

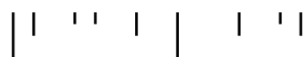


# Práticas de leitura e escrita num grupo de crianças dos três aos cinco anos

Mariana Oliveira Matos

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

2021-2022



Práticas de leitura e escrita num  
grupo de crianças dos três aos cinco  
anos

Mariana Oliveira Matos

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Maria Leonor Toledo

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

A realização desta caminhada foi feita acompanhada por pessoas que merecem todo o meu agradecimento, desde o primeiro dia em que me inscrevi na Escola Superior de Educação de Lisboa até chegar ao término desta etapa tão importante para a minha vida, que na realidade é a realização de um sonho iniciado quando tinha 5 anos de idade. Obrigada a todos porque sem vocês nada disto podia ter sido possível!

**Mãe e Pai**, mil obrigadas por estarem comigo em tudo e me apoiarem ao longo deste caminho que se revelou muito trabalhoso, com altos e baixos e que sempre sem hesitar estiveram disponíveis para mim. Sem o vosso apoio nada disto teria sido possível. **Matilde**, minha adorada irmã que tanto me ensinaste e fazes-me encarar a vida com mais leveza, vendo que nem tudo é complicado e que um sorriso pode melhorar e mudar tudo. Apareceste dez anos depois de eu nascer, mas quero que saibas que sou uma sortuda por te ter na minha vida (Coisa boa da minha vida!).

**Manuela e Manuel**, os meus avós, que desde o início são o meu apoio, conforto e sempre com as palavras certas no momento certo. Agradecer-vos é pouco para tudo o que fizeram, fazem e continuarão a fazer por mim. São o meu porto de abrigo. A distância não ajuda, mas as chamadas telefónicas vão continuar a ser imensas nem que seja para dizer o quanto vos adoro. Tenho-vos no meu coração!

Agradecer à minha restante **família** (tios e primos) pela preocupação, carinho e apoio durante o meu percurso e sem dúvida que os tenho a todos no meu coração e pensamento. Muito obrigada por tudo!

**Sofia, Cláudia, Bia e Bina** obrigada por tornarem este percurso tão especial e único. Foram a família alargada que escolhi e não podia ter sido melhor. A minha vida académica foi mais rica por vos ter. Obrigada por terem estado sempre comigo e por me terem dado momentos que nunca irei esquecer e que guardo no coração e memória. Obrigada gigante!

**Pineiro**, obrigada por me teres escolhido para fazer parte da tua vida e porque além de afilhada, ganhei uma amiga. Apareceste na minha vida sem eu dar conta e tornaste-te muito especial e estás sempre comigo em todos os momentos, sejam bons ou maus. Com as tuas palavras fazes-me crescer e construir uma amizade forte à prova de tudo.

**Rute**, uma amiga que a faculdade me deu e que ficarás para sempre no meu coração. As conversas, as partilhas, as gargalhadas, as danças estão guardadas no meu pensamento. Que continue a ser assim!

**Ana**, emigraste o ano passado e a tua falta tem sido sentida pela tua amiga que te adora e que te tem na sua vida desde o secundário. Obrigada por todos os “Está tudo bem?” e os “Vai dar tudo certo!” quando sabes que a tua amiga é ansiosa... Obrigada a ti por me enriqueceres e por valorizares o meu percurso!

**Beatriz**, és a amiga com quem não falo todos os dias, mas que procuro sempre que preciso de conversar, que se preocupa, me apoia e sente as minhas conquistas como suas. Tens um coração gigante!

**Catarina e Mafalda**, as amigas de Alverca e Vila Franca de Xira. A vocês obrigada por todas as horas de estudo, principalmente Matemática e pelos: “Estás a ver que sabes”. O vosso apoio e preocupação por mim enriqueceram a minha vida.

**Nicole**, a minha madeirense preferida que só consegui conhecer melhor no último ano da licenciatura e que me ensinou que a vida tem de ser vivida e que o medo a mais pode-nos fazer escapar momentos especiais. A viagem à Madeira está para breve!

**Adriana e Rita**, as amigas de outro curso, que conheci na vida académica e que estão comigo desde o início a quem quero agradecer por tudo o que deram à minha vida.

**Maria**, foste a minha última companheira de estágio, agradeço-te o apoio, o incentivo e a amizade que nos une. Conhecemo-nos desde o primeiro ano de faculdade, mas parece que te conheço desde sempre. Sem ti este estágio não teria sido igual. De agora até sermos velhinhas!

**Olga**, foste a Educadora de Infância que me deu o “bichinho” desta profissão tão nobre e importante. Ajudaste-me quando precisei, estiveste presente em todos os momentos deste meu percurso, com as palavras e o abraço para me receber desde os meus cinco anos. Contigo aprendi, sorri, chorei e lutei por tudo o que quis alcançar.

**Professora Leonor**, obrigada por todo o seu apoio nos últimos dois anos, por me fazer querer ser melhor e me dar força e confiança em continuar o meu percurso. A ansiedade foi muita e sem a sua ajuda tinha sido mais difícil. Obrigada por tudo!

**Equipa educativa e famílias**, obrigada por me terem dado esta oportunidade que só me fez ter a certeza do que quero fazer no meu futuro.

**Crianças**, agradecer-vos não chega, por tudo aquilo que me deram. Os abraços, os sorrisos, o “quero mostrar-te uma coisa, Mariana” e o “gosto muito de ti, Mariana” enchiam-me a alma. Fiz novas aprendizagens e podeis ter a certeza que vos levo no coração.

## RESUMO

O presente relatório caracteriza-se por retratar de modo reflexivo o percurso realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) numa freguesia na zona intermédia de Lisboa. O grupo era constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Este relatório está organizado de forma a refletir o processo de intervenção, a saber: a caracterização do contexto socioeducativo, que levará à definição das intenções para a ação educativa. Dele também faz parte a avaliação das intenções definidas e a forma como correu o processo de intervenção. De seguida, o relatório apresenta a investigação realizada no presente contexto, que focaliza as “Práticas de leitura e escrita num grupo de crianças dos três aos cinco anos”. Este tema surgiu a partir das observações efetuadas ao longo da prática, nas quais foi possível constatar a forma como a equipa educativa implementava as suas práticas, assim como os conhecimentos e os interesses que as crianças demonstravam sobre a leitura e a escrita e em que situações do quotidiano acontecia essa utilização. Deste modo, foram delineados quatro objetivos, os quais estão associados à atitude do adulto, à prática educativa da equipa educativa, aos conhecimentos e interesses das crianças e à forma e aos espaços em que as crianças podem fazer uso da leitura e da escrita. A metodologia utilizada foi o estudo de caso etnográfico e foram utilizadas diversas técnicas e um instrumento para a recolha e análise dos dados.

As análises de resultados permitiram identificar que o papel do adulto é relevante para as crianças quando valoriza o que é feito e os progressos que vão existindo, assumindo-se como modelo e com uma atitude de apoio. A prática da equipa educativa relaciona-se com a participação das famílias e no sentido de incentivar o gosto pela leitura e escrita das crianças. Para além disso, os recursos e as estratégias utilizadas influenciam a utilização da leitura e da escrita pelas crianças. O facto de as crianças possuírem conhecimentos e interesse sobre a escrita e a leitura faz com que a equipa educativa adequa a sua prática aos interesses do grupo de crianças.

**Palavras-chave:** Crianças; Equipa Educativa; Escrita; Leitura; Práticas.

## **ABSTRACT**

This report is characterized by a reflective portrait of the path taken during the Supervised Professional Practice II (PPS II) course, which took place in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in a parish in the middle of Lisbon. The group was composed of twenty-four children aged between 3 and 5 years old.

This report is organized to reflect the intervention process, namely: the characterization of the socio-educational context, which will lead to the definition of intentions for the educational action. It also includes the evaluation of the defined intentions and how the intervention process went. After that, the report presents the research conducted in this context, which focuses on "Reading and writing practices in a group of three to five years old children". This theme came up from observations made throughout the practice, in which it was possible to see how the educational team implemented their practices, as well as the knowledge and interests that the children showed about reading and writing and in which daily situations this use happened. In this way, four objectives were outlined, which are associated with the attitude of the adult, the educational practice of the educational team, the knowledge and interests of the children and the ways and spaces in which children can make use of reading and writing. The methodology used was ethnographic case study and several techniques and an instrument were used to collect and analyze the data.

The analysis of the results shows that the adult's role is relevant for children, whenever the adult values the children's progress, and also acting as a role model and with a supportive attitude. The practice of the educational team is related to the participation of families and to encouraging the children's taste for reading and writing. In addition, the resources and strategies used influence the children's use of reading and writing. The fact that children have knowledge and interest in writing and reading makes the educational team adapt their practice to the interests of the group of children.

**Keywords:** Children; Educational Team; Writing; Reading; Practices.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do Contexto Educativo .....	4
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto Socioeducativo .....	6
2.3. Equipa Educativa.....	8
2.4. Ambiente Educativo .....	10
2.5. Crianças .....	17
3. Análise Reflexiva da Intervenção .....	21
3.1. Intenções para a Ação .....	22
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças .....	22
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias .....	27
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	28
3.2. Processo de Intervenção em JI.....	30
4. Introdução à Investigação em JI .....	34
4.1. Identificação da Problemática .....	35
4.2. Revisão da Literatura.....	36
4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	43
4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	46
4.5. Conclusões.....	67
5. Construção da Profissionalidade Docente .....	69
6. Considerações Finais .....	74
Referências .....	77
Anexos .....	83
Anexo A - Planta da Organização Socioeducativa.....	84
Anexo B - Rotina.....	87
Anexo C - Planta da Sala de Atividades.....	89
Anexo D - Folha de Apresentação .....	91
Anexo E - Portefólio da Criança.....	93

Anexo F - Consentimento do Portefólio da Criança .....	122
Anexo G - Tabela da Caracterização das Crianças .....	125
Anexo H - Tabela das Categorias de Investigação .....	129
Anexo I - Guiões das Entrevistas (EC e AAE).....	132
Anexo J - Análise de Conteúdos às Entrevistas (EC e AAE).....	139
Anexo K - Consentimento Informado às Famílias .....	158
Anexo L - Roteiro Metodológico e Ético .....	161
Anexo M - Entrevista à EC.....	171
Anexo N - Entrevista à AAE .....	181
Anexo O - Árvore Categorical às NC - Investigação .....	185
Anexo P - Notas de Campo da Investigação – Categorizadas .....	197

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AAE** Ajudante de Ação Educativa

**APEI** Associação de Profissionais de Educação de Infância

**EC** Educadora Cooperante

**IPSS** Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** Jardim de Infância

**NC** Nota de Campo

**PCC** Projeto Curricular de Casa

**PCG** Projeto Curricular de Grupo

**PE** Projeto Educativo

**PPS II** Prática Profissional Supervisionada II

**RI** Regulamento Interno

**UC** Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório tem como propósito mostrar, de forma descritiva, fundamentada e analítica, o trabalho desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica e investigativa no âmbito da Unidade Curricular (UC), designada Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). O percurso de intervenção decorreu de 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022, em contexto de Jardim de Infância (JI), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na zona intermédia de Lisboa. Desenvolvi a minha atividade como estagiária com um grupo de pré-escolar constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

No que concerne à estrutura do relatório, este está dividido em cinco capítulos, apresentados a partir de uma atitude reflexiva. No primeiro capítulo consta a caracterização do contexto socioeducativo, devido à necessidade de conhecer como o mesmo está organizado e quais as suas características, nomeadamente o meio em que está inserido, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e, por último, as crianças.

No segundo capítulo constam as intenções para a ação educativa, com as crianças, as famílias e a equipa educativa, definidas de acordo com a caracterização do contexto anteriormente mencionada. Para além disso, há uma análise do processo de intervenção no decorrer da prática recorrendo a fundamentação teórica e a notas de campo (NC) para avaliar a concretização das intenções para a ação.

No que diz respeito ao terceiro capítulo do presente relatório, a investigação em JI centra-se na identificação e fundamentação da problemática que surge a partir do contexto em que estive inserida. Considerei pertinente investigar as práticas pedagógicas que fomentam a construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade. Perante isto, são apresentados os motivos e a pertinência da escolha deste tema de investigação. Neste capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre a problemática; o roteiro metodológico e ético, onde constam as técnicas e instrumentos selecionados para a recolha e análise dos dados obtidos e ainda, os princípios éticos que regeram a minha prática. Por último, são analisados os dados obtidos, assim como a discussão dos resultados. Termina com as conclusões, a fim de cumprir os objetivos delineados a partir da questão formulada.

O quarto capítulo destina-se a apresentar uma reflexão sobre todo o percurso desenvolvido tanto na realização do estágio do ano passado, em valência de Creche,

como no deste ano, em valência de JI, as principais ações pedagógicas da minha prática, os receios, melhorias e valores que contribuíram para a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância.

No final do relatório são apresentadas as considerações finais, que descrevem os aspetos mais significativos do trabalho desenvolvido na PPS II e o contributo desta UC para o meu percurso profissional e académico. Ainda constam do relatório anexos, como o consentimento informado para a concretização do portefólio de uma criança, bem como esse portefólio; o roteiro metodológico, as entrevistas realizadas, bem como as respetivas árvores categoriais.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | " | | | " |

Começarei por apresentar a caracterização do contexto educativo onde me encontro a realizar a PPS II. Para isso, irei situá-la em diferentes dimensões para, deste modo, ser possível perceber as particularidades do contexto. Assim, irei apresentar, de forma reflexiva, a caracterização do meio onde o contexto educativo está inserido, bem como as especificidades desse mesmo contexto, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças. Esta caracterização é essencial, pois através do conhecimento obtido de todos estes constituintes que influenciam o quotidiano do grupo de crianças, será possível construir um currículo que vá de encontro às necessidades e aos interesses do mesmo (Silva et al., 2016).

Para isso, utilizei NC, Entrevistas à Educadora Cooperante (EC) e à Ajudante de Ação Educativa (AAE), o Projeto Curricular de Casa (PCC), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Regulamento Interno (RI) do Departamento de Infância da Resposta Social de Pré-Escolar, o Projeto Educativo (PE), assim como referências bibliográficas que visam fundamentar e apoiar a reflexão sobre aspetos essenciais.

## **2.1. Meio**

De acordo com Silva et al. (2016), é importante que se conheça o meio envolvente, visto que este influencia o desenvolvimento humano e é influenciado pelo mesmo, caracterizando-se por ser um processo dinâmico. O desenvolvimento e a aprendizagem também acontecem quando as crianças interagem socialmente, o que permite serem reconhecidas como sujeito e agente ativo do seu processo educativo. Para isso, é necessário que as crianças conheçam e compreendam o meio em que estão inseridas para dessa forma saberem transmitir o seu conhecimento e as suas perceções sobre ele.

A organização socioeducativa situa-se numa freguesia pertencente à zona intermédia de Lisboa, ou seja, pode considerar-se como uma zona de transição entre o centro da capital e as suas zonas limítrofes. A maioria das crianças do grupo habita nesta freguesia. Pode ser considerada uma antiga zona residencial que, nos dias de hoje, vem sendo transformada em zona comercial em grande expansão. Portanto, esta organização socioeducativa localiza-se no meio urbano, onde estão implementados diversos serviços e espaços públicos que podem ser encarados como pontos de interesse para as crianças, entre os quais, uma variedade de transportes públicos nas proximidades (autocarros, metropolitano, comboio e elétricos), espaços verdes

(acessíveis a pé), farmácias, hospital, centro de dia, entre outros serviços públicos. Numa visita de estudo<sup>1</sup>, realizada no período de estágio, as crianças puderam observar e entrar em alguns dos serviços (centro de dia, igreja, posto dos correios) que se situam pelo percurso feito, identificando espaços que elas também reconheciam.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A escola deve ser percebida como uma organização na qual todos os envolvidos no processo educacional obedecem a princípios e procedimentos que visam “atingir [os] objetivos e preferências a que se propõe (Lima, 2001 citado por Soares, 2012, p.145).

Portanto, importa mencionar que a organização socioeducativa pertence a uma Fundação existente há mais de um século, fundada com o objetivo de “proteger, educar e instruir” (PE, 2021-2024, p.7) crianças que provinham de contextos económicos desfavorecidos e para fazer face ao facto de as famílias precisarem de uma Instituição onde podiam deixar os seus educandos/as aos quais eram concedidos todos os cuidados necessários. No decorrer do século XX, a Fundação deixou de ter como público alvo, única e exclusivamente, as crianças, mas passou a contemplar também cidadãos com invalidez, idosos e jovens. Uns anos passados depois do início das suas funções, a Fundação deixou de abranger a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico devido às alterações realizadas no sistema de ensino português (PE, 2021-2024).

A missão veiculada por esta Fundação pretende apoiar e proteger crianças, jovens e idosos; promover a integração social e comunitária destes indivíduos; promover a educação e a formação profissional; dar resposta a questões habitacionais; proporcionar iniciativas de índole cultural; ajudar cidadãos provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa; e apoiar famílias desfavorecidas, disponibilizando bolsas de estudo e subsídios (PE, 2021-2024). Dos valores e atitudes em que a Fundação se baseia, destacam-se o apoio social à pessoa desfavorecida, a transparência “na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradoras”; o rigor, que se caracteriza por ser o “princípio geral de atuação e base de decisão”; a

---

<sup>1</sup> Ao longo do percurso, as crianças depararam-se com vários serviços, ao que o G. diz, em tom baixo, apontando: “Isto é uma pastelaria”. Eu confirmo ao G. o que ele tinha dito. Por cada serviço diferente que passávamos, o FR. e o G. apontavam e diziam qual era e a sua função, como: “Cabeleireiro”; “Mercearia”; “Restaurante”. Quando chegámos ao lar de idosos, as crianças ficaram muito curiosas com o que iam ver e fazer (NC 31, nº3).

qualidade dos serviços que presta “como condição da sua atividade”; por último, a eficiência no reconhecimento dos serviços prestados através dos meios mais aptos que tem disponíveis (PE, 2021-2024, p.9).

De acordo com o PE (2021-2024), o seu objetivo é “formar cidadãos ativos e conscientes dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas” (p.19), pois cada criança é um ser único que possui características, necessidades e interesses diferenciados. Interessa, portanto, proporcionar a cada criança uma formação completa e diferente, “onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (PE, 2021-2014, p.19). Em consonância com os valores já apresentados, a organização socioeducativa interessa-se por que o processo de ensino-aprendizagem se caracterize por ser positivo, interessante, inovador e criativo. Os sentidos de responsabilidade, de liberdade, de disciplina, do respeito e da persistência, constituem-se como princípios essenciais para todo o processo educativo.

A presente organização tem as valências de Creche e JI. De acordo com o PE (2021-2024), na Creche, as crianças têm idades compreendidas entre os 12 meses e os 3 anos e encontram-se divididas por três grupos distribuídos pelas salas: B1, B2 e B3. A sala B1 possui crianças de um ano e as B2 e B3 possuem crianças com dois anos. No JI, as crianças têm 3 a 5/6 anos de idade e encontram-se divididas por três salas, cada uma correspondendo a uma faixa etária diferente, a sala C1 corresponde à sala dos três anos, a C2 à dos quatro anos e a C3 à sala dos cinco anos. Presentemente, frequentam a organização socioeducativa 120 crianças (Site da Organização Socioeducativa, s.d.).

A organização socioeducativa é uma IPSS, sem fins lucrativos, pensada de modo a apoiar as crianças e suas famílias. Quanto à valência de Creche, é importante referir que a mesma está tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, enquanto que o JI é tutelado pedagogicamente pelo Ministério da Educação.

A organização em questão funciona de segunda a sexta-feira, abrindo às 8h e fechando às 19h. A componente letiva é das 9h às 17h30, sendo que a entrada das crianças não deverá ultrapassar as 9h30. A componente de apoio à família é realizada entre as 17h30 e as 19h (RI do Departamento de Infância da Resposta Social de Pré-Escolar, 2021).

No horário que diz respeito à componente letiva, as crianças do JI têm a possibilidade de frequentar atividades extracurriculares que são desenvolvidas por professores especializados. A resposta educativa visa possuir uma componente de natureza social na qual se integram diversas atividades, sendo elas: filosofia para crianças, yoga, língua estrangeira – inglês, música e chi kung. Como atividade de enriquecimento curricular, as crianças possuem, às terças-feiras, sensibilização à prática desportiva (PCC, 2021/2022).

No que diz respeito às instalações (Anexo A), importa referir que a organização socioeducativa está dividida por três andares, sendo que na cave encontra-se a arrecadação, a sala dos materiais (que nesta altura também funciona como sala de isolamento de acordo com o plano de contingência devido à Covid-19), uma sala polivalente, uma casa de banho e a despensa. No rés-do-chão, encontram-se as três salas de Creche e duas de Jardim Infância (C1 e C2), as casas de banho para adultos e a casa de banho para as crianças, o gabinete da diretora, o refeitório e a cozinha e o acesso ao espaço exterior. No primeiro andar, encontra-se uma sala de JI (C3) e uma casa de banho para as crianças.

A organização socioeducativa tem alguns parceiros, sendo o seu “objetivo Institucional manter e ampliar as parcerias com serviços e instituições da comunidade de modo a dar continuidade à participação em projetos de âmbito educativo e social” (PE, 2021-2024, p.23). Com os protocolos que tem estabelecidos promove ações de formação e informação à equipa educativa.

### **2.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa da organização é constituída por uma diretora pedagógica, educadoras de infância e ajudantes de ação educativa. De acordo com o PE (2021-2024), à diretora pedagógica compete o desenvolvimento das estruturas de orientação educativa, assegurando desse modo a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das atividades que são desenvolvidas na organização socioeducativa. Para além disto, a diretora pedagógica caracteriza-se por ser um elemento presente que apoia e auxilia, quando é necessário, a equipa educativa de cada sala, estando atenta às dificuldades e necessidades das educadoras de infância ou das crianças. A diretora pedagógica, por algumas vezes, também realiza partilha de

conhecimentos com as crianças, com o propósito de enriquecer as suas aprendizagens<sup>2</sup>.

Para além da diretora pedagógica, existem seis educadoras de infância, três na valência de Creche e três em JI. Cada equipa de sala é constituída por uma Educadora de Infância e uma AAE. A organização socioeducativa baseia-se em ações de partilha, de cooperação, de colaboração, de comunicação e num ambiente familiar entre os diferentes colaboradores, o que é possível ser observado em diversos momentos da rotina em que as crianças estão em contacto com crianças de outras salas, quando todos os profissionais reconhecem todas as crianças, tendo conhecimento de algumas das suas características devido à notória comunicação que existe entre todos. O facto de os profissionais terem esse conhecimento leva a que estejam atentos às necessidades de todas as crianças, assim como as respeitem na sua individualidade. A utilização dos espaços comuns, como o refeitório, as casas de banho e o recreio, potencia este ambiente familiar, pois as crianças, para além dos adultos de referência da sua sala, conseguem estabelecer uma relação próxima com os restantes agentes educativos.

A organização socioeducativa ainda dispõe de terapeuta da fala e de assistentes ocupacionais, bem como de professores para as atividades extracurriculares. Estes desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que participam ativamente na sua rotina. Algumas crianças são acompanhadas pela terapeuta da fala, uma vez por semana, que as auxilia nas suas dificuldades e que comunica os seus progressos no final de cada sessão à EC, assim como diretamente às famílias. Este acompanhamento é feito fora do contexto de sala, sendo dado noutra sala na cave da organização socioeducativa. A participação nas atividades extracurriculares não é realizada por todas as crianças, sendo que cada uma ocorre num dia de semana diferente e em horários diferenciados (Anexo B). De acordo com o PE (2021-2024) estas atividades “promovem um contributo enorme para o enriquecimento cultural, social e cívico, bem como para um forte desenvolvimento psicológico e físico da criança” (p.13). Quanto à atividade de enriquecimento curricular, é assegurada por um professor responsável e todas as crianças a realizam.

---

<sup>2</sup> “Uns minutos depois, a diretora entra na sala, senta-se numa cadeira de frente para as crianças e retira de dentro de um saco vários ramos de oliveira. A diretora pergunta ao grupo o que era aquilo e as crianças dizem: “Azeitona” (NC 21, nº6).

A equipa educativa da sala C2 onde realizei a PPS II é constituída por uma Educadora de Infância que concluiu o seu curso em 1997, sendo que exerce funções na Fundação desde que concluiu o seu curso. A EC esteve nove anos em contexto de Creche e os restantes em JI. Por sua vez, a AAE exerce funções nesta organização socioeducativa há dezoito anos, nunca tendo trabalhado noutra contexto. A AAE não possui formação académica para o cumprimento das suas funções possuindo apenas o 12º ano de escolaridade. Este é o primeiro ano em que a EC e a AAE trabalham juntas, na mesma sala<sup>3</sup>. O que melhor caracteriza o trabalho realizado pela equipa educativa com quem me encontro é a comunicação, o espírito de partilha, a entreatajuda e a cooperação, quer seja na realização de atividades, na gestão do ambiente da sala, no apoio na transição dos espaços, como, também, na atenção aos cuidados, necessidades e dificuldades que as crianças tenham. Para além disso, regem-se pelos mesmos princípios educativos, princípios esses consagrados no PE (2021-2024).

O PE (2021-2024) refere que para dar resposta aos objetivos e às estratégias deve ser adotado um “currículo aberto e flexível” (p.23). Baseada nisso, a EC não adota, na sua totalidade, um modelo pedagógico específico, ou seja, a metodologia de trabalho que privilegia advém de vários modelos pedagógicos tais como a Pedagogia de Trabalho de Projeto, o Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia, High Scope e o Método de João de Deus (PCG, 2021/2022). “Estes modelos pedagógicos complementam-se, proporcionando às crianças uma diversidade de experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento” (p.20).

## **2.4. Ambiente Educativo**

De acordo com Forneiro (1998), o ambiente educativo é o conjunto do espaço físico e das relações que aí são estabelecidas, como “o afeto, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade” (p.233). Este autor refere que o ambiente é aquilo que nos cerca e nos envolve e que é “indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas” (p.233). Neste ambiente todos estes elementos coabitam e “pulsam dentro dele como se tivessem vida” (Forneiro, 1998, p.233).

Para abordar a organização do ambiente educativo irei dividi-lo em dois tópicos que se relacionam entre si, i. o tempo e a rotina e ii. os espaços e materiais. No caso do

---

<sup>3</sup> Estas informações foram obtidas através de conversas informais com a EC e a AAE.

ambiente educativo ambos os tópicos caracterizam-se por serem consistentes e flexíveis, ou seja, adaptam-se às necessidades e interesses das crianças do grupo. De acordo com Cardona (1992), proporcionar um ambiente rico e estimulante é preponderante, sendo que a organização espaço-tempo, se estiver bem definida, irá permitir à criança que se situe e tenha autonomia dentro da sala.

### **Tempo e Rotina**

A organização do tempo deve ser pautada por diferentes tipos de atividades ao longo do dia (Cardona, 1992). Esta autora refere que o facto de as crianças conhecerem o que irá acontecer em cada momento do dia, permite-lhes ter maior autonomia, não necessitando do adulto para saber o que irá acontecer (Cardona, 1992).

A organização do tempo, de acordo com o PCG (2021/2022), caracteriza-se pela “sucessão de atividades na mesma ordem e com frequência diária”, levando à existência de ritmo, o que gera nas crianças sentimentos de segurança, confiança e equilíbrio (p.28).

Tendo por base o que foi mencionado, torna-se fundamental apresentar um dia tipo da sala, assim como a forma como os agentes educativos organizam a rotina, tendo como base as necessidades e interesses das crianças.

O primeiro momento do dia é o acolhimento, sendo que este é realizado tanto no espaço exterior como na sala de atividades. Este momento varia entre estes dois espaços ora pelas condições meteorológicas ou devido à EC estar a preparar o espaço e os materiais para alguma atividade que irá ser realizada. Este período ocorre entre as 8h:00 e as 9h:30. Nesta ocasião, a EC comunica com as famílias, dando espaço para a partilha de informações relevantes entre ambas as partes. A componente letiva inicia-se às 9h:30, o que, por vezes, não acontece, pois, algumas crianças não chegam dentro do horário definido para o acolhimento, levando a que por vezes se reflita na organização das atividades pela EC, o que faz com que comecem mais tarde ou, se já estiverem iniciadas, a que sejam interrompidas.

Dependendo dos dias e por diversas razões, as crianças sentam-se na área do tapete entre as 9h:30 e as 10h:00. Neste espaço de tempo, tanto as crianças, como a equipa educativa podem fazer partilhas, conversar sobre o que fizeram no fim de semana, novas aprendizagens, conversar sobre as atividades realizadas no dia anterior ou sobre as que se irão realizar ou, também, podem conversar sobre atividades que estejam por terminar. Para além disto, a EC fala com o grupo sobre o comportamento

de todos e de aprendizagens que as crianças possam ter feito, ou refere algo que uma criança antes não conseguia fazer, mas que agora já consegue. É nesta altura que as crianças comem a fruta que todos os dias é diferente.

A EC varia a tipologia de atividades que realiza, por isso tanto podem ser individuais, a pares, em pequeno grupo, como em grande grupo, ou seja, de acordo com as necessidades das crianças, ou com aquilo que deseja observar fazendo essa gestão. Quando a EC pede para que as crianças se distribuam pelas áreas da sala, dá-lhes liberdade para que escolham para qual desejam ir<sup>4</sup>. A planificação de atividades é realizada de acordo com as características do grupo, tendo em conta as necessidades expressas pelas crianças, de modo a que cada uma delas tenha uma oferta adequada ao seu desenvolvimento e aprendizagem (PCG, 2021/2022).

Às terças-feiras, as crianças têm, da parte da manhã, a aula de sensibilização à prática desportiva (10h:15 às 10h:55), lecionada por um professor responsável. As crianças quando estão nesta sessão realizam um aquecimento, seguido de um percurso e a sessão termina num pequeno exercício de relaxamento/concentração. Algumas crianças demonstram, por vezes não querer realizar a aula sendo que eu e a EC as encorajamos a fazê-lo. A maioria realiza a aula com entusiasmo e interesse. Na minha opinião, as aulas de sensibilização à prática desportiva podiam dar oportunidade a outro tipo de exercícios, como a realização de jogos coletivos ou a pares; atividades que tivessem em conta as necessidades e os interesses do grupo, não sendo constituídas, sistematicamente, pelo mesmo tipo de exercícios.

Por volta das 12h:00 as crianças dirigem-se ao recreio permanecendo nele até às 12h:30, altura em que vão para o refeitório, a fim de almoçarem, fazendo antes a higienização das mãos. Quando entram no refeitório, as crianças ocupam os seus lugares já pré-estabelecidos, acontecendo, por vezes, a EC ter que proceder à alteração dos mesmos, sendo que quando o fazia dialogava com as crianças<sup>5</sup>. Neste momento é incentivada a autonomia das crianças, pois são elas que retiram a sua taça da sopa com a colher da mesa e colocam num alguidar. No final da refeição colocam o prato, os talheres e o copo no alguidar que se encontra numa mesa à altura das crianças. À

---

<sup>4</sup> “A EC distribui as crianças pelas áreas na sala, perguntando-lhes por qual área tinham preferência” (NC 5, N°3).

<sup>5</sup> “Durante o tempo em que a MI. e o DS. estavam a fazer isto, a EC foi com as restantes crianças para o refeitório a fim de saberem quais seriam os novos lugares para a hora de almoço. Quando todas as crianças já estavam sentadas, a EC pede-lhes para que decorem o lugar onde têm de se sentar à hora do almoço” (NC 26, n°8).

medida que as crianças vão terminando de comer a sopa, dirigem-se à EC que lhes dá o seu prato servido e voltam para o seu respetivo lugar. O almoço ocorre até às 13h:00, sendo que as crianças podem terminar a refeição depois desse horário.

Quando terminam de almoçar, dirigem-se para o espaço exterior. No início da PPS II, as crianças faziam um momento de relaxamento pelas 14h:00, em que apenas cinco a seis crianças não adormeciam. A EC foi-me dizendo que, à segunda-feira, não ia realizar o momento de relaxamento e, no decorrer das semanas, aos poucos, foi terminando com esse momento, até que, no final da PPS II, esse momento já só era realizado com as crianças que chegavam mais cedo ou que demonstravam necessidade de o fazer.

Das 14h:00 às 15h:30, as crianças realizam atividades ou brincam no espaço exterior. Pelas 16h:30 voltam ao refeitório para lanchar até às 17h:00. Posteriormente, ou se dirigem para a sala, para o espaço exterior, ou para uma atividade extracurricular que esteja prevista para esse dia.

Toda esta rotina diária (Anexo B) é sobejamente conhecida pelas crianças que, na maior parte dos casos, a fazem de muito bom agrado e sem necessitar de nenhuma indicação do que irá acontecer nos diferentes momentos do dia. De acordo com Pereira (2018), a rotina está relacionada com o desenvolvimento da criança, pois a sequência dos momentos diários que se repetem permite que conheçam o mundo de forma previsível e de forma mais segura. Hohmann & Weikart (2004) citados por Pereira (2018) referem que, pelo facto de a criança saber como a rotina está organizada, “sente-se mais tranquila e confiante, construindo assim alicerces para o desenvolvimento da autonomia e da independência” (p.13).

### **Espaços e Materiais**

Segundo Cardona (1999), o espaço e os materiais não são variáveis isoladas, por isso devem ser considerados como “parte integrante de um projeto pedagógico determinado” (p.134). De acordo com Forneiro (1998), a organização do espaço refere-se ao aspeto físico, no que diz respeito aos objetos, materiais didáticos, ao mobiliário e, até, quanto à decoração nele presente.

A organização da sala de atividades (Anexo C) sofreu alterações introduzidas pela EC, desde o início da PPS II, que me eram comunicadas e para as quais me pedia opinião:

A EC pede que eu a acompanhe até à arrecadação, referindo que quer aumentar a área da areia. Quando lá chegamos vemos qual de duas mesas será melhor para colocar na sala. Analisamos as duas, assim como o espaço da sala, selecionamos uma e enquanto subimos para a sala, a EC menciona que é importante ir alterando a sala durante o ano, de acordo com os interesses das crianças. Eu digo à EC que concordo com isso e que acho que é fundamental e para além dos interesses também das necessidades deles. Quando chegamos à sala, olhamos para o espaço e decidimos que a mesa da escrita iria mudar de lugar, para aí ficar a nova mesa da areia (NC 5, nº6).

Cardona (1992) refere que a organização do espaço não é algo que se mantém inalterável durante o ano letivo todo, pois o espaço deve acompanhar a evolução do grupo de crianças, até porque há espaços e materiais que vão ganhando novos sentidos e as alterações que são feitas devem estar de acordo com as necessidades do grupo.

A organização da sala configura-se por áreas (natureza, calma, leitura/biblioteca, atividades plásticas, multimédia, legos, garagem, escrita e matemática, jogos de mesa, casinha, tapete), cada uma delas possuindo materiais que se encontram acessíveis às crianças e que, na sua maioria, se encontram bem conservados. Quando a EC vê que o grupo não está a conservar o material que se encontra na sala conversa com as crianças, a fim de perceberem que os materiais são precisos e que devem ser conservados<sup>6</sup>.

De acordo com Cardona (1992), é necessário que o espaço esteja bem definido, que a organização dos materiais permita às crianças saberem onde estão para que quando terminem de os usar, saibam onde os arrumar, o que leva à autonomia da criança fazendo com que não necessite da interferência do adulto nesse processo.

A área da leitura/biblioteca caracteriza-se por possuir dois bancos para as crianças se sentarem e um carrinho onde os livros estão organizados por cores, o que leva a que todas compreendam que em cada compartimento do carrinho existe uma cor diferente. Esta área foi alterada pela EC no que diz respeito aos livros que lá se encontravam, devido a que as crianças já os conheciam. Os livros foram substituídos por outros. Para além disso, a alteração a esta área da sala foi feita com as crianças, ou seja, tal como refere Cardona (1992), as alterações que se fazem devem ser

---

<sup>6</sup> A EC estava a ter uma conversa com as crianças e pergunta-lhes: “O que é preservar? Cada vez que usamos as coisas, elas ficam gastas. Mas quando vocês roem as canetas não estão a preservar. Não é, MI.? Não te quero ver mais a roer canetas, elas não servem para isso”. A MI. abana a cabeça afirmativamente (NC 23, nº4).

explicitadas às crianças para que saibam sempre o que podem encontrar nesse local. Esta área possui livros de variados géneros literários, tais como histórias, enciclopédias, lengalengas, poesia, entre outros. Quando existe um número elevado de crianças nesta área, por vezes, ela é estendida para a área do tapete.

A área do tapete é utilizada para diversos momentos em grande grupo, como a dinamização e leitura de histórias, realização de jogos e de conversas. Esta área também acolhe outras áreas como a caixa dos dinossauros e o cesto da natureza. Este possui um pedaço de um tronco de árvore, folhas e flores secas, paus e sementes. A área da natureza é complementada por duas mesas de areia, bem como formas e colheres para as crianças explorarem esse recurso. As duas mesas possuem tampas para que a areia não seque e se espalhe pela restante sala. Esta área com o crescente interesse nesse recurso natural teve de ser alargada para duas mesas.

A área dos legos (construções) é uma daquelas onde o grupo passa a maior parte do seu tempo. Caracteriza-se por ser móvel, pode ser colocada em qualquer lugar da sala. Nela as crianças realizam diferentes construções, como torres e meios de transporte. Algumas vezes é notória a dificuldade das crianças em partilharem os legos o que, na maioria das vezes, dá origem a conflitos.

A área dos jogos de mesa inclui um móvel que está à altura das crianças, o que lhes permite o seu total acesso. Os jogos que lá se encontram são: puzzles, de encaixe, de memória, de profissões, o loto, jogos de tabuleiro, enfiamentos, de motricidade fina e de matemática (blocos-padrão, figuras geométricas, geoplano). Para as crianças os utilizarem têm uma mesa redonda com seis cadeiras, permitindo assim que tenham uma maior visão do que está a acontecer à sua volta e que a interação entre elas aconteça.

A área da casa é muito apreciada pelas crianças, pois este espaço convida às brincadeiras de pais e mães, o tratar dos bebés, terem conversas ao telefone. Possui uma mesa com duas cadeiras e um tapete, uma cozinha com utensílios e um fogão, um forno e um lava-loiças. Ainda existem muitos outros objetos e brinquedos para as crianças utilizarem semelhantes àqueles que possuem nas suas casas. A área dos jogos e a área da casa são aquelas que as crianças têm maior dificuldade em arrumar, pois saem várias vezes delas sem arrumarem aquilo com que estiveram a brincar.

A área da escrita e matemática é constituída por uma mesa com duas cadeiras e alguns materiais de escrita como esferográficas, canetas de feltro e folhas brancas. Para além disso, possui peças de letras e números de diferentes tamanhos com íman, quadros magnéticos e régua de contorno. Esta área é essencialmente acedida por

aquelas crianças que demonstram já possuir conhecimentos e interesse sobre a escrita e é complementada por um quadro branco com um banco, onde existem canetas com as quais as crianças escrevem e desenham.

A área da multimédia possui uma mesa, uma cadeira e um computador. Esta área é apenas utilizada com a supervisão de uma das adultas, para visualização de vídeos, filmes e realização de pesquisas. A equipa educativa utiliza também o computador para aceder à plataforma instituída para comunicar com as famílias<sup>7</sup>.

A área de atividades plásticas engloba duas mesas retangulares com seis cadeiras e um móvel que contém diversos materiais como caixas de plastilina, tintas, pincéis, folhas de papel A3 e A4, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, que são utilizados regularmente pelas crianças. Esta área também possui, na parede mais próxima, uns pequenos cabides tendo, por cima de cada um deles, uma foto de cada criança. Esses cabides com as fotos estão colocados por ordem alfabética e neles existem cartões que contêm o nome próprio e o apelido de cada uma das crianças. Estas utilizam-nos para a escrita do seu nome, na maioria das vezes quando iniciam ou terminam um desenho ou uma pintura.

A área da garagem, composta por um tapete com estradas, possui carros de diferentes tamanhos, formatos e cores e uma pista de comboios de madeira. Esta área é aquela que, muitas das vezes, extravasa para as outras áreas, sendo, por vezes, necessário delimitar esse espaço, pois aí acontecem pequenos conflitos. Quando isso não acontece, esta área não é delimitada sendo muitas das vezes extrapolada para as restantes.

A área da calma surgiu devido a um trabalho realizado na UC Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce, ao ter observado que as crianças tinham dificuldade em lidar com as suas emoções e com as dos outros. Por isso, em conversa com as crianças sobre os materiais que lá gostariam de ter, elas referiram o pau de chuva, pote da calma, almofadas, colchão. Esta área foi complementada com a criação de um cubo, onde existem várias posições de yoga que ajudam as crianças a relaxarem e a se concentrarem. Com esta área as crianças compreenderam que têm de partilhar o espaço entre todos, sendo que cada um dava a sua vez para que outro colega fosse para lá quando lhe pedia.

---

<sup>7</sup> Para as famílias me conhecerem melhor foi exposto na entrada da organização socioeducativa uma folha de apresentação (Anexo D).

As paredes da sala são algo que vão sofrendo alterações de acordo com as atividades que vão sendo feitas, como aconteceu na realização do projeto no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, sobre o tópico “As Cartas do Correio”. Tudo o que as crianças descobriam, faziam ou queriam era colocado numa das paredes da sala, até para visualizarem o que tinham feito e consolidarem as aprendizagens já realizadas.

O espaço exterior é de fácil acesso tanto para os adultos como para as crianças e é o segundo espaço que as crianças mais utilizam, logo a seguir à sala de atividades. Ao longo da PPS II, verifiquei que, sempre que era possível, a EC tendo em conta os fatores meteorológicos e a solicitação por parte das crianças, permitia que fossem para esse espaço. O acesso diário ao espaço exterior é algo notório na rotina das crianças, pois possuem momentos próprios durante o dia para o fazerem. Aí as crianças possuem três casas de banho, um lavatório, duas árvores de fruto, uma casinha de madeira (tem um móvel com livros e cadeiras), pneus, troncos de árvores, um trampolim, uma baliza, duas mesas de piquenique, dois escorregas, parede de escalada, uma cozinha de lama, uma horta, que é essencialmente utilizada pelas salas de JI.

## **2.5. Crianças**

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças<sup>8</sup>, dezassete do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tendo a maioria quatro. Porém, no início da PPS II, havia mais uma criança do sexo masculino, que saiu da organização socioeducativa, por ter mudado de residência.

Relativamente às faixas etárias o grupo é heterogéneo o que se visa fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. O trabalho a pares e em pequenos grupos possibilita o confronto de diferentes pontos de vista, assim como permite a resolução de adversidades que possam surgir durante a execução de uma tarefa comum. Neste sentido existe cooperação nos esforços que as crianças desenvolvem e naquilo que aprendem, sendo que essa atitude influencia as restantes (PCG, 2021/2022).

No que diz respeito ao percurso institucional do grupo atual, vinte crianças transitaram da sala dos três anos (JI), duas crianças transitaram da sala dos dois anos

---

<sup>8</sup> Para a realização de um Portefólio de uma das crianças do grupo seleccionei uma, visto que o seu desenvolvimento foi notório no decorrer da PPS II. O Portefólio em questão, encontra-se no Anexo E, sendo o devido consentimento informado à Encarregada de Educação apresentado no Anexo F.

(Creche) e outras duas crianças entraram pela primeira vez na organização socioeducativa (PCG, 2021/2022) (Anexo G). A maioria das crianças que continua a frequentar a organização sempre possui educadoras de infância diferentes em todos os anos letivos. Assim, é o primeiro ano em que as crianças possuem a presente Educadora de Infância, por isso, através do que venho a observar, é nítida a adaptação de ambas as partes, tendo em conta as novas necessidades e interesses do grupo e uma atualização das práticas pedagógicas a novas circunstâncias que ocorrem diariamente. De acordo com o PCG (2021/2022), as crianças que estavam no mesmo grupo no ano letivo passado acolheram e aceitaram com facilidade as que provieram de outro grupo e as que entraram de novo na organização socioeducativa.

No que diz respeito às características, interesses e fragilidades das crianças, importa, em primeiro lugar, referir que estas serão apresentadas com base nas minhas observações, através de aspetos debatidos em conversas informais com a equipa educativa da sala e com a informação presente no PCG (2021/2022). Dessa forma, o grupo de crianças caracteriza-se por ser curioso, participativo, afetuoso, comunicativo e dinâmico. Nas atividades que lhes são propostas demonstram ser muito interventivas e compreender com facilidade aquilo que lhes é solicitado. Relativamente às dificuldades apresentadas, revelam falta de concentração necessitando do apoio do adulto para terminar as atividades, principalmente as que são de carácter individual. O respeito e cumprimento das regras da sala estão a ser trabalhados neste grupo, pois, por vezes, verifica-se que o ambiente na sala é muito barulhento e agitado.

As crianças demonstram ser bastante comunicativas, contudo, algumas delas apresentam um vocabulário reduzido e dificuldade em pronunciar algumas palavras. A escrita é algo muito apreciado por elas, não somente quando escrevem o seu nome, como também porque já reconhecem a funcionalidade da escrita, por ela manifestando um interesse<sup>9</sup>. De acordo com o PCG (2021/2022), “algumas crianças não relatam espontaneamente experiências do quotidiano e revelam dificuldade no reconto de histórias, em descrever pessoas ou objetos e ao nível da organização do pensamento” (p.8).

A maioria do grupo possui já definida a mão dominante e já executa uma variedade de tarefas que envolvem a motricidade fina, como a preensão do lápis e

---

<sup>9</sup> O F. mostra-me o seu desenho, apontando para cada elemento que continha. Na obra do F. estavam desenhados círculos de diferentes dimensões com algumas letras (do seu nome) (NC 7, N<sup>o</sup>4).

pincéis, ainda que o manuseamento da tesoura seja uma aprendizagem a promover. A motricidade grossa é algo que as crianças dominam, pois conseguem equilibrar-se, fazer vários tipos de deslocamentos, correr, subir e saltar de diferentes alturas. Ainda estão a adquirir a noção da esquerda e da direita.

A relação entre crianças caracteriza-se pela preferência de algumas delas por determinados pares, o que, por vezes, impossibilita as outras de possuírem uma interação maior. O aspeto em que verifiquei haver mais progressos foi no da preocupação de uns para com os outros<sup>10</sup>.

De uma maneira geral, o grupo demonstra um grande conhecimento da rotina o que leva a que realizem, de forma autónoma, a maioria das tarefas, contudo no momento referente à necessidade de arrumarem as áreas da sala, verifica-se que é necessário um maior incentivo e ajuda para que o façam. Esta autonomia está relacionada com o facto de as crianças saberem como os espaços e materiais se encontram organizados e com a transmissão de segurança que a equipa educativa lhes proporciona.

Nos momentos em grande grupo, as crianças demonstram necessitar de uma ajuda para respeitarem a vez do outro falar, sendo que, por algumas vezes, há crianças que sobrepõem a sua voz à das restantes. Por outro lado, há outras que devido a essa agitação ficam mais caladas e quando é a sua vez de falarem em grupo têm timidez, sendo que a EC tem uma estratégia para ultrapassar isso, a “Luz da Confiança”<sup>11</sup>. Quando estão em grande grupo, a EC propõe a realização de atividades sobre assuntos/temas que lhes tenha despertado o interesse, assim como a partilha de conhecimentos e acontecimentos que seja do interesse coletivo. Ao longo da PPS II, fui notando que a timidez e a insegurança foram ultrapassadas, de forma gradual, por algumas crianças. Em pequeno grupo, ouvem-se mais e, assim, conseguem prestar maior atenção àquilo que os outros dizem e ao que estão a realizar. A nível individual, as crianças conseguem estar mais atentas ao que lhes é pedido e, por conseguinte,

---

<sup>10</sup> “Quando as crianças terminam de comer a fruta dirigem-se ao espaço exterior. Passado algum tempo de lá estarem, oiço o LB. a chorar. Quando me aproximo vejo que o FR. já está perto dele, dizendo-lhe: “Não precisas de chorar. Tu caíste dali porque não tiveste cuidado”. O LB. continua a chorar e o FR. não sai de perto dele. O FR. dá um abraço ao LB., que pouco a pouco para de chorar. O FR. pergunta ao LB. se quer ir brincar com ele, o LB. para de chorar e vai.” (NC 19, nº7).

<sup>11</sup> “Com esta luz foi possível verificar que as crianças tinham menos vergonha e conseguiam expressar-se para os colegas (foi o caso da L., do DF., da MI., entre outros) (NC 2, Nº11).

demonstram maior concentração, sendo que o tempo desta varia, essencialmente, com a idade ou por influência daquilo que estiver a acontecer à sua volta.

As crianças demonstram uma curiosidade por tudo aquilo que as rodeia, o que resulta em iniciação de alguns projetos<sup>12</sup> ou de atividades, que partem essencialmente do seu interesse. Esta curiosidade foi notória desde o início da minha PPS II, o que me permitiu ter uma melhor perceção das suas características, interesses, bem como das dificuldades a ultrapassar. A área do Conhecimento do Mundo é uma das áreas de conteúdo de que as crianças possuem maior interesse, o que reflete os conhecimentos que possuem acerca de vários temas, como de animais, países, o mundo que as rodeia, profissões, experiências, acontecimentos naturais (vulcões).

Nos momentos de brincadeira, as crianças escolhem de forma autónoma os seus pares, sendo que na sua maioria demonstram preferência por alguns, não conseguindo interagir com outras crianças. A EC pôs em prática diversas estratégias que sempre visavam ultrapassar esse aspeto. Devido a o grupo possuir mais rapazes do que raparigas verifica-se diferença nas brincadeiras que as crianças praticam. Na maioria das vezes, possuem um carácter mais físico, levando à existência de conflitos entre pares.

Quanto aos momentos de higiene e de refeição, as crianças conseguem verbalizar as suas necessidades, mencionando, inclusivamente, quando necessitam de ir à casa de banho ou quando pretendem comer mais. Em ambos os momentos, o grupo consegue realizá-los com autonomia, ainda que ao almoço precisem de ser lembrados da utilização da faca<sup>13</sup>.

Por fim, é importante referir que o grupo possui, como diferentes interesses, brincadeiras que envolvem construções, a audição e a leitura de histórias, a exploração de materiais naturais, nomeadamente no espaço exterior, como paus, terra, água, folhas, troncos e trabalhos de expressão plástica, principalmente a pintura e o desenho. Cada criança possui um caderno individual onde pode realizar desenhos durante o dia e que pode ser utilizado livremente, tanto na sala de atividades como no espaço exterior.

---

<sup>12</sup> “O grupo estava a almoçar e oiço o FP. a chamar-me, dirijo-me para junto dele e pergunto-lhe: “O que me queres dizer?”. O FP. responde: “Mariana, temos de fazer um projeto sobre as pirâmides”. “Sim podemos fazer FP., mas quando acabarmos o projeto das cartas, o que achas?” – pergunto-lhe. “Sim, sim, sim” – responde o FP. esboçando um sorriso.” (NC 22, nº8).

<sup>13</sup> No momento em que as crianças estavam a comer o segundo prato, fui lembrando que tinham de usar a faca e o garfo. Para o fazer, utilizei uma estratégia que foi dizer às crianças que a faca e o garfo são muito amigos e que têm de estar juntos. As crianças, passado algum tempo, chamavam-me para me mostrar que estavam a usar a faca (NC 10, nº8).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

|' '' | | ''

### **3.1. Intenções para a Ação**

Para se intervir pedagogicamente é necessário definir as intencionalidades dessa ação. Silva et al. (2016), defende que essa intencionalidade educativa necessita que exista reflexão relativamente às “finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas”, que permita ao/à profissional compreender o porquê da sua ação e o que pretende alcançar com ela (p.5). Para além desta constante reflexão, é necessário que aconteça a observação. Para Nabuco (2000), a observação que se faz das crianças ajuda o/a educador/a a compreender o desenvolvimento e avaliar os progressos realizados, nas atividades, nas interações entre crianças e com adultos. Esta observação permite ao/à educador/a saber como interagir com a criança e ser conhecedor dos progressos que esta realiza (Nabuco, 2000). Cardona et al. (2021) defendem que os registos de observação devem ser analisados e interpretados com o objetivo de “planear as aprendizagens e/ou de promover um melhor conhecimento de cada criança, de forma qualitativa, como formas de apoio ao trabalho a planear e realizar” (p.90). Para delinear as minhas intencionalidades observei o grupo de crianças, a dinâmica e o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, quer de sala, quer da organização socioeducativa. De acordo com Silva et al. (2016), a reflexão que apoia as formas de registo e a documentação que o/a educador/a realiza sobre a sua prática, as crianças e o contexto em que está inserido, organiza-se “num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (p.5).

As intencionalidades têm a participação de vários intervenientes, as crianças, a equipa educativa e outros profissionais e os pais/famílias (Silva et al., 2016). Por tudo isto, defini a minha intervenção pedagógica tendo por base a caracterização anteriormente explicitada, apresentando as minhas intencionalidades educativas que se fundamentarão em três eixos de intervenção, as crianças, as famílias e a equipa educativa, com o objetivo de permitirem que a minha ação pedagógica seja o mais adequada possível.

#### **3.1.1. Intenções para a ação com as crianças**

As intencionalidades educativas que delinee para com as crianças tiveram em consideração as suas características que possuem, assim como o respeito das suas individualidades e interesses, pois, de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI, 2011), as

crianças devem ser respeitadas pela sua “individualidade, sentimentos e potencialidades” (p.2). Os seus interesses devem ser tidos em conta, acima dos interesses pessoais e institucionais. A meu ver, cada criança é única, com características próprias e deve ser respeitada e reconhecida como um sujeito “que sente, actua, pensa e deseja” (Zabalza, 1992, p.110). Por isso, defini **respeitar as individualidades de cada criança**, pois, de acordo com Cardona et al. (2021), é importante que o/a educador/a conheça as individualidades de cada criança e que, independentemente da sua idade, existe heterogeneidade no desenvolvimento e aprendizagem, pois cada uma tem o seu ritmo e as suas especificidades. Portanto, todas devem possuir oportunidades iguais, ser incluídas e respeitadas, devendo ser implementadas “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10). Para além disto, é importante escutar as opiniões e desejos das crianças para se ter o devido conhecimento dos seus interesses. Esta intencionalidade pautou a minha prática educativa, sendo que foi imprescindível a observação que fazia de cada criança nos vários momentos da rotina, nas atividades que eram realizadas, nas interações que estabelecia quer com os seus pares, quer com a equipa de sala. Considero que terei conseguido fazê-lo, visto que os interesses e as necessidades das crianças foram tidos em conta, nomeadamente na planificação do trabalho que era desenvolvido, assim como em situações da sua rotina. Para além disso, a criação da área da calma na sala teve em consideração o facto de as crianças estarem em processo de aprendizagem quanto a expressar, respeitar e lidar com as emoções que os outros sentiam, assim como com as suas. A construção desta área foi realizada para e com as crianças e levou a que compreendessem melhor o que são as emoções e de que forma podiam lidar com elas, tendo ajudado na autogestão do grupo, nomeadamente quanto ao número de crianças que podiam estar nessa área.

Relacionada com a intencionalidade anterior, existe uma outra que é **promover a participação ativa das crianças, através da escuta e do diálogo**<sup>14</sup>. As crianças,

---

<sup>14</sup> “O G. aproxima-se dos colegas e pergunta-me: “Mariana, também posso fazer?”. Eu respondo-lhe que sim e pergunto-lhe qual o desenho que ele quer. O G. responde: “Eu quero um esqueleto”. Eu digo ao G. que não sei desenhar um esqueleto e digo-lhe: “G. como a Mariana não sabe desenhar um esqueleto, o que achas de seres tu a desenhar um?”. O G. rapidamente me pede um lápis e desenha um esqueleto, explicando-me como era o seu esqueleto (apontando para cada elemento): os pés, a cabeça, as pernas e os ossos.” (NC 9, nº5).

desde muito cedo, devem ser o sujeito principal da ação pedagógica a quem deve ser possibilitada a participação ativa na vida quotidiana. As crianças estão atentas àquilo que as rodeia e colocam questões, face às novas aprendizagens e descobertas que realizam. Quando consideradas “atores sociais participativos”, origina que os tempos e os espaços criados, promovidos e implementados considerem as crianças como cidadãs ativas, o que leva a que possuam “o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões” (Tomás, 2014, p.137). Esta participação é realizada a partir da escuta e do diálogo que temos com as crianças, pois o ato de escutar pressupõe a existência de “ouvir, interpretar e construir significados” (Costa & Sarmiento, 2018, p.75). De acordo com Passeggi et al. (2014) citados por Costa e Sarmiento (2018), a criança é competente, sujeito de direitos e sabe reconhecer as suas formas de ver e de representar o que a rodeia, pois é plena de ser e de viver em sociedade.

Tendo em conta esta intencionalidade, saliento que, desde o início da PPS II, tive-a em consideração e que, a partir do que escutava e dialogava com as crianças sempre a adotei nas atividades que planificava<sup>15</sup>, pois compreendi que ao escutá-las conseguia visualizar os seus interesses e necessidades, pude valorizar os seus conhecimentos e consegui transmitir-lhes significativas aprendizagens e promovi a valorização das suas conquistas. A participação das crianças foi visível ao longo do projeto: “As Cartas do Correio”. Este projeto começou com o interesse das crianças e todas as atividades realizadas tiveram em consideração o que elas queriam descobrir, investigar e aprender. É importante mencionar que a presente intencionalidade foi sendo construída ao longo de todo o tempo, pois de acordo com Ribeiro e Cabral (2015), a inclusão dos valores, normas e estilos de vida das crianças nas práticas é um processo longo.

Para além destas, tive como intuito **promover momentos de partilha e de cooperação**<sup>16</sup>, visto que surgiram situações de conflito entre pares, devido ao facto de

---

<sup>15</sup> “Pedi ao grupo para se sentar no tapete e expliquei como é que a atividade foi desencadeada, tendo sido pelo facto de a LA. ter feito um bolo imaginário e a partir daí, a LA. ter demonstrado interesse em fazer um bolo com os colegas da sala.” (NC 10, nº10)

<sup>16</sup>“Passado algum tempo, oiço a MC. a chorar, vou para junto dela, baixando-me à sua altura e pergunto-lhe o que tinha acontecido para ela estar a chorar. A MC. diz-me que o MN. não a deixa andar sentada no triciclo. Eu pergunto à MC., se já tinha falado com o MN., ao que ela me responde que não. Por isso, dirijo-me com ela para junto do MN. e pergunto aos dois: “Podem-me explicar o que aconteceu?”. A MC. diz: “Eu quero ir aqui sentada e o MN. não me deixa (apontando para o triciclo)”. O MN. diz que agora é a vez dele. Perante isto, peço ao MN. e à MC. que tentem arranjar uma solução para aquele problema. O MN. diz: “Agora vou eu” e a

algumas crianças terem dificuldade em respeitar a opinião do outro, pela partilha de brinquedos e/ou objetos e, também devido ao facto de o grupo estar em aprendizagem relativamente à forma como podem resolver esses conflitos. Nestas situações, procurei mediar os conflitos, permitindo que as crianças dialogassem entre si sobre o que tinha acontecido, o que sentiam e dar-lhes segurança e autonomia para os resolverem. Este papel de mediação é um meio construtivo, que desenvolve não só quem está no papel de mediador, como coloca os mediados a trabalharem em conjunto para a resolução do problema, o que leva a que exista “respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade” (Morgado & Oliveira, 2009, p.49). Estas autoras ainda referem que a cooperação na resolução de um problema comum, o respeito e o reconhecimento da opinião e da visão do outro, também são valores que se devem desenvolver (Morgado & Oliveira, 2009).

A quarta intencionalidade está interligada com a anterior e é a de **potenciar relações positivas entre pares**<sup>17</sup>, visto que o grupo, ao ser heterogéneo relativamente à faixa etária, encontra-se, naturalmente, em níveis de desenvolvimento diferentes. Por isso, considerei necessário promover uma relação positiva entre todos os pares, não só relativamente às situações de conflito, mas também pela valorização dos saberes e aprendizagens que as crianças realizavam, pois, essas aprendizagens devem ser valorizadas e partilhadas por todo o grupo. Quando assim acontece, as restantes crianças também aprendem e influenciam o desenvolvimento dos seus pares. O respeito pela opinião do outro nem sempre existia e a escuta era difícil de existir.

**Valorizar os progressos e aprendizagens das crianças** é relevante para este grupo, visto que, como já referi, as crianças encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes e, por isso, o facto de estar atenta às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas elas permitiu que lhes apresentasse conhecimentos que as valorizasse e que as ajudasse a valorizarem-se a si mesmas (Portugal, 2008). Esta intencionalidade foi colocada em prática, visto que as crianças partilhavam comigo as suas descobertas e

---

MC. começa a choramingar. E eu digo: “O MN. vai andar agora e a MC. anda quando o MN. sair do triciclo, o que acham?”. As duas crianças concordam com a minha proposta.” (NC 5, nº9)

<sup>17</sup> “A MC. regressa para o seu lugar onde estava a ouvir a história, mas o F., segundos antes, tinha-se sentado nesse lugar e a MC. apercebe-se disso e começa a empurrar o F., choramingando. Perante isto, digo à MC.: “MC. quando há algo que não gostas, não precisas de chorar, basta falares com os amigos. O F. não sabia que tu estavas aqui e tu quando chegaste não lhe disseste, só o empurraste. Tens de falar mais com os amigos, está bem MC.?”. Enquanto falava com ela, sentei-a junto de mim, para se acalmar. A MC. acalmou-se e eu continuei a ler a história.” (NC 23, nº15)

aprendizagens, assim como pediam a minha ajuda para realizarem algo em que estavam em processo de aprendizagem. Outro aspeto, foi o facto de estar atenta à evolução que as crianças faziam e dialogava com elas sobre isso, levando-as a sentirem-se valorizadas, confiantes e agentes do seu processo educativo.

Para que todas as intencionalidades anteriormente apresentadas se concretizem da melhor forma, formulo uma outra que considero ser a base da minha intervenção educativa: **estabelecer uma relação afetiva, de confiança e de proximidade com as crianças**<sup>18</sup>. A confiança e a proximidade não são conseguidas no primeiro momento em que elas nos veem, mas dependem da forma como nos passam a encarar ao fim de algum tempo, ou seja, daquilo que veem através das nossas atitudes, pois ao demonstrarmos um sentimento de segurança e de bem-estar, as crianças, quando tiverem necessidade, irão recorrer à nossa ajuda e conforto. Para além disso, é de extrema importância compreender também o que a criança sente quando estamos junto dela e se é receptiva à nossa presença. As crianças sempre que precisavam vinham ao meu encontro convidando-me para participar nas suas brincadeiras, para obterem ajuda nos momentos em que viam que não conseguiam alcançar um objetivo (resolver um problema, calçar os sapatos, vestir uma peça de roupa, etc.), assim como na resolução de conflitos, na transmissão de afeto e, por último, para lhes dar resposta às suas necessidades. A existência de adultos responsáveis leva a que:

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (Portugal, 2008, p.34).

---

<sup>18</sup> “A EC coloca a tocar a música de Natal que as crianças vão apresentar às famílias e pede-lhes para que se sentem junto do computador da sala. Quando o VA. se está a sentar, a FG. magoa-o e ele começa a choramingar e a chamar pela mãe. Eu oiço e chamo o VA. tendo-me ele dito o que tinha acontecido e diz-me: “Quero a mãe”. Eu digo-lhe que a mãe está a trabalhar e pergunto-lhe se ele se quer sentar junto dos colegas, se quer ficar sentado ao meu lado ou permanecer em pé. O VA. responde que quer ficar de pé, encostado a mim” (NC 16, nº15).

### 3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

As famílias são aquelas que contatam e conhecem, em primeiro lugar, a criança. De acordo com Matos (2012) é fundamental possuir uma relação e trabalho com as famílias, pois a sua influência acontece no processo educativo dos seus educandos. Esta autora ainda menciona que os Educadores de Infância “conhecem, defendem e promovem” a relação que é estabelecida com as famílias, pois dessa forma irá ser construído um desenvolvimento consolidado das crianças que lhes são confiadas e que a comunicação eficaz que se realiza com as figuras de referência das crianças é imprescindível (Matos, 2012, p.47). Portanto, compete aos/às educadores/as, ter elasticidade e abertura para receber, incluir e respeitar a diversidade das famílias, para que, desse modo, sejam da melhor forma acolhidas e participem de forma ativa na vida dos seus educandos.

Por isso, como primeira intencionalidade, estabeleci: **garantir uma relação de confiança e comunicação com as famílias, pois através da partilha, da escuta, da participação e do seu envolvimento na vida escolar dos respetivos educandos**<sup>19</sup>, alcançar-se-á uma mais valia tanto para os profissionais de educação, como para as crianças. Esta relação de complementaridade e parceria é relevante para que as crianças, no contexto educativo, também sejam compreendidas e apoiadas de alguma forma, não esquecendo que a disponibilidade por parte dos agentes educativos para que isso aconteça é preponderante e que cada família possui as suas individualidades. De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), deve-se “garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).

A criação desta relação de confiança e comunicação possibilita às famílias um sentimento de segurança, visto que não possuíam nenhum receio em que estivessem ao meu cuidado e da equipa educativa. Algumas vezes, transmitiam-me recados e/ou informações que eu recebia e que comunicava à equipa educativa, o que era imprescindível para conhecer melhor as individualidades da criança, assim como para adaptar a minha prática pedagógica se assim fosse necessário. Estas situações levam

---

<sup>19</sup> “A EC diz-me que o FP. tinha trazido selos para mostrar aos colegas, pois o avô dele é colecionador de selos. Eu chamo o FP. para junto de mim e digo: “O FP. agora vai mostrar uma coisa que trouxe para vos mostrar, que tem a ver com o projeto que estamos a fazer”. O FP. mostra aos colegas, uma cartolina preta que continha vários selos e diz: “São selos de dinossauros” (NC 47, nº8).

a que a criança se sinta segura e confiante pelo facto de perceber que os seus familiares confiam e gostam do trabalho que desenvolvo.

A segunda intencionalidade que formulei e que se encontra relacionada com a anterior foi: **acolher, promover e valorizar os contributos das famílias**<sup>20</sup>. A participação das famílias na vida escolar é importante sendo que permite aos agentes educativos conhecerem melhor os interesses e individualidades das crianças, compreender determinados comportamentos que estejam a acontecer. Dessa forma, a intervenção educativa será devidamente adequada àquilo que a criança necessite.

As famílias foram envolvidas no Projeto realizado com as crianças e verificou-se que a sua participação foi relevante ao terem recebido uma carta que continha o pedido de uma fotografia para uma atividade. Durante a realização do Projeto, as famílias partilharam materiais e ajudaram a escrever cartas que foram entregues à sala ou a crianças a quem os seus/suas educandos/as queriam contar novidades ou acontecimentos. Para além disso, durante a minha prática educativa, as famílias tinham conhecimento das atividades, acontecimentos e descobertas que eram realizadas visto que a EC colocava na plataforma da organização socioeducativa.

### 3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

A primeira intencionalidade para a ação com a equipa educativa é **promover a cooperação, o respeito e a partilha de opiniões, valorizando essencialmente a partilha do trabalho entre todos os elementos da equipa educativa**, obtendo diferentes pontos de vista e indo ao encontro das suas práticas pedagógicas, já implementadas em sala. Para além disto, é importante mencionar que a cooperação advém de um trabalho colaborativo com a equipa educativa, levando a que exista um ambiente agradável. O respeito e a partilha de opiniões também é algo importante, pois deve existir espaço para que se escutem e discutam novas sugestões ou ideias. Esta intencionalidade revelou-se relevante, pelo facto de a AAE ter de desempenhar as suas funções noutras salas e quando regressava era devidamente informada do que ocorria na sua ausência.

---

<sup>20</sup> “A EC aproxima-se de mim com o FP. e diz-me: “Sabes que o FP. não gosta de vestir a bata. Então a mãe faz-lhe um desenho diferente todos os dias e coloca-o no bolso da bata e ele só pode ver o desenho quando tiver a bata vestida. Ontem foi uma formiga e hoje foi esta cobra (mostra-me o desenho)”. Eu digo à EC que acho uma ótima estratégia para o FP. vestir a bata. A EC concorda e eu partilho esta estratégia com as minhas colegas estagiárias que concordam que é uma ótima estratégia e que também não conheciam.” (NC 11, nº2)

A partilha de opiniões e a reflexão conjunta que se fazia entre a equipa de sala e eu foi útil para que eu conhecesse melhor o contexto em que estava inserida, assim como compreendesse como a minha prática pedagógica se devia adaptar ao trabalho e à dinâmica desenvolvidos pela restante equipa. A relação estabelecida foi valiosa para a minha prática pedagógica, visto que fui integrada da melhor forma e porque a minha presença foi valorizada e compreendida como um enriquecimento para o contexto<sup>21</sup>.

Procurei incluir os agentes educativos nas atividades que propunha, aceitei e apliquei as suas opiniões e saberes para o processo educativo das crianças, uma vez que a participação e o envolvimento de todos é imprescindível para proporcionar às crianças as melhores condições, pois segundo Silva et al. (2016), “o estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças” (p.29). Para isso, é necessário **construir uma boa relação através da confiança e proximidade com todos os agentes educativos**. A equipa educativa de sala não é exclusivamente aquela que temos ao nosso redor, mas todos os agentes educativos da organização cooperam entre si. Esta intencionalidade esteve presente devido à participação de uma Educadora de Infância da valência de Creche no projeto que estava a ser realizado, sendo que o seu conhecimento permitiu-me aprender mais sobre o tópico e quando falei com as crianças sobre isso, sabia exatamente do que estava a falar e como podia abordar as crianças.

Por último, pretendo estabelecer uma comunicação aberta de forma a **valorizar e compreender as sugestões que visam melhorar a minha prática pedagógica**<sup>22</sup>,

---

<sup>21</sup> “A EC pede que eu a acompanhe até à arrecadação, referindo que quer aumentar a área da areia. Quando lá chegamos vemos qual de duas mesas será melhor para colocar na sala. Analisamos as duas, assim como o espaço da sala, selecionamos uma e enquanto subimos para a sala, a EC menciona que é importante ir alterando a sala durante o ano, de acordo com os interesses das crianças. Eu digo à EC que concordo com isso e que acho que é fundamental e para além dos interesses também das necessidades deles. Quando chegamos à sala, olhamos para o espaço e decidimos que a mesa da escrita iria mudar de lugar, para aí ficar a nova mesa da areia.” (NC5, nº6)

<sup>22</sup> “Á medida que escrevia o nome dos tubarões que as crianças tinham desenhado, a MC. pediu-me: “Mariana, podes ajudar-me a escrever o meu nome?”, ao que lhe respondo: “MC., já tentaste fazê-lo, não foi?”. A MC. aponta para os grafismos que já tinha feito e por isso, respondo-lhe: “MC., a Mariana vai-te ajudar. Vamos ver pelo teu cartão”. A criança esboça um sorriso e pega no lápis de carvão. A EC vê a situação e diz-me: “Mariana, deixe ser a MC. a fazer. Eu digo-lhe isto para conseguir ver a evolução dela, entende?”. Ao que respondo à EC que compreendo, mencionando que o pedido veio da parte da criança, a EC verifica que a criança já tinha feito as suas tentativas de grafismo e, por isso, eu poderia continuar a ajudar a MC..” (NC 1, Nº4)

através do feedback que me é transmitido. A opinião que a equipa educativa me transmite é importante para o melhoramento da minha ação educativa, pois, julgo que conseguirei adequar a minha intervenção educativa da melhor forma ao grupo de crianças em que me encontro inserida. Para além disso, deve haver momentos em que seja importante existir reflexão sobre a minha prática e em que possa esclarecer dúvidas e colocar questionamentos à equipa educativa, pois, segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), é importante que a minha intervenção vise “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). Destaco, por exemplo, o facto de a equipa educativa dialogar comigo sobre diversas situações pedindo a minha opinião quando achava necessário. O facto de enviar à EC as NC que eram realizadas permitiu-me refletir sobre diversas situações de uma outra perspetiva. A EC confidenciou-me em conversas informais, que as NC não permitiam só a minha reflexão como estagiária, mas também lhe eram úteis, pois incentivavam-na a refletir sobre a sua prática educativa.

### **3.2. Processo de Intervenção em JI**

As aprendizagens das crianças, embora aconteçam de forma autónoma, também acontecem num ambiente rico e estimulante (Silva et al., 2016). Para definir as minhas intencionalidades recorri à observação direta e participante de modo a identificar as necessidades, potencialidades e interesses das crianças. Para além disto, foi preponderante ter conhecimento do PE, do RI, do PCG, para conseguir compreender quais as práticas educativas implementadas.

Durante a PPS II realizei diferentes registos, as NC que contêm diversas situações com momentos de reflexão, as reflexões semanais e as planificações de atividades que visavam o interesse que as crianças demonstravam e/ou serviam para ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades. Estes registos irão estar presentes no portefólio de estágio.

A observação e a adaptação ao contexto, assim como conhecer a organização socioeducativa, o grupo de crianças, a equipa educativa e a restante comunidade educativa, quer interior, quer exterior ao contexto, pautaram o início da PPS II. A minha participação foi sempre acontecendo a partir de uma postura de abertura, disponibilidade e de aprendizagem. Desde o começo, a relação estabelecida com a equipa educativa foi positiva, tendo-me sentido parte integrante do contexto. Em todas

as situações que necessitei de esclarecer dúvidas ou questões tive o apoio da equipa educativa, que refletia comigo sempre que tal se proporcionava.

As crianças, como conheciam a rotina implementada na sala, auxiliaram-me a compreendê-la e a adaptar-me da melhor maneira. A EC, desde o início, deu-me oportunidades para que pudesse gerir o grupo, tanto nos momentos em grande grupo, como na dinamização das atividades planificadas, como também em momentos de brincadeiras, na alimentação, nos tempos de recreio e na sesta<sup>23</sup>. Os momentos de transição de espaços foram os primeiros em que a EC me deu oportunidade para gerir o grande grupo e, ao longo da PPS II, fui utilizando diversas estratégias.

Verifiquei que algumas crianças tinham dificuldade em gerir as suas emoções, nomeadamente a frustração, que originava conflitos entre pares e constatei que as crianças ficavam tristes por não conseguirem lidar com esse sentimento. A ideia da construção da área da calma surgiu pelo que, conversando com a EC, esta concluiu que era uma mais valia para o grupo de crianças. Deste modo, conversei em grande grupo com elas explicando-lhes o porquê de o fazermos e pedi a sua participação para saber os materiais que iriam estar presentes nesse espaço. Para além disso, fui complementando a construção desta área com atividades em grande e pequeno grupo sobre as emoções. Estas atividades contribuíram para as crianças perceberem melhor o que são as emoções, como conseguem lidar com elas e as como reconhecem nos outros e os podem ajudar a compreendê-las. A construção da área da calma está relacionada com o trabalho que realizei para a UC de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce.

O projeto “As Cartas do Correio” foi desenvolvido a partir da metodologia de trabalho de projeto que surgiu de uma brincadeira das crianças, que consistia na entrega de cartas “imaginárias”, tanto à EC, como a mim, como até entre si. Para além de brincadeiras, as crianças quando desenhavam, faziam-no sobre o percurso que as cartas percorriam desde a escrita pelo remetente, até chegarem à casa do destinatário. Este projeto foi proveitoso para as crianças, tendo contado com a sua participação ativa, bem como a da equipa educativa que foi receptiva às minhas propostas, atividades e sugestões e até das famílias que também participaram no projeto. Trabalhar por projetos

---

<sup>23</sup> A sesta é algo que a EC vê que é uma necessidade de algumas crianças, por isso no decorrer da PPS II foi acontecendo. A princípio, a EC permitia-a todos os dias e foi diminuindo gradualmente. No final da PPS II, a EC dava oportunidade às crianças de fazerem a sesta nos dias em que via que precisavam.

envolve as crianças no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências que se sustentam “na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho” (Guedes, 2011, p.5).

Deste modo, tive como fundamentos e princípios para a prática educativa a participação ativa das crianças, que para Formosinho e Formosinho (2013), a mediação da agência da criança e reconhecê-la como ator no seu processo de aprendizagem está relacionada com o “contexto educativo e [com os] processos que nela se desenvolvem” (p.28). A cooperação entre as crianças é imprescindível, pois a aprendizagem também acontece dessa forma e, quando se dá oportunidade para que aconteça, as crianças vão partilhando os seus conhecimentos e influenciam a aprendizagem dos seus pares.

Durante a PPS II, a observação foi relevante para me aperceber que as crianças, em vários momentos da rotina, utilizavam a leitura e a escrita em diversas situações, como colocar o nome nos trabalhos que faziam, escrever mensagens para acompanharem os seus desenhos, reconhecerem as letras que estão e não estão no seu nome próprio e apelido, demonstrarem gosto para lerem histórias aos colegas, terem conhecimento da funcionalidade da leitura e da escrita. Para além disto, a EC vai colocando em prática várias estratégias pedagógicas cuja intencionalidade está relacionada com a leitura e a escrita, tais como o projeto “Vai e Vem” que envolve as famílias. A troca de cartas foi iniciada pela EC que pediu às crianças para a realizarem e depois se prolongou durante o tempo devido à interligação ao tema do projeto que estava a ser desenvolvido. A área da biblioteca e a área da escrita possuem sempre os mesmos materiais, sendo que, quando acontece a renovação destes, a EC dialoga e pede a participação das crianças. Deste modo, despertou-me o interesse para saber mais sobre as práticas que envolvem a leitura e a escrita no JI, procurando conhecer as intencionalidades pedagógicas da EC, os gostos e conhecimentos que as crianças já possuíam, além de procurar perceber como posso potenciar a leitura e a escrita, não o fazendo como processo de “alfabetização”, mas sim “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Silva et al., 2016, p.66).

A realização da PPS II foi uma mais valia para as aprendizagens que estabeleci, nomeadamente no que diz respeito à realização de atividades com as crianças. A comunicação, a reflexão e o esclarecimento de dúvidas com a equipa educativa foi

fundamental permitindo-me compreender melhor o contexto onde estava inserida. Este estágio proporcionou-me novas estratégias, conhecimentos e aprendizagens que fundamentei ao longo da minha prática educativa. Encerro assim esta primeira parte do relatório, procedendo, a seguir, à investigação realizada em contexto de estágio.

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Investigar é possuir intencionalidade sobre algo em que nos pretendemos focar, tornando-o “nosso objecto de investigação”, permitindo compreender a “relação entre o investigador e o objecto/sistema que está a ser estudado” (Alves & Azevedo, 2010, p.15). A investigação, na área da educação, contribui para “problematizar e compreender as situações educativas e para construir e sistematizar [o] saber educativo” (Hamido & Azevedo, 2013, p.2). Quando se investiga, é necessário compreender a existência de reflexão, quer por parte de quem a realiza, quer pelos instrumentos, métodos e os contextos educativos envolvidos na investigação (Alves & Azevedo, 2010). De acordo com Hamido & Azevedo (2013), a investigação permite encarar a Educação como uma área de saber e campo de estudo, que possui as suas próprias características.

Deste modo, o presente capítulo irá tratar da investigação emergente do contexto da PPS II, a sua problemática e a justificação para a sua escolha; a revisão da literatura; o roteiro metodológico e ético; a análise dos resultados, organizados segundo as categorias de análise elaboradas (Anexo H) e apresentarei as considerações finais.

#### **4.1. Identificação da Problemática**

Durante a PPS II observei que o grupo de crianças, em vários momentos da rotina, demonstrava possuir conhecimentos e gosto sobre a leitura e a escrita. Estes momentos caracterizavam-se pelo facto de colocarem o nome nos trabalhos que faziam, escreverem letras para acompanharem os seus desenhos, conseguirem reconhecer as letras que fazem parte ou não do seu nome próprio e apelido, além de demonstrarem gosto por lerem histórias aos colegas, assim como as escutarem. A EC coloca em prática várias estratégias pedagógicas relacionadas com a leitura e a escrita, como por exemplo a continuação da escrita de histórias que, por sua vez, envolve a participação das famílias. Para além disto, na área da leitura/biblioteca e na área da escrita e matemática existem materiais como jogos e livros que vão sendo substituídos pela EC, tendo em consideração os interesses das crianças.

Interessei-me por saber mais sobre as práticas que envolvem a leitura e a escrita no JI, como a atitude do adulto pode potenciar esse interesse, conhecer as intencionalidades e práticas da equipa educativa, assim como os gostos e os conhecimentos que as crianças já possuem. Por tudo isto, defini a seguinte problemática de investigação: *“Quais as práticas que fomentam a construção de*

*conhecimento sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade?”.*

Desde cedo, as crianças contactam com a leitura e a escrita, assim como observam os outros a lerem e a escreverem e, por isso, “vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (Mata, 2008, p.14).

Deste modo, para a presente investigação, delineei quatro objetivos: (i.) perceber qual o papel dos adultos na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita; (ii.) compreender quais as práticas pedagógicas que a equipa educativa implementa com as crianças e as famílias; (iii.) identificar quais os momentos ou situações do quotidiano e os espaços onde ocorre a utilização da leitura e da escrita pelas crianças; (iv.) reconhecer as funcionalidades, os conhecimentos e os interesses que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita.

## **4.2. Revisão da Literatura**

### **Contacto com a leitura e a escrita**

As crianças, desde que nascem, vão tendo contacto com a leitura e a escrita, fundamentais na sociedade grafocêntrica em que vivemos. Na interação com o mundo social e cultural vão adquirindo conhecimentos a respeito da funcionalidade da leitura e da escrita, as características que diferenciam linguagem oral e escrita, assim como o sistema alfabético e comportamentos que os leitores e os escritores possuem. A apropriação da leitura e da escrita é um processo contínuo que começa com as garatujas que as crianças realizam até às tentativas de produção escrita e/ou de leitura, passando pela perceção que a linguagem escrita corresponde à linguagem oral e que vai sofrendo evolução chegando à forma correta para a produção escrita (Albuquerque & Martins, 2018).

Durante décadas, prevaleceu a ideia de que a aprendizagem da leitura só acontecia quando as crianças conheciam formalmente o código escrito e estava relacionada com o grau de maturidade que as crianças possuíssem, ou seja, consistia nas “competências de cariz perceptivo e motor, como a lateralidade, a diferenciação perceptiva, a coordenação visuomotora e o esquema corporal, que se constituíam como pré-requisitos para esta aprendizagem” (Viana et al., 2017 citado por Borges, 2019, p.28). Isto levava a que os/as educadores/as não valorizassem, na sua prática, a criação de oportunidades para as crianças contactarem com a leitura e a escrita, assim como

também não valorizavam o desenvolvimento da linguagem oral (Viana & Teixeira, 2002 citado por Borges, 2019).

Esta perspectiva, nos últimos anos, tem vindo a ser alterada, por influência de autores construtivistas e socioconstrutivistas, em relação à psicologia do desenvolvimento, nomeadamente Piaget e Vygotsky que passaram a valorizar o papel ativo da criança e a interação que é estabelecida entre esta e os outros, o mesmo acontecendo com a apropriação da linguagem escrita nestas faixas etárias (Mata, 2008). Portanto, a leitura e a escrita não se iniciam apenas quando as crianças ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas desde que nascem, ao contactar com situações sociais em que a leitura e a escrita estão presentes.

### **Literacia Emergente**

As crianças envolvem-se em situações de exploração no seu dia-a-dia, o que lhes permite ir adquirindo conhecimentos sobre a leitura e a escrita, seja pela mediação dos adultos, seja com outras crianças. Contudo, também é importante que a criança reflita sobre as explorações que faz (Mata, 2008). Ao contactarem com a linguagem escrita, vão adquirindo “conhecimentos, competências e atitudes” antes de iniciarem a sua aprendizagem formal da leitura e da escrita (Sousa, 2015, p.56). Tendo isto como base, sobressai o conceito de literacia emergente que se caracteriza pelos conhecimentos, interesses e competências que as crianças possuem relativamente à leitura e à escrita, partindo das experiências que obtém nos diferentes contextos que frequentam, que passam pelos contextos de educação pré-escolar e o ambiente familiar (Borges, 2019). Este conceito engloba diferentes domínios que, de acordo com Sousa (2015), são três: “o desenvolvimento linguístico (incluindo o desenvolvimento da consciência fonológica), [o] conhecimento do impresso e [o] conhecimento estratégico (o que é preciso fazer para ler)” (Sousa, 2015, p.56). Mata (2008) acrescenta como outro domínio os conhecimentos relativos à funcionalidade da leitura e da escrita. Segundo Borges (2019), a literacia emergente inclui os conhecimentos das crianças e os comportamentos que demonstram ter relativamente à leitura e à escrita, pela imitação do adulto.

### **A escrita e a leitura são indissociáveis**

A emergência da leitura é indissociável da emergência da escrita pois estes dois processos desenvolvem-se em paralelo, de forma gradual (Mata, 2008). Para além disso, a aprendizagem que acontece em ambos os processos está interligada com a linguagem oral (Borges, 2019). É relevante que sejam proporcionadas às crianças

oportunidades que desenvolvam “competências de oralidade, consciência fonológica, princípio alfabético, concetualizações sobre a escrita e compreensão” (Borges, 2019, p.31).

### **Projeto Pessoal de Leitor**

A compreensão da funcionalidade e a aprendizagem da linguagem escrita dão origem a um projeto pessoal de leitor que se caracteriza pelo sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita e ainda contribuem para a funcionalidade que atribuem a essa aprendizagem (Mata, 2008). O papel do/a educador/a relativamente ao projeto pessoal de leitor prende-se com a utilização de práticas significativas e com possibilitar experiências positivas, ajudando a criança na construção do seu projeto pessoal de leitor, fazendo com que encontrem “os motivos para querer[em] aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Azevedo & Balça, 2016, p.1). Isto levará a que a criança esteja motivada para aprender as características e as funcionalidades que a leitura e a escrita contêm, assim como usar uma e outra com prazer e eficácia. Por isso, o facto de possuir estes conhecimentos permite-lhe envolver e compreender atividades com a leitura e a escrita (Mata, 2008).

### **A leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar e no Jardim de Infância**

A leitura e a escrita, em Educação Pré-Escolar, não se caracterizam por “um trabalho formal e tradicional” (Santos & Martins, 2010, p.2904). Borges (2019) refere que, na Educação Pré-Escolar, devem ser criadas “experiências enriquecedoras” que permitam o desenvolvimento de hipóteses e conceções sobre a linguagem escrita e como esta se relaciona com a linguagem oral e, ainda, devem ser fomentadas as funções da leitura e da escrita no sentido de proporcionar o despertar do interesse e motivação para a aprendizagem (p.31). Na Educação Pré-Escolar o que importa não é alfabetizar e antecipar as aprendizagens que as crianças irão realizar no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas sim potenciar o pensamento e a reflexão das crianças sobre as características da leitura e da escrita, que acontece tanto na interação com o/a educador/a de infância como com os seus pares, levando a que o conhecimento seja realizado de forma partilhada (Borges, 2019).

O JI tem como papel a criação de oportunidades que permitam às crianças experimentar e refletir sobre os sinais escritos e deve possibilitar que o ambiente onde se encontram inseridas seja rico em diferentes tipos de suporte e de texto. A oportunidade de ouvir ler em voz alta diferentes tipos de textos permite que as crianças compreendam as características do que está escrito e entendam para que se lê e como

se lê. Para além disto, a oportunidade de ver escrever possibilita que as crianças escrevam e possam experienciar escrever livremente sem necessitar de um modelo. Portanto, as crianças vão fazendo as suas descobertas, reconhecendo as “diferenças e semelhanças entre letras” e vão brincando “com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons” (Fernandes, 2004, p.9). Silva et al. (2016) mencionam que, no JI, a linguagem escrita permite às crianças desenvolverem a sensibilidade estética, partilharem sentimentos e emoções, para além de ser uma forma de comunicação e de transmissão de saberes e de cultura.

### **Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo também influencia a leitura e a escrita, visto que o facto de as crianças terem oportunidade de ter esse contacto permite-lhes formular hipóteses e utilizarem a linguagem escrita, com diferentes funcionalidades. Outro aspeto é que todas as crianças tenham possibilidade de “desenvolver as suas competências de escrita e de leitura” (Martins & Santos, 2005, p.60). O ambiente educativo em que as crianças estão inseridas deve ser estimulante, positivo e facilitador para a exploração da leitura e da escrita (Mata, 2008). Esta autora ainda refere que as atividades que são criadas neste ambiente não devem pretender “o treino de habilidades específicas”, mas sim agilizar “destrezas ligadas ao ato de escrever”, nomeadamente, o desenho e o registo de algo que seja relevante para as crianças (Mata, 2008, p.55). A organização do ambiente educativo está relacionada com a intencionalidade pedagógica que o/a educador/a pretende implementar na sua prática, visto que a organização que faz do ambiente educativo deve ser relevante para que as crianças contactem, explorem e reflitam (Mata, 2008). Fernandes (2004) refere que a organização do ambiente educativo deve acontecer em parceria e comunicação com o grupo de crianças.

Os materiais que são disponibilizados às crianças no ambiente educativo também influenciam os conhecimentos, oportunidades e interesse para a leitura e para a escrita, pois para além de estarem acessíveis a todas as crianças em diferentes locais do ambiente educativo, a sua exploração deve ser incentivada e valorizada (Mata, 2008). O acervo de livros de literatura infantil de qualidade deve ser adequado à faixa etária das crianças e a sua temática deve ser variada. A integração de materiais deve ser adequada face aos interesses e necessidades das crianças com o objetivo de ir ao encontro de novas descobertas. Para além disso, Mata (2008) refere que a área da biblioteca deve integrar livros de diversos tipos e com diferentes funções (enciclopédias,

histórias, dicionários), assim como deve incentivar as crianças a consultar e utilizar os livros de forma integrada nas atividades que realizam e/ou nas vivências do seu quotidiano, assim como na procura de resposta para obter determinada informação, na realização de projetos, na elaboração de receitas de culinária.

As oportunidades que são dadas às crianças para a leitura e a escrita são relevantes e friso que não deve ser criado um ambiente de aprendizagem formal, mas sim devem ser disponibilizados momentos para que as crianças contactem, no seu quotidiano, com a leitura e a escrita, valorizando-se as necessidades e interesses que são significativos para elas. Por tudo isto, estas atividades caracterizam-se por surgir daquilo que vai acontecendo no ambiente educativo, não devendo ser isoladas nem contextualizadas (Fernandes, 2004). Mata (2008) refere que as situações que surgem no quotidiano só são significativas para as crianças quando os/as educadores/as estão atentos/as ao que está a acontecer e, dessa forma, possibilitam uma “exploração participada” (p.21). Para além disto, Fernandes (2004) menciona que as atividades que acontecem a pares, pequeno e grande grupo, levam a conflitos cognitivos, em que as crianças confrontam diversos pontos de vista e colocam hipóteses levando a que haja partilha de conhecimentos.

### **Funcionalidade da leitura e da escrita**

A motivação e o interesse das crianças pela leitura e escrita só acontece quando compreendem qual a sua funcionalidade, sendo importante para isso que entendam a sua utilização, que vejam ler e escrever, que desenvolvam o sentido de leitura e escrita e que demonstrem gosto para participarem em momentos que tenham de as utilizar (Mata, 2008). A apropriação da funcionalidade da escrita é importante para as crianças pois, de acordo com Silva et al. (2016), o facto de estas possuírem conhecimentos e compreenderem o que é a leitura e a escrita, a partir do seu próprio interesse, constitui em si uma aprendizagem, mesmo antes de entrarem na escolaridade obrigatória. Fernandes (2004) especifica que a “descoberta/aprendizagem da leitura e escrita começa de uma forma funcional porque pressupõe sempre uma razão, uma necessidade – para saber o que diz um livro, para saber como se escreve o nome” (p.24). O papel do/a educador/a e a interação com os seus pares também influencia a criança na compreensão das diferentes funcionalidades da linguagem escrita, sendo que as oportunidades e o apoio que são dados às crianças são relevantes, ajudando-as a utilizarem a linguagem escrita “tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p.18).

## **Leitura de Histórias**

A leitura de histórias às crianças começa desde cedo, permitindo que compreendam o conceito de história, a noção do que se depreende por narrativa, a aquisição de competências de literacia, nomeadamente a orientação da escrita e que percecionem que a mensagem escrita tem sentido (Horta, 2016). Mata (2008) ainda refere que as crianças compreendem que o texto não sofre alterações pela quantidade de vezes que é lido pelo leitor e que a escrita se relaciona com a linguagem oral. No momento de leitura de histórias, Silva et al. (2016) referem que o/a educador/a pode assumir diferentes estratégias como a leitura prévia do título da história que vai ler, dialogando com as crianças sobre o tema da mesma, pedir-lhes que suponham o que poderá acontecer no decorrer desta, abordar as personagens que podem ou não aparecer na história. Estas estratégias permitem às crianças compreender a “funcionalidade e estrutura organizativa do texto [e] facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito” (p.70). A rotina deve pautar o contacto das crianças com a leitura e o livro, para além dos momentos em que a leitura seja integrada ao longo do dia, como na leitura de recados, cartas, letras de canções, entre outros (Mata, 2008). Por outras palavras, a leitura e a escrita devem estar presentes na pré-escola assim como estão na vida, em situações concretas, cumprindo a sua função social.

A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas (Mata, 2008, p.72).

## **Papel dos/as Educadores/as de Infância**

Os/As educadores/as têm um papel preponderante para as crianças contactarem, conhecerem, refletirem, questionarem e dialogarem sobre a leitura e a escrita, sendo que são eles/as que, a partir do conhecimento do grupo de crianças em que estão inseridos, percebem como na sua prática isso se pode desenvolver (Horta,

2016). A atitude do/a educador/a passa pela verbalização do que escrever, o servir de modelo às crianças para a evolução do seu desenvolvimento que deve acontecer de forma “natural e intencional na ação pedagógica do dia a dia” (Horta, 2016, p.78). Fernandes (2004) menciona que é relevante para o/a educador/a de infância possuir bases teóricas que o ajudem a fundamentar a sua prática e também lhe permitam refletir sobre ela, que seja capaz de reformular quando for necessário e delinear novas estratégias. Para além disto, esta autora refere que a apropriação da leitura e da escrita não deve ser tão encarada como aprendizagem, mas sim como desenvolvimento (Fernandes, 2004).

O ambiente proporcionado e a atitude do/a educador/a também influenciam as crianças ao contactarem com a leitura e a escrita, por exemplo, quando a criança faz uma tentativa de escrita, isso deve ser incentivado e valorizado (Silva et al., 2016). Dessa forma, a criança vai compreender o seu processo evolutivo e, mais significativo de tudo, vai ter prazer e gosto por aquilo que está a fazer. Durante este processo, a criança vai-se deparando com dificuldades e/ou dúvidas para a resolução das quais o/a educador/a deve proporcionar os apoios necessários; a confiança para não desistir; dar oportunidades de exploração; a partilha de um *feedback* positivo e o reconhecimento da evolução da criança, tudo isto devendo ser dialogado com esta, permitindo-lhe ter conhecimento da sua progressão (Mata, 2008). Horta (2016) refere que a “função pedagógica dum educador é potencializar ao máximo as capacidades de cada criança”, sendo fundamental respeitar o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, assim como os seus saberes e interesses (p.123). O papel do/a educador/a e o ambiente de aprendizagem complementam-se.

Assim sendo, percebe-se que as crianças, desde que nascem, estão imersas numa sociedade em que a leitura e a escrita estão amplamente presentes, e vão descobrindo-as ao mesmo tempo em que vão conhecendo e compreendendo o mundo que as rodeia. Esta descoberta acontece mesmo antes de as crianças saberem o que é a leitura e a escrita, pois de acordo com Freire (1989), a “leitura do mundo” é essencial para ser atribuído sentido ao que as rodeia, ao que têm interesse em saber. Desta forma, as crianças sentir-se-ão motivadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois reconhecem a sua funcionalidade e o seu significado (p.9).

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

À realização de uma investigação é necessário o conhecimento, apresentação e explicitação das opções metodológicas e éticas existentes ao longo da mesma. Por isso, e tendo em conta a informação mencionada no tópico da identificação da problemática, a presente investigação é de abordagem qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso. A abordagem qualitativa, de acordo com Alves e Azevedo (2010), é a que melhor permite que se compreendam “os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (p.24-25). Para além disso, estes autores mencionam que a interação entre o sujeito e o objeto de investigação é a base e que o conhecimento vai sendo construído de forma potencial e criativa (Alves & Azevedo, 2010). A investigação qualitativa leva a que o investigador faça trabalho de campo e o analise, pois, a capacidade interpretativa é fundamental para o investigador para que, dessa forma, “nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51). O estudo de caso é o método qualitativo que caracteriza esta investigação, pelo “seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Para a recolha de dados as técnicas utilizadas são a observação direta participante e entrevistas semiestruturadas. As técnicas para proceder à análise dos dados são a análise de conteúdo e a análise documental. Quanto aos instrumentos, optei pela utilização de NC. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), a análise do campo empírico é realizada pela triangulação de dados permitindo a conjugação de diversas técnicas e instrumentos que conferem maior credibilidade e validação à problemática a ser investigada.

No que se refere às técnicas de recolha de dados utilizadas e à pertinência das mesmas, começo por referir que a observação direta se caracteriza pelo facto de os investigadores procederem diretamente à recolha de informação, sem que os sujeitos observados intervenham (Quivy & Campenhoudt, 1998). A observação varia podendo ser participante ou não participante. A utilizada nesta investigação é a observação participante que é de tipo etnológico e “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida coletiva” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.197). Este tipo de observação permite ao investigador que o seu trabalho seja preciso e rigoroso (Quivy & Campenhoudt, 1998) e que seja estabelecido contacto direto com o

contexto onde realiza a sua investigação (Marconi & Lakatos, 2002 citados por Silva & Fossá, 2015).

Tendo como base a observação direta participante, tive como instrumento as NC. Emerson et al. (2013) afirmam que as NC “descrevem experiências e observações” em que o investigador participa “de forma intensa e envolvida” (p.362). As NC são a redação daquilo que é observado e escutado. Não sendo um processo simples e transparente, são registos que se fazem perto do momento em que ocorrem e que permitem a reflexão e compreensão do que está escrito (Emerson et al., 2013).

Para compreender as conceções que a EC e a AAE possuíam relativamente à problemática identificada, procedi a outra técnica de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas, sendo que para isso foi construído um guião para cada uma delas (Anexo I). Esta técnica caracteriza-se, de acordo com Amado e Ferreira (2014), pelo facto de as questões serem preparadas previamente através de um guião que deverá ser definido por uma ordem lógica para o entrevistador e que enfoque os aspetos essenciais para que, quando se realiza a entrevista, o entrevistado tenha liberdade de resposta. Estes autores ainda referem que os dados daí provenientes, quando audiogravados, devem ser transcritos e, *a posteriori*, sujeitos à análise de conteúdo (Anexo J).

As técnicas e os instrumentos de recolha e da análise dos dados, “no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos” (Gonçalves, 2010, p.52). De acordo com Amado (2014), a recolha de dados não é suficiente para investigar, é necessário analisar e interpretar os dados recolhidos. Portanto, como técnicas para o procedimento da análise dos dados foram realizadas a análise documental e a análise de conteúdo.

A análise documental, segundo Meirinhos e Osório (2010), é uma técnica muito usada em estudos de caso, sendo que as fontes consultadas podem ser várias. Para além disso, a informação que é recolhida pode ser utilizada para contextualizar o objeto de estudo, “acrescentar informação” relevante e, ainda, “validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, de acordo com Maia et al. (2017), significa a interpretação e compreensão das “práticas e experiências, através da construção de significados” (p.165). Esta técnica também se caracteriza por ser mais adequada para dados qualitativos, que permitam ao investigador aprender sobre aquilo que pretende investigar. Esta análise de conteúdo pode ser realizada às

NC e a documentos que se pretenda analisar (Amado et al., 2014). Inerente a esta técnica, está presente a análise categorial, que será feita às entrevistas semiestruturadas e às NC. De acordo com Bardin (2002) esta análise tem como objetivo condensar os dados em bruto, tornando-os numa representação simplificada. Portanto, foi criada uma árvore categorial que me permitiu organizar os dados recolhidos em categorias pertinentes para a investigação (Anexo H).

De acordo com Amado e Freire (2014), esta investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso etnográfico em que o seu enfoque é num único caso, em que os dados serão recolhidos “através da observação participante, apoiada pela entrevista” (p.132). Para além disso, tem como objetivo “as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam”, não se limitando às “necessidades práticas dos atores” (Amado & Freire, 2014, p.132).

A investigação com crianças caracteriza-se por possuir aspetos que são importantes a reter, como elas poderem participar nesse processo, dar-lhes a conhecer a investigação para que percebam como podem participar, existir o consentimento informado<sup>24</sup>, a realização de um roteiro metodológico e ético que permita ao investigador conhecer os seus pressupostos e possuir flexibilidade para enfrentar diversas situações que possam acontecer durante a investigação (Fernandes & Tomás, 2011). Quando se investiga com crianças é necessário ter conhecimento dos seus direitos e a sua agência enquanto criança, por isso é indispensável que seja assegurado o anonimato das crianças que participam, pelo direito que têm a ser protegidas (Mesquita, 2020).

Durante a PPS II, existiram questões éticas e metodológicas que orientaram a minha intervenção pedagógica e investigativa, com o objetivo de realizar uma prática responsável, íntegra, competente e promotora de respeito por todos os participantes na mesma. O roteiro metodológico e ético foi elaborado em tabela (Anexo L), onde estão presentes os princípios defendidos por Tomás (2011) e alguns aspetos da minha prática pedagógica que estão relacionados com os princípios defendidos pela APEI e retratados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011).

Durante a PPS II, tive sempre como premissa o respeito pelos direitos das crianças, escutando-as e dando-lhes voz; valorizei-as como cidadãs capazes de participar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; tive em conta as suas

---

<sup>24</sup> Foi entregue a todas as famílias um consentimento informado da realização da presente investigação (Anexo K).

potencialidades, necessidades e interesses; procurei promover a sua autonomia; valorizei a participação social, não só para a investigação, mas também nos vários momentos da sua rotina. Perante as famílias, garanti a confidencialidade de todas as informações que me foram transmitidas ou que pude reter. Na troca de informações realizada com as famílias, quando acontecia, procurei responder a todos os questionamentos que me eram feitos com a devida clareza e veracidade. Com a equipa educativa, promovi um trabalho colaborativo e participativo, respeitando todos os intervenientes que participam na aprendizagem das crianças, para além de ter procurado assegurar o anonimato de todos, assim como de todas as informações que obtive.

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

Neste tópico serão apresentadas as análises a que cheguei através das técnicas e instrumentos já referenciados no tópico anterior. A apresentação e discussão dos resultados será feita a partir dos objetivos delineados para a presente investigação para, desse modo, dar resposta a todos eles. Em cada um, irá ser mobilizada fundamentação teórica para, assim, sustentar as análises realizadas.

Os dados que serão apresentados e analisados provêm de observações registadas em NC, desde o início até ao fim da PPS II e das entrevistas feitas à EC e à AAE da sala onde me encontrava. Deste modo, irei proceder à análise das NC que fui recolhendo sobre as estratégias que a EC implementava, relativas à leitura e à escrita e quais os conhecimentos, funcionalidades e situações que as crianças iam utilizando. Para a organização destas NC foi criada uma tabela (Anexo H) onde se encontram discriminadas quatro categorias com as respetivas subcategorias, organizadas numa árvore categorial. No que respeita às entrevistas realizadas à equipa educativa, também adotei a mesma técnica e para isso realizei uma árvore categorial (Anexo J), dividida por temas em que cada um é subdividido em categorias. Cada entrevista possui uma árvore categorial própria. Estas entrevistas tiveram como principal objetivo compreender quais as conceções, intencionalidades e práticas que a equipa educativa implementa em relação à presente problemática.

Deste modo, a análise feita encontra-se organizada a partir dos objetivos delineados para a investigação: A) o papel dos adultos na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita; B) as práticas pedagógicas que a equipa educativa implementa com as crianças e as famílias; C) as funcionalidades, os conhecimentos e

os interesses que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita; e por fim, D) momentos ou situações do quotidiano e os espaços onde ocorre a utilização da leitura e da escrita pelas crianças.

**A) “Eu penso que, quanto mais cedo elas contactarem com a leitura e a escrita, mais estarão despertas no futuro”: O papel dos adultos na promoção da leitura e da escrita**

Neste item discutirei o papel que exercem, neste contexto, a EC e a AAE, no que diz respeito ao contacto das crianças com a leitura e a escrita.

Este contacto com a leitura e a escrita acontece, na Educação Pré-Escolar, sendo que a EC e a AAE referem que existir contacto com esta realidade nesta valência permite às crianças estarem curiosas para aquilo que irão aprender na entrada no ensino obrigatório (1º Ciclo):

“Eu penso que, quanto mais cedo elas contactarem com a leitura e com a escrita, mais estarão despertas no futuro, na aprendizagem, quando forem para o 1º ciclo para terem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (Anexo M).

“O contacto das crianças com a leitura e a escrita no pré-escolar é muito importante, pois quando vão para o 1º Ciclo vão muito mais curiosos acerca do que vão aprender” (Anexo N).

A EC ainda refere que o contacto que as crianças possuem com a leitura e a escrita não deve ser de cariz obrigatório e que o papel dos adultos passa pelo conhecimento e pelos materiais que se oferecem às crianças, pois dessa forma elas terão curiosidade por querer saber mais sobre a leitura e a escrita (Anexo M).

Para Silva et al. (2016), a emergência da linguagem escrita acontece devido ao contacto que as crianças possuem com a leitura e a escrita, através de situações do seu quotidiano. “Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (Silva et al., 2016, p.66).

A EC também menciona que é esse o objetivo inerente ao JI e que possibilitar oportunidades para o acesso e o contacto com a linguagem escrita deve acontecer “de modo informal e também lúdico”. Desta forma, as crianças irão ter “gosto e desejo pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem escrita” (Anexo M). Contudo, Branco

e Martins (2009) mencionam que as crianças, mesmo antes de contactarem com a linguagem escrita em idade pré-escolar, já possuem conhecimentos sobre ela, pois, desde cedo, elas vão contactando com livros, jornais, cartazes, legendas, assim como materiais escritos e ainda com crianças e adultos que a utilizam recorrentemente. Este facto, é referido pela EC:

“A criança é «bombardeada» com inúmeros estímulos acerca do código escrito, como nos produtos dos cereais, na publicidade quando vai na rua, a televisão, as revistas, até mesmo a escrita nas roupas que nós usamos, portanto, de certa forma, ela é “bombardeada” desta forma pelo código escrito” (Anexo M).

Para proceder à análise das NC relativas à investigação, elaborei uma tabela (Anexo O), contendo os objetivos (assinalados com cores diferentes) que possuem as subcategorias delineadas, assim como o número de frequências que aconteceram no contexto. A partir daí é possível verificar que a atitude dos adultos na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita passa pelo **papel de apoio e de incentivo** (3 vezes), o **adulto como modelo** (2 vezes), assim como a **valorização** (3 vezes) e o **progresso das crianças** (2 vezes).

No anexo O, constam as quatro subcategorias que permitem compreender o papel que a equipa educativa possuía ao fomentar o contacto com a leitura e a escrita. O papel do adulto, no contexto, passou pelo apoio e incentivo que a EC possibilitava às crianças (3 vezes), como se pode ler na NC 1, nº4 (Anexo O):

À medida que escrevia o nome dos tubarões que as crianças tinham desenhado, a MC. pediu-me: “Mariana, podes ajudar-me a escrever o meu nome?”, ao que lhe respondo: “MC., já tentaste fazê-lo, não foi?”. A MC. aponta para os grafismos que já tinha feito e por isso, respondo-lhe: “MC., a Mariana vai-te ajudar. Vamos ver pelo teu cartão”. A criança esboça um sorriso e pega no lápis de carvão. A EC vê a situação e diz-me: “Mariana, deixe ser a MC. a fazer. Eu digo-lhe isto para conseguir ver a evolução dela, entende?”. Ao que respondo à EC que compreendo, mencionando que o pedido veio da parte da criança, a EC verifica que a criança já tinha feito as suas tentativas de grafismo e, por isso, eu poderia continuar a ajudar a MC..

A situação retratada na nota de campo anterior permite compreender que a EC dá oportunidade às crianças de explorarem a escrita de forma autónoma e a minha

intervenção podia, de alguma forma, ter impedido que a MC. o tivesse feito. Para além disso, é nítida a preocupação da EC em verificar e estar ao corrente do processo evolutivo que as crianças vão fazendo, neste caso concreto, na escrita do nome.

De acordo com Mata (2008), o papel do adulto passa pela mediação, ou seja, as crianças vão-se apropriando de conhecimentos relativos à leitura e à escrita, através da forma como o adulto utiliza cada uma delas. Outros aspetos que esta autora refere são o incentivo para a utilização da linguagem escrita, a valorização e continuidade de situações despoletadas pelas crianças e a oferta de apoio quando elas necessitam (Mata, 2008).

O **adulto como modelo** (2 vezes) para a criança, está relacionado com a subcategoria anterior visto que a utilização que o adulto faz da leitura e da escrita influencia a apropriação por parte das crianças. Mata (2008) menciona que as atividades onde se pode ver as crianças a ler e a escrever podem ser lúdicas ou de lazer, no apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia, bem como com carácter comunicativo, sendo significativo as crianças, para além dessa observação, também poderem participar. A EC referiu também que as crianças: “Quando «mergulham» no mundo da escrita, elas veem os adultos a utilizar de uma forma muito ativa e significativa a linguagem escrita” (Anexo M) e acrescenta,

“É benéfico para as crianças estarem a interagir num ambiente rico e estimulante, mas também não é só o ambiente, aliás o educador faz parte deste ambiente rico, por isso é que o educador também é visto como um modelo linguístico, que também assume um papel muito importante para que a criança adquira essa descoberta da leitura e da escrita” (Anexo M).

Esta ideia está presente na NC 56, nº1: “A EC pede ao J. que se dirija ao móvel para ir buscar folhas A3 e as canetas de feltro. A EC escreve no centro da folha a palavra amigo e pede ao J. que escreva essa palavra” (Anexo O).

Como se pode ler, a EC, ao ter uma conversa em grande grupo, necessitou de fazer o registo de algumas ideias e escreveu uma palavra, pedindo a uma criança que também o fizesse, visto o J. demonstrar gosto e prazer pela escrita. Este gosto e prazer está relacionado com o facto de o J. ver que a equipa educativa utiliza a escrita, para além de já possuir conhecimentos que a caracterizam.

O papel do adulto também vai ao encontro da **valorização** (3 vezes) do que as crianças fazem e conhecem, tal como, da capacidade de ver **progressão** (2 vezes) nesses conhecimentos que as crianças vão mostrando e pondo em prática. Perante isto,

é possível afirmar-se que as crianças, a partir do conhecimento que possuem, vão colocando-o em prática nas mais diversas situações do seu quotidiano, tal como, mais à frente, explicarei. A valorização que a EC atribui às crianças ao utilizarem a leitura e a escrita está presente na NC 16, nº8: “A EC pediu para baterem palmas à LA e disse: “A LA. foi muito corajosa por ter contado a história para os colegas e contou muito bem” (Anexo O). A progressão também é notada pela EC que partilha comigo o que tem vindo a observar:

Eu e a EC dialogamos sobre o facto de a MC., o MN. e o FR. estarem a fazer progressos na escrita do nome. Estas crianças ainda não escrevem o nome sem o auxílio do cartão, mas quando o fazem conseguem escrever algumas letras do seu nome, embora nem sempre pela ordem correta (NC 40, nº5) (Anexo O).

Mata (2008) defende que as crianças se devem sentir competentes com as tentativas que vão fazendo, assim como com os seus progressos, o que origina um incentivo para as crianças e as leva a terem interesse em continuarem a saber mais sobre a leitura e a escrita.

A AAE refere que o seu papel ao promover o contacto das crianças com a leitura e a escrita passa por “dar às crianças a liberdade de verem os livros da biblioteca, de contar uma história e depois eles recontarem a história com o livro, através das imagens” (Anexo N). Sousa (2015) menciona que “o desenvolvimento de comportamentos de literacia começa muito cedo” e que as atividades como a leitura de imagens e os rabiscos já estão relacionados com a literacia, dando possibilidade às crianças de criarem representações do que é a escrita (p.57). Por isso, o apoio que é dado às crianças, seja dos pais, mães e/ou educadores/as é tão relevante, fazendo-os progredir no significado e conhecimentos que elas possuem. Neste sentido, a EC ao referir o seu papel na promoção da leitura e da escrita, sublinhou o aspeto da comunicação. De acordo com Mata (2008), a linguagem oral está interligada com a leitura e a escrita e é a partir dela que as crianças se apropriam destas:

Portanto, mesmo a forma da nossa comunicação, a forma como nós comunicamos com eles, também tem de ser uma forma positiva e isso tudo vai fazer com que as crianças se sintam mais à vontade também e tenham mais curiosidade para explorar essa área. O primeiro passo é sempre pela comunicação e, por isso, ter uma comunicação positiva é muito importante e deve-se começar a partir daí pois então começamos

a abranger as várias atividades, mas eu acho que o principal e a palavra chave é a forma como nós comunicamos, a parte da comunicação, uma comunicação bastante ativa (Anexo M).

## **B) As práticas educativas que a equipa educativa implementa com as crianças e as famílias**

O contacto que as crianças possuem com a leitura e a escrita é relevante para que possuam gosto, prazer e conhecimentos que lhes permitam fazer a sua utilização. Para isso, é necessário compreender quais as práticas educativas implementadas pela equipa educativa com as crianças para que permitam que estas se apropriem da linguagem escrita. A EC menciona que os conhecimentos, conceitos e representações que as crianças possuem sobre o que é a leitura acontecem mesmo antes do ensino formal e que as situações que se proporcionam às crianças são primordiais para que compreendam as relações entre o oral e o escrito:

As crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, conceitos e representações sobre a tarefa de ler. Esse conhecimento resulta das situações vivenciadas que são proporcionadas, ou seja, que lhe proporcionam oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações que existem entre o oral e o escrito (Anexo M).

A AAE, por sua vez, refere que, na sua prática, vai de encontro ao que as crianças demonstram ter interesse em fazer e que percebe as áreas da biblioteca e da escrita, respetivamente, como algo em que as crianças têm livre acesso e onde existem materiais adequados para que elas possam contactar com a leitura e a escrita, referindo ainda que sempre que as crianças lhe pedem algo, como a leitura de uma história, assim o faz:

Através da biblioteca e da disponibilidade que têm para ir buscar livros para verem, do contar uma história quando peçam, de trazerem livros de casa para contar a história na sala. Para a escrita têm na sala a facilidade de irem buscar papel e canetas ou lápis, têm quadros magnéticos com letras (Anexo N).

As práticas educativas que a equipa implementa, para além de terem como centro as crianças, também permitem **o envolvimento das famílias** (8 vezes). Para

isso, a EC tem implementado o projeto “Vai e Vem”, o “Livro dos Desejos” e a construção de uma história sobre o Halloween em conjunto por todas as famílias. Este envolvimento também fomenta nas crianças o gosto pela leitura e a escrita. Mata (2008) refere que as famílias devem estar envolvidas nas práticas de leitura, “incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias” (p.88). Algo comum nestas três práticas é o facto de abrangerem tanto a leitura como a escrita, sendo que as crianças são o principal agente desta construção. O Projeto Vaivém tem início na leitura de uma história que a família e a criança escolhem, fazendo um resumo acompanhado por um desenho feito pela criança. Araújo et al. (2016), refere que na formação de educadores/as de infância o programa “de vaivém de livros escola-casa” e as práticas de leitura partilhada incentivam “o diálogo interativo entre pais ou familiares e as crianças” (p.27). No Livro dos Desejos as famílias e as crianças escrevem os desejos que pretendem cumprir até ao final do ano letivo, havendo, também, um texto escrito e um desenho. A história do Halloween foi algo que a EC iniciou com as crianças, tendo sido uma escrita feita em grande grupo e a sua continuação será redigida por cada criança com a sua família, sendo que quando isso acontece regressa novamente à sala e a EC lê em grande grupo:

Posto isto, a EC vai buscar a bolsa que contém a história de Halloween que o DF. levou para casa, para continuar a história. A EC lê a história que o DF. fez com a família. Para além disto, a EC mostra os desenhos que o DF. desenhou sobre a história, sendo que ele explica aos colegas o que estava em cada desenho. A EC escolhe a L. para ser a próxima a continuar a história com a família (NC 9, nº7 - Anexo P).

A **escrita com as crianças** (1 vez) é um processo de escrita coletivo, resultante do diálogo, escuta, fala, troca de ideias, pensamento e de acordos para que se obtenha o resultado final, além da revisão do texto escrito que permite a “reorganização da informação, [a] reescrita de uma parte do texto, [a] sua ampliação, ou, ainda, [a] supressão de expressões, frases ou de palavras” (Horta, 2016, p.64). Estas práticas permitem ir ao encontro do que Azevedo e Balça (2016) referem quando afirmam que as famílias devem ser encaradas como “parceiros conaturais para a educação literária” e que, por sua vez, “são os núcleos básicos” para o crescimento e desenvolvimento das crianças tanto como pessoas, como leitoras (p.4). Estes autores ainda referem que a seleção de textos literários a trabalhar com as famílias, não só deve valorizar a sua qualidade literária, mas também deverão ser selecionados “textos literários promotores

de valores positivos, como a tolerância, o respeito pelo outro, a inclusão, etc.” (Azevedo & Balça, 2016, p.5). Por isso, face à oferta de um livro de uma livraria do meio envolvente da organização socioeducativa, como resposta às crianças por terem entregue uma carta relacionada com o projeto que estavam a fazer, a EC mostrou e leu algumas frases às crianças, mostrando-lhes que este era bilingue, pois uma parte do livro estava em português e a outra em inglês. Este livro, por intenção da EC, foi lido pelas famílias às crianças. Ao fazer alguma pesquisa por não conhecer o livro compreendi que o mesmo aborda, em linguagem simples, o Alzheimer e valores associados à família e à valorização das pessoas idosas, o que me leva a refletir que, nesta situação, a EC promoveu a leitura de histórias, mas também a promoção de valores muito relevantes para as crianças e suas famílias.

O desenho feito pelas crianças está presente nestas práticas anteriormente apresentadas e, de acordo com Silva et al. (2016), o desenho é a primeira tentativa de escrita das crianças, sendo que por muitas vezes a pode substituir e acompanha-as no seu processo de descoberta da escrita. Para a EC estas estratégias potenciam a leitura e a escrita nas crianças, como se pode verificar neste excerto:

Eu também tenho a minha parte dos livros, que já me tinha esquecido que tenho o projeto “Vai e Vem” em que as crianças levam uma história para contarem em casa, fazem o desenho da história e depois trazem e contam para os amigos. Agora está a decorrer a história oferecida pela livraria que recebeu a carta distribuída à comunidade. A história do Halloween está a demorar mais um pouco, mas já se sabe que nem todas as famílias têm o mesmo tempo. E também está o “Livro dos Desejos” que não é uma história, mas no fundo é um despertar para a escrita porque eles vão registar com a ajuda dos pais e o registo, normalmente, vem sempre acompanhado do desenho, que está relacionado com o começo para a parte da escrita. Por isso, tenho sempre livros a movimentarem-se entre casa-escola e escola-casa (Anexo M).

A **leitura de histórias** (7 vezes) é algo presente na prática educativa da EC e é algo que esta afirma como imprescindível para as crianças contactarem com a leitura e a escrita, de modo que a partir destas as crianças poderão querer descobrir mais:

Com certeza que sim. O estímulo pode ser dado através de estímulos visuais, como a escrita mesmo nas paredes, mas a parte que eu acho mais importante é através das histórias, a leitura de histórias. É por aí

que se vai sensibilizar muito as crianças para mais tarde terem essa vontade para o querer saber mais e terem curiosidade sobre a leitura e a escrita (Anexo M).

A forma como o adulto o faz e a postura que assume quando está a ler uma história são relevantes para a criança que a escuta, pois as crianças acompanham a história a partir das palavras que ouvem e acompanham a leitura pelo olhar, os “gestos”, as “entoações” e as “pausas” que o leitor faz (Corsino et al, 2016, p.25). A criança irá compreender a história que está a escutar a partir daquilo que o leitor lê e isso possibilita-lhe compreender o texto escrito, não se referindo, para Corsino et al. (2016) apenas em acompanhar, mas “é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto” (p.25). A EC também refere que a postura que se tem quando se lê uma história é de extrema importância e interliga-a com o facto de as crianças terem gosto pela leitura:

É importante quando estamos a ler uma história e muitas vezes podemos repetir sistematicamente para a criança algumas partes, a maneira como pegamos no livro e a atitude e os gestos e os movimentos que acompanham o ato de ler. Ao fazer esses passos todos estamos, de certa forma, a contribuir para a aquisição de uma série de conhecimentos aos quais a maioria das crianças não teria acesso, facilitando a emergência e o gosto pela leitura. O pegar no livro, o folhear, o falar, fazer diferentes tipos de entoações de voz são aspetos importantes da iniciação das crianças na escrita e leitura (Anexo M).

O momento de leitura de histórias permite às crianças enriquecerem o seu vocabulário e o conhecimento sobre a língua. A linguagem oral também tem um papel essencial, pois possibilita a participação ativa e responsiva para compreender o que está escrito e presente nas ilustrações do livro (Sepúlveda & Teberosky, 2016).

A leitura de histórias pode potenciar outras práticas, nomeadamente, a **audição de histórias** (1 vez), a **encenação de histórias** (2 vezes) e a **compreensão do sentido do texto** (2 vezes). A audição e a encenação de histórias permitem que as crianças se apercebam do texto escrito de forma diferente, na medida em que se apropriam enquanto personagens da história. A compreensão do sentido do texto que a EC procurou junto das crianças é feita através de questões (NC 46, nº3 – Anexo O). Essa compreensão é feita por mediação do/a educador/a com o objetivo de ajudar as crianças a perceberem a mensagem que o texto possui, tendo em conta “a zona de

desenvolvimento potencial” a que, de acordo com Canut e Vertalier (2011) citados por Sousa (2015), se dá o nome de “leitura interativa” (p.63).

A **leitura de vários géneros literários** (3 vezes), como de fábulas, textos narrativos e cartas, permite às crianças, de acordo com Sousa (2015), que compreendam que existem vários géneros de textos e suas respectivas características, além de que “há textos para informar e fazer agir e textos para recrear” (p.63). A **troca de cartas** (4 vezes) surgiu devido ao projeto que estava a ser iniciado, “As Cartas do Correio”, que foi uma iniciativa da EC ao sugerir às crianças do grupo que fizessem troca de cartas entre si. Entretanto, até ao fim da PPS II, as crianças, já por iniciativa própria, trocavam cartas umas às outras, sendo que essas cartas tanto eram para crianças em específico, como para contar novidades para todos.

Para a EC a leitura e a escrita podem ser utilizadas pelas crianças de várias formas e ser-lhes oferecidas com diversas possibilidades:

Quando as crianças fazem perguntas, devemos estimulá-las a pesquisar; dramatizar histórias e/ou lendas através da mímica; teatro de bonecos e marionetas; jogos dramáticos e fazer com que as crianças participem ativamente nestes momentos, por exemplo, também podemos ler as partes de cada uma das histórias para que memorizem o texto; contar às crianças as histórias, lendas ou por exemplo narrações que os adultos liam quando eram pequenos e que os impressionaram de tal modo que ainda se lembram delas; fazer com as crianças jogos linguísticos como adivinhações, expressões difíceis de articular, rimas, poemas e fazer notar que isso está escrito num determinado livro; ler para as crianças as instruções para a realização de um jogo que elas têm de fazer e até mesmo para realizarem uma receita culinária e até podemos fazer jogos com palavras, adicionando cada uma com o desenho (Anexo M).

No que diz respeito aos materiais/recursos que a EC implementa na sala, todas as crianças possuem um **caderno individual** no qual podem desenhar, escrever e/ou pintar quando desejam. O caderno não se restringe a um momento único de utilização durante o dia, nem a uma área específica da sala. O seu acesso é fácil, estando num móvel à altura das crianças. A EC, várias vezes, vê o que as crianças vão fazendo no seu caderno individual, dando sugestões e valorizando o que elas fazem (NC 1, nº17 – Anexo P). A NC seguinte demonstra como as crianças utilizavam esse caderno individual:

As crianças que não adormeceram no momento do relaxamento, puderam fazer desenhos no seu caderno pessoal. O M. quis mostrar-me o que tinha feito e diz: “Fiz um robot que tem muitos botões, mas este, quando nele se toca, liberta fogo e queima”. O M. quis continuar o seu desenho e a Ml. queria mostrar-me o dela que tinha uma castanha, um arco-íris bebé (pequeno), arco-íris mãe (maior), uma casa, um robot e, ainda escreveu algumas letras do seu nome (NC 16, nº17) (Anexo O).

Para além disto, na sala estão expostos **cartões com os nomes e apelidos das crianças** (8 vezes), acompanhados com a sua respetiva fotografia. Quando necessitam de escrever o seu nome as crianças podem consultar os cartões. A aprendizagem da escrita do nome pelas crianças permite-lhes comparar letras que estão presentes noutras palavras, para além de que se apercebem que o nome se escreve sempre da mesma forma (Silva, et al., 2016). A utilização pelas crianças do seu cartão com o nome é algo que acontece por iniciativa própria ou sugerido pelos adultos para quando têm de colocar o nome em alguma produção que estiveram a fazer (NC 32, nº6 – Anexo O).

Na área de jogos de mesa as crianças têm um puzzle com o qual se podem **formar palavras**. Cada peça contém uma sílaba; juntando várias peças forma-se uma imagem e uma palavra. Este tipo de jogos permite que a consciência fonológica seja desenvolvida, nomeadamente a “consciência de palavra” e a “consciência da palavra” (Rios, 2011 citada por Horta, 2016, p.65). O jogo é utilizado pelas crianças, como se pode verificar na NC seguinte:

Na mesa onde eu, a MC. e o DS. estávamos a terminar o envelope, a FG. estava jogando um jogo que consistia em fazer puzzles que formavam palavras e a imagem da respetiva palavra. A FG. dizia: “Eu já sei ler. Eu estou a fazer este jogo sozinha e acertei em tudo. Ora vejam (apontando para uma das imagens): isto é um barco (aponta para a primeira letra quando começa a dizer a palavra e quando termina aponta para a última letra)”. Perante o que observo digo à FG.: “Já sabes ler muito bem”. A FG. aponta para outra imagem, uma bola e faz o mesmo (NC 41, nº8) (Anexo M).

Os **livros** (10 vezes) são o material/recurso mais utilizado na prática da EC, sendo frequente a leitura de histórias. Além disso, a EC preocupa-se que as crianças não escutem sempre as mesmas histórias, havendo cuidado em proporcionar-lhes a

leitura de diversos géneros literários e ainda obras sobre diversos temas. A EC refere ainda que o contacto com o livro permite às crianças desenvolverem gosto e interesse pela leitura e a escrita:

Para além de existirem ao dispor das crianças materiais que podem ser de livre acesso e que são materiais de palavras escritas, de letras, o que eu acho mais importante são os livros, porque penso que é a partir do livro que elas vão construir essa sensibilidade e o interesse. Às vezes começam com o dedinho a fingir que estão a ler, que para elas estão a ler e porque já estão a descobrir e começam a diferenciar o que é a escrita de números (Anexo M).

Para Silva et al. (2016), o livro permite o contacto com a escrita, mas também com o prazer da leitura. “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo”, possibilitando às crianças o interesse para a leitura (Silva et al., 2016, p.66).

Na prática da EC, algumas atividades relacionadas com a leitura e a escrita, são planificadas e outras surgem espontaneamente a partir do interesse que as crianças demonstram no seu quotidiano:

Algumas atividades são planificadas, mas outras decorrem no dia-a-dia porque parte muito do interesse que eles tenham durante o tempo que estão dentro da sala e há coisas que surgem espontaneamente e, muitas vezes, as coisas espontâneas são aquelas que têm muito mais valor (Anexo M).

### **C) “Esta letra é do meu nome (aponta para várias)”: As funcionalidades, os conhecimentos e os interesses que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita**

A equipa educativa deve conhecer em profundidade os interesses e conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita, fazendo parte da sua prática.

A **exploração individual** (8 vezes) da leitura e da escrita feita pelas crianças acontece de forma espontânea e por iniciativa própria. Mata (2008) refere que o facto de as crianças demonstrarem iniciativa pelo uso da escrita permite compreender que possuem uma atitude positiva e de interesse em explorar o código escrito, o que se relaciona com o facto de estarem num ambiente rico que lhes proporciona o contacto com a escrita de forma autónoma, sem quaisquer imposições nem restrições. Horta

(2016) refere que as iniciativas que as crianças possuem devem ser ampliadas e o apoio fornecido sempre que necessitam.

A postura que a EC assume quando constata esse interesse corresponde ao defendido por Mata (2008) e Horta (2016), pois está atenta à utilização que as crianças fazem da leitura e da escrita, como a sua prática vai ao encontro do que estas necessitam e pelo que demonstram ter curiosidade de saber:

Olha, quando elas começam a demonstrar esse interesse, até costuma aparecer ao nível dos desenhos, como eu te disse. Começa a acontecer elas pedirem-nos para escrevermos palavras e então aí eu começo, talvez, a procurar mais material para ir de encontro a essa necessidade delas e, então, procuramos ter mais palavras escritas associadas a uma imagem para que elas possam copiar, embora elas tenham sempre a área da escrita com bastantes letras, até jogos com enfiamentos, com *puzzles*, com tudo (Anexo M).

A exploração individual acontece, pois, as crianças têm prazer e motivação para ler e escrever. Relativamente ao **prazer e motivação para escrever** (12 vezes), as crianças fazem-no por diversos motivos, nomeadamente, para escreverem uma palavra ou o nome que queiram (o seu ou de familiares); quando acompanham o desenho com a escrita de números e letras, principalmente quando estas são na sua maioria as que constam no seu nome (NC7, nº4 – Anexo P); quando veem os colegas a escrever e surge nelas o interesse por também o fazer (NC 12, nº5 – Anexo O); pelo conhecimento que já possuem acerca da escrita de algumas palavras com que contactam mais (NC 13, nº8 – Anexo O); quando pedem aos adultos para escreverem (NC 36, nº12 – Anexo P) e ainda, quando veem os adultos a escreverem e se apressam a pedir para o fazerem (NC 55, nº7 – Anexo P). Horta (2016) refere que o ambiente, quando é rico, permite às crianças não só observarem a utilização da escrita, como fazerem uso da linguagem escrita pela necessidade que possuem e com propósitos, pois, dessa forma, elas sentem-se “desafiadas, satisfeitas e compreendidas nas suas permanentes tentativas de escrita” (p.77). A AAE: “Sim, as crianças apresentam interesse pela escrita, algumas mais do que outras”; e “Algumas crianças gostam muito de escrever o seu nome. Algumas já não precisam de o copiar, já conseguem escrevê-lo sozinhas” (Anexo N).

A EC menciona que o interesse das crianças é observado nos desenhos que fazem, acompanhando o mesmo com letras ou já escrevem palavras, ao mesmo tempo

que utilizam diversos materiais para o fazer o que, por sua vez, torna a descoberta das crianças mais dinâmica e prazerosa. Afirmou a EC: “Sim, o interesse é muito grande e nota-se muito nos desenhos em que surgem espontaneamente as letras e põem as letras juntas a formar palavras, muitos deles já sabem fazê-lo, e aparece muito o nome dos pais” (Anexo M).

As crianças já possuem conhecimentos sobre as **convenções da escrita** (17 vezes). Mata (2008) refere que as características do código escrito estão relacionadas com o “tipo de caracteres utilizados”, ou seja, o reconhecimento de letras; a forma como estes estão organizados no espaço, a linearidade, assim como perceber que a mensagem oral pode ser escrita (p. 50). As convenções de escrita que estão aqui mencionadas são: o reconhecimento de letras (NC 10, nº10 – Anexo O); a correspondência letra-som (NC12, nº5 – Anexo O) e, por último, a orientação da escrita (NC 39, nº13 – Anexo P). Mata (2008) menciona que a aprendizagem sobre as letras só acontece em contexto, em situações de escrita do nome, de palavras e de textos que lhes sejam significativos. As letras que na sua maioria são reconhecidas pelas crianças, são aquelas que pertencem ao seu nome ou ao nome de familiares próximos, como pais e/ou irmãos:

Às crianças que não foram para a aula eu pergunto-lhes: “O que se lembram da entrevista ao carteiro?”. As crianças dizem várias coisas que eu me apresso a anotar numa folha. A FG. quando eu estou a escrever o que as crianças me dizem, afirma: “Esta letra é do meu nome (aponta para várias)”. E a FG. continua: “Esta letra é do nome do meu irmão (NC 48, nº5) (Anexo P).

A correspondência letra-som acontece quando as crianças têm facilidade no reconhecimento do nome das letras, pois ao saberem o nome das letras será mais simples reproduzirem o som que determinada letra possui (Mata, 2008). Na NC seguinte é possível constatar que isso acontece:

A MI. que ia fazer o mesmo, começa a passar por cima de algumas letras e diz-me: “Mariana, eu tenho esta (l), esta (e) e esta (i) no meu nome”. Face ao que a MI. me diz eu digo-lhe: “MI., a Mariana vai apagar as letras que fez e tu vais escrever como escreves no teu nome, pode ser?”. A MI. olha para mim e abana a cabeça afirmativamente. Enquanto a MI. está a fazer as letras, pede-me que lhe diga como se escreve a palavra iogurte. Eu soleto as letras e ela aponta para o título do cartaz para ter a certeza

se estava a escrever a palavra corretamente. O J. vê o que a MI. está a fazer e pede-me para fazer o mesmo (NC 12, nº5) (Anexo O).

Por último, as crianças vão tomando consciência da orientação da escrita, seja no momento de leitura de histórias, seja na escrita de uma determinada mensagem. Mata (2008) menciona que as crianças também aprendem que o texto aparece sempre associado à mesma mensagem (literalidade) e que a mensagem é sempre a mesma, independentemente de quem seja o leitor (linearidade). A orientação da escrita caracteriza-se por ser da esquerda para a direita e de cima para baixo, como a LA. afirma:

Quando estou a fazer o registo no meu caderno de NC, a LA. diz que me quer ajudar a fazê-lo e acrescenta: “Mariana, estás a escrever da esquerda para a direita”. Eu digo à LA. que ela tem toda a razão e ainda acrescento: “Pois estou e quando lemos é a mesma coisa, também é da esquerda para a direita”. A LA. que está sentada ao meu lado puxa o caderno e com o seu dedo indicador aponta para o que eu já tinha escrito e lê: “Os meninos portaram-se bem”. Eu digo à LA. que sempre que ela quiser posso ler-lhe o que escrevo. A LA. agradece e sorri (NC 39, nº13 - Anexo P).

A **escrita de números** (3 vezes) também é algo que as crianças demonstram gostar de fazer, sendo por elas reconhecida a **diferença entre número e letra** (NC 23, nº8 – Anexo O). Tudo o que foi anteriormente apresentado permite reconhecer que as crianças possuem interesse e conhecimentos sobre a **funcionalidade da escrita** (13 vezes) e os aplicam em várias situações do seu quotidiano. Branco e Martins (2009) referem que as crianças entram no mundo da escrita através da funcionalidade que lhe atribuem em situações do seu quotidiano, conseguindo “estabelecer relações entre as marcas gráficas e aquilo que elas representam (p.4869). Estas autoras mencionam que quando isso acontece não está somente a acontecer a descoberta do código escrito, mas também está a ser dado significado e motivação para as crianças quererem saber mais sobre a literacia (Branco & Martins, 2009).

No que diz respeito ao **prazer e motivação para ler** (10 vezes), a EC refere que as crianças possuem interesse pela leitura, o qual é demonstrado pela iniciativa delas para contarem histórias: “Sim, esse interesse, lá está, é muito por quererem contar histórias e fingem que estão a ler ou então apontam mesmo ou então contam através da imagem.” (Anexo M). A AAE refere o mesmo: “As crianças pedem para contar uma história. Trazem livros de casa para nós lermos na sala” (Anexo N).

O prazer e a motivação para ler é descoberto desde cedo, “em qualquer idade e a qualquer tempo, de várias formas” (Azevedo & Balça, 2016, p.10). Este interesse deve ser estimulado e a leitura deve ser encarada como importante, essencial e enriquecedora para a vida (Azevedo & Balça, 2016). As atividades em que as crianças demonstravam maior prazer e motivação para ler era na leitura de histórias, através das **ilustrações** (7 vezes) e o pedido das crianças para **escutarem histórias solicitadas por elas** (3 vezes). As histórias que as crianças solicitavam que lhes fossem lidas eram as que já tinham ouvido e gostado, bem como aquelas que as crianças tinham trazido de casa para a sala.

A leitura de histórias que o adulto faz irá permitir que as crianças observem e se apercebam de algumas características do momento de leitura, como “a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p.67). Isto leva a que as crianças quando querem ler um texto recorram a essas estratégias ou a aspetos como indicadores contextuais, nomeadamente a imagens (Mata, 2008). As crianças contavam as histórias através das ilustrações que viam ou pelo facto de já reconhecerem o texto escrito:

Assim que a LA. termina de comer a fruta, pede à AAE para ler a história que tinha trazido de casa aos colegas. A LA. senta-se numa cadeira de frente para os colegas e começa a contar a história, dizendo: “Agora não podem fazer barulho. Eu vou ler a história. Chiu”. A LA. diz-me a mim e diz à AAE que conhece a história de cor. À medida que a LA. lê a história, fui percebendo que ela sabia de cor as frases de cada página do livro, dizendo-as expressivamente e apontando para as imagens, direcionadas para os colegas” (NC 21, nº8 - Anexo P).

A partilha de conhecimentos permite que as crianças contactem com a leitura e a escrita, portanto a **colaboração com os colegas** (10 vezes) acontecia, recorrentemente, por diversos motivos, nomeadamente pela ajuda que era dada, seja na escrita de letras ou números (NC 10, nº10 – Anexo O), seja na leitura de histórias (NC 2, nº10 – Anexo O); a descoberta de livros (NC 1, nº10 – Anexo P), o facto de verem os colegas lerem ou escreverem incentivava as restantes crianças para o fazerem (NC 12, nº5 – Anexo O) e ainda o incentivo, a motivação e a valorização das conquistas que os colegas fazem (NC 56, nº8 – Anexo P). Mata (2008) refere que a participação e o apoio que é dado pelos adultos é importante, assim como o que recebem dos próprios

colegas. A colaboração com os seus pares permite-lhes explorar, serem modelos uns para os outros e sentirem-se competentes na colaboração que vão prestando (Mata, 2008). A heterogeneidade da faixa etária influencia também o interesse, o contacto e os conhecimentos que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita, tal como é corroborado pela EC:

Eu acho que é capaz de influenciar porque com os mais velhos, às vezes, pode haver, por exemplo, nós já termos duas crianças no grupo das que sabem ler e há uma delas que lê fluentemente, porque foi sempre aquela área que teve mais desenvolvida e demonstrou sempre muito interesse por aquela área, assim como pela matemática e pelos números. Mas depois através desta curiosidade nos mais velhos, estes também puxam um bocadinho pelos mais novos e os mais novos acabam por ter mais curiosidade e a quererem fazer e a aprenderem com eles (Anexo M).

A AAE refere que a maior predisposição para a leitura e a escrita não está relacionada com a faixa etária em que as crianças se encontram, mas sim com o seu desenvolvimento: “Nota-se que há crianças que têm uma predisposição maior para a leitura e para a escrita. Muitas vezes essa predisposição não tem que ver com a faixa etária, mas com o seu desenvolvimento” (Anexo O). Por sua vez, a EC refere: “As crianças mais velhas já estão no patamar em que surgem mais letras nos desenhos. Nos mais pequeninos é visível a evolução de começar a aparecer as letras do nome deles” (Anexo M).

#### **D) “Vou-te ajudar a ler os nomes que estão nos chapéus. Sabes eu já consigo ler”: Crianças, leitura e escrita no quotidiano**

O contacto diário com a leitura e a escrita acontecia várias vezes e, de acordo com a EC:

As crianças ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão levar a refletir e a construírem hipóteses sobre o seu significado e funcionamento, portanto é de extrema importância levar as crianças a perceberem a leitura como uma forma de comunicação e a tomarem consciência da variabilidade de objetivos da leitura, ou seja, descobrir a funcionalidade da leitura (Anexo M).

Os momentos ou situações do quotidiano em que as crianças utilizavam a leitura e a escrita, eram quando liam histórias e escreviam o seu nome, contudo, em alguns momentos, acontecia a escrita de palavras que as crianças já conheciam melhor e a leitura dos nomes dos colegas. As crianças ao agirem e interagirem com o meio que as rodeia constroem o seu conhecimento e, como afirma a EC:

Adquirimos o conhecimento através da ação e da interação com o nosso meio envolvente, portanto podemos dizer que a criança constrói o seu próprio conhecimento, ou seja, a criança não vai ficar à espera que nós lhe demos conhecimento porque ela vai procurar, vai experimentar, agir e reagir sobre o meio à sua volta para alcançar as respostas para as dúvidas que ela vai tendo (Anexo M).

Este uso que as crianças fazem da leitura e da escrita em diversas situações do seu quotidiano também está relacionado com o uso diário que os adultos que as rodeiam fazem da linguagem escrita, por isso as crianças começam desde tenra idade a refletir e a aprender sobre a linguagem escrita (Borges, 2019).

A **leitura de histórias pelas crianças** (10 vezes) acontecia recorrentemente pela sua iniciativa e gosto, principalmente em grande grupo. A forma mais utilizada era através das ilustrações da história e ainda, pelo conhecimento que já possuíam da mesma pelo facto de a escutarem várias vezes pela leitura que era feita pelo adulto (NC 28, nº1 - Anexo P). Corsino et al. (2016) refere que quando as crianças se assumem como leitores e não leem de forma convencional o texto escrito, baseiam-se nas ilustrações “as imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro” (p.27). Para além disto, neste momento, a EC, por algumas vezes, questionava as crianças se queriam ajuda de um colega, sendo que estas aceitavam e escolhiam quem queriam que fosse (NC 19, nº4 – Anexo P). A leitura de histórias pelas crianças é algo a que a EC afirma que as crianças fazem, o que demonstra que estão disponíveis para ler, assim como para ouvirem ler:

Em relação à disponibilidade das crianças para lerem e ouvirem ler, noto no dia a dia das crianças que elas gostam de trazer livros de casa para a sala para lerem as histórias aos amigos, eles já conhecem a história, mas muitas vezes quando estão a contá-la leem através das imagens e é muito engraçado ver elas a transmitirem isso às outras crianças. Quando ouvem ler, estão sempre disponíveis para ouvir histórias, adoram, estão

sempre motivadas para ouvirem. A maneira como lhes contamos, a entoação é muito importante para captar a atenção delas e para lhes conseguirmos transmitir o que estamos a ler (Anexo M).

As **tentativas de leitura** que as crianças realizam não se restringem apenas ao facto de estas lerem histórias, mas também lerem os nomes dos colegas o que permite verificar quais os conhecimentos que possuem sobre a leitura. O facto de as crianças demonstrarem gosto e prazer pela leitura, por motivação intrínseca, permite afirmar que a interação com a leitura se caracteriza por ser positiva e isso potencia essa motivação (Mata, 2008). Como se pode ler na NC seguinte:

Perante isto, o J. diz-me: “Mariana, vou-te ajudar a ler os nomes que estão nos chapéus. Sabes eu já consigo ler”. O J. começa a ajudar-me e eu noto que ele reconhece as letras que estão no chapéu dos colegas e pede-me que lhe confirme se o nome que ele pensa que é, de facto, é o correto (NC 39, nº12 – Anexo P).

A **escrita do nome próprio** (9 vezes) acontece na maioria das vezes em que as crianças terminam uma atividade e necessitam de identificar o que fizeram, bem como para acompanharem desenhos para oferecerem aos seus pares ou a adultos. Por isso, é possível afirmar que as crianças compreendem o sentido da escrita, qual a sua funcionalidade e a razão de ser utilizada. Por sua vez, constatei que é o primeiro contacto que as crianças, por motivação intrínseca, têm com a utilização da escrita. O facto de existir o cartão dos nomes acessíveis às crianças, promove que as crianças tenham motivação para o escrever:

A escrita do nome é mais a nível da descoberta da identidade da criança “Quem sou eu?” e então acho que é muito importante porque, lá está, não é uma coisa que seja obrigatória, mas como nós temos na sala, está lá posto, está lá oferecido, e a criança a pouco e pouco vai sendo tentada a ir buscar ou não o nome e a pouco e pouco ela vai tentando copiar à maneira dela. A criança vai evoluindo e começamos a ver surgirem as letras sendo, primeiro, uns riscos. Mas eu acho que tem a ver muito com a identidade dela com o “eu”, porque o nome delas é como se fosse um elemento afetivo, de afeto, é a identidade delas (Anexo M).

Embora a escrita do nome próprio e as **tentativas de escrita** (3 vezes) estejam na mesma subcategoria é relevante mencionar que essas tentativas acontecem, na

maioria das vezes, com o seu nome ou de familiares e de palavras que por verem várias vezes na televisão já as conseguem escrever (NC 13, nº8):

O LB., que está na área da escrita, chama-me e diz: “Mariana, olha o que eu escrevi”. Eu leio: “Mickey” e o LB. diz-me: “Sim, é Mariana, dá no Disney Júnior”. Eu digo-lhe que sim e ele diz-me: “Mariana, agora vou escrever outra palavra”. Eu encorajo o LB. a fazê-lo e ele sorri (Anexo O).

A organização da sala de atividades influencia a leitura e a escrita pelas crianças: “Sim, a organização dos espaços também influencia, pois estão organizados e dispostos de forma que as crianças tenham facilidade de acesso” (Anexo N). Para isso existem duas áreas, a **área da leitura/biblioteca** (3 vezes) e a **área da escrita e matemática** (3 vezes), que se encontram em zonas da sala opostas, como se pode ver na planta (Anexo C). A área da leitura/biblioteca possui livros de diferentes géneros literários, como histórias, enciclopédias, poesia, contos populares portugueses, fábulas. Os livros encontram-se num carrinho acessível às crianças, o que lhes permite serem autónomas no momento em que os utilizam. A reorganização desta área foi feita pela EC em parceria com as crianças, pois os livros que lá se encontravam já não eram interessantes para elas e, por isso, quase não iam a esta área. Desta forma, a EC decidiu trocar por outros livros (NC 28, nº12 – Anexo O). Quanto à escolha dos livros que se encontram na área da leitura/biblioteca e na sua pequena biblioteca a EC afirma:

Já havia livros na sala e, entretanto, fui ver se os que estavam eram livros interessantes pedagogicamente. Depois, fui à arrecadação (da organização socioeducativa) e descobri mais livros e então procurei trazer os que fossem não só livros a nível do conhecimento do mundo e que não fossem só histórias, mas que fossem pequenas coleções de enciclopédias. Depois tenho livros meus que estão na minha biblioteca e que trouxe para cá que abrangem algumas temáticas que, normalmente, nestas idades, podem provocar muitos conflitos, várias temáticas sobre a família, as estações do ano, as emoções. Tento, ao máximo, que sejam temas de acordo com as necessidades e que sejam diversificados (Anexo M).

Azevedo e Balça (2016) referem o significado de biblioteca como um “local onde se encontra uma grande variedade e quantidade de livros, todos destinados à promoção da leitura. Este local assume um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano” (p.8). Sousa (2015) menciona que os escritos não devem estar somente presentes na

área da biblioteca, mas em todo o espaço da sala, através das rotinas, conversas e espaços do jogo simbólico.

Na área da escrita e matemática há materiais como canetas, folhas lisas, quadriculadas e pautadas, quadros magnéticos com letras e números também magnéticos. Nesta área as crianças fazem explorações de palavras que já conhecem ou descobrem novas (NC 16, nº14 – Anexo O). Também levam, por vezes, jogos de tabuleiro, nomeadamente sobre a escrita, ou seja, puzzles com formação de palavras.

A disponibilização de tempo e espaço dada às crianças na planificação que o/a educador/a faz é preponderante para que possam usufruir dessas áreas e dos materiais que lá se encontram, por isso a exploração desses espaços e materiais no quotidiano do JI é relevante (Horta, 2016). A AAE refere que a escrita e a leitura estão presentes em diversos momentos da rotina:

A nível da escrita, as crianças quando fazem um desenho, trabalho feito numa folha, têm a possibilidade de escreverem o seu nome, indo buscar o respetivo cartão para o copiarem, o que leva a que tentem copiar. A nível da leitura, contar uma história, pedir às crianças para continuarem a história. Ou dando uma personagem para que eles depois vão inventando a história (Anexo N).

As crianças também possuem no espaço exterior uma casa de livros. Muitas das vezes, pediam-me para lhes contar algumas dessas histórias (NC 7, nº1 – Anexo O).

A rotina diária implementada na sala é flexível e possui vários momentos em que as crianças podem contactar com a leitura e a escrita. A EC refere que existem vários momentos de leitura durante o dia, sendo que a escrita está mais presente no preenchimento dos quadros de registo, nos desenhos e na área da escrita (Anexo - J). Por sua vez, a AAE refere que as crianças na sala de atividades não possuem momentos específicos para a leitura e a escrita, tendo liberdade para o fazerem quando querem (Anexo N).

O facto de as crianças terem contacto no seu quotidiano com a linguagem escrita permite-lhes construir conhecimentos e perceber que este se assume “como um objeto cultural” (Sousa, 2015, p.58). As crianças vão compreendendo o que é a leitura, para que serve, onde e como se lê, assim como a escrita, quem a usa e qual a sua funcionalidade (Sousa, 2015).

## 4.5. Conclusões

Perante as análises efetuadas, é de salientar algumas conclusões. Os adultos têm um papel imprescindível na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita, nomeadamente através do apoio e incentivo que lhes dão. O modelo dos adultos quando utilizam a leitura e a escrita, a valorização dos conhecimentos e a utilização que fazem e como acompanham as progressões que as crianças vão fazendo são preponderantes para que o interesse, a motivação e o prazer sejam perpetuados.

As práticas que a equipa educativa implementa têm como recursos os livros, o caderno individual e o cartão dos nomes. As estratégias utilizadas dizem respeito à colaboração com as famílias, com três dinâmicas diferentes: o Projeto “Vai e Vem”, a continuação da construção da história de Halloween e o livro dos Desejos. Estas estratégias, para além da participação das famílias, permitem que as crianças desenvolvam interesse e gosto pela leitura e pela escrita. A leitura de histórias de diversos géneros literários é a prática mais frequente da EC que nela explora diversas abordagens, tais como a encenação, a compreensão do sentido do texto e a audição.

Relacionadas com as práticas que a equipa implementa estão os conhecimentos e os interesses que as crianças têm sobre a leitura e a escrita, que acontecem pela exploração individual que fazem; o prazer e motivação para ler e para escrever; as convenções da escrita; a leitura pelas ilustrações dos livros; a funcionalidade da escrita; a leitura solicitada pelas crianças e o saber distinguir as letras dos números. Tudo isto acontece e é potenciado pela colaboração existente entre todas as crianças do grupo. As práticas da equipa são influenciadas por estes conhecimentos, pois a equipa desenvolve a sua ação pedagógica considerando os conhecimentos e os interesses demonstrados pelas crianças.

Estes levam a que utilizem a leitura e a escrita em diversas situações, principalmente, na leitura de histórias através das ilustrações e na escrita do seu nome. Para além disso, a forma de organização da sala e os diversos materiais disponíveis nas áreas promovem, mais uma vez, o contacto que as crianças têm com a leitura e a escrita.

Em suma, possivelmente a mais importante conclusão desta investigação é que o ambiente em que as crianças se encontram potencia novas aprendizagens, neste caso específico, a leitura e a escrita. Contudo, as crianças, nesse ambiente, necessitam de adultos atentos, disponíveis e preparados para corresponder às dúvidas e necessidades que as crianças possam ter e que as instiguem a irem mais além nas suas

aprendizagens. Para além disso, as crianças vão construindo conhecimentos sobre a leitura e a escrita pela observação que vão fazendo, pelas oportunidades de exploração e reflexão sobre a leitura e a escrita, conhecimento este que não deve ser desprezado, mas valorizado e melhorado.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Refletindo sobre o caminho percorrido na trajetória da PPS II, é necessário fazer um balanço das aprendizagens que fiz e de tudo o que contribuiu para a construção da minha identidade profissional. De acordo com Hargreaves e Fullan (1992) citados por Silva e Pereira (2011), o desenvolvimento profissional de um professor não está apenas relacionado com os conhecimentos e competências adquiridas, mas o contexto em que se insere é essencial, ou seja, “o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições sócio-culturais em que o mesmo se constrói” (p.548).

A realização das unidades curriculares de PPS I e II é essencial pois permite estabelecer uma “ponte” entre o saber científico e o saber experiencial (Silva & Pereira, 2011). Por isso, começo por mencionar que em cada um dos contextos em que me encontrei, foi minha principal intenção colocar em prática o saber científico que possuía até aquele momento e relacioná-lo com o contexto em que estava e, principalmente, ter como objetivo alargá-lo, expandi-lo, estar aberta a novas aprendizagens, opiniões que me ajudassem a observar e a interpretar determinadas situações com mais do que um ponto de vista, o que me permitiu ir melhorando a minha prática.

Tanto o estágio em valência de Creche como o de JI possibilitaram-me aprendizagens que encarei como imprescindíveis à construção da minha profissionalidade. Como primeira aprendizagem refiro a relação estabelecida com as crianças, sendo que em Creche, a minha adaptação foi mais gradual, em que fui transmitindo às crianças confiança, segurança e afeto e após isso era chamada por todas, seja para participar nas suas brincadeiras, seja para as ajudar no que precisassem, seja ainda para fazer novas aprendizagens ou na partilha de conhecimentos. No JI, senti que também foi gradual, mas, devido à faixa etária das crianças ser diferente, notei que elas foram muito recetivas à minha presença e curiosas em saber o porquê de eu estar ali e o que iria acontecer durante o tempo em que lá estive.

Dei-me conta logo após o primeiro dia de estágio em JI que houve, de certa forma, uma continuação do estágio anterior por ter havido uma evolução relativamente à faixa etária das crianças: em Creche elas tinham idades desde 1 aos 3 anos e no de JI, quando comecei, a maioria tinha 4 anos. Isto permitiu-me ter uma noção do processo de desenvolvimento nestas quatro idades (1-5 anos), considerando que as crianças completaram cinco anos durante o meu período de estágio. Outro aspeto que tive em atenção ao passar do estágio de Creche para o de JI foi o facto de o número de crianças

em cada grupo ser diferente, pois ao passar de um grupo de 14 para outro de 24 crianças, percebi que é importante estar atenta a todas e que as estratégias que se utiliza variam de acordo com as características das crianças que constituem cada grupo.

Um aspeto que também tive em consideração nas duas valências foi que os interesses, os conhecimentos, as descobertas e as necessidades das crianças eram escutadas e dialogadas com elas, para que isso tudo fosse positivo e construtivo para a sua aprendizagem, para além de que as crianças devem participar efetivamente no seu processo de aprendizagem. Isto esteve presente nas planificações de atividades ou nos momentos espontâneos que aconteciam, permitindo-me ter flexibilidade em adaptar a minha prática. Este aspeto foi mais fácil para mim em contexto de JI, pois foi onde comecei a ter mais segurança em mim mesma e a não ficar ansiosa com o que estivesse por vir ou se aquilo que tivesse planificado não corresse como tinha pensado. Contudo, o apoio e o diálogo que existiu tanto com a EC como com a Orientadora de Estágio permitiu-me compreender que a planificação deve ser mesmo isso, flexível, e deve constituir um apoio para o/a educador/a e não algo estipulado e rígido na forma como irá acontecer. Terminei este estágio com essa conquista e com a certeza de que a insegurança é passível de estar presente, mas que, em excesso, pode prejudicar tanto a mim como ao grupo de crianças.

No que diz respeito à rotina, o facto de as crianças serem conhecedoras da sucessão de acontecimentos ao longo do dia possibilita que se sintam seguras e tenham mais autonomia<sup>25</sup>. As alterações não devem ser encaradas como algo negativo e de ansiedade na rotina, mas, sempre que possível, é relevante que se explique às crianças o que vai acontecer, pois leva a que confiem nos adultos que têm ao seu redor.

Ao longo da minha prática tive em consideração que a criança se desenvolve ao nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, o que, de acordo com Silva et al. (2016), está relacionado com “a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.8). Para além disso, algo que valorizo na minha prática são os valores que lhes são transmitidos, nomeadamente o respeito, a cooperação e a

---

<sup>25</sup> “A EC pede às crianças para que se dirijam para a sala e se sentem no tapete assim que lá cheguem. Quando todas as crianças estão sentadas, a D. G. entra com o tupperware da fruta. O D., ao ver a fruta, diz: “Eu quero dar a fruta. Posso?”. A EC diz que sim e chama-o para junto de si e de mim para distribuir as bananas. Eu digo ao D. que vou só tirar o pedúnculo das bananas. O D. espera que eu o faça e começa a distribuir fruta pelos colegas.” (NC 18, nº2)

democracia, que são potenciados no diálogo com as crianças e entre elas, assim como no decorrer do quotidiano.

Nos momentos de brincadeira, dei espaço às crianças para que fossem elas a solicitarem a minha presença e a orientassem. Como futura profissional de educação, reconheço o papel relevante do brincar para as crianças e como este merece destaque no seu quotidiano, assim como as interações que ocorrem e que me devem levar a refletir sobre de que forma uma educadora pode enriquecer as possibilidades do brincar, potencializando novas aprendizagens às crianças.

Com este fio condutor é necessário mencionar que a minha identidade profissional também foi construída tendo em conta vários intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias, os agentes educativos, os professores e colegas. Com as crianças fui construindo uma relação de confiança que me permitiu estar atenta às necessidades, fragilidades e potencialidades de cada uma, para que a minha prática fosse de todo adequada. As crianças vinham ao meu encontro, muitas das vezes, para conversarem, expressarem afeto, participar nas suas brincadeiras ou descobertas e ainda para as ajudar na resolução de conflitos. No que concerne às famílias, não pude ter tanto contacto como gostaria visto que as normas impostas pelas organizações socioeducativas devido à Covid-19 tinham de ser respeitadas, contudo consegui perceber qual a sua importância no processo educativo das crianças e pude entender, como futura educadora de infância, que uma relação de parceria com as famílias é relevante, pois são elas que melhor conhecem o seu educando e a sua participação na educação dos seus educandos é sempre de ter em conta.

No que diz respeito aos agentes educativos em ambos os contextos, senti que existiu confiança, compreensão, entreajuda e que o bem-estar de todos é relevante. Antes mesmo de começar ambos os estágios tive como preocupação ler os projetos educativos das organizações socioeducativas para estar a par das linhas orientadoras que guiavam as práticas pedagógicas de cada uma. Isto possibilitou-me conhecer e dar continuidade ao trabalho que aí estava a ser desenvolvido. Para além disto, a troca de informações sobre as crianças, a predisposição de receber propostas de melhoria e de motivação também aconteceu, sendo fundamental, igualmente, ter existido uma prática reflexiva. A reflexão permite que se revejam situações e práticas, com vista a melhorar “e compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.32). Como futura profissional de educação sinto que as

reflexões semanais realizadas me permitiram compreender situações e melhorar a minha prática no decorrer do estágio.

Termino referindo que estes dois estágios foram fundamentais para que conseguisse melhorar a minha prática, dando-me capacidade de considerar o que é relevante para o desenvolvimento das crianças, de orientar o grupo, de dar oportunidades para que as crianças participem no seu desenvolvimento e como deverei dar resposta às suas necessidades e interesses. Ser Educador/a de Infância pressupõe estar em constante aprendizagem e atenta às mudanças que a sociedade vai sofrendo, pois, as gerações que estamos a cuidar e educar são crianças que têm o direito de receber as melhores práticas pedagógicas que valorizem o “pensar e viver «o aqui e o agora» de «estar-a-ser-criança» no lugar de projetar na infância o tempo por vir” (Almeida, 2018b citado por Almeida, 2019, p.19).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " " | | " "

Neste momento, considero importante refletir sobre as experiências e aprendizagens adquiridas, sobre tudo o que influenciou o meu aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e profissional, assim como sobre a pertinência da investigação realizada.

Refletir sobre a prática é um aspeto importante, fundamental para a melhoria da qualidade da resposta educativa, pois a prática reflete as intencionalidades e as oportunidades viabilizadas às crianças (Oliveira & Serrazina, 2002). Para além disso, o exercício de uma prática reflexiva também tem benefícios para os profissionais de educação, pois o desempenho da sua profissão vai sendo melhorado, tornando-os assim, “profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.37).

Deste modo, a construção do presente relatório revelou-se uma mais valia no meu percurso reflexivo, tal como as NC e as reflexões semanais que foram elaboradas ao longo da trajetória da PPS. As NC foram construídas diariamente e, ao fazê-las, não procurava apenas relatar o que tinha acontecido nos vários momentos do dia, mas, principalmente, desejava refletir, tanto sobre a minha prática como naquela que a equipa educativa implementava. As reflexões semanais partiram sempre de um tema ou situação que tinha ocorrido no contexto em que estava inserida, permitindo que adquirisse novos conhecimentos sobre alguns temas, ou que conseguisse o aprofundamento de outros dos quais apenas tinha conhecimentos superficiais, o que ocasionava que, algumas vezes, alterasse ou reajustasse a minha prática, nunca esquecendo as necessidades e os interesses individuais ou do grupo.

No decorrer do estágio fiz o possível por responder aos interesses e necessidades das crianças, algo que fiz questão que estivesse presente nas planificações das atividades que realizei. A realização das atividades foi um aspeto em que evoluí desde o estágio anterior, pois era algo que me colocava nervosa e reticente, contudo o facto de dialogar com as crianças sobre as atividades foi essencial para me dar mais confiança e ser flexível quando as realizava. Devo referir ainda que, tanto na realização das atividades como durante a rotina, procurei que as crianças desenvolvessem o sentido de entreatajuda, da colaboração e o diálogo e escuta entre si.

O trabalho realizado com a equipa educativa foi, desde o início, colaborativo, ou seja, aconteceu “quer no plano da produção de conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais” (Roldão, 2007, p.26). O estabelecimento de diálogo frequente com a equipa educativa permitiu-me conhecer e

adequar a minha prática, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela equipa educativa, o que se revelou positivo para todos os intervenientes no processo educativo das crianças. Este trabalho levou a que fosse proporcionado um ambiente educativo de qualidade, tendo sido fundamental ir expondo as minhas opiniões ou dúvidas à equipa educativa que sempre me foi esclarecendo e comigo partilhando saberes que se revelaram imprescindíveis para desempenhar a minha prática pedagógica da melhor maneira. Também há que ter em conta o desempenho das famílias, pois a sua participação no processo educativo das crianças é essencial.

Quanto à investigação, é de realçar que tive a oportunidade de observar e analisar como a equipa educativa agia de acordo com os conhecimentos e interesses que as crianças tinham sobre a leitura e a escrita; pude compreender as práticas que a equipa educativa implementava tanto com as crianças como com as famílias, bem como quais as funcionalidades, conhecimentos e os interesses das crianças sobre a leitura e a escrita e, ainda, em que momentos ou situações as crianças utilizavam a leitura e a escrita.

As conclusões mais significativas desta investigação foram, desde logo, o facto de me aperceber que os conhecimentos e os interesses demonstrados pelas crianças influenciam o contacto destas com a leitura e a escrita, tanto como as práticas da equipa educativa. Percebi como se caracterizam os conhecimentos que as crianças possuem e como são utilizados em várias situações do quotidiano e também a forma como a rotina e os espaços estão organizados e a colaboração entre crianças influencia esse contacto. As práticas que a equipa educativa implementa fomentam o gosto pela leitura e a escrita, assim como levam à participação das famílias.

Por último, é necessário mencionar que, ao longo da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar, os meus conhecimentos foram aumentando, o que levou a uma melhoria na minha prática. A formação que possuo foi imprescindível, contudo, não é um processo estanque e estático, mas terá de ser um crescimento contínuo, sempre com o objetivo de que as práticas, os saberes e a minha atitude como profissional de educação sejam cada vez melhores, demonstrando constantemente uma atitude afetiva positiva para com as crianças.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Albuquerque, A. & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir- adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Lemos & M. L. Nascimento (Orgs.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. G. Alves & N. R. Alves (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 1-29).
- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 299-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, L., Costa, P. D. & Folgado, C. (2016). Avaliação da leitura: PIRLS 2011. In F. Azevedo & A. Balça (Coords.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 15-30). PACTOR.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Coords.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). PACTOR.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

- Borges, M. (2019). Programa Integrado de Promoção da Literacia: da investigação à ação para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 28-31.
- Branco, A. R. & Martins, M. A. (2009). Os conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. In B. D. Silva, L. Almeida & A. B. Lozano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4868-4882). Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (1992). «A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância». *Cadernos de Educação de Infância*, (24), 8-15.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M.J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Corsino, P., Nunes, M. F. R., Baptista, M. C., Neves, V. F. A. & Barreto, A. R. (2016). Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas. In P. Corsino, M. F. R. Nunes, M. C. Baptista, V. F. A. Neves & A. R. Barreto (Eds.), *Crianças como leitoras e autoras* (pp. 13-57). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB).
- Costa, C. L. & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re) configurar identidades – Interações com voz. *Educação em Análise*, 3(2), 72-94.
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2013). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, (7), 355-388.
- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, (22), 5-26.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Social Relations in Turbulent Times* (Org.), *10TH Conference of the European Sociological Association* (pp.1-18).
- Formosinho, J. O. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Editora Artes Médicas Sul.

- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam* (23.ªed.). Editora Autores Associados: Cortez.
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Alves (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63).
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, (40), 5-12.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Revista Interações*, 9(27), 1-12.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática*. Psico & Soma.
- Maia, S. V., Baptista, M. M. & Martins, M. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n’O Ilhavense. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas* (pp. 161-184). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).
- Martins, M. A. & Santos, A. I. S. (2005). Avaliação das Práticas de Leitura e de Escrita em Jardim-de-Infância. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (7), 59-69.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Infância*, (120), 77-82.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Revista Exedra*, (1), 43-56.
- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central na intencionalidade educativa: A Avaliação das Crianças dos 0 aos 6 Anos de Idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 81-90.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 1-15.
- Pereira, C. (2018). O papel das rotinas na educação: Articulação teoria-prática numa perspetiva de mãe e educadora de infância. *Refletir EdInf*, 2, 13-16.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão (Coord.), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 21-67). Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.) (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Gradiva – Publicações. (Obra original publicada em 1995)
- Ribeiro, A. C. M. & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui Nós Participamos!” A Participação das Crianças na Educação de Infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Ed.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29.
- Santos, A. I. S. & Martins, M. A. (2010). Práticas Pedagógicas de Abordagem à Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M.C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2904-2918). Universidade do Minho.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2016). As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In A. Sepúlveda & A. Teberosky (Eds.), *Crianças como leitoras e autoras* (pp. 61-93). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB).
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-13.
- Silva, A. M. R. & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547-552). Instituto Politécnico da Guarda.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Soares, E. F. (2012). A Escola como organização educativa: Gestão Democrática e Autonomia. *Pesquisa em Pós-Graduação*, 4(7), 143-156.
- Sousa, O. C. (2015). *TEXTOS E CONTEXTOS: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10(32), 129-144.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (A. M. Vilar, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 1987).

### **Documentos Orientadores da Organização Socioeducativa:**

- Projeto Curricular de Casa (2021/2022)
- Projeto Curricular de Grupo (2021/2022)
- Projeto Educativo (2021-2024)
- Regulamento Interno do Departamento de Infância da Resposta Social de Pré-Escolar (2021)

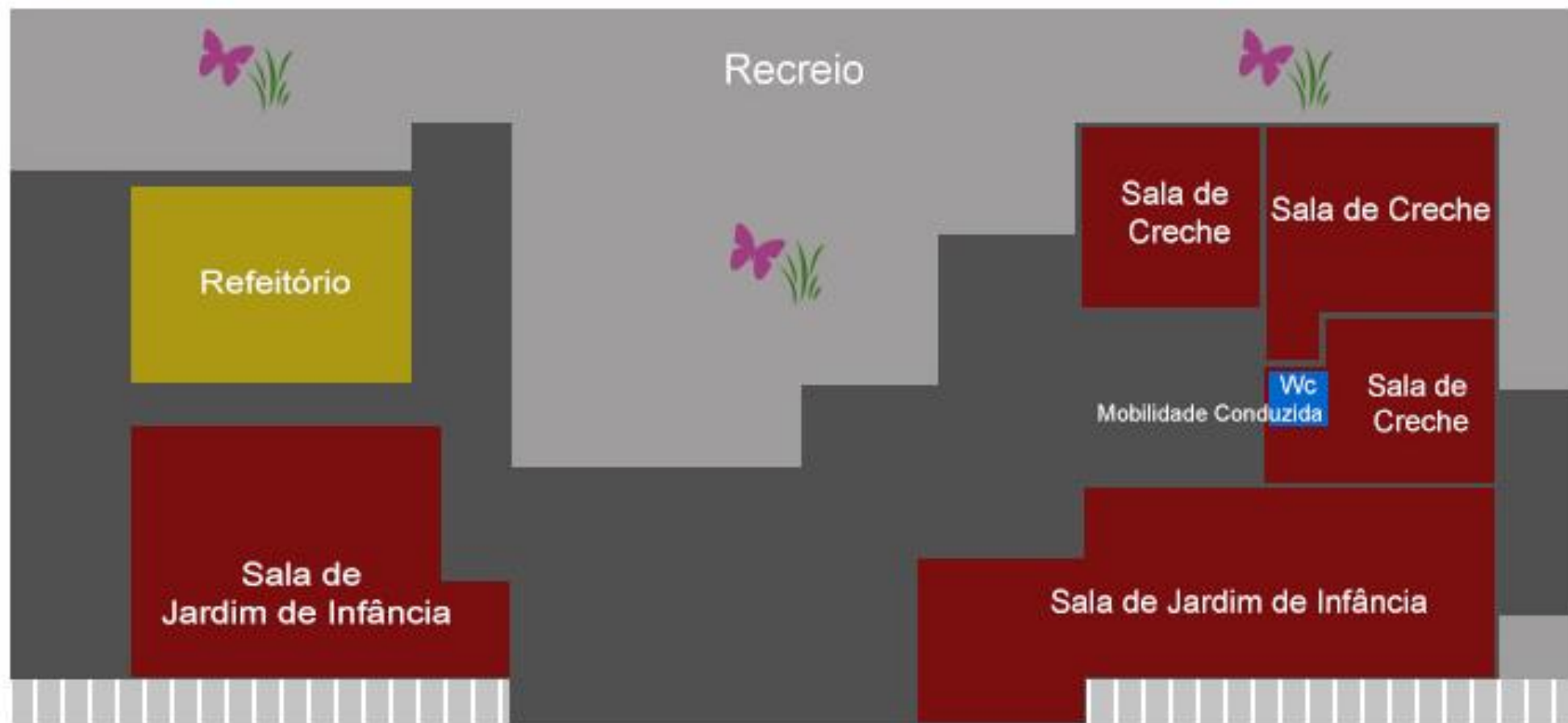
# ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A  
Planta da Organização  
Socioeducativa

| | ' ' | | ' ' |

Piso 0



Piso 1



ANEXO B  
Rotina

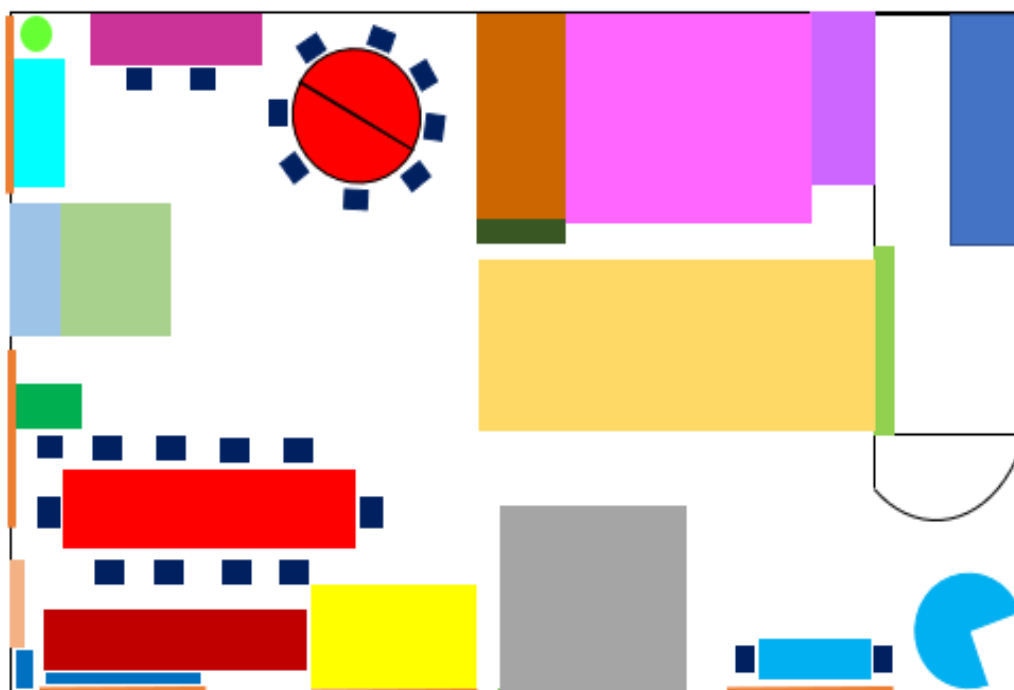
| ' ' | | ' ' |

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h00/9h00	C.A.F. – Atividades Socio Educativas	C.A.F. – Atividades Socio Educativas	C.A.F. – Atividades Socio Educativas	C.A.F. – Atividades Socio Educativas	C.A.F. – Atividades Socio Educativas
9h00/12h30	Componente Letiva	Componente Letiva  Sensibilização à Prática Desportiva (10h15/10h55)	Componente Letiva	Componente Letiva	Componente Letiva
12h30/14h00	C.A.F. – Atividades Socio Educativas (Almoço)	C.A.F. – Atividades Socio Educativas (Almoço)	C.A.F. – Atividades Socio Educativas (Almoço)	C.A.F. – Atividades Socio Educativas (Almoço)	C.A.F. – Atividades Socio Educativas (Almoço)
14h00/15h30	Componente Letiva	Componente Letiva	Componente Letiva	Componente Letiva	Componente Letiva
Atividades Extracurriculares	Inglês (1º grupo – 15h30/16h00 2º grupo – 16h00/16h30)	Yoga (16h50/17h30)	Chi Kung (16h50/17h30)	Música (17h00/17h30)	Filosofia (16h50/17h30)

ANEXO C  
Planta da Sala de  
Atividades  
| " ' | | ' "

**Legenda<sup>26</sup>:**

	Lavatórios		Área do Tapete
	Cabides		Móvel das Construções
	Entrada da Sala		Tapete das Construções
	Área da Areia		Cabide dos Cartões com os Nomes
	Cadeiras		Móvel de Jogos
	Janelas		Saco do Lego
	Espelho		Área da Escrita e Matemática
	Área da Calma		Móvel da Área dos Jogos de Mesa
	Área da Leitura/Biblioteca		Móvel
	Carrinho de Materiais/ Trabalhos Realizados		Placar do Calendário, Mapa das Presenças e Mapa do Tempo
	Móvel da Área de Atividades Plásticas		Área da Casinha
	Mesa		
	Multimédia		



<sup>26</sup> A presente planta da sala foi construída tendo em conta a configuração que esta possuía no final da PPS II, tendo sofrido alterações no decorrer da mesma pela EC. Estas alterações tiveram em conta as necessidades das crianças segundo o ponto de vista da EC.

ANEXO D  
Folha de Apresentação

| ' ' | | ' ' |

Olá Famílias!

Chamo-me Mariana Matos e sou estudante do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vou estagiar na Sala C2, do dia 18 de outubro até dia 11 de fevereiro de 2021. Estarei com os/as vossos/as educandos/as durante este período e dinamizarei atividades que visem o seu desenvolvimento e aprendizagem.



Com estima,  
Mariana Matos

ANEXO E  
Portefólio da Criança

| | ' ' | | ' ' |



# QUEM SOU EU?

Olá!

Sou o [redacted] e gosto muito de...

Viajar para a Romênia com a mãe, o pai e o [redacted] (o meu irmão):

"Era além do [redacted], também o [redacted] escreveu para o pai e o [redacted] escreveu uma carta para a mãe a contar a viagem que tinha feito nas férias do Natal à Romênia. A carta do [redacted] dizia que ele, a mãe, o pai e o irmão foram à Romênia visitar a família, contava o que ele tinha feito na quinta dos avós, o que comera e o que lhe viu. Quando o [redacted] terminou de ler a carta, o [redacted] contou mais pormenores sobre a viagem e os colegas ficaram muito atentos a ouvi-la. Por fim, o [redacted] diz os avós que receberam cartas para um amigo (Marta) quando nos seus respetivos cabides. A [redacted] diz ao [redacted] que vai guardar a carta que ele escreveu para fazer um livro com as cartas que os avós escrevem para a mãe" (W.C.45, n.º 5, 28/01/2022).

Da [redacted] (Educadora de Infância) e da Mariana (Estagiária)



# IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo: [REDACTED]

Data de Nascimento: 28 de dezembro de 2017

Idade: No início dos estudos, [REDACTED] tinha 3 anos e 9 meses; No fim, tinha 4 anos e 1 mês.

Altura: 1,16 metros

Peso: 19,5 Kg

Gosta



Construir  
Robots

Robot construído pelo [REDACTED] (17/02/2022)

Não Gosta



Brinquedos  
Papelados

# GOSTOS

A Minha Cor Preferida:



Azul

A Minha História Preferida: Histórias da minha mãe

A Minha Comida Preferida:



Espaguete com carne



Azeite

O Meu Desenho Animado Preferido:



Spider-Man (Homem-Aranha Pequeno)



# A MINHA FAMÍLIA

Com quem eu vivo: Pai, Mãe e o meu irmão

Com a minha família faço: Comidas, pipocas, vejo um filme e faço jogos divertidos.

Brincadeira preferida com a família: jogar as escondidas

6  é ... brincalhão, divertido, engraçado, um pouco tímido, colaborativo e muito alegre.



# DESENHO DA MINHA FAMÍLIA

Em que momento da vida você fez a sua família? Onde você nasceu? Como você se sente em relação à sua família? Como você se sente em relação à sua família? Como você se sente em relação à sua família? (Alc. 54, nº 9, 06/02/2022)



# DESENHO DA MINHA FAMÍLIA

Quê chamô o [redacted] e desighe - nos faz a cêla de atividades. Pôe isto, perguntô os [redacted] "É que cêlos de fazer o desenho da tua família? É [redacted] diz-me que sim e fazê-lo me mãe e eu fazer, sendo que lha cêla com filha 14, faz nela fazer o desenho. Quando termino de o fazer, eu perguntô lha os nomes de sua mãe, do pai e do avô. A atividade que o [redacted] diz os nomes dos seus familiares, eu anoto no seu desenho com o nome lha" (N.C. 51, nº 7, 08/02/2022).



NO JARDIM  
DE  
INFANCIA

# Na Sala...

○ [redacted] gosta muito de fazer construções com legos e peças de montagem. É uma criança organizada e está aqui que a rotina. [redacted] se organiza a sala quando ela se prepara a está sempre pronta a ajudar os colegas, mesmo quando não lhe pedem.

As áreas da sala onde o [redacted] mais gosta de estar são a área dos legos (construções), a área de atividades plásticas e a área da sala.

○ [redacted] sabe qual a rotina diária da sala e, quando está sob as seguintes situações, consegue adaptar-se facilmente. Para além disto, é muito atento ao estar em que se encontram os materiais (se existem muitos livros, livros antigos, peças de jogos, brinquedos ou brinquedos).

## Momento de Relaxamento / Sesta

Nos momentos de relaxamento / sesta, o [redacted] fala-me que ficava quieto dele para o ajudar a observar e gosta muito que lhe fizesse festas na sala. É notável que, em alguns dias, ficava de seguir a rotina quando o fiz, embora me não deixava a gosto de ter consigo uma almofada e um folheto, que é o mesmo que está na área da sala. Gosta de dormir bem coberto com uma manta.

○ [redacted] quando acaba do momento de relaxamento / sesta, faz-se em silêncio a um canto, com a qual se coloca fora de vista.

○ [redacted] no relaxamento, acaba de organizar. Quando chegou tempo, acordou a chorar-me, tendo-se eu dirigido para junto dele, ele disse-me: "Mamã, já acordou". Eu disse-lhe que não se fez a hora de dormir. [redacted] eu que eu fiz o meu momento para a dormir e ele diz-me: "Mamã, eu quero ajudar-te a fazer construções". [redacted] depois das festas da manhã e just as festas, eu fiz o mesmo. Quando terminamos de dormir a manhã, o [redacted] coloca a sua manta de seu colchão e deitou a seguir sobre a manta, acordou-se para mim. Deixou-o fazer no colchão, sendo que o [redacted] se levantou para ir à casa de banho (DC 16, nº 16, 15/11/2021).



Peluche que o [redacted] gosta de ter consigo nos momentos de relaxamento / sesta.

# No Refeitório

○ [redacted] almoça, desde o início do meu estágio, na mesma mesa. Ele coloca com quem partilha a mesa, não a [redacted], a [redacted] e o [redacted]. Quando termina a sua refeição, sobra a sua taça de sopa, o prato, os talheres e o café quente de bom, rolhando para o seu lugar à espera que a Educadora diga que podem se ir para o recreio.

○ [redacted] tem uma alimentação variada, não recusando comer nenhum tipo de alimento.

# No Espaço Exterior / Recreio

Este espaço é aquele de que o [redacted] mais gosta. É aqui que ele se sente em contacto com a Natureza, indo frequentemente à horta:

○ [redacted] vem ao meu encontro com uma filha na mão e diz-me: "Mãe, olha aqui a minha filha". É tão bonito e tem uma voz que eu gosto - diz-me "Bom dia, a avózinha (avózinha) - diz-me [redacted] olha, atentamente, para a filha e diz-me: "Mãe, já acabou". Eu vejo que o [redacted] corre em direção à horta. Para a fazer, apuro-me dele e vejo que ele coloca a filha em cima dos ombros de qualquer que estiverem a mãos de muito. Quando termino de o fazer, corre para mim e diz-me: "Mãe, olha o que eu coloquei aqui". Eu digo ao [redacted] que a horta ficou muito bonita com a filha dele (AC 10, nº 8, 11/11/2019).

No espaço exterior gosta muito de andar nos caminhos e no tamplim, bem como correr, brincar com os brinquedos de mão e inventar jogos de crianças:

○ [redacted] e o [redacted] vêm até junto a mim e dizem-me: "Mãe, encontramos algumas, aqui". Eu olho atentamente, para o terreno da escola que os dois crianças apontam e elas dizem-me: "Um maribaco". As crianças observam atentamente o terreno e eu digo-lhes: "Não meçam os maribacos que são os". As crianças dizem-me que não é um maribaco (AC 53, nº 5, 10/02/2022).

Neste espaço também acontece a aula de socialização à prática desportiva e a algo de que o [redacted] gosta muito. Quando está a fazer algum exercício ou atividade é importante apelar que o Bepret [redacted] ou a Educadora [redacted] lhe digam, tranquilizando-lhe mais confiança no que ele está a fazer.

# ○ que mais gosto de fazer no Jardim de Infância...

○ Jogo de canelhotas no tamplim

○ Brincar com os amigos

# INTERAÇÕES

## Com os colegas...

6. [redacted] gosta de brincar com todos, sendo que as suas brincadeiras são diversas, falando nas crianças jogos de palavras e as aventuras.

7. [redacted] que dá muita atenção, diz-me: "Olá Mariana, estás aqui?". Então, [redacted] e nós está muito orgulhosos - disse-lhes ao G. [redacted] diz: "Mariana, fizesse uma figura, olha (afirmação com uma folha de tencas)". E eu respondo: "Está gostoso?". G. [redacted] diz que não a fez com a mão. Mariana, queres saber se vou fazer (com a mão)? Eu respondo que sim e ela [redacted] de mim com uma caneta (coloca que se não for tua a [redacted] para eu fazer o machucado. Eu fiz e diz-lhes que está muito bonito e que fizesse mais. Eu desfoquei-me a mão de casa, segundo-lhes (WC 44, nº 42, 16/11/2021).

Quando o [redacted] sente que precisa da ajuda dos colegas, solicita-a e fica contente por receber a sua ajuda. Gosta de partilhar as suas descobertas com os colegas. Consegue partilhar os brinquedos com os amigos, também, quando está a fazer os seus trabalhos, não gosta que lhe tirem os brinquedos de que gosta e se a precisar, entende em dialogar com os colegas.

Os colegas demonstram respeito, por vezes a ajudar a fazer [redacted].

Quando o [redacted] está a cantar, o [redacted] vem ao meu encontro e diz-me: "Mariana, deixa-me. Quero cantar". Eu digo-lhe que há mais alguém a fazer a cantoria para [redacted] não se dá conta da festa da tarde. Por isso, pergunto ao [redacted] "Queres descansar um pouco no meu colo?". G. [redacted] diz-me que sim e eu deixo-o no meu colo. G. [redacted] fecha os olhos e a [redacted] cantar está a cantar, fê-lo sem ter mais nada para oferecer o [redacted] (WC 50, nº 40, 07/10/2022).

## Com meus amigos não...



# Com a Equipa Educativa...

G... é uma criança que tem uma relação muito próxima com a equipa educativa, gostando de atividades manuais.  
A equipa educativa está sempre atenta para com os interesses e necessidades de G... a nível de brincadeiras, computadores e atividades, levando em conta de tudo que G... gosta de fazer. G... sempre com afeto e em diálogo com o...

Com a... fez brincadeiras com o Macaquinho do Alvinos

# Com a Estagiária Mariana...

Desde a chegada da sala, G... mostrou-se muito interessado e curioso em relação a tudo que lhe é apresentado. G... gosta muito de brincadeiras e jogos, sendo assim, todos os dias de manhã realiza-se com ele um "Bom Dia", um abraço e um sorriso. Mas foi o final do meu estágio, G... e eu trabalhamos como brincadeira, que ele o... as palavras novas de mim e eu tentava escrevê-lo.

G... gostava que eu brincasse com ele, abraçando-me várias vezes por dia e fazia como se fosse ler de registar:

G... vem tu sempre com um telefone na mão e diz-me: "Cabele, quem fala?" e eu abalo a cabeça e vou ao telefone e respondo: "É a Mariana, quem fala?" e ele diz: "Porque se contig?" - pergunto-lhe G... responde: "Sim, falou. Mas está abicho." G... diz: "Mas abicho que longa abicho vamos?" G... com um grande sorriso, diz: "Sim, vamos" e continua: "Bijubos Mariana Abicho" e eu respondo: "Bijubos..." (AK 49, nº 7, 03/11/2021)

G... gostava de falar comigo sobre quando foi o aniversário do pai, a seguir que tinha ido à Roménia (tudo o que ele tinha feito e contado) e a sua família.

"Ano que abicho os abicho abicho, G... com os meus encantos e eu pergunto-lhe: "Gostaste da viagem à Roménia?". G... diz que sim com grande entusiasmo. Pergunto-lhe: "Porque não vais mais lá em Portugal ou em Roménia, sendo que de respondes: "G... não vou mais lá em Roménia e eu vou lá. G... meu pai e a minha mãe que eu lá fiz à Roménia". Eu digo-lhe: "Eu digo-lhe que gostei muito de saber que estavas fora a sala e que tinham lá muitas brincadeiras. G... sorriu, me sorriu e daí-me um abraço" (AK 46, nº 1, 31/01/2022).

Deixa os olhos da Mariana

Gostei de brincar às escondidas com a Mariana

..., adoro quando me digas: "Gosto de ti"  
É um momento muito atencioso e brincalhão  
G... sempre a maravilhar

... tu és muito grata, divertida e meigo!  
... um sorriso lindo!  
... grande amigo da

# ATIVIDADES

Brincar ajuda as crianças que não falam a se desenvolverem e a se comunicar. As atividades de brincadeira ajudam as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros. A brincadeira ajuda as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros. A brincadeira ajuda as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros.

Brincar ajuda as crianças que não falam a se desenvolverem e a se comunicar. As atividades de brincadeira ajudam as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros. A brincadeira ajuda as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros.

Brincar ajuda as crianças que não falam a se desenvolverem e a se comunicar. As atividades de brincadeira ajudam as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros. A brincadeira ajuda as crianças a aprenderem a lidar com as emoções e a se relacionar com os outros.

6 que mais gosto de fazer na sala:

Brincar com os legos

Gosto de fazer tudo

Dar assistência com as crianças



# ATIVIDADES

Perante todas as atividades que são propostas, os [ ] têm sempre a ocasião de realizá-las e executá-las com entusiasmo. As atividades de que o [ ] mais gosta de fazer são: pintar e desenhar, gostando muito de falar sobre aquilo que acabou de fazer.

6. [ ] gosta muito de ir a festas da sala e quando os [ ] desam a festa, gosta de a distribuir pelos colegas, falando, fazendo e com o fogo:

\* [ ] com a festa, diz: "Eu quero dar a festa aos [ ]". A [ ] diz que sim e chama o [ ] para junto de si e de quem fazer distribuir os biscoitos. Eu digo os [ ] que não se trata o biscoito dos biscoitos. [ ] afirma que eu o fogo e começa a distribuir festa pelos colegas (Mc 48, 22).  
11/11/2021

Para além disso, eu verifico que ele se encontra em qualquer o mapa do tempo, do dia da semana, do mês e do ano e ainda o mapa dos feriados:

\* [ ] está a ver o mapa dos feriados e eu pergunto-lhe: "Quais feriados o mapa de feriados?". [ ] diz que sim e sobre o dia, o dia da semana e o tempo. [ ] mostra a sua presença e eu abordo os biscoitos com o fogo, afirmando o fogo de o estar a fazer (foto da quando foi-lhe) (Mc 24, 26, 27/11/2021)

Quando tem lugar a atividade em que os amigos tiveram de fazer e entregar uma carta a um colega, no caso de [ ] de entregar a sua carta, tendo-se verificada que fosse personalizada, com autógrafos e que fosse isto de 2020.

6. [ ] e confidenciar aos colegas que a Educação lhe proporcionou reforçando a autonomia quando os realiza. Quando tem de entregar algo a outra pessoa, quando tem de ajudar os colegas numa tarefa, ou até quando sente que alguém precisa de ajuda, ele confidenciar-se com gosto.

## 6 que mais gosto de fazer na sala:

Branquear com os colegas

Dar cartas aos amigos

Gosto de fazer tudo





# MÚSICA

Uma das atividades de que o [redacted] mais gosta é cantar com os colegas:

"A Educação Básica, de cada vez, tem a grande missão para ensinar a música 'Vem de muito longe'. O [redacted] quando foi chamado pela Educação foi obrigado, pois pela Educação faz o aluno quando estava a cantar a música fi-lo com entusiasmo e demonstrar saber toda a letra. No momento em que o [redacted] cantava sobre fazer os alunos e fazer os gestos da música" (UX 29, n.º 7, 10/12/2021).

## Música do [redacted]

No dia 03/02/2022, o [redacted] veio ao meu encontro e contou-me esta história:

"Aninha um bicho feio sem a facinha de sorriso

É depois encontra uma raposa que o queria comer

É o bicho tinha medo

É depois ele fugiu, escapou da raposa

Aparceu um monstros gigante

É um dinossauro que o queria comer

É o bicho escapou" (UX 48, n.º 1, 03/02/2022).

## Música dos Ratitos

Esta era uma música que o [redacted] gostava de cantar comigo:

Dois ratitos

Balanços e empurros

Balançam um quinquinho para soar

BRRR...! BRRR...!

De repente...

Aparce o som do gato

É os ratitos...

Leixam a correr.

Cantar Juntos 1



# TRABALHOS E CONSTRUÇÕES

O [redacted] pediu fazer as suas construções a quando as terminou, goste de partilhar com os amigos e os adultos que gostam de construir.  
 O [redacted] que está no dia de hoje, com um grupo de amigos de construção, chamam-na e diz: "Mamã, olha o que eu fiz! Eu olhei para a construção do [redacted] e ele diz-me: 'É um robô'. Eu pergunto-lhe: 'Quem que tem uma fotografia à tua construção e colares no teu portefólio?' O [redacted] diz: 'Não sei, mas uma grande pessoa e pergunto-me: 'O portefólio é o meu, não é?' Eu digo-lhe: 'que não é que não fazes com a foto do Armin que tem a fotografia à construção do [redacted], ele diz que não fazes ainda outras construções.' (AX 49, nº 40, 06/02/2022)



Robô construído pelo [redacted] (06/02/2022).



Construção do Robô pelo [redacted], está de novo. (06/02/2022).



Desenho do [redacted] (06/02/2022).

Na realização de uma atividade proposta pela Educadora de Infância, o [redacted] estava muito feliz com a grande presença que os amigos e os adultos que gostam de construir.  
 O [redacted] que está a desenhos no papel, diz-me: "Eu desenho três robôs, um, dois, três e um robô." (AX 49, nº 43, 06/02/2022).

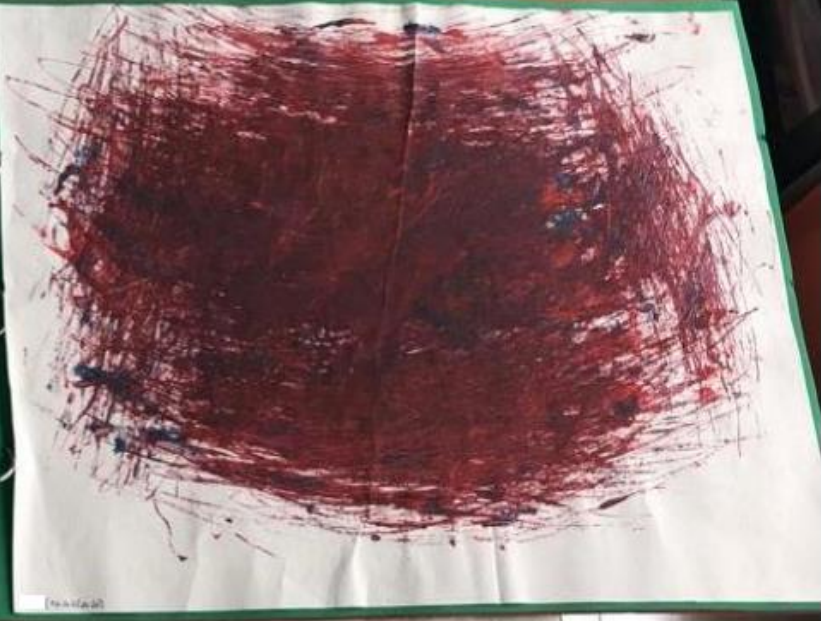


**PINTURA**

**COM**

**CARROS**

Em alguns casos, para nos ajudar a pintar com as cores certas, vamos usar cores. Como o material em casa de casa  
a fazer as cores que estão em casa que estão - vermelho e azul. Com a ajuda de um feltro de  
um a cor de cada uma das cores. Com a ajuda de um feltro de cada uma das cores. Com a ajuda de um feltro de  
de que que estamos, faz com que - de cada feltro (de 10, 20, 30, 40, 50, 60)



# PINTURA

## COM

## CARRROS

Eu adoro o [ ] para ver fazer a pintura com os carros numa certa mesa. Colocar o material em cima da mesa e fazer o [ ] para que escolha as cores que quer utilizar. - assim como a água. O [ ] faz a pintura numa folha A3 com a manuseio de dois carros de madeira. O [ ] fecha a folha em várias direções. Quando termina de o fazer, o [ ] diz que quer continuar, faz um, dois - três outra folha (NK 56, nº 3, 16/10/2022).





# DESENHO LIVRE

“O [ ] a regra, faz com que seja um desenho livre e ao mesmo tempo que seja uma folha de papel e seja o  
desenho que seja [ ] seja o desenho que seja o desenho, então não é que seja feito de forma livre e ao mesmo  
tempo não é que seja feito de [ ] a parte que não é o mesmo. É um livro que tem dois pontos a serem  
muito. Então, [ ] de forma que o livro seja” (ME, 2011, p. 102/103)



# DESENHO LIVRE

"O [redacted], a reger, pode-me fazer fazer um desenho livre e eu digo-lhe que pode tirar uma folha do móvel e fazer o desenho que quiser. O [redacted] fez o desenho e quando o terminei, explicou-me o que tinha feito. Eu perguntou-lhe se ficou alguma coisa no seu desenho e que ele tinha feito e o [redacted] respondeu que não. Eu escrevi: "É uma frase que tem três palavras e quatro letras. Portanto, o [redacted] foi buscar para o espaço exterior" (AL 51, nº 7, 08/02/2022).



# AGRADECIMENTO À FAMÍLIA

Ao terminar o portfólio do [ ] quero agradecer aos seus pais por me terem possibilitado a realização do mesmo, a partir desde o início, me têm disponibilizado para participar e ajudar no que fosse necessário. A minha participação na elaboração do portfólio foi muito enriquecedora, além de fundamental.

A estagiária,  
Mariana Matos



# Nota Explicativa:

Tudo o que está escrito a tinta preta, sublinhado ou contornado a  
downdos são palavras ditas pelo [redacted], numa conversa sobre o Portefólio.



ANEXO F  
Consentimento do  
Portefólio da Criança  
| | ' ' | | ' ' |

### Consentimento para o tratamento de dados

A Mariana Oliveira Matos enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das [redacted], referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor(es), nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Mariana Oliveira Matos, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos de realização ao Portefólio da criança para avaliação na Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD

#### **Direitos dos titulares dos dados**

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para 2020123@alunos.eseix.ipl.pt sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [redacted]

#### **Conservação dos Dados**

Os dados *supra* mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses, necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de setembro de 2022 e até essa data

pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

**Destinatários ou categorias de destinatários**

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Mariana Oliveira Matos, a Professora e Orientadora [redacted] da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [redacted]

**Exercício de Direitos**

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Mariana Oliveira Matos, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Mariana Oliveira Matos, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico 2020123@alunos.eselx.ipl.pt

Nome do seu/sua educando/a: [redacted] \_\_\_\_\_

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: [redacted] \_\_\_\_\_

Lisboa, 20/1/2022 de janeiro de 2022

## ANEXO G

# Tabela da Caracterização das Crianças

| | ' | | ' |

Nome <sup>27</sup>	Sexo	Data de Nascimento	Idade no início da prática	Idade no final da prática	Ano em que entrou na Organização Socioeducativa	Anos que frequenta a Organização Socioeducativa	Nacionalidade
A.	M	07/12/2017	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	2019	2 anos	Portuguesa
AC.	F	06/09/2017	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	2019	2 anos	Portuguesa
B.	F	17/01/2017	4 anos e 8 meses	5 anos e 1 mês	2018	3 anos	Portuguesa
D.	M	28/12/2017	3 anos e 9 meses	4 anos e 1 mês	2019	2 anos	Portuguesa
DR.	M	09/03/2018	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	2020	1 ano	Sem Dados
DF.	M	22/07/2017	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	2019	2 anos	Portuguesa
DS.	M	17/02/2017	4 anos e 8 meses	5 anos	2019	2 anos	Portuguesa
F.	M	16/01/2017	4 anos e 9 meses	5 anos e 1 mês	2019	2 anos	Portuguesa

<sup>27</sup> A tabela possui apenas 23 crianças visto que os pais de uma delas não assinaram o consentimento informado e por essa razão os seus dados não constam.

FG.	F	10/03/2017	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	2018	3 anos	Portuguesa
FP.	M	27/10/2017	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses	2018	3 anos	Portuguesa
FR.	M	06/10/2017	4 anos	4 anos e 4 meses	2018	3 anos	Portuguesa
G.	M	14/09/2017	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	2019	2 anos	Portuguesa
J.	M	05/02/2017	4 anos e 8 meses	5 anos	2020	1 ano	Sem Dados
L.	F	08/11/2017	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses	2018	3 anos	Portuguesa
LA.	F	26/01/2017	4 anos e 8 meses	5 anos	2018	3 anos	Portuguesa
LB.	M	26/04/2017	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses	2019	2 anos	Portuguesa
M.	M	08/02/2017	4 anos e 8 meses	5 anos	2018	3 anos	Portuguesa
MC.	F	14/03/2018	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	2021	Primeiro ano	Portuguesa
MI.	F	05/07/2017	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	2019	2 anos	Portuguesa

MN.	M	23/02/2018	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	2021	Primeiro ano	Portuguesa
VA.	M	28/05/2017	4 anos e 4 meses	4 anos e 8 meses	2019	2 anos	Portuguesa
VP.	M	24/08/2018	3 anos e 1 mês	3 anos e 5 meses	2020	1 ano	Portuguesa
VM.	F	11/03/2017	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	2018	3 anos	Portuguesa

## ANEXO H

# Tabela das Categorias de Investigação

| | ' ' | | ' ' |

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Leitura	A leitura pelas crianças	Área da Biblioteca	
		Casa de Livros no Espaço Exterior	
Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativas de leitura			
Leitura pelas ilustrações			
Leitura de história solicitada pelas crianças			
Prazer e motivação para ler			
Colaboração com os colegas			
+  Escrita		A escrita pelas crianças	Prazer e motivação para escrever
	<b>Convenções da escrita</b> ⇒ Correspondência letra-som ⇒ Reconhecimento de letras ⇒ Orientação da Escrita - Literalidade e linearidade da escrita		
	Tentativas de escrita		
	Funcionalidade da Escrita		
	Colaboração com os colegas		
	Exploração individual		
	Escrita de números		
	Letras misturadas com números		
	Escrita do nome próprio + Tentativas de Escrita		
	Área da Escrita		
	Atitude do Adulto		Papel do Adulto
			Modelo do Adulto
			Valorização das Crianças

		Progresso das Crianças
	Práticas Educativas	Envolver as famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças
		Caderno Individual das Crianças
		Leitura de Histórias
		Leitura de vários géneros literários
		Compreensão do sentido do texto
		Encenar histórias
		Audição de Histórias
		Material – Cartão dos Nomes
		Material – Livros
		Material - Jogo de formação de palavras
		Escrever com as crianças
Troca de Cartas		

Nota: Cada cor corresponde a um tópico de investigação diferente, que será analisado na apresentação e discussão dos resultados. O que está sublinhado, a cor laranja, diz respeito ao papel dos adultos na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita; de cor verde está sublinhado o que se refere às práticas educativas que a equipa educativa implementa com as crianças e as famílias; a cor lilás, o que tem como foco as funcionalidades, os conhecimentos e os interesses que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita e, por fim, a cor azul são os momentos ou situações do quotidiano e os espaços onde ocorre a utilização da leitura e escrita pelas crianças.

ANEXO I  
Guiões das Entrevistas  
(EC e AAE)

| | ' ' | | ' ' |

Guião da Entrevista - EC		
<u>Tema</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Formulação de Questões</u>
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informar a entrevistada acerca do tema e objeto de estudo do trabalho de investigação que está a ser realizado;</li> <li>✓ Referir a importância da entrevistada para a investigação a ser realizada;</li> <li>✓ Mencionar e garantir o carácter confidencial e o anonimato dos dados;</li> <li>✓ Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>✓ Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</li> </ul>	
A. A leitura e a escrita em valência de Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer a importância do contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar;</li> <li>✓ Saber como o ambiente educativo promove a leitura e a escrita nas crianças;</li> <li>✓ Ter conhecimento de como a escrita do nome está relacionada com a aprendizagem da escrita;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que pensa sobre o contacto das crianças com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar?</li> <li>2. Como, na sua prática como educadora, procura promover a leitura e a escrita nas crianças?</li> <li>3. Qual o papel da escrita do nome para a aprendizagem da escrita?</li> </ol>

<p>B. Papel da Educadora e Práticas Educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender o papel da Educadora para a literacia emergente;</li> <li>✓ Perceber as atitudes tomadas pela Educadora face ao interesse pela leitura e a escrita por parte das crianças;</li> <li>✓ Conhecer as práticas rotineiras que potenciam a leitura e a escrita;</li> <li>✓ Conhecer as práticas educativas que envolvem a leitura e a escrita desenvolvidas pela Educadora;</li> <li>✓ Inteirar das atividades que ocorrem durante o dia (planificadas ou não) relativas ao domínio da linguagem escrita e oral;</li> <li>✓ Compreender como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua visão, qual o papel da Educadora para a literacia emergente nas crianças?</li> <li>2. O que costuma fazer quando as crianças demonstram interesse pela leitura e a escrita?</li> <li>3. Na rotina que estabelece com as crianças, como procura potenciar a leitura e a escrita?</li> <li>4. Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a língua escrita? 4.2. Porquê esses? 4.3. O que pretende desenvolver com cada um deles?</li> <li>5. As atividades que desenvolve no domínio da língua escrita e oral são previamente planificadas ou surgem no decorrer do dia-a-dia? 5.1. Se surgem espontaneamente, quais as questões a que costuma dar mais importância?</li> <li>6. Como foram selecionados os livros que estão na Área da Leitura/Biblioteca? 6.1. Como foram selecionados os materiais para a área da Escrita/Matemática?</li> </ol>
<p>C. A leitura e a escrita no grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o olhar da educadora sobre o interesse das crianças pela leitura e pela escrita;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças apresentam interesse pela escrita? 1.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar consciência das capacidades presentes ao nível da leitura e da escrita de acordo com a sua faixa etária;</li> <li>✓ Conhecer as práticas que envolvem a leitura e a escrita que interessam às crianças;</li> <li>✓ Procurar saber como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>	<p>2. As crianças apresentam interesse pela leitura? 2.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?</p> <p>3. Observando as crianças, o que pode dizer sobre o conhecimento delas sobre a leitura e a escrita, considerando a sua faixa etária?</p> <p>4. O facto de o grupo ser heterogéneo relativamente às idades influencia a literacia emergente?</p> <p>5. Em que momentos da rotina é mais usual as crianças dedicarem-se à leitura? 5.1. E à escrita?</p> <p>6. Os materiais que se encontram na sala influenciam o grupo para a leitura? 6.1. E para a escrita?</p> <p>7. A organização dos espaços também influencia? 7.1. Se sim, de que forma?</p> <p>8. O que pensa sobre a disponibilidade das crianças para lerem ou ouvirem ler?</p>
D. Conclusão da Entrevista	✓ Finalizar a entrevista.	<p>1) De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

<u>Guião da Entrevista - AAE</u>		
<u>Tema</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Formulação de Questões</u>
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informar a entrevistada acerca do tema e objeto de estudo do trabalho de investigação que está a ser realizado;</li> <li>✓ Referir a importância da entrevistada para a investigação a ser realizada;</li> <li>✓ Mencionar e garantir o carácter confidencial e o anonimato dos dados;</li> <li>✓ Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>✓ Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</li> </ul>	
A. A leitura e a escrita em valência de Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer a importância do contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar;</li> <li>✓ Saber quais as práticas educativas da Ajudante de Ação Educativa que promovem a leitura e a escrita nas crianças.</li> </ul>	<p>1. O que pensa sobre o contacto das crianças com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar?</p> <p>2. Como, na sua prática como Ajudante de Ação Educativa, procura promover a leitura e a escrita nas crianças?</p>

<p>B. Papel da Ajudante de Ação Educativa e Práticas Educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender o papel da Ajudante de Ação Educativa para a literacia emergente;</li> <li>✓ Perceber as atitudes tomadas pela Ajudante de Ação Educativa face ao interesse pela leitura e a escrita por parte das crianças;</li> <li>✓ Conhecer as práticas rotineiras que potenciam a leitura e a escrita;</li> <li>✓ Compreender como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua visão, qual o papel da Ajudante de Ação Educativa para a promoção da leitura e a escrita nas crianças?</li> <li>2. O que costuma fazer quando as crianças demonstram interesse pela leitura e a escrita?</li> <li>3. Na rotina que estabelece com as crianças, como procura potenciar a leitura e a escrita?</li> <li>4. Acha que os materiais/ recursos que se encontram na Área da Leitura/Biblioteca são enriquecedores para as crianças? 4.1. E os da área da Escrita/Matemática?</li> </ol>
<p>C. A leitura e a escrita no grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o olhar da Ajudante de Ação Educativa sobre o interesse das crianças pela leitura e pela escrita;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As crianças apresentam interesse pela escrita?             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?</li> </ol> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar consciência das capacidades presentes ao nível da leitura e da escrita de acordo com a sua faixa etária;</li> <li>✓ Conhecer as práticas que envolvem a leitura e a escrita que interessam às crianças;</li> <li>✓ Procurar saber como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>	<p>2. As crianças apresentam interesse pela leitura? 2.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?</p> <p>3. Observando as crianças, o que pode dizer sobre o conhecimento delas sobre a leitura e a escrita, considerando a sua faixa etária?</p> <p>5. Em que momentos da rotina é mais usual as crianças dedicarem-se à leitura? 5.1. E à escrita?</p> <p>6. Os materiais que se encontram na sala influenciam o grupo para a leitura? 6.1. E para a escrita?</p> <p>7. A organização dos espaços também influencia? 7.1. Se sim, de que forma?</p>
D. Conclusão da Entrevista	✓ Finalizar a entrevista.	<p>1) De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO J  
Análise de Conteúdos às  
Entrevistas (EC e AAE)

| ' ' | | ' ' |

Árvore Categorial – EC			
Tema	Objetivos	Categorias	Excertos da Entrevista
A. A leitura e a escrita em valência de Jardim de Infância	✓ Conhecer a importância do contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar;	Contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar	“Eu penso que, quanto mais cedo elas contactarem com a leitura e com a escrita, mais estarão despertas no futuro, na aprendizagem, quando forem para o 1º ciclo para terem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, eu acho que devem contactar; claro que não deverá ser com carácter obrigatório, mas quanto mais informação tivermos, mais materiais tivermos e mais materiais oferecermos, mais iremos promover e estimular também a aprendizagem da leitura e da escrita e as crianças, a pouco a pouco, vão tendo curiosidade para tentar perceber e curiosidade para saber, entrando nesse mundo.”
	✓ Saber como o ambiente educativo promove a leitura e a escrita nas crianças;	Contacto com a leitura e a escrita no Jardim de Infância	“O nosso objetivo enquanto Jardim de Infância é estimular a criança oferecendo-lhe possibilidades de aceder à linguagem escrita e de estar em contacto com a linguagem escrita de modo informal e também lúdico. É fundamental estimular o gosto e desejo pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem escrita.”
	Ter conhecimento de como a escrita do nome está relacionada com a aprendizagem da escrita;		“A criança é «bombardeada» com inúmeros estímulos acerca do código escrito, como nos produtos dos cereais, na publicidade quando vai na rua, a televisão, as revistas, até mesmo a escrita nas roupas que nós usamos, portanto, de certa forma, ela é “bombardeada” desta forma pelo código escrito.”

		<p>Práticas Educativas da Educadora Cooperante na promoção da leitura e da escrita nas crianças</p>	<p>“Com certeza que sim. O estímulo pode ser dado através de estímulos visuais, como a escrita mesmo nas paredes, mas a parte que eu acho mais importante é através das histórias, a leitura de histórias. É por aí que se vai sensibilizar muito as crianças para mais tarde terem essa vontade para o querer saber mais e terem curiosidade sobre a leitura e a escrita. Para além de existirem ao dispor das crianças materiais que podem ser de livre acesso e que são materiais de palavras escritas, de letras, o que eu acho mais importante são os livros, porque penso que é a partir do livro que elas vão construir essa sensibilidade e o interesse. Às vezes começam com o dedinho a fingir que estão a ler, que para elas estão a ler e porque já estão a descobrir e começam a diferenciar o que é a escrita de números.”</p> <p>“É importante quando estamos a ler uma história e muitas vezes podemos repetir sistematicamente para a criança algumas partes, a maneira como pegamos no livro e a atitude e os gestos e os movimentos que acompanham o ato de ler. Ao fazer esses passos todos estamos, de certa forma, a contribuir para a aquisição de uma série de conhecimentos aos quais a maioria das crianças não teria acesso, facilitando a emergência e o gosto pela leitura. O pegar no livro, o folhear, o falar, fazer diferentes tipos de entoações de voz são aspetos importantes da iniciação das crianças na escrita e leitura.”</p>
--	--	---	--

			<p>“O meu objetivo é sempre que as crianças se sintam concretizadas, realizadas e motivadas a utilizar a aprendizagem. Mas a minha preocupação não é que eles saibam escrever, mas procuro estimular um pouco aquela espontaneidade deles e aquele momento que está centrado no que eles estão a fazer. Não há aquela coisa de “vou ver se ele escreve bem ou o colocar sob pressão”, não é isso, é ele estar a aprender e nós estamos ali e somos mediadores e estamos ali a atender às necessidades deles e se eles querem perguntar alguma coisa. Estamos com eles para fazer com que não desistam, o habitual é dizerem logo como é a escrita não sei fazer e nós dizemos: “Faz à tua maneira”. Se nós não fizermos pela mão deles, eles acabam por fazer. Agora já começam a surgir formas e letras (quando fazem desenhos). A minha preocupação é muito a motivação deles e estar ali atenta às necessidades que possam ocorrer enquanto acontece a realização daquela espontaneidade.”</p>
		<p>Papel da escrita do nome</p>	<p>“A escrita do nome é mais a nível da descoberta da identidade da criança “Quem sou eu?” e então acho que é muito importante porque, lá está, não é uma coisa que seja obrigatória, mas como nós temos na sala, está lá posto, está lá oferecido, e a criança a pouco e pouco vai sendo tentada a ir buscar ou não o nome e a pouco e pouco ela vai tentando copiar à maneira dela. A criança vai evoluindo e começamos a ver surgirem as letras sendo, primeiro, uns riscos. Mas eu acho que tem a ver muito com a</p>

			identidade dela com o “eu”, porque o nome delas é como se fosse um elemento afetivo, de afeto, é a identidade delas.”
B. Papel da Educadora e Práticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender o papel da Educadora para a literacia emergente;</li> <li>✓ Perceber as atitudes tomadas pela Educadora face ao interesse pela leitura e a escrita por parte das crianças;</li> <li>✓ Conhecer as práticas rotineiras que potenciam a leitura e a escrita;</li> <li>✓ Conhecer as práticas educativas que envolvem a leitura e a escrita</li> </ul>	Papel da Educadora de Infância na literacia emergente	<p>“Eu acho que nós (Educadores/as de Infância) temos um papel muito importante porque nós somos os mediadores e somos aqueles que vamos ativar um bocadinho, não, um “bocadão”. A forma como nós os vamos estimular é muito importante. Portanto, mesmo a forma da nossa comunicação, a forma como nós comunicamos com eles, também tem de ser uma forma positiva e isso tudo vai fazer com que as crianças se sintam mais à vontade também e tenham mais curiosidade para explorar essa área. O primeiro passo é sempre pela comunicação e, por isso, ter uma comunicação positiva é muito importante e deve-se começar a partir daí pois então começamos a abranger as várias atividades, mas eu acho que o principal e a palavra chave é a forma como nós comunicamos, a parte da comunicação, uma comunicação bastante ativa.”</p> <p>“Quando «mergulham» no mundo da escrita, elas veem os adultos a utilizar de uma forma muito ativa e significativa a linguagem escrita.”</p> <p>“É benéfico para as crianças estarem a interagir num ambiente rico e estimulante, mas também não é só o ambiente, aliás o educador faz parte deste ambiente rico, por isso é que o educador também é visto como um modelo linguístico, que também assume um papel</p>

	desenvolvidas pela Educadora; ✓ Inteirar das atividades que ocorrem durante o dia (planificadas ou não) relativas ao domínio da linguagem escrita e oral; ✓ Compreender como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a		muito importante para que a criança adquira essa descoberta da leitura e da escrita.”
		Interesse demonstrado pelas crianças	“Olha, quando elas começam a demonstrar esse interesse, até costuma aparecer ao nível dos desenhos, como eu te disse. Começa a acontecer elas pedirem-nos para escrevermos palavras e então aí eu começo, talvez, a procurar mais material para ir de encontro a essa necessidade delas e, então, procuramos ter mais palavras escritas associadas a uma imagem para que elas possam copiar, embora elas tenham sempre a área da escrita com bastantes letras, até jogos com enfiamentos, com <i>puzzles</i> , com tudo. Normalmente, quando elas começam a demonstrar esse interesse que eu vejo muito mais pela descoberta de quererem escrever palavras e já começam a surgir as letras espontaneamente, eu faço essa oferta mais variada para ir de encontro às suas necessidades.”

	leitura e a escrita das crianças;	Rotina	<p>“Eu acho que isto tem muito a ver com a comunicação, eu acho que a parte das rotinas tem a ver com a comunicação que nós estabelecemos com elas. O preenchimento dos placares, como o mapa das presenças, do calendário, embora tenham aí também os números, as crianças relacionam a palavra com a imagem e muitas já conseguem diferenciar o número das letras e isso tem a ver com as histórias e também com o facto de haver crianças que gostam de contar as suas histórias como tu sabes, há outros que têm dificuldade em se expor no grupo, mas depois apresenta-se outra criança que possa ajudá-la a contar essa história. Depois é muito o caso de aquilo que é dito poder ser escrito, o que é verbalizado pode passar para a parte da escrita e isso tem de ser valorizado.”</p>
		Contacto diário com a leitura e a escrita	<p>“As crianças ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão levar a refletir e a construir hipóteses sobre o seu significado e funcionamento, portanto é de extrema importância levar as crianças a perceberem a leitura como uma forma de comunicação e a tomarem consciência da variabilidade de objetivos da leitura, ou seja, descobrir a funcionalidade da leitura.”</p>
			<p>“Adquirimos o conhecimento através da ação e da interação com o nosso meio envolvente, portanto podemos dizer que a criança constrói o seu próprio conhecimento, ou seja, a criança não vai ficar à espera que nós lhe demos conhecimento porque ela vai</p>

			<p>procurar, vai experimentar, agir e reagir sobre o meio à sua volta para alcançar as respostas para as dúvidas que ela vai tendo.”</p>
		<p>Atividades, estratégias e recursos</p>	<p>“Apesar de tudo, aqueles recursos a que recorro mais frequentemente são mesmo as histórias. São aquelas a que dou mais valor. Eu escrevo histórias com eles, por mais que use os placares e o seu preenchimento, eu acho que são sempre as histórias porque tem sempre que haver um momento de histórias todos os dias e porque esses momentos puxam muito pela criatividade e pela imaginação das crianças e através das histórias também conseguimos captar a sua atenção, conseguimos também ajudar a desenvolver muito a aprendizagem quando há algumas lacunas que têm de ser preenchidas.”</p> <p>“Porque estimulam muito o imaginário das crianças e porque as histórias podem trabalhar outras coisas que nos podem ajudar a desenvolver e conquistar outras aprendizagens, assim como resolver alguns conflitos que possam haver e problemas que possam existir, portanto eu privilegio muito as histórias.”</p> <p>“Portanto, com as histórias o que eu pretendo mesmo desenvolver é, sem dúvida, a parte da sensibilidade à leitura e à escrita, mas também através das histórias se pretende ajudar na aprendizagem e em algumas temáticas que possam acontecer dentro da sala ou a resolver algum conflito que haja.”</p>

			<p>“A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser estimulada e facilitada, a criança deve ter oportunidade de ser confrontada com o oral e o que está impresso, sobre o que está escrito, portanto é importante que se leia para as crianças e também com as crianças.”</p> <p>“Deve-se visitar espaços na comunidade, como temos vindo a fazer, ir a uma biblioteca ou a livrarias para eles aprenderem a folhearem e também poderem comprar livros e devemos colocar à disposição das crianças um material muito rico de leitura com gravuras atrativas, devem ser lidas histórias em voz alta com uma boa entoação e entusiasmos, sobretudo tentando tornar a leitura um momento divertido. Para se desenvolver projetos deverá ser utilizada a consulta de livros, dicionários, enciclopédias ou outros tipos de materiais. Quando as crianças fazem perguntas, devemos estimulá-las a pesquisar; dramatizar histórias e/ou lendas através da mímica; teatro de bonecos e marionetas; jogos dramáticos e fazer com que as crianças participem ativamente nestes momentos, por exemplo, também podemos ler as partes de cada uma das histórias para que memorizem o texto; contar às crianças as histórias, lendas ou por exemplo narrações que os adultos liam quando eram pequenos e que os impressionaram de tal modo que ainda se lembram delas; fazer com as crianças jogos linguísticos como adivinhações, expressões difíceis de articular, rimas, poemas e fazer notar que isso está escrito num determinado livro;</p>
--	--	--	--

			<p>ler para as crianças as instruções para a realização de um jogo que elas têm de fazer e até mesmo para realizarem uma receita culinária e até podemos fazer jogos com palavras, adicionando cada uma com o desenho.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Outro tipo de estratégias que nós devemos utilizar para incentivar a leitura e a escrita, são as histórias como já tinha dito, ler regularmente em voz alta livros que motivem a criança para que também ela aprenda a ler, devemos encorajar a criança a seguir, por exemplo, com o seu dedo à medida que ela se move na linha, como às vezes já vi crianças com o dedo a seguir as palavras enquanto vão lendo, também para desenvolver o movimento da leitura que é sempre feito da esquerda para a direita. É muito útil falar com as crianças em conjunto sobre o que se leu para desenvolver também a parte da compreensão, fazer jogos orais de palavras para desenvolver a consciência linguística, ensinar a criança a escrever o seu nome ou nomes de familiares, dos brinquedos ou das comidas favoritas, por exemplo, as frases que ela diz, como o nome de animais que elas gostam, também podemos juntar um grande reportório de rimas, de canções, de lengalengas que sejam aprendidas pelas crianças para também desenvolver as capacidades de memória, de sequência e o sentido do prazer no jogo da linguagem, por exemplo. Quando nós (educadores/as) estivermos a ler, podemos parar num determinado momento e encorajar a criança a adivinhar o que vem a seguir. Tudo isto são formas de encorajar a aprendizagem da leitura e da escrita.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Eu também tenho a minha parte dos livros, que já me tinha esquecido que tenho o projeto “Vai e vem” em que as crianças levam uma história para contarem em casa, fazem o desenho da história e depois trazem e contam para os amigos. Agora está a decorrer a história oferecida pela livraria que recebeu a carta distribuída à comunidade. A história do Halloween está a demorar mais um pouco, mas já se sabe que nem todas as famílias têm o mesmo tempo. E também está o “Livro dos Desejos” que não é uma história, mas no fundo é um despertar para a escrita porque eles vão registar com a ajuda dos pais e o registo, normalmente, vem sempre acompanhado do desenho, que está relacionado com o começo para a parte da escrita. Por isso, tenho sempre livros a movimentarem-se entre casa-escola e escola-casa.”</p> <p>“Algumas atividades são planificadas, mas outras decorrem no dia-a-dia porque parte muito do interesse que eles tenham durante o tempo que estão dentro da sala e há coisas que surgem espontaneamente e, muitas vezes, as coisas espontâneas são aquelas que têm muito mais valor. Algumas atividades estão planeadas, mas a maior parte delas eu acho que têm muito a ver com a necessidade que surge em cada momento das crianças.”</p>
--	--	--	---

			<p>“As crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, conceitos e representações sobre a tarefa de ler. Esse conhecimento resulta das situações vivenciadas que são proporcionadas, ou seja, que lhe proporcionam oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações que existem entre o oral e o escrito.”</p>
		<p>Seleção dos materiais da Área da Leitura/Biblioteca</p>	<p>“Já havia livros na sala e, entretanto, fui ver se os que estavam eram livros interessantes pedagogicamente. Depois, fui à arrecadação (da organização socioeducativa) e descobri mais livros e então procurei trazer os que fossem não só livros a nível do conhecimento do mundo e que não fossem só histórias, mas que fossem pequenas coleções de enciclopédias. Depois tenho livros meus que estão na minha biblioteca e que trouxe para cá que abrangem algumas temáticas que, normalmente, nestas idades, podem provocar muitos conflitos, várias temáticas sobre a família, as estações do ano, as emoções. Tento, ao máximo, que sejam temas de acordo com as necessidades e que sejam diversificados.”</p>
		<p>Seleção dos materiais da área da Escrita/Matemática</p>	<p>“Fui eu que trouxe a maior parte dos quadros nos quais se pode escrever com aquelas canetas especiais ou então com ímanes com letras em que eles possam fazer conjuntos de palavras. Também têm folhas de várias tipologias, com linhas, quadriculadas, com vários tipos de linhas para que eles possam</p>

			manusear e experimentar. Por outro lado, têm uns stencils com números e formas geométricas, para eles passarem por cima.”
C. A leitura e a escrita no grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o olhar da educadora sobre o interesse das crianças pela leitura e pela escrita;</li> <li>✓ Tomar consciência das capacidades presentes ao nível da leitura e da escrita de acordo com a sua faixa etária;</li> </ul>	Interesse do grupo de crianças pela escrita	“Sim, o interesse é muito grande e nota-se muito nos desenhos em que surgem espontaneamente as letras e põem as letras juntas a formar palavras, muitos deles já sabem fazê-lo, e aparece muito o nome dos pais. Também me esqueci de falar há pouco que, às vezes, quando no manuseio da plasticina, começam a formar letras. Recentemente, com o jogo novo de encaixe, também vi a LA. a fazer um padrão que tinha letras, portanto com vários tipos de jogos. Na natureza, com os pauzinhos também formam letras. O interesse deles passa muito pelo quererem contar histórias e inventar o que lá está escrito, também é muito através das histórias que eu noto esse interesse.”
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer as práticas que envolvem a leitura e a escrita que</li> </ul>	Interesse do grupo de crianças pela leitura	“Sim, esse interesse, lá está, é muito por quererem contar histórias e fingem que estão a ler ou então apontam mesmo ou então contam através da imagem.”

	<p>interessam às crianças;</p> <p>✓ Procurar saber como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</p>	<p>Conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita</p>	<p>“As crianças mais velhas já estão no patamar em que surgem mais letras nos desenhos. Nos mais pequeninos é visível a evolução de começar a aparecer as letras do nome deles. Esses estão mais focados no nome e os mais velhos estão mais focados em juntar letras para formar palavras e aumentar a passagem de palavras para frases. Portanto, estamos mais nessa diferença, estou a pensar mais na MC. e no MN..”</p>
		<p>Heterogeneidade das crianças</p>	<p>“Eu acho que é capaz de influenciar porque com os mais velhos, às vezes, pode haver, por exemplo, nós já termos duas crianças no grupo das que sabem ler e há uma delas que lê fluentemente, porque foi sempre aquela área que teve mais desenvolvida e demonstrou sempre muito interesse por aquela área, assim como pela matemática e pelos números. Mas depois através desta curiosidade nos mais velhos, estes também puxam um bocadinho pelos mais novos e os mais novos acabam por ter mais curiosidade e a quererem fazer e a aprenderem com eles.”</p>
		<p>Rotina</p>	<p>“Na leitura da manhã na área do tapete e em momentos espontâneos do dia. A escrita está no preenchimento dos quadros de registo e momentos espontâneos do dia, tais como em desenhos e na área da escrita.”</p>
		<p>Materiais</p>	<p>“Sim. A oferta de materiais é importante para estimular a leitura e a escrita.”</p>

		Disponibilidade das crianças para lerem e ouvirem ler	“Em relação à disponibilidade das crianças para lerem e ouvirem ler, noto no dia a dia das crianças que elas gostam de trazer livros de casa para a sala para lerem as histórias aos amigos, eles já conhecem a história, mas muitas vezes quando estão a contá-la leem através das imagens e é muito engraçado ver elas a transmitirem isso às outras crianças. Quando ouvem ler, estão sempre disponíveis para ouvir histórias, adoram, estão sempre motivadas para ouvirem. A maneira como lhes contamos, a entoação é muito importante para captar a atenção delas e para lhes conseguirmos transmitir o que estamos a ler.”
--	--	---	--

Árvore Categorial – Entrevista à AAE			
Tema	Objetivos	Categorias	Excertos da Entrevista
A. A leitura e a escrita em valência de Jardim de Infância	✓ Conhecer a importância do contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar;	Contacto com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar	“O contacto das crianças com a leitura e a escrita no pré-escolar é muito importante, pois quando vão para o 1º Ciclo vão muito mais curiosos acerca do que vão aprender.”
	✓ Saber quais as práticas educativas da Ajudante de Ação Educativa que promovem a leitura e a escrita nas crianças.	Práticas Educativas da Ajudante de Ação Educativa na promoção da leitura e da escrita nas crianças	“Através da biblioteca e da disponibilidade que têm para ir buscar livros para verem, do contar uma história quando peçam, de trazerem livros de casa para contar a história na sala. Para a escrita têm na sala a facilidade de irem buscar papel e canetas ou lápis, têm quadros magnéticos com letras.”

			“Levar as crianças a terem mais contacto com os livros e com a área da escrita.”
B. Papel da Ajudante de Ação Educativa e Práticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender o papel da Ajudante de Ação Educativa para a literacia emergente;</li> <li>✓ Perceber as atitudes tomadas pela Ajudante de Ação Educativa face ao interesse pela leitura e a escrita por parte das crianças;</li> <li>✓ Conhecer as práticas rotineiras que potenciam a leitura e a escrita;</li> <li>✓ Como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>	Papel da Ajudante de Ação Educativa para a literacia emergente	“Dar às crianças a liberdade de verem os livros da biblioteca, de contar uma história e depois eles recontarem a história com o livro, através das imagens.”
		Rotina Diária	“A nível da escrita, as crianças quando fazem um desenho, trabalho feito numa folha, têm a possibilidade de escreverem o seu nome, indo buscar o respetivo cartão para o copiarem, o que leva a que tentem copiar. A nível da leitura, contar uma história, pedir às crianças para continuarem a história. Ou dando uma personagem para que eles depois vão inventando a história.”
		Materiais/ Recursos na Área da Leitura/Biblioteca	“Sim, são muito enriquecedores para as crianças.”
		Materiais/Recursos na Área da Escrita/ Matemática	“Sim, os da área da Escrita/ Matemática também o são.”
			Interesse das crianças pela escrita
	✓ Conhecer o olhar da Ajudante de Ação Educativa sobre o		

<p>C. A leitura e a escrita no grupo de crianças</p>	<p>interesse das crianças pela leitura e pela escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar consciência das capacidades presentes ao nível da leitura e da escrita de acordo com a sua faixa etária;</li> <li>✓ Conhecer as práticas que envolvem a leitura e a escrita que interessam às crianças;</li> <li>✓ Procurar saber como o espaço da sala de atividades e os materiais disponíveis influenciam a interação com a leitura e a escrita das crianças;</li> </ul>		<p>“Algumas crianças gostam muito de escrever o seu nome. Algumas já não precisam de o copiar, já conseguem escrevê-lo sozinhas.”</p>
		<p>Interesse das crianças pela leitura</p>	<p>“Sim, as crianças apresentam interesse pela leitura.”</p>
			<p>“As crianças pedem para contar uma história. Trazem livros de casa para nós lermos na sala.”</p>
		<p>Conhecimento das crianças sobre a leitura e a escrita (faixas etárias)</p>	<p>“Nota-se que há crianças que têm uma predisposição maior para a leitura e para a escrita. Muitas vezes essa predisposição não tem que ver com a faixa etária, mas com o seu desenvolvimento.”</p>
		<p>Momentos da Rotina</p>	<p>“Quando as crianças estão na sala não há momentos específicos para se dedicarem à leitura. Têm liberdade para o fazerem quando quiserem.”</p>
<p>“Para a escrita também o podem fazer quando quiserem.”</p>			

		Materiais	“Sim, os materiais que estão na sala influenciam o grupo para a leitura e para a escrita.”
		Organização do Espaço na Sala	“Sim, a organização dos espaços também influencia, pois estão organizados e dispostos de forma que as crianças tenham facilidade de acesso.”

ANEXO K  
Consentimento Informado  
às Famílias

| | " | | | " |

### Consentimento para o tratamento de dados

A Mariana Oliveira Matos enquanto Responsável pelo Tratamento, preza e defende o direito à privacidade de todos com os quais tem uma relação profissional, zelando pelo escrupuloso e integral cumprimento da legislação em vigor e do Regulamento (UE) 2016/679, do Parlamento Europeu e Conselho (Regulamento Geral de Proteção de Dados - doravante "RGPD").

Pelo presente, o signatário, nos termos do RGPD, expressamente autoriza o tratamento – recolha, registo e integração em bases de dados, organização, estruturação, conservação, adaptação, alteração, recuperação, consulta, utilização e divulgação por transmissão, difusão ou qualquer outra forma de disponibilização, comparação ou interconexão, limitação, pseudonimização apagamento ou destruição– dos seus dados pessoais e os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a) que frequenta uma das [redacted] referentes à captação de imagem dos trabalhos e atividades a decorrer em sala e/ou noutros espaços da instituição bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) (género, nacionalidade, data de nascimento, idades no início e no final da PPS II e mês em que entraram para a sala) e respetiva família (progenitor/es, nacionalidade, idade, habilitações escolares, profissão, agregado familiar), pela Mariana Oliveira Matos, enquanto entidade responsável pelo respetivo tratamento, para efeitos da realização do Relatório de Investigação para avaliação na Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), este tem como objetivo saber quais as práticas que fomentam a construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, nos termos da alínea a), do n.º 1, do artigo 6.º do RGPD, e, no caso dos dados de categoria especial, ainda nos termos da exceção prevista na alínea a) do n.º 2, do artigo 9.º do RGPD

#### **Direitos dos titulares dos dados**

Ao titular dos dados são garantidos todos os direitos previstos no RGPD, nomeadamente o direito de acesso, retificação, apagamento, limitação do tratamento, oposição e portabilidade dos seus dados pessoais, nos termos em que os mesmos sejam admitidos e concedidos por normas legais ou regulamentares.

Nos termos do artigo 7º do RGPD, informa-se ainda que o titular dos dados tem o direito de retirar o presente consentimento a qualquer momento, bastando que envie um e-mail para [2020123@alunos.eselx.ipi.pt](mailto:2020123@alunos.eselx.ipi.pt) sem prejuízo da licitude do tratamento efetuado com base no consentimento anteriormente prestado.

O titular dos dados pode ainda apresentar reclamação junto da autoridade de controlo nacional – Comissão Nacional de Proteção de Dados – caso considere que houve incumprimento da legislação aplicável em matéria de proteção de dados por parte da [redacted]

### Conservação dos Dados

Os dados supra mencionados, para as finalidades acima referidas, serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses, necessários para fins académicos dado que o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar tem termino previsto para o mês de setembro de 2022 e até essa data pode ser necessário apresentar novamente o relatório de estágio feito na PPS II onde constam os dados acima requeridos.

### Destinatários ou categorias de destinatários

Os dados pessoais tratados têm como destinatários a Mariana Oliveira Matos, a Professora e Orientadora [redacted] da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a [redacted].

### Exercício de Direitos

Para todas as questões relacionadas com o tratamento dos seus dados pessoais pela Mariana Oliveira Matos, ou para o exercício dos seus direitos, o titular dos dados poderá contactar diretamente a Mariana Oliveira Matos, através de email, com indicação expressa do seu pedido, dirigida para o endereço de correio eletrónico 2020123@alunos.esexl.ipl.pt

Nome do seu/sua educando/a: [redacted]

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: [redacted]

Lisboa, \_\_\_\_ de fevereiro de 2022.

ANEXO L  
Roteiro Metodológico e  
Ético

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), os objetivos do trabalho de investigação devem ser explicados a todos os intervenientes envolvidos para que exista uma ética democrática.</p> <p>Em conversa informal com a EC decidimos colocar a folha de apresentação para as famílias na entrada da organização socioeducativa, de forma a que estas tivessem conhecimento do período do meu estágio. A EC prontificou-se a imprimi-la e afixá-la no local correspondente. Na folha de apresentação coloquei a escola superior, o ano e o curso que frequento, a duração da prática profissional supervisionada II (PPS II) e mencionei um dos principais objetivos que coloquei na minha prática pedagógica enquanto estive com os/as seus/suas educandos/as (Anexo D). Em conversas informais diárias informei a equipa educativa de quais os trabalhos que tinha de realizar, existindo sempre o esclarecimento de ambas as partes sobre dúvidas, opiniões e ideias que surgissem. No decorrer da PPS II, foi possível existirem conversas informais com a EC com o intuito de compreender como estava a decorrer a minha prática. A EC foi sempre dando a sua opinião, sendo que, por vezes, referia quais os aspetos que podia melhorar</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u>  “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u>  “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)  “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a entidade empregadora:</u>  “Participar na construção da própria organização social em que está inserido(a)” (p.2)  “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da</p>

	<p>e/ou valorizar o que tivesse acontecido num dado momento, o que me permitia melhorar e estar segura da minha prática pedagógica. Relativamente à investigação, envolvi todos os interessados neste processo de investigação (crianças, equipa educativa, famílias) para o que utilizei várias estratégias. No que se refere às crianças, foram informadas através de conversas informais, sendo que os objetivos não lhes foram diretamente informados, contudo o teor do tema e o porquê da escolha foi-lhes mencionado. Nessas conversas as crianças disseram-me que me iriam ajudar no que fosse necessário. O método utilizado para informar a equipa educativa e as famílias foi através de conversas informais.</p>	<p>qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis” (p.2)</p>
<p><b>2. Custos e Benefícios</b></p>	<p>Tomás (2011) refere que a investigação deve ser benéfica para as crianças, por isso os custos ou danos que daí advêm devem ser alvo de reflexão.</p> <p>Quanto aos benefícios, o facto do meu tema da investigação abordar as práticas que fomentam a construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita num grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, teve como consequência perceber qual o conhecimento que as crianças já possuíam relativamente ao tema, como a EC valoriza e saber quais são as práticas que fomentam esse conhecimento. Durante o tempo que estive com o grupo,</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u>  “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p>

	<p>compreendi que a equipa educativa possui várias práticas que são utilizadas para incentivar as crianças a contactarem com a leitura e a escrita. Através das interações, atividades e das planificações que realizei o conhecimento e o gosto pela leitura e da escrita acontecia de várias formas. Ao longo da PPS II, as crianças foram percebendo que possuíam vários conhecimentos sobre a leitura e a escrita e, por isso, foram notando a evolução que faziam.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a entidade empregadora:</u></p> <p>“Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas” (p.2)</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>Antes da realização de qualquer trabalho, informei as famílias, a equipa educativa da sala e a organização socioeducativa que os dados referentes a cada um destes, seriam utilizados exclusivamente para fins académicos. Para respeitar a privacidade e a confidencialidade dos dados e os nomes das crianças que intervieram na presente investigação, adotei o sistema de siglas para a sua</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de</p>

	<p>identificação, mantendo-se assim o anonimato. Como algumas crianças possuíam a inicial do seu nome igual a outras utilizei a inicial do segundo nome ou do apelido. Reafirmo que, apesar de ter adotado esta estratégia, os nomes das crianças continuam em anonimato. Assim como os nomes dos adultos que fazem parte da equipa educativa, pois será adotado o método de os representar também pelas iniciais do seu nome e apelido.</p> <p>A identificação da organização socioeducativa onde estou a realizar a PPS II e os dados fornecidos pelas famílias não serão identificados durante o trabalho escrito, respeitando a confidencialidade e privacidade.</p> <p>No que diz respeito às fotografias, a organização socioeducativa só deu autorização para fazer o devido consentimento informado apenas a uma semana e meia de terminar a PPS II, pelo que, devido ao pouco tempo que possuía, decidi não entregar às famílias, sendo que para a presente investigação não seria necessário a captura de fotos às crianças. Quanto ao consentimento informado para a investigação, foi entregue a todas as famílias, sendo que todas o assinaram, exceto uma que não quis que o seu educando participasse na investigação, sendo que, por isso, não constará na mesma.</p>	<p>oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos” (p.2)</p>
--	---	--

<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Na presente investigação todo o grupo de crianças irá participar, uma vez que será fundamental compreender qual o conhecimento que elas possuem sobre a leitura e a escrita e o uso que lhe dão para determinados momentos. Contudo, tive sempre a maior atenção em respeitar a vontade de cada criança em participar ou não participar na investigação. As crianças também tiveram liberdade para sair no decorrer da mesma. Ao longo da PPS II, algumas crianças questionaram-me, por vezes, sobre o que estava a fazer quando tomava apontamentos do que ia acontecendo e sempre lhes expliquei, de maneira a que compreendessem, em que consistia e o porquê de o estar a fazer. Para além disso, as crianças vinham ao meu encontro dizer-me o que tinham aprendido relativamente ao tema da investigação, assim como o que achavam ser relevante eu anotar no meu bloco de notas. Em algum momento que pudesse estar a fazer um registo de observação para a investigação e que via que não era oportuno, por alguma razão, fazê-lo naquele momento, eu parava e fazia-o mais tarde. Deste modo, encontrava-me totalmente disponível para as crianças, respondendo aos seus interesses e necessidades.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u>  “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u>  “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p>
--	---	--

<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação” (p.163). Tal como é referido por esta autora, quando já tinha o tema da investigação elaborado, comuniquei-o à minha EC, sendo que a mesma me referiu que o tema escolhido estava cada vez mais presente no contexto. Isso permitiu-me perceber que a EC compreendeu a minha justificação para a problemática selecionada, quais as técnicas e instrumentos que irei utilizar e de que forma isso irá contribuir para alcançar resultados que me permitirão dar resposta à minha problemática. Durante a investigação, valorizei sempre a iniciativa participativa das crianças. No decorrer da investigação procedi à consulta documental de livros, artigos científicos, entre outros documentos, relativamente ao tema em estudo. A EC mostrou-se disponível para me ajudar em algum esclarecimento ou dúvida que pudesse ter.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u>  “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)  <u>“Trabalhar em equipa,</u> promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>A investigação é de abordagem qualitativa, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos, procurando que se complementem para uma melhor compreensão do objeto de estudo.   Por isso, a temática identificada irá requerer um trabalho colaborativo com a equipa educativa – a EC e a AAE, bem</p>	<p><u>“Trabalhar em equipa,</u> promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>

	como com as crianças. De acordo com Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados (...)” (p.163).	
<b>7. Assentimento/Consentimento informado</b>	O consentimento informado foi entregue aos Encarregados de Educação, com a respetiva autorização da Diretora da organização socioeducativa e da EC, sendo que todos concordaram com o mesmo, exceto um que não o assinou, por motivos já anteriormente apresentados. Na realização das entrevistas à EC e à AAE sobre o tema de investigação foi-me dado o consentimento, a fim de participarem de forma voluntária na mesma, tendo ambas mencionado e demonstrado muito interesse em participarem. Durante a investigação procurei explicar sempre às crianças o que estava a fazer, respeitando a vontade de participarem ou não nos registos escritos, de forma a que também tivesse o assentimento das mesmas.	<p><u>No compromisso com as crianças:</u>  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u>  “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p>
<b>8. Uso e relato das conclusões</b>	Os resultados obtidos a partir das análises da investigação serão apresentados à equipa educativa, às crianças e às suas famílias, a fim de cumprir os compromissos éticos assumidos e na intenção de partilhar o conhecimento produzido, contribuindo assim para os fins que se propõe a organização socioeducativa onde foi realizado o	<p><u>Compromisso com as crianças:</u>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p>

	estudo. Para além disso, devolvi a transcrição das entrevistas à equipa educativa de sala.	<u>Compromisso com as famílias:</u> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2) <u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)
<b>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>	O impacto que a presente investigação irá ter em todos os elementos envolvidos será positivo, pois refere-se a um tópico importante na vida das crianças e que está muito presente nestas faixas etárias (3-5 anos). Impacto igualmente importante acontecerá também nos adultos envolventes (equipa educativa e famílias). A escrita e a leitura são algo de que as crianças demonstram possuir conhecimentos e gosto, bem como a aquisição de novas aprendizagens.	<u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2) <u>Compromisso com as crianças:</u> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)
<b>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b>	Durante todo o processo da investigação, dei conta à equipa educativa como se estava a desenvolver a investigação, promovendo, como Tomás (2011) refere, “metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167). Para além disto, promovi conversas informais com	<u>Compromisso com as famílias:</u> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2) <u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u>

	as famílias, de forma a partilhar informações sobre o desenvolvimento da investigação.	“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)
--	--	--

ANEXO M  
Entrevista à EC

| " " | | " "

## ***A LEITURA E A ESCRITA EM VALÊNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA***

### **A1. O que pensa sobre o contacto das crianças com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar?**

Eu penso que, quanto mais cedo elas contactarem com a leitura e com a escrita, mais estarão despertas no futuro, na aprendizagem, quando forem para o 1º ciclo para terem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, eu acho que devem contactar; claro que não deverá ser com carácter obrigatório, mas quanto mais informação tivermos, mais materiais tivermos e mais materiais oferecermos, mais iremos promover e estimular também a aprendizagem da leitura e da escrita e as crianças, a pouco a pouco, vão tendo curiosidade para tentar perceber e curiosidade para saber, entrando nesse mundo.

### **A2. Como, na sua prática como educadora, procura promover a leitura e a escrita nas crianças?**

Com certeza que sim. O estímulo pode ser dado através de estímulos visuais, como a escrita mesmo nas paredes, mas a parte que eu acho mais importante é através das histórias, a leitura de histórias. É por aí que se vai sensibilizar muito as crianças para mais tarde terem essa vontade para o querer saber mais e terem curiosidade sobre a leitura e a escrita. Para além de existirem ao dispor das crianças materiais que podem ser de livre acesso e que são materiais de palavras escritas, de letras, o que eu acho mais importante são os livros, porque penso que é a partir do livro que elas vão construir essa sensibilidade e o interesse. Às vezes começam com o dedinho a fingir que estão a ler, que para elas estão a ler e porque já estão a descobrir e começam a diferenciar o que é a escrita de números.

### **A3. Qual o papel da escrita do nome para a aprendizagem da escrita?**

A escrita do nome é mais a nível da descoberta da identidade da criança “Quem sou eu?” e então acho que é muito importante porque, lá está, não é uma coisa que seja obrigatória, mas como nós temos na sala, está lá posto, está lá oferecido, e a criança a pouco e pouco vai sendo tentada a ir buscar ou não o nome e a pouco e pouco ela vai tentando copiar à maneira dela. A criança vai evoluindo e começamos a ver surgirem as letras sendo, primeiro, uns riscos. Mas eu acho que tem a ver muito com a identidade dela com o “eu”, porque o nome delas é como se fosse um elemento afetivo, de afeto, é a identidade delas.

## **B. PAPEL DA EDUCADORA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

### **B1. Na sua visão, qual o papel da Educadora para a literacia emergente nas crianças?**

Eu acho que nós (Educadores/as de Infância) temos um papel muito importante porque nós somos os mediadores e somos aqueles que vamos ativar um bocadinho, não, um “bocadão”. A forma como nós os vamos estimular é muito importante. Portanto, mesmo a forma da nossa comunicação, a forma como nós comunicamos com eles, também tem de ser uma forma positiva e isso tudo vai fazer com que as crianças se sintam mais à vontade também e tenham mais curiosidade para explorar essa área. O primeiro passo é sempre pela comunicação e, por isso, ter uma comunicação positiva é muito importante e deve-se começar a partir daí pois então começamos a abranger as várias atividades, mas eu acho que o principal e a palavra chave é a forma como nós comunicamos, a parte da comunicação, uma comunicação bastante ativa.

### **B2. O que costuma fazer quando as crianças demonstram interesse pela leitura e a escrita?**

Olha, quando elas começam a demonstrar esse interesse, até costuma aparecer ao nível dos desenhos, como eu te disse. Começa a acontecer elas pedirem-nos para escrevermos palavras e então aí eu começo, talvez, a procurar mais material para ir de encontro a essa necessidade delas e, então, procuramos ter mais palavras escritas associadas a uma imagem para que elas possam copiar, embora elas tenham sempre a área da escrita com bastantes letras, até jogos com enfiamentos, com *puzzles*, com tudo. Normalmente, quando elas começam a demonstrar esse interesse que eu vejo muito mais pela descoberta de quererem escrever palavras e já começam a surgir as letras espontaneamente, eu faço essa oferta mais variada para ir de encontro às suas necessidades.

### **B3. Na rotina que estabelece com as crianças, como procura potenciar a leitura e a escrita?**

Eu acho que isto tem muito a ver com a comunicação, eu acho que a parte das rotinas tem a ver com a comunicação que nós estabelecemos com elas. O preenchimento dos placares, como o mapa das presenças, do calendário, embora tenham aí também os números, as crianças relacionam a palavra com a imagem e muitas já conseguem diferenciar o número das letras e isso tem a ver com as histórias e também com o facto de haver crianças que gostam de contar as suas histórias como tu sabes, há outros que têm dificuldade em se expor no grupo, mas depois apresenta-se outra criança que possa

ajudá-la a contar essa história. Depois é muito o caso de aquilo que é dito poder ser escrito, o que é verbalizado pode passar para a parte da escrita e isso tem de ser valorizado.

**B4. Que tipo de atividades, estratégias e recursos implementa com mais frequência para desenvolver a língua escrita?**

Apesar de tudo, aqueles recursos a que recorro mais frequentemente são mesmo as histórias. São aquelas a que dou mais valor. Eu escrevo histórias com eles, por mais que use os placares e o seu preenchimento, eu acho que são sempre as histórias porque tem sempre que haver um momento de histórias todos os dias e porque esses momentos puxam muito pela criatividade e pela imaginação das crianças e através das histórias também conseguimos captar a sua atenção, conseguimos também ajudar a desenvolver muito a aprendizagem quando há algumas lacunas que têm de ser preenchidas.

**B4.2. Porquê esses?**

Porque estimulam muito o imaginário das crianças e porque as histórias podem trabalhar outras coisas que nos podem ajudar a desenvolver e conquistar outras aprendizagens, assim como resolver alguns conflitos que possam haver e problemas que possam existir, portanto eu privilegio muito as histórias.

**B4.3. O que pretende desenvolver com cada um deles?**

Portanto, com as histórias o que eu pretendo mesmo desenvolver é, sem dúvida, a parte da sensibilidade à leitura e à escrita, mas também através das histórias se pretende ajudar na aprendizagem e em algumas temáticas que possam acontecer dentro da sala ou a resolver algum conflito que haja.

**B5. As atividades que desenvolve no domínio da língua escrita e oral são previamente planificadas ou surgem no decorrer do dia-a-dia?**

Algumas atividades são planificadas, mas outras decorrem no dia-a-dia porque parte muito do interesse que eles tenham durante o tempo que estão dentro da sala e há coisas que surgem espontaneamente e, muitas vezes, as coisas espontâneas são aquelas que têm muito mais valor. Algumas atividades estão planeadas, mas a maior parte delas eu acho que têm muito a ver com a necessidade que surge em cada momento das crianças.

**B5.1. Se surgem espontaneamente, quais as questões a que costuma dar mais importância?**

O meu objetivo é sempre que as crianças se sintam concretizadas, realizadas e motivadas a utilizar a aprendizagem. Mas a minha preocupação não é que eles saibam escrever, mas procuro estimular um pouco aquela espontaneidade deles e aquele momento que está centrado no que eles estão a fazer. Não há aquela coisa de “vou ver se ele escreve bem ou o colocar sob pressão”, não é isso, é ele estar a aprender e nós estamos ali e somos mediadores e estamos ali a atender às necessidades deles e se eles querem perguntar alguma coisa. Estamos com eles para fazer com que não desistam, o habitual é dizerem logo como é a escrita não sei fazer e nós dizemos: “Faz à tua maneira”. Se nós não fizermos pela mão deles, eles acabam por fazer. Agora já começam a surgir formas e letras (quando fazem desenhos). A minha preocupação é muito a motivação deles e estar ali atenta às necessidades que possam ocorrer enquanto acontece a realização daquela espontaneidade.

#### **B6. Como foram selecionados os livros que estão na Área da Leitura/Biblioteca?**

Já havia livros na sala e, entretanto, fui ver se os que estavam eram livros interessantes pedagogicamente. Depois, fui à arrecadação (da organização socioeducativa) e descobri mais livros e então procurei trazer os que fossem não só livros a nível do conhecimento do mundo e que não fossem só histórias, mas que fossem pequenas coleções de enciclopédias. Eu também tenho a minha parte dos livros, que já me tinha esquecido que tenho o projeto “Vai e vem” em que as crianças levam uma história para contarem em casa, fazem o desenho da história e depois trazem e contam para os amigos. Agora está a decorrer a história oferecida pela livraria que recebeu a carta distribuída à comunidade. A história do Halloween está a demorar mais um pouco, mas já se sabe que nem todas as famílias têm o mesmo tempo. E também está o “Livro dos Desejos” que não é uma história, mas no fundo é um despertar para a escrita porque eles vão registar com a ajuda dos pais e o registo, normalmente, vem sempre acompanhado do desenho, que está relacionado com o começo para a parte da escrita. Por isso, tenho sempre livros a movimentarem-se entre casa-escola e escola-casa. Depois tenho livros meus que estão na minha biblioteca e que trouxe para cá que abrangem algumas temáticas que, normalmente, nestas idades, podem provocar muitos conflitos, várias temáticas sobre a família, as estações do ano, as emoções. Tento, ao máximo, que sejam temas de acordo com as necessidades e que sejam diversificados.

#### **B6.1. Como foram selecionados os materiais para a área da Escrita/Matemática?**

Fui eu que trouxe a maior parte dos quadros nos quais se pode escrever com aquelas canetas especiais ou então com ímanes com letras em que eles possam fazer conjuntos

de palavras. Também têm folhas de várias tipologias, com linhas, quadriculadas, com vários tipos de linhas para que eles possam manusear e experimentar. Por outro lado, têm uns stencils com números e formas geométricas, para eles passarem por cima.

### **C. A LEITURA E A ESCRITA NO GRUPO DE CRIANÇAS**

#### **C1. As crianças apresentam interesse pela escrita? C1.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?**

Sim, o interesse é muito grande e nota-se muito nos desenhos em que surgem espontaneamente as letras e põem as letras juntas a formar palavras, muitos deles já sabem fazê-lo, e aparece muito o nome dos pais. Também me esqueci de falar há pouco que, às vezes, quando no manuseio da plasticina, começam a formar letras. Recentemente, com o jogo novo de encaixe, também vi a LA. a fazer um padrão que tinha letras, portanto com vários tipos de jogos. Na natureza, com os pauzinhos também formam letras. O interesse deles passa muito pelo quererem contar histórias e inventar o que lá está escrito, também é muito através das histórias que eu noto esse interesse.

#### **C2. As crianças apresentam interesse pela leitura? C2.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?**

Sim, esse interesse, lá está, é muito por quererem contar histórias e fingem que estão a ler ou então apontam mesmo ou então contam através da imagem.

#### **C3. Observando as crianças, o que pode dizer sobre o conhecimento delas sobre a leitura e a escrita, considerando a sua faixa etária?**

As crianças mais velhas já estão no patamar em que surgem mais letras nos desenhos. Nos mais pequeninos é visível a evolução de começar a aparecer as letras do nome deles. Esses estão mais focados no nome e os mais velhos estão mais focados em juntar letras para formar palavras e aumentar a passagem de palavras para frases. Portanto, estamos mais nessa diferença, estou a pensar mais na MC. e no MN..

#### **C4. O facto de o grupo ser heterogéneo relativamente às idades influencia a literacia emergente?**

Eu acho que é capaz de influenciar porque com os mais velhos, às vezes, pode haver, por exemplo, nós já termos duas crianças no grupo das que sabem ler e há uma delas que lê fluentemente, porque foi sempre aquela área que teve mais desenvolvida e

demonstrou sempre muito interesse por aquela área, assim como pela matemática e pelos números. Mas depois através desta curiosidade nos mais velhos, estes também puxam um bocadinho pelos mais novos e os mais novos acabam por ter mais curiosidade e a quererem fazer e a aprenderem com eles.

**C5. Em que momentos da rotina é mais usual as crianças dedicarem-se à leitura?**

**C5.1. E à escrita?**

Na leitura da manhã na área do tapete e em momentos espontâneos do dia. A escrita está no preenchimento dos quadros de registo e momentos espontâneos do dia, tais como em desenhos e na área da escrita.

**C6. Os materiais que se encontram na sala influenciam o grupo para a leitura?**

**C6.1. E para a escrita?**

Sim. A oferta de materiais é importante para estimular a leitura e a escrita.

**C7. A organização dos espaços também influencia? C7.1. Se sim, de que forma?**

Sim, porque motiva as crianças.

**C8. O que pensa sobre a disponibilidade das crianças para lerem ou ouvirem ler?**

Em relação à disponibilidade das crianças para lerem e ouvirem ler, noto no dia a dia das crianças que elas gostam de trazer livros de casa para a sala para lerem as histórias aos amigos, eles já conhecem a história, mas muitas vezes quando estão a contá-la leem através das imagens e é muito engraçado ver elas a transmitirem isso às outras crianças. Quando ouvem ler, estão sempre disponíveis para ouvir histórias, adoram, estão sempre motivadas para ouvirem. A maneira como lhes contamos, a entoação é muito importante para captar a atenção delas e para lhes conseguirmos transmitir o que estamos a ler.

***D. CONCLUSÃO DA ENTREVISTA***

**De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

As crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, conceitos e representações sobre a tarefa de ler. Esse conhecimento resulta das situações vivenciadas que são proporcionadas, ou seja, que

lhes proporcionam oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações que existem entre o oral e o escrito.

Adquirimos o conhecimento através da ação e da interação com o nosso meio envolvente, portanto podemos dizer que a criança constrói o seu próprio conhecimento, ou seja, a criança não vai ficar à espera que nós lhe demos conhecimento porque ela vai procurar, vai experimentar, agir e reagir sobre o meio à sua volta para alcançar as respostas para as dúvidas que ela vai tendo.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser estimulada e facilitada, a criança deve ter oportunidade de ser confrontada com o oral e o que está impresso, sobre o que está escrito, portanto é importante que se leia para as crianças e também com as crianças.

A criança é “bombardeada” com inúmeros estímulos acerca do código escrito, como nos produtos dos cereais, na publicidade quando vai na rua, a televisão, as revistas, até mesmo a escrita nas roupas que nós usamos, portanto, de certa forma, ela é “bombardeada” desta forma pelo código escrito.

Quando “mergulham” no mundo da escrita, elas veem os adultos a utilizar de uma forma muito ativa e significativa a linguagem escrita.

O nosso objetivo enquanto Jardim de Infância é estimular a criança oferecendo-lhe possibilidades de aceder à linguagem escrita e de estar em contacto com a linguagem escrita de modo informal e também lúdico. É fundamental estimular o gosto e desejo pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem escrita.

É benéfico para as crianças estarem a interagir num ambiente rico e estimulante, mas também não é só o ambiente, aliás o educador faz parte deste ambiente rico, por isso é que o educador também é visto como um modelo linguístico, que também assume um papel muito importante para que a criança adquira essa descoberta da leitura e da escrita.

Outro tipo de estratégias que nós devemos utilizar para incentivar a leitura e a escrita, são as histórias como já tinha dito, ler regularmente em voz alta livros que motivem a criança para que também ela aprenda a ler, devemos encorajar a criança a seguir, por exemplo, com o seu dedo à medida que ela se move na linha, como às vezes já vi crianças com o dedo a seguir as palavras enquanto vão lendo, também para desenvolver o movimento da leitura que é sempre feito da esquerda para a direita. É muito útil falar com as crianças em conjunto sobre o que se leu para desenvolver também a parte da compreensão, fazer jogos orais de palavras para desenvolver a

consciência linguística, ensinar a criança a escrever o seu nome ou nomes de familiares, dos brinquedos ou das comidas favoritas, por exemplo, as frases que ela diz, como o nome de animais que elas gostam, também podemos juntar um grande repertório de rimas, de canções, de lengalengas que sejam aprendidas pelas crianças para também desenvolver as capacidades de memória, de sequência e o sentido do prazer no jogo da linguagem, por exemplo. Quando nós (educadores/as) estivermos a ler, podemos parar num determinado momento e encorajar a criança a adivinhar o que vem a seguir. Tudo isto são formas de encorajar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Deve-se visitar espaços na comunidade, como temos vindo a fazer, ir a uma biblioteca ou a livrarias para eles aprenderem a folhearem e também poderem comprar livros e devemos colocar à disposição das crianças um material muito rico de leitura com gravuras atrativas, devem ser lidas histórias em voz alta com uma boa entoação e entusiasmos, sobretudo tentando tornar a leitura um momento divertido. Para se desenvolver projetos deverá ser utilizada a consulta de livros, dicionários, enciclopédias ou outros tipos de materiais. Quando as crianças fazem perguntas, devemos estimulá-las a pesquisar; dramatizar histórias e/ou lendas através da mímica; teatro de bonecos e marionetas; jogos dramáticos e fazer com que as crianças participem ativamente nestes momentos, por exemplo, também podemos ler as partes de cada uma das histórias para que memorizem o texto; contar às crianças as histórias, lendas ou por exemplo narrações que os adultos liam quando eram pequenos e que os impressionaram de tal modo que ainda se lembram delas; fazer com as crianças jogos linguísticos como adivinhações, expressões difíceis de articular, rimas, poemas e fazer notar que isso está escrito num determinado livro; ler para as crianças as instruções para a realização de um jogo que elas têm de fazer e até mesmo para realizarem uma receita culinária e até podemos fazer jogos com palavras, adicionando cada uma com o desenho.

É importante quando estamos a ler uma história e muitas vezes podemos repetir sistematicamente para a criança algumas partes, a maneira como pegamos no livro e a atitude e os gestos e os movimentos que acompanham o ato de ler. Ao fazer esses passos todos estamos, de certa forma, a contribuir para a aquisição de uma série de conhecimentos aos quais a maioria das crianças não teria acesso, facilitando a emergência e o gosto pela leitura. O pegar no livro, o folhear, o falar, fazer diferentes tipos de entoações de voz são aspetos importantes da iniciação das crianças na escrita e leitura.

As crianças ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão levar a refletir e a construir hipóteses sobre o seu significado e funcionamento, portanto é de extrema importância levar as crianças a perceberem a leitura como uma forma de comunicação e a tomarem consciência da variabilidade de objetivos da leitura, ou seja, descobrir a funcionalidade da leitura.

ANEXO N  
Entrevista à AAE

| " " | | " "

## ***A. A LEITURA E A ESCRITA EM VALÊNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA***

### **A1. O que pensa sobre o contacto das crianças com a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar?**

O contacto das crianças com a leitura e a escrita no pré-escolar é muito importante, pois quando vão para o 1º Ciclo vão muito mais curiosos acerca do que vão aprender.

### **A2. Como, na sua prática como Ajudante de Ação Educativa, procura promover a leitura e a escrita nas crianças?**

Através da biblioteca e da disponibilidade que têm para ir buscar livros para verem, do contar uma história quando peçam, de trazerem livros de casa para contar a história na sala. Para a escrita têm na sala a facilidade de irem buscar papel e canetas ou lápis, têm quadros magnéticos com letras.

## ***B. PAPEL DA AJUDANTE DE AÇÃO EDUCATIVA E PRÁTICAS EDUCATIVAS***

### **B1. Na sua visão, qual o papel da Ajudante de Ação Educativa para a promoção da leitura e a escrita nas crianças?**

Dar às crianças a liberdade de verem os livros da biblioteca, de contar uma história e depois eles recontarem a história com o livro, através das imagens.

### **B2. O que costuma fazer quando as crianças demonstram interesse pela leitura e a escrita?**

Levar as crianças a terem mais contacto com os livros e com a área da escrita.

### **B3. Na rotina que estabelece com as crianças, como procura potenciar a leitura e a escrita?**

A nível da escrita, as crianças quando fazem um desenho, trabalho feito numa folha, têm a possibilidade de escreverem o seu nome, indo buscar o respetivo cartão para o copiarem, o que leva a que tentem copiar. A nível da leitura, contar uma história, pedir às crianças para continuarem a história. Ou dando uma personagem para que eles depois vão inventando a história.

### **B4. Acha que os materiais/ recursos que se encontram na Área da Leitura/Biblioteca são enriquecedores para as crianças?**

Sim, são muito enriquecedores para as crianças.

**B4.1. E os da área da Escrita/Matemática?**

Sim, os da área da Escrita/ Matemática também o são.

**C. A LEITURA E A ESCRITA NO GRUPO DE CRIANÇAS**

**C1. As crianças apresentam interesse pela escrita?**

Sim, as crianças apresentam interesse pela escrita, algumas mais do que outras.

**C1.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?**

Algumas crianças gostam muito de escrever o seu nome. Algumas já não precisam de o copiar, já conseguem escrevê-lo sozinhas.

**C2. As crianças apresentam interesse pela leitura?**

Sim, as crianças apresentam interesse pela leitura.

**C2.1. Se sim, pode referir de que forma é demonstrado esse interesse?**

As crianças pedem para contar uma história. Trazem livros de casa para nós lermos na sala.

**C3. Observando as crianças, o que pode dizer sobre o conhecimento delas sobre a leitura e a escrita, considerando a sua faixa etária?**

Nota-se que há crianças que têm uma predisposição maior para a leitura e para a escrita. Muitas vezes essa predisposição não tem que ver com a faixa etária, mas com o seu desenvolvimento.

**C4. Em que momentos da rotina é mais usual as crianças dedicarem-se à leitura?**

Quando as crianças estão na sala não há momentos específicos para se dedicarem à leitura. Têm liberdade para o fazerem quando quiserem.

**C4.1. E à escrita?**

Para a escrita também o podem fazer quando quiserem.

**C5. Os materiais que se encontram na sala influenciam o grupo para a leitura?**

**C5.1. E para a escrita?**

Sim, os materiais que estão na sala influenciam o grupo para a leitura e para a escrita.

**C6. A organização dos espaços também influencia? D6.1. Se sim, de que forma?**

Sim, a organização dos espaços também influencia, pois estão organizados e dispostos de forma que as crianças tenham facilidade de acesso.

***D. CONCLUSÃO DA ENTREVISTA***

**De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Não, é só.

ANEXO 0  
Árvore Categorial às NC -  
Investigação

| | ' ' | | ' ' |

O Papel dos Adultos na promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita		
Notas de Campo (Exemplo):	Subcategoria	Frequência
<p>À medida que escrevia o nome dos tubarões que as crianças tinham desenhado, a MC. pediu-me: “Mariana, podes ajudar-me a escrever o meu nome?”, ao que lhe respondo: “MC., já tentaste fazê-lo, não foi?”. A MC. aponta para os grafismos que já tinha feito e por isso, respondo-lhe: “MC., a Mariana vai-te ajudar. Vamos ver pelo teu cartão”. A criança esboça um sorriso e pega no lápis de carvão. A EC vê a situação e diz-me: “Mariana, deixe ser a MC. a fazer. Eu digo-lhe isto para conseguir ver a evolução dela, entende?”. Ao que respondo à EC que compreendo, mencionando que o pedido veio da parte da criança, a EC verifica que a criança já tinha feito as suas tentativas de grafismo e, por isso, eu poderia continuar a ajudar a MC.. (NC1, nº4)</p>	Papel do Adulto (Apoio e Incentivo)	3x
<p>A EC pede ao J. que se dirija ao móvel para ir buscar folhas A3 e as canetas de feltro. A EC escreve no centro da folha a palavra amigo e pede ao J. que escreva essa palavra. Posto isto, a EC pede às crianças para que lhe digam o que é ser amigo. As crianças disseram: “Os amigos dão-nos amor”; “Sem amigos ficamos aborrecidos”; “Brincar sem magoar”; “Pede desculpa”; “Brinca connosco”; “Não faz asneiras”. Para além disso, a EC escreve numa outra folha: “Devemos dizer às professoras quando algum amigo nos bate!”. (NC 56, nº1)</p>	Modelo do Adulto	2x
<p>A LA. pede à EC para contar uma história aos colegas: “Os Aristogatos” da Disney. Para começar a contar a história, a LA. diz-me: “Mariana, preciso de uma cadeira, aqui, para me sentar, por favor”. Eu digo à LA. que a vou buscar e coloco-a no lugar que me tinha pedido. A LA. senta-se e diz à EC: “MS. (EC), eu não sei ler a história, vou ver as imagens”. A EC diz-lhe que não há problema e que a pode ajudar se ela quiser, ao que a criança responde que sim. A EC senta-se junto dela e a LA. começa a contar a história, através daquilo que via nas imagens. A primeira coisa que a LA. fez foi dizer a sua fórmula canónica de abertura: “A história vai começar vamos todos ouvir”. Enquanto contava a história, era possível notar-se o entusiasmo e o vocabulário diversificado que utilizava para a narrar. A certa altura, a LA. diz: “Os gatos estão a tocar</p>	Valorização das Crianças	3x

<p>piano, mas os gatos não tocam piano. Este livro é uma tontice” (enquanto dizia isto ria). Face a isto, o grupo começou-se a rir e a dizer que a LA. tinha razão. Para terminar o conto da história, a LA. disse a fórmula canónica de fecho: “Vitória, vitória acabou-se a história”. A EC pediu para baterem palmas à LA e disse: “A LA. foi muito corajosa por ter contado a história para os colegas e contou muito bem”. (NC 16, nº8)</p>		
<p>Eu e a EC dialogamos sobre o facto de a MC., o MN. e o FR. estarem a fazer progressos na escrita do nome. Estas crianças ainda não escrevem o nome sem o auxílio do cartão, mas quando o fazem conseguem escrever algumas letras do seu nome, embora nem sempre pela ordem correta. (NC 40, nº5)</p>	<p>Progresso das Crianças</p>	<p>2x</p>
<p>As práticas educativas que a equipa educativa implementa com as crianças e as famílias</p>		
<p>Perante o que a EC me diz, penso que é uma oportunidade para poder ler uma história às crianças. Por isso, dirijo-me à biblioteca da EC, que se apercebe disso e diz-me que o melhor é ir à área da biblioteca escolher um livro, pois as crianças já conhecem os que se encontram na sua. Perante isto, agradeço o que a EC me diz e dirijo-me à área da biblioteca para escolher um livro. Como queria que fosse um livro que as crianças quisessem ouvir, peço ao DS. para me ajudar na escolha. O DS. observa atentamente os livros que lá se encontram e retira um, dizendo-me que nunca tinham ouvido aquela história. (NC 36, nº3)</p>	<p>Material - Livros</p>	<p>10x</p>
<p>A EC diz-me que o DR. ainda não tinha escrito o seu nome no postal de Natal, por isso chamo-o e peço-lhe para que se sente à mesa e escreva o seu nome, tendo como apoio o cartão (que contém o seu nome escrito). O DR. escreveu todas as letras do nome, sem estarem pela ordem convencional (a correta). Contudo, enquanto escrevia dizia o nome de cada letra e sabia quais as letras que faltavam e ainda: “Tenho dois «ós» tenho de escrever duas vezes”. Quando terminou contou as letras do seu nome e as que tinha feito, por isso quando terminou de contar deu-me o postal, dando-me indicação que já tinha terminado. (NC 32, nº6)</p>	<p>Material – Cartão dos Nomes</p>	<p>8x</p>
<p>A EC leu duas histórias: “Boa Noite a Todos” de Orfeu Negro, onde as crianças tiveram de se espreguiçar e bocejar algumas vezes (esta história foi trazida para a sala por uma criança). A outra, “Vamos brincar?”</p>	<p>Leitura de Histórias</p>	<p>7x</p>

<p>– em que um rato não tinha com quem brincar e para isso iam aparecendo as caudas dos diversos animais, sendo por elas que as crianças conseguiriam descobrir o nome dos animais. As crianças conseguiram adivinhar a maioria dos animais. (NC 2, nº9)</p>		
<p>As quatro crianças regressam à sala com a EC, trazendo nas mãos as cartas que lá encontraram. Para dar início à leitura das cartas, as crianças e a EC juntam-se à roda. A EC começa a lê-las, referindo de quem eram e a quem se destinavam, lendo-as em voz alta, mostrando como estavam escritas. No final de serem todas lidas, a EC relembrou que as crianças que não tinham trazido a sua carta tinham de o fazer. Depois disso, a EC pediu-me para que fosse guardar as cartas com as crianças que tinham recebido aos seus cabides. (NC 27, nº3)</p>	Troca de Cartas	4x
<p>A EC mostra às crianças uma encomenda que chegou vinda da livraria que se encontra na comunidade e a quem entregámos uma carta. Trazia um livro que se chamava: “<i>Memo, um elefante pequeno</i>”. As crianças ficam muito felizes por terem recebido o livro e a EC folheia-o mostrando às crianças as suas ilustrações. A EC nota que o livro de um lado está em português e do outro em inglês, por isso explica às crianças o que é um livro bilingue: “Está escrito em português de um lado e do outro em inglês. Por ter a história em duas línguas dá-se o nome de bilingue”. Para as crianças compreenderem melhor o que tinha explicado, a EC lê algumas frases no idioma inglês e no idioma português. (NC 47, nº6)</p>	Leitura de vários géneros literários	3x
<p>As crianças que não adormeceram no momento do relaxamento, puderam fazer desenhos no seu caderno pessoal. O M. quis mostrar-me o que tinha feito e diz: “Fiz um robot que tem muitos botões, mas este, quando nele se toca, liberta fogo e queima”. O M. quis continuar o seu desenho e a MI. queria mostrar-me o dela que tinha uma castanha, um arco-íris bebé (pequeno), arco-íris mãe (maior), uma casa, um robot e, ainda escreveu algumas letras do seu nome. (NC 16, nº17)</p>	Caderno Individual das Crianças	3x

<p>Perante o que a EC me diz, penso que é uma oportunidade para poder ler uma história às crianças. Por isso, dirijo-me à biblioteca da EC, que se apercebe disso e diz-me que o melhor é ir à área da biblioteca escolher um livro, pois as crianças já conhecem os que se encontram na sua. Perante isto, agradeço o que a EC me diz e dirijo-me à área da biblioteca para escolher um livro. Como queria que fosse um livro que as crianças quisessem ouvir, peço ao DS. para me ajudar na escolha. O DS. observa atentamente os livros que lá se encontram e retira um, dizendo-me que nunca tinham ouvido aquela história. (NC 36, nº3)</p>	<p>Material - Livros</p>	<p>3x</p>
<p>Posto isto, a EC pede à VM. que conte a história que trouxe de casa. A VM. senta-se de frente para os colegas, mas demonstra alguma vergonha. Para ultrapassar isso, a EC pede-lhe que escolha um amigo para a ajudar a contar a história, sendo que ela escolhe a LA., que rapidamente se senta junto dela. As duas crianças começam a contar a história e a EC pergunta-lhes: “A Elsa vai onde?” e a LA. responde: “A Elsa foi à 1ª Comunhão”. Como a EC percebeu a dificuldade das duas crianças, começou ela própria a contar a história pedindo às crianças que a encenassem (à medida que a EC dizia as crianças faziam as ações e diziam frases das suas personagens, a VM. era a Ana e a LA. era a Elsa). (NC 2, nº10)</p>	<p>Encenar Histórias</p>	<p>2x</p>
<p>Quando chegámos à sala, a EC pede às crianças para que se sentem na área do tapete. A EC diz ao G. que vá ver se tínhamos cartas no marco do correio. O G. verifica que sim e a EC pede-lhe que traga o marco do correio para a sala e pede-lhe que tire a carta lá de dentro. O G. tira a carta e a EC diz ao grupo: “Lembram-se de termos entregue cartas pela comunidade?”. As crianças dizem que sim com entusiasmo e a EC continua: “Pois foi e esta carta é a resposta de uma senhora da comunidade, que se chama Suzanne, segundo está aqui escrito”. A EC pede-me para que leia a carta e, no final, pergunta às crianças: “O que ela gosta de fazer?”. A LA. diz: “De tricotar”. A EC pede ao FR. que lhe diga o que a Suzanne gostava de fazer e o FR. não lhe conseguiu responder. Por isso, a EC diz-lhe que vai ler novamente a carta.</p>	<p>Compreensão do sentido do texto</p>	<p>2x</p>

<p>Quando termina, volta-lhe a perguntar o que a Suzanne gosta de fazer. Isto repetiu-se por mais duas vezes e na última, o FR. responde: “Tricotar”. A EC, para ver se as restantes crianças tinham compreendido a carta, pergunta a todas as crianças o que a Suzanne gostava de fazer, sendo que as crianças responderam: “De cozinhar”; “Andar de bicicleta”; “Tricotar”. (NC 46, nº3)</p>		
<p>A EC chama as crianças para se dirigirem para a sala. Quando as crianças aí chegam a EC pede-lhes para que se sentem nos seus tapetes pois irá colocar áudios de histórias para as crianças escutarem. A EC diz-me que este tipo de atividades potencia a imaginação e a criatividade das crianças, pois apenas através daquilo que ouvem conseguem compreender a história. Durante este momento, termino de fazer os envelopes com as crianças que ainda não tinham feito. (NC 43, nº12)</p>	<p>Audição de Histórias</p>	<p>1x</p>
<p>Na mesa onde eu, a MC. e o DS. estávamos a terminar o envelope, a FG. estava jogando um jogo que consistia em fazer puzzles que formavam palavras e a imagem da respetiva palavra. A FG. dizia: “Eu já sei ler. Eu estou a fazer este jogo sozinha e acertei em tudo. Ora vejam (apontando para uma das imagens): isto é um barco (aponta para a primeira letra quando começa a dizer a palavra e quando termina aponta para a última letra)”. Perante o que observo digo à FG.: “Já sabes ler muito bem”. A FG. aponta para outra imagem, uma bola e faz o mesmo. (NC 41, nº8)</p>	<p>Material – Jogo de formação de palavras</p>	<p>1x</p>
<p>Quando as crianças chegam à sala a EC pede-lhes que se sentem no tapete para que se acalmem, pois, estavam a fazer muito barulho. Por isso, apagou as luzes e só as voltou a acender quando o grupo fez silêncio. Após essa pequena pausa, a EC diz-lhes: “Hoje vamos construir uma história de Halloween!”. As crianças demonstraram entusiasmo e começaram a referir algumas personagens que queriam que constassem na história. Face a isto, a EC pergunta: “O que são personagens?”. As crianças olham atentamente para a EC que refere: “As personagens são aquelas que participam na história. Então quais vamos ter?”. A LA. diz: “Bruxa”; o M.: “Múmia” e “Abóbora”; LB.: “Zombie” (as crianças foram acrescentando personagens à medida que a história era feita). É quando a EC pergunta: “Onde é que eles vivem?”, o LB. responde: “Num castelo assombrado”. A EC pergunta se todos concordam e a resposta é sim. “Como se</p>	<p>Escrever com as crianças</p>	<p>1x</p>

<p>vai chamar a história?” – pergunta a EC, as crianças colocam o dedo no ar e dizem: “O castelo assombrado”. A EC continua a fazer a história com as crianças pedindo ideias a mim e à AAE. Quando terminaram a história a EC refere: “Agora a MS. (EC) vai passar a limpo a história que fizemos e para continuar a história, cada menino irá levar, à vez, para casa para fazer com os pais. O DF. vai ser o primeiro, pode ser?”. O grupo responde que sim. A EC refere: “Alguém tem de fazer o desenho do Castelo Assombrado”. A LA., perante o que ouve, diz que quer ser ela e a EC diz que ela pode fazer o desenho. A EC pergunta ao grupo: “O que é uma sinopse?”. A EC como tinha um livro na mão, lê a sinopse desse livro e, quando termina, diz: “A história é uma coisa grande e atrás há algo pequeno. Isso é a sinopse. Neste livro foi o que eu acabei de ler”. Posto isto, a EC distribui personagens pelas crianças para desenharem. Como algumas crianças pediram para desenhar algumas delas, a EC foi alterando quais as personagens que cada criança iria desenhar de acordo com o que cada uma queria. (NC 6, nº2)</p>		
<p>As funcionalidades, os conhecimentos e os interesses que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita</p>		
<p>Eu peço à EC para continuar com a atividade da tabela sobre a escolha do bolo que as crianças quiseram fazer. Assim que me sento no chão, várias crianças quiseram desenhar um dos bolos que escolheram quando se realizou a contagem do bolo. A FG., o J., a L., DS., a MI. e a VM. quiseram desenhar os bolos. No fim, digo às crianças: “Agora precisamos de escrever por baixo dos vossos desenhos, o nome do bolo, o que acham?”. As crianças ao ouvirem isto, olham muito atentamente para mim e a FG. diz-me: “Mariana, eu quero escrever”. Para saber o lugar onde se tinham de escrever os nomes dos bolos eu já tinha escrito a lápis. Por isso, a FG. pegou numa caneta de feltro e começou a escrever por cima. A MI. que ia fazer o mesmo, começa a passar por cima de algumas letras e diz-me: “Mariana, eu tenho esta (l), esta (e) e esta (i) no meu nome”. Face ao que a MI. me diz eu digo-lhe: “MI., a Mariana vai apagar as letras que fez e tu vais escrever como escreves no teu nome, pode ser?”. A MI. olha para mim e abana a cabeça afirmativamente. Enquanto a MI. está a fazer as letras, pede-me que lhe diga como se escreve a palavra iogurte. Eu soletro as letras e ela aponta para o título do cartaz para ter a certeza se estava a escrever a</p>	<p>Convenções da Escrita</p>	<p>17x</p>

<p>palavra corretamente. O J. vê o que a MI. está a fazer e pede-me para fazer o mesmo. Peço ao J. para que espere um pouco, só para a MI. acabar a fim de que ambos tenham espaço suficiente para escreverem. O cartaz não pôde ser terminado neste dia, visto que as crianças tinham de ir almoçar. (NC 12, nº5)</p>		
<p>A FG. pergunta-me: “Mariana, posso ver o teu caderno? (onde escrevo as notas de campo)”. Eu respondo que sim, pedindo-lhe para que não perca o caderno. A FG., rapidamente, responde-me: “Mariana, vou-me sentar aqui ao teu lado, está bem?”. Eu agradeço-lhe a sua ideia e respondo: “Claro que sim”. Quando a FG. estava a ver o meu caderno, faz-me perguntas acerca do que está escrito e eu vou-lhe lendo. A LA. senta-se ao nosso lado e pergunta-me: “Mariana, podes escrever uma coisa?”. Eu respondo: “Posso, o que é que queres que eu escreva?”. A LA. fala com a FG. e as duas dizem: “Escreve: As meninas são bonitas”. A LA. e a FG. quando viram a frase escrita, sorriram para mim e uma para a outra. (NC 11, nº3)</p>	<p>Funcionalidade da Escrita</p>	<p>13x</p>
<p>Quando vamos para o espaço exterior, levo uma cartolina e canetas de feltro. Sento-me numa cadeira e as crianças vêm para junto de mim. A FG., a LA. e a MI. perguntam-me: “Mariana, o que vamos fazer?”. Eu explico às crianças que iremos fazer um envelope gigante e digo: “O Remetente é quem escreve a carta e coloca-se o seu nome e morada no canto superior esquerdo do envelope. O Destinatário coloca-se aqui, no canto inferior direito”. As crianças dizem: “Já aprendemos mais uma coisa. O Remetente é quem escreve, posso escrever no envelope?” – pergunta-me a FG.. Eu respondo-lhe que sim e ela pede-me para passar por cima das minhas letras. A LA. e a MI. pedem-me para escrever a palavra: “Destinatário” e eu digo-lhes que sim, sendo que têm de se organizar para que as duas possam escrever. (NC 40, nº9)</p>	<p>Prazer e Motivação para escrever</p>	<p>12x</p>
<p>Quando entro no espaço exterior, vejo a VM. e digo-lhe: “Estás muito carregada, com esses dois livros”. A VM. pergunta-me se posso ler um deles e eu respondo que sim. A VM. escolhe o “<i>Desfile da Primavera</i>” de Walt Disney. Enquanto estava a ler a história, uma menina da sala dos cinco anos também quis ouvir e sentou-se junto de nós. Durante a leitura da história, a VM. apontava para as imagens, dizendo o nome das personagens e a cor da roupa e sapatos que tinham vestidos. (NC 15, nº1)</p>	<p>Prazer e motivação para ler</p>	<p>10x</p>

<p>A EC chama uma criança à vez, para colocar a sua presença no respetivo mapa. Quando todas as crianças colocaram a sua presença a EC refere que posso dar início à atividade que planifiquei. Pedi ao grupo para se sentar no tapete e expliquei como é que a atividade foi desencadeada, tendo sido pelo facto de a LA. ter feito um bolo imaginário e a partir daí, a LA. ter demonstrado interesse em fazer um bolo com os colegas da sala. Posto isto, mostro a cartolina A3, onde as crianças iriam criar a tabela para se saber qual o bolo que queriam realizar na sexta-feira. Para isso, coloquei um título na cartolina que fiz horas antes na sala acompanhada pela FG. que esteve comigo a fazer e sempre que eu escrevia uma letra dizia-lhe qual era e ela olhava para os cartões dos nomes dos colegas e dizia o nome de uma delas em que o nome começasse por essa letra. No momento em que mostro a cartolina ao grupo, o J. aponta para o título: “Qual é o bolo que vamos fazer?” e diz: “Mariana, eu tenho essas letras no meu nome”. Eu digo ao J.: “Pois é J., tens toda a razão”. O J., rapidamente, me responde: “É o o e o a, Mariana”. Eu confirmo o que o J. disse. Posto isto, peço a cada criança que me diga, à vez, qual o bolo que querem fazer, tendo os bolos referidos pelas crianças sido: o bolo de chocolate, bolo do vampiro, bolo do amor, bolo de iogurte e bolo de morango. À medida, que as crianças diziam acrescentavam um traço ao bolo que escolhiam. O bolo de chocolate foi escolhido por 12 crianças e o bolo de morango por 7. Os restantes bolos foram escolhidos por uma ou duas crianças. As crianças escreveram o total de traços que cada bolo tinha e quando foi para escrever o número doze a LA. não conseguiu, tendo, então o J. dito: “LA. eu ajudo-te, posso?”. A LA. entrega, de imediato, o lápis de carvão ao J. que escreve o número doze. O F. quando estava a escrever o número sete pede a minha ajuda e eu ajudo-o. Posto isto, mostrei a cartolina às crianças, que começaram a dizer quantas tinham escolhido cada um dos bolos e o número total de crianças. Para isto, a EC diz ao J. para ir contar quantas peças verdes estavam no mapa de presenças. O J. diz que estavam 25 crianças e escreveu na tabela esse número. Quando a tabela estava terminada, a LA. sugeriu que se desenhasse cada bolo que estava na tabela, tendo eu respondido que sim e que a LA. ia ajudar nessa atividade. (NC 10, nº10)</p>	<p>Colaboração com os colegas</p>	<p>10x</p>
---	-----------------------------------	------------

<p>O LB., que está na área da escrita, chama-me e diz: “Mariana, olha o que eu escrevi”. Eu leio: “Mickey” e o LB. diz-me: “Sim, é Mariana, dá no Disney Júnior”. Eu digo-lhe que sim e ele diz-me: “Mariana, agora vou escrever outra palavra”. Eu encorajo o LB. a fazê-lo e ele sorri. (NC 13, nº8)</p>	<p>Exploração Individual</p>	<p>8x</p>
<p>A EC chama as crianças para irem para a sala. Quando lá chegam as crianças vão-se sentando no tapete. Aproveito o facto de estarem todas sentadas para fazer um pequeno jogo com o grupo, o qual consistia em tocar na parte do corpo que eu dissesse: barriga, braços, cabeça, nariz, pernas, pés. Posto isto, a EC começou a distribuir pelas crianças a fruta, que era pera. Enquanto estavam a comer, a LA. diz-me: “Mariana, eu trouxe um livro. Posso mostrar?”. Eu digo à LA. que ela pode, pois, a EC dá-me indicação que está a preparar tudo para se fazer o bolo. A LA. quando termina de comer, pede-me para colocar uma cadeira de frente para os colegas. Quando coloco, a LA. senta-se e vai contando a história aos colegas através das imagens que estavam presentes no livro. Como o livro abordava uma festa de aniversário, eu pergunto ao grupo: “O que acham de cantarmos os Parabéns a você?”. As crianças imediatamente, começam a cantar. (NC 11, nº4)</p>	<p>Leitura pelas ilustrações</p>	<p>7x</p>
<p>Seguidamente, dirijo-me ao móvel para ir buscar uma folha branca a fim de dar início à escrita da carta com destino à outra sala de Jardim de Infância. As crianças começam a dizer-me o que querem que eu escreva na carta e eu anoto. Depois de anotar tudo, vou para uma mesa e passo a limpo a carta das crianças. A LA. e a FG. veem o que estou a fazer e aproximam-se de mim. A FG. pergunta-me: “Mariana, podemos ajudar-te?”. Eu respondo que sim e pergunto-lhes: “Querem fazer os números que temos de escrever na carta?”. As crianças dizem que sim e a LA. diz à FG.: “Tu escreves um e eu outro”. A FG. diz que sim e ao deparar-se com uma dificuldade, diz-me: “Mariana, não consigo fazer o número 4”. “Eu posso ajudar-te a fazer” – diz a LA. que pega na caneta e diz: “Fazes assim, estás a ver?”. A FG., depois de ver o que a LA. fez, pega na caneta e numa folha de rascunho e faz o número. A LA. felicita a FG. por já conseguir fazer. (NC 41, nº4)</p>	<p>Escrita de Números</p>	<p>3x</p>

<p>A EC chega à sala e diz às crianças que se podem dirigir para as áreas da sala. A MC. pede-me para que lhe leia uma história. Como a VM. ouviu esse pedido e tinha trazido uma história de casa que estava na sala, entrega-me e pergunta-me: “Podes ler esta?”. Eu digo que sim e sento-me com as crianças no tapete e começo a ler a história. (NC 23, nº15)</p>	<p>Leitura de história solicitada pelas crianças</p>	<p>3x</p>
<p>A EC pede às crianças para que comecem a arrumar as áreas. Quando o FP. está a arrumar a área da escrita, chama-me: “Mariana, olha aqui o que eu fiz”. Eu olho e vejo que ele tinha preenchido um quadro magnético com letras e números. Quando me aproximo para ver, o FR. também o faz. O FP. vê que o FR. chegou e diz-lhe: “Agora temos de encontrar os números”. O FR., rapidamente, encontra os números 8, 2 e o 6. O FP. diz ao FR.: “Muito bem, viste todos”. As duas crianças vão embora pois a EC está a distribuir a fruta da manhã. Quando as crianças regressam à área relembro-as para que arrumem e as crianças fazem-no a cantarolar a música de Natal que andam a ensaiar. (NC 23, nº8)</p>	<p>Letras misturadas com números</p>	<p>1x</p>
<p>Momentos ou situações do quotidiano e os espaços onde ocorre a utilização da leitura e da escrita pelas crianças</p>		
<p>A LA. conta uma história. Quando o está a fazer, mostra as imagens aos colegas e pergunta-lhes: “Estão a tomar atenção?”. Os colegas respondem-lhe que sim. (NC 3, nº3)</p>	<p>Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura</p>	<p>12x</p>
<p>Como a EC se apercebeu que algumas crianças não estavam a colocar o nome no seu desenho, pedi-me para que fosse lembrando as crianças para o fazerem. Quando pedi ao MN. para o fazer, ele diz-me: “Mariana, eu não sei fazer”. Eu digo ao MN.: “Faz o nome como sabes, não te preocupes”. O MN. vai buscar o seu cartão para escrever o nome. Quando termina de o fazer, diz-me: “Mariana, vê já fiz”. Eu olho para o que o MN. tinha feito e digo-lhe: “Vês MN., conseguiste”. O MN. sorri e pergunta-me se pode ir arrumar o seu desenho. Eu digo-lhe sim e onde tem de o colocar. (NC 16, nº12)</p>	<p>Escrita do Nome Próprio + Tentativas de Escrita</p>	<p>12x</p>
<p>A EC diz-me que tinha ido buscar livros para trocar por aqueles que estão na área da biblioteca. Para o fazer reúne as crianças à volta do carro que tem os livros, retirando os que lá estavam e colocando os novos com a ajuda das crianças, dizendo o título de alguns deles. Quando terminaram, a EC diz às crianças</p>	<p>Área da Leitura/ Biblioteca</p>	<p>3x</p>

<p>que os livros estão organizados por cores e que cada compartimento do carro é para livros de uma cor diferente. Posto isto, a EC diz que cada criança pode ir buscar um livro para ver no tapete. (NC 28, nº12)</p>		
<p>A EC chama-me e diz-me: “Anda ver o que o LB. escreveu ali na área da escrita”. Eu vou e quando lá chego, olho e leio (para mim), o que o LB. tinha escrito e pergunto-lhe: “O que escreveste, LB.?” Ele, orgulhoso do que tinha feito, diz: “Mickey Mouse”. A EC chama a AAE também para que fosse ver. (NC 16, nº14)</p>	<p>Área da Escrita e Matemática</p>	<p>3x</p>
<p>A MC. chama-me e dirige-se para mim. Quando chega, diz: “Mariana, vem ali comigo”. E eu digo: “Eu vou”. A MC. sorri e leva-me até à casa de livros (no espaço exterior) e quando chegamos diz-me: “Mariana, lê esta história (colocando-a no meu colo)”. “Sim, posso ler” – disse. A MC. rapidamente se senta no chão perto da minha cadeira. A MC. não me deixa terminar a história, dizendo: “Mariana, esta é melhor”. Eu seguro na história que a MC. me dá e ela arruma na estante a que eu tinha. Posto isto, a MC. pede para irmos lá para fora e pede-me que leve o livro: “<i>A que sabe a lua?</i>” de Michael Grejniec. Antes de começar a ler a história pergunto-lhe: “MC. a que achas que sabe a lua?”. A MC. responde: “A queijo, eu gosto muito”. A FG. aproxima-se e diz: “Eu acho que é doce”. Eu respondo: “Vamos ver se na história diz qual o sabor, o que acham?”. As duas crianças com entusiasmo dizem-me para começar a ler a história. Quando terminei de a ler, a FG. foi brincar e a MC. foi para junto da Estagiária da sala C3, que estava a ler outra história a um grupo de crianças. (NC 7, nº1)</p>	<p>Casa de Livros no Espaço Exterior</p>	<p>1x</p>

ANEXO P  
Notas de Campo da  
Investigação -  
Categorizadas

|' '' | | ''

<u>Data</u>	<u>Nº da Nota de Campo</u>	<u>Nota de Campo</u>	<u>Indicador</u>
18/10/2021	NC 1, nº4	À medida que escrevia o nome dos tubarões que as crianças tinham desenhado, a MC. pediu-me: “Mariana, podes ajudar-me a escrever o meu nome?”, ao que lhe respondo: “MC., já tentaste fazê-lo, não foi?”. A MC. aponta para os grafismos que já tinha feito e por isso, respondo-lhe: “MC., a Mariana vai-te ajudar. Vamos ver pelo teu cartão”. A criança esboça um sorriso e pega no lápis de carvão. A EC vê a situação e diz-me: “Mariana, deixe ser a MC. a fazer. Eu digo-lhe isto para conseguir ver a evolução dela, entende?”. Ao que respondo à EC que compreendo, mencionando que o pedido veio da parte da criança, a EC verifica que a criança já tinha feito as suas tentativas de grafismo e, por isso, eu poderia continuar a ajudar a MC..	Escrita do nome próprio
			Papel do Adulto
			Material – Cartão do Nome
18/10/2021	NC 1, nº17	Quando regresso à sala, as crianças estão deitadas em colchões de espuma. A EC durante este tempo fala comigo, mostrando-me livros construídos pelas crianças com as famílias, que é um projeto intitulado de “Vai e vem” o qual tem como finalidade, conter as ilustrações das crianças sobre histórias que são lidas em casa. Para além disto, a EC tem como objetivo que as famílias participem ativamente. Para isso vai fazer com que um caderno passe por todas as famílias, com a finalidade de que cada uma escreva os seus desejos para este ano letivo. De seguida, mostrou-me que todas as crianças possuem um caderno de desenho e que tem como objetivo desenharem o que quiserem e perceberem como organizar da melhor forma os seus cadernos, para além de aprenderem a folhear o caderno. Neste momento, o F. aproxima-se e mostra o seu caderno à EC, que lhe diz: “F. tens muitas páginas no início em branco. Primeiro utilizas as que estão no início e depois continuas, entendeste?”. O F. olha atentamente para a EC e responde que sim e volta para o seu lugar.	Envolver as Famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças
			Caderno Individual das Crianças

18/10/2021	NC 1, nº20	A EC quando termina chama o 1º grupo de crianças para irem para o inglês e para se sentarem junto à porta. Quando as crianças vão com a AAE, a EC diz às restantes para irem buscar um livro e sentarem-se no tapete. A MC. chama-me e diz-me: “Mariana, anda ver o livro comigo”. Sentamo-nos no tapete e vemos um livro sobre os animais da quinta, enquanto a MC., o MC. e a FG. sempre que viam os animais, faziam os seus sons (porco, galinha, cão, pato, cavalo) e a FG. contava os animais que estavam presentes nas ilustrações do livro.	Colaboração com os colegas Material - Livros
19/10/2021	NC 2, nº9	A EC leu duas histórias: “Boa Noite a Todos” de Orfeu Negro, onde as crianças tiveram de se espreguiçar e bocejar algumas vezes (esta história foi trazida para a sala por uma criança). A outra, “Vamos brincar?” – em que um rato não tinha com quem brincar e para isso iam aparecendo as caudas dos diversos animais, sendo por elas que as crianças conseguiriam descobrir o nome dos animais. As crianças conseguiram adivinhar a maioria dos animais.	Leitura de Histórias Material - Livros
19/10/2021	NC 2, nº10	Posto isto, a EC pede à VM. que conte a história que trouxe de casa. A VM. senta-se de frente para os colegas, mas demonstra alguma vergonha. Para ultrapassar isso, a EC pede-lhe que escolha um amigo para a ajudar a contar a história, sendo que ela escolhe a LA., que rapidamente se senta junto dela. As duas crianças começam a contar a história e a EC pergunta-lhes: “A Elsa vai onde?” e a LA. responde: “A Elsa foi à 1ª Comunhão”. Como a EC percebeu a dificuldade das duas crianças, começou ela própria a contar a história pedindo às crianças que a encenassem (á medida que a EC dizia as crianças faziam as ações e diziam frases das suas personagens, a VM. era a Ana e a LA. era a Elsa).	Prazer e Motivação para ler Encenar História Colaboração com os colegas Papel do Adulto
20/10/2021	NC 3, nº3		Leitura pelas ilustrações

		A LA. conta uma história. Quando o está a fazer, mostra as imagens aos colegas e pergunta-lhes: “Estão a tomar atenção?”. Os colegas respondem-lhe que sim.	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura
--	--	---	---

22/10/2021	NC 4, nº5	<p>A EC pede às crianças que comecem a arrumar a sala e que quando o terminassem de fazer se sentassem no tapete e diz-me: “Mariana, se quiseres podes contar a história (“De que cor é um beijinho?” de <i>Rocio Bonilla</i>) que trouxeste”. Eu digo à EC que pode ser agora e a MS. (EC) pede às crianças que formem uma roda. Antes de começar a contar a história algumas crianças dizem-me que a conhecem. Eu começo por dizer a fórmula canónica de abertura e as crianças ficam atentas. Para captar a sua atenção perguntei se estavam todos preparados, ao que o grupo em uníssono disse que sim. Posto isto, pergunto qual achavam que seria a cor de um beijinho, sendo que o J., o LB. e o DS. responderam: “Rosa” e a LA. diz: “De todas as cores”. Ao longo da história decidi colocar algumas questões às crianças para também lhes dar oportunidade de participarem naquele momento e não terem somente que escutar a história. Quando terminei a leitura da história disse a fórmula canónica de fechamento. A EC faz perguntas ao grupo sobre a história: “Quais as cores que aparecem na história?”. Para ajudar o grupo mostro as imagens do livro e perante a cor as crianças diziam um sentimento: amarelo – alegria; vermelho – zangado; azul – calma; preto – medo. A EC pediu às crianças que fizessem transparecer esses sentimentos.</p>	Compreensão do sentido do texto
------------	-----------	--	---------------------------------

22/10/2021	NC 4, nº7	Depois do momento do relaxamento a EC diz às crianças que podem ir buscar uma história e sentarem-se no seu colchão de espuma. As crianças para partilharem as histórias sentam-se em pequenos grupos.	Área da Leitura/Biblioteca
			Colaboração com os colegas

26/10/2021	NC 6, nº2	<p>Quando as crianças chegam à sala a EC pede-lhes que se sentem no tapete para que se acalmem, pois, estavam a fazer muito barulho. Por isso, apagou as luzes e só as voltou a acender quando o grupo fez silêncio. Após essa pequena pausa, a EC diz-lhes: “Hoje vamos construir uma história de Halloween!”. As crianças demonstraram entusiasmo e começaram a referir algumas personagens que queriam que constassem na história. Face a isto, a EC pergunta: “O que são personagens?”. As crianças olham atentamente para a EC que refere: “As personagens são aquelas que participam na história. Então quais vamos ter?”. A LA. diz: “Bruxa”; o M.: “Múmia” e “Abóbora”; LB.: “Zombie” (as crianças foram acrescentando personagens à medida que a história era feita). É quando a EC pergunta: “Onde é que eles vivem?”, o LB. responde: “Num castelo assombrado”. A EC pergunta se todos concordam e a resposta é sim. “Como se vai chamar a história?” – pergunta a EC, as crianças colocam o dedo no ar e dizem: “O castelo assombrado”. A EC continua a fazer a história com as crianças pedindo ideias a mim e à AAE. Quando terminaram a história a EC refere: “Agora a MS. (EC) vai passar a limpo a história que fizemos e para continuar a história, cada menino irá levar, à vez, para casa para fazer com os pais. O DF. vai ser o primeiro, pode ser?”. O grupo responde que sim. A EC refere: “Alguém tem de fazer o desenho do Castelo Assombrado”. A LA., perante o que ouve, diz que quer ser ela e a EC diz que ela pode fazer o desenho. A EC pergunta ao grupo: “O que é uma sinopse?”. A EC como tinha um livro na mão, lê a sinopse desse livro e, quando termina, diz: “A história é uma coisa grande e atrás há algo pequeno. Isso é a sinopse. Neste livro foi o que eu acabei de ler”. Posto isto, a EC distribui personagens pelas crianças para desenharem. Como algumas crianças pediram para</p>	Escrever com as crianças
------------	-----------	---	--------------------------

		desenhar algumas delas, a EC foi alterando quais as personagens que cada criança iria desenhar de acordo com o que cada uma queria.	Envolver as Famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças
27/10/2021	NC 7, nº1	A MC. chama-me e dirige-se para mim. Quando chega, diz: “Mariana, vem ali comigo”. E eu digo: “Eu vou”. A MC. sorri e leva-me até à casa de livros (no espaço exterior) e quando chegamos diz-me: “Mariana, lê esta história (colocando-a no meu colo)”. “Sim, posso ler” – disse. A MC. rapidamente se senta no chão perto da minha cadeira. A MC. não me deixa terminar a história, dizendo: “Mariana, esta é melhor”. Eu seguro na história que a MC. me dá e ela arruma na estante a que eu tinha. Posto isto, a MC. pede para irmos lá para fora e pede-me que leve o livro: “ <i>A que sabe a lua?</i> ” de Michael Grejniec. Antes de começar a ler a história pergunto-lhe: “MC. a que achas que sabe a lua?”. A MC. responde: “A queijo, eu gosto muito”. A FG. aproxima-se e diz: “Eu acho que é doce”. Eu respondo: “Vamos ver se na história diz qual o sabor, o que acham?”. As duas crianças com entusiasmo dizem-me para começar a ler a história. Quando terminei de a ler, a FG. foi brincar e a MC. foi para junto da Estagiária da sala C3, que estava a ler outra história a um grupo de crianças.	Leitura de história solicitada pelas crianças Casa de livros no espaço exterior
27/10/2021	NC 7, nº4	O F. vem ao meu encontro com um desenho na mão e diz-me: “O VA. disse-me que o meu desenho está feio”. Eu digo-lhe: “F., o que o VA. disse não se diz. Mas eu acho que está muito bonito, queres dizer-me o que desenhaste?”. O F. mostra-me o seu desenho, apontando para cada elemento que continha. Na obra do F. estavam desenhados círculos de diferentes dimensões com algumas letras (do seu nome).	Tentativas de Escrita Prazer e Motivação para escrever Exploração Individual
02/11/2021	NC 9, nº7	Posto isto, a EC vai buscar a bolsa que contém a história de Halloween que o DF. levou para casa, para continuar a história. A EC lê a história que o DF. fez com a família. Para além disto, a EC mostra os desenhos que o DF. desenhou sobre a	Leitura de História

		história, sendo que ele explica aos colegas o que estava em cada desenho. A EC escolhe a L. para ser a próxima a continuar a história com a família.	Envolver as Famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças
03/11/2021	NC 10, nº10	A EC chama uma criança à vez, para colocar a sua presença no respetivo mapa. Quando todas as crianças colocaram a sua presença a EC refere que posso dar início à atividade que planifiquei. Pedi ao grupo para se sentar no tapete e expliquei como é que a atividade foi desencadeada, tendo sido pelo facto de a LA. ter feito um bolo imaginário e a partir daí, a LA. ter demonstrado interesse em fazer um bolo com os colegas da sala. Posto isto, mostro a cartolina A3, onde as crianças iriam criar a tabela para se saber qual o bolo que queriam realizar na sexta-feira. Para isso, coloquei um título na cartolina que fiz horas antes na sala acompanhada pela FG. que esteve comigo a fazer e sempre que eu escrevia uma letra dizia-lhe qual era e ela olhava para os cartões dos nomes dos colegas e dizia o nome de uma delas em que o nome começasse por essa letra. No momento em que mostro a cartolina ao grupo, o J. aponta para o título: “Qual é o bolo que vamos fazer?” e diz: “Mariana, eu tenho essas letras no meu nome”. Eu digo ao J.: “Pois é J., tens toda a razão”. O J., rapidamente, me responde: “É o o e o a, Mariana”. Eu confirmo o que o J. disse. Posto isto, peço a cada criança que me diga, à vez, qual o bolo que querem fazer, tendo os bolos referidos pelas crianças sido: o bolo de chocolate, bolo do vampiro, bolo do amor, bolo de iogurte e bolo de morango. À medida, que as crianças diziam acrescentavam	<p>Convenções da Escrita (Reconhecimento das letras)</p> <p>Escrita de números</p>

		<p>um traço ao bolo que escolhiam. O bolo de chocolate foi escolhido por 12 crianças e o bolo de morango por 7. Os restantes bolos foram escolhidos por uma ou duas crianças. As crianças escreveram o total de traços que cada bolo tinha e quando foi para escrever o número doze a LA. não conseguiu, tendo, então o J. dito: “LA. eu ajudo-te, posso?”. A LA. entrega, de imediato, o lápis de carvão ao J. que escreve o número doze. O F. quando estava a escrever o número sete pede a minha ajuda e eu ajudo-o. Posto isto, mostrei a cartolina às crianças, que começaram a dizer quantas tinham escolhido cada um dos bolos e o número total de crianças. Para isto, a EC diz ao J. para ir contar quantas peças verdes estavam no mapa de presenças. O J. diz que estavam 25 crianças e escreveu na tabela esse número. Quando a tabela estava terminada, a LA. sugeriu que se desenhasse cada bolo que estava na tabela, tendo eu respondido que sim e que a LA. ia ajudar nessa atividade.</p>	Colaboração com os colegas
05/11/2021	NC 11, nº3	<p>A FG. pergunta-me: “Mariana, posso ver o teu caderno? (onde escrevo as notas de campo)”. Eu respondo que sim, pedindo-lhe para que não perca o caderno. A FG., rapidamente, responde-me: “Mariana, vou-me sentar aqui ao teu lado, está bem?”. Eu agradeço-lhe a sua ideia e respondo: “Claro que sim”. Quando a FG. estava a ver o meu caderno, faz-me perguntas acerca do que está escrito e eu vou-lhe lendo. A LA. senta-se ao nosso lado e pergunta-me: “Mariana, podes escrever uma coisa?”. Eu respondo: “Posso, o que é que queres que eu escreva?”. A LA. fala com a FG. e as duas dizem: “Escreve: As meninas são bonitas”. A LA. e a FG. quando viram a frase escrita, sorriram para mim e uma para a outra.</p>	Funcionalidade da Escrita

05/11/2021	NC 11, nº4	<p>A EC chama as crianças para irem para a sala. Quando lá chegam as crianças vão-se sentando no tapete. Aproveito o facto de estarem todas sentadas para fazer um pequeno jogo com o grupo, o qual consistia em tocar na parte do corpo que eu dissesse: barriga, braços, cabeça, nariz, pernas, pés. Posto isto, a EC começou a distribuir pelas crianças a fruta, que era pera. Enquanto estavam a comer, a LA. diz-me: “Mariana, eu trouxe um livro. Posso mostrar?”. Eu digo à LA. que ela pode, pois, a EC dá-me indicação que está a preparar tudo para se fazer o bolo. A LA. quando termina de comer, pede-me para colocar uma cadeira de frente para os colegas. Quando coloco, a LA. senta-se e vai contando a história aos colegas através das imagens que estavam presentes no livro. Como o livro abordava uma festa de aniversário, eu pergunto ao grupo: “O que acham de cantarmos os Parabéns a você?”. As crianças imediatamente, começam a cantar.</p>	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura
			Leitura pelas ilustrações
08/11/2021	NC 12, nº5	<p>Eu peço à EC para continuar com a atividade da tabela sobre a escolha do bolo que as crianças quiseram fazer. Assim que me sento no chão, várias crianças quiseram desenhar um dos bolos que escolheram quando se realizou a contagem do bolo. A FG., o J., a L., DS., a MI. e a VM. quiseram desenhar os bolos. No fim, digo às crianças: “Agora precisamos de escrever por baixo dos vossos desenhos, o nome do bolo, o que acham?”. As crianças ao ouvirem isto, olham muito atentamente para mim e a FG. diz-me: “Mariana, eu quero escrever”. Para saber o lugar onde se tinham de escrever os nomes dos bolos eu já tinha escrito a lápis. Por isso, a FG. pegou numa caneta de feltro e começou a escrever por cima. A MI. que ia fazer o mesmo, começa a passar por cima de algumas letras e diz-me: “Mariana, eu tenho esta (l), esta (e) e</p>	Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)
			Convenções da Escrita (Correspondência letra-som)
			Colaboração com os colegas

		esta (i) no meu nome”. Face ao que a MI. me diz eu digo-lhe: “MI., a Mariana vai apagar as letras que fez e tu vais escrever como escreves no teu nome, pode ser?”. A MI. olha para mim e abana a cabeça afirmativamente. Enquanto a MI. está a fazer as letras, pede-me que lhe diga como se escreve a palavra iogurte. Eu soletro as letras e ela aponta para o título do cartaz para ter a certeza se estava a escrever a palavra corretamente. O J. vê o que a MI. está a fazer e pede-me para fazer o mesmo. Peço ao J. para que espere um pouco, só para a MI. acabar a fim de que ambos tenham espaço suficiente para escreverem. O cartaz não pôde ser terminado neste dia, visto que as crianças tinham de ir almoçar.	Prazer e Motivação para escrever
09/11/2021	NC 13, nº8	O LB., que está na área da escrita, chama-me e diz: “Mariana, olha o que eu escrevi”. Eu leio: “Mickey” e o LB. diz-me: “Sim, é Mariana, dá no Disney Júnior”. Eu digo-lhe que sim e ele diz-me: “Mariana, agora vou escrever outra palavra”. Eu encorajo o LB. a fazê-lo e ele sorri.	Área da Escrita e Matemática
			Prazer e Motivação para escrever
			Funcionalidade da Escrita
			Exploração Individual
			Tentativa de Escrita
12/11/2021	NC 15, nº1	Quando entro no espaço exterior, vejo a VM. e digo-lhe: “Estás muito carregada, com esses dois livros”. A VM. pergunta-me se posso ler um deles e eu respondo que sim. A VM. escolhe o “ <i>Desfile da Primavera</i> ” de Walt Disney. Enquanto estava a ler a história, uma menina da sala dos cinco anos também quis ouvir e sentou-se junto de nós. Durante a leitura da história, a VM. apontava para as imagens, dizendo o nome das personagens e a cor da roupa e sapatos que tinham vestidos.	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura
			Leitura pelas ilustrações
			Prazer e Motivação para ler

15/11/2021	NC 16, nº8	<p>A LA. pede à EC para contar uma história aos colegas: “Os <i>Aristogatos</i>” da Disney. Para começar a contar a história, a LA. diz-me: “Mariana, preciso de uma cadeira, aqui, para me sentar, por favor”. Eu digo à LA. que a vou buscar e coloco-a no lugar que me tinha pedido. A LA. senta-se e diz à EC: “MS. (EC), eu não sei ler a história, vou ver as imagens”. A EC diz-lhe que não há problema e que a pode ajudar se ela quiser, ao que a criança responde que sim. A EC senta-se junto dela e a LA. começa a contar a história, através daquilo que via nas imagens. A primeira coisa que a LA. fez foi dizer a sua fórmula canónica de abertura: “A história vai começar vamos todos ouvir”. Enquanto contava a história, era possível notar-se o entusiasmo e o vocabulário diversificado que utilizava para a narrar. A certa altura, a LA. diz: “Os gatos estão a tocar piano, mas os gatos não tocam piano. Este livro é uma tontice” (enquanto dizia isto ria). Face a isto, o grupo começou-se a rir e a dizer que a LA. tinha razão. Para terminar o conto da história, a LA. disse a fórmula canónica de fecho: “Vitória, vitória acabou-se a história”. A EC pediu para baterem palmas à LA e disse: “A LA. foi muito corajosa por ter contado a história para os colegas e contou muito bem”.</p>	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura
			Valorização das Crianças
15/11/2021	NC 16, nº9	<p>Quando a LA. terminou, a EC lê o livro: “<i>A cigarra e a formiga</i>” que o FR. tinha trazido de casa. A EC lê a história em pé, fazendo expressões e movimentos que apareciam na história. No momento em que terminou de ler a história disse ao grupo: “Agora quem quer vir aqui para fazer um teatro sobre a história?”.</p>	Leitura de História
			Encenar História
			Material - Livros
15/11/2021			Escrita do nome próprio

	NC 16, nº12	Como a EC se apercebeu que algumas crianças não estavam a colocar o nome no seu desenho, pediu-me para que fosse relembrando as crianças para o fazerem. Quando pedi ao MN. para o fazer, ele diz-me: “Mariana, eu não sei fazer”. Eu digo ao MN.: “Faz o nome como sabes, não te preocupes”. O MN. vai buscar o seu cartão para escrever o nome. Quando termina de o fazer, diz-me: “Mariana, vê já fiz”. Eu olho para o que o MN. tinha feito e digo-lhe: “Vês MN., conseguiste”. O MN. sorri e pergunta-me se pode ir arrumar o seu desenho. Eu digo-lhe sim e onde tem de o colocar.	Material – Cartão do Nome
15/11/2021	NC 16, nº14	A EC chama-me e diz-me: “Anda ver o que o LB. escreveu ali na área da escrita”. Eu vou e quando lá chego, olho e leio (para mim), o que o LB. tinha escrito e pergunto-lhe: “O que escreveste, LB.?”. Ele, orgulhoso do que tinha feito, diz: “Mickey Mouse”. A EC chama a AAE também para que fosse ver.	Funcionalidade da Escrita Área da Escrita e Matemática Valorização das Crianças Exploração Individual Tentativa de Escrita
15/11/2021	NC 16, nº17	As crianças que não adormeceram no momento do relaxamento, puderam fazer desenhos no seu caderno pessoal. O M. quis mostrar-me o que tinha feito e diz: “Fiz um robot que tem muitos botões, mas este, quando nele se toca, liberta fogo e queima”. O M. quis continuar o seu desenho e a MI. queria mostrar-me o dela que tinha uma castanha, um arco-íris bebé (pequeno), arco-íris mãe (maior), uma casa, um robot e, ainda escreveu algumas letras do seu nome.	Exploração Individual Caderno Individual das Crianças

17/11/2021	NC 18, nº3	Quando as crianças terminaram de comer, a EC foi buscar a história do Halloween que o FP. fez em casa com a sua família. A EC leu a história e mostrou os desenhos que o FP. tinha feito sobre a história, chamando a especial atenção das crianças para as legendas que a mãe do FP. havia acrescentando a propósito de cada desenho. Contudo, o FP. soube identificar o que estava desenhado, apontando e explicando o que desenhou e como o havia feito. De seguida, a EC mostra às crianças a história do projeto “Vai e vem” que o VA. leu em casa com a família, que se intitulava de “No sótão”. Quando terminou a leitura mostrou às crianças o desenho que o VA. tinha feito e disse o nome daquela que irá ser a próxima a fazer.	Envolver as Famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças
19/11/2021	NC 19, nº4	Seguidamente, a EC pergunta-me se quero que comece a atividade ou que deixe a VM. contar a história que tinha trazido: “ <i>Alladin</i> ”. Eu digo à EC para que a VM. conte a história que tinha trazido. A EC diz à VM. para ir buscar o seu livro, sendo que ela se senta onde a EC estava e começa a contar a história (através das ilustrações). A EC pergunta à VM. se quer que algum colega a ajude, e ela escolhe o J. que, rapidamente, se senta junto dela. A EC e eu sentámo-nos no tapete com as crianças, algumas escutaram a história e as que não ouviam falavam entre si. Como a EC começou a aperceber-se que a maioria das crianças não estava interessada no que estava a acontecer, diz ao grupo que eu iria realizar uma atividade.	Leitura pelas ilustrações Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura Colaboração com os colegas Prazer e Motivação para ler
23/11/2021	NC 21, nº8	Assim que a LA. termina de comer a fruta, pede à AAE para ler a história que tinha trazido de casa aos colegas. A LA. senta-se numa cadeira de frente para os colegas e começa a contar a história, dizendo: “Agora não podem fazer barulho. Eu vou ler a	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura

		história. Chiu". A LA. diz-me a mim e diz à AAE que conhece a história de cor. À medida que a LA. lê a história, fui percebendo que ela sabia de cor as frases de cada página do livro, dizendo-as expressivamente e apontando para as imagens, direcionadas para os colegas.	Prazer e Motivação para ler
24/11/2021	NC 22, nº4	A EC pede às crianças para se sentarem no tapete a fim de comerem a fruta (pera). Quem distribuiu pelo grupo foi o VP. a pedido da AAE. Quando as crianças terminaram de comer a fruta, a VM. pede para contar a história da Branca de Neve aos colegas. A AAE deixa a VM. contar, sendo que esta se senta numa cadeira de frente para os colegas. Enquanto a VM. está a contar a história aos colegas, estes ajudam-na, pois, conhecem bem a história e quando viam as imagens diziam alguns pormenores como: "A Branca de Neve tinha sete anões"; "A bruxa má transformou-se numa velha"; "A Branca de Neve não morreu, ela adormeceu"; "O príncipe apareceu e acordou a Branca de Neve"; "A Branca de Neve casou com o Príncipe e foram felizes para sempre".	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura
			Leitura pelas ilustrações
			Prazer e Motivação para ler
			Colaboração com os colegas
26/11/2021	NC 23, nº7	A L., o DR. e o VP. estão na área dos jogos. Sento-me junto deles para ver como estavam a fazer os puzzles. Entretanto, a L. diz-me: "Mariana, é assim a letra do meu nome". A L. tentou fazer a letra do seu nome com os dedos (o dedo indicador da mão esquerda na vertical unido à ponta do dedo indicador da mão direita na horizontal). Perante o que a L. faz, eu coloco os dedos de forma correta e dessa forma a L. apercebe-se que tinha feito a letra L. Posto isto, digo-lhe: "O L de L. e há mais palavras que começam por L. Como lápis, lâ, lugar, laço. Gostas de laços?". A L. diz que sim, rindo-se.	Convenções da Escrita (Reconhecimento de Letras)
26/11/2021	NC 23, nº8		Letras misturadas com números

		A EC pede às crianças para que comecem a arrumar as áreas. Quando o FP. está a arrumar a área da escrita, chama-me: “Mariana, olha aqui o que eu fiz”. Eu olho e vejo que ele tinha preenchido um quadro magnético com letras e números. Quando me aproximo para ver, o FR. também o faz. O FP. vê que o FR. chegou e diz-lhe: “Agora temos de encontrar os números”. O FR., rapidamente, encontra os números 8, 2 e o 6. O FP. diz ao FR.: “Muito bem, viste todos”. As duas crianças vão embora pois a EC está a distribuir a fruta da manhã. Quando as crianças regressam à área relembro-as para que arrumem e as crianças fazem-no a cantarolar a música de Natal que andam a ensaiar.	Área da Escrita e Matemática
26/11/2021	NC 23, nº15	A EC chega à sala e diz às crianças que se podem dirigir para as áreas da sala. A MC. pede-me para que lhe leia uma história. Como a VM. ouviu esse pedido e tinha trazido uma história de casa que estava na sala, entrega-ma e pergunta-me: “Podes ler esta?”. Eu digo que sim e sento-me com as crianças no tapete e começo a ler a história.	Leitura de História solicitada por uma criança
30/11/2021	NC 25, nº3	A EC organiza as crianças pelas mesas da sala, deixando algumas no tapete. Posto isto, distribuiu a fruta. Enquanto as crianças comiam a fruta, eu, a EC e a AAE organizávamos a prenda de Natal. Quando o G. terminou de fazer o seu desenho,	Escrita do nome próprio

		<p>vem mostrar-mo e eu pergunto-lhe: “G., vais colocar o nome?”. O G. sai a correr de junto de mim em direção à mesa do desenho e começa a escrever o seu nome, sem o auxílio do cartão que está numa das paredes da sala podendo cada criança ir lá buscar o seu cartão para escreverem o nome sempre que quiserem. As crianças sabem onde está o seu cartão, pois por cima de cada um consta a fotografia de cada criança. Quando o G. termina de escrever o nome, mostra-mo e eu leio. Assim que termino de ler, o G. entrega-me o desenho e pede-me para que o guarde. Eu assim faço.</p>	Material – Cartão dos Nomes
30/11/2021	NC 25, nº7	<p>A LA. e a VM. tinham trazido histórias de casa. Quando estão no espaço exterior, decidem ler as histórias aos colegas, por isso cada uma senta-se numa cadeira de frente para os seus amigos. As duas crianças colocam as histórias no seu colo e começam a contar. Passado algum tempo, a LA. vem até mim, dizendo: “Mariana, a VM. não me deixa ler a minha história. Está sempre a falar por cima de mim”. “LA., fala com a VM. para ver se arranjam uma solução”. A LA. vai falar com a VM. e passados alguns minutos, a LA. diz-me: “Mariana, a VM. continua”. Eu digo à LA. para pensar numa solução. A LA. faz uma cara triste e diz que não consegue. Eu sento-a no meu colo e digo-lhe: “Então o que achas de contares a tua história à Mariana, eu quero muito ouvi-la”. A LA. esboça um sorriso e começa a contar a história, através do que via nas imagens. A MC. e o MN. aproximam-se de nós e ouvem a história que a LA. estava a contar-me.</p>	<p>Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura</p> <p>Prazer e Motivação para ler</p> <p>Leitura pelas ilustrações</p>
03/12/2021	NC 26, nº10	<p>A EC diz-me que falou na reunião de pais do projeto que irá ser realizado “As cartas do correio”. As famílias demonstraram entusiasmo com a construção do marco do correio. Por isso, a EC pergunta ao grupo: “O que acham se fizermos já troca de cartas?”. As crianças dizem que sim e o que vão colocar dentro das cartas:</p>	Troca de Cartas

		<p>“Desenhos”; “Escrever coisas”; “Postais”. A EC continua: “Vamos fazer um sorteio para ver quem escreve a quem, o que acham?”. As crianças ficam entusiasmadas. Eu faço os papéis com os nomes das crianças e a AAE procura uma bolsa onde possa ser feito o sorteio. A LA. pergunta onde se colocam as cartas, pois o marco do correio ainda não está feito, por isso a EC diz-lhe: “Enquanto não temos o marco do correio podem colocar as cartas na caixa do correio da escola, está bem?”. As crianças dizem umas às outras onde está a caixa do correio.</p>	
03/12/2021	NC 26, nº19	<p>A LA. pede-me para contar a sua história ao grupo: “<i>Pocahontas</i>”. Passado algum tempo de ter começado a contar a história, o grupo começou a ficar agitado, não dando atenção ao que a LA. estava a fazer. Por isso, a LA. começa a mudar os colegas de lugar para ficarem mais atentos. Pergunto à LA. se quer contar a história em pequeno grupo, para aqueles que queriam ouvir, ao que a LA. me responde que não. Deixo passar algum tempo, mas as crianças continuam a não querer ouvir a história da LA., pedindo-me para irem buscar um livro para elas. Perante isto, peço à LA. para fazer uma pausa e digo ao grupo: “Quem quiser ir buscar um livro para si à biblioteca pode ir”. O LB. pede-me que coloque os animais no tapete e eu digo-lhe que sim, colocando-os lá. A LA. pergunta-me se pode continuar a contar a história aos amigos que querem ouvir e eu respondo-lhe que sim.</p>	<p>Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura</p> <p>Prazer e Motivação para ler</p>
06/12/2021	NC 27, nº1		Leitura de História

		As crianças estão no espaço exterior e a EC chama-as para fazerem um comboio para se dirigirem para a sala. Chegadas à sala, as crianças sentam-se no tapete e a EC pega no livro “ <i>Pai Natal</i> ” que a LA. tinha trazido de casa. A EC lê alguns capítulos do livro. O primeiro referia-se ao Ártico (que animais lá existem, como é a vegetação). Depois foi a vez do capítulo de como era a casa do Pai Natal. A EC lê o nome de vários países que despertam a atenção do G. que diz: “Eu sei muito sobre a Finlândia”. A EC diz-lhe que agora está a ler o livro e, por isso, não pode falar naquele momento.	Material - Livros
06/12/2021	NC 27, nº3	As quatro crianças regressam à sala com a EC, trazendo nas mãos as cartas que lá encontraram. Para dar início à leitura das cartas, as crianças e a EC juntam-se à roda. A EC começa a lê-las, referindo de quem eram e a quem se destinavam, lendo-as em voz alta, mostrando como estavam escritas. No final de serem todas lidas, a EC lembrou que as crianças que não tinham trazido a sua carta tinham de o fazer. Depois disso, a EC pediu-me para que fosse guardar as cartas com as crianças que tinham recebido aos seus cabides.	Troca de Cartas
07/12/2021	NC 28, nº1	Assim que chego ao espaço exterior, as crianças pedem-me para ir ao trampolim. Para todas terem oportunidade de ir vou gerindo o tempo de igual forma. Às crianças que me pedem com mais insistência para irem, eu lembro que as deixarei ir. A VM. vem até junto a mim, com um livro na mão, que tinha trazido de casa: “ <i>Cinderela</i> ”. A VM. pede-me que lhe conte a história, dizendo-me: “Mariana, tens de te sentar comigo”. Dando-me a mão, a VM. leva-me até às cadeiras e eu sento-me junto a ela. Colocando o livro no seu colo, a VM. começa a apontar para as ilustrações da história e diz pequenas frases relacionadas com o que lá vê: “A Cinderela está a chorar”; “Os animais estão à volta da Cinderela”; “São muitos animais”.	Leitura de Histórias (Crianças) + Tentativa de leitura Prazer e Motivação para ler Leitura pelas ilustrações

07/12/2021	NC 28, nº8	A EC começa a lê-las e enquanto o está a fazer diz-me que há muita coisa que é compreendida por aquilo que as cartas têm escrito: o que fazem; o que gostam; com quem brincam; com quem não brincam; como brincam (brincadeiras preferidas ou as que mais fazem). No momento em que a EC pega na carta que o D. escreveu para a FG. diz várias vezes que a carta está muito bonita e que até tem autocolantes. O M. acrescenta: “A carta até é cor de rosa”. Quando a EC está a ler a carta, o D. sorri muito. Assim que a EC terminou de ler a carta, o D. levanta-se e a EC entrega-lhe a carta para ele dar à FG.. O D., quando o está a fazer, sorri. A EC diz à FG. que tem de agradecer ao D..	Troca de Cartas Papel do Adulto Envolver as famílias +Gosto pela leitura e escrita para as crianças
07/12/2021	NC 28, nº12	A EC diz-me que tinha ido buscar livros para trocar por aqueles que estão na área da biblioteca. Para o fazer reúne as crianças à volta do carro que tem os livros, retirando os que lá estavam e colocando os novos com a ajuda das crianças, dizendo o título de alguns deles. Quando terminaram, a EC diz às crianças que os livros estão organizados por cores e que cada compartimento do carro é para livros de uma cor diferente. Posto isto, a EC diz que cada criança pode ir buscar um livro para ver no tapete.	Área da Leitura/Biblioteca
10/12/2021	NC 29, nº4	Seguidamente, a EC mostrou o que o FP. tinha trazido de casa. Trouxe uma iguana (brinquedo) com um papel que continha escrito uma caracterização do animal, que no verso tinha um desenho do lagarto a alimentar-se de uma mosca. A EC diz-me que posso construir um livro, juntamente com o FP., com aquilo que ele traz de casa (desenhos, pesquisas, etc.). Posto isto, a EC pergunta ao grupo: “O que acham de fazermos o projeto: Os animais são nossos amigos?”. As crianças mostram um	Funcionalidade da Escrita

		grande entusiasmo e a EC continua: “Vocês vão escolher um animal e terão de trazer informações sobre ele e uma fotografia. Podem procurar em livros, na internet, onde quiserem”. Cada criança escolhe um animal diferente e eu aponto numa folha.	
15/12/2021	NC 32, nº1	O A. tinha um carro na mão e diz-me, apontando: “O carro tem aqui escrito: A minha avó deu-me este carro”. Eu olho para o A. e digo: “A avó deu-te um carro muito bonito. Não te esqueças de o colocar no cabide quando fores para a sala”. O A. sorri e vai-se embora.	Funcionalidade da Escrita
15/12/2021	NC 32, nº2	Para se dirigirem à sala, a EC chama as crianças. Quando aí chegaram, a EC pedelhes para que se sentem no tapete. Posto isto, vê de quem eram os trabalhos dos animais. A LA. fez sobre os golfinhos, tendo trazido uma folha com informações sobre o animal. A L. trouxe dois livros sobre o animal que tinha escolhido, o leão. O primeiro livro continha todas as informações do leão, como era o seu corpo, o que comia, como era a sua vida em grupo. O segundo livro era a fábula: “ <i>O Rato e o Leão (Era uma vez...)</i> ” de Joana Quental e Ana Oom. A EC pediu-me para que lesse a história às crianças.	Funcionalidade da Escrita Leitura de outros tipos de texto Material - Livros
15/12/2021	NC 32, nº6	A EC diz-me que o DR. ainda não tinha escrito o seu nome no postal de Natal, por isso chamo-o e peço-lhe para que se sente à mesa e escreva o seu nome, tendo como apoio o cartão (que contém o seu nome escrito). O DR. escreveu todas as letras do nome, sem estarem pela ordem convencional (a correta). Contudo, enquanto escrevia dizia o nome de cada letra e sabia quais as letras que faltavam e ainda: “Tenho dois «ós» tenho de escrever duas vezes”. Quando terminou contou as letras	Escrita do nome próprio + Tentativa de Escrita Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras) Convenções da Escrita (Correspondência letra-som)

		do seu nome e as que tinha feito, por isso quando terminou de contar deu-me o postal, dando-me indicação que já tinha terminado.	Material – Cartão do Nome
10/01/2021	NC 34, nº8	Observo as crianças a realizarem a atividade que a EC propôs. Algumas crianças chamaram-me para ver o desenho que tinham feito. À medida que as crianças terminavam, fui notando que a EC pedia às crianças que fizessem todos os constituintes do corpo: as mãos, os pés, os braços, as pernas. Por isso, quando via que alguma criança não o tinha feito perguntava se o queria fazer, pelo que todas me disseram que sim e que não tinham feito por esquecimento. A algumas crianças perguntava onde estava a/o menina/o que tinham desenhado. As crianças respondiam e, se não tinham desenhado, iam a correr desenhar. Antes de entregarem o seu desenho a mim ou à EC, as crianças escreviam o seu nome no verso da folha.	Funcionalidade da Escrita Escrita do nome próprio + Tentativa de Escrita
12/01/2022	NC 36, nº3	Perante o que a EC me diz, penso que é uma oportunidade para poder ler uma história às crianças. Por isso, dirijo-me à biblioteca da EC, que se apercebe disso e diz-me que o melhor é ir à área da biblioteca escolher um livro, pois as crianças já conhecem os que se encontram na sua. Perante isto, agradeço o que a EC me diz e dirijo-me à área da biblioteca para escolher um livro. Como queria que fosse um livro que as crianças quisessem ouvir, peço ao DS. para me ajudar na escolha. O DS. observa atentamente os livros que lá se encontram e retira um, dizendo-me que nunca tinham ouvido aquela história.	Material - Livros Área da Leitura/Biblioteca
12/01/2021	NC 36, nº12	Como as crianças estavam no espaço exterior, sinto que seria uma boa oportunidade para construir a teia do projeto: “As Cartas do Correio”. Eu dirijo-me à sala e trago para o espaço exterior canetas de feltro e papel de cenário. Sento-me numa mesa e	Prazer e Motivação para escrever

		<p>as crianças, curiosas com o que ia acontecer, perguntam-me o que vão fazer. Eu digo-lhes que vamos fazer a teia do projeto, sendo que a primeira coisa que temos de fazer é escolher as cores para cada um dos tópicos: “O que achamos que sabemos”; “O que queremos saber”; “Como procurar”. As crianças, em conjunto, escolhem as cores, sendo que necessitaram da minha ajuda para se decidirem em algumas delas. Posto isto, começo a escrever na teia os subtítulos e depois, a sair de cada um deles, umas setas. Quando as crianças me vêm a fazê-las, perguntam-me se podem ser elas a fazer, tendo eu respondido que sim. As crianças fazem-nas, sendo que quando viam que outro colega queria fazer, rapidamente, davam-lhe a vez. A FG. que me vê a escrever o título diz-me: “Mariana, eu também quero escrever”. Eu respondo: “Claro que sim, FG.. Mas agora não porque a Mariana tem de ir embora, está bem?”. A FG. diz que sim e eu acrescento: “Durante o projeto vocês vão ter muitos momentos durante os quais podereis escrever”. A FG. sorri e ajuda-me a levar a teia do projeto e as canetas de feltro para a sala. Quando regresso ao espaço exterior, o DF. pergunta-me o que iremos fazer de seguida, eu digo-lhe que vamos construir e pintar o marco do correio. Não se conseguiu acabar a teia naquele momento, contudo seria acabada no dia seguinte.</p>	
14/01/2021	NC 37, nº7	<p>Com a ajuda do VP. e do DR. termino a teia do projeto, colocando o “Como procurar”. O MN. junta-se a nós e diz-me: “Eu quero escrever no projeto”. Eu peço-lhe para que ele se sente ao meu lado e me diga o que quer escrever na teia do projeto. O MN. não diz nada e eu digo-lhe que pode continuar perto de mim e assim vê se estou a fazer tudo bem. Quando termino a teia, mostro-a às crianças e sugiro um local onde ela poderá ficar exposta.</p>	<p>Prazer e Motivação para escrever</p>

14/01/2021	NC 37, nº11	Peço a algumas crianças que me ajudem a ir buscar os cadernos individuais à sala para os trazer para o espaço exterior. Além disso, levo canetas de feltro. Ao verem duas crianças a fazerem desenhos nos seus cadernos, as outras pedem-me os seus respetivos cadernos para também irem desenhar. Para além de desenhos, as crianças escreviam o seu nome e/ou acompanhavam o desenho com algumas letras.	Tentativas de Escrita
			Escrita do nome próprio
			Exploração Individual
			Caderno Individual das Crianças
18/01/2022	NC 38, nº5	Quando estou a escrever o título na teia do projeto, o J. pergunta-me: “Estás a escrever as letras D e E, porquê?”. “Estou a escrevê-las porque estão nas palavras que a Mariana tem de escrever, ora vê”. Eu leio o título da teia do projeto e aponto para as letras que o J. mencionou. Quando termino de o fazer, o J. olha para mim e diz o nome das letras que já conhece: “D, E, O, I, A”.	Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)
			Funcionalidade da Escrita
			Convenções da Escrita (Correspondência letra-som)
18/01/2022	NC 38, nº6	Posto isto, pergunto ao grupo se quer fazer desenhos na teia do projeto, ao que o MN., o J., o VA. e o F. me respondem que sim. O J. faz um carteiro, o F. faz várias letras e números e diz-me: “Mariana, nós pomos letras e números nas cartas”. “Vamos ver se isso acontece pelo que vamos descobrir, o que achas?”. O F. diz-me que sim, continuando o seu desenho.	Funcionalidade da Escrita
19/01/2022	NC 39, nº12	Como estava a sentir que as crianças estavam com calor e o sol estava forte e quente, vou à sala buscar o cesto dos chapéus para as crianças colocarem na cabeça. Distribuo os chapéus por cada criança e, passado algum tempo, noto que as crianças começam a tirar os chapéus da cabeça espalhando-os pelo espaço exterior. Perante isto, o J. diz-me: “Mariana, vou-te ajudar a ler os nomes que estão nos chapéus. Sabes eu já consigo ler”. O J. começa a ajudar-me e eu noto que ele reconhece as letras que estão no chapéu dos colegas e pede-me que lhe confirme se o nome que	Prazer e Motivação para ler
			Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)

		ele pensa que é, de facto, o correto. Perante um dos chapéus que me mostra eu digo-lhe: “Este L é de L. e não de LA., porque depois do L está um A e não um E, vês?”. O J. toma muita atenção ao que lhe digo e vai a correr entregar o chapéu à L..	Tentativa de leitura
19/01/2022	NC 39, nº13	Quando estou a fazer o registo no meu caderno de notas de campo, a LA. diz que me quer ajudar a fazê-lo e acrescenta: “Mariana, estás a escrever da esquerda para a direita”. Eu digo à LA. que ela tem toda a razão e ainda acrescento: “Pois estou e quando lemos é a mesma coisa, também é da esquerda para a direita”. A LA. que está sentada ao meu lado puxa o caderno e com o seu dedo indicador aponta para o que eu já tinha escrito e lê: “Os meninos portaram-se bem”. Eu digo à LA. que sempre que ela quiser posso ler-lhe o que escrevo. A LA. agradece e sorri.	Convenções da Escrita (Orientação da escrita)
			Modelo do Adulto
21/01/2022	NC 40, nº5	Eu e a EC dialogamos sobre o facto de a MC., o MN. e o FR. estarem a fazer progressos na escrita do nome. Estas crianças ainda não escrevem o nome sem o auxílio do cartão, mas quando o fazem conseguem escrever algumas letras do seu nome, embora nem sempre pela ordem correta.	Progresso das Crianças
			Material – Cartão do Nome
21/01/2022	NC 40, nº9	Quando vamos para o espaço exterior, levo uma cartolina e canetas de feltro. Sento-me numa cadeira e as crianças vêm para junto de mim. A FG., a LA. e a MI. perguntam-me: “Mariana, o que vamos fazer?”. Eu explico às crianças que iremos fazer um envelope gigante e digo: “O Remetente é quem escreve a carta e coloca-se o seu nome e morada no canto superior esquerdo do envelope. O Destinatário coloca-se aqui, no canto inferior direito”. As crianças dizem: “Já aprendemos mais uma coisa. O Remetente é quem escreve, posso escrever no envelope?” – pergunta-me a FG.. Eu respondo-lhe que sim e ela pede-me para passar por cima das minhas letras. A LA. e a MI. pedem-me para escrever a palavra: “Destinatário” e eu digo-lhes que sim, sendo que têm de se organizar para que as duas possam escrever.	Prazer e Motivação para escrever

24/01/2022	NC 41, nº4	Seguidamente, dirijo-me ao móvel para ir buscar uma folha branca a fim de dar início à escrita da carta com destino à outra sala de Jardim de Infância. As crianças começam a dizer-me o que querem que eu escreva na carta e eu anoto. Depois de anotar tudo, vou para uma mesa e passo a limpo a carta das crianças. A LA. e a FG. veem o que estou a fazer e aproximam-se de mim. A FG. pergunta-me: “Mariana, podemos ajudar-te?”. Eu respondo que sim e pergunto-lhes: “Querem fazer os números que temos de escrever na carta?”. As crianças dizem que sim e a LA. diz à FG.: “Tu escreves um e eu outro”. A FG. diz que sim e ao deparar-se com uma dificuldade, diz-me: “Mariana, não consigo fazer o número 4”. “Eu posso ajudar-te a fazer” – diz a LA. que pega na caneta e diz: “Fazes assim, estás a ver?”. A FG., depois de ver o que a LA. fez, pega na caneta e numa folha de rascunho e faz o número. A LA. felicita a FG. por já conseguir fazer.	Funcionalidade da Escrita
			Prazer e Motivação para escrever
			Colaboração com os colegas
			Escrita de números
24/01/2022	NC 41, nº8	Na mesa onde eu, a MC. e o DS. estávamos a terminar o envelope, a FG. estava jogando um jogo que consistia em fazer puzzles que formavam palavras e a imagem da respetiva palavra. A FG. dizia: “Eu já sei ler. Eu estou a fazer este jogo sozinha e acertei em tudo. Ora vejam (apontando para uma das imagens): isto é um barco (aponta para a primeira letra quando começa a dizer a palavra e quando termina aponta para a última letra)”. Perante o que observo digo à FG.: “Já sabes ler muito bem”. A FG. aponta para outra imagem, uma bola e faz o mesmo.	Material – Jogo de formação de palavras
			Tentativa de leitura
			Prazer e Motivação para ler
24/01/2022	NC 41, nº12	De manhã, todas as crianças conseguiram terminar o seu envelope. Por isso, a EC pergunta-me se quer continuar a realização dos envelopes para as famílias. Para as crianças fazerem o envelope, colocam o seu nome com carimbos com as letras do seu nome e o selo que tinham feito. Esta atividade foi realizada por mim e pela AAE, e pedíamos a cada criança para ir buscar o cartão do seu nome. Então, usando as	Convenções da Escrita (Reconhecimento das letras)

		letras que cada carimbo tinha, escreveram o seu nome. O VP. e o FR., conseguiram identificar, rapidamente, todas as letras do seu nome. A MC. e o MN. tiveram dificuldades em reconhecerem algumas letras do seu nome.	
26/01/2022	NC 43, nº12	A EC chama as crianças para se dirigirem para a sala. Quando as crianças aí chegam a EC pede-lhes para que se sentem nos seus tapetes pois irá colocar áudios de histórias para as crianças escutarem. A EC diz-me que este tipo de atividades potencia a imaginação e a criatividade das crianças, pois apenas através daquilo que ouvem conseguem compreender a história. Durante este momento, termino de fazer os envelopes com as crianças que ainda não tinham feito.	Audição de história
27/01/2022	NC 44, nº2	Eu vejo que a L. está na sala e pergunto-lhe: “L., queres fazer a tua carta para a família?”. A L. abana a cabeça afirmativamente e eu peço-lhe que ela vá buscar o cartão do seu nome para o escrever no envelope. A L. conseguiu identificar todas as letras do seu nome. Depois disso, explico-lhe o motivo da construção do envelope e a mensagem que está a colocar dentro deste.	Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)
			Material – Cartão do Nome
27/01/2022	NC 44, nº3	Posto isto, digo às crianças que temos de terminar a carta para a outra sala, pois durante o passeio pela comunidade vamos colocá-la nos correios. Antes de colocar os dados no envelope, a VM. e a LA. pedem-me para fazerem um desenho para colocarem junto da carta como todos tinham feito. Eu digo às duas crianças que o podem fazer. O M. ajuda-me a colocar os dados do remetente e do destinatário. O que o M. mais gostou de fazer foi de dizer os números do código postal. A VM. e a LA. tiveram dificuldade em partilhar a folha onde estavam a fazer o desenho, ao que a EC lhes diz: “Estão a trabalhar em conjunto, não precisam de se chatear”. Perante isto, a LA. diz: “Eu quando terminar dou-te a folha, está bem?”. A VM. diz que sim, mas passado algum tempo, as duas crianças continuam a fazer o desenho ao mesmo	Funcionalidade da Escrita

		tempo porque a LA. estava a demorar muito tempo. No final, a LA. e a VM. entregam-me o desenho e a LA. diz-me: “Mariana, podemos escrever o que já aprendemos aqui (no verso do desenho)?”. Eu respondo que sim e a LA. diz-me o que tenho de escrever. A mensagem dizia o que já tinham aprendido e que gostavam muito do projeto que estavam a fazer. Posto isto, as crianças colocaram a carta e o desenho dentro do envelope.	
28/01/2022	NC 45, nº5	Depois de vistas três danças irlandesas, a EC pede à MI. para ir buscar o marco do correio que se encontra à porta da sala. Enquanto isso, pede às restantes crianças para que se sentem na área do tapete. A MI. tira as cartas que estavam dentro do marco do correio e dá-as à EC que tinha escrito cartas para alguns dos amigos. Para além da MI., também o DF. escreveu para o J. e o D. escreveu uma carta para a sala a relatar a viagem que tinha feito nas férias do Natal à Roménia. A carta do D. dizia que ele, a mãe, o pai e o irmão foram à Roménia visitar a família, contava o que ele tinha feito na quinta dos avós, o que comeu e o que lá viu. Quando a EC terminou de ler a carta, o D. conta mais pormenores sobre a viagem e os colegas ficam muito atentos a ouvi-lo. Posto isto, a EC diz às crianças que receberam cartas para irem comigo guardar nos seus respetivos cabides. A EC diz ao D. que vai guardar a carta que ele escreveu para fazer um livro com as cartas que as crianças escrevem para a sala.	<p>Troca de Cartas + Livro das cartas escritas pelas crianças – Estratégia da EC</p> <p>Envolver as famílias + Gosto pela leitura e escrita pelas crianças</p> <p>Valorização das Crianças</p>
28/01/2022	NC 45, nº7	Vou à sala buscar o livro “ <i>A última carta</i> ” de Antonis Papatheodoulou para guardar no cacifo, mas antes de o fazer dirijo-me com ele ao espaço exterior. A FG., o J. e o M., assim que veem que tenho a história comigo, vêm ao meu encontro e pedem-me para que eu lhes leia a história novamente. Eu assim faço e as crianças, à medida que	Leitura de História solicitada pelas crianças

		ouviam a história, utilizavam palavras do campo lexical do projeto, como: carta, selo, remetente, destinatário e carteiro.	
31/01/2022	NC 46, nº3	Quando chegámos à sala, a EC pede às crianças para que se sentem na área do tapete. A EC diz ao G. que vá ver se tínhamos cartas no marco do correio. O G. verifica que sim e a EC pede-lhe que traga o marco do correio para a sala e pede-lhe que tire a carta lá de dentro. O G. tira a carta e a EC diz ao grupo: “Lembram-se de termos entregue cartas pela comunidade?”. As crianças dizem que sim com entusiasmo e a EC continua: “Pois foi e esta carta é a resposta de uma senhora da comunidade, que se chama Suzanne, segundo está aqui escrito”. A EC pede-me para que leia a carta e, no final, pergunta às crianças: “O que ela gosta de fazer?”. A LA. diz: “De tricotar”. A EC pede ao FR. que lhe diga o que a Suzanne gostava de fazer e o FR. não lhe conseguiu responder. Por isso, a EC diz-lhe que vai ler novamente a carta. Quando termina, volta-lhe a perguntar o que a Suzanne gosta de fazer. Isto repetiu-se por mais duas vezes e na última, o FR. responde: “Tricotar”. A EC, para ver se as restantes crianças tinham compreendido a carta, pergunta a todas as crianças o que a Suzanne gostava de fazer, sendo que as crianças responderam: “De cozinhar”; “Andar de bicicleta”; “Tricotar”.	Leitura de vários géneros literários  Compreensão do sentido do texto
01/02/2022	NC 47, nº6	A EC mostra às crianças uma encomenda que chegou vinda da livraria que se encontra na comunidade e a quem entregámos uma carta. Trazia um livro que se chamava: “ <i>Memo, um elefante pequeno</i> ”. As crianças ficam muito felizes por terem recebido o livro e a EC folheia-o mostrando às crianças as suas ilustrações. A EC nota que o livro de um lado está em português e do outro em inglês, por isso explica às crianças o que é um livro bilingue: “Está escrito em português de um lado e do outro em inglês. Por ter a história em duas línguas dá-se o nome de bilingue”. Para	Leitura de vários géneros literários

		as crianças compreenderem melhor o que tinha explicado, a EC lê algumas frases no idioma inglês e no idioma português.	
01/02/2022	NC 47, nº7	A EC diz às crianças que o livro não vai ser lido na escola, mas que vai passar por todas as famílias e que quando lerem a história terão de realizar um desenho sobre ela. A EC lembra as crianças que os livros não são para estragar, nem riscar, nem desenhar neles e que servem para se ler as histórias de encantar. De seguida, a EC lê a continuação da história: “Castelo Assombrado” que o M. fez em casa com a família.	<p>Envolver as famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças</p> <p>Leitura de Histórias</p> <p>Material - Livros</p>
03/02/2022	NC 48, nº5	Quando todas as crianças partilharam, a Professora de Yoga entra na sala e leva as crianças que têm essa atividade extracurricular consigo para fazer a aula na cave. Às crianças que não foram para a aula eu pergunto-lhes: “O que se lembram da entrevista ao carteiro?”. As crianças dizem várias coisas que eu me apresso a anotar numa folha. A FG. quando eu estou a escrever o que as crianças me dizem, afirma: “Esta letra é do meu nome (aponta para várias)”. E a FG. continua: “Esta letra é do nome do meu irmão”.	<p>Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)</p>
03/02/2022	NC 48, nº10	Quando termino de anotar as afirmações das crianças na folha, as crianças ao verem-me escrever, dizem: “Mariana, também queremos escrever!”. Eu pergunto: “Vocês querem escrever o que está aqui?”. A FG., a MI., a LA. e a B. dizem que sim e, à vez, escrevem as suas letras por debaixo das que eu tinha escrito. A VM. vê o que elas estão a fazer e pede para fazer o mesmo, sendo que lhe digo que o poderá fazer. As crianças dividiram as palavras que cada uma escrevia e todas concordaram.	<p>Prazer e Motivação para escrever</p> <p>Colaboração com os colegas</p>
04/02/2022	NC 49, nº8		<p>Leitura de História</p>

		Terminada a história, a EC diz que é o momento de regressarmos à sala. A EC pede às crianças para que se sentem na área do tapete e lê a história: <i>“Marta no Inverno”</i> . A EC chama a atenção das crianças para as roupas que Marta usava, como estava a natureza (com neve, as árvores sem folhas).	Material - Livros
04/02/2021	NC 49, nº11	Quando estava a realizar o placar com a LA., a VM. e a MC.. A LA., apontando para as imagens que estavam a ser colocadas no placar, perguntou-me: “Mariana, sabes o nome deles?”. Sem que eu tivesse tempo de falar acrescenta: “São os meios de transporte”. Eu confirmei e acrescentei: “Dos CTT”. A LA. sorri e pede-me que eu escreva isso no placar.	Funcionalidade da Escrita
04/02/2022	NC 49, nº12	A MC. estava sentada na mesa ao lado, onde estava a ser realizado o placar. Vejo que a MC. está a fazer um desenho e eu pergunto-lhe: “MC., o que achas de colocares o teu nome para se saber que o desenho é teu?”. A MC. sorri e diz-me: “Mas Mariana, eu não sei escrever o meu nome”. Olhando para ela, a sorrir, digo-lhe: “MC., eu já te vi a escreveres o teu nome e a cada dia que passa estás a escrever melhor. Vai lá buscar o teu cartão, que eu tenho a certeza que vais conseguir”. A MC. vai a correr buscar o cartão que contém o seu nome e, quando regressa, senta-se no lugar onde estava. Quando termina, vem ter comigo, entrega-me a folha e diz-me: “Mariana, já fiz”. “Pois está e queres saber uma coisa?” – pergunto-lhe. “O que é, Mariana?” – pergunta-me. “A Mariana percebe que está aqui o teu nome. Está o M, o A, o I” e a MC. não me deixa terminar e diz: “E o R e mais A’s porque tenho muitos”. Eu começo-me a rir com a sua observação e a MC. é contagiada, rindo também. Minutos depois, damos um abraço e eu digo-lhe: “Estás a ver que consegues? Tens de acreditar em ti”. A MC., pega no seu desenho e guarda-o no móvel.	Escrita do nome próprio
			Material - Cartão do nome
			Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)
07/02/2022	NC 50, nº3		Leitura de História

		Quando todas as crianças estão sentadas na área do tapete, a EC começa a ler o livro “ <i>Cuquedo</i> ” de Clara Cunha. As crianças conheciam muito bem a história e, por isso, iam terminando as frases que a EC lia. A EC pede às crianças para se levantarem e queria que quando lesse “De cá para lá e de lá para cá”, as crianças fossem da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. Durante a atividade, o FR., o M. e o FP. atiravam-se para o chão ou iam para cima dos colegas. Por isso, a EC pede a todos que se sentem à mesa, pois se não sabiam estar a fazer a atividade, tinham de sair. No final, a EC pede que as crianças se juntem dizendo-lhes que estava triste com o comportamento que tiveram.	Material - Livros
07/02/2022	NC 50, nº4	Posto isto, a EC pede-me que vá buscar o marco do correio, a fim de ler as cartas que lá estavam. Eu faço-o e a EC começa a ler algumas cartas. Eu digo às crianças que tínhamos recebido uma carta muito importante e mostro-a. A LA. assim que a vê diz: “O selo é verde”. Eu digo que as crianças ainda não tinham visto aquele selo e abro a carta, dizendo que era da Professora Carla, a Professora a quem tínhamos mostrado o projeto. Quando mostro às crianças a carta, fazem uma cara de espanto pois era muito grande (“tem muitas coisas escritas”). Ao terminar de ler a carta, as crianças gostam muito do que tinham ouvido e eu agradeço, mais uma vez, à EC por ter permitido a visita da Professora à sala, por Zoom.	Leitura de vários géneros literários
07/02/2022	NC 50, nº8	A EC pede às crianças para que arrumem a sala e, à medida que terminam, pede que se vão sentando na área do tapete. A EC lê a continuação da história do Halloween que o F. tinha feito, mostrando também os desenhos. Depois, a EC leu o Livro dos Desejos que a LA. tinha escrito com a sua família. Quando a EC termina de ler, lembra às crianças que podem escrever os seus desejos e as famílias também.	Envolver as Famílias + Gosto pela leitura e escrita para as crianças

		A EC mostra-me como está a ficar o livro, dizendo que, como a primeira família fez de uma forma, as restantes estão a fazer de forma idêntica e acrescenta que não há problema nenhum com isso. As famílias escrevem os seus desejos e as crianças ilustram por baixo.	
10/02/2022	NC 53, nº3	Algumas crianças tinham ido para a atividade extracurricular de Filosofia e, por isso, a EC só distribui a fruta pelas crianças quando estas chegam à sala. As crianças sentam-se na área do tapete a comer a fruta (banana) e a EC diz-me: “Mariana, tenho ali uns livros na biblioteca em cima do móvel muito interessantes”. Eu dirijo-me para lá e pergunto à EC quais são e ela informa-me. Eu acho que um livro tem um título que se relaciona com as atividades que a EC tem vindo a realizar com as crianças: “ <i>Senhor Espirro</i> ” de Roger Hargreaves. Face a isto, pergunto à EC se posso ler a história às crianças. A mesma diz-me que é uma excelente ideia. Eu leio a história às crianças que participam ao longo da leitura, pois o Senhor Espirro espirrava muito e as crianças também o faziam.	Material - Livros

14/02/2022	NC 54, nº4	<p>O DS., a MC. e a MI. escreveram o convite para a sala dos cinco anos, dizendo-me o que devia escrever:</p> <p>“Olá Sala dos 5 anos, Queremos mostrar-vos o nosso projeto: «As Cartas do Correio», no dia 15/02 na nossa sala C2. Gostaríamos muito que viessem! Obrigada, Sala C2”</p> <p>Quando termino de escrever o convite leio às três crianças e o DS. diz: “Mariana, eu quero fazer o envelope contigo”. Eu digo ao DS. que vou buscar ao móvel o material de que vamos precisar para a construção do envelope. O DS. pergunta-me se já pode fazer e eu digo-lhe que sim. Terminado o envelope o DS. coloca a carta dentro do envelope que fez.</p>	Funcionalidade da Escrita
15/02/2022	NC 55, nº7	<p>Termino de escrever uma frase na folha da entrevista ao carteiro Paulo. A LA. vê o que estou a fazer e pergunta-me: “Posso escrever isso?”. Eu digo-lhe que sim, dando-lhe a folha quando termino de escrever a frase. Enquanto a LA. faz isso, coloco os selos que as crianças já tinham recebido, no seu livro dos selos, para também mostrarem na apresentação do projeto.</p>	Prazer e Motivação para escrever
16/02/2022	NC 56, nº1	<p>A EC pede ao J. que se dirija ao móvel para ir buscar folhas A3 e as canetas de feltro. A EC escreve no centro da folha a palavra amigo e pede ao J. que escreva essa palavra. Posto isto, a EC pede às crianças para que lhe digam o que é ser amigo. As crianças disseram: “Os amigos dão-nos amor”; “Sem amigos ficamos aborrecidos”; “Brincar sem magoar”; “Pede desculpa”; “Brinca connosco”; “Não faz asneiras”. Para</p>	Modelo do Adulto

		além disso, a EC escreve numa outra folha: “Devemos dizer às professoras quando algum amigo nos bate!”.	
16/02/2022	NC 56, nº6	A EC, que estava a fazer uma atividade de desenho livre com as crianças, vem ao meu encontro e diz-me: “Mariana, estou a ver cada vez a escrita espontânea nos desenhos que eles fazem”. Eu digo à EC que já tinha notado o mesmo e a EC mostra-me o desenho do DF. e diz-me: “Este já tem aqui letras do seu nome a acompanhar o desenho”.	<div style="background-color: #f4a460; height: 100px; width: 100%;"></div> <div style="background-color: #4a86e8; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Tentativas de Escrita</div> <div style="background-color: #9b59b6; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Exploração Individual</div> <div style="background-color: #f39c12; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Progresso das Crianças</div>
16/02/2022	NC 56, nº8	O VA. senta-se na sala a fazer um desenho e diz-me que não consegue escrever o seu nome. Eu digo ao VA. que ele vai conseguir e eu vou ajudá-lo a fazer o seu nome. Para isso, peço para que ele vá buscar o cartão do seu nome. O VA. volta ao seu lugar e diz-me: “Esta é a primeira letra do meu nome”. Eu digo ao VA. que tem toda a razão. Para o VA. compreender como devia desenhar as letras, fazia o desenho da letra com o lápis na mão e passava por cima das letras do cartão, depois escrevia cada uma. O VA. ao ver que estava a conseguir escrever o seu nome próprio, também escreve o seu apelido. As letras que o VA. teve maior dificuldade em escrever foram: o M, o S e o D. No final de ter escrito o seu nome, sorri para mim e a MC. bate palmas ao VA. por este ter conseguido. A MC. diz ao VA.: “Eu também tenho o M no meu nome, queres ver?”. A MC. sai a correr em direção ao cartão do seu nome e quando regressa mostra ao VA. onde está a letra M no seu nome e diz: “É a primeira letra do meu nome!”.	<div style="background-color: #4a86e8; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Escrita do nome próprio</div> <div style="background-color: #9b59b6; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Convenções da Escrita (Reconhecimento de letras)</div> <div style="background-color: #9b59b6; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Colaboração com os colegas</div> <div style="background-color: #7ed321; color: white; text-align: center; padding: 2px;">Material – Cartão do Nome</div>

18/02/2022	NC 58, nº5	Enquanto isto, o VA. diz-me que está a fazer um desenho para me oferecer. Quando o VA. me oferece o desenho eu peço para que ele escreva o seu nome e digo-lhe que ele já o consegue fazer e que preciso que ele o escreva para eu saber que aquele desenho é o dele. O VA. sorri-me e vai a correr fazê-lo. Passado algum tempo, o VA. diz-me que não consegue escrever o nome e eu encorajo-o: “Tu consegues, já me mostraste que o consegues fazer”. O VA. vai fazer e quando volta entrega-me o desenho e diz que já o tinha feito com um grande sorriso. Eu vejo que o VA. já tinha feito algumas letras do seu nome.	Escrita do nome próprio
18/02/2022	NC 58, nº6	O J. está a fazer um desenho e diz-me: “Mariana, estou a fazer um desenho para o MN., vou-lhe dar”. Pergunto ao J. se vai colocar no marco do correio da sala, o J. diz-me que sim e eu digo-lhe: “Tens de colocar o nome do MN. para se saber que o desenho é para ele”. O J. vai buscar o cartão do MN. e escreve o nome no seu desenho. Quando termina de o fazer, vai colocar o desenho no marco do correio da sala. Assim que o faz diz-me e dá-me +5.	Prazer e Motivação para escrever
18/02/2022	NC 58, nº7	A MC. também está a fazer um desenho e chama-me: “Mariana, fiz o 3, olha aqui”. Eu olho, atentamente e digo à MC.: “Boa MC.! É mesmo o número 3 que escreveste”. Quando acabou de fazer o seu desenho, escreveu o seu nome e mostra-me. Eu leio o nome da MC. e ela diz muito feliz: “Tu leste o meu nome!”. “Pois li e foi a MC. que o escreveu” – digo-lhe, dando-lhe um abraço.	Prazer e Motivação para escrever Exploração Individual Escrita de números
18/02/2022	NC 58, nº8	A LA. vem ao meu encontro e diz-me: “Mariana, este desenho é para os meus tios. Vou escrever o nome deles no desenho”. A LA., regressa para o seu lugar para fazê-lo. Pouco tempo depois, levanta-se e pergunta-me: “Mariana, como se escreve Sara? É o nome da minha tia”. Eu digo-lhe as letras e a LA. escreve. De seguida, a LA.	Prazer e Motivação para escrever Convenções da Escrita (Correspondência letra-som)

		escreveu o nome do tio: André. Para escrever este nome, a LA. dizia as letras e eu confirmava se ela dizia as letras pela ordem correta.	Convenções da Escrita (Reconhecimento das Letras)
			Exploração Individual