

# **A EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

As conceções das crianças

**Alexandra Sofia Venera Barrela**

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

**2018**

# **A EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

As concepções das crianças

**Alexandra Sofia Venera Barrela**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Manuela Rosa

**2018**

## AGRADECIMENTOS

### *Às pessoas mais importantes da minha vida...*

Aos meus queridos pais pelo amor incondicional e por sempre me terem apoiado. Sem  
você nada disto era possível.

Às minhas amigas de sempre, *chicabeys*, pelos momentos de pura amizade e  
descontração. Espero caminhar junto a vocês durante muito mais tempo.

Às minhas amigas da ESELx, pela sinceridade, pela alegria, pelas partilhas, pela  
cooperação e compreensão.

Às crianças, por todas as aprendizagens que me proporcionaram, pela sua alegria e  
boa disposição, por fazerem de mim uma pessoa melhor

*... Muito obrigado!*

## RESUMO

Durante 15 semanas assumi a posição de estagiária numa sala com vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, num jardim-de-infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, na cidade de Lisboa.

O presente relatório pretende dar a conhecer ao leitor as ideias, as motivações, as intenções pedagógicas e os processos vividos durante a intervenção na prática profissional supervisionada, bem como todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem que contribuíram para a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado. Apresenta-se também neste relatório uma investigação que emergiu no decorrer do estágio e que tem o seguinte título: “*A emergência da escrita na Educação Pré-Escolar: As conceções das crianças*”.

Nesse sentido, pretendeu-se de uma forma reflexiva e fundamentada, identificar e caracterizar os conhecimentos emergentes num grupo de crianças entre os 4 e 5 anos relativos à linguagem escrita, ao nível da funcionalidade e das conceptualizações.

Para investigar o tema proposto, realizou-se um estudo de caso com uma metodologia qualitativa, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente à recolha dos dados, estes foram analisados e comparados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Profissional Supervisionada; Conceptualizações da linguagem escrita; Emergência da escrita; Funcionalidade da linguagem escrita.

## **ABSTRACT**

For 15 weeks I assumed a position as an intern at a kindergarten from a Private Solidarity Institution, localized in Lisbon, with a group of twenty three children between three and five years olds, a kindergarten teacher and an educational assistant.

The purpose of this report is to inform the reader of the ideas, motivations, pedagogical intentions and processes experienced during the intervention in supervised professional practice, as well as the entire development and learning process that contributed to the construction of a reflected and personal intervention model. This report also presents an investigation that emerged during the internship and which has the following title: "*The emergence of writing in pre-school education: The conceptions of children*".

Therefore, it was intended in a reflexive and well-founded way, to identify and characterize the emerging knowledge of a group of 15 children between 4 and 5 years old when it comes to the conceptualizations of written language and its functionality.

To investigate the proposed theme, a case study was carried out using a qualitative methodology, using different techniques and data collection instruments. After data collection, the data were analyzed and compared.

**KEY-WORDS:** Supervised Professional Practice; Conceptualizations of written language; Writing emergency; Functionality of written language.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	3
1.1. O meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....	3
1.2. O contexto socioeducativo.....	3
1.3. A equipa educativa .....	4
1.4. O grupo de crianças.....	5
1.5. Famílias das crianças .....	8
1.6. A organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo) .....	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
2.1 Intenções pedagógicas com as crianças .....	15
2.2. Intenções com as famílias .....	17
2.3. Intenções com a equipa educativa.....	18
2.4. Avaliação das intenções para a ação educativa.....	19
2.5. Avaliação aprofundada de uma criança: elaboração de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem.....	21
3. EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS” .....	23
3.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	23
3.2. Metodologia .....	24
3.3. Roteiro Ético .....	25
3.2. Revisão da literatura.....	26
3.3. Contextualização da investigação e procedimentos de recolha e análise de dados.....	29
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	31

3.5. Propostas de intervenção face à problemática .....	42
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	
45	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	55
ANEXOS.....	56

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Produções escritas do D.A. e do D.B.....	33
Figura 2. Produção escrita da L.S.....	37
Figura 3. Produção escrita da I.P.....	37
Figura 4. Produção escrita do L.O.....	37
Figura 5. Produção escrita da J.L.....	38
Figura 6. Hipótese quantitativa do referente (J.L.).....	39
Figura 7. Contacto com os livros e revistas.....	40
Figura 8. Escrita no bloco de notas da casinha.....	40

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PPS Prática Profissional Supervisionada

JI Jardim-de-infância

AAE Ajudante de ação educativa

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## INTRODUÇÃO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), tem como principais objetivos a descrição, a análise e a avaliação, de uma forma reflexiva, da intervenção realizada no estágio em valência de jardim-de-infância (JI). Para isso, foi necessário realizar uma fundamentação teórica de todas as opções realizadas ao longo da prática pedagógica, descrever o contexto socioeducativo, as intenções definidas para a prática, e elaborar um trabalho investigativo. Para além disso, o relatório apresentará uma reflexão sobre a construção da profissionalidade, considerando todas os processos e experiências vividas ao longo da prática profissional em educação de infância.

Por razões éticas, e como forma de preservar a privacidade e confidencialidade de todos os envolvidos, a identificação do local de estágio não será referida neste documento, e os nomes das crianças serão referidos através das letras iniciais do seu nome.

Deste modo, o relatório encontra-se organizado nos seguintes cinco capítulos:

No primeiro capítulo, apresenta-se uma análise reflexiva do contexto onde foi realizada a intervenção e onde se incluem os dados relativos ao meio, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, à organização do espaço físico e temporal, bem como a caracterização do grupo de crianças e suas respetivas famílias. Esta análise foi fundamental para caracterizar o contexto e conhecer as suas particularidades.

No segundo capítulo, explicitam-se as intenções pedagógicas pensadas e desenvolvidas no contexto educativo, procedendo à análise e avaliação do trabalho desenvolvido com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Apresenta-se também uma proposta de avaliação de uma criança através de um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem.

O terceiro capítulo incide na problemática que surgiu durante a prática: *A emergência da escrita na Educação Pré-Escolar – As percepções das crianças*, sendo que se desenvolveu uma estudo de natureza qualitativa com a utilização do método do estudo de caso.

No quarto capítulo, é realizada uma reflexão acerca da construção da profissionalidade, onde reflito acerca da intervenção educativa ao longo PPS I e II,

fazendo um balanço global da minha prestação, e analisando o impacto que ambas as valências (creche e jardim-de-infância) tiveram no fornecimento de experiências e conhecimentos.

Por último, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais, onde se encontram as principais conclusões relativas à investigação e à prática realizada em contexto educativo.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

A presente secção do relatório pretende caracterizar o meio onde se insere a instituição, seguindo-se uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo da valência onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada II. Esta caracterização do contexto socioeducativo revelou-se importante para a construção de uma ação educativa consciente e adequada.

## **1.1. O meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

O estabelecimento educativo onde decorreu a PPS II situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa com cerca de 51 000 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012), sendo esta influenciada pela agitação e movimentação da população ativa nas zonas mais urbanas. No entanto, nas zonas com edificações mais antigas verifica-se um clima mais calmo e a existência de uma população inativa e mais envelhecida. Esta freguesia apresenta um conjunto de serviços comerciais e culturais ao dispor da população como cafés, lojas, zonas comerciais, espaços culturais, biblioteca, espaços de lazer, entre outros. Em termos de mobilidade existe uma rede de transportes públicos composta por vários meios como o comboio, o metro e o autocarro.

## **1.2. O contexto socioeducativo**

O estabelecimento educativo em questão alberga as valências de creche e jardim-de-infância, e é parte integrante de uma instituição educativa que possui vários estabelecimentos dedicados à educação de infância em várias zonas da cidade de Lisboa. Esta instituição trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social fundada no ano de 1834, sendo tutelada pelo Instituto da Segurança Social.

A instituição educativa tem como principal missão o apoio a crianças e jovens, o apoio na integração social e comunitária, bem como a promoção da educação e da formação profissional. Esta visiona ser uma referência na área da ação social pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção, sendo que tem como

principais valores: i) a pessoa desfavorecida – a pessoa em situação de necessidade de apoio social deve ser considerada como a entidade central da atividade da fundação; ii) a transparência – deve assumir-me transparência, na relação com as famílias entidades reguladoras e colaboradoras; iii) o rigor – deve adotar-se o rigor como princípio geral da atuação e base de decisão; iv) a qualidade – deve garantir-se a qualidade dos serviços prestados; e por último, v) a eficiência – deve apostar-se na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado (Projeto Educativo da Instituição, 2015-2018).

Ao nível da educação de infância, o principal objetivo relaciona-se com a formação de cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas. Pretende-se “proporcionar a cada criança uma formação integral e diferenciada. Uma formação onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (Projeto Educativo, 2015-2018, p. 24). Procura-se por isso, transmitir às crianças princípios como a responsabilidade, a liberdade, a disciplina, o respeito, a persistência, a resiliência e a solidariedade. Por se tratar de uma instituição multicultural, promovem-se também valores como a tolerância e o respeito por diferentes culturas e etnias.

No caso específico do estabelecimento educativo onde decorreu a PPS II, este revê-se nos princípios da instituição da qual faz parte, e tem como missão prestar um apoio social e educativo a crianças desde os 4 meses de idade até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que a instituição não se rege por nenhum modelo pedagógico específico, cada profissional tem a liberdade para realizar as suas escolhas considerando o que for mais adequado para o contexto.

### **1.3. A equipa educativa**

A equipa educativa alargada do estabelecimento conta com seis educadoras de infância e oito ajudantes de ação educativa (AAE), sendo que para cada grupo do JI são atribuídas uma educadora e uma AAE. Para além disso, a equipa conta com mais colaboradores que vão desde a diretora da organização educativa, que gere e lidera a organização educativa, às técnicas de serviço social, cozinheiras e trabalhadoras auxiliares que também influenciam positivamente o funcionamento da instituição. A cooperação existente entre os diversos membros do contexto educativo foi notória ao longo da minha presença no estabelecimento, tal como é defendido na Carta de

Princípios para a Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012): “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”. Assim, cada membro da equipa tinha as suas funções que eram planeadas e coordenadas com as restantes colaboradoras para que as rotinas decorressem na sua normalidade. De modo a contribuírem para o debate, para a inovação, e para a procura de práticas de qualidade, as educadoras, juntamente com a diretora, procuravam reunir-se com alguma frequência para debaterem os mais diversos assuntos. Por último, e ainda em relação à equipa educativa alargada, importa referir a existência de vários professores externos que dinamizavam ao longo da semana atividades extracurriculares dirigidas aos grupos de JI.

No que toca à equipa de sala onde estive integrada, esta é composta por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, sendo que estes dois agentes educativos procuraram sempre trabalhar de forma articulada, existindo uma comunicação constante entre estas. De modo a melhorar a intervenção pedagógica, procuraram frequentemente partilhar os seus saberes, experiência e ideias, de forma a existir uma inclusão das propostas e opiniões tanto da parte da educadora como da parte da AEE. Apesar de a educadora ter um papel preponderante no controlo do grupo, e na tomada de decisões, a ajudante de ação educativa sempre teve oportunidade para participar, dar sugestões e apoiar a educadora nas mais diversas tarefas como o planeamento e a dinamização de diversas propostas educativas.

#### **1.4. O grupo de crianças**

Antes de fazer o retrato de qualquer grupo de crianças é necessário ter em mente que cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8). Assim, cada criança tem as suas características intrínsecas que tanto podem ser influenciadas por fatores biológicos como pelas suas vivências.

O grupo de crianças que fazia parte do grupo C2 era constituído na fase inicial da PPS por vinte e duas crianças de nacionalidade portuguesa: doze meninas e dez meninos, sendo que em meados de novembro uma nova criança do sexo feminino integrou o grupo, ficando assim com um total de vinte e três crianças. Em termos de

idade, o grupo era heterógeno, sendo constituído por dezoito crianças com quatro anos e cinco crianças com três anos de idade.

Vinte e uma crianças transitaram com a educadora do grupo C1 para o grupo C2, sendo que apenas duas crianças eram novas na instituição. Uma vez que a maior parte do grupo já era acompanhado pela mesma educadora desde a creche, notava-se uma grande relação de confiança, respeito e vinculação entre estes. Este acompanhamento contínuo, desde a creche até ao jardim-de-infância, permitiu que a educadora conhecesse bem as especificidades e particularidades de cada criança, e que tivesse uma relação próxima com as famílias, tendo já um conhecimento prévio sobre estas. Para além disso, as crianças também se conheciam umas às outras, e conheciam bem o estabelecimento educativo (os espaços, as rotinas, as regras). Assim, e tal como refere Ferreira (2004), as crianças que já se encontram há mais tempo no estabelecimento tinham “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais” (p.77), conseguindo assim prever, ou até mesmo antecipar padrões relacionados com as rotinas. Por já conhecerem bem a dinâmica do estabelecimento, estas crianças demonstravam vários comportamentos de autonomia, querendo participar nos recados que a educadora lhes solicitava ou até na antecipação e participação ativa em vários momentos da rotina.

Como já referido anteriormente, uma das peculiaridades deste grupo diz respeito à entrada de duas novas crianças que ingressaram pela primeira vez num estabelecimento educativo. Estas foram integradas no grupo com a ajuda da educadora, da AAE, e também das crianças. Observei em várias ocasiões, situações em que as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo se preocupavam em apoiar as novas crianças que ainda se encontravam em fase de adaptação. Por exemplo: indicavam-lhes onde ficavam determinados espaços, indicavam-lhes algumas regras da sala, ou por vezes até as acompanhavam até à casa de banho. Importa mencionar que uma das crianças que integrou o grupo em meados de novembro apresentava necessidades educativas especiais. Apesar de esta não ter sido diagnosticada por profissionais de saúde, aparentava ter um atraso global no seu desenvolvimento.

Com o decorrer da prática profissional foi possível observar e conhecer os interesses, as potencialidades e dificuldades do grupo no geral e de cada criança individualmente. Fui percebendo que o grupo não era heterogéneo só em termos de

idade, mas também em termos de interesses, considerando que cada criança tinha as suas preferências em termos das áreas existentes na sala (eram elas que escolhiam onde queriam brincar), em termos das brincadeiras, dos jogos e das suas interações entre pares. Também se tratava de um grupo heterógeno no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois nem todas estavam ao mesmo nível.

De um modo global, no que diz respeito às áreas de interesse existentes na sala, existiam algumas que se destacavam por serem escolhidas com muita frequência pelo grupo. Esse é o caso da área das expressões artísticas, da “casinha”, e das construções. As crianças realizavam espontaneamente bastantes desenhos e pinturas, e demonstravam prazer em explorar e utilizar os diferentes materiais artísticos que lhes eram disponibilizados. As técnicas do desenho e da pintura foram assim uma das formas pelas quais as crianças mais se gostavam de expressar, sendo que sempre demonstraram envolvimento em atividades que envolvessem técnicas de artes visuais. Estas gostavam também de realizar várias construções tridimensionais, sozinhas ou com os pares, utilizando na maioria das vezes legos e peças de encaixe de grandes dimensões. A área da “casinha” era também muito frequentada, até porque era um excelente meio onde se promoviam várias brincadeiras faz-de-conta e de interação entre pares.

Era notório o quanto as crianças deste grupo gostavam de brincar, e apreciavam todos os momentos dedicados a essa atividade fundamental na infância. Isso notava-se claramente nas suas ações, e por vezes até nas suas intervenções orais em que colocavam questões como: “Quando é que podemos ir brincar?” quando já estavam aborrecidos com algo. Portugal (2009) considera que “no brincar e na atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio” (p.51). Esta menciona ainda que ao estar em controlo, ao repetir e resolver problemas, a criança “faz descobertas, expressa-se de várias formas, utiliza informações e conhecimentos prévios em contextos significativos” (p.51). Assim, diariamente, as crianças iam aprendendo ao mesmo tempo que iam brincando nos vários momentos do quotidiano do JI, e não só. Estas brincavam e jogavam nos mais diversos espaços, com os materiais que elas próprias escolhiam. No “faz de conta” representavam situações reais ou imaginárias, exprimindo as suas ideias, sentimentos

e interagindo com os pares, ou por vezes até com os adultos, integrando-os nas suas brincadeiras (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

De um modo geral, as crianças do grupo eram naturalmente muito curiosas, participativas, e gostavam de explorar e questionar-se sobre o que se encontrava à sua volta. Isso revelava-se, por exemplo, no interesse que tinham em vários elementos e fenómenos da natureza e animais que encontravam diariamente no seu quotidiano (animais domésticos, pequenos insetos, aves), sendo que, por vezes, as suas questões poderiam dar origem a um trabalho de projeto. No que diz respeito às características de desenvolvimento, as crianças do grupo apresentavam, no geral, um nível de desenvolvimento expectável para as suas idades nos três grandes domínios: físico, cognitivo e psicossocial.

De um modo global, o grupo sempre demonstrou vários comportamentos de autonomia e cooperação entre pares, principalmente para com as crianças que integraram o grupo há pouco tempo. Nos vários momentos da rotina as crianças estavam sempre dispostas a apoiar os adultos nas mais diversas tarefas, e todos os dias eram escolhidas as crianças responsáveis da sala, que tinham como tarefa ajudar a educadora e os colegas durante os vários momentos do dia.

Por último, e no que concerne às fragilidades do grupo, notava-se que algumas crianças revelavam alguma dependência emocional da educadora, ou de outro adulto de referência, em situações de maior tensão emocional, procurando-os muitas vezes para se acalmarem e regularem as suas emoções. Como é natural, existiam também algumas fragilidades na resolução de conflitos entre pares, sendo que na maioria estes tinham origem na partilha de materiais, na existência de pequenas agressões e acusações. Revelavam também dificuldades no autocontrolo, principalmente em momentos de grande grupo, tendo dificuldades na capacidade de concentração e no cumprimento de regras.

### **1.5. Famílias das crianças**

É importante considerar o papel das famílias na educação das crianças, pois antes de entrarem no JI, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Segundo Homem (2002), a família é a primeira instância educativa de um indivíduo, e proporciona um ambiente onde se interiorizam “valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma

espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (p. 36). Por esta razão, é notória a importância que as famílias têm no desenvolvimento da criança, sendo que o educador de infância deverá procurar estabelecer uma relação com estas, para que, articuladamente, consigam proporcionar experiências a cada criança de forma adequada.

Devido à escassa informação relativamente aos dados das famílias, a caracterização das mesmas foi baseada em várias observações realizadas ao longo da PPS, em conversas informais tidas com a educadora cooperante, e através da consulta do projeto curricular do grupo.

A educadora cooperante considerava as famílias como parceiras na educação de infância, respeitava as suas diferenças, e valorizava as suas competências educativas. Sempre que fosse possível ou oportuno, tentava envolvê-las no quotidiano do JI, pois segundo esta, a sala do JI deve ser aberta não só às crianças, mas também às suas famílias. Quando se refere a famílias não se refere apenas aos pais das crianças, mas também aos seus avós, irmãos, e tios que por vezes também tinham contacto com a equipa educativa.

Tendo em conta que a maioria das crianças já frequentava o estabelecimento desde a valência da creche, as famílias já tinham uma relação pré-estabelecida com a educadora cooperante que sempre acompanhou este grupo de crianças. As famílias revelaram interesse no processo educativo das suas crianças, e eram incentivadas pela educadora a participar ativamente nas aprendizagens do grupo, através da participação em algumas atividades nas quais pudessem dar o seu contributo. Outra forma de envolvimento das famílias dava-se também pela participação destas em reuniões de avaliação ocasionais nas quais a educadora fazia uma retrospectiva da evolução de cada criança em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por último, através da consulta do projeto curricular, percebeu-se que as estruturas familiares do grupo eram na sua maioria estruturas nucleares (vinte famílias), compostas por um casal e pelo/s respetivo/os filho/s. As restantes três famílias apresentavam uma estrutura monoparental, sendo que os filhos viviam ou só com o pai ou só com a mãe.

## **1.6. A organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo)**

A organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões que estão interligadas e que dizem respeito à organização do ambiente educativo de uma sala. A forma como a sala está organizada constitui um suporte no desenvolvimento curricular, até porque as formas de interação dentro do grupo, a oferta e a forma como estão dispostos os materiais, e a distribuição e utilização do tempo são fatores determinantes para “o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Neste ponto do relatório será assim caracterizado o ambiente educativo (organização do espaço, materiais, organização do grupo e do tempo) tendo em conta as intenções educativas já definidas pela equipa educativa.

De acordo com Zabalza (1992), o ambiente educativo proporcionado pelo educador pode constituir-se como uma estrutura de oportunidades, sendo que este tanto pode ser facilitador como limitador no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Denota-se assim a importância da criação de um ambiente adequado que potencie o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois segundo Cardona (1992), estas aprendem sobretudo através da ação e da experimentação, sendo crucial proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização bem definida do espaço e do tempo, o que permitirá à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.

A organização espacial da sala do grupo C2 refletia-se na existência de várias áreas de interesse. De acordo com Zabalza (1998, p. 257), o espaço educativo “funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho”, sendo que “estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (ibidem).

Deste modo, todas as áreas apresentavam uma variedade de materiais à disposição e ao alcance das crianças, favorecendo assim a autonomia das mesmas. As diferentes áreas estavam também delimitadas de modo a que a criança pudesse distinguir facilmente os limites de cada uma, e para que existisse uma organização mais definida do espaço que contribuísse para uma utilização autónoma por parte das crianças, e contribuísse para que estas pudessem “construir mentalmente o seu espaço” (Zabalza, 1998, p. 257). Assim sendo, a educadora cooperante procurou organizar o espaço da sala de uma forma consistente, o que permite que a criança saiba em que

sítio quer brincar e que materiais tem disponíveis para o fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, na sala de atividades existiam diferentes áreas de interesse: (i) área da casinha, (ii) área da biblioteca, (iii) área do computador, (iv) área da garagem, (v) área das ciências, (vi) área dos jogos de mesa, (vii) área das expressões, e por último, (viii) a área das construções. A utilização destes espaços decorria geralmente nos tempos diários dedicados ao brincar, no qual as crianças escolhiam e exploravam as diversas áreas livremente, escolhendo os materiais que pretendiam.

De forma a entender melhor a organização da sala, serão descritas as principais características das áreas, bem como as suas principais intenções de acordo com a educadora.

A área da casinha contava com diversas mesas, bancos, uma cozinha de brincar, alimentos de plástico, loiça de plástico, vários objetos que representam o dia-a-dia, *nenucos*, uma caixa com diversas roupas/disfarces, entre outros. Esta era uma área que promovia o faz de conta (Hohmann e Weikart, 2011), e possibilitava que as crianças exprimissem as suas ideias ou sentimentos. Através das brincadeiras, estas punham em ação as imagens mentais que formavam dos acontecimentos humanos que observavam, ao mesmo tempo que interagiam com os pares e com os objetos.

A área da biblioteca era composta por dois pequenos sofás e uma estante com vários livros. De acordo com as intenções da educadora, pretendia-se a criação de uma área mais calma e acolhedora na sala que oferecesse às crianças o contacto com vários tipos de suportes escrito.

A área do computador tinha precisamente um computador portátil que podia ser utilizado pelas crianças com o apoio do adulto em momentos de pesquisa, ou para promover momentos lúdicos ou educativos (visualização de vídeos ou audição de músicas).

A área da garagem contava com vários carros de brincar de várias dimensões, uma pista de automóveis, e vários barcos de brincar. Era uma área bastante apreciada pelas crianças em que existia uma grande interação social entre pares, e onde eram potenciadas as brincadeiras de faz-de-conta, bem como o desenvolvimento motor global.

A área das ciências proporcionava materiais diversos que incentivam as explorações da criança e a experimentação. Nesta área podíamos encontrar lupas, balanças, seringas de plástico, copos transparentes, funis e diversos materiais naturais (folhas, conchas, cortiça, entre outros) para as várias explorações que as crianças pretendessem realizar. No fundo, era uma área que pretendia desenvolver o ímpeto exploratório da criança.

Na área dos jogos de mesa podiam encontrar-se diversos jogos como puzzles, jogos de padrões matemáticos, jogos de contagem, jogos de correspondência, entre outros. A utilização e exploração destes materiais pretendiam promover o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático, proporcionar o contacto com diferentes cores e formas, promover o desenvolvimento da motricidade fina, e promover também a existência de atividades conjuntas de cooperação e interação entre pares.

A área das expressões apresentava vários materiais que permitiam a criação de produções artísticas, nomeadamente folhas lisas A4 e A3, canetas de feltro coloridas (finas e grossas), lápis de cera, lápis de cor, cavalete, copos com tinta, pinceis, e plasticina. Estes materiais estavam acessíveis às crianças e tinham como intuito promover situações que permitiam a utilização de diferentes modalidades/técnicas expressivas. Aqui as crianças tinham liberdade para se expressarem através das artes plásticas.

Por último, a área das construções contava com legos de vários tamanhos, formas e cores, outros materiais de encaixe, e vários animais de plástico. Este espaço proporcionava a realização de construções tridimensionais, promovia o desenvolvimento do pensamento lógico, a exploração/contacto com diferentes cores, tamanhos e texturas, bem como a cooperação e interação social entre pares.

Estas áreas estavam organizadas de forma intencional, de modo a oferecer às crianças uma variedade de situações e materiais em que estas pudessem explorar, manipular, experimentar e descobrir as propriedades dos objetos disponíveis. A exploração livre do espaço promovia assim uma construção ativa do conhecimento por parte da criança (Zabalza, 1998). De facto, as diferentes áreas à disposição das crianças apresentavam um leque de oportunidades e, para além disso permitiam uma “organização do tempo polícrono” (Ferreira, 2004), visto que existiam várias atividades a decorrer ao mesmo tempo. Enquanto uma criança escolhia brincar na garagem, outra

poderia escolher brincar na casinha, e para além disso, poderiam decorrer atividades em pequeno grupo (dinamizadas pela educadora ou pela AAE) enquanto o restante grupo explorava livremente as diversas áreas de interesse.

Para além das áreas de interesse, é essencial destacar-se a zona do tapete. Este era o local no qual, em grande grupo, se reuniam diariamente as crianças para a realização das reuniões da manhã e da tarde e nos momentos de transição. Era um espaço que promovia principalmente a comunicação verbal, existindo vários momentos de conversa, partilha de experiências, jogos, dinamização de canções, entre outros. Realça-se também a existência de três mesas que serviam de apoio a várias áreas, tais como a área das expressões e dos jogos de mesa, e os placares onde se colocavam as várias produções das crianças de modo a ficarem expostas para as famílias poderem observá-las.

Apesar de a sala estar organizada desta forma, a educadora afirmou que a organização era flexível e poderia sempre existir alterações ao longo do ano, caso se justificasse.

Fora da sala, dentro do pavilhão havia uma casa de banho a escassos metros da sala, sendo que as crianças podiam utilizá-la de forma autónoma desde que avisassem algum membro da equipa de sala. Havia também o recreio ao ar livre onde as crianças podiam intercalar os momentos diários dedicados ao brincar entre o interior (sala) e o exterior (recreio), se as condições climatéricas fossem propícias.

No que diz respeito às rotinas do grupo, existia claramente uma rotina típica, sendo possível identificar vários padrões semelhantes (cf. dia tipo – Anexo B, p.20). Todavia, a existência de uma rotina definida não era sinónimo de “rigidez”, até porque esta podia ser modificada de acordo com as crescentes necessidades e interesses das crianças, tendo em conta alguns tempos institucionais que tinham de ser obrigatoriamente cumpridos, como a hora das refeições ou o momento das atividades extracurriculares.

A rotina do grupo era previsível, ou seja, as crianças tinham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, tendo uma rotina diária estável na qual sabiam pelo que podia esperar, diminuindo assim sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo, e segundo a educadora cooperante, os dias não são todos iguais e por vezes podem surgir novas necessidades

demonstradas pelas crianças, o que obriga a que haja uma flexibilidade na rotina e uma aplicação de diferentes estratégias.

Desta forma, a rotina poderia ser suscetível a mudanças devido às constantes necessidades e aos diferentes interesses do grupo. A educadora acompanhava o dinamismo do contexto e aplicava as estratégias mais adequadas e que fizessem mais sentido naquele momento ou período de tempo, de modo a promover maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, de acordo com Spodek & Saracho (1998), o educador deverá ser capaz de solucionar as adversidades que poderão surgir.

Por fim, no que diz respeito à organização do grupo, a educadora afirmou optar sempre pela opção que considera ser mais funcional e benéfica para as crianças. Ou seja, consoante as propostas pedagógicas a serem realizadas, a educadora considerava as várias opções de organização do grupo e optava pela que considerava ser a melhor. Eram então promovidos vários tipos de organização do grupo, consoante os momentos da rotina ou consoante as diferentes propostas pedagógicas.

Nas atividades individualizadas tornava-se mais fácil aperceber-se e dar resposta às dificuldades e necessidades de cada criança, permitindo a promoção de um apoio mais individualizado. Por outro lado, quando a organização era em pequenos grupos, era possível identificar quais as necessidades das crianças e promover a cooperação entre estas. Consequentemente, estes momentos individuais e em pequeno grupo ajudavam a respeitar os ritmos de cada criança, colocando em prática o princípio da diferenciação pedagógica (Silva et al., 2016).

Por último, a organização em grande grupo servia maioritariamente para a realização de atividades de partilha de conhecimentos, de experiências e de promoção de ajuda mútua entre os membros do grupo. Este tipo de organização desenvolve também competências como a comunicação oral, o respeito pelas regras acordadas, e o autocontrolo.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

No presente capítulo do relatório apresenta-se uma descrição e análise reflexiva da intervenção no contexto de jardim-de-infância, pondo em evidência as minhas intenções pedagógicas relativamente às crianças, às famílias e à equipa. Para que estas intenções fizessem sentido, foi necessário ter sempre presente a caracterização do contexto.

Neste sentido, alguns dos meus princípios e intenções vão ao encontro do que havia sido definido pela educadora cooperante, de forma, a proporcionar uma continuidade do que já tinha vindo a ser desenvolvido.

### **2.1 Intenções pedagógicas com as crianças**

Em primeiro lugar, como forma de definir as principais intenções pedagógicas, a elaboração de uma caracterização do contexto educativo foi crucial. Para isso, procurei informar-me junto da educadora cooperante e também da ajudante de ação educativa para entender qual a melhor forma de colaborar na ação pedagógica, respeitando as normas de funcionamento institucionais e as práticas que faziam parte do ambiente educativo das crianças. Assim, procurei ir ao encontro do que era preconizado pela equipa educativa, promovendo uma continuidade ao que já tinha vindo a ser desenvolvido desde que as crianças frequentavam a valência de creche e eram acompanhadas pela mesma educadora.

Todo o tempo passado no estágio foi muito enriquecedor e permitiu-me observar vários aspetos característicos deste grupo de crianças. Logo desde o início, e visto que as crianças já eram detentoras de um percurso institucional, tornou-se necessária a minha integração dentro da equipa educativa de sala. Apesar de o estágio ter decorrido no início do ano letivo, a maioria das crianças já estavam adaptadas às práticas da educadora e da instituição, revelando desde cedo vários sinais de autonomia dentro do ambiente educativo. Reparei logo nas primeiras semanas que a educadora tinha estabelecida para com o grupo uma relação segura de vinculação baseada na confiança e no respeito. Perante esta especificidade, e tendo em conta que a relação estabelecida com as crianças é uma competência fundamental em qualquer contexto de educação de infância, pretendi integrar-me no grupo, desenvolvendo desde cedo, uma relação de qualidade baseada na confiança, e em que cada criança fosse acolhida, valorizada e respeitada.

Procurei também dar continuidade a algumas das intencionalidades definidas pela educadora, tais como: (i) a promoção de uma aprendizagem ativa por parte da criança, tendo sempre como base os seus interesses; (ii) a promoção de aprendizagens nas diversas áreas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); bem como, (iii) a promoção de experiências e oportunidades que permitissem que a criança desenvolvesse as suas potencialidades, e que que fortalecessem a sua autoestima, autonomia e autocontrolo.

Para complementar as intencionalidades já referidas, delineei outras intenções que achei pertinente tendo em conta as características do contexto socioeducativo.

O facto de o grupo ser heterogéneo em termos de idade (e não só) foi visto por mim, como uma vantagem no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Perante esta característica, pretendi promover uma aprendizagem cooperativa entre pares através da realização de propostas pedagógicas com grupos diferenciados em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), a criação de grupos de aprendizagem que sejam compostos por crianças de diversas faixas etárias, apresenta várias vantagens, uma vez que esta diversidade, não só enriquece o processo educativo, como promove a inclusão das crianças. Possibilita assim que as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumam a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar os mais novos, ao mesmo tempo que estes se desenvolverão mais rapidamente e experienciarão situações que, com o educador ou com crianças da mesma idade, não ocorreriam.

Tento em conta a heterogeneidade do grupo, e uma vez que existiam crianças com necessidades educativas especiais e algumas diferenças culturais, existiu uma maior atenção da minha parte, de modo a dar respostas às necessidades específicas de cada criança, de acordo com uma pedagogia diferenciada com estratégias distintas. Foi assim necessário adequar as respostas dadas a cada criança, promovendo uma diferenciação e flexibilização curricular. Tal como se encontra presente nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016), deve ser dada uma resposta adequada a todas as crianças, promovendo assim uma igualdade de oportunidades. Pretendeu-se assim criar uma diferenciação pedagógica, para que todas

as crianças, mesmo que em níveis de desenvolvimento distintos, fossem estimuladas de uma forma equitativa, tendo sempre em conta as suas diferenças.

Considerando cada criança do grupo como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), procurei moldar a minha forma de interação com cada uma delas de acordo com as suas características próprias. Apesar de ser bastante complicado desenvolver uma *atenção individual permanente* (Zabalza, 1998), sempre que fosse possível tentei interagir adequadamente com cada criança de modo a orientar o seu trabalho e dar-lhe novas pistas, apoiando-a na aquisição de novas aptidões.

Tendo em conta que o grupo revelava algumas dificuldades no autocontrolo, principalmente em momentos de grande grupo, tendo dificuldades na capacidade de concentração, diariamente, procurei desenvolver e promover nas crianças comportamentos como o saber esperar pela sua vez, pedir desculpa e saber desculpar, e a tomada conjunta de decisões, sendo que tentei dar o exemplo agindo de forma justa e escutando os pontos de vista e solicitações das crianças. Os momentos de grande grupo proporcionados ao longo da PPS foram importantes para que as crianças desenvolvessem aspetos da comunicação oral, como a partilha de ideias e a realização de várias dinâmicas lúdicas (audição de histórias, jogos, canções), e permitiram desenvolver em simultâneo o autocontrolo e a capacidade de atenção das crianças.

Por último, foi minha preocupação durante toda a prática ter uma visão positiva de todas as crianças, acreditando sempre no seu potencial, incentivando-as e apoiando-as nas suas dificuldades. Mesmo quando as crianças tendiam a desistir afirmando que “não sabiam fazer” ou “não conseguiam”, procurei estar presente para as apoiar, interferindo na sua *zona de desenvolvimento potencial* (Vygotsky, 1988), como forma de as ajudar face às adversidades encontradas e respondendo às dúvidas que pudessem surgir, tentando também motivá-las, elogiando-as de uma forma positiva nas suas conquistas.

## **2.2. Intenções com as famílias**

No que diz respeito às principais intenções com as famílias, procurei dar continuidade ao trabalho que já estava a ser realizado pela educadora cooperante. Esta

considerava que as famílias deveriam ser vistas como parceiras da educação das crianças, e que deveriam estar envolvidas de alguma forma no processo educativo. Como tal, procurei contribuir para tornar a sala de atividades num espaço com a porta aberta para todas as famílias, estando disposta a dar conta do que as crianças faziam e aprendiam no quotidiano do JI.

Assim, considerando as famílias como um pilar importante na educação das crianças, procurei, juntamente com a educadora e auxiliar, acolher as crianças e as suas famílias durante o acolhimento da manhã. Sempre que achei pertinente, optei também por partilhar algumas informações importantes com as famílias através de pequenas conversas informais. Outra forma pela qual também comuniquei com as famílias foi através da exposição de cartazes informativos, através da exposição/divulgação do trabalho realizado pela metodologia de trabalho de projeto, e também, através da exposição das várias produções e aprendizagens das crianças nos placards da sala de atividades para que as famílias pudessem ver. Tal como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), o trabalho com a família permite ao educador conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. As conversas informais nos acolhimentos e nas saídas, e os trabalhos expostos na sala contribuem para que todos participem no processo de aprendizagem.

### **2.3. Intenções com a equipa educativa**

Torna-se fundamental que, em qualquer atividade profissional em que seja necessária cooperação, exista uma relação de confiança entre todos os membros da equipa. Em relação à área da educação de infância, a cooperação e confiança entre todos os profissionais é importante para que exista um ambiente estável e de bem-estar.

Desta forma, em relação ao trabalho realizado com a equipa, e à semelhança das intenções com as famílias, procurei dar continuidade às intencionalidades da educadora cooperante, através da criação de uma ambiente de coordenação e cooperação entre todos os membros da equipa de sala, procurando, sempre que possível, partilhar e trocar ideias, experiências e situações vividas com a educadora, e com a AAE, de modo a estarmos informadas de todas as situações relevantes e procurando escutar e entender os diversos pontos de vista no que toca à ação pedagógica. Na perspetiva de

Lino (2013) “as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação” (p.134). Assim, em relação à equipa educativa, foi essencial estabelecer uma relação de proximidade e confiança. Esta relação era predominantemente baseada no diálogo e no respeito por cada elemento que me acompanhou neste processo. Deste modo, considerei pertinente partilhar algumas das minhas ideias e dúvidas junto dos membros da equipa, principalmente junto da educadora cooperante.

Procurou-se também promover algumas atividades que envolvessem a restante comunidade educativa, através da realização de intercâmbios de sala em que se desenvolveram algumas dinâmicas lúdicas, e através de apresentações de vários projetos a outros grupos. Devido ao plano anual de atividades da instituição, a equipa educativa alargada teve que se articular também nas diversas festividades celebradas, procurando motivar as crianças e garantir que cada grupo do estabelecimento tivesse uma participação ativa nestas celebrações.

#### **2.4. Avaliação das intenções para a ação educativa**

Considerando as intenções anteriormente referidas, refletirei um pouco sobre a minha ação na prática profissional, analisando os pontos fortes e fracos.

Relativamente ao grupo de crianças, penso que consegui realmente construir uma relação afetiva e adequada com as crianças, demonstrando estabilidade emocional, confiança, disponibilidade, respeito, carinho e compreensão. Esta relação foi sendo construída desde o início e foi-se fortalecendo, sendo que as crianças no seu dia-a-dia tanto recorriam a mim como à educadora cooperante ou à ajudante de ação educativa, considerando-me assim como parte integrante do equipa. Para alimentar esta relação, tentei responder adequadamente às características de cada criança, até porque as fui conhecendo cada vez melhor e entendia qual a forma mais adequada de lidar com cada uma. Como forma de promover a autoestima, a persistência e o desejo de aprender, tentei valorizar as ações das crianças através de *feedback's* positivos e elogiar o seu empenhamento e/ou persistência.

No que diz respeito à promoção de aprendizagens, tentei sempre planear as várias propostas pedagógicas e as estratégias de acordo com os interesses e

necessidades das crianças, com o intuito de potencializar as suas competências. A realização do trabalho de projeto permitiu o desenvolvimento de um tópico que partiu do interesse e curiosidade das crianças, sendo que estas puderam participar ativamente nas várias fases e mostraram-se quase sempre envolvidas e entusiasmadas no decorrer do projeto. Para além disso, este projeto foi uma excelente forma de fazer uma abordagem holística pelas várias áreas e domínios preconizadas nas OCEPE (2016).

Ao longo da PPS fui também desenvolvendo outras atividades nas mais diversas áreas de conteúdo, tendo em conta tudo o que observei sobre o grupo. Por exemplo, uma vez que as crianças tinham demonstrado um crescente interesse pela leitura e pela escrita, e sendo que estavam numa fase em que se torna importante que os adultos promovam o contacto com os livros e audição de histórias, achei importante criar alguns momentos para ler livros e contar histórias durante os momentos de transição em grande grupo, o que também ajudou as crianças a trabalharem o seu autocontrolo e a atenção. Para além da dinamização de vários jogos e canções, a leitura de histórias foi também uma das formas encontrada para contornar essas fragilidades do grupo.

Uma característica deste grupo de crianças era o seu grande interesse pela área das expressões. Por isso, achei pertinente a introdução de novas canções para as crianças aprenderem e disfrutarem, e a promoção de atividades no domínio das artes visuais que estimulassem ainda mais as capacidades das crianças, tentando diversificar as técnicas artísticas e os materiais que já existiam na sala.

No que diz respeito à minha inclusão no estabelecimento e na equipa de sala considero que me consegui integrar de uma forma gradual. Apesar de ter criado uma relação de bem-estar e de compreensão com os elementos da equipa, julgo que deveria ter partilhado mais ideias próprias, de forma a não me basear apenas nas intenções e nas propostas da educadora. Penso que falhei nesse sentido, porque apesar de eu ter dado continuidade a várias intencionalidades já existentes, poderia ter feito muito mais do que já estava a ser feito, demonstrando uma maior iniciativa da minha parte. Poderia ter desenvolvido mais a relação de cooperação entre a equipa através do diálogo, partilhando mais informações, ideias e sugestões, de modo a não apresentar uma postura tão recatada, o que não ajudou a minha prestação neste campo.

Relativamente às famílias, como indicado nas intencionalidades, dei seguimento ao que já estava a ser feito pela equipa. Contudo, e considerando que a maioria das

famílias sempre demonstrou disponibilidade e interesse, poderia tê-las envolvido muito mais. Ao longo do tempo fui percebendo que apesar dos acolhimentos realizados, e apesar dos trabalhos afixados, não construí uma relação assim tão próxima quanto gostaria com as famílias. Estas visionavam-me como um dos membros da equipa, mas eu pouco fiz para as envolver mais. Apesar de tudo, sempre mostrei respeito pelas diferenças existentes, mostrei atitudes de compreensão ao escutar as famílias, e procurei ser calorosa e segura durante os acolhimentos.

## **2.5. Avaliação aprofundada de uma criança: elaboração de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem**

Durante a PPS foi proposta a realização de uma avaliação aprofundada de uma criança, através da elaboração de um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, o portefólio realizado apresenta uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem do M.A. (cf. Anexo B, p. 100).

O portefólio encontra-se organizado segundo as diretrizes de Parente (2004), na medida em que: documenta o crescimento e desenvolvimento da criança em várias áreas do desenvolvimento e recorre a diversos registos de observação (registos escritos e fotográficos) que estão datados de modo a criar uma “linha de tempo” para que se trace uma imagem do desenvolvimento e aprendizagem da criança ao longo do tempo. A criação desta linha temporal ajuda a perceber e a avaliar as evoluções da criança.

Tal como indica Parente (2004), tornou-se também essencial definir claramente os objetivos subjacentes à intenção de realizar o portefólio: i) documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança em várias áreas do desenvolvimento e aprendizagem; ii) analisar e interpretar o conteúdo do portefólio como de avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança; e por último, iii) avaliar os progressos realizados pela criança.

Ao elaborar este portefólio de desenvolvimento e aprendizagem como forma de avaliação, consegui compreender o M.A. no seu contexto, selecionando e utilizando diferentes formas e meios de observação e registo, que me permitiam “vê-lo” sob diferentes ângulos e organizar todas as informações obtidas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para a realização do portefólio foram destinados diversos momentos ao longo de várias semanas em que conversei com a criança e ia registando o que esta me ia

dizendo. É essencial referir que M.A. tinha autonomia para escolher os desenhos ou outras produções que queria colocar no seu portfólio.

Apesar do período de estágio não ter sido muito prolongando, ainda assim foi possível constatar algumas evoluções que foram evidentes no desenvolvimento e aprendizagem do M.A.

A primeira evolução, e uma das mais notórias, caracterizou-se pela demonstração de um maior interesse pela escrita. Isto constatou-se principalmente na iniciativa que a criança revelava quando queria identificar as suas produções artísticas com o nome. Quando iniciei o estágio, na maior parte das vezes, o M.A. preferia que algum adulto identificasse os seus desenhos, mas com o passar do tempo este foi começando a tentar escrever o seu nome de uma forma não convencional, até conseguir reproduzir as letras de uma forma convencional. Durante a realização do Portfólio, o próprio M.A. assumiu que evoluiu neste aspeto da escrita.

Outra evolução diz respeito a uma maior comunicação verbal por parte do M.A. nos momentos de reunião em grande grupo, nos quais as crianças podiam participar partilhando as suas novidades, ideias, descobertas ou aprendizagens. Este começou a participar e a expressar-se com uma maior frequência, demonstrando assim um maior interesse por comunicar as suas ideias.

Na área da matemática o M.A., cada vez mais tinha presente o sentido do número, sendo que já reconhecia a sequência da contagem oral com facilidade, e utilizava muitas vezes os dedos da mão para o auxiliar a fazer a contagem termo a termo dos objetos. Quando eram marcadas as presenças no mapa, este gostava de contar o número de bolas verdes daquele dia, de modo a perceber quantas crianças estavam presentes na sala. Ao realizar estas contagens também já revelava, algumas vezes, o reconhecimento que o último número proferido na contagem oral corresponde ao total da contagem (quantidade total). Na temática da geometria, já reconhecia algumas formas geométricas e sabia nomeá-las.

Em suma, considerando o percurso do M.A. ao longo das 15 semanas da Prática Profissional, verificaram-se, de facto, algumas evoluções em diversos domínios do desenvolvimento, reveladas principalmente através da aquisição de conhecimentos e competências preconizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A participação da criança na construção

do portfólio contribuiu para que esta adquirisse uma maior consciência de si como aprendente, confrontando-se com as suas próprias evoluções ao longo do seu processo educativo.

### **3. EMERGÊNCIA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS”**

#### **3.1. Identificação e fundamentação da problemática**

“A E.P. depois de ter desenhado um arco-íris numa folha branca A4, fez também no verso, com a ajuda de uma caneta de feltro, vários símbolos que pareciam ser representações de letras/palavras (cf. Anexo B, figura 18, p. 120). Eu perguntei-lhe o que é que esta estava a fazer e ela respondeu-me: “Estou a escrever nomes”. Apesar de estar a escrever de uma forma não convencional, a E.P. parece já ter algumas conceções e no que toca à linguagem escrita. Esta parece também entender a orientação da escrita, visto que escrevia da esquerda para a direita” (Nota de campo, 03/10/2017, Anexo B, p.112).

A nota de campo apresentada acima elucida apenas uma das muitas situações decorridas no contexto da PPS em JI. Ao longo da minha vivência com este grupo de crianças, fui-me apercebendo de várias situações similares a esta, o que me levou a realizar uma investigação centrada na problemática da emergência da escrita no contexto da Educação Pré-Escolar, com crianças dos 4 aos 5 anos. Uma vez que o grupo se encontrava num processo de apropriação da escrita e das suas características, tendo demonstrado interesse e curiosidade pelo código escrito, e visto que vários estudos (Alves Martins e Mendes, 1987; Ferreiro, 1988; Mata, 2002) nos demonstram que os conhecimentos e conceções construídos pelas crianças à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são fulcrais para entender este processo, decidi focar-me na análise dos aspetos figurativos e conceptuais das produções escritas das crianças, de modo a tentar perceber as suas conceções acerca do código escrito.

Deste modo, e tendo em conta os fundamentos teóricos que serão apresentados no ponto seguinte, será apresentada uma investigação quem tem como título “A

*emergência da Escrita no Pré-Escolar – As concepções das crianças*”, e que tem como questão de partida: “Quais as concepções que as crianças têm acerca da escrita?”.

Neste sentido, e de modo a estruturar melhor a investigação apresentada, foram definidos os seguintes objetivos pretendidos para este estudo: i) identificar o que as crianças compreendem e o que pensam sobre a escrita; ii) identificar hipóteses que as crianças colocam sobre as funcionalidades da escrita. Estes objetivos são uma parte estruturante da investigação, sendo que ao longo da investigação se pretendeu descrever e refletir sobre estes aspetos de uma forma contextualizada e fundamentada.

### **3.2. Metodologia**

Para dar resposta a estes objetivos de investigação, optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa, que segundo Meirinhos e Osório (2011), se orienta numa perspetiva mais interpretativa e construtivista, sendo que é dada uma maior ênfase à componente descritiva dos fenómenos.

Visto que foi minha intenção compreender as várias produções escritas, as situações observadas, e os seus significados, selecionei o método de estudo de caso, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), se trata de um estudo de natureza qualitativa e consiste na observação detalhada dum contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Na perspetiva de Meirinhos e Osório (2011), este método de investigação caracteriza-se por “sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (p. 52). Na mesma ótica, Yin, citado em Duarte (2008), afirma que o estudo de caso permite compreender uma situação particular, procurando conhecê-la em profundidade.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados são fundamentais para a obtenção de informações que, posteriormente, serão categorizadas para que se adquira um conhecimento mais aprofundado. Segundo Yin (2005), citado por Meirinhos e Osório (2011), a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência denota-se como um ponto forte importante dos estudos de caso. Desta forma, no decorrer do estudo, foi dada importância à utilização de uma gama variada de técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a observação participante; as notas de campo; as produções escritas das crianças; a realização de uma entrevista semiestruturada às crianças como forma de entender as suas concepções no que diz respeito aos aspetos figurativos e

conceptuais da escrita e as suas funções. Por último, com o objetivo de descrever e evidenciar as formas como a criança vai formulando ideias, pondo hipóteses, e desenvolvendo conceptualizações sucessivas sobre a escrita, e à semelhança dos critérios utilizados por Alves Martins e Mendes (1987), realizaram-se atividades de escrita inventada com as crianças, onde lhes foi pedido que escrevessem, como soubessem, um conjunto de cinco palavras.

### **3.3. Roteiro Ético**

Importa referir que, no decorrer da investigação se tornou-se essencial a criação de um roteiro ético que permitisse assegurar um conjunto de princípios éticos e deontológicos, de forma a garantir que a investigação seguisse um protocolo de segurança e clareza de informação (Máximo-Esteves, 2008). Estes princípios tiveram como principais referências, a APEI (2012) e Tomás (2011). Através de ambos os documentos referidos foi possível delinear um percurso ético para o meu trabalho investigativo que tem na sua essência assegurar alguns princípios.

Em primeiro lugar, procurei integrar-me na equipa educativa, respeitando as normas e regulamentos da instituição. Tendo eu um papel de observadora participante, deixei claro os objetivos do meu trabalho, adotando uma postura de entendimento e cumprimento relativamente à filosofia e às ideologias do estabelecimento educativo e da educadora cooperante.

Procurei respeitar sempre a privacidade e a confidencialidade de todos os envolvidos, preservando o anonimato. Note-se que o nome das crianças e outros agentes envolvidos nunca são revelados, sendo que me refiro a estes através das iniciais dos seus nomes. Os registos fotográficos foram também editados de forma a não revelarem a identidade de ninguém.

No que toca ao consentimento informado, tanto as famílias como as crianças foram informadas do trabalho investigativo que estava a ser realizado, e procurei não ser intrusiva em momento algum, respeitando sempre a vontade dos participantes, e informando as crianças dos processos que estavam a decorrer, tentando não perturbar o tempo e o espaço de cada um. A recolha de imagens foi feita de forma discreta e sempre com o consentimento das crianças em questão.

Por último, e uma vez que se trata de uma investigação com crianças, procurei respeitar e guiar-me pelo que está preconizado pela Convenção Internacional dos

Direitos da Crianças (ONU, 1989), indo ao encontro das necessidades de cada uma, não criando ou exprimindo juízos preconcebidos, e velando sempre pelo seu bem-estar físico e psicológico. Tal como vem expresso na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012), tive sempre sempre em conta a seguinte premissa no compromisso com as crianças: “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”. Apesar das diferenças existentes, procurei sempre compreendê-las, incentivá-las e apoiar-las nas suas dificuldades, contribuindo para a motivação e autoestima da criança e para o seu reconhecimento como aprendiz ativo.

### **3.2. Revisão da literatura**

*A escrita existe mesmo antes de a criança ser iniciada nos rituais da alfabetização, estando presente em inúmeros objetos físicos do meio envolvente e numa complexa rede de relações sociais*

(Ferreiro, 1987, citado por Pais, 2009)

Os trabalhos investigativos sobre a emergência da escrita têm vindo a demonstrar que as crianças, muito antes de entrarem no 1.º ano de escolaridade apresentam conhecimentos precoces acerca da funcionalidade e das conceptualizações da linguagem escrita. Na perspetiva de Silva e Almeida (2017), antes da aprendizagem formal da escrita, as crianças já colocam hipóteses conceptuais sobre o código escrito, hipóteses essas que refletem as suas ideias sobre as relações entre o escrito e o oral. Na mesma linha de pensamento, Alves Martins, Mata, e Silva (2014), afirmam que estas primeiras conceções das crianças se tratam de ideias não convencionais acerca das funções da escrita, das suas propriedades e sobre o que esta representa. Mata (2008) refere também que estes conhecimentos e conceções das crianças se constroem à medida que estas vão contactando e interagindo com a escrita.

Quando se fala em análise das conceptualizações das crianças sobre a escrita, é fundamental não ter como referência apenas os aspetos figurativos da escrita, que nos fornecem informações sobre o tipo de características percetivas/gráficas que a criança já se apercebeu relativamente à escrita. A identificação destes aspetos pode dar-nos algumas informações sobre o tipo de características relativamente ao código

escrito, mas só através da identificação e análise das características dos aspetos conceptuais se consegue compreender na totalidade a forma como a criança interpreta os conhecimentos relativos à escrita (Mata, 2008). Portanto, são as hipóteses conceptuais que sustentam as produções escritas das crianças, a sua natureza, características e os processos que lhe estão subjacentes.

Assim sendo, segundo Mata (2008), fazem parte dos aspetos figurativos da escrita i) a diferenciação de códigos, pois quando as crianças se iniciam na escrita, podem surgir desenhos, garatujas ou “formas tipo letra”. Segundo a autora, a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e o desenho. Nesta fase inicial é também frequente surgirem números misturados com letras, pois as crianças ainda apresentam dificuldades na diferenciação dos códigos alfabético e numérico; ii) o conhecimento das letras, pois as crianças vão começando a diferenciar as letras e a aperceber-se das suas características particulares. Com o tempo, estas vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada, e em simultâneo, vão-se apercebendo do seu papel e enquadramento no sistema de escrita. iii) a orientação da escrita, pois as crianças vão experimentado várias hipóteses até se aperceberem da orientação em linhas (tanto da esquerda para a direita como de cima para baixo).

No que diz respeito aos aspetos conceptuais e à descoberta da escrita, a mesma autora refere o interesse que desde muito cedo as crianças demonstram pela escrita. Estas envolvem-se na utilização da linguagem escrita, porque ao ver os outros a escrever, vão desenvolvendo a sua própria perspetiva sobre o código escrito. O facto de as crianças estarem envolvidas na utilização da linguagem escrita vai ajudá-las a desenvolver uma perspetiva sobre o que é a escrita e quais as suas funções. Ao longo desta exploração, as crianças vão-se apercebendo que os suportes de escrita variam no seu conteúdo e consoante a função que servem. Refere também que podem começar a surgir alguns sinais de consciência fonológica antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo que muitas crianças desenvolvem alguns destes aspetos através das atividades e brincadeiras em casa e no jardim-de-infância.

Várias investigações, como as de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988), revelaram que “as conceptualizações das crianças sobre linguagem escrita evoluem ao

longo de um processo durante o qual as crianças vão reformulando o seu pensamento acerca da linguagem escrita” (Alves Martins, Mata & Silva, 2014). À medida que vão interagindo com os outros (pares ou adultos), e com os vários suportes escritos, as crianças vão-se questionando sobre as correspondências existentes entre os objetos e a escrita, e também sobre a relação entre a linguagem escrita e a oral.

De modo a tentar perceber e classificar as concepções criadas pelas crianças relativamente à natureza da linguagem escrita em idade pré-escolar, os estudos de Ferreira e Teberosky (1979), pretenderam analisar produções escritas de crianças entre os 4 e os 6 anos, sendo que estas iam evoluindo ao longo de cinco níveis, desde a fase em que a escrita ainda não funcionava como veículo de transmissão, até à elaboração de uma escrita alfabética em que se associa a oralidade à escrita (Pais, 2009).

Segundo Alves Martins et al. (2014) e Mata (2008), a evolução das conceptualizações das crianças iniciam-se pela distinção entre o desenho e a escrita e pela existência de critérios formulados por estas que tornam uma sequência de letras passível de transmitir uma mensagem. Esses critérios podem representar-se numa quantidade mínima de letras e a não repetição da mesma sequência de letras em diferentes palavras. Mesmo nesta primeira fase em que as crianças não fazem qualquer correspondência entre a linguagem oral e a escrita, vai-se verificando um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo e quantitativo, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras.

Neves e Alves Martins (1994) afirmam que as crianças mesmo quando passam a utilizar nas suas produções escritas alguns sinais parecidos com letras, ou letras precisamente, para expressarem qualquer coisa, “ainda não têm a preocupação de os associar ao oral” (p.59). Deste modo, estas utilizam o repertório de sinais que conhecem, variando as posições e os tamanhos para dizer diferentes coisas. As autoras caracterizaram este tipo de escrita como a “escrita pré-silábica”, não existindo assim uma relação direta entre a linguagem escrita e a oral.

Na mesma linha de pensamento, Alves Martins e Mendes (1987), caracterizam esta fase considerando que as crianças visionam a escrita como uma “atividade grafo-perceptiva”, na qual a criança não atribui ainda qualquer significado às suas representações escritas e acaba por “desenhar” a imagem visual que tem das palavras que quer representar. Os autores indicam uma série de critérios que podem ser

utilizados pelas crianças neste nível de conceptualização, nomeadamente: a existência de um número mínimo de letras para a escrita de cada palavra; a exigência de variedade de grafemas na escrita de uma palavra; a hipótese quantitativa do referente, na qual surgem tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente, em que os nomes dos objetos maiores são escritos com mais letras ou letras maiores que os nomes dos objetos mais pequenos.

Posteriormente, começa a surgir a hipótese silábica quando começam a surgir as tentativas de coordenar a linguagem escrita com a linguagem oral. Nesta fase, as crianças começam a ter a noção de que as palavras orais constituem-se por vários componentes sonoros e começam a associar esses componentes a uma sílaba específica, até que, progressivamente, começam a associar os componentes sonoros a uma letra específica, terminando numa escrita alfabética em que se selecionam as letras adequadas para representar os fonemas pretendidos (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014).

Apesar de tudo, estas evoluções podem não decorrer exatamente de uma forma tão linear, uma vez que uma mesma criança poderá, em diferentes momentos, realizar produções escritas que não se enquadram no mesmo nível conceptual, o que poderá ser explicado por fatores como a natureza da palavra ou o contexto onde está inserida (Silva & Almeida, 2017).

### **3.3. Contextualização da investigação e procedimentos de recolha e análise de dados**

Participaram neste estudo 15 crianças que faziam parte do grupo que acompanhei durante a PPS II. No momento da recolha de dados estas tinham entre os 4 e os 5 anos de idade.

No espaço educativo não havia nenhuma área dedicada à escrita, porém, as explorações espontâneas das crianças eram incentivadas pela educadora. Assim, havia apenas uma área física dedicada à promoção do desenvolvimento da linguagem escrita: a área da biblioteca com vários livros e outros suportes escritos como jornais e revistas.

Para realização deste estudo foram utilizados três técnicas distintas, de modo a caracterizar algumas das concepções sobre a linguagem escrita e a suas

funcionalidades: (1) observação participante; (2) atividade de escrita inventada; (3) entrevista semiestruturada para identificar as concepções que as crianças tinham relativamente à escrita, e quais as funcionalidade que atribuem à linguagem escrita.

Segundo Esteves (2008), a observação participante “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Durante o tempo que permaneci com as crianças a observação participante foi uma das técnicas de maior relevância. Como estagiária procurei assumir uma postura de participante plena, pois ia tentando agir do mesmo modo que a educadora. A observação que fiz foi acompanhada por notas de campo que são registos recolhidos durante uma observação, e representam um instrumento de tratamento de dados para uma pesquisa qualitativa (Ludke & André,1986).

A atividade de escrita inventada foi uma proposta realizada com as crianças, individualmente, em que lhes foi pedido que escrevessem algumas palavras de modo a poder-se conhecer as suas representações sobre o modo como o escrito codifica o oral. Assim sendo, adotaram-se critérios semelhantes a Alves-Martins e Mendes (1987), ao serem promovidos momentos individuais onde foi pedido à criança que escrevesse, como soubesse, um conjunto de cinco palavras: Gato, Gata e Gatinho, três palavras da mesma família que reenviam para referentes semelhantes mas com diferenças ao nível do género e da dimensão, o que permite verificar com maior facilidade se a produção da criança tem em conta a emissão oral, as características do referente ou a imagem preceptiva de uma palavra escrita; Cavalo e Formiga, que representam referentes de tamanhos contrastantes e têm nomes iniciados com letras distintas entre si. Esta atividade pretendeu assim, compreender e classificar as hipóteses conceptuais dominantes orientadoras da escrita das crianças, tentando-se identificar os princípios critérios utilizados por estas no momento da escrita.

Por último, temos a entrevista que se caracteriza por “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Esteves, 2008, p. 92). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (o entrevistado), permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam

certos aspetos. Deste modo, foi realizada uma entrevista com as crianças que teve como base um conjunto de questões que pretendiam identificar as concepções que as crianças tinham relativamente à escrita, e quais as funcionalidades que atribuem à linguagem escrita. Com isto, pretendia-se que as crianças distinguíssem códigos e/ou identificassem palavras possíveis de ler, e que verbalizassem algumas funções da escrita. Estas foram entrevistadas individualmente, numa sala com um ambiente calmo no qual se respeitou sempre a vontade da criança caso esta não quisesse responder a alguma das questões.

Visto que se tratou de uma investigação qualitativa, o processo de análise de dados foi feito através de uma análise de conteúdo, que de acordo com Silva e Fossá (2015), é uma técnica em que se analisa o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo investigador. Na análise do material, procura-se classificar os dados em temas ou categorias que auxiliam a sua compreensão. Deste modo, o processo de análise de dados foi realizado à medida que se foi produzindo uma narrativa descritiva e interpretativa das observações realizadas. Para apoiar esta análise, foi criada uma árvore categorial na qual se encontram categorizados os vários aspetos em estudo (cf. Anexo B, p. 111). Em cada categoria e subcategoria descreveram-se, analisaram-se e refletiram-se sobre os dados obtidos tendo em também em conta os fundamentos teóricos acerca das conceptualizações infantis sobre a escrita.

### **3.4. Apresentação e discussão dos resultados**

De acordo com Silva (2003),

É nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interações com os outros (pares e adultos), que as crianças se vão interrogando sobre as correspondências entre objectos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Deste modo, constroem ideias não convencionais sobre as propriedades da escrita e sobre o que esta representa, construindo uma série de hipóteses conceptuais geneticamente ordenadas que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade (p.75).

Sendo assim, procurou-se impulsionar uma investigação que tentou perceber as hipóteses conceptuais das crianças sobre a natureza da linguagem escrita, e ainda sobre as suas funções e propriedades. Recorrendo aos instrumentos de análise

identificaram-se os principais aspetos figurativos das produções escritas dos participantes, bem como as características conceptuais.

Assim sendo, foram analisados os dados tendo em conta estes dois aspetos para melhor compreender as conceptualizações das crianças que participaram no estudo acerca da linguagem escrita. Abaixo apresentam-se os principais resultados e a sua análise recorrendo às categorias e subcategorias presentes na árvore categorial (cf. Anexo B, p.111).

## **Aspetos figurativos**

- **Diferenciação de códigos**

De acordo com Mata (2008), quando as crianças se iniciam na escrita, podem surgir desenhos, garatujas ou “formas tipo letra”. Segundo a autora, a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e o desenho. Nesta fase inicial é também frequente surgirem números misturados com letras, pois as crianças ainda apresentam dificuldades na diferenciação dos códigos alfabético e numérico.

As crianças que participaram no estudo apresentaram algumas diferenças no que toca a esta subcategoria de análise. Na entrevista realizada, onde se perguntou às crianças se as sequências de caracteres apresentados eram palavras “boas para ler”, as respostas foram diversificadas. Algumas conseguiram facilmente distinguir números de letras e identificar palavras (cf. Anexo A, figura 1). Inclusive, existiram crianças que mencionam os seus critérios para saber se uma palavra era boa ou não para ler, afirmado que é necessário a existência de letras (cf. Anexo A, figura 2). Contudo, um número significativo de crianças revelou dificuldades em distinguir o código escrito do numérico, apelidando os números muitas vezes de “letras” (cf. Anexo A, figura 3), e afirmando que algumas sequências de caracteres, que incluíam números, eram “boas para ler”. No que diz respeito aos símbolos não convencionais que não fazem parte do nosso alfabeto, as crianças facilmente perceberam que estes não se tratavam nem de letras nem de números (cf. Anexo A, figura 4).

De outra perspectiva, durante a atividade de escrita inventada realizada, a grande maioria das crianças revelou como critério de escrita de uma palavra a utilização de uma ou mais letras, excetuado duas crianças que utilizaram letras e números, e uma que utilizou desenhos e garatujas (cf. Figura 1).

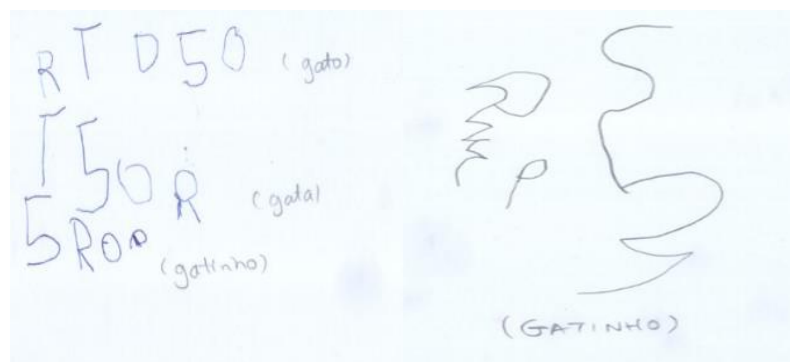


Figura 1. Produções escritas do D.A. e do D.B, respectivamente.

Conclui-se assim que as crianças apresentaram mais dificuldades em identificar palavras já escritas, confundido muitas vezes os diferentes códigos. Por outro lado, quando lhes foi pedido que escrevessem uma palavra, a maioria utilizou letras de uma forma imediata.

- **Conhecimento das letras**

Antes da entrada no ensino formal, o conhecimento das letras “permite à criança perceber a relação entre o oral e o escrito, uma vez que as letras têm tanto uma representação visual como propriedades fonológicas” (Reis, Proença e Alves Martins, 2015, p. 286). Contudo, numa fase inicial as crianças tendem a perceber as letras apenas como uma representação visual, sendo poucas as que lhes atribuem propriedades fonológicas. Autores como Treiman, citado por Reis, Proença e Alves Martins (2015), afirmam que o conhecimento das letras é essencial pois potencia o desenvolvimento de competências fonológicas.

Os resultados da investigação indicaram que muitas das crianças que participaram no estudo, apesar de não reconhecerem todas as letras do alfabeto, demonstraram por várias vezes reconhecer as letras presentes no seu nome (cf. Anexo A, figuras 6 e 7). Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Mata (2008), uma vez que nome

próprio tem um papel importante na apreensão da escrita, pois são as letras do seu nome que a criança começa a identificar e a tentar reproduzir. O facto de as crianças começarem a reconhecer as letras é um bom preditor para a apreensão da escrita, contudo este conhecimento em contexto de educação de infância deverá decorrer das “vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento” (Mata, 2008, p. 37). De acordo com Ferreiro (2004), mais importante do que a capacidade em mobilizar letras para as palavras que tenta escrever, é a forma como a criança relaciona os sistemas da linguagem escrita e linguagem oral, até porque “escrever é traduzir uma mensagem oral em forma gráfica.” (Sim-Sim, 1998, p.222).

- **Orientação da escrita**

A orientação da escrita nas crianças transparece desde muito cedo. Ao longo do meu período em estágio em que ia observando as crianças a escrever, apercebi-me que estas escreviam da esquerda para direita, e voltei a confirmar este dado na atividade de escrita inventada. Todavia, verifiquei alguns casos em que as crianças que escrevem maioritariamente da esquerda para a direita, tendem, por vezes, a inverter as letras escrevendo da direita para a esquerda (cf. Anexo A, figura 8). Mata (2008) reconhece também este facto, afirmando que mesmo que a criança se aperceba da orientação da escrita, não quer dizer que esta a utilize de forma sistemática. Segundo a autora, isto poderá acontecer por várias razões como a vontade de exploração da escrita e da sua orientação, ou por necessidade face a determinados constrangimentos que possam surgir.

### **Aspetos conceptuais**

- **Interesse e curiosidade pelo código escrito**

Durante o período em que decorreu a PPS II, as crianças foram demonstrando interesse e curiosidade pelo código escrito, sendo que este é um bom preditor no que diz respeito ao processo de apropriação do código escrito.

Verifiquei ao longo da prática que as crianças do grupo gostavam de estar envolvidas com a linguagem escrita: gostavam de escrever, embora nem sempre o

fizessem de forma convencional, gostavam de ler os livros da biblioteca, embora também não o fizessem de uma forma convencional. No fundo gostavam de explorar a escrita, e era-lhes dado oportunidades para isso. Tal como afirma Mata (2008), é natural que desde muito cedo, as crianças se envolvam na utilização da linguagem escrita, porque ao ver os outros a escrever, vão desenvolvendo as suas próprias perspetivas sobre o código escrito. É assim normal que a criança demonstre interesse, tome iniciativa e imite comportamentos, mostrando que tem interesse e que está atenta à utilização da linguagem escrita.

Desta forma, as crianças vão-se questionando e colocando várias hipóteses sobre a escrita, começando também por realizar várias experimentações nas suas produções. Abaixo serão apresentados alguns dos exemplos nos quais as crianças demonstraram o seu interesse em explorar o código escrito.

*A E.P. depois de ter desenhado um arco-íris numa folha branca A4, fez também no verso, com a ajuda de uma caneta de feltro, vários símbolos que pareciam ser representações de letras/palavras. Eu perguntei-lhe o que é que esta estava a fazer, sendo que me respondeu: “Estou a escrever nomes” (Nota de Campo de 03/20/2017, cf. Anexo B, p.112).*

*No período da tarde as crianças acabaram os desenhos sobre as suas famílias. A L.L. e o R.J. estavam a olhar para a frase que estava escrita na folha (“A minha família”) e repararam que a primeira letra era o “A”. A L.L. perguntou ao R.: “Este é um A? o meu tem um A? O R. respondeu: “O meu também tem um A. Tem três A’s” (Nota de Campo de 16/11/2017, cf. Anexo B, p. 113).*

*Durante a tarde, o S.C. e o L.O. estavam a brincar com plasticina numa das mesas da sala. Entretanto o S.C. decidiu ir buscar o seu cartão do nome e foi manipulando a plasticina, transformando-a nas letras do seu nome. Foi fazendo, a letra S, a letra, A, e as restantes até conseguir escrever o seu nome na totalidade (nome e apelido)*

*(Nota de Campo de 15/01/2018, cf. Anexo B, p.117).*

Podemos assim verificar que desde a mais tenra idade as crianças começam já a ter as suas concepções sobre a escrita, até porque são influenciadas pelo que está à sua volta. Torna-se então importante reconhecer estes conhecimentos e concepções à medida que estas vão contactando e interagindo com a escrita, sendo necessário que os educadores os identifiquem e os compreendam para poder agir da forma mais adequada, promovendo futuramente uma maior facilidade a aprender a ler e escrever (Mata, 2008).

- **A escrita grafo-percetiva**

Depois de analisar todas as produções escritas das crianças elaboradas na atividade de escrita inventada e considerando as suas produções espontâneas realizadas em contexto de JI, pode concluir-se que todos os participantes se encontram no primeiro nível evolutivo da escrita: a “escrita grafo-percetiva” (Alves Martins e Mendes, 1987). Este nível é apelidado desta forma, pois segundo os autores o único critério que parece guiar a atividade gráfica é um critério percetivo, ou seja, a criança não atribui ainda qualquer significado às suas representações escritas e acaba por desenhar a “imagem visual que tem palavra” (ibidem).

Neste nível, as crianças mesmo ao garatujarem, já têm intenção de dizer qualquer coisa, no entanto, ainda não fazem qualquer tipo de correspondência com o oral, nem mesmo quando passam a utilizar letras para expressar algo (Neves e Alves Martins, 1994). Quando foi pedido às crianças que participaram no estudo para lerem as palavras que tinham escrito, estas fizeram uma leitura global, repetindo oralmente a palavra que lhes tinha pedido para escrever, não fazendo uma tentativa de relacionar o texto com o som. Para estas a escrita ainda é uma atividade gráfica, não existindo ainda conexão entre o código escrito e oral.

Apesar de uma das crianças ter escrito a palavra “Gato” com a sequência correta de letras, isto deveu-se ao facto de na sala de atividades existirem vários cartões com palavras que as crianças podem utilizar e copiar para os cadernos. A palavra “gato” era uma das presentes nesses cartões, e era frequentemente escrita pela criança em questão, o que influenciou a atividade de escrita inventada. Apesar de ter escrito esta palavra de forma correta, a criança utilizou a memória para a escrita da mesma, não tendo realizado uma relação verdadeira entre os fonemas e as letras.

Na escrita grafo-percetiva, as crianças utilizam já alguns critérios nas suas produções escritas. Um desses critérios diz respeito à existência de um número mínimo de letras para a escrita de cada palavra, bem como uma variedade de grafemas. As crianças consideram assim que para ser uma palavra, é necessário que haja pelo menos duas letras na sua composição, e que essas letras sejam diferentes, como se pode verificar nas figuras abaixo).

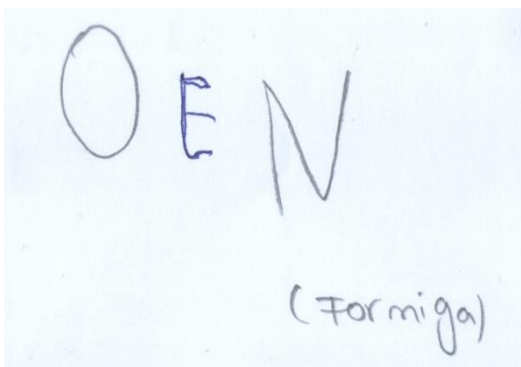


Figura 2. Produção escrita da L.S.

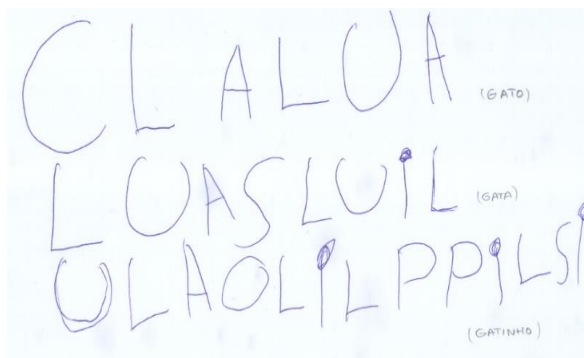


Figura 3. Produção escrita da I.P.



Figura 4. Produção escrita do L.O.

Como se pode verificar nas figuras 3 e 4, as crianças começam também a entender que duas palavras diferentes não apresentam a mesma sequência de grafemas. Ou seja, “não se podem escrever palavras diferentes com os mesmos signos gráficos” (Alves Martins e Mendes, 1987, p.503). Apesar de quase todas as crianças terem revelado este critério na escrita das diferentes palavras, nem todas as crianças em estudo variaram os grafemas em diferentes palavras, principalmente em palavras como “gato”, “gata” e “gatinho”, onde diferem o género e a dimensão. O facto de estas palavras se iniciarem da mesma forma fonologicamente, e de dizerem respeito ao mesmo referente (o gato enquanto animal), pode ter contribuído para que as crianças não tivessem variado os grafemas (cf. Figura 5).



Figura 5. Produção escrita da J.L.

Importa referir também que as letras utilizadas pelas crianças na escrita das palavras, foram na sua maioria letras dos seus nomes, ordenadas de diferentes formas. Tal como foi referido anteriormente, o nome próprio é um dos primeiros contactos que a criança tem com a escrita, e o facto de na sala de atividades as crianças terem a prática de colocar os nomes nas suas produções, com a ajuda de um cartão com o seu nome escrito, contribuiu para que as crianças reconhecessem e utilizassem as letras que fazem parte do seu nome.

- **Tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente**

Nas produções das crianças que participaram no estudo, houve uma que se destacou de todas as outras. Esta criança representou palavras tendo em conta a “hipóteses quantitativa do referente” (Alves Martins e Mendes, 1987). Ou seja, representou na escrita uma propriedade do referente, neste caso o tamanho. Quando lhe pedi que escrevesse as palavras “formiga” e “cavalo”, a criança referiu que pelo facto de o cavalo ser um animal grande então a palavra teria de ser maior que “formiga”, pois em termos de tamanho a formiga é mais pequena que um cavalo. O resultado pode verificar-se na figura abaixo.



Figura 6. Hipótese quantitativa do referente (J.L.).

Para esta criança a escrita não é apenas uma atividade puramente gráfica guiada por critérios perceptivos, mas também uma atividade representativa, neste caso representativa do tamanho do referente.

- **Reconhecimento das funcionalidades da escrita**

Já foi referido anteriormente que as crianças ao estarem envolvidas na utilização da linguagem escrita, e ao observarem os outros a ler e a escrever vão desenvolvendo uma perspetiva sobre o que é a leitura e escrita. Começam também a desenvolver capacidades e vontade para participarem em momentos que envolvam a escrita ou a leitura.

Segundo Pais (2009), a promoção de experiências com utilizações funcionais da leitura e da escrita, como listas de compras, embalagens com rótulos, jornais, revistas, leituras de histórias e cartas, ajudam as crianças a familiarizarem-se com formas de literacia, porque assim podem participar ativamente e podem fingir utilizá-las enquanto brincam, o que demonstra já uma perceção dos seus propósitos. Ao mesmo tempo, as crianças vão formulando várias hipóteses e compreendem que cada tipo de suporte de escrita corresponde a um tipo de conteúdo.

Ao longo da PPS, as crianças na sua rotina diária utilizavam a escrita principalmente para identificar os seus desenhos, pois estas sabiam que era importante escrever o nome no verso das folhas para a educadora saber a quem pertenciam. As crianças também gostavam de manipular diversos suportes escritos como livros, revistas e jornais, e gostavam de os ler, embora lessem de uma forma não convencional (cf. Figura 7). Como o interesse das crianças pela escrita estava a surgir cada vez mais, introduzi na área da casinha blocos de notas para que as crianças pudessem brincar com eles

imitando o que observam no dia-a-dia (cf. Figura 8). Assim, as crianças poderiam utilizar os blocos como listas de compras, como cadernos para brincar “às professoras”, e entre muitas outras funções dependendo das brincadeiras que surgiam.



Figura 7. Contacto com livros e revistas.



Figura 8. Escrita no bloco de notas da casinha.

Na entrevista realizada às crianças tentei entender se estas conseguiam indicar as funções da escrita, mas a maioria das respostas que obtive não foram muito concretas. Ainda assim, a maioria das crianças que indicou funções mencionou o facto de a escrita nos ajudar a lembrar das coisas, e uma das crianças referiu que a escrita nos pode ajudar quando vamos às compras pois podemos escrever tudo o que queremos e dessa forma não nos esquecemos de comprar nada. Abaixo encontram-se alguns excertos da entrevista com algumas das respostas das crianças.

**E: E porque é tu achas que nós escrevemos?**

**I.P:** Para nos lembrar das coisas.

(Excerto da entrevista da entrevista com a I.P., Anexo B, p.136)

**E: E porque é que achas que é importante escrever? Os mais crescidos estão sempre a escrever coisas...**

**D.B:** Quando vamos às compras nós escrevemos no caderno para não esquecermos.

**E: Para não nos esquecermos do que vamos comprar?**

**D.B:** Sim.

(Excerto da entrevista com o D.B., cf. Anexo B, p.134)

Apesar de ainda não terem indicado muitas funções, o que também pode ter sido influenciado pela natureza da entrevista, tentou-se promover mais oportunidades para estas contactarem com diversos suportes escritos, sendo que os adultos tiveram um papel de modelo para as crianças.

- **Evidência de sinais de consciência fonológica**

Segundo Silva, Reis, Proença e Alves-Martins (2015), existe uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão do código escrito. Assim, as crianças com níveis mais elevados de consciência fonológica apresentam também um maior conhecimento no que diz respeito à linguagem escrita. Por essa razão, os sinais de consciência fonológica que as crianças começam a revelar no jardim-de-infância são um bom preditor para a obtenção de sucesso na aprendizagem da leitura. As crianças do grupo com as quais convivi durante o estágio, apesar de ainda não fazerem correspondências entre a mensagem escrita e a oralidade, faziam algumas pequenas brincadeiras com a língua materna, e por vezes corrigiam as intervenções orais incorretas de outras crianças, demonstrando também uma crescente consciência linguística e fonológica. A situação abaixo, apresenta uma criança que se apercebeu que duas palavras rimavam. Mesmo sendo uma pequena ocorrência, este exemplo demonstra que desde muito cedo as crianças começam a questionar-se sobre os vários aspetos da linguagem, e começam a demonstrar os primeiros sinais de consciência fonológica.

*A L.S. disse uma coisa muito interessante que captou a minha atenção.*

*Esta questionou-me: “Porque é que canela e Gabriela são parecidos?”*

*“Tens razão, são parecidos. Esses nomes acabam com o mesmo som”, respondi.*

*“Queres dizer comigo? Canela e Gabriela. O som [ela] é igual!”*

*L.S: “Elaaa!”*

(Excerto da nota de campo de 12/11/2017, Anexo B, p.117)

### **3.5. Propostas de intervenção face à problemática**

Tendo em conta que o grupo de crianças que acompanhei demonstrava cada vez mais o seu interesse e a sua curiosidade pela escrita, tornou-se necessário refletir sobre a criação de um ambiente de aprendizagem promotor da apropriação escrita. Na perspetiva de Mata (2008), os ambientes de aprendizagem frequentados pelas crianças devem ser ricos em oportunidades de escrita, e devem promover o contacto e exploração deste código. É importante também que exista por parte da equipa educativa uma verdadeira intencionalidade.

Deste modo, podem considerar-se algumas ideias orientadoras para a organização destes ambientes de aprendizagem. Antes de mais, é importante que seja proporcionado um ambiente positivo e que facilite a exploração da escrita, não causando qualquer inibição ou pressão nas crianças. É normal surgirem diferentes formas de escrita, até porque cada criança apresenta o seu ritmo e características diferentes. O educador deve estimular uma utilização real da escrita, com um carácter funcional, e para além disso deverá encorajar e apoiar as exploração e tentativas de escrita, estando atento e dando resposta às necessidades, solicitações e questões das crianças (Mata, 2008).

Na mesma linha de pensamento, Sobrinho (2010), refere que as crianças em idade pré-escolar vão adquirindo um leque de experiências que lhes permite interiorizar as várias funções da linguagem escrita e desenvolver as suas capacidades de escrita. Compete assim ao educador compreender as conceções e os níveis evolutivos das crianças, e através disso tentar criar um ambiente pedagógico que se aproxime da realidade onde a criança está inserida.

Assim sendo, de modo a potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em contextos de educação pré-escola, é essencial que o educador tenha em mente um conjunto de princípios que devem ser considerados (Alves-Martins e Niza, 1998), tais como: i) utilizar a linguagem das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento das suas potencialidades; ii) valorizar as descobertas das crianças, apoiando-as na exploração da linguagem oral e escrita; iii) encorajar as tentativas de escrita e leitura, encarando os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento; iv) apresentar-se como modelo a seguir, utilizando uma linguagem adequada, escrevendo e lendo para as crianças; v) diversificar os materiais e os tipos

de textos lidos e escritos; vi) se possível, procurar envolver as famílias nas aprendizagens das crianças.

Para colocar estes princípios em prática, há uma série de atividades e estratégias que podem ser adotadas pelo educador de infância durante o seu trabalho diário com as crianças (Sobrinho, 2010), nomeadamente: i) a criação de oportunidades para a criança imitar a leitura e a escrita; ii) registar aquilo que a criança diz; iii) elaborar diversos registos escritos (por exemplo, podem surgir diversos registos na realização de trabalhos de projeto ou numa atividade experiencial); iv) promover o contacto com livros; v) elaborar livros de receitas com as crianças; vi) escrever uma história; vii) cantar canções, contar rimas e lengalengas.

Considerando todos estes fundamentos teóricos e a problemática da investigação, ao longo da PPS procurei ajustar a minha intervenção de forma a estar mais atenta e adequar a minha prática, procurando potenciar as capacidades emergentes de escrita nas crianças.

Como intencionalidades procurei servir de modelo às crianças, ao escrever na presença delas, de forma natural e intencional; estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, sem as pressionar; promover momentos de leitura de livros em grande grupo; e promover uma diversificação dos materiais e das experiências relacionadas com o código escrito.

Uma vez que a sala de atividades não apresentava nenhuma área dedicada à escrita, introduzi novos materiais como revistas e jornais para a área da biblioteca, cartões com várias palavras e as respetivas imagens, e blocos de notas para serem utilizados em contexto de faz-de-conta. A educadora decidiu também pedir às famílias cadernos para cada criança para que estas pudessem explorar a escrita no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Visto que na sala existia um computador que pouco era aproveitado, procurei promover a sua utilização através de atividades de escrita, até porque autores como Molinari e Ferreiro (2007) referem que o teclado e os processadores de texto possibilitam às crianças a oportunidade de interagirem com as letras, dando-lhes espaço de decisão sobre quais letras mobilizar nas suas produções escritas. Por último, dando seguimento à prática da educadora cooperante, procurei apoiar e incentivar as crianças,

sem as pressionar, a colocarem o seu nome nas suas produções com a ajuda dos cartões do nome, sendo que cada criança tinha o seu.

Em suma, quantas mais forem as possibilidades de contactar com a escrita, maior será a oportunidade de as crianças avançarem nesta aprendizagem. Cabe assim ao educador proporcionar essas possibilidades, criando um ambiente educativo promotor de aprendizagens.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

*“É pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.44).*

De acordo com Torres, Mouta e Meneses (2002) a palavra *profissão* é, normalmente, utilizada para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública.

Decorrente da profissão de educador de infância existe a criação de uma profissionalidade que, segundo Nóvoa (1992), remete para o tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade da profissão. Assim, a profissionalização vai-se construindo, ao longo do tempo, através da criação de competências e de uma autoimagem profissional.

A docência enquanto educadora de infância envolve certamente uma preocupação ética, até porque de acordo com Torres et al. (2002), se lida com um dos aspetos mais delicados dos seres humanos: o carácter. Segundo as mesmas autoras, o profissional de educação deve ter como meta principal a realização plena dos seus educandos, favorecendo e promovendo um desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças, e transmitindo normas e valores que contribuam para a dimensão socializadora das mesmas. Tendo em conta tudo isto, Estrela (1997), afirma que é tarefa do educador facilitar a promoção de hábitos, costumes, valores e atitudes, de forma a que as crianças fortaleçam o seu carácter e estejam preparados para a sua vida futura.

O educador enquanto profissional deve cumprir os deveres que lhe são consignados. Assim sendo, na minha ótica, e tendo em conta o que experienciei até agora, bem como os conhecimentos teóricos que adquiri, considero que os deveres mais importantes desta profissão são os seguintes: i) a contribuição para a formação e realização integral da criança, promovendo o desenvolvimento das duas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, e incentivando a formação de cidadãos

responsáveis e que intervenham democraticamente na vida da comunidade; ii) a colaboração com todos os intervenientes no processo educativo (docentes, crianças, famílias, pessoal não docente), favorecendo e criando relações de respeito mútuo; iii) gerir o processo educativo de acordo com o que é preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, procurando adotar diferentes mecanismos de ação pedagógica de forma a responder às necessidades individuais de cada criança. iv) respeitar a natureza confidencial da informação que diz respeito aos alunos e respetivas famílias; v) contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e coletivamente; vi) e por último, enquanto educadora deverei sempre procurar atualizar-me e aperfeiçoar os meus conhecimentos, capacidades e competências numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional (Torres, Mouta e Meneses, 2002).

De acordo com Sarmiento (2009), a reflexão sobre a identidade profissional obriga a análise de um processo de construção social com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir. Assim sendo, todas as experiências que me foram proporcionadas até agora no âmbito da PPS e também da licenciatura em educação básica, contribuíram para a consolidação dos conhecimentos teóricos que me foram transmitidos, e também para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Tudo o que experienciei e aprendi até hoje fazem parte da minha construção profissional enquanto educadora.

A articulação da teoria com os saberes práticos, segundo Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006), compõem plenamente a identidade de docente. O facto de colocarmos em prática os conteúdos teóricos que aprendemos pode apoiar o educador a ter um maior controlo sobre as suas próprias ações e reconhecer melhor os significados e sentidos envolvidos. Deste modo, a relação da teoria com a prática torna-se num elemento de uma pedagogia consistente na qual se definem intencionalidades concretas e as estratégias mais adequadas.

Ao longo de todo o percurso vivenciado na prática, compreendi que apesar das minhas intenções pedagógicas terem sido idênticas nos dois contextos (JI e creche), as estratégias utilizadas e o modo como as operacionalizei foram alteradas de um contexto para o outro devido às diferentes especificidades encontradas. Assim, fui-me apercebendo que cada grupo de crianças apresenta características particulares e níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes, e que me tenho de saber adaptar da melhor forma. Apercebi-me então da necessidade de ter em mente diversas estratégias

de modo a acompanhar o dinamismo dos diversos contextos e ser capaz de solucionar as adversidades que possam surgir (Spodek & Saracho, 1998).

Uma vez que a construção da identidade profissional se caracteriza como um processo complexo e contínuo, torna-se fundamental adotar uma atitude reflexiva como forma de irmos melhorando e adequando cada vez mais a nossa prática educativa. Assim sendo, durante a toda minha prática, procurei ir refletindo individualmente acerca das dificuldades que iam surgindo ao longo do percurso. Para além disso, também existiram os momentos de conversa e reflexão realizados com as equipas educativas que me ajudaram a entender melhor o contexto em que estava inserida, os meus pontos fracos e os meus pontos fortes. Estes momentos de reflexão ajudaram-me a reajustar a minha intervenção, tendo conseguido melhorá-la gradualmente. Apesar de existir uma reflexão individual, as reflexões com a equipa também foram essenciais, uma que vez que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (Sarmiento, 2009, p.48).

Neste seguimento, considero que a avaliação em contexto educativo é fulcral, pois segundo Cardona (2007), é ela que possibilita a reflexão e tomada de decisões fundamentadas sobre a prática educativa. Esta avaliação caracteriza-se por uma sequência composta essencialmente por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a conseqüente adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa. De modo a recolher informação, a observação emergiu como ponto de partida, até porque uma ação educativa adequada deve ter a observação da criança e do contexto como base para a planificação educativa, pois é isso que permite ao educador “programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança” (Oliveira-Formosinho, citado por Sousa e França, 2014). Ou seja, os registos de observação realizados em formas de notas de campo reflexivas, ajudaram-me na reflexão da prática e implicaram tomadas de consciência relativamente à minha ação. Assim tornou-se mais fácil adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

A meu ver, um dos aspetos que devem fazer parte da construção profissional de um educador deve ser a sua visão da criança e qual o seu papel na educação. Desta forma, concordo com a perspectiva de Agostinho e Lima (2015) ao referirem que, a docência na educação de infância constitui-se nas relações sociais e no confronto entre

os sujeitos que dela participam, organizando a prática pedagógica com e para as crianças, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências únicas, para que esta possa desenvolver todas as suas potencialidades. Neste sentido, todas as experiências que obtive ajudaram-me a reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo.

Apesar de o caminho a percorrer ainda ser longo, todos os momentos vivenciados em creche e jardim-de-infância fizeram-me crescer enquanto pessoa e enquanto profissional. O contacto com diferentes práticas pedagógicas, e com diferentes educadoras fez-me ver duas perspetivas de educação diferentes e perceber que todos os profissionais têm as suas características e formas de realizar o seu trabalho da melhor forma possível tendo em conta o contexto em que estão inseridos.

A minha intervenção nos dois contextos permitiu-me de facto realizar novas aprendizagens. Aprendizagens estas que contribuíram sobretudo para uma estruturação e construção de um “eu pessoal” e um “eu profissional”. Estes períodos de prática profissional deram-me a oportunidade de pensar, ser e agir como educadora de infância, contribuindo para o reforço de algumas convicções sobre o papel de um educador de infância e das relações estabelecidas com as crianças.

Mesmo que o meu “eu pessoal” tenha enfrentado algumas dificuldades no que toca a algumas características da minha personalidade, considero que ao longo de percurso fui refletindo sobre o assunto e fiz um esforço para combater as minhas inseguranças, reconhecendo que ao arriscar é que se consegue aprender, mesmo que cometamos alguns erros.

Em suma, considero que a construção da profissionalidade enquanto educadora de infância significa estar em constante formação e aperfeiçoamento, principalmente no início da carreira em que a experiência não é muita. Assim, e tal como refere Sarmiento (2009), todas as interações estabelecidas com as famílias, as comunidades, e principalmente com as crianças são e devem ser uma fonte inspiradora e central da ação de um profissional de educação de infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo que encerra o relatório, pretendo realizar uma síntese das principais contribuições da investigação realizada, bem como referir as principais contribuições da prática profissional supervisionada para o crescimento pessoal e profissional.

Através da realização desta investigação percebeu-se que as crianças desde cedo manifestam comportamentos emergentes de escrita, sendo que neste caso, todos os participantes se encontravam no mesmo nível evolutivo (escrita grafo-percetiva). Efetivamente, as crianças colocavam já várias hipóteses conceptuais que refletiam as suas ideias relativamente à linguagem escrita e as suas funções e propriedades. Ao escreverem livremente foi possível identificar qual os principais aspetos presentes, e quais os critérios utilizados nas produções, sendo assim possível entender as suas conceções e posteriormente identificar o nível evolutivo de escrita.

Refletindo sobre os resultados obtidos na investigação é importante que profissionais que interagem com crianças em idade pré-escolar possam refletir sobre as suas práticas como forma de as melhorar, envolvendo cada vez mais as crianças na construção de conhecimentos, promovendo experiências diversificadas e enriquecedoras relacionadas com a escrita.

Desta forma, a abordagem à linguagem escrita no jardim-de-infância deve ser feita a partir do que a criança já sabe, no sentido de abrir caminho e facilitar a sua emergência. Para além de conhecer as perceções infantis acerca da escrita, torna-se importante também promover situações que deem um sentido ao papel da linguagem escrita no quotidiano.

Por último, relativamente à prática, venho ressaltar a importância de todas as relações estabelecidas com a equipa educativa que me acompanhou e que me ajudou na construção da identidade enquanto educadora de infância, e também das relações estabelecidas com as crianças, pois todos os momentos passados com estas foram ricos em interações e aprendizagem, tanto para mim como para elas. A PPS foi assim um processo importante na minha formação, repleto de experiências, vivências e conhecimentos que irão contribuir certamente para que no futuro a minha ação seja mais estruturada e adequada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho & Lima (2015). A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série*, 4, 57-68.
- Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (5), 499-508.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita. *Percursos de Investigação. Análise Psicológica*, XXXII, 135-143.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 18 de maio de 2018, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11 (11), 113-132.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*», *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2004). Entre a sílaba oral e a palavra escrita. In E. Ferreiro (Ed.), *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.<sup>a</sup> série), 13-34.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Lisboa. Consultado a 5 de novembro de 2017, em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=156651739&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156651739&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1)

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Curricular, Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar – Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 2 (2)*, 49-65.
- Molinari, M. C., & Ferreira, E. (2007). Identidades e diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Revista Latino Americana de Lectura [Lectura y Vida]*,4, 18-30.
- Neves, M. & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita: uma aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações.

- Oliveira, Z., Silva, A., Cardoso, F. & Augusto, S. (2006) Construção da Identidade docente: Relatos de Educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 129, 547-571.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto: Porto Editora.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pais, T. (2009). *Conhecimentos emergentes de literacia em crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3798/1/15342.pdf>
- Portugal, G. (2009). *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Reis, A., Proença, M. & Alves Martins, M. (2015). A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. In L. Mata et. al (Eds.), *Actas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 284-298). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCIO@L*, 2, 46–64.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Silva, A., Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17 (1).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, A., Almeida, T. (2017). Estabilidade gráfica das produções escritas e conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita: Escrita cursiva e escrita a computador. *Análise Psicológica*, 4 (XXXV), 439-451.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sobrinho, D. (2010). *Práticas de literacia em contexto de jardim-de-infância e literacia emergente em crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4331>
- Sousa, M, J. & França, A, M. (2014) Que avaliação na educação de infância? *Interações*,32, 40-53.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, M., Mouta, C. & Meneses, A. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp 1-14.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm).

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Projeto Educativo da Instituição (2015-2018).

Projeto Curricular de grupo (2017/2018).

## **ANEXOS**