mas, não é algo imposto, eu não estou e não	Nota de campo n.º 3 do dia 3 de novembro de 2023

<p>“A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro” (Vigotsky, 1988, citado por Niza, 1995, p.13).</p>	<p>sento as minhas crianças ali “Agora vamos aprender o A, E, I, O, U” isso é tudo de uma forma lúdica.”</p>	
<p>Neste sentido, são valorizadas as vivências das crianças e a sua partilha para que as crianças experienciem a “utilização funcional da escrita (...) em situações reais de comunicação” (Santana, 2009, p.26).</p>	<p>“Nós dizemos muito na nossa sala que nós escrevemos para não esquecer (...)”</p>	<p>Nota de campo n.º 1 do dia 13 de outubro de 2023 Nota de campo n.º 2 do dia 23 de outubro de 2023 Nota de campo n.º 3 do dia 24 de outubro de 2023 Nota de campo n.º 2 do dia 30 de outubro de 2023 Nota de campo n.º 1 do dia 31 de janeiro de 2024</p>
<p>“Os pequenos autores refletem acerca da escrita dos enunciados e das palavras, recorrendo a todas as ferramentas de que dispõem, nomeadamente o património de escrita da turma” (Santana, 2009, p.26)</p>	<p>“(…) a escrita serve para nós dizermos que gostamos ou não gostamos de uma situação, como no diário – nós escrevemos no diário aquilo que nós gostámos e aquilo que não gostámos (...)” “Nós fazemos o plano do dia (...) eles escrevem o que é que fazem, quem é que faz e depois no final avaliam. Portanto, isso no fundo é o início à abordagem da linguagem escrita. Diariamente elas escrevem. (...) logo de manhã, todos os dias, eles têm o início à abordagem à escrita.”</p>	<p>Nota de campo n.º 1 do dia 25 de janeiro de 2024 Nota de campo n.º 2 do dia 29 de janeiro de 2024</p>
<p>“Escrita com fonetização” – a criança começa a associar as letras aos fonemas, no entanto nem sempre consegue fazer a</p>	<p>“(…) vão começando a ter a noção de juntar o som à letra e obviamente com seis anos têm</p>	<p>Nota de campo n.º 2 do dia 16 de outubro de 2023 Nota de campo n.º 1 do dia 18 de outubro de 2023</p>

correspondência de letras-fonema;	uma abordagem à escrita diferente (...)	Nota de campo n. °1 do dia 20 de novembro de 2023
O simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças, convida também a criança a envolver-se na sua produção e posteriormente na compreensão. Primeiro começam por usar os seus próprios rabiscos idiossincráticos até que descobrem que os seus nomes têm uma certa forma que deve ser respeitada. Nesta fase começam a imitar a escrita adulta até que conseguem memorizá-la e reproduzi-la sem copiarem. É depois disto que começam a observar com mais atenção, a comparar, a fazer correspondência com sons e com nomes parecidos e a formular hipóteses «de como funciona» (Folque, 1999, p.10).	“(...) a partir do momento que nós as colocamos à frente do seu nome e lhes damos um cartão com as letras do seu nome, nós estamos a pôr a escrita na vida da criança (...)”	Nota de campo n. °2 do dia 28 de novembro de 2023 Nota de campo n. ° 2 do dia 30 de outubro de 2023

Foi através da análise da Tabela 2 que pude retirar as seis principais ideias que se interligam e, por esse mesmo motivo, considero relevante discuti-las.

Silva et. al. (2016) afirmam que, embora no Jardim de Infância as crianças tenham já contacto com o código escrito, o objetivo não é que aprendam a escrever e, por isso, esta abordagem deve ser realizada de forma lúdica de forma a “facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.66). Esta ideia assemelha-se ao mencionado pela educadora cooperante aquando da entrevista, quando a mesma refere que considera que “a criança deve mergulhar num mundo da escrita a brincar, se depois ela sai a escrever... há uns que

depois saem a escrever e a ler, mas se esse é o objetivo do Jardim de Infância? Não.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

A nota de campo n.º 2 do dia 28 de novembro de 2023 é um exemplo do supra relatado:

A educadora pediu-me para fazer com as crianças mais novas um trabalho em que havia diversas formas para que elas aprendessem a escrever o nome. Enquanto fazia esse trabalho com as crianças mais novas, a S.P. estava ao meu lado e também ia ajudando os amigos. (Nota de campo n.º 2, 28 de novembro de 2023).

Uma segunda ideia possível de constatar ao comparar os dados trata-se de uma abordagem à linguagem escrita de uma forma menos tradicional, principalmente no MEM. Na entrevista realizada, a educadora cooperante menciona: “não sento as minhas crianças ali “Agora vamos aprender o A, E, I, O, U” isso é tudo de uma forma lúdica”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante), o que coincide com o mencionado por Santanta (2009) em que a autora afirma que o MEM não assume uma escrita “mecânica” (p.26) e por Vigotsky (1988, citado por Niza, 1995) que afirma que as crianças devem “aprender a escrever” de forma natural e não imposta. A nota de campo n.º 3 do dia 3 de novembro é um exemplo explícito do referido:

A J.L. mostrou-me uma folha com várias palavras escritas (cf. figura 3). Ao mostrar-me a folha, perguntei-lhe o que estava escrito naquela folha e ela foi à área da escrita buscar vários cartões. Ao chegar novamente ao pé de mim, explicou-me que tinha copiado as palavras escritas nos cartões e ao comparar o que tinha escrito com o que estava nos cartões conseguiu identificar que palavra correspondia a cada imagem. (Nota de Campo n.º 3, 3 de novembro de 2023).

De seguida, importa mencionar a terceira ideia possível de relatar consoante os dados obtidos. A ideia de que existe uma funcionalidade para a linguagem escrita e que é importante que as crianças a percebam. Para a educadora cooperante, as crianças da sala das raposas já têm este conceito apropriado na medida em que, ao responder à entrevista, a mesma menciona: “Nós dizemos muito na nossa sala que nós escrevemos para não esquecer” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). Esta funcionalidade da escrita

e a adequação da mesma a situações reais do quotidiano é passível de observar através de diversas notas de campo mencionadas na Tabela 2. No entanto, um exemplo onde esta apropriação da funcionalidade da linguagem escrita está presente é a nota de campo número 1 do dia 13 de outubro de 2023:

Durante o *conselho da manhã*, a L.B. quis contar uma situação que se tinha passado no dia anterior e pediu à M.C. que escrevesse no caderno para que depois ela pudesse copiar e ilustrar o que a educadora escreveu. Depois de a educadora ter escrito a frase, a L.B. pediu-lhe que, em conjunto com as restantes crianças, contassem quantas palavras tinha aquela frase (Nota de Campo n.º 1, 13 de outubro de 2023).

O quarto aspeto de análise e discussão é referente ao património de escrita do grupo de crianças e aos diferentes instrumentos de pilotagem utilizados, essencialmente, no MEM. Ao longo da entrevista, a educadora cooperante refere a utilização do *mapa do diário* e do *Plano do Dia* e como estão interligados com a abordagem à linguagem escrita: “A escrita serve para nós dizermos que gostamos ou não gostamos de uma situação, como no diário – nós escrevemos no diário aquilo que nós gostámos e aquilo que não gostámos” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora Cooperante acrescenta:

Nós fazemos o plano do dia; (...) eles escrevem o que é que fazem, quem é que faz e, depois, no final avaliam. Portanto, isso no fundo é o início à abordagem da linguagem escrita. Diariamente elas escrevem. (...) logo de manhã, todos os dias, eles têm o início à abordagem à escrita”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

De forma a comprovar o referido pela Educadora Cooperante, Santana (2009, p.27) afirma que “os pequenos autores reflectem acerca da escrita dos enunciados e das palavras, recorrendo a todas as ferramentas de que dispõem, nomeadamente o património de escrita da turma”. Esta situação foi observável através da seguinte nota de campo:

Quando cheguei à sala, a V.S. disse-me “*Olha, Marisa, já fiz o plano do dia! A M.C. escreveu e eu copieei*”. Após ver que a V.S. tinha copiado todas as letras

corretamente disse-lhe: “*Muito bem, V.S., vês? Já estás quase a saber escrever para ires para o primeiro ano!*” (Nota de Campo n.º 2, 29 de janeiro de 2024).

Outra ideia possível de retirar da triangulação de dados efetuada, tem que ver com a consciência fonológica das crianças e com a sua adequação ao longo do tempo. Silva e Moreira (2023), afirmam que a partir de certa idade, as crianças começam a ter noção dos fonemas que pertencem a cada letra, sendo esta etapa denominada de “escrita com fonetização”. Relativamente a este processo, a Educadora Cooperante menciona que as crianças “vão começando a ter a noção de juntar o som à letra e obviamente com seis anos têm uma abordagem à escrita diferente” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

Como exemplo deste processo, encontra-se a nota de campo seguinte:

O E.N e a A.F. foram os presidentes escolhidos para esta semana. O E.N. é uma das crianças mais velhas da sala e em anteriores conversas com a educadora cooperante, a mesma já me tinha dito que o E.N. era uma criança com um desenvolvimento bastante significativo ao nível da escrita.

Ao fazer o *plano do dia*, pude constatar esta informação, sendo que lhe dizia algumas palavras e apenas ao ouvi-las o E.N. escrevia quase perfeitamente as palavras, o que demonstra uma grande consciência fonológica desta criança. (Nota de Campo n.º 1, 20 de novembro de 2023).

Por fim, a sexta e última ideia em que é possível relacionar o mencionado pela educadora cooperante durante a entrevista com o previamente escrito na revisão da literatura, passa pela aprendizagem da escrita do nome.

Durante a entrevista, a educadora cooperante menciona:

“Acho que as crianças devem (...) a partir do momento que nós as colocamos à frente do seu nome e lhes damos um cartão com as letras do seu nome, nós estamos a pôr a escrita na vida da criança e nome da criança e a sua identidade.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

Esta ideia assemelha-se ao mencionado por Folque (1999, p.10) em que a mesma afirma que “o simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças, convida também a criança a se envolver na sua produção e posteriormente na compreensão.” Desta forma, compreende-se que inicialmente a criança escreve por

“imitação”, porém com o avançar do tempo, vai-se apropriando dos seus conhecimentos acerca da escrita e, por esse motivo, passa a compreender o que está a escrever.

Exemplo desta ideia, são as notas de campo que se seguem:

“A educadora pediu-me para fazer com as crianças mais novas um trabalho em que havia diversas formas para que elas aprendessem a escrever o nome. Enquanto fazia esse trabalho com as crianças mais novas, a S.P. estava ao meu lado e também ia ajudando os amigos.” (Nota de Campo n.º 2, 28 de novembro de 2023).

“Ao escrever o plano do dia, a J.L. tinha de escrever o nome da V.S., como não sabia quais eram as letras, pediu-lhe ajuda. A V.S. soletrou o seu nome e a J.L. conseguiu escrevê-lo.” (Nota de Campo n.º 2, 30 de outubro de 2023).

Estas notas de campo são conexas à ideia de aprendizagem da escrita pois tratam de duas crianças em idades diferentes. A Nota de Campo n.º 2 de 28 de novembro de 2024, retrata uma criança de 3 anos que está ainda a aprender a escrever o nome, enquanto a Nota de Campo n.º 2 de 30 de outubro retrata uma criança de cinco anos que já sabe como escrever o nome e soletrá-lo.

Após analisar estes dados, foi-me possível constatar que o referido pela educadora cooperante ao longo da entrevista semiestruturada vai ao encontro do escrito pelos diversos autores mencionados ao longo do capítulo da revisão de literatura (Folque, 1999, Santana, 2009; Silva et. al., 2016; Silva & Moreira, 2023; Vigotsky, 1988).

Desta forma, é possível concluir que a abordagem à linguagem escrita é, sem dúvida, importante para as crianças em idade pré-escolar; contudo, não é fulcral que as crianças saiam do Jardim de Infância a saber escrever. O processo de aprendizagem da escrita é um processo gradual e importa que seja realizado de forma lúdica, sendo esta ludicidade e, em certos casos, rotina que vão fazer com que as crianças comecem a ter consciência das diversas funcionalidades da escrita bem como a desenvolver a sua consciência fonológica.

Em suma, é importante enquanto educadores/as encontrarmos estratégias *ricas*, *desafiadoras*, *lúdicas* e, acima de tudo, *promotoras* de aprendizagens para que as crianças possam adquirir as aprendizagens necessárias no que concerne à linguagem escrita.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Com o decurso deste longo – mas *bonito* – percurso que tem sido a minha construção não só enquanto profissional de educação, como enquanto pessoa, tive tempo para refletir sobre a educadora que planeio ser, apesar de ter de relevar que considero que esta não seja uma reflexão estática, antes deve estar em permanente mudança, acompanhando a realidade e as aprendizagens obtidas a todo o momento, pois tal como Dubar (1991, citado por Sarmento, 2009, p.49) afirma, “ao nascer cada indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se (re)constrói ao longo da vida”.

Não seria possível fazer esta reflexão sem mencionar o meu ingresso na *Licenciatura de Educação Básica*: esta foi uma decisão ponderada e teve por base não só o meu gosto imenso por trabalhar com crianças, como pelo meu desejo de contribuir para o seu processo de socialização e aprendizagem, de modo a criar gerações *melhores*, mais *saudáveis* e *capacitadas*. Cardoso (2024) afirma que “os educadores, e todos os profissionais que trabalham com crianças, têm um papel crucial na promoção de um desenvolvimento saudável e, conseqüentemente, podem contribuir para uma sociedade também ela mais saudável”.

Ao longo destes últimos cinco anos tive o privilégio de ser acompanhada nesta caminhada por um conjunto de docentes, educadoras e auxiliares bem como das crianças com que me fui cruzando ao longo do tempo; todos os mencionados contribuíram, de modo imensurável e muitas vezes implícito, para o meu crescimento e conhecimento.

A realização do *Mestrado em Educação Pré-Escolar* permitiu-me o contacto e aprofundamento de temas que me levaram a questionar o tipo de educação que quero proporcionar aquelas que serão as “minhas” crianças, e quais os tópicos que deverão ser prioritários neste que é, muitas vezes, o primeiro contacto que têm com a escolaridade, de modo que seja uma experiência positiva e enriquecedora, que não só as procure integrar como adaptar para as fases – e desafios – posteriores.

Muitos foram os momentos em que, consciente da responsabilidade inerente à profissão que escolhi, tive de parar e pensar sobre quem queria ser e quais eram os objetivos a alcançar quando iniciasse o meu percurso nos estágios profissionalizantes – quando passaria, de certa forma, a exercer a minha profissão de sonho.

Tal preocupação só incrementou com o convívio diário com crianças que me foi possibilitado através da realização desses estágios, promovidos pela **Escola Superior de**

Educação de Lisboa, onde aprendi que mais do que “apenas” gostar de crianças, temos de conseguir estar verdadeiramente presentes, saber educar, ter paciência, *puxar* pela criatividade e tentar ser todos os dias uma melhor versão do que a do dia anterior.

Um dos meus maiores objetivos enquanto educadora é mostrar às crianças que estou presente em qualquer momento que necessitem de mim, seja para lhes dar colo, para lhes proporcionar bons momentos, ou para apenas os escutar quando necessitam. Durante a realização destes dois estágios, tive a oportunidade de me superar enquanto educadora e de realmente poder dar às crianças o que necessitam, colo, carinho, atenção e oportunidades de escolha, respeitando sempre os seus *timings* e tendo sempre em consideração de que são seres capazes e pensantes.

Hoje levei para a Creche uma pistola de fazer bolinhas de sabão. As crianças adoraram e divertiram-se muito no pátio com as bolinhas. A F.G. disse-me “*Marisa, obrigada*”. Fiquei muito *feliz* por ver que as crianças se estavam a divertir muito. (Nota de Campo n.º 2, 24 de abril de 2023).

A S.G. estava *triste*; então, perguntei-lhe o que se passava; no entanto, a criança não me respondia. Posto isto e após tentar diversas estratégias, optei por lhe dar colo e dizer que estava ali para o que ela precisasse e que, quando quisesse falar, eu estava disponível. (Nota de Campo n.º 1, 1 de fevereiro de 2024).

Se há algo de que estou certa é que para trabalhar com crianças, é necessário assumir um compromisso pessoal: é necessário ser *acolhedora* (uma educadora é também um segundo colo), *responsiva*, *respeitadora* e proporcionadora de experiências e aprendizagens. Sarmiento (2009, p. 52) considera que “dada a vulnerabilidade da criança e a dependência em relação ao adulto a nível emocional, social e físico, a acção junto das mesmas, configura, na profissão de educadora de infância, uma forte conexão entre o cuidar e o educar, entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia”. Considero que estes são adjetivos que caracterizam – e distinguem – os/as educadores/as (de coração), capazes de marcar eternamente a vida de cidadãos/ãs ativos/as. Por este motivo, cito um excerto da sexta reflexão semanal realizada no primeiro módulo da Prática Profissional Supervisionada (em contexto de Creche):

Quando escolhi trabalhar com crianças, comprometi-me comigo mesma a acolher as crianças ao ser uma pessoa *calorosa, responsiva, respeitadora* e proporcionadora de experiências e aprendizagens, pois é a qualidade da nossa prática que vai ditar o futuro das crianças enquanto adultos por vir e como cidadãos/ãs ativos/as na sociedade. (Excerto da reflexão semanal de 13 a 17 de março de 2023.; PPS I)

É com base nesta premissa que procuro, todos os dias, criar a minha *educadora de amanhã*, de modo que todos os dias a minha sala de atividades possa ser um local *dinâmico e acolhedor*, em que exista liberdade – de conhecimento e, sobretudo, de partilha – e empatia pelo próximo. Onde o foco sejam os (pequenos e grandes) indivíduos, e onde todos acreditem que amanhã o mundo poderá estar melhor se cada um fizer a sua parte enquanto membro de um coletivo.

É preciso reconhecer também que nem todos os momentos são *felizes e fáceis*; por essa razão, considero ser de extrema relevância trabalhar, desde logo, com fundamento na realidade, não podendo – nem devendo – ignorar aqueles que são obstáculos e frustrações, de modo que – em conjunto e individualmente – consigamos superar os(as) diversos(as) eventos e etapas que todos enfrentamos.

Desta forma, pretendo capacitar as “minhas” crianças a lidarem com as pequenas adversidades, saindo “por cima” com um sorriso vitorioso de quem não foi ensinado a desistir de uma batalha – tal como sucedeu comigo, e com as várias etapas na construção do ser académico (e profissional) que sou hoje.

Existem, a par destas ferramentas que considero essenciais, tais como a autonomia, independência e capacidade de superação, a criatividade, a empatia e o senso comum, traços indispensáveis a procurar ter presentes.

Considero também fundamental mencionar a importância do trabalho conjunto com os diversos intervenientes da minha prática. Não poderei nunca pensar que trabalho apenas para e com crianças, mas lembrar-me sempre de todos/as colegas e famílias que estarão também presentes em todo o meu percurso enquanto educadora por vir, pois será este trabalho conjunto que me fará ser sempre *melhor*. No que diz respeito a esta temática, Sarmiento (2009, p.59) menciona:

no caso das educadoras de infância, há que atender às interações estabelecidas quer com os pares profissionais, como com os pais das crianças e outros elementos da comunidade, na medida em que, sendo esta uma actividade relacional por excelência, as identidades profissionais são forjadas nessas relações (p.59).

Em forma de conclusão, tanto a realização dos estágios bem como as aprendizagens ao longo do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*, permitiram-me conhecer-me melhor e definir quem eu quero ser enquanto educadora e, no fim, são reflexões como esta que me permitem adequar a minha prática de forma a ser uma *melhor* educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Enquanto futura educadora, considero que o estágio em Jardim de Infância foi bastante benéfico para a aquisição de conhecimentos.

Ao longo do estágio e do meu percurso na instituição cooperante, pude aprender a ser *melhor* profissional e cresci a nível pessoal também. Aprendi a dar tempo a cada criança, a estimular a sua autonomia, aprendi mais sobre o desenvolvimento das crianças e aprendi diversas estratégias que, posteriormente, me serão úteis para a minha prática enquanto educadora.

A nível pessoal, pude superar-me também, aprendi a ter mais paciência, a não deixar que os meus problemas pessoais interferissem com a minha prática, a respeitar tanto as crianças como as famílias e a ouvir opiniões que, por muito que às vezes me custassem, vinham como forma de melhoria e de crescimento.

Desta forma, é-me importante referir que a experiência com este grupo e com esta equipa foi bastante gratificante e recompensadora a diversos níveis. As crianças, que com o seu constante afeto e interesse permitiram-me adequar a minha prática e, uma vez mais, criar estratégias de forma a compreender que educadora quero ser e a equipa, a quem tenho muito que agradecer, pois, durante o tempo de estágio sempre me deram uma mão amiga, ajudando-me e dando-me conselhos sobre as melhorias que devia fazer.

No que concerne à problemática identificada e estudada ao longo deste relatório, considero que pude adquirir diversas competências também. Embora já tivesse noção de alguns conceitos, pude compreender melhor alguns benefícios da abordagem à linguagem escrita e de quais as melhores estratégias a utilizar no Jardim de Infância. Com a realização desta investigação, pude constatar que, embora as crianças não necessitem de transitar para o primeiro ciclo a ler e a escrever, muitas delas já o fazem; no entanto, estas competências não devem ser impostas e devem sim ser adquiridas ao longo da sua passagem pelo Jardim de Infância e sempre com um carácter lúdico.

Importa também referir, que enquanto educadores/as, para além de um papel de mediadores/as de aprendizagens, temos também um papel desafiador e quantos mais estímulos oferecermos às crianças para que, de forma lúdica, as mesmas possam adquirir vários conhecimentos e competências, iremos proporcionar-lhes um crescimento saudável.

Algo que levou com que incidisse a minha investigação nesta problemática foi – para além do interesse mostrado pelas crianças acerca da abordagem à linguagem escrita – o meu interesse sobre o tema, permitindo-me explorar e perceber quais as fases da abordagem à linguagem escrita que as crianças ultrapassam ao longo do seu período no Jardim de Infância e, para além disso, quais as melhores estratégias para que possam efetivamente estimular o seu interesse.

Com efeito, através da realização desta investigação, compreendi que as crianças têm um processo de aprendizagem da abordagem à linguagem escrita gradual e que, acima de todas as aprendizagens que lhes possam ser transmitidas no que concerne a este tema, é importante que sejam utilizadas estratégias lúdicas de forma a cativá-las. As crianças devem também contactar com o código escrito no seu quotidiano para que, com o avançar dos anos, consigam compreender quais as funcionalidades da escrita e desenvolver uma maior consciência fonológica. Silva et al. (2016, p.66) corroboram esta afirmação mencionando que o contacto das crianças com “diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual”.

Contudo, existiram também limitações ao estudo que considero pertinentes serem mencionadas: i) a relação entre o tema escolhido e a recolha de dados - embora, a meu ver, este ser um tema bastante interessante, é um tema muito específico em que não faria sentido recolher dados para além da entrevista à educadora cooperante, limitando assim, a meu ver, a qualidade do estudo devido à reduzida amostra; ii) a falta de tempo que, por motivos pessoais e profissionais, fez com que a finalização do documento se estendesse por um maior período de tempo.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.) (pp. 275- 298). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma a Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bardin. L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto e A. Pinheiro, Trad). Edições 70.
- Cardona, M., J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de infância*, 24, 136-143.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pró-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardoso, J. (2024, 17 de abril). *Trabalhar com Crianças: ser (um) presente*. Primeiros anos. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2024/04/17/trabalhar-com-criancas-ser-um-presente/>
- Carnut, L., & Faquim, J. P. S. (2014). Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. *Journal of Management & Primary Health*, 5(1), 62–70. <https://doi.org/10.14295/jmphc.v5i1.198>.
- Chizzotti, A. (2000). *Coleta de dados qualitativos*. Pesquisa em ciências sociais e humanas. (4.^a ed.), (pp. 89-106). http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação

- inicial docente: notas de campo e outros registos. *Revista e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora*, 22 (2), 248-261.
- <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29932>
- Ficha da Unidade Curricular, (2023-2024). Prática Profissional Supervisionada.
- Fochi, P. (2012). Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. Móin-Móin– *Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas*, 2(18), 65–81. <https://doi.org/10.5965/2595034702182017065>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6º Encontro nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 56-65). Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-159). Porto Editora.
- Niza, S. (1995). *Para uma linguagem funcional da linguagem escrita*. Artigo não publicado.
- https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escrleit1/331_1_12_aprend_func_ling_esc_sniza.pdf

- Roldão, M. C. (2007, outubro/dezembro). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-33.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*, 33, pp. 25-40.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Severino, A., J. (2014). Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 9(1), 199-208.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v09n01/v09n01a11.pdf>
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, pp 1-14.
- Silva, A. R. & Mota, L. (2022). A Família envolve-se no jardim de infância. Perceções dos atores. *Revista portuguesa de pedagogia*. 1-16.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. V. & Moreira, J. D. L. (2023). Os registos de escrita precoce de crianças de 5-6 anos: Evidência da evolução das concepções precoces sobre a linguagem escrita. *Saber & Educar*, 32, 1-13.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Trezzi C. & Rosa, G, R, A. (2020). Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. *@mbienteeducação*, 13(1), 176-190

Documentos orientadores da Organização Socioeducativa:

Projeto Pedagógico de Sala.

Projeto Educativo da Instituição.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTEFÓLIO DA
PPS II (CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. PLANTA E
FOTOGRAFIAS DA SALA DE
ATIVIDADES

| | ' ' | | ' ' |

Figura B1

Planta da sala de atividades



Figura B2

Imagem panorâmica da sala de atividades



Figura B3

Imagem panorâmica da sala de atividades



Figura B4

Imagem da sala de atividades



Figura B5

Imagem da sala de atividades



Figura B6

Imagem da sala de atividades



Figura B7

Imagem da sala de atividades

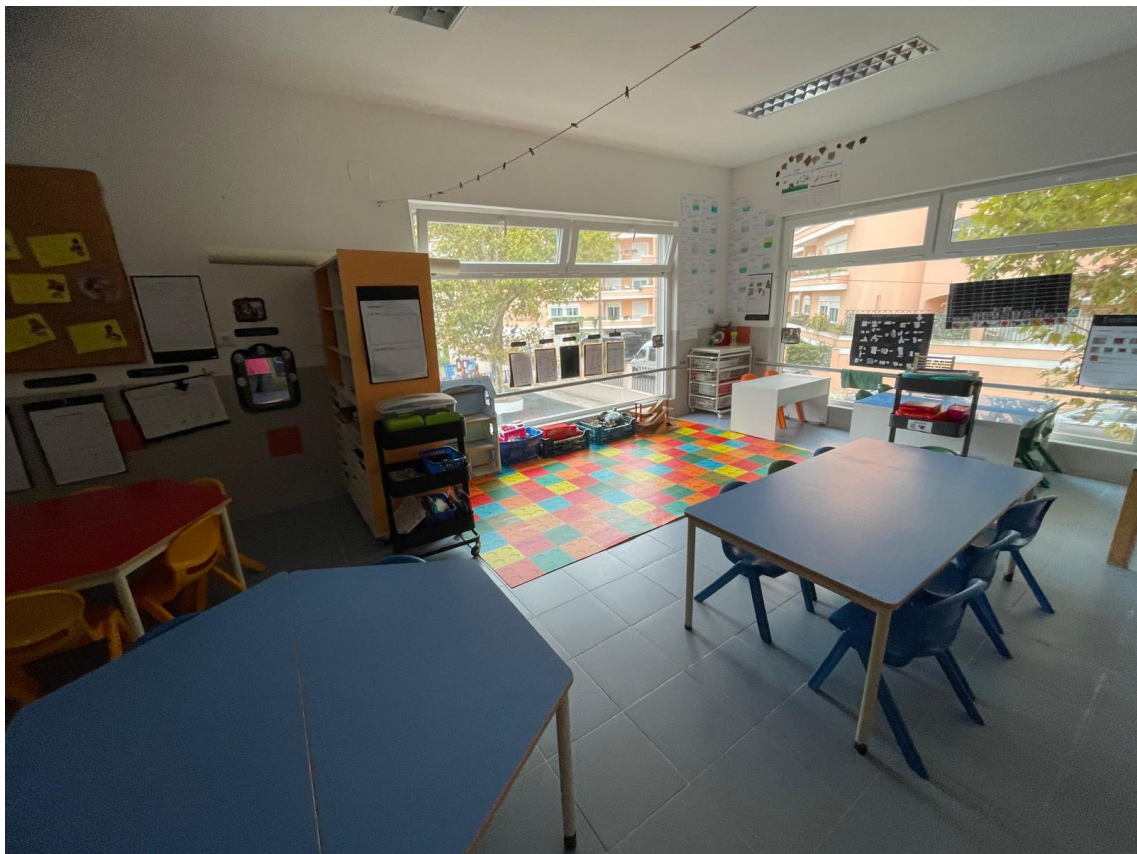


Figura B8

Imagem da sala de atividades



ANEXO C. RELATÓRIO DE
CDEI

| | ' ' | | ' ' |



PROJETO- “O QUE É UM MAMÍFERO?”

Marisa Alvarenga (2022325)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Abel Arez, Ana Sousa, Carina Rodrigues e Nuno
Melo

2023-2024



Índice geral

1. INTRODUÇÃO.....	253
2. Caracterização para a ação pedagógica.....	256
3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado.....	260
4. Apresentação do projeto.....	268
5. Considerações Finais.....	283
Referências.....	286
Anexos.....	288
Anexo A - Caracterizações.....	290
Anexo B – Realização da Teia.....	294
Anexo C – Atividade do fichário.....	297
Anexo D – Atividade da experiência.....	306
Anexo E – Atividade do gráfico.....	308
Anexo F – Atividade da construção de máscaras.....	310

Índice de figuras

Figura 1	270
Figura 2	270
Figura 3	272
Figura 4	272
Figura 5	273
Figura 6	275
Figura 7	275
Figura 8	275
Figura 9	276
Figura 10	276
Figura 11	281
Figura 12	278
Figura 13	281
Figura 14	282

Índice de tabelas

Tabela 1	268
Tabela 2	278

Lista de Abreviaturas

EMAEI Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

FUC Ficha da Unidade Curricular

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM Movimento da Escola Moderna

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

PPSII Prática Profissional Supervisionada – Módulo II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta Unidade Curricular está relacionada com a Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPSII), dado que foi solicitada a “concepção de uma proposta curricular interdisciplinar fundamentada cientificamente e contextualizada em sala de Jardim de Infância” (Ficha de Unidade Curricular, 2023-2024), sala essa onde estamos a realizar a prática.

Ao realizar este relatório, o principal objetivo é a explicitação do projeto realizado tendo em conta a sua origem, o seu desenvolvimento, a sua divulgação e, por fim a sua avaliação, sendo todos estes resultados obtidos ao longo dos meses de PPSII.

Para Leite, Malpique e Santos (1989, citados por Vasconcelos, 2011), o trabalho de projeto

é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a (...) problemas considerados de interesse para o grupo (p.9).

Assim sendo, este relatório basear-se-á num tema de interesse por parte do grupo – **O que é um mamífero?**

Após algumas crianças divulgarem ao restante grupo o projeto “O que leva o camelo nas bossas?” desenvolvido em conjunto com a educadora cooperante, as crianças mencionaram que os camelos são mamíferos, o que suscitou interesse ao grupo perguntando “O que é um mamífero?”. Em conversa em grande grupo, questionei as crianças se queriam realizar um projeto acerca deste tema, o qual foram muito recetivas.

Para a realização deste projeto, tentei ir ao encontro de alguns objetivos da FUC (2023-2024):

- Convocar conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo para fazer o diagnóstico dos contextos de intervenção e promover o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

- Refletir de forma fundamentada sobre as concepções inter e multidisciplinar estruturantes da ação docente do/a Educador/a de Infância.
- Revelar sentido crítico perante questões científicas inerentes à tomada de decisão sobre a estruturação das aprendizagens das crianças.

Este projeto tem como principais intenções que as crianças consigam perceber quais são as características dos mamíferos e o que os distingue dos outros animais e, acima de tudo, possibilitar a realização de diferentes atividades que englobem diversas áreas de conteúdo, para que as crianças possam consolidar as suas aprendizagens.

Importa referir que para Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos et al., 2011, p.10), é através da realização de projetos que a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” e que por esse mesmo motivo, enquanto educadores devemos promover o seu desenvolvimento holístico.

Através deste projeto tenciono *proporcionar às crianças um papel ativo na sua aprendizagem*, questionando-os sempre acerca de decisões a serem tomadas; *respeitar os seus interesses e necessidades* pois acredito que devemos “proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.10) e *promover o seu desenvolvimento holístico* através de atividades centradas em diversas áreas do saber.

No que concerne às questões éticas, é importante para mim assegurar o anonimato da instituição e de todas as crianças e por esse mesmo motivo ao longo deste relatório apenas utilizarei as iniciais do seu nome, bem como nos registos fotográficos desfoquei as suas caras e o logotipo da instituição de forma que não sejam reconhecidas.

Para a realização deste projeto e relatório, baseei-me na carta de princípios éticos que considero essencial para toda a prática pois “elege os (...) princípios éticos para alicerçar a procura ética dos profissionais de Educação de Infância” (Apei, 2011, p.1).

2. Caracterização para a ação pedagógica

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto, as crianças, as famílias e a equipa educativa com quem estive a realizar a prática profissional supervisionada. Esta caracterização foi realizada previamente pois faz parte do relatório final da PPSII (cf. anexo A).

Assim sendo, o contexto onde me encontro a estagiar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), composta por 5 salas de creche e 6 salas de pré-escolar com 20 crianças cada. É uma instituição que se rege através do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) e por esse mesmo motivo, as crianças estão habituadas a trabalhar através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

O grupo da sala das Raposas é composto por 20 crianças sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. No início do estágio as idades destas crianças eram compreendidas entre os 2 e os 5 anos, no entanto, na data de entrega do presente relatório as idades são compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As crianças são todas portuguesas, no entanto existem famílias de origem cabo-verdiana, brasileira e americana. No grupo não existe nenhuma criança diagnosticada com Necessidades de Saúde Específicas, contudo existem duas crianças referenciadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

O grupo é participativo, interessado e comunicativo e, principalmente as crianças mais velhas demonstram bastante interesse em atividades relacionadas com a área da escrita, da matemática e do conhecimento do mundo, colocando diversas questões, como é possível observar na nota de campo seguinte:

Enquanto estávamos a ir para o pátio, o S.M. perguntou-me: “Marisa, de onde é que vem a neve?” ao qual lhe respondi “Não sei, S.M., mas acho que era uma boa ideia perguntar à M.C. se podiam descobrir em conjunto”. “Mas eu já quero saber como é que nós temos comichão” – respondeu-me o S.M.. (Nota de campo do dia 12 de janeiro de 2024).

Este projeto foi realizado com quatro crianças, fazendo estas parte do leque de crianças mais velhas da sala. O E.N. tem 6 anos e a L.B., o S.M. e o B.A. têm 5 anos.

Sendo este um grupo participativo e interessado no mundo que o rodeia, considero que este projeto tenha sido bastante útil para o seu desenvolvimento. As crianças mostram

bastante interesse na realização do mesmo como é possível observar nas notas de campo seguintes:

Eu, o E.N., o B.A., o S.M. e a L.B. estávamos a realizar a pesquisa sobre “O que é um mamífero?” e acabei por fazer um jogo com as crianças em que num dos livros emprestados pela sala dos Guaxinins. O jogo consistia em olharmos para fotografias reais de animais e, com as características que já sabíamos dos mamíferos tínhamos de identificar se aqueles animais eram mamíferos ou não (Nota de campo do dia 11 de janeiro de 2024).

Quando acabámos a atividade do projeto mencionado na nota de campo anterior, a L.B. ficou triste e pediu para continuarmos o jogo porque tinha gostado muito. (Nota de campo do dia 11 de janeiro de 2024).

“Amanhã tu voltas?” – perguntou-me o S.M.

“Amanhã não S.M., é fim-de-semana, mas na segunda-feira eu volto” – respondi-lhe.

“Boa, eu quero continuar o projeto” – disse-me. (Nota de campo do dia 12 de janeiro de 2024).

Durante o conselho da manhã, a educadora cooperante iniciou uma dinâmica com o grupo questionando motivos pelos quais as crianças eram felizes. O S.M. respondeu: “Sou feliz porque estou a fazer o projeto dos mamíferos!”. (Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2024).

Assim, através do projeto, tentei desenvolver e propor às crianças algumas atividades relacionadas com as suas áreas de interesse para que fosse possível suscitar um maior interesse das mesmas nas atividades a realizar. As atividades foram também planeadas com o intuito de que, em grupo, as crianças pudessem discutir e debater as diferentes opiniões e respeitassem as ideias e diferentes pontos de vista dos restantes colegas.

Ao observar a dinâmica de outros projetos realizados na sala, tentei também através deste projeto trazer às crianças novas formas de trabalho (como é o caso de atividades no computador e no telemóvel) de forma a tornar o projeto mais interessante, e que percebessem que podiam adquirir conhecimentos através de outras atividades para além da pesquisa formal.

Desta forma, considero que a realização deste projeto será bastante benéfica para este grupo de crianças em específico, por lhes despertar ainda mais a curiosidade acerca do mundo e, por através dele, poderem comparar as suas características à de outros animais mamíferos.

3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado

| ' ' | ' ' |

Os primeiros anos de vida são fulcrais para o desenvolvimento da criança, as experiências que lhes são proporcionadas transformam-se em aprendizagens tornando construindo assim o seu desenvolvimento, dado que estes são conceitos indissociáveis.

Enquanto educadores, devemos olhar para o desenvolvimento como “um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p.10).

Do meu ponto de vista, torna-se imprescindível realçar a importância da MTP para o desenvolvimento holístico das crianças e, por esse mesmo motivo, ao longo da realização de projetos deve-se ir “construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber” (Silva et al., 2016, p.86).

Posto isto, foram estabelecidos alguns objetivos para este projeto, tanto do ponto das crianças como do ponto de vista dos adultos (neste caso, da educadora estagiária).

No que concerne aos objetivos do ponto de vista das crianças, importa referir que no fim do projeto é expectável que as mesmas consigam:

- Interagir com os pares, ajudando-os, respeitando-os e cooperando com eles;
- Intervir aguardando a sua vez;
- Explorar e manipular diferentes materiais;
- Identificar as características dos mamíferos;
- Distinguir animais mamíferos de animais não mamíferos.

Relativamente aos objetivos pensados de forma a “enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.10) pela ótica da educadora estagiária considero relevante mencionar:

- Promover a interação entre pares e troca de opiniões;
- Proporcionar ambientes de aprendizagem significativos e seguros;
- Promover a participação das crianças em todas as atividades;
- Proporcionar formas de aprendizagem diferentes;

→ Estimular a curiosidade das crianças acerca do que são os mamíferos e as suas características.

Tal como já previamente mencionado, a realização deste projeto partiu do interesse das crianças quando, na divulgação de outro projeto ouviram os colegas explicar que os camelos são mamíferos.

Desta forma, após perceber o interesse das crianças no tema, parti para uma conversa informal com o grupo questionando quem tinha interesse em saber mais sobre o que é um mamífero.

De seguida, dei início à primeira fase do projeto – Definição do problema. (cf. tabela 1). Nesta fase, reuni-me com o E.N., a L.B., o S.M. e o B.A. (crianças que mostraram interesse na realização do projeto) e questionei-os acerca do que já sabiam sobre os mamíferos; sobre o que queriam saber; sobre onde podíamos procurar e sobre como queriam divulgar o projeto. Como Vasconcelos et al. (2011, p.14) afirma, nesta fase “formula-se o problema ou as questões a investigar (...) partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo”.

Numa segunda fase – Planificação e desenvolvimento do trabalho (cf. tabela 1), juntei-me novamente com as crianças interessadas na realização do projeto e questionei-as acerca de que atividades gostariam de realizar. Como as crianças estão habituadas a fazer pesquisa em outros projetos, esta foi a primeira sugestão que surgiu. De seguida, perguntei acerca de mais atividades pelas quais as crianças poderiam ter interesse, contudo as crianças não me responderam, foi nesse momento que sugeri a realização de um fichário e de um gráfico sobre que animais são mamíferos e não são pois, segundo a ótica de Vasconcelos et al. (2011, p.10) “o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projectos.”. Foi a partir destas sugestões que as crianças sugeriram a realização de uma experiência, do jogo da memória e da construção de máscaras para quando for a divulgação do projeto.

Na terceira fase – Execução (cf. tabela 1), em conjunto com as crianças demos início à realização das atividades planeadas em conjunto. Primeiramente optámos pela

realização da pesquisa para que nas atividades seguintes as crianças tivessem já alguns conhecimentos acerca das características dos mamíferos, de seguida realizámos, em conjunto, a atividade do fichário dos mamíferos, depois a experiência que foi sugerida pelo pequeno grupo participante no projeto e apresentada em grande grupo; a realização do gráfico e, a construção das máscaras para a divulgação do projeto.

A quarta fase – Divulgação/avaliação (cf. tabela 1), é a fase “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2011, p.17). Aquando da entrega deste relatório a Divulgação do projeto ainda não foi realizada, contudo foi já planeada em conjunto com as crianças. Desta forma, as crianças decidiram divulgar o projeto às restantes crianças da sala e à sala dos Guaxinins pois foi esta a sala que nos emprestou livros para podermos fazer a pesquisa de informações acerca do que é um mamífero. Desta forma quando questionados sobre como poderíamos fazer a divulgação do projeto as crianças responderam “*Com papéis*” (L.B.) e “*Mostrar com o computador*” (S.M.).

Tabela 1*Calendarização do projeto e respectivas fases*

Semana 27 de novembro a 1 de dezembro	Semana de 1-5 de janeiro	Semana de 8 a 12 de janeiro	Semana de 15 a 19 de janeiro	Semana de 22 a 26 de janeiro	Semana de 29 de janeiro a 2 de fevereiro
Divulgação do projeto “O que levam os camelos nas bossas?” – Questionamento sobre o que são os mamíferos.	Retoma do tema dos mamíferos; Conversa inicial sobre o projeto – Questionamento acerca de quem queria participar no projeto; realização da tabela inicial do projeto; elaboração da teia com as atividades propostas.	Elaboração da pesquisa acerca dos mamíferos em livros e em vídeos visualizados no telemóvel.	Realização das diversas atividades – Fichário dos mamíferos; gráfico; Experiência	Construção das máscaras para a divulgação; construção das folhas para afixar no placard; elaboração da apresentação no computador;	Divulgação do projeto à sala dos guaxinins e afixação das folhas nos placards
1. ^a fase do projeto	2. ^a fase do projeto	3. ^a fase do projeto		4. ^a fase do projeto	

4. Apresentação do projeto

| ' ' | ' ' |

O projeto **“O que é um mamífero?”** surgiu através da divulgação de outro projeto ao restante grupo – “O que levam os camelos nas bossas?” – nesta apresentação, as crianças que realizaram o projeto mencionaram que os camelos são mamíferos, o que levantou algumas questões às restantes crianças - *“O que é um mamífero?”*; *“Todos os animais são mamíferos?”*.

Após ouvir estas questões acerca do tema, questionei a educadora cooperante sobre se podia realizar um projeto sobre o mesmo, ao qual a mesma respondeu que sim. Com o aproximar das férias de Natal, optei por não questionar as crianças acerca deste projeto de imediato, contudo, quando regresssei, num dos conselhos da manhã houve a seguinte conversa:

“O meu avô deu-me este peluche” – disse o E.N.

“E que animal é esse E.N?” – perguntei.

“Não sei, parece uma toupeira” – respondeu o E.N.

“Deixa-me tirar uma fotografia para ver aqui no meu telemóvel” – respondi.

Após tirar a fotografia e pesquisar no meu telemóvel disse ao grupo que aquele animal era um Diabo-da-Tasmânia e que era um mamífero.

“Ah, então, mas nós ainda não sabemos o que é um mamífero.” – respondeu a L.B.

“Querem descobrir? Podemos fazer um projeto sobre isso, o que acham?” – respondi.

“Siiiiim” – disseram as crianças. (Nota de campo do dia 5 de janeiro de 2024).

Após esta conversa, questionei as crianças sobre quem queria estar presente no projeto, ao qual o S.M., a L.B., o E.N. e o B.A. responderam que queriam. Assim, demos início à primeira fase do projeto **“O que é um mamífero?”** com a definição da problemática.

Numa das manhãs chamei as crianças para realizar a segunda fase do projeto – Planificação e desenvolvimento do trabalho – nesta fase questionei-as acerca do que sabiam sobre os mamíferos, sobre o que queriam saber, sobre onde poderíamos pesquisar e sobre que atividades gostariam de realizar (cf. figuras 1 e 2; cf. anexo B).

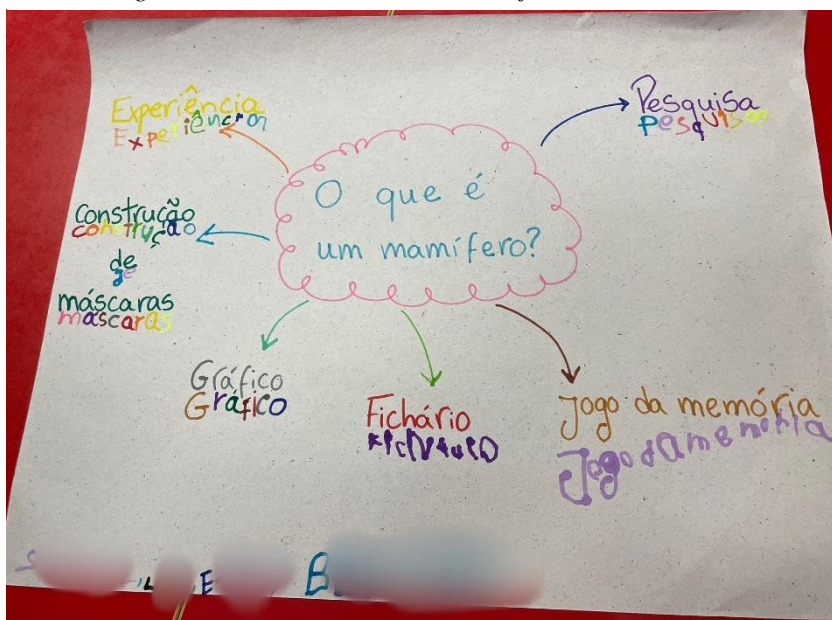
Figura 1

Tabela de planificação do projeto

Projeto "O que é um mamífero?"			
O que queremos saber	O que já sabemos	Quem faz	Onde vamos descobrir
<ul style="list-style-type: none"> • Que animais são mamíferos? • Porque é que os animais são mamíferos? • Os mamíferos têm pelo? • Os mamíferos são grandes? • Que animais do mar são mamíferos? • Todos os mamíferos têm cauda? 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sei que as baleias são mamíferos! - É um animal que tem bebés na barriga. - Os mamíferos têm mamilo, porque os que não são mamíferos não têm. - As vacas, as ovelhas, eu e o E são mamíferos! 		Computador Telefone Livros
			Como vamos apresentar "Fazer papéis" "Postar com o computador."
Avaliação:			
Data:			

Figura 2

Teia com sugestões de atividades criada em conjunto



Aquando da terceira fase da MTP – Execução, optei por iniciar pela pesquisa de informações com as crianças (cf. figura 3).

Figura 3

Realização da pesquisa das características dos mamíferos



Desta forma, fomos procurar na biblioteca da sala livros que nos pudessem dar informações sobre os mamíferos. Como não encontramos nenhum livro que fosse verdadeiramente relevante para o nosso projeto, falei com a educadora sobre a possibilidade de pedir livros emprestados a outras salas e a mesma foi bastante receptiva a essa ideia pois esta partilha é algo muito comum na instituição. Foi então que começámos por pedir livros à sala do lado, a sala dos Guaxinins. Como a educadora S. nos emprestou alguns livros, optámos por ir para a sala e começar a pesquisar.

Ao regressar à sala com os livros emprestados pela educadora S., as crianças mostraram-se bastante interessadas em ver as imagens dos livros, como havia um livro específico sobre mamíferos as crianças começaram logo a ver imagens de alguns animais mamíferos, respondendo assim a questões como “Que animais são mamíferos?”; “Os mamíferos são grandes?” e “Todos os mamíferos têm cauda?”. Ao folhear os livros, descobrimos algumas características dos mamíferos como:

- Têm glândulas mamárias e bebem leite quando são bebés;
- Os mamíferos terrestres têm quatro membros;
- São animais vertebrados;
- São animais vivíparos;
- Têm uma camada de gordura para manter a temperatura corporal;
- O coração dos mamíferos tem 4 cavidades;
- Os mamíferos terrestres têm pelo;
- O morcego é o único mamífero voador.

Após pesquisarmos as suas características, realizámos o jogo presente na nota de campo de dia 11 de janeiro, previamente mencionada neste relatório.

Na semana seguinte, começamos a realização das diversas atividades – fichário dos mamíferos; gráfico e a experiência.

Realizamos um fichário sobre os animais mamíferos (cf. anexo C). Em conjunto, escolhemos que animais queríamos que contemplassem este fichário e pesquisamos imagens no computador (cf. figura 4).

Esta foi a atividade em que houve mais discordância entre as crianças e aquela em que tiveram de ouvir a opinião dos restantes colegas de forma a chegarem a um consenso. Após todas as imagens escolhidas, pedi às crianças que copiassem as palavras que identificam cada animal no fichário. Depois do fichário todo montado, as crianças mostraram ao restante grupo o fichário que tinham feito e em conjunto decidimos onde colocar o fichário na sala (cf. nota de campo do dia 18 de janeiro; cf. figura 5)

Figura 4

Escolha das imagens para o fichário



“Onde querem colocar o fichário? Eu tinha pensado que podíamos colocar na área das ciências para que pudessem sempre ver os animais que são mamíferos” – disse eu ao grupo.

“Mas Marisa, na área da biblioteca há livros construídos por nós, podemos deixar lá” – disse a L.B.

Então pedi às crianças que colocassem o dedo no ar, indo assim a votação sobre quem queria que o fichário estivesse na área das ciências e quem o queria na área da biblioteca.

A maioria escolheu que o fichário ficasse na área da biblioteca então as crianças que estão a realizar o projeto foram deixá-lo na prateleira. (Nota de campo do dia 18 de janeiro de 2024)

Figura 5

Apresentação do fichário ao grande grupo



A segunda atividade realizada no âmbito do projeto foi a experiência sugerida pelas crianças. Em conversa com o pequeno grupo, questionei qual a experiência que queriam realizar acerca dos mamíferos. Inicialmente as crianças ficaram um pouco perdidas e sem saber que experiência queriam fazer, porém mostrei-lhes algumas ideias e escolheram realizar uma experiência relacionada com a respiração pulmonar.

A experiência (cf. anexo D) consistia em simular a respiração com duas palhinhas e dois sacos de plástico ou dois balões. Então inicialmente construí um modelo representativo dos pulmões para confirmar se teria os resultados pretendidos. No dia designado na agenda para a realização de experiências (quarta-feira) realizámos essa experiência com o grande grupo. Para a realização da experiência preparei previamente todos os materiais necessários (palhinhas, cartolina, imagem dos pulmões, fita cola e balões) colocando-os em cima da mesa e pedi às crianças que se sentassem no tapete. De seguida, conversei com o grupo e ao mostrar-lhes o modelo representativo previamente realizado por mim (cf. figura 6) questionei se sabiam que desenho era aquele (dos pulmões) e o que achavam que ia acontecer quando soprássemos nas palhinhas, a maioria das crianças afirmou que o saco ia encher. Depois desta pequena conversa, chamei uma a uma para me ajudarem a construir um novo modelo representativo. Após realizarmos este novo modelo em grande grupo, pedi a uma das crianças que viesse soprar nas palhinhas para que pudéssemos observar o efeito que teria (cf. figura 7).

Figura 6

Educadora estagiária a mostrar às crianças o modelo representativo dos pulmões



Figura 7

Criança a soprar os balões para que fosse possível observar o efeito da experiência



Após apresentar a experiência ao grande grupo, questionei as crianças que estão no projeto sobre o porquê de termos realizado aquela experiência ao qual explicaram às restantes crianças do grupo que aquela experiência tinha que ver com o projeto dos mamíferos e que a escolhemos, pois, os mamíferos respiram pelos pulmões.

De seguida, perguntei às crianças em que área poderíamos colocar os dois modelos representativos ao qual me responderam que era melhor colocar na área das ciências para que todas as crianças pudessem ver e manusear sempre que quisessem (cf. figura 8).

Figura 8

Modelos representativos afixados na área das ciências



A terceira atividade realizada no âmbito do projeto foi a realização de um gráfico, contudo esta atividade teve uma variante e, para isso as crianças tiveram de fazer uma “caça ao tesouro” para encontrar as imagens.

Esta atividade foi realizada na sala de atividades onde escondi imagens de animais mamíferos e não mamíferos. Ao chegarem à sala, expliquei às crianças que tinham de procurar as imagens dos animais como se fosse uma “caça ao tesouro” e posteriormente colá-las na cartolina previamente preparada por mim (cf. anexo E).

Ao chegar à sala o E.N. e o S.M. estavam a conversar em tom baixo.

“E.N. e S.M., o que estão a fazer?” – perguntei eu às crianças.

“Eu e o E.N. já encontramos muitas imagens, isto vai ser fácil!” – respondeu-me o S.M. (Nota de campo do dia 19 de janeiro de 2024).

Após encontrarem as imagens todas, pedi às crianças que as colocassem em cima da mesa para que pudéssemos discutir quais os animais que são mamíferos e os que não são e porquê. Após esta discussão, as crianças colaram as imagens nos respetivos locais (cf. figuras 9 e 10) e de seguida afixámos o gráfico na área da matemática.














Figura 9

Elaboração do gráfico sobre os mamíferos



Figura 10

Gráfico finalizado

	Animais que são mamíferos	Animais que não são mamíferos
10		
9		
8		
7		
6		
5		
4		
3		
2		
1		

Quando acabou a atividade da realização do gráfico, a L.B. disse-me:

“Marisa, gostei muito, queria continuar esta caça ao tesouro!”

Ao qual respondi: “Pois é, L.B., desculpa, mas já acabou a caça ao tesouro!” (Nota de campo do dia 19 de janeiro de 2024).

A quarta atividade realizada com o grupo de crianças, foi a elaboração de máscaras para posterior divulgação do projeto (cf. anexo F). As crianças tinham escolhido alguns animais (cf. figura 14) para a divulgação do projeto e escolheram elaborar máscaras relativas a essas mesmas personagens de forma a ser perceptível durante a divulgação do projeto. Inicialmente questionei as crianças sobre os materiais que queriam utilizar, ao qual na sua maioria disseram ter interesse em utilizar canetas de feltro, contudo, após lhes sugerir a utilização de tintas, as crianças mostraram-se bastante interessadas neste material (cf. figuras 11 e 12).

Figura 11

elaboração das máscaras



Figura 12

Elaboração das máscaras



A atividade do jogo da memória não foi possível realizar com as crianças, contudo conversei com as mesmas acerca deste assunto e foram bastante compreensivas.

Na tabela seguinte, disponibiliza-se informações acerca das atividades realizadas, quais as intencionalidades da educadora estagiária e, quais as áreas de conteúdo a promover com tal atividade (cf. tabela 2).

Tabela 2

Planificação das atividades consoante as intencionalidades e áreas de conteúdo a desenvolver

Atividade	Intencionalidade	Área de conteúdo
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> -Estimular novos hábitos de pesquisa; - Promover a metodologia científica; - Promover a interação entre pares, o respeito e a troca de opiniões; - Estimular a curiosidade das crianças para conhecimentos acerca dos mamíferos. 	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Formação Pessoa e Social</p>
Fichário dos mamíferos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a interação e o debate entre pares; - Dar a conhecer novos instrumentos de pesquisa. - Estimular a utilização de suportes tecnológicos; 	<p>Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>
Gráfico “Animais que são mamíferos/ Animais que não são mamíferos”	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver aprendizagens acerca de que animais são mamíferos e que animais não são; -Desenvolver a capacidade de localização de objetos num ambiente familiar; - Promover a capacidade de organização de dados; 	<p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática</p>
Experiência “Respiração pulmonar”	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a curiosidade acerca dos mamíferos; 	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>

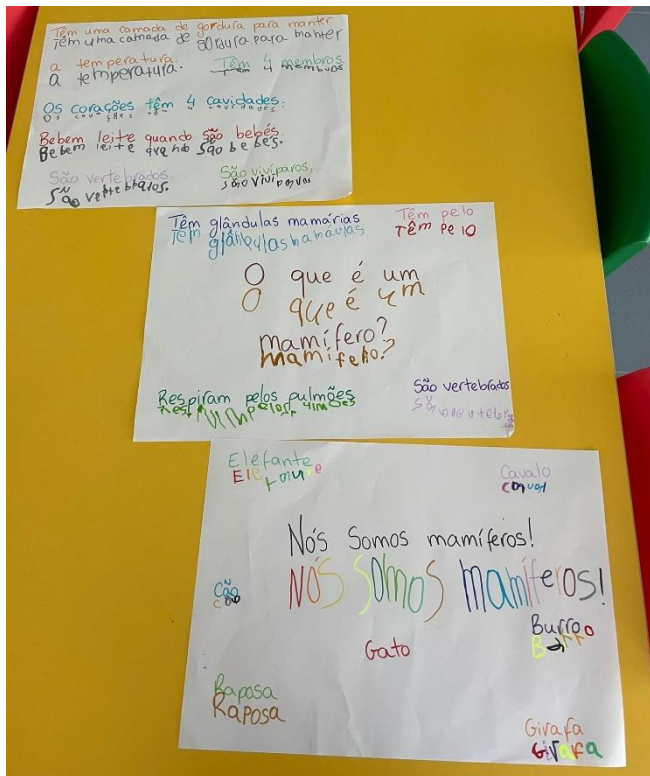
	- Promover a curiosidade pelas experiências;	
Construção de máscaras	- Estimular a criatividade através da experimentação; - Promover a utilização de diversos materiais;	Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais

A quarta fase do projeto – Avaliação e Divulgação – não foi ainda realizada aquando da entrega deste relatório, contudo está já planeada.

Relativamente à divulgação do projeto, as crianças pediram para realizar uma apresentação no computador e por papéis, então em conversa com as crianças concordámos que quando fossemos apresentar ao restante grupo e à sala dos Guaxinins iríamos realizar a divulgação através do computador e que posteriormente iríamos afixar nos *placards* exteriores da sala papéis com a informação retida (cf. figura 13) para que tanto as famílias como a restante comunidade educativa pudessem estar a par do projeto realizado e das aprendizagens adquiridas através do mesmo.

Figura 13

Informações a afixar no placard



Para a divulgação do projeto através do computador, mostrei às crianças a funcionalidade *Memoji* existente em dispositivos *Apple* e expliquei-lhes que podiam escolher um animal (que fosse mamífero) para que depois pudessem gravar um vídeo a explicar o que tinham aprendido. As personagens escolhidas pelas crianças encontram-se nas figuras abaixo (cf. figura 14).

Figura 14

Personagens escolhidas pelas crianças



Relativamente a quando as crianças fossem apresentar o projeto à sala dos Guaxinins, decidimos que iríamos fazer uma máscara, através das artes visuais, representativa do animal que escolheram de forma que se percebesse quem era cada animal no vídeo.

No que concerne à divulgação do projeto no *placard*, inicialmente terei com as crianças uma conversa sobre o que aprenderam com o projeto e, posteriormente irei escrever em folhas A3 o que foi mencionado por elas. Nestas mesmas folhas, estarão também expostas algumas imagens das atividades realizadas, para que as famílias e a restante comunidade educativa estejam a par das atividades realizadas no âmbito do projeto.

Por fim, a avaliação será realizada com as crianças, famílias e equipa educativa.

Com as crianças irei questionar acerca do que aprenderam sobre os mamíferos e sobre quais foram as atividades que mais gostaram de realizar. Perguntar-lhes-ei também se existe alguma atividade que preferiam não ter realizado e se sim, qual o motivo.

À equipa educativa, questionarei acerca de todas as fases do projeto, e tal como às crianças, quais as atividades que consideram ter sido mais relevantes e que tenham suscitado mais aprendizagens às crianças. Tenciono também pedir sugestões de melhoria para projetos futuros, pois como é uma equipa habituada a trabalhar através da MTP, tem muita experiência neste âmbito e, por esse mesmo motivo, a meu ver essa partilha será sempre uma mais-valia.

Às famílias, tenciono realizar um breve questionário em papel de preenchimento rápido, questionando se as crianças falaram sobre o projeto em casa e se consideraram o projeto pertinente para o desenvolvimento das crianças, justificando.

Posto isto, considero que esta avaliação conjunta com as crianças, famílias e equipa educativa será bastante útil para a minha prática enquanto futura educadora e considero que me dará ferramentas para em projetos futuros puder fazer melhor, tanto com as crianças, como com as famílias e com a equipa educativa.

5. Considerações Finais

| " | | " |

Ao longo deste relatório pude constatar o quão benéfica foi a realização deste projeto tanto para mim como para as crianças.

Da minha perspectiva, é bastante gratificante ter crianças que, tal como possível observar nas notas de campo transcritas ao longo do relatório, nos abordam e mostram claro interesse no projeto realizado, porque aquela atividade lhes fez sentido ou porque gostaram muito de a fazer.

Iniciar este projeto foi bastante difícil para mim pelos diversos entraves que foram ocorrendo ao longo do tempo, tanto a nível pessoal como com o próprio tema do projeto, o que fez com que começasse o projeto mais tarde do que tinha previsto, contudo, considero que mesmo tendo tido algumas dificuldades, consegui realizar um bom trabalho junto das crianças.

Posto isto, considero que este projeto foi útil para as crianças não só para os seus conhecimentos científicos, mas também para a sua formação enquanto adultos por vir.

Relativamente ao tema do projeto – os mamíferos – considero que as crianças tenham já bastantes aprendizagens adquiridas sendo que neste momento são já capazes de identificar que animais são mamíferos e não são e quais as suas características, tendo aplicado este conhecimento em situações do dia-a-dia, como é possível observar na nota de campo seguinte:

O S.M. e o E.N. estavam na área do tapete a brincar com os animais e pude observar que havia dois grupos de animais, então questionei porque estavam os animais separados, ao qual me responderam que um dos grupos eram os animais mamíferos e o outro continha os animais que não eram mamíferos. (Nota de campo de 17 de janeiro de 2024).

Ao longo da realização do projeto, as crianças foram também capazes de conseguir transmitir aos restantes colegas algumas das informações que foram adquirindo com o projeto falando um de cada vez e explicando o necessário, sendo possível de observar aquando da explicação da experiência da respiração pulmonar ou dos animais presentes no fichário e do porquê de o termos realizado, o que demonstra boa comunicação por parte de todas as crianças envolvidas no projeto.

Este projeto foi também importante para que as crianças soubessem trabalhar em equipa, tiveram de fazer algumas decisões e por isso tiveram de abdicar algumas vezes da sua ideia para dar lugar à ideia do colega, nem sempre conseguiram chegar a um consenso, precisando da ajuda da educadora estagiária, contudo na maioria das vezes conseguiram ser autónomos, resolvendo em conjunto as situações que considerassem necessárias.

Enquanto educadora estagiária, considero que a minha intervenção tenha sido bastante benéfica para a concretização deste projeto também. Tentei proporcionar às crianças atividades diferentes, lúdicas e que acima de tudo fossem ao encontro dos seus interesses de forma que não perdessem o interesse na realização do projeto. Considero que ao longo deste projeto fui capaz de ir ao encontro de todos os objetivos estipulados inicialmente e que fui mediadora das aprendizagens das crianças como tenciono sempre ser.

Posto isto, gostaria de referir que o apoio da equipa educativa foi fulcral para a realização deste projeto, tanto pela partilha de ideias e conhecimentos, como pela disponibilidade de tempo, materiais e espaços.

Em forma de conclusão, considero que haverá sempre muitos pontos a melhorar, contudo é através da partilha de conhecimentos e da experiência que poderei sempre fazer melhor.

Referências

| ' ' | | ' ' |

APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Ficha da Unidade Curricular (2023-2024) Conhecimentos de Docência em Educação de Infância. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/FUC_202223_9006103.pdf

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

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2010). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear*

Aprendizagens, Integrar Metodologias.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Documentos consultados:

Projeto Curricular de Sala 2023-2024

Anexos

| | ' ' | | ' '

Anexo A - Caracterizações

A1. Caracterização do Contexto socioeducativo

A instituição onde me encontro a estagiar, é composta por diferentes valências, nela está incluída a valência de Creche e Jardim de Infância.

Esta instituição é uma corporativa, sendo que existe mais um contexto socioeducativo que se encontra na mesma freguesia.

A valência da creche é composta por: abelhas, joaninhas, girafas, pandas, corujas

- Uma sala de berçário – a sala dos piu-pius.
- Cinco salas de Creche – Sendo que duas destas salas são destinadas a crianças com 1 ano – sala das corujas e sala das abelhas; 1 sala de 1-2 anos – a sala das joaninhas, e, por fim, duas salas para crianças de dois anos – as salas das girafas e dos pandas.

A valência de Jardim de Infância é composta por:

- Seis salas – a sala das ovelhas, a sala das tartarugas, a sala dos ursos, a sala dos esquilos, a sala dos guaxinins e a sala das raposas.

No início do estágio, em conversa informal com a diretora pedagógica, a mesma informou-me que cada sala de pré-escolar tem 20 crianças, perfazendo um total de 120 crianças a frequentar a valência de pré-escolar na instituição.

Importa referir que as salas de creche estão situadas no piso térreo, no entanto, no que concerne à valência de jardim-de-infância, três salas estão no piso térreo e as outras três (incluindo a sala das Raposas, onde me encontro a estagiar) estão situadas no primeiro piso.

Ao entrar na instituição, o refeitório encontra-se de frente para a porta principal, neste espaço, as crianças de todas as valências almoçam e lancham, neste local existem duas casas-da-banho para adultos e uma sala polivalente. Nesse mesmo corredor, existem duas casas-de-banho para crianças que dão apoio às salas de creche e a um ginásio. Continuando o corredor encontram-se as três salas de creche para as crianças mais velhas (sala das joaninhas, sala dos pandas e sala das girafas). Existe depois uma porta a dividir o espaço dedicado à creche e ao jardim-de-infância, e é ao passar essa mesma porta que se encontram as três salas de pré-escolar, duas casas-de-banho de apoio e a “sala de pessoal”, sala essa dedicada a que todos os membros da organização possam trocar de

roupa e descansar. No piso de cima, existem as outras três salas de jardim-de-infância, duas casas-de-banho e a sala de trabalho da diretora pedagógica.



Relativamente ao espaço exterior, importa referir que este está muito bem conseguido através das suas diversas potencialidades, da utilização de diferentes materiais – possui mesas, um escorrega, baloiços, elementos naturais (truncos, folhas, paus) e um leque diversificado de brinquedos e está dividido entre espaço de brincar da creche

e do jardim-de-infância.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.27) o espaço exterior é também uma componente essencial do ambiente educativo e se “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem o enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.”, é também importante referir que muitas vezes as equipas educativas das diferentes salas realizam trabalhos com as crianças neste espaço.

Outra potencialidade do espaço exterior é a “a possibilidade de desenvolver (...) [a] exploração de materiais naturais (...) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p.27), como é possível de observar na nota de campo subsequente.

A J.L. dirigia-se à sala de atividades com um frasco na mão. Perguntei-lhe o que tinha aquele frasco ao qual me respondeu que eram duas abelhas mortas que a T.G. tinha morto no pátio. Pedi-lhe para ver o frasco e de seguida perguntei onde é que ela ia colocar aquele frasco, ao qual me respondeu “Na área das ciências, mas é claro”. (Nota de campo número 2 do dia 20 de outubro de 2023).

Outro espaço da instituição também bastante utilizado pelas crianças é o Espaço Arco-Íris. Neste espaço realizam-se as diferentes terapias, existe um espaço de *coworking*, duas casas-de-banho e um ginásio. Neste ginásio é onde maioritariamente se

realizam algumas atividades extracurriculares, como é o caso da Educação Física e da Música e Dança.

A2. Caracterização da Equipa Educativa

É de conhecimento geral a importância de um trabalho em equipa para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

A realidade é que um bom trabalho em equipa, em que exista comunicação e cooperação é um grande passo para a educação das crianças pois “permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p.19).

Assim sendo, importa referir que a equipa educativa de jardim-de-infância é composta por seis educadoras e oito auxiliares, sendo que dois destes auxiliares são polivalentes dando apoio a todas as salas, existe também uma professora de inglês, um professor de educação física, uma professora de música e uma professora de dança.

Cada um destes intervenientes tem o seu lugar no contexto socioeducativo bem como na aprendizagem das crianças, contudo só se houver um trabalho conjunto é que poderão maximizar a sua intervenção com as crianças.

Posto isto, importa referir que a equipa fixa da sala das Raposas é composta por 2 adultas, sendo estas a educadora e a auxiliar, contudo, em janeiro agregou-se uma nova estagiária através de um projeto promovido pela Câmara Municipal de Cascais – EXPERIMENTA - Programa de Empregabilidade Jovem – que tem como objetivo integrar jovens na primeira experiência de contacto de trabalho.

Relativamente ao percurso da educadora da sala, a M.C., através de uma conversa informal pude perceber que a mesma trabalha na instituição há 12 anos, sendo educadora há esse mesmo tempo. Acompanha o grupo desde o ano passado, pois esteve ausente durante 2 anos por motivos de baixa médica.

Através de conversas informais com a auxiliar da sala, a M.O., pude perceber também que está na instituição há muitos anos também, desde que era jovem, e segue este grupo há pelo menos três anos, sendo que no primeiro ano foi com outra educadora e desde o ano passado, em conjunto com a M.C..

Os auxiliares polivalentes dão apoio também às diversas salas, sendo que, pelo que percebi, a auxiliar D. está maioritariamente destacada para as salas do piso de cima e o auxiliar M. está maioritariamente destacado para as salas do piso de baixo.

As professoras de música e dança estão com o grupo 1 vez a cada duas semanas, sendo que fazem parte de uma empresa contratada e, assim, numa semana o tempo da aula de música/dança é dedicado à música e na semana seguinte dedicado à dança.

O professor P., de educação física, está com as crianças uma vez por semana também, à segunda-feira, e tem uma boa relação com as crianças. Na sua maioria, as crianças gostam de ir para a aula de educação de física e, no final de cada aula, o professor P. deixa as crianças brincarem com os materiais utilizados na aula.

Relativamente à professora de inglês, a mesma também está com o grupo uma vez por semana, à segunda-feira e também tem uma boa relação com o grupo, tentando várias vezes que as aulas vão ao encontro dos interesses das crianças. Importa referir que a professora de inglês está também presente em diversos momentos importantes da instituição, como foi o caso da festa do Dia do Pijama ou do aniversário da instituição.

Contudo, o trabalho em equipa não existe só entre colegas de sala e também com colegas de outras salas. As educadoras partilham ideias e recursos com a restante comunidade de jardim-de-infância realizando um trabalho conjunto. Silva et al. (2016) defendem que deve haver uma “partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores, (...) [pois] constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p.19).

A3. Caracterização das Crianças e famílias.

O grupo da sala das raposas, é um grupo composto por 20 crianças, sendo que 9 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Em outubro, aquando do início do estágio as idades das crianças estavam compreendidas entre os 2 e os 6 anos, contudo em janeiro (no final do estágio), as idades encontravam-se entre os 3 e os 6 anos, tendo a criança mais velha feito 6 anos em novembro.

Referentemente à nacionalidade das crianças, todas as crianças são portuguesas, porém algumas são provenientes de famílias brasileiras, americanas ou cabo-verdianas.

Nenhuma criança está diagnosticada com Necessidades de Saúde Específicas, contudo existem duas crianças referenciadas à EMAEI e com o conselho de serem seguidas em terapia da fala.

Relativamente à frequência na instituição, todas as crianças frequentavam a instituição no ano anterior e até mesmo a sala, excetuando as quatro crianças mais novas, que vieram da sala das Joaninhas (sala de creche).

No que concerne às famílias, e porque a criança não existe sem a sua família, importa referir que a maioria das crianças vive em famílias nucleares, isto é “aquela [que é] composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho” (Carnut & Faquim, 2014, p.64), contudo existe uma criança, a C.C., que vive com a avó, não tendo contacto com o pai e pouco contacto com a mãe.

Nome	Género	Data de Nascimento	Idade		Frequência na instituição	Frequência no grupo
			Outubro 2023	Janeiro 2024		
Al.F	Feminino	12.07.2019	4a. 3 m.	4a. 7m.	Já frequentava	Já frequentava
Au.F	Feminino	10.12.2020	2a. 10m.	3a. 1m.	Já frequentava	1. ^a vez
B.A.	Masculino	28.12.2018	5a. 10m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
C.C.	Feminino	08.12.2020	2a. 10m.	3a. 1m.	Já frequentava	1. ^a vez
D.V.	Masculino	03.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava
D.A.	Masculino	28.10.2019	3a. 11m.	4a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
E.N.	Masculino	27.12.2017	5a. 10m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
H.G.	Masculino	29.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava

J.L.	Feminino	10.01.2018	5a. 9m.	6a.	Já frequentava	Já frequentava
J.A.	Masculino	28.12.2017	5a. 1m.	6a. 1m.	Já frequentava	Já frequentava
L.B.	Feminino	06.08.2018	5a. 2m.	5a. 5m.	Já frequentava	Já frequentava
L.A.	Masculino	29.08.2020	3a. 2m.	3a. 5m.	Já frequentava	1. ^a vez
S.M.	Masculino	25.03.2018	5 a. 7m.	5a. 10m.	Já frequentava	Já frequentava
S.P.	Feminino	19.10.2017	5a. 11m.	6a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
S.G.	Feminino	17.04.2018	5a. 6m.	5a. 9m.	Já frequentava	Já frequentava
T.A.	Feminino	28.10.2019	3a. 11m.	4a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
T.G.	Feminino	31.01.2019	4a. 9m.	5a.	Já frequentava	Já frequentava
T.S.	Masculino	20.10.2020	2a. 11m.	3a. 3m.	Já frequentava	1. ^a vez
V.L.	Feminino	03.11.2017	5a. 11m.	6a. 3m.	Já frequentava	Já frequentava
V.S.	Feminino	14.03.2018	5a. 7m.	5a. 10m.	Já frequentava	Já frequentava

Nota. Tabela adaptada de Ferreira (2004).

O grupo da sala das raposas, é um grupo bastante afetuoso, gostam de mostrar afetos com comentários ao longo do dia.

De acordo com o projeto curricular de sala, este é um grupo bastante interessado, comunicativo, participativo e curioso, questionando sobre diversas situações.

As crianças interessam-se bastante pelas áreas da matemática, da escrita, do conhecimento do mundo, do faz-de-conta e da expressão plástica.

Em tempo de brincadeira livre, as crianças costumam apostar na realização de construções, brincadeiras de tapete, realização de jogos, pintura de desenhos e por brincar na área da casinha, contudo são crianças são crianças que “demonstram muito prazer e envolvimento em explorar o exterior” (Projeto Curricular de Sala, 2023-2024).

De forma geral, são um grupo bastante autônomo realizando diversas tarefas sozinhos, contudo existe também muita entreaajuda entre as crianças mais velhas para com as crianças mais novas, sendo que estas as ajudam a descer as escadas, a vestir os casacos, na casa-de-banho.

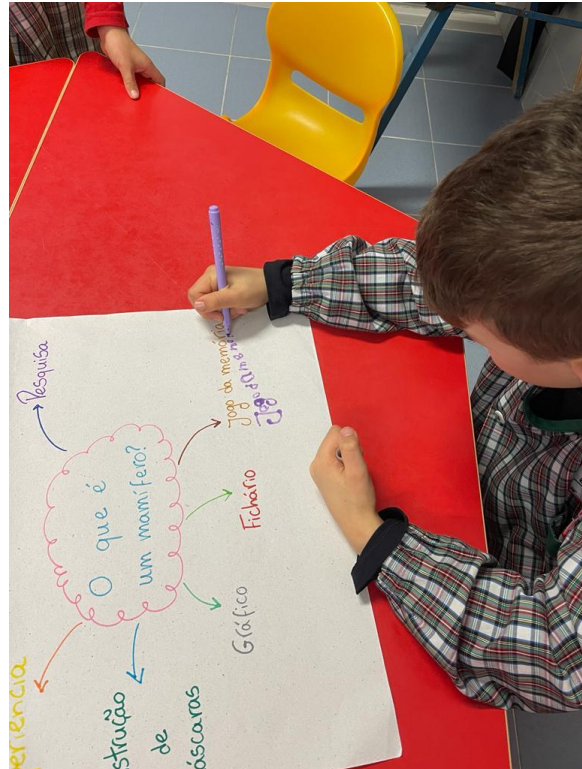
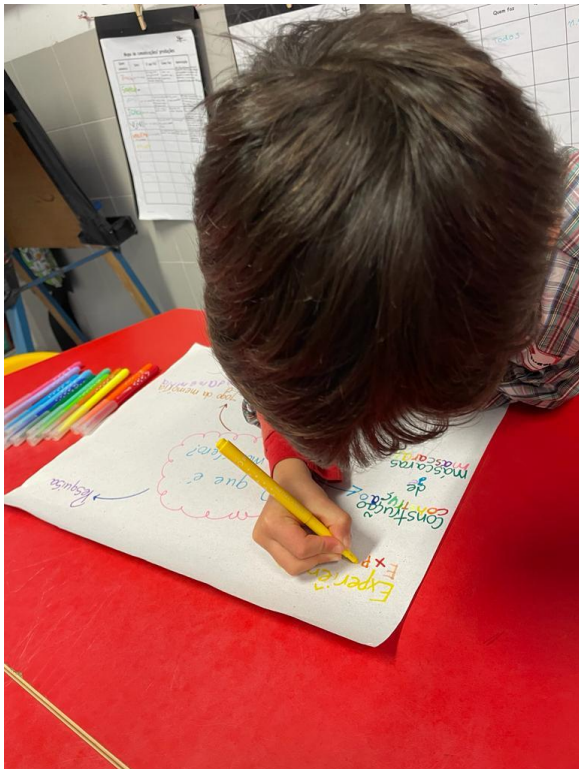
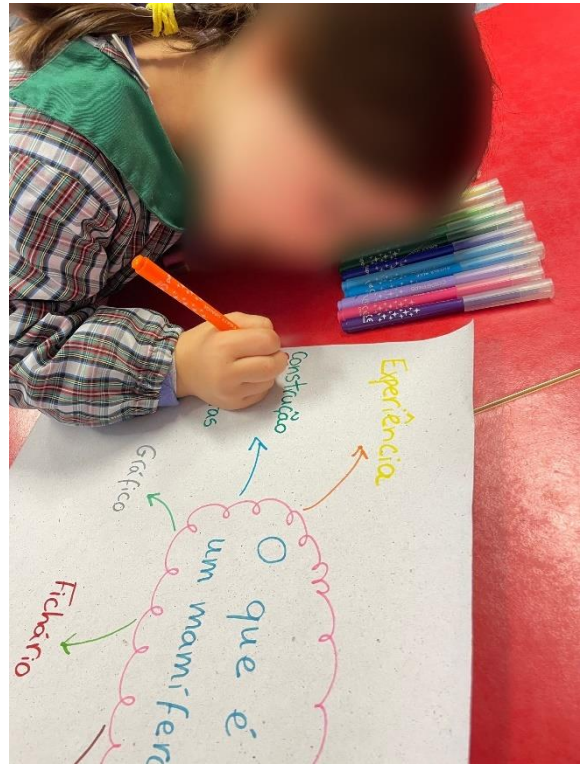
São também muito responsáveis, desempenhando as suas tarefas (atribuídas no início da semana no conselho da manhã) e muito predispostos a ajudar, por exemplo, à hora de almoço perguntam diversas vezes se podem ajudar a levantar a mesa.

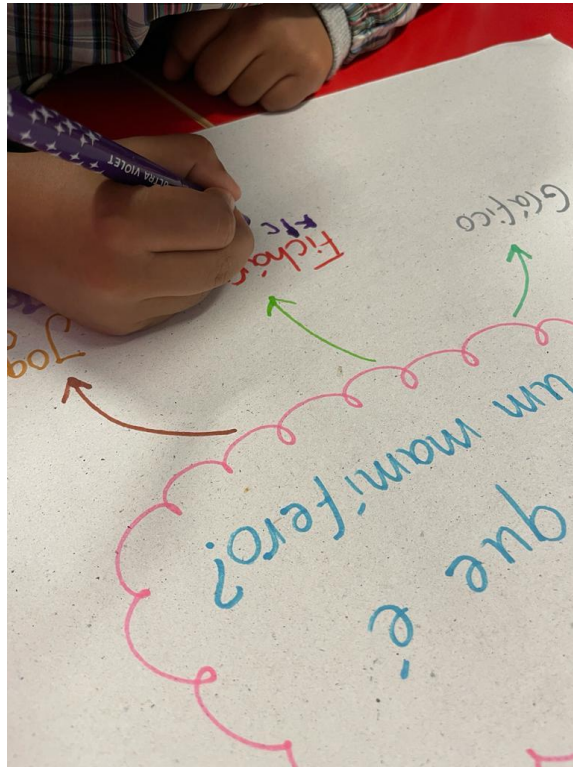
As crianças mais novas têm ainda alguma dificuldade em partilhar brinquedos, o que leva muitas vezes a disputas e conflitos em que o adulto tem de intervir pois não conseguem ainda resolver entre si.

No que concerne à alimentação, são um grupo que gosta da maioria dos alimentos, contudo as crianças mais novas têm ainda alguma reticência a alimentos não triturados na sopa.

Anexo B - Realização da
Teia

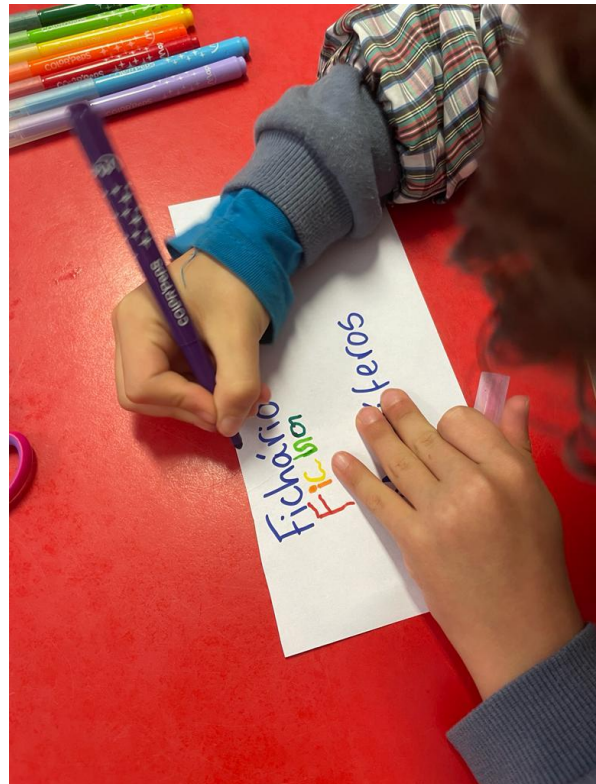
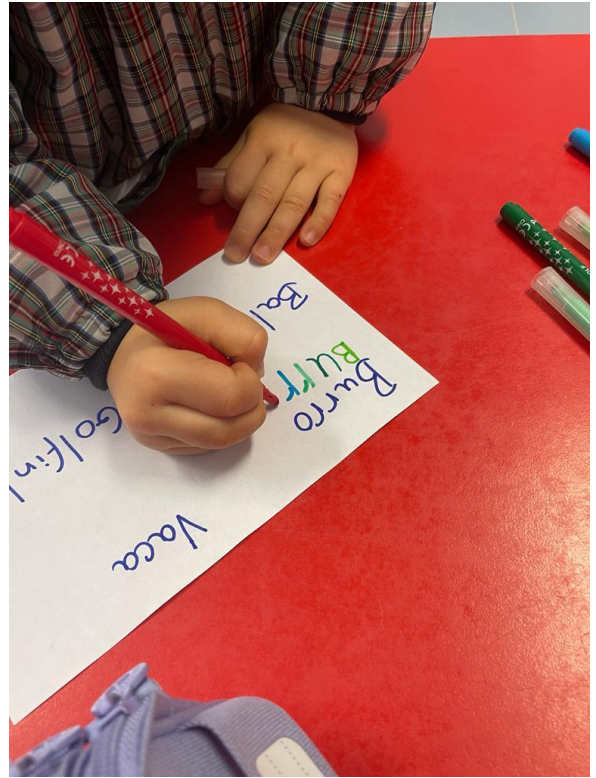
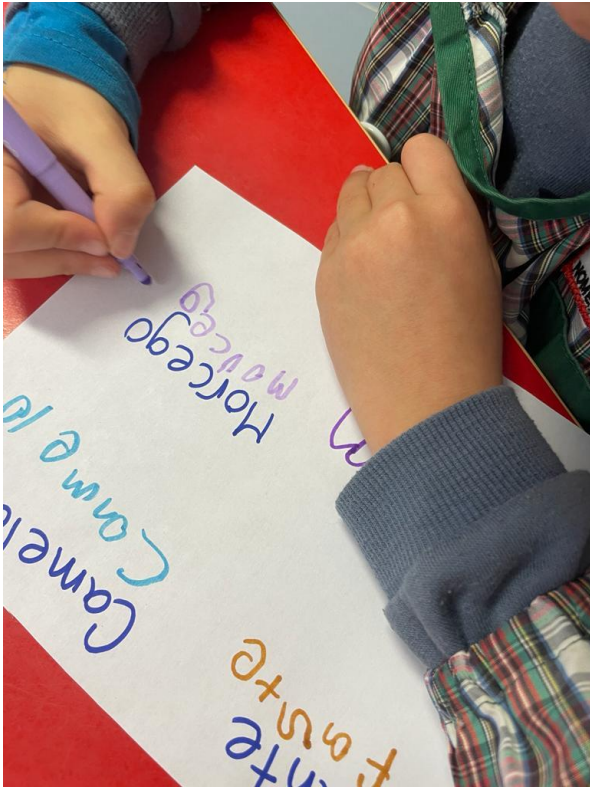
| | " | | " |





Anexo C - Atividade do
fichário

| ' ' | | ' ' |



Fichário dos
Fichário dos

Mamíferos
mamíferos

Sala das Raposas

Janeiro 2024



Burro
BURRO



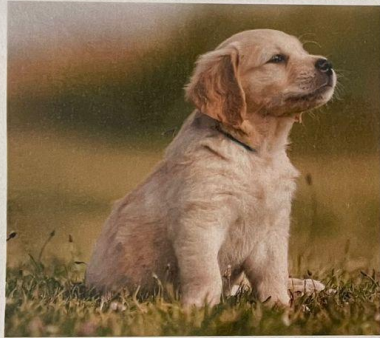
Vaca
Vaca



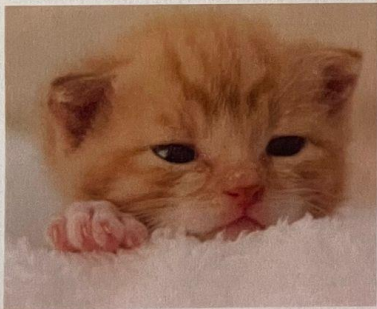
Baleia
Baleia



Humanos
Humanos



Cão
Cão



Gato
Gato



Girafa
Girafa



Morcego
Morcego



Macaco
Macaco



Golfinho
Golfinho



Elefante
Elefante



Camelo
Camelo



Hipopótamo
HIPOPOtamo



Leão
LEão
LEÃO



Rinocerante
RINOcerante

Realizado por:

L [redacted] B [redacted] S [redacted]

BE [redacted]
E [redacted] VC [redacted]

Raposas

Janeiro 2024

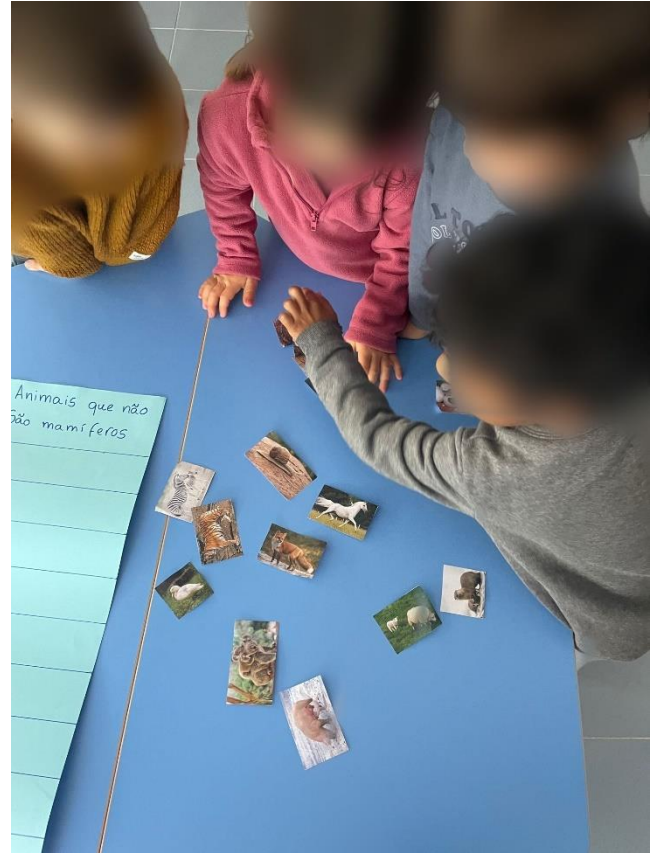
Anexo D - Atividade da
experiência

|' '' | | ''



Anexo E - Atividade do
gráfico

| ' ' | | ' ' |



Anexo F - Atividade da
construção de máscaras

| " " | | " "



ANEXO D. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Anexo D. Guião da entrevista à Educadora Cooperante no âmbito da investigação

Esta entrevista tem como principais objetivos caracterizar as suas conceções sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância, compreender quais as estratégias utilizadas pela equipa educativa acerca deste tema e quais considera serem os principais benefícios desta abordagem com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Importa referir que esta entrevista é confidencial e que as informações prestadas apenas serão utilizadas em contexto académico e que o anonimato de todos os dados será garantido. Obrigada pela sua colaboração.

Tabela D1

Guião da entrevista à educadora cooperante

Bloco de informação	Questões	Obs.
A. Legitimação da entrevista	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação no âmbito da investigação para o relatório da PPSII.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<p>B1. Qual a sua formação nesta área?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce as funções de Educadora de Infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram as principais</p>	

	<p>dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional, por favor.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa, por favor.</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais? E qual o seu impacto na sua ação pedagógica?</p> <p>B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p>	
<p>C. Concepções sobre a abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância</p>	<p>C1. Considera ser importante que as crianças aprendam a escrever no Jardim de Infância?</p> <p>C2. Na sua opinião, existem alguns conhecimentos base acerca da escrita que as crianças</p>	

	devem ter à saída do Jardim de Infância? Se sim, quais?	
D. Relação sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância e estratégias utilizadas	<p>D1. Quais são as estratégias que, de forma geral, a instituição promove para que as crianças iniciem a abordagem à linguagem escrita?</p> <p>D2. Quais são as estratégias que utiliza para o início à abordagem da linguagem escrita?</p> <p>D3. Considera benéfico que as crianças tenham contacto com a escrita antes do primeiro ciclo? Porquê?</p>	

Conclusão da entrevista

Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?
Muito obrigada pela disponibilidade prestada.

A estagiária

Marisa Alvarenga

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| " | | " |

Bloco de informação A – Legitimação da entrevista

Esta entrevista tem como principais objetivos caracterizar as suas conceções sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância, compreender quais as estratégias utilizadas pela equipa educativa acerca deste tema e quais considera serem os principais benefícios desta abordagem com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Importa referir que esta entrevista é confidencial e que as informações prestadas apenas serão utilizadas em contexto académico e que o anonimato de todos os dados será garantido.

Bloco de informação B – Definição do perfil da entrevistada

B1. Qual a sua formação nesta área?

A minha formação é o mestrado em Educação Pré-Escolar.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Exerço esta função de educadora há 13 anos.

B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?

As maiores dificuldades foi pensar se realmente seria capaz de tamanha responsabilidade e na atualidade acaba por ser a mesma coisa no sentido de querer estar sempre disponível e estar sempre atenta às dificuldades de cada criança.

B4. Fale-me do seu percurso profissional.

O meu percurso tem sido bom, graças a Deus. Estou numa instituição que também sempre me ajudou e apoiou. (...) Tive ainda formação em creche, mas desde o meu primeiro ano de mestrado sempre estive em pré-escolar, é a área onde eu me sinto melhor, neste momento é em pré-escolar, então tem sido um percurso muito bom de se fazer, é olhar para trás e pensar que na realidade já não sou hoje aquilo que eu era no início e isso é muito bom.

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

É muito bom estar a trabalhar na [nome da instituição], nós temos condições excelentes em termos de infraestruturas e mesmo em termos de equipa, temos uma boa equipa educativa. A [nome da instituição] é uma associação muito organizada também e isso é muito bom.

B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais? E qual o seu impacto na sua ação pedagógica?

Sim. Frequentei a formação de iniciação à prática do MEM. Já tinha feito isso há 9 anos, acho eu, atrás, e senti necessidade de voltar a fazer porque acho que nós estamos em constante formação e é importante nós fazermos essa reciclagem e eu acredito na forma de trabalhar do Movimento de Escola Moderna, acho que é sempre importante nós estarmos em constante reciclagem.

B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

Sim, considero que seja pertinente para que nós possamos também, com a nossa experiência, poder ajudar alguém que está no seu início.

Bloco de informação C – Conceções sobre a abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância

C1. Considera ser importante que as crianças aprendam a escrever no Jardim de Infância?

Eu considero que seja importante as crianças familiarizarem-se com a escrita, perceberem que a escrita existe, que é algo que está no seu quotidiano, mas não considero que elas tenham de vir a sair a escrever. Eu acho que as crianças precisam de brincar e muitas vezes pode-se sim brincar com a escrita, mas sobretudo a brincar.

C2. Na sua opinião, existem alguns conhecimentos base acerca da escrita que as crianças devem ter à saída do Jardim de Infância? Se sim, quais?

Tal como eu referi, eu acho que sim. Acho que as crianças devem (...) a partir do momento que nós as colocamos à frente do seu nome e lhes damos um cartão com as letras do seu nome, nós estamos a pôr a escrita na vida da criança e nome da criança e a sua identidade. Então eu considero que sim, que a escrita deve ser introduzida, mas sempre numa base de brincadeira e não considero que haja aqui (...) considero que a criança deve mergulhar num mundo da escrita a brincar, se depois ela sai a escrever... há uns que depois saem a escrever e a ler, mas se esse é o objetivo do Jardim de Infância? Não.

Bloco de informação D – Relação sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância e estratégias utilizadas

D1. Quais são as estratégias que, de forma geral, a instituição promove para que as crianças iniciem a abordagem à linguagem escrita?

Então, nós temos na nossa sala o abecedário colocado na parede, nós temos ficheiros de escrita ... Todas essas coisas iniciam a abordagem à linguagem escrita, então tudo o que está na sala promove a abordagem à linguagem escrita, mas, não é algo imposto, eu não estou e não sento as minhas crianças ali “Agora vamos aprender o A, E, I, O, U” isso é tudo de uma forma lúdica. Mas as salas têm, têm coisas, têm materiais que as crianças têm acesso.

D2. Quais são as estratégias que utiliza para o início à abordagem da linguagem escrita?

Nós fazemos o plano do dia, que é no fundo o que vai servir para as crianças terem noção de tudo aquilo que se vai passar neste dia e eu tenho o cuidado para fazer um plano do dia para mim e esse no fundo é um documento que prova aquilo que eu fiz enquanto educadora, eu entre aspas, as crianças, que se propuseram a fazer. Se houver uma inspeção, é esse o documento que eu tenho de mostrar, mas as minhas crianças fazem o plano do dia deles conforme eu estou a fazer o meu. Então, eles escrevem o que é que fazem, quem é que faz e depois no final avaliam. Portanto, isso no fundo é o início à abordagem da linguagem escrita. Diariamente elas escrevem. Como é óbvio, eles

escrevem à sua maneira, mas há uns que depois vão começando a ter a noção de juntar o som à letra e obviamente com seis anos têm uma abordagem à escrita diferente. Mas muito disso, logo de manhã, todos os dias, eles têm o início à abordagem à escrita.

D3. Considera benéfico que as crianças tenham contacto com a escrita antes do primeiro ciclo? Porquê?

Sim, considero que seja benéfico porque na realidade eles não vão às escuras, não é? Já não é algo desconhecido para eles e nós tentamos, pelo menos na nossa instituição e na forma como que nós trabalhamos, a escrita está no nosso dia-a-dia e é importante que as crianças percebam isso, percebam que a escrita serve para muita coisa do nosso dia-a-dia, e eles terem já a noção do que é a escrita e para que serve a escrita, acho que isso é benéfico para depois um primeiro ciclo. Nós dizemos muito na nossa sala que nós escrevemos para não esquecer e a escrita também serve para isso... serve para planear e eles entendem que a escrita serve para planear; a escrita serve para nós escrevermos para que não nos esqueçamos daquilo que queremos dizer; a escrita serve para nós dizermos que gostamos ou não gostamos de uma situação, como no diário – nós escrevemos no diário aquilo que nós gostámos e aquilo que não gostámos – portanto na nossa sala, na [nome da instituição], a escrita está presente em tudo e obviamente que a escrita vai fazer com os miúdos este percurso todo... a partir do seu primeiro ciclo, a escrita vai andar com eles para sempre, então é importante que eles já tenham algumas bases e que entendam a importância da escrita.

Conclusão da entrevista

Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Muito obrigada pela disponibilidade prestada.

ANEXO F. ROTEIRO ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Tabela F1

Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Carta de princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p>1. Objetivos do trabalho:</p> <p>De acordo com Tomás (2011), é importante explicar a todos os atores envolvidos na investigação quais os objetivos da mesma.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a” (APEI, 2011, p. 1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, não houve nenhum momento em que explicitasse às crianças os objetivos do trabalho, contudo, no primeiro dia de estágio, enquanto estávamos em conselho da manhã, a educadora cooperante apresentou-me ao grupo e eu expliquei às crianças que iria estar presente na sala durante alguns meses porque queria ser educadora e, por isso, iria estar com aquele grupo para aprender.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>No primeiro dia de estágio, em conversa informal com a educadora cooperante, perguntei-lhe qual seria a melhor opção para me</p>

	<p>colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de</p>	<p>apresentar às famílias, ao qual a mesma referiu que uma carta de apresentação seria uma boa maneira de me apresentar.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Foi na primeira manhã que a diretora pedagógica me apresentou todos os intervenientes da equipa educativa e a organização socioeducativa. Ao apresentar-me explicava-lhes que estaria a realizar um estágio curricular que fazia parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.</p>
--	--	---

	<p>trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (APEI, 2011, p.1)</p>	
<p>2. Custos e benefícios: Tomás (2011) afirma que ao longo da investigação devemos ter em conta quais serão os benefícios e custos para as crianças.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p.1). “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>Para as crianças: Ao refletir sobre a minha prática profissional e sobre a investigação em questão, posso refletir que, devido a problemas pessoais, nem sempre estive emocionalmente disponível para acolher as crianças quando necessário, contudo, considero que a minha prática para com este grupo tenha trazido bastantes benefícios, como é o caso de novos conhecimentos, regulação de emoções, e melhoria na resolução de conflitos. Para além disso, considero que fui uma pessoa responsiva, assegurando as necessidades físicas e emocionais das crianças, sendo também um benefício para estas.</p>

		<p>Para as famílias:</p> <p>Também para a maioria das famílias considero que não tenha havido qualquer tipo de custos, sem ter sido no pedido de materiais para as atividades relacionadas com o Outono, isto porque para além de custos a nível de tempo, houve também custos monetários.</p> <p>Para a equipa educativa:</p> <p>Perspetivando a minha prática pedagógica, apercebo-me que em diversas alturas existiram tanto benefícios como custos para a equipa, embora considere que existam mais benefícios do que custos.</p> <p>Relativamente aos benefícios, considero que fui uma mais-valia para a equipa durante todo o meu processo de estágio, ajudando sempre que necessário e demonstrando-me disponível em todos os momentos.</p> <p>Como custo, tenho a apontar o tempo disponibilizado. Durante as semanas de estágio</p>
--	--	---

		cederam tempo em diversas situações para me apoiar; seja pelo auxílio que me prestaram, aconselhando-me e explicando-me como devia adequar a minha prática sempre que necessário.
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</p> <p>Devemos sempre negociar com os envolvidos na investigação “considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (Tomás, 2011, p.161).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>Compromisso com a família:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Logo no primeiro dia de estágio perguntei, numa conversa informal, à educadora cooperante se podia tirar fotografias das crianças e das suas criações, a mesma respondeu-me que podia fazê-lo desde que as mesmas fossem editadas de forma que não fosse possível identificar as crianças e a instituição. Desta forma, ao longo do tempo de prática profissional supervisionada, fui tirando algumas fotografias, às crianças e às suas criações. Ao tirar essas fotografias mostrava-as posteriormente às crianças, para que elas vissem e me dissessem se gostavam.</p>

		<p>Para o relatório de investigação todas as caras foram ocultadas, de forma que não fosse possível identificar a criança em questão.</p> <p>Para identificar as crianças nas notas de campo por mim realizadas e no relatório, foram utilizadas siglas, de forma a proteger a privacidade das crianças.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>Ao longo da minha investigação apenas utilizei dados sobre as famílias para a caracterização das mesmas. Estes dados foram fornecidos pela educadora cooperante e fazem parte do Projeto Curricular de grupo pelo que não é possível através desses dados aferir de que família se trata. Como exceção, existe apenas o caso da C.C., que depois de analisar este tópico aquando da análise do Projeto Curricular de grupo, questioneei a educadora cooperante acerca de que criança se tratava.</p>
--	--	---

		<p>“No que concerne às famílias, e porque a criança não existe sem a sua família, importa referir que a maioria das crianças vive em famílias nucleares, isto é “aquela [que é] composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho” (Carnut & Faquim, 2014, p.64), contudo existe uma criança, a C.C., que vive com a avó, não tendo contacto com o pai e pouco contacto com a mãe.”- Informação retirada do relatório da Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Relativamente à equipa educativa todos os seus dados foram protegidos. Tentei sempre tirar fotografias em que os membros da equipa não aparecessem e, quando apareciam, desfoquei também as suas caras para que não fosse perceptível de que pessoa se tratava. Nas minhas notas de campo e consequentemente no</p>
--	--	--

		<p>relatório, o nome da educadora e da auxiliar são também definidos por siglas.</p> <p>“A M.C. assustou-se com algo que a J.L. fez. Depois de a educadora ter demonstrado que se assustou, a J.L. disse-lhe “M.C., eu dei-te um abraço, porque quando a minha avó se assusta eu dou-lhe abraços”. – Nota de campo n.º 2 do dia 4 de outubro de 2023.</p> <p>“Com a ajuda da M.O., preparámos os frutos de outono levados pelas crianças, como sequência das atividades planeadas para o outono. Após o almoço e como sobremesa demos esses mesmos frutos às crianças para que elas pudessem prová-los. Houve frutos que gostaram mais (tangerina) e outros que gostaram menos (como foi o caso do diospiro).” – Nota de campo n.º 3 do dia 20 de outubro de 2023.</p>
--	--	--

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</p> <p>Relativamente a este princípio ético, Tomás (2011, p.162) menciona que devemos “discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão” das crianças.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Durante a minha prática pedagógica tentei sempre ser uma pessoa inclusiva, incluindo todas as crianças na realização das atividades, contudo, considero que sempre tomei uma posição respeitadora de forma que as crianças se sentissem respeitadas caso não quisessem participar em alguma atividade/momento da rotina.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</p> <p>Para Tomás (2011), todos os participantes da investigação devem ser informados sobre os objetivos e métodos planeados.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Embora muito perspicazes, pensei que as crianças não fossem perceber quais eram propriamente os objetivos do trabalho e muito menos os métodos utilizados, por isso adequiei a minha prática e linguagem e embora os mesmos não tenham sido expressos diretamente às crianças ao longo dos meses, quando me perguntavam o que estava a escrever no caderno dizia-lhes “Estou a fazer</p>

	<p>seu alcance” (APEI, 2011, p. 1). “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>trabalhos para a minha escola, a escola dos grandes.”.</p> <p>Após planejar fazer o portefólio individual acerca do D.V., perguntei-lhe se se importava, o qual se mostrou bastante recetivo, como é possível de observar na nota de campo seguinte:</p> <p><i>“Após escolher a criança para fazer o portefólio, falei com a educadora e perguntei-lhe a sua opinião. Depois de conversar com a M.C., falei com o D.V. e perguntei-lhe se podia fazer um portefólio sobre ele para apresentar na minha escola.”</i> – n.º 3 do dia 10 de outubro de 2023.</p> <p>Com as famílias: Embora todas as famílias soubessem o porquê de estar na instituição cooperante, não tinham conhecimento acerca de quais os métodos utilizados para a investigação.</p>
--	--	---

	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>Com a equipa educativa:</p> <p>A equipa educativa esteve sempre a par da pesquisa realizada, bem como dos seus objetivos e métodos. Para além de ter pedido o auxílio tanto de educadoras como auxiliares, ao longo dos meses, fui partilhando ideias com as mesmas através de conversas informais, de forma que estas soubessem qual era o trabalho a ser realizado e, também a poderem apoiar-me quanto a algumas decisões.</p> <p>Até chegar ao tema que queria trabalhar na minha investigação tive diversas conversas informais com a educadora e auxiliar cooperantes, depois, quando finalmente defini o tema a ser trabalhado conversei com as mesmas e expliquei-lhes o porquê de ter escolhido aquele tema.</p>
<p>6. Consentimento informado:</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças,</p>	<p>Com as crianças e famílias:</p> <p>Para a realização dos registos fotográficos, pedi inicialmente autorização à educadora</p>

<p>Para a investigação deve haver sempre um consentimento informado, para que tanto crianças como adultos saibam que ao aceitar tornam-se parte da investigação, porém que podem recusar ou desistir da sua participação na investigação sempre que considerarem necessário, sem qualquer tipo de represálias (Tomás, 2011).</p>	<p>promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p.2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>cooperante. A mesma respondeu-me que poderia tirar fotografias desde que não fosse perceptível a identificação da criança e da instituição. Assumi essa responsabilidade e pedi à educadora cooperante que enviasse, pelas crianças, o consentimento informado acerca dos registos fotográficos (cf. anexo H). Como necessitava de realizar o portefólio de uma criança, a mãe do D.V. foi a única à qual pedi autorização à educadora cooperante para fornecer o consentimento informado para a realização do portefólio.</p> <p>Pedi também à educadora cooperante que fornecesse a todas as famílias o consentimento informado para a participação na investigação.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões:</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a</p>	<p>Com as crianças, famílias e equipa educativa:</p>

<p>Deve haver uma partilha das conclusões obtidas através da investigação. Deve haver então “devolução da informação” (Tomás, 2011, p. 166).</p>	<p>socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>Ao concluir a minha investigação, considero importante partilhar a minha investigação e os resultados obtidos com as famílias, a equipa educativa e as crianças.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças,</p>	<p>Para as crianças e equipa educativa: Considero que a minha pesquisa e a minha prática pedagógica possam trazer benefícios.</p>

<p>A investigação realizada não trará só benefícios ao grupo de crianças com o qual foi realizado, pelo que devemos ter noção do impacto provocado (Tomás, 2011)</p>	<p>promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1). “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>Tentei sempre que possível adequar comportamentos e a linguagem para com as crianças de forma a ter um impacto positivo na sua vida e na prática das educadoras. Tentei sempre partilhar e reter conhecimentos tanto em interações com as crianças como em interações com a equipa educativa.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011,</p>	<p>Com as crianças, famílias e equipa educativa: A meu ver é essencial que as crianças participem e que possa criar relações de</p>

<p>Todas as informações acerca da investigação devem ser passadas às crianças e adultos envolvidos, apenas desta forma conseguiremos promover “as metodologias participativas e as relações horizontais” (Tomás, 2011, p.167).</p>	<p>p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>horizontalidade tanto com elas, como com as famílias bem como com a equipa educativa. Penso que poderia ter sido melhor em questões como a partilha de informação acerca da investigação, contudo durante toda a minha prática mostrei-me bastante participativa com todos os intervenientes.</p>
--	---	--

<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1). “Conhecer as leis de protecção às crianças (...)” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>Com as crianças, famílias e equipa educativa: A privacidade de cada um é algo extremamente importante para mim. Assim sendo, todas as informações obtidas durante a prática, como é o caso de notas de campo e registos fotográficos serão protegidos. As notas de campo são diretamente escritas no meu computador, que apenas eu tenho acesso e está protegido por uma <i>password</i>. Estes dados são apenas utilizados para fins académicos. Os registos fotográficos, são passados semanalmente também para o meu computador, ao qual utilizarei apenas para realização do relatório e respetivos anexos e posteriormente serão eliminados permanentemente do meu computador e telemóvel.</p>

ANEXO G. ÁRVORE
CATEGORIAL DA ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

Tabela G1

Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante

Tema/ tópico	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/contexto	Número de incidências
Caracterização da entrevistada	Formação académica	Mestrado	“A minha formação é o mestrado em Educação Básica”	1
	Formação contínua	MEM	“Frequentei a formação de iniciação à prática do MEM. Já tinha feito isso há 9 anos, acho eu, atrás, e senti necessidade de voltar a fazer porque acho que nós estamos em constante formação e é importante nós fazermos essa reciclagem (...)”	1
	Tempo de serviço	10-15 anos	“Exerço esta função de educadora há 13 anos.”	1
	Dificuldades iniciais e atuais	Responsabilidade	“(…) foi pensar se realmente seria capaz de tamanha responsabilidade (...)”	1
		Disponibilidade	“(…) querer estar sempre disponível e estar sempre atenta às dificuldades de cada criança (...)”	1
Conceções sobre a abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância	Importância da abordagem à linguagem escrita	Familiaridade	“Eu considero que seja importante as crianças familiarizarem-se com a escrita, perceberem que a escrita existe, que é algo que está no seu quotidiano (...)”	2
			“(…) a partir do momento que nós as colocamos à frente do seu nome e lhes damos um cartão com as letras do seu nome, nós estamos a pôr a escrita na vida da criança (...)”	
	Benefícios da abordagem à linguagem escrita	Ler	“(…) e a ler (...)”	1
		Escrever	“(…) uns que depois saem a escrever (...)”	1
		Consciência fonológica	“Como é óbvio, eles escrevem à sua maneira, mas há uns que depois vão começando a ter a noção de juntar o som à letra e obviamente com seis anos têm uma abordagem à escrita diferente.”	1
		Preparação para o primeiro ciclo	“(…) considero que seja benéfico porque na realidade eles não vão às escuras (...)” “(…) Já não é algo desconhecido para eles e nós tentamos, pelo menos na nossa instituição e na forma como que nós trabalhamos, a escrita está no nosso dia-a-dia (...)”	2

	Introdução da linguagem escrita	Ludicidade	<p>“(…) muitas vezes pode-se sim brincar com a escrita (…)”</p> <p>“(…) a escrita deve ser introduzida, mas sempre numa base de brincadeira (…)”</p> <p>“(…) a criança deve mergulhar num mundo da escrita a brincar (…)”</p> <p>“(…) não sento as minhas crianças ali “Agora vamos aprender o A, E, I, O, U” isso é tudo de uma forma lúdica (…)”</p>	4
Relação sobre a importância da abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância e estratégias utilizadas	Estratégias utilizadas	Instituição	<p>“(…) nós temos na nossa sala o abecedário colocado na parede, nós temos ficheiros de escrita (…)”</p> <p>“(…) tudo o que está na sala promove a abordagem à linguagem escrita (…)”</p> <p>“(…) as salas têm, têm coisas, têm materiais que as crianças têm acesso. (…)”</p>	3
		Educadora	“(…) fazemos o plano do dia (…), logo de manhã, todos os dias, eles têm o início à abordagem à escrita.”	1
	Utilidades da escrita	Planear	“(…) serve para planear e eles entendem que a escrita serve para planear (…)”	1
		Relembrar	“(…) a escrita serve para nós escrevermos para que não nos esqueçamos daquilo que queremos dizer (…)”	1
		Registrar	“(…) a escrita serve para nós dizermos que gostamos ou não gostamos de uma situação, como no diário – nós escrevemos no diário aquilo que nós gostámos e aquilo que não gostámos (…)”	1

ANEXO H. CONSENTIMIENTO
INFORMADO PARA O REGISTO
FOTOGRAFICO

| ' ' | | ' ' |

**Protocolo de consentimento informado para a realização registos
fotográficos**

Eu, Marisa Alvarenga, estudante estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos em atividades realizadas na sala de atividades onde me encontro a estagiar, a Sala das Raposas, com a educadora [REDACTED], para que possam ser integrados no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*.

Será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e não serão exibidas as suas faces.

A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar às crianças.

Solicito, assim, que assinie o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização/não autorização**. Muito obrigada.

A estagiária

Marisa [Signature]

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Carcavelos, _____ de outubro de 2023

ANEXO I. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A
REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO
DA CRIANÇA

**Protocolo de consentimento informado para a elaboração do Portefólio
da Criança**

Eu, Marisa Alvarenga estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a elaboração de um Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem com o/a seu/sua educando/a [REDACTED] de forma a poder ser integrado no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. O documento tem como principal objetivo registar as interações da criança com outras crianças, com materiais e com um adulto da sala de atividades. Poderá também conter alguns registos fotográficos e algumas produções da criança (desenhos, pinturas...).

Será garantida a ocultação de dados da criança e não será exibida a sua face.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização/não autorização**. Muito obrigada.

A estagiária,

Marisa

Autorizo
Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Carcavelos, 11 de outubro de 2023