



“Podes escrever o que eu disse?”  
(S.F.): a descoberta da escrita no  
Jardim de Infância e o *Ditado ao  
Adulto* como instrumento didático  
mediador

Rafaela Ferreira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

2023- 2024

| | ' ' | | ' ' |

“Podes escrever o que eu disse?”  
(S.F.) - a descoberta da escrita no  
Jardim de Infância e o *Ditado ao  
Adulto* como instrumento didático  
mediador

Rafaela Ferreira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professora Doutora Carina Rodrigues

**Júri**

Presidente: Clárisse Nunes

Arguente: Ana Isabel Pinto

Orientador: Carina Rodrigues

*A poesia da infância  
Escreve-se a muitas cores,  
Todas juntas, sem distância.  
Em brincadeiras sem protocolos.  
Cresce assim em muitos colos.  
Partilha-se e multiplica-se no afeto e nos abraços que fazem desenvolver quem  
crescer, brinca. Também este caminho.  
Foi pincelado de luz nos momentos de escuridão.  
Quando com medo, escutava o meu coração.  
Foi percorrido de mãos dadas com o mundo,  
Todos quantos passaram nele, tiveram um impacto profundo.  
Deixaram a sua marca.  
Uns com sorrisos e abraços,  
Outros com os seus desembaraços,  
Desenrolaram novelos e fios.  
Com eles, teci o mundo. Brinquei com as crianças.  
Vi-as crescer e elas a mim.  
A educação é um caminho e os meus passos ainda estão longe do fim...*

Daniela Jesus (2015)

Educadora P. – E uma característica da Rafaela?

M.A. – A Rafaela é... amor!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é algo que, por vezes, no decorrer dos nossos dias, nos esquecemos de fazer por aqueles que nos apoiam e estão ao nosso lado. Escrevo agora para agradecer: agradecer a quem me acompanhou, apoiou, mas acima de tudo, acreditou em mim, muito mais do que alguma vez eu acreditei.

A mim, pela persistência e dedicação, por ter lutado, incansavelmente, sem nunca desistir, mesmo nos momentos mais desafiadores. Esforcei-me para manter-me firme e alcançar o sonho que sempre almejei.

Aos meus meninos, “os meus amores”, que tive o privilégio de acompanhar durante estes últimos dois anos, obrigada por terem caminhado a meu lado. Agradeço por tudo o que me ensinaram, pela força que me transmitiram e perseverança que aprendi a cultivar mesmo nos momentos mais desafiadores. Foi por vocês que encontrei motivação diária para prosseguir, foram vocês a minha inspiração no meio da adversidade. A todos, o meu sincero obrigada.

À Andreia, cujo exemplo me inspirou e me fez sonhar ser, um dia, educadora; uma educadora, como ela, caracterizada pelo amor, colo e segurança. Graças a ela, dei os primeiros passos no mundo da educação e adquiri valiosas aprendizagens e valores. O seu constante incentivo e confiança no meu potencial alimentaram os meus sonhos e reforçaram a minha motivação. Agradeço-lhe por ser um modelo de amor e dedicação.

À minha Supervisora Institucional, professora Doutora Carina Rodrigues, expresso a minha profunda gratidão pela sua constante disponibilidade e apoio ao longo dos últimos dois anos. Confiou sempre no meu potencial, transmitindo-me segurança e confiança.

À Telma, à Catarina e à Patrícia, as amigas que a faculdade me trouxe e que levo para a vida, agradeço por estarem sempre ao meu lado, suportando as minhas inseguranças e frustrações, e me oferecerem um apoio incondicional, tornando a minha vida mais bonita e divertida. A ti, Telma, por me acompanhes em todas as horas. A ti, Catarina, por arrancares a minha gargalhada fácil. A ti, Patrícia, por seres o meu colo, o meu conforto. Obrigada por tudo!

À minha melhor amiga, Margarida, que ao longo destes anos viu o quanto me esforcei e me dediquei por este sonho. Esteve sempre lá, orgulhosa por tudo o que conquistei. Obrigada, de coração!

À minha família, que me apoiou e ajudou sempre que lhe foi possível.

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho ao longo deste percurso e deixaram a sua marca, positiva ou negativa, reconheço que influenciaram profundamente o meu percurso, a minha forma de ser, contribuindo para o caminho que construí e para a Educadora em que me tornei. A todos, o meu obrigada.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	5
2.1. Meio envolvente.....	6
2.2. Contexto Socioeducativo .....	7
2.3. Equipa Educativa .....	9
2.4. Ambiente Educativo.....	11
2.4.1. Espaços e Materiais .....	11
2.4.2. Tempo.....	15
2.5. Grupo .....	17
2.6. Famílias.....	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	24
3.1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância .....	25
3.2. Intencionalidades Educativas.....	27
3.2.1. Para com as crianças.....	27
3.2.2. Para com as famílias .....	33
3.2.3. Para com a equipa educativa .....	35
3.3. Processo de Intervenção.....	37
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	40
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	41
4.2. Revisão da Literatura .....	43
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	54
4.3.1. Princípios éticos.....	54
4.3.2. Natureza do estudo.....	54

4.3.3. Objetivos.....	55
4.3.4. Amostra.....	55
4.3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	56
4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	59
4.4.1. Apresentação dos resultados das entrevistas às crianças.....	60
4.4.2. Apresentação dos resultados da entrevista à Educadora Cooperante .....	62
4.5. Discussão dos resultados.....	64
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
Anexos .....	82
Anexo A. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II .....	83
Anexo B. Área da Escrita .....	85
Anexo C. Organização diária e semanal.....	87
Anexo D. Caracterização das crianças .....	88
Anexo E. Carta de Apresentação da Aluna .....	90
Anexo F. Protocolo de consentimento Informado.....	92
Anexo G. Roteiro Ético .....	94
Anexo H. Guião da entrevista à Educadora Cooperante .....	107
Anexo I. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	115
Anexo J. Guião da entrevista às crianças .....	123
Anexo K. Transcrição das entrevistas às crianças.....	127
Anexo L. Análise categorial das entrevistas realizadas às crianças .....	163

## RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Supervisionada II (PPS II), tem como objetivo analisar e refletir, de forma fundamentada, ideias, motivações e intenções vividas, bem como evidenciar consolidações e saberes adquiridos, ao longo da minha intervenção em contexto de Jardim de Infância. Esta teve lugar numa instituição situada em Lisboa, com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. O documento encontra-se estruturado em seis capítulos: i. Introdução; ii. Caracterização para a ação Educativa; iii. Análise reflexiva da intervenção; iv. Introdução à investigação em Jardim de Infância; v. Construção da Profissionalidade Docente; e, por fim, vi. Considerações Finais. Para além da reflexão sobre a prática, o relatório também apresenta a investigação desenvolvida em contexto, centrando-se na temática da Literacia Emergente e Abordagem à Escrita, com o propósito de analisar e refletir sobre o papel do Educador de Infância no desenvolvimento de competências emergentes de escrita, bem como sobre as conceções das crianças acerca das mesmas. Mais concretamente, a investigação procurou compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* no desenvolvimento das habilidades referidas. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos: a) analisar o papel do/a Educador/a de Infância na promoção de competências emergentes de Literacia e Escrita em JI; b) indagar as conceções das crianças em idade pré-escolar face à(s) funcionalidade(s) da escrita; e c) compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI. A referida pesquisa empírica, coincidindo com uma abordagem qualitativa, baseou-se num estudo de caso, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: a observação direta/participante e o respetivo diário de bordo (notas de campo e reflexões semanais), e duas entrevistas semiestruturadas, à Educadora Cooperante e a dez crianças do grupo, respetivamente. A análise dos resultados efetuou-se a partir do método da análise de conteúdo, prevendo a categorização e posterior triangulação dos dados obtidos. De forma sucinta, a investigação conduzida permitiu concluir que a Educadora Cooperante atribui um elevado valor à(s) funcionalidade(s) da escrita, bem como à emergência da mesma desde idades precoces. Enquanto mediadora de escrita, reconhece possuir um papel fundamental no

desenvolvimento da mesma nas crianças. Por seu turno, as crianças também valorizam a ação de escrever, identificando-lhe várias funcionalidades, como identificar, comunicar, trabalhar, ler ou escrever, entre outras. A presente investigação permitiu ainda apurar que as crianças atribuem um especial valor ao adulto, afirmando que é a este a quem recorrem quando precisam de escrever, ditando-lhe, por exemplo, as suas narrativas orais. Pela pesquisa realizada, é possível compreender a importância do mediador de escrita e a influência que este detém no desenvolvimento de competências de escrita na criança, evidenciando, ainda, os benefícios do recurso didático *Ditado ao Adulto*, quando aplicado de forma consciente e intencional pelo Educador de Infância.

**Palavras-chave:** Literacia emergente; Escrita; Ditado ao Adulto; Criança; Educação Pré-Escolar; Prática Profissional Supervisionada.

## ABSTRACT

This report appears within the scope of Supervised Practice II (PPS II), with the main objective of analyzing and reflecting, in a well-founded way, ideas, motivations and intentions experienced, as well as highlighting consolidations and knowledge acquired, throughout my intervention in the context of kindergarten. This took place in an institution located in Lisbon, with a group of 24 children aged between four and five years old (ages corresponding to the month of January, the end of PPS II). In structural terms, the document is divided into six chapters, which are: i. Introduction; ii. Characterization for educational action; iii. Reflective analysis of the intervention; iv. Introduction to research in kindergarten; v. Construction of Teaching Professionality; and finally I saw it. Final considerations. In addition to reflecting on practice, the report also presents research carried out in context, focusing on the theme of Emergent Literacy and Approach to Writing, with the purpose of analyzing and reflecting on the role of the Early Childhood Educator in the development of emerging skills of writing, as well as children's conceptions about them. More specifically, the investigation sought to understand the influence of the teaching resource *Adult Dictation* on the development of the skills mentioned above. To this end, the following objectives were defined: a) Analyze the role of the Early Childhood Educator in promoting emerging Literacy and Writing skills in kindergarten; b) Investigate the conceptions of preschool children regarding the functionality(ies) of writing; and c) Understand the influence of the teaching resource *Adult Dictation* in promoting emerging Reading and Writing skills in kindergarten. The aforementioned empirical research, coinciding with a qualitative approach, was based on a case study, using the following data collection techniques: direct/participant observation and the respective logbook (field notes and weekly reflections), and two semi-structured interviews, with the Cooperating Educator and ten children in the group. The analysis of the results was carried out using the content analysis method, providing for the categorization and subsequent triangulation of the data obtained. Briefly, the investigation conducted allowed us to conclude that the Cooperating Educator attributes a high value to the functionality(ies) of writing, as well as its emergence from an early age. As a writing mediator, she recognizes that she plays a fundamental role in the development of

writing in children. In turn, children also value the action of writing, identifying various features of it, such as communicating, working, reading or writing, among others. This investigation also allowed us to determine that children attribute great value to adults, stating that they are the ones they turn to when they need to write, dictating to them, for example, their oral narratives. Through the research carried out, it is possible to understand the importance of the writing mediator and the influence it has on the development of writing skills in children, also highlighting the benefits of the teaching resource Adult Dictation, when applied consciously and intentionally by the Educator of Childhood.

**Keywords:** Emergent literacy; Writing; Adult Dictation; Child; Preschool Education; Supervised Professional Practice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

OS – Organização Socioeducativa

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

PE – Projeto Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RI – Regulamento Interno

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

DA – Ditado ao Adulto

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada II, que decorreu no primeiro semestre do segundo e último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. O mesmo, realizado em valência de Jardim de Infância (JI), teve início a 2 de outubro de 2023 e término a 31 de janeiro de 2024. Este teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada em Lisboa, com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre quatro e cinco anos (idades correspondentes ao mês de janeiro, coincidente com o término da PPS II).

Procurei, ao longo do relatório, apresentar o caminho que percorri ao longo do estágio, o meu próprio desenvolvimento e a minha aprendizagem, pois, tal como a criança, também nós, adultos e futuros docentes, estamos em constante desenvolvimento e aprendizagem para e com as crianças. Assim mesmo, por meio de uma reflexão analítica fundamentada, o presente relatório espelhará as aprendizagens realizadas e os desafios sentidos ao lado do grupo de crianças junto do qual intervim, bem como da Educadora Cooperante, da Auxiliar de Ação Educativa e da Supervisora Institucional que me acompanharam.

O relatório encontra-se dividido em seis capítulos, a começar pela presente introdução. No segundo capítulo, denominado “Caracterização para uma ação educativa contextualizada”, encontram-se descritas características e particularidades, de forma mais detalhada e aprofundada, relativamente ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, ao grupo de crianças e às famílias. No terceiro capítulo, “Análise reflexiva da intervenção”, reflito acerca de alguns dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância e, posteriormente, delinhei as minhas intencionalidades para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, explicitando o meu processo de intervenção.

O quarto capítulo, intitulado “introdução à investigação em Jardim de Infância”, centra-se na pesquisa empírica desenvolvida durante a PPS II, evidenciando e justificando a pertinência da problemática emergida no domínio da Literacia Emergente e Abordagem à Escrita, mais concretamente subordinada ao tema “A descoberta da escrita no Jardim de Infância e o *Ditado ao Adulto* como instrumento didático mediador”. A investigação visou, assim, analisar tanto a influência do Educador de Infância, enquanto mediador de

escrita, no desenvolvimento precoce de competências de literacia e de escrita, como as concepções das crianças relativamente às mesmas. Para tal, definiram-se, mais especificamente, os seguintes objetivos: a) Analisar o papel do/a Educador/a de Infância na promoção de competências emergentes de Literacia e Escrita em JI; b) Indagar as concepções das crianças em idade pré-escolar face à(s) funcionalidade(s) da escrita; e c) Compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI.

Partindo de uma revisão da literatura acerca do tema em estudo, descrevem-se, em seguida, as opções éticas e metodológicas que suportaram a investigação, bem como a apresentação e discussão dos resultados recolhidos. A referida pesquisa empírica, coincidindo com uma abordagem qualitativa, baseou-se num estudo de caso, cuja recolha de dados se efetuou através da observação direta/participante e do respetivo diário de bordo (notas de campo e reflexões semanais), bem como de duas entrevistas semiestruturadas, à Educadora Cooperante e a dez crianças do grupo. A análise dos resultados, por sua vez, recaiu sobre o método da análise de conteúdo, contemplando a categorização dos dados obtidos, através, nomeadamente, da elaboração de uma árvore categorial (Anexo L), e a sua posterior triangulação.

*Grosso modo*, a investigação conduzida permitiu concluir que a Educadora Cooperante atribui um elevado valor à(s) funcionalidade(s) da escrita e à sua emergência desde idades precoces, reconhecendo o seu importante papel enquanto mediadora de escrita. Também as crianças, por seu turno, mostram valorizar a ação da escrita, identificando-lhe várias funcionalidades, como comunicar, trabalhar ou escrever, entre outras. O estudo permitiu ainda apurar que as crianças atribuem um valor importante ao adulto, afirmando a ele recorrerem quando precisam de escrever, por exemplo, ditando-lhe as suas narrativas orais. Pela pesquisa realizada, é possível compreender a importância do mediador de escrita e a sua influência no desenvolvimento de competências de escrita na criança, evidenciando, ainda, os benefícios do recurso didático *Ditado ao Adulto*, quando aplicado de forma consciente e intencionada pelo Educador de Infância.

No quinto capítulo, dedicado à “Construção da profissionalidade docente”, exponho, de forma reflexiva, as aprendizagens adquiridas, enquanto futura Educadora de

Infância, em ambas as minhas Práticas Profissionais Supervisionadas, em contexto de Creche (PPS I) e de JI (PPS II), respetivamente.

No sexto e último capítulo do relatório, “Considerações finais”, realizo uma breve análise e reflexão acerca do meu percurso, tanto prático como investigativo, considerando as aprendizagens mais significativas, bem como as dificuldades sentidas ao longo da referida prática.

Por fim, e para complementar o trabalho desenvolvido ao longo da PPS II, anexo ao relatório o “Portefólio da Prática Profissional Supervisionada” (Anexo A), onde constam todas as notas de campo, reflexões semanais, planificações e, ainda, o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem elaborado com uma criança do grupo, que, por questões de confidencialidade, não se inclui no presente documento, seguindo-lhe apenso.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

No presente ponto do relatório, proceder-se-á à caracterização da ação educativa contextualizada, organizando-a e fazendo-a incidir, mais concretamente, nos seguintes tópicos: i. Meio envolvente; ii. Contexto Socioeducativo; iii. Equipa Educativa; iv. Ambiente Educativo; v. Grupo; e, por fim, vi. Famílias. Para a recolha das informações aqui descritas, procedeu-se a várias técnicas de recolha de informação, nomeadamente, a observações em contexto e respetivas notas de campo, a reflexões críticas semanais, a conversas informais com a equipa educativa, a uma entrevista à Educadora Cooperante e, ainda, à consulta do Projeto Educativo (PE) e do Regulamento Interno (RI) da instituição.

Segundo Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), a caracterização inicial do grupo de crianças é crucial, pois funciona como ponto de partida para o educador conhecer melhor o grupo, “(...) [o] contexto social e familiar das crianças, [o] processo educativo anteriormente realizado e [a] observação e escuta de cada criança” (p. 66). Desta forma, é possível conhecer melhor o grupo de crianças, bem como o seu contexto social e familiar, compreendendo as suas características e vivências. Além das informações recolhidas sobre o contexto é determinante observar interações entre pares para conhecer os interesses, gostos e saberes do grupo, e poder atender aos mesmos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

## **2.1. Meio envolvente**

O meio envolvente em que a Organização Socioeducativa (OS) se encontra inserida é uma antiga freguesia do concelho de Lisboa, mas que pertence, atualmente, à freguesia do Lumiar, possuindo, segundo os censos de 2021, 46.260 habitantes e constituindo uma das freguesias mais populosas do concelho de Lisboa (PE, 2023-2026).

No que diz respeito aos eixos de circulação que a envolvem, a OS encontra-se junto da segunda circular, uma das estradas urbanas de Lisboa com maior movimento, fazendo ligação entre a Ponte Vasco da Gama e a parte mais ocidental da cidade. A partir da OS facilmente se tem acesso a transportes públicos, nomeadamente, ao metro e a autocarros para vários pontos do país.

Relativamente aos recursos locais, na área circundante à OS, existe bastante comércio local, nomeadamente, cafés, restaurantes, ginásios, minimercados e farmácias.

É uma zona bastante urbanizada onde é possível encontrar prédios de grandes indústrias comerciais. A OS está ainda anexada a uma escola privada, mas além desta é possível encontrar vários estabelecimentos de ensino na área circundante à instituição, principalmente, instituições de Ensino Superior. É possível encontrar, ainda, vários espaços culturais e de lazer, como museus, galerias e cinema. Por fim, a poucos metros da OS é possível encontrar, como recurso natural, um grande jardim, com bastante vegetação e um lago.

Como referido anteriormente, a OS possui uma ligação a uma escola privada com a qual mantém congregação, existindo uma passagem entre ambas. Existe também uma ligação entre a OS e os jardins da casa das Irmãs que ali vivem, estando ambos os edifícios separados por um portão.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

A OS é uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS) e, como se aludiu antes, faz parte de uma congregação com uma instituição privada com fins lucrativos. Segundo o seu RI (2023), esta é uma OS de “orientação cristã, que se propõe promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho” (p. 5), inspirando-se na pedagogia de Santa Paula Frassinetti. O acordo existente com o Centro distrital da Segurança Social de Lisboa procura dar uma resposta social às crianças de JI, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos (RI, 2023).

Em 1976 deu-se a fundação da OS, com a valência de Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres, com “a missão de educar crianças e as suas famílias de forma a responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente” (PE, 2023-2026, p. 2). No entanto, anteriormente à sua fundação, as instalações pertenciam ao Patronato da instituição com a qual a OS possui congregação e constituíam uma escola de formação de educadores de infância, que lecionou entre 1968 e 1975. Em 1994, são inauguradas as novas instalações, que se mantêm até à atualidade. Nestas novas instalações, construídas de raiz, destaca-se a construção da uma “praça”, espaço central “convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição” (*Website* da OS,

2023). Este descreve-se como um amplo espaço de convívio, onde, por norma, se junta toda a instituição, para a celebração de momentos especiais e festividades.

A OS implementa uma pedagogia centrada na criança, procurando dar resposta aos seus interesses, oferecendo “experiências-chave para o desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade” (*Website da OS, 2023*). Estas experiências são promovidas no dia-a-dia das crianças, nas salas de atividades, através dos projetos que as mesmas vão desenvolvendo, mas também através das atividades lúdico-expressivas em que participam, como o *atelier* de música, dança, artes plásticas e inglês. Tal como é característico da abordagem pedagógica que priorizam, concretamente, o modelo *Reggio Emilia*, a OS procura formar uma grande parceria com as famílias, desenvolvendo “competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais” (*Website da OS, 2023*). Apesar de a OS assumir como posicionamento pedagógico a abordagem *Reggio Emilia*, mostra-se aberta a outros modelos e perspetivas, trabalhando ainda, por isso, com alguns pressupostos do Movimento Escola Moderna, do modelo *High Scope* e da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (PP, 2023).

No que diz respeito aos espaços, a OS possui diversas áreas pensadas para usufruto das crianças, nomeadamente: quatro salas de Creche; sete salas de JI; cinco casas de banho; um ginásio; uma sala polivalente; um *atelier* de artes plásticas; a sala da interioridade; a sala das “Cem Linguagens”; uma biblioteca; um refeitório; um enfermaria; uma “praça central”; dois recreios, o do “papagaio” e o “jardim dos pinheiros”. Existem ainda espaços reservados ao pessoal docente, como: uma secretaria; um gabinete de Direção; um gabinete de psicologia/Direção Pedagógica; uma sala de educadoras; arquivos; arrumos; vestiários; casas de banho dos funcionários; uma cozinha; uma copa; uma lavandaria e despensas. Por fim, como áreas comuns a pessoal docente e não docente encontram-se: a portaria; a “praça central”; uma casa de banho e os recreios exteriores (RI, 2023).

A OS funciona entre as 08h00 e as 18h30, no entanto, o horário da valência de creche é mais curto e termina às 17h30. No JI, o horário letivo funciona entre as 09h00-12h00 e 14h00-16h00. A componente de apoio à família funciona entre as 08h00 – 09h00;

12h00 – 14h00; 16h00 – 18h30. No que diz respeito às refeições, o primeiro turno almoça às 11h15 e o segundo turno, às 12h30; o lanche acontece entre as 15h30 e as 16h30 (RI, 2023).

### **2.3. Equipa Educativa**

Segundo Silva et al. (2016), são cruciais a participação e o contributo de todos os elementos da equipa educativa para “o processo pedagógico e as aprendizagens da criança” (p. 16). Desta forma, promove-se a coerência na ação e na prática de todos os elementos, permitindo trabalhar em colaboração. Para tal acontecer, o educador deve partilhar, debater e refletir com a sua equipa (auxiliares, educadores, coordenadores, etc.), construindo “um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas” (p. 19).

A equipa educativa da Sala 5 é formada pela Educadora P. e pela Auxiliar N., ambas em funções na instituição há quase 30 anos. No entanto, este é o primeiro ano letivo em que se encontram a trabalhar juntas.

A Educadora Cooperante tem 52 anos, possui um Bacharelato em Educação de Infância, obtido em 1994, e uma Licenciatura na mesma área, concluída em 2004. No que diz respeito ao seu percurso profissional, esta, antes de ser educadora de infância, já fora auxiliar de ação educativa, na presente OS. O horário que exerce é alternado com o da educadora da sala 4: numa semana entra às 8h30 e sai às 16h30, com uma pausa de 1h30 para almoço, e, na semana seguinte, entra às 9h00 e sai às 16h30, tendo uma pausa de 1h para almoço. A OS concede uma hora de registo a todas as educadoras entre as 15h30 e as 16h30, sendo que às segundas-feiras se realiza a reunião semanal de educadoras.

A Auxiliar N. tem 48 anos, trabalha na área desde 1996 (há 27 anos, portanto), sempre na presente OS. Não possui formação como Auxiliar de Ação Educativa, porém, participa regularmente em formações cedidas pela OS. O horário que exerce é alternado com o da auxiliar da sala 4, entrando, numa semana, às 9h30 e saindo às 18h30, com uma pausa de 1h para almoço, e, na semana seguinte, entrando às 9h00 e saindo às 17h30.

Como referido anteriormente, ambas as profissionais já se encontram na OS há vários anos, no entanto, é a primeira vez que formam uma equipa; apesar disso, a sua

relação é pautada pelo respeito e entreajuda, sendo visível um grande apreço e carinho entre ambas. A Educadora Cooperante envolve bastante a auxiliar em todo o trabalho desenvolvido com o grupo no que diz respeito às dinâmicas de sala, no entanto, nos planeamentos, reflexões e avaliações opta por um registo pessoal. Silva et al. (2016) afirmam que a participação de toda a equipa educativa durante “processo pedagógico e as aprendizagens das crianças” (p. 19) é fundamental, pois deste modo consente-se que haja uma partilha e articulação de observações, visando a “articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p. 19). Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2003) afirmam que o trabalho entre a equipa educativa deve ser ativo, apoiante e respeitador, já que estes são parceiros na aprendizagem da criança, garantindo, deste modo, que o trabalho desenvolvido com as mesmas seja bem-sucedido.

A Educadora Cooperante faz questão que a auxiliar participe em todas as reuniões da manhã, em conjunto com o grupo. Nestas reuniões, muitas vezes, são tomadas decisões importantes, seguindo alguns princípios que a Educadora e OS defendem, nomeadamente, a comunicação, a participação e a cooperação. Na tomada de decisões são, assim, tidas em consideração todas as vozes (de adultos e crianças), no entanto, as do adulto prevalecem mais vezes e as das crianças, por vezes, são influenciadas pela Educadora Cooperante,. A exemplificá-lo, leiam-se as seguintes evidências:

Informo-a que as crianças estão entusiasmadas e que encontraram no exterior novas pegadas e desta vez, verdadeiras, não as impressas pela Educadora. Estes consideram que são pegadas de suricata, o que seria um animal interessante de trabalhar, a educadora responde que não. Irá realizar sobre o elefante, gato ou até o rato, animais mais comuns, mas que vai encaminhar o grupo para o rato (Anexo A, excerto da nota de campo n.º 191, 16 de janeiro de 2024).

Durante a reunião da manhã, a educadora P. questiona as crianças se já descobriram de que animais são as pegadas que encontraram. As crianças afirmam que sim, menos as do jardim, não conseguem descobrir de que animal são as pegadas que se encontram:

M.A. – Eu acho que é de suricata.

S.F. – Não é de pikachu!

Educadora P. – Não, isso não é nenhum animal e não existe. Só quero ouvir propostas de jeito, têm de usar a cabeça para pensar... eu acho que deviam pensar num animal pequenino...

M.C. – Pode ser de lobo.

M.C.P. – ou de crocodilo...

M.A. – Não, porque as pegadas são pequenas e a P. diz que é pequenino...

Educadora P. – eu acho que pode ser de rato e da Irmã A. também.

(Anexo A, excerto da nota de campo n.º 197, 18 de janeiro de 2024).

## **2.4. Ambiente Educativo**

### **2.4.1. Espaços e Materiais**

Quando caminhamos em direção à Sala 5, é possível observar a dinâmica que se vive no seu interior: as paredes do corredor falam por si, através de fotografias, diálogos transcritos das crianças, produções, projetos e, também, da Reflexão/Projeção Semanal. À entrada, existe ainda um móvel de apoio, onde constam caixas, com a identificação de cada criança, que são da livre utilização das mesmas e nas quais cada criança guarda autonomamente as suas produções. Em cima desse mesmo móvel, encontram-se, ainda, habitualmente, algumas construções feitas pelas crianças, durante brincadeiras e atividades – um espaço, por assim dizer, de “exposição livre”, onde cada criança ali coloca os materiais que queira partilhar com a comunidade.

Quando entramos na sala de atividades, somos recebidos com muita luz natural que atravessa as janelas altas. É um espaço amplo, que, do lado oposto às janelas, possui um grande móvel de arrumação embutido na parede. Junto a uma das laterais da sala existe um lavatório, ao qual as crianças também têm livre acesso, para beber água ou lavar mãos. Como este é alto, comporta um degrau de madeira, para facilitar às crianças a sua utilização. A sala de atividades tem, ainda, outras duas portas para além da entrada, uma em cada lateral, que dão acesso direto, uma, à Sala 4 e, outra, à Sala 6. Uma das paredes da sala é coberta por cortiça; esta parede é chamada de “galeria” e nela são colocadas as produções das crianças e trabalhos que, por vezes, trazem de forma autónoma de casa.

Nesta parede estão ainda expostas as letras do alfabeto, numeração, mapas de tarefas e projetos.

Dentro da sala de atividades, o espaço é flexível e transversal, no entanto, está estruturalmente organizado por áreas, designadamente: “a área da Biblioteca”, “a área de Sombra e Luz”, “a área das Construções”, “a área da Escrita”, “a área do *Atelier*”, “a área do Faz de conta” e “a área dos Jogos de mesa”. Estas áreas foram definidas e organizadas pela Educadora Cooperante, no início do ano letivo, agindo em conformidade com a abordagem pedagógica que a OS preconiza. No entanto, sempre que sente necessidade, reestrutura a sala, de forma a que a sua organização seja mais acessível a todos, procurando responder melhor aos interesses das crianças. Como defendem, justamente, Hohmann e Weikart (2003), o espaço e os materiais em sala devem estar estruturalmente organizados por áreas de interesse das crianças, facilitando o acesso a cada área e a cada material, quer de forma física quer de forma visual. A evidenciar essas mesmas páticas, leia-se um excerto da nota de campo n.º 139, 12 de dezembro de 2023 (Anexo A):

A Educadora questiona-me a mim e à Auxiliar N. sobre que áreas devem ser trocadas. Sugiro trocar o faz de conta com as construções e mudar apenas o móvel da biblioteca de posição, ao que a Auxiliar N. concorda. A Educadora P. afirma que irá realizar essas mudanças na sala no dia seguinte. Sugiro ainda que “se não funcionar mais à frente também se pode alterar”, ao que a Auxiliar N. me explica que na O.S. a organização só é feita duas vezes por ano, uma no início e uma a meio, mantendo-se até ao final do ano, ao que a Educadora P. acrescenta “mas em caso de muita necessidade altera-se”.

A área da Biblioteca é uma área com bastante iluminação, pois encontra-se junto a uma janela, possuindo um móvel grande onde os livros se encontram expostos, um pufe para as crianças se sentarem a ler e um pequeno sofá de verga com um compartimento para guardar os diversos fantoches disponíveis.

A área da Sombra e Luz encontra-se dividida em duas zonas distintas, uma delas junto à biblioteca, onde existe o painel de sombras e o candeeiro, sendo que nesta zona existe alguma transversalidade dos materiais que pertencem às áreas da Biblioteca e da Sombra e Luz, nomeadamente, os fantoches. A outra zona encontra-se junto à porta que dá acesso ao corredor central, incluindo uma mesa de luz, na qual estão disponíveis peças sensoriais de madeira translúcidas.

A área das Construções é uma das maiores áreas da sala. Encontra-se delimitada pela área da Biblioteca, dos Jogos de mesa e da Escrita, e desta fazem parte vários materiais de fim aberto, nomeadamente: blocos de madeira, rolos de cartão, pinhas, bobines de madeiras, troncos de madeira, rolhas, todos com diversos tamanhos, formas e texturas. Encontram-se também alguns veículos, como “carrinhos” (como as crianças lhe chamam) e animais. Nesta área, as crianças brincam no chão, no parapeito das janelas e/ou em cima de uma palete. Inicialmente, havia menos materiais, mas conforme as crianças foram partilhando os seus interesses a Educadora Cooperante foi adicionando mais materiais a esta área.

A área da Escrita encontra-se unida à área do *atelier* e tem como apoio um móvel onde estão disponíveis folhas brancas em tamanho A3 e A4, canetas de feltro, lápis de cor e cartão (Anexo B). As tesouras e colas estão guardadas, pois existem crianças que não as utilizam de forma segura, no entanto, quando alguma criança quer utilizá-las pedem ao adulto. É nesta área que as crianças têm as primeiras experiências com o código escrito e, por isso, cada criança possui, ainda, um cartão com o seu nome, existindo um compartimento próprio, nesse mesmo móvel de apoio, para colocar as produções que se encontram por terminar. Quando terminadas, estas são colocadas pela criança na sua caixa respetiva (do lado de fora da sala, junto à porta).

A área do *Atelier* é bastante diversificada, sofrendo alterações consoante os interesses e as necessidades das crianças. Desta fazem parte alguns materiais fixos, como as canetas, os lápis, guaches, aguarelas, pincéis, colas, tesouras, material de desperdício e massa de moldar. A área contempla um móvel de apoio específico para as tintas, que é composto por rodas, de modo a facilitar a sua manipulação pelas crianças. Existem ainda, nesta área, diversos materiais de fim aberto a que as crianças têm acesso para explorar, como botões, pedras, folhas, bolotas, paus, castanhas, etc. No entanto, como estes se encontram dentro de uma caixa fechada, são poucas as vezes em que as crianças os procuram. As produções que envolvam tintas são realizadas num espaço próprio da galeria, sendo disponibilizados aventais para as crianças vestirem e existindo, ainda, um estendal com molas onde as produções são colocadas a secar.

A área do Faz de Conta é caracterizada pela sua semelhança a uma casa, mais especificamente, a uma cozinha real, disponibilizando mobiliário em madeira idêntico ao

do quotidiano (um fogão/forno, um frigorífico, um mesa de apoio, um mesa de refeições com bancos e um *charriot*) e utensílios reais em inox ou vidro/cerâmica (*e.g.*, talheres, pratos, copos, tachos, batedeira, máquina registadora, etc.), além de vestuário e adereços para as crianças se caracterizarem (*e.g.*, vestidos, sapatos de salto-alto, chapéus, malas, etc.), bonecos/bebés e respetivos adereços (*e.g.*, roupas, berços, etc.).

Os Jogos de Mesa têm, igualmente, à disposição das crianças um móvel com oito compartimentos à sua altura, onde é possível encontrar vários jogos (*e.g.*, dominós, jogos de memória, de associação numérica, de motricidade, o *Jenga*, etc.) e *puzzles*, todos eles com diferentes níveis de dificuldade, podendo ser realizados de forma individual, a pares ou em pequenos grupos. Estes jogos são realizados nas mesas que se encontram no centro da sala, onde se efetua a reunião da manhã. Para reunir o grande grupo, as cadeiras são colocadas à volta das mesas centrais (utilizadas para os jogos de mesa), formando um círculo de maneira a que todas as crianças possam comunicar visualmente.

Paralelamente ao espaço da sala, merecem igual referência e caracterização os espaços exteriores – recreios, onde as crianças brincam todos os dias. Ambos os recreios disponíveis na instituição oferecem, na verdade, inúmeros desafios de exploração às crianças, promovendo o seu contacto com o Mundo Natural. O *jardim do papagaio* é composto por um escorrega de grande dimensão, uma casa de madeira, uma gaiola de pássaros, uma cozinha de lama, um “sobe e desce” e alguns bancos e mesas de madeira. Neste jardim, existem algumas árvores onde as crianças gostam de se pendurar e baloiçar. Inclui, também, alguma vegetação à sua volta, flores, bambus, trepadeiras, etc. Já o *jardim dos pinheiros* fica do lado oposto; este é mais adaptado às crianças de creche e/ou à sala de 3 anos, e é composto por uma pista de corridas onde são disponibilizados vários triciclos para as crianças brincarem e realizarem as suas corridas. Inclui, ainda, um comboio construído em madeira, casas de brincar, peças de *puzzle* gigantes e um escorrega. Existem ainda vários troncos de madeira e pneus espalhados pelo jardim, que as crianças podem manipular como melhor lhes aprouver. Ambos os espaços de recreio têm horas de utilização definidas pela OS, que o grupo alterna diariamente. Apesar disso, as crianças desfrutam bastante destes espaços e a própria OS promove a utilização dos mesmos para atividades, brincadeiras e outras explorações, como comprova um excerto da nota de campo n.º 211, 25 de janeiro de 2024 (Anexo A):

Pela primeira vez assisti à aula de música; como as crianças se encontravam no jardim, esta foi realizada também no jardim. O professor começa por cantar uma música de boas-vindas, acompanhado de uma viola, e as crianças cantam com ele.

#### **2.4.2. Tempo**

A organização do tempo, segundo Silva et al. (2016), deve ser flexível, porém previsível, ou seja, a criança deve ser capaz de prever o que vai acontecer em cada momento do seu dia. No entanto, deve haver flexibilidade por parte do educador para ajustar essa rotina em caso de necessidade ou mesmo por sugestão do grupo de crianças.

A criação de rotinas é crucial para as crianças conhecerem o seu dia e saberem o que fazerem nos vários momentos do mesmo, tornando-se mais independentes e autónomas. São várias as formas de organização do tempo (tempo semanal, mensal e anual), inclusive nas diferentes dinâmicas da OS, contudo, dada a sua relevância para a presente secção/caracterização, procederei à descrição de um dia-tipo, concretamente relacionado com a rotina das crianças da Sala 5 (Anexo C, tabela C1). A respeito, Hohmann e Weikart (2003) evidenciam quatro aspetos básicos para a definição da rotina diária de JI, devendo ela apoiar, nomeadamente, “a iniciativa das crianças”, oferecer “um enquadramento conceptual”, proporcionar “uma estrutura flexível” e apoiar “os valores do currículo” (p. 242).

Durante a manhã, as crianças começam a ser acolhidas às 8h00 numa sala comum e este acolhimento acontece até às 9h00, momento em que se inicia a transição de cada grupo para a respetiva sala, para dar início à reunião da manhã. A Educadora responsável pelo acolhimento, no momento em que recebe as crianças, anota quem levou a criança à sala e o horário em que a mesma entrou. Pelas 9h00, é realizada a reunião da manhã, em grande grupo, onde as crianças formam uma roda à volta da mesa. A Educadora, a auxiliar e o grupo cantam o “Bom dia” e, posteriormente, dá-se um momento de conversa onde cada criança partilha com o grupo uma notícia, normalmente, sobre o seu contexto familiar. Neste momento, são ainda cantadas algumas músicas e lengalengas, realizando-se, de seguida, o “planeamento do dia”. Quando termina a reunião da manhã, a Educadora

lança o desafio do dia (atividade) e questiona as crianças para que área (incluindo o desafio/a atividade) querem ir.

A meio da manhã, em grande grupo ou pequenos grupos, as crianças participam em atividades de enriquecimento (Anexo C, tabela C2) – *atelier* alternado semanalmente com educação física, dança, música e inglês – com professores especializados ou *atelieristas*. Às quartas-feiras, as crianças têm o dia livre de atividades de enriquecimento. Após estas atividades, por volta das 11h00, as crianças reúnem-se novamente para comer a fruta. Posteriormente, vão brincar para o recreio até à hora de almoço. Neste tempo, paralelamente, a auxiliar coloca as camas na sala de atividades.

Antes de o grupo ir almoçar, quatro crianças vão colocar a mesa – os responsáveis da mesa, cuja função é colocar os pratos, os talheres, os copos e os guardanapos, no local correto, com o auxílio de fotografias alusivas, bem como do do adulto, em caso de necessidade. Posteriormente, chega o restante grupo para almoçar. As crianças são todas autónomas e, por isso, quando terminam a sopa, colocam o prato num respetivo local para lavar, tal como os talheres; posteriormente, dirigem-se à auxiliar N. que lhes dá o segundo prato e regressam ao seu lugar. Quando terminam a refeição, voltam a colocar o prato e os talheres sujos no local próprio da louça suja.

Antes da hora da refeição, os responsáveis pelo refeitório vão colocar os talheres, pratos e copos nas respetivas mesas e lugares. Posteriormente, quando já todos estão a almoçar as crianças são autónomas, sendo incentivadas a comer sozinhas. Levam o seu prato de sopa para um local próprio onde é deixada a loiça suja e posteriormente vão buscar o segundo prato e regressam ao seu lugar, sempre sozinhas, o adulto apenas vigia e auxilia se necessário. A salada é deixada na mesa e as crianças podem servir-se livremente da mesma, as vezes que quiserem com as quantidades que preferirem (Anexo A, excerto da nota de campo n.º 14, 4 de outubro de 2023).

Após o almoço, as crianças realizam a higiene e dirigem-se à sala para realizar a sesta até às 14h30. As crianças que não realizam sesta, juntam-se às Salas 7 e 8, ficando sobre à responsabilidade destas auxiliares. Os grupos destas salas não realizam sesta e permanecem no recreio até às 14h00, momento em que regressam à sala de atividades. Nesta altura, as crianças que não dormem conversam com a Educadora e/ou realizam desenhos e jogos de mesas; as restantes crianças, conforme vão acordando, juntam-se a elas.

Entre as 15h00 e as 15h30, as crianças realizam a reunião da tarde, tal como acontece de manhã; as crianças partilham momentos do dia que tenham sido relevantes para si e conversam sobre os mesmos. A Educadora relembra as crianças do que fizeram durante o dia e questiona-as sobre o momento do dia que mais gostaram, resultando, essencialmente, num espaço de conversa e partilha.

Às 16h00, o grupo dirige-se ao refeitório para o lanche e, após este momento, volta para a sala de atividades, onde permanece a brincar nas áreas, ou vai para o jardim ou, no caso das crianças nelas inscritas, vão para as atividades da Componente de Apoio à Família.

## **2.5. Grupo**

Neste ponto, proceder-se-á à caracterização do grupo da Sala 5 onde decorreu a PPS II, tendo sido a maioria das informações recolhida a partir da observação direta, de notas de campo e de conversas informais com a Educadora Cooperante.

Segundo Silva et al. (2016), o grupo de crianças é um contexto imediato de interações sociais e caracteriza-se como uma das dimensões-base no processo educativo das mesmas. A sua caracterização é influenciada pelas características individuais de cada criança, pelo número de elementos que o compõe, pela sua heterogeneidade (ou não) de idades, etc.

Assim, o grupo junto do qual intervimos é constituído por 24 crianças, onze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre quatro e cinco anos (Anexo D, tabela D1). Importa salientar que, no início do ano letivo, houve crianças a ingressar ainda com três anos, no entanto, completaram os quatro anos até ao final de 2023, sendo este um dos critérios para permanecer na Sala 5. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e naturais de Lisboa.

O grupo, de forma geral, é bastante assíduo e pontual, chegando, na sua maioria, até às 09h00, horário em que começa a reunião da manhã, e havendo apenas um grupo restrito de crianças que chega entre as 09h00 e as 09h30. Em caso de doença, as crianças permanecem em casa.

Integram o grupo algumas crianças que frequentam terapias com técnicos especializados, por lhes terem sido detetadas algumas arduidades no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, no entanto, ainda não apresentam nenhum diagnóstico. Paralelamente, existe uma criança com Trissomia 21, que não comunica verbalmente, estando agora a produzir as suas primeiras palavras, para além de não possuir controlo dos esfíncteres, utilizando fralda e precisando do acompanhamento dos adultos e/ou dos pares para a realização das rotinas e tarefas do dia-a-dia. No que diz respeito às atividades, esta criança apresenta uma capacidade de concentração bastante mais reduzida, no entanto revela um enorme interesse por tecnologias, música e dança, sendo ainda bastante autónoma durante as refeições. Para além destas, o grupo ainda inclui algumas crianças do grupo a frequentar terapia da fala, tanto dentro da OS, como fora da mesma. A maioria delas comunica verbalmente, porém, por vezes, o adulto não as compreende, fazendo uma interpretação errada das suas narrativas orais. Apesar disso, com algum esforço de ambas as partes, é possível haver uma conversa fluída e clara. O A.M., à exceção do J.P., é a única criança que comunica muito pouco verbalmente, recorrendo ao adulto para pedidos de ajuda através do choro e de gestos.

No que diz respeito às disposições do grupo, este é bastante ativo, curioso e explorador, principalmente, no espaço exterior, onde revela curiosidade e um especial interesse por descobrir o que o rodeia. Por vezes, é um pouco agitado, principalmente, quando se encontra dentro da sala de atividades, existindo conflitos frequentes entre os pares, no entanto, no espaço exterior, estes conflitos diminuem substancialmente.

Os interesses do grupo são bastante variados: parte do grupo demonstra um enorme interesse pelo subdomínio do jogo dramático/teatro, nomeadamente, pela exploração de sombras, no painel de sombras da sala, e pelos fantoches, através do jogo dramático com os mesmos, tendo eu, inclusivamente, ao aperceber-me deste interesse do grupo, construído um fantocheiro com o mesmo. Sobre esta característica do grupo, leia-se o seguinte registo de observação:

O S.F., o F.A., o V.I. e a M.G. estavam a brincar na área do painel de sombras com os fantoches. Tinham um livro perto de si e, com os fantoches na mão, por cima do painel, encenavam a sua história, imitando sons de animais e cantando algumas canções. Passado algum tempo destas interações com os fantoches, o S.F. dirige-se à auxiliar N. e

pede “podes acender a luz a ali”, apontando para a tomada. A Auxiliar N. responde que sim, vai buscar o painel de sombras e a luz, acendendo-a para as crianças brincarem (...). Quando iniciam a exploração de sombras, as crianças utilizam muito as mãos e o corpo, recorrendo menos aos fantoches; o J.P. junta-se ao grupo, interagindo com o mesmo. (Anexo A, nota de campo n.º 36, 16 outubro de 2023).

Um outro interesse bastante vinculado no grupo prende-se com as construções, maioritariamente, pelos meninos da sala que, frequentemente, escolhem esta área para brincar. Nela constroem casas, savanas, quintas e safaris. Estas produções, por norma, mantêm-se durante vários dias, dando oportunidade às crianças de ampliar a sua criatividade. Paralelamente, o grupo pede muitas vezes ao adulto para tirar fotografias, de modo a que estas obras fiquem registadas, já que são, habitualmente, impressas e expostas na “galeria de sala”.

No que diz respeito ao raciocínio lógico-matemático, as crianças demonstram, através de jogos e brincadeiras, muito interesse por este domínio, tal como comprova a nota de campo n.º 35, 16 de outubro de 2023 (Anexo A):

Durante a manhã, quando o grupo se encontrava nas áreas, a M.L. e a M.R. estavam nos desenhos e encontraram uma folha com vários números impressos de zero a nove, junto às folhas brancas de desenho. Pegam nessa folha e levam-na consigo para a mesa observam-na, acabando por se desenrolar o seguinte diálogo:

M.R. – olha aqui os números M.L.

M.L. – Eu sei contar até nove! Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove... - enquanto conta tenta fazer a associação pelos dedos, mas fica um pouco confusa, baralhando os dedos e por isso esconde a mão.

M.R. – Eu sei contar até... muitos! Um, dois, três (...) trinta e nove, quarenta, já estou cansada!

A M.L. observa a contagem da M.R. muito atentamente e quando esta termina começa a desenhar/escrever garatujas na folha branca que tinha à sua frente.

A M.R. observa novamente a folha com os números impressos – estes dispostos da esquerda para a direita e de cima para baixo na folha, sempre de forma cíclica, zero a nove – e começa a contá-los fazendo correspondência com o dedo, iniciando a contagem no um. Quando chega ao nove a M.R. faz uma pausa, refletindo sobre o número que tinha a seguir, olha para mim e verbaliza “este já não é o dez?”, respondo que não, e esta continua a sua contagem, mas agora sem a associação à folha.

O grupo procura frequentemente realizar jogos e *puzzles*, sendo o dominó um dos seus favoritos. Gostam igualmente de brincar na mesa de luz, a pares, onde partilham saberes e aprendizagens. Nesta área possuem várias peças de madeira translúcidas onde organizam as mesmas por cores e/ou por formas geométricas.

Encontrando-se o grupo a descobrir a escrita, esta é também uma área do seu especial interesse. Após as suas produções, as crianças legendam e/ou ditam, com frequência, ao adulto aquilo que desenharam, para que este proceda ao registo na parte de trás do seu desenho, e, posteriormente, gostam de copiar aquilo que o adulto escreveu. Frequentemente, pedem também ajuda para escrever alguma letra do seu nome que ainda não sabem escrever tão bem. Na área dos desenhos, ficam também, muitas vezes, a escrever letras, números e/ou garatujas, mostrando, depois, ao adulto o que escreveram, como comprova a nota de campo n.º 47, 18 de outubro de 2023 (Anexo A):

Alguns elementos do grupo hoje fizeram gelatina com a Educadora P.; quando terminaram, esta sugeriu que desenhassem o processo da confeção da gelatina. A M.L. Após terminar o seu desenho, escreve algumas garatujas ao lado. Quando questiono o que escreveu, esta responde “a receita”.

Com respeito a outros momentos/rotinas do dia, a maioria das crianças ainda dorme a sesta, que é realizada na sala após o almoço, e as sete crianças que não realizam sesta juntam-se às crianças das Salas 7 e 8, que não realizam sesta, brincando, habitualmente, no espaço exterior, nessa hora.

No que diz respeito à alimentação, todas as crianças são autónomas; o J.P., por vezes, precisa de algum incentivo, no entanto, é autónomo nas suas refeições. No referente à higiene, as crianças são todas autónomas à exceção do J.P., que ainda usa fralda. O A.M., por vezes, ainda urina nas calças, não tendo grande controlo do esfíncter, apesar de a fralda lhe ter sido retirada no início no ano letivo. O adulto tem de se manter mais atento a esta criança, lembrando-a de ir à casa de banho, uma vez que não vai por iniciativa própria.

## 2.6. Famílias

A família é o primeiro contexto educativo que a criança conhece e junto da qual encontra uma maior segurança, constituindo, por isso, a base de todo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Silva et al. (2016), é fundamental o educador conhecer não só as crianças, mas também as suas famílias, estabelecendo uma ligação positiva com a mesma, considerando que estes dois contextos, educativo e familiar, se encontram na base do desenvolvimento da criança. Com sublinham Silva et al. (2016), “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28).

A OS não cede informações no que diz respeito às famílias devido à confidencialidade das mesmas, no entanto, através do Projeto Curricular de Grupo, foi possível apurar que estas são maioritariamente biparietais, formadas pelos dois progenitores e filho/filhos de ambos. Também a maioria das crianças possui irmãos, que, inclusivamente, já frequentaram e/ou frequentam a OS, e o nível socioeconómico das famílias é, globalmente, médio-alto.

Através das observações realizadas, foi ainda possível constatar que algumas crianças possuem ama e/ou empregada, e que estas têm o hábito de ir levar e/ou buscar as crianças à OS. É também frequente observar os avós a virem buscar os seus netos à OS.

A relação entre a equipa educativa e as famílias é claramente pautada pelo respeito e espírito de partilha. Na hora do acolhimento, quando deixam as suas crianças no JI, as famílias transmitem recados e/ou acontecimentos que considerem pertinentes e quando, ao final do dia, as vêm buscar, também a auxiliar lhes transmite outros recados ou informações importantes, partilhando ainda acontecimentos e vivências daquele dia. As famílias já observaram que a Educadora Cooperante entra todos os dias mais cedo na OS e, por isso, muitas vezes procuram-na para conversar, partilhando algumas preocupações que sentem, ou apenas para realizar alguma troca de ideias com a mesma.

Com efeito, e conforme explicam Silva et al. (2016), os contextos familiar e escolar contribuem de forma circunstancial para o desenvolvimento e aprendizagem da

criança e é, por isso, imprescindível que existam relações positivas entre ambos. A comunicação entre os contextos pode ocorrer de duas formas, por via de “trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (p. 28), sendo estes momentos mais formais. Além do contacto que mantém diariamente com os pais, e no caso de querer partilhar alguma informação importante com os mesmos, a Educadora Cooperante ainda comunica com eles da mesma forma que é também por eles frequentemente contactada, através, nomeadamente, do *e-mail*, conforme atesta a seguinte nota de campo:

A Educadora P. enviou e-mail aos pais para que estes, em conjunto com os filhos, procurassem em casa objetos do quotidiano com formas geométricas que as crianças reconhecessem e trouxessem para a sala (Anexo A, nota de campo n.º 69, 3 de novembro de 2023).

Paralelamente, a OS proporciona à Educadora Cooperante e às famílias uma hora específica para atendimento, mediante marcação prévia e prevista às terças-feiras entre as 15h30 e as 16h30. Existem ainda as reuniões de pais, uma no início do ano letivo e outra no final do mesmo, sendo este um espaço de comunicação/articulação entre o JI e as famílias reservado ora ao enquadramento do plano educativo ora à sua avaliação.

A Educadora Cooperante caracteriza as famílias de forma muito positiva, considerando-as muito envolvidas e participativas. Esta sua conceção fundamenta-se nos seus largos anos de experiência, pois a Educadora afirma que, ao longo do seu percurso profissional, já contactou com pais que não participavam nas dinâmicas que lhes propunha e que se sente agora melhor por perceber esse envolvimento das famílias, afirmando que são pais muito implicados e participativos, e que se preocupam em “trazer coisas para sala” (Anexo A, excerto da reflexão semanal de 6 a 10 de novembro):

Frequentemente, a M.C. traz para a sala compotas e bolachas que faz com a mãe para partilhar com o grupo. Tanto a mãe como a M.C. sentem-se muito felizes ao fazer esta partilha e a educadora tem o cuidado de registar este momento para o partilhar com as famílias. Os avós da M.C. vivem no Norte e possuem vários castanheiros, e numa das suas idas ao Norte, apanhou castanhas e ouriços com castanhas lá dentro e trouxe para mostrar aos amigos.

Seguindo os critérios de Sá (2002), estas famílias poderão caracterizar-se como tendo uma participação do tipo ativa, no que concerne ao critério do envolvimento, já que

participam nos convívios programados pela escola (que são planificados em parceria com elas), nas celebrações religiosas da OS, ou mesmo no quotidiano das crianças, podendo participar ainda, por exemplo, através da leitura de uma história, da partilha de materiais e de conhecimentos, tal como aconteceu durante o “projeto dos caranguejos” (Anexo A, reflexão/projeção semanal de 27 a 30 de novembro de 2023):

O Tio do V.C. veio à nossa sala conversar sobre a pesca no âmbito do projeto dos caranguejos e apresentou às crianças o material necessário para apanhar peixe (cana de pesca, anzol, carreto e isco que podem ser caranguejos ou chumbada.). As crianças observaram o material e puderam segurá-lo. O V.C. apresentou um painel que fez com a Família em casa e apresentou-o aos amigos no decorrer da conversa com o tio A. O V.C. ofereceu peixes a todos os amigos; foi um encontro muito agradável e agradecemos ao A. As crianças gostam de trazer os seus familiares à escola, sentindo-se mais confiantes e envolvidas.

Por fim, a Educadora Cooperante preocupa-se bastante em manter uma relação positiva e harmoniosa com as famílias, valorizando bastante o contexto familiar da criança, procurando conhecer o nome de cada pai e mãe, e tratá-los pelo mesmo. Esta relação que procura estabelecer com as famílias tem por base o diálogo e a partilha, conversando frequentemente com elas durante o acolhimento da manhã, porém, na maioria das vezes, procura que a sua voz prevaleça em relação à voz das mesmas:

Durante o acolhimento da manhã, a Educadora P. aborda o pai da M.G. e questiona-o sobre quando quer trazer um bolo de aniversário e cantar os parabéns à M.G. O pai afirma não ter a certeza se quer trazer, pois a M.G. continua a não querer que lhe cantem os parabéns. A educadora P. insiste, afirmando que é importante trazer bolo e “não ceder aos caprichos da M.G., os pais não podem deixar que ela os manipule [...]”. (Anexo A, nota de campo n.º 175, 10 de janeiro de 2024).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | " | | " |

Partindo da caracterização do Contexto Educativo, apresentada no primeiro capítulo do presente relatório, foi possível definir e planejar as intenções educativas subjacentes à minha ação. Neste capítulo, serão apresentadas as minhas intencionalidades para a ação pedagógica, devidamente fundamentadas, corroborando-as com observações diretas, notas de campo e reflexões semanais. Deste modo, considerei e concebi intencionalidades para com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

A intencionalidade educativa, segundo Silva et al. (2016), caracteriza-se pela intervenção do educador, que provém de uma reflexão sobre o seu papel enquanto profissional, da criança enquanto sujeito ativo de aprendizagem, bem como dos valores que esta possui. Nesta linha de pensamento, o educador é capaz de “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

### **3.1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância**

Segundo Silva et al. (2016), “o desenvolvimento da criança processa-se num todo” (p. 10), estando todas as suas dimensões ligadas entre si. De forma holística, a criança começa a compreender o mundo que a rodeia, estabelece relações com pares e constrói a sua própria identidade. O Educador deve, por isso, oferecer um ambiente organizado, que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, através de materiais igualmente estimulantes que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, procurando que se tornem cada vez mais autónomas e funcionais.

O brincar é um conceito cada vez mais debatido, porém, por vezes, tendencialmente descurado em JI. A respeito, e no caso do contexto experienciado, a Educadora Cooperante mostra promover diariamente momentos de brincadeira, recorrendo essencialmente a atividades de pequeno grupo, dando possibilidade às crianças que brinquem nas áreas durante todas as manhãs. Conforme esclarecem Silva et al. (2016), o brincar é uma atividade espontânea que deve partir dos interesses da criança e, na maioria das vezes, é através dessa experiência lúdica que é possível observar os seus comportamentos e as suas aprendizagens de forma mais informal. É através desta atividade espontânea que as crianças exprimem a sua singularidade e criatividade

definindo progressivamente a sua personalidade. A nota de campo n.º 31, 13 de outubro de 2023, retrata, justamente, um desses momentos tão significativos para as crianças, onde, através da brincadeira espontânea, é possível observar duas crianças a classificar e seriar padrões, reconhecendo formas geométricas (Anexo A):

A C.M. e a M.G. brincavam na mesa de luz quando a C.M. começa a agrupar as peças sensoriais de madeira translúcidas por cores e a M.G. a acompanha. Posteriormente, a C.M. desfaz essa organização e recomeça a agrupar as peças, mas, desta vez, por formas geométricas. A M.G. tenta acompanhar o raciocínio da amiga, mas engaja-se e agrupa mal uma das peças; a C.M. corrige-a “essa não é daí, é daqui” e a M.G. não coloca mais nenhuma peça, observando apenas o que a C.M. faz. Quando sugeri que esta participasse, a M.G. afirma que não quer.

A brincadeira livre no exterior é igualmente importante para as crianças do grupo que acompanho. Quando estas se encontram no recreio, os conflitos do grupo diminuem substancialmente, havendo muitos mais momentos de interação, de colaboração e de brincadeira a pares.

Aliás, ao longo do meu percurso, procurei promover vários momentos de brincadeira com as crianças, quer fosse dentro da sala de atividades quer nos espaços exteriores, sendo este um aspeto que as crianças realçaram como terem gostado de fazer comigo – brincar. A título de exemplo, serve a nota de campo n.º 63, 27 de outubro de 2023 (Anexo A):

Durante um momento de brincadeira livre no exterior, o B.E. joga sozinho à bola. Junto-me a ele, tirando-lhe a bola com o pé, fintando-o e marcando um golo. O B.E. olha para mim e sorri “Olha aquela vai ser a tua baliza e esta vai ser a minha, mas eu sou do Benfica, tá bem?”. Respondo afirmativamente e dirijo-me à minha baliza; o F.A. junta-se a nós, ficando o F.A. e o B.E. a jogar contra mim, tentando ambos marcar golos na minha baliza. Quando chega a hora de ir almoçar, chamo o restante grupo e dirigimo-nos todos à casa de banho; o B.E. vem ter comigo e dá-me um abraço forte, sorrindo para mim.

Além disso, é igualmente importante que, na hora de planificar, o Educador procure articular as suas ideias com as das crianças, atribuindo-lhes uma voz ativa na sua própria aprendizagem. A abordagem pedagógica da OS promove bastante esta “voz ativa” nas crianças e, por isso, as atividades, quando planificadas nas projeções

semanais, partem sempre da “escuta ativa das crianças” (observação/reflexão realizada pelas educadoras; Documentação Pedagógica/voz das crianças; Reflexão/Projeção Semanal) e só, posteriormente, a Educadora projeta uma atividade que parta dessa mesma escuta ativa. Ao longo das minhas projeções procurei alinhar-me sempre com este princípio, oferecendo atividades às crianças que partissem dos seus interesses.

## **3.2. Intencionalidades Educativas**

As presentes intencionalidades encontram-se divididas em três grandes eixos – as crianças, as famílias e a equipa educativa –, tendo sido planeadas após um conhecimento seguro do grupo, das suas famílias e da equipa educativa que o acompanha, de forma a orientar a minha prática com o mesmo. Paralelamente, as mesmas intencionalidades partiram também dos princípios e fundamentos definidos acima. Quando iniciei a minha prática, após conhecer o grupo e equipa educativa, formulei uma carta de apresentação (Anexo E), que ficou exposta à entrada da sala até ao término do meu estágio, e na qual explicitava, para conhecimento dos pais, famílias e equipa educativa, as minhas intencionalidades, referindo o período que iria permanecer na OS, os objetivos da PPS II e, ainda, o tema da investigação que pretendia realizar.

### **3.2.1. Para com as crianças**

No que diz respeito às minhas intencionalidades para com as crianças, estruturei um conjunto de seis intencionalidades, de forma a dar sentido à minha ação para com as mesmas, respondendo, conforme explicitado, aos seus interesses e às suas necessidades.

A minha primeira intencionalidade foi construir uma relação positiva, com base no afeto, no respeito e na segurança, pois só assim acredito ser possível envolver-me de forma integral com as crianças, nomeadamente, nas suas brincadeiras e dinâmicas, conquistando a sua confiança. Procurei sempre responder às necessidades de cada criança enquanto ser individual, mas também às necessidades do grupo, de forma a que estas crianças me reconhecessem como um adulto de referência.

Segundo Portugal (2008), as crianças desenvolvem-se melhor quando têm à sua volta “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” (p. 34). Como exemplo prático do fundamento explanado, leia-se a nota de campo n.º 115, 29 de novembro de 2023 (Anexo A):

(...) O B.E., ao entrar na sala, sente-se muito frustrado e começa a atirar com as cadeiras ao ar, (...) tento aproximar-me do B.E., mas este grita ainda mais e esconde-se debaixo das mesas, segurando as cadeiras que estão à sua volta. Nesse momento, afastome e espero que o B.E. se acalme debaixo na mesa (...). O B.E. volta a gritar, e sai de debaixo da mesa, dirigindo-se ao móvel dos jogos e atira tudo o que estava em cima do mesmo ao chão. Numa postura mais firme, aproximo-me do B.E., colocando-me de joelhos para ficar à sua altura e digo “Não!”; este começa a chorar intensivamente a atirarse para o chão, a chamar pelo pai. Pergunto-lhe se quer um abraço e o B.E., numa grande desregulação emocional e num choro intenso, agarra-se a mim; levo-o ao colo até ao parapeito da janela e sento-me com ele ao colo a observarmos a rua. Quando este já está mais calmo, afasta-se de mim e procura com o olhar os amigos; questiono-o “mais calmo?” e o B.E. responde que sim com a cabeça. Nisto, sugiro “vamos arrumar as cadeiras e os jogos? Eu ajudo-te” e o B.E. levanta-se de mão dada comigo para irmos arrumar a sala.

Para Portugal (2008), é fundamental a criança possuir à sua volta relações positivas, pois através delas é capaz de criar um “sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável” (p. 45). Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) afirmam que, através da construção de relações afetivas estáveis, a criança desenvolve “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9).

A segunda intencionalidade delineada por mim, respeitar a singularidade de cada criança, encarando-a com um ser único e individual, promovendo uma pedagogia diferenciada, e a terceira, reconhecer a criança enquanto sujeito ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, respondendo aos seus interesses e necessidades, estão diretamente relacionadas entre si.

Apesar de contactar com um grupo de 24 crianças, a verdade é que cada uma delas é diferente, possuindo características e especificidades únicas. Além disso, cada criança detém uma personalidade própria e provém de um contexto familiar diferente, com experiências e vivências distintas, saberes próprios e ritmos individuais. Ao longo da minha prática, procurei conhecer cada criança, identificando as suas maiores potencialidades e também as suas fragilidades, que partiram maioritariamente de observações e interações que realizei com as mesmas. Um exemplo disso é a nota de campo n.º 12, 4 de outubro de 2023, onde, sem interagir diretamente com as crianças, me envolvo com elas numa brincadeira, deixando que sejam elas a dirigirem-se a mim, potenciando o envolvimento de todos numa troca fértil de interações (Anexo A):

Na área das construções, as crianças tentavam construir uma casa, com peças de madeira, no entanto, rapidamente se frustravam e atiravam as peças ao chão ou destruíam a construção que estavam a fazer. Autonomamente e sem interagir este pequeno grupo, agarro algumas peças que se encontram no chão e começo a construir uma casa junto à paleta de madeira. A K.G., quando se apercebe da construção que estou a realizar fica bastante surpreendida e chama a atenção dos amigos verbalizando “ahhh olhem!”. O restante grupo, que estava distraído, vira-se e observa a construção, de seguida, junta-se a mim e ajudam-me a dar continuidade à construção. O V.C. ao ver que as peças de madeira têm alguma inclinação vai buscar carrinhos para brincar com estes junto da construção, fazendo com que estes deslizem na mesma. Por fim retiro-me e o grupo fica a brincar.

Todas as minhas propostas de atividades partem da escuta ativa das crianças, como atesta a nota de campo n.º 89, 17 de novembro de 2023, onde a M.C., ao observar-me a escrever no computador, identifica algumas letras do seu nome e questiona “E como é que se escreve o meu nome no computador?”. Esta sua questão motivou uma das projeções da semana de 20 a 24 de novembro. Um outro exemplo é a nota de campo n.º 35, 16 de outubro de 2023, que foi objeto de uma das projeções da semana de 30 de outubro a 3 de novembro de 2023 (Anexo A):

Escuta ativa: A M.R. e a M.L. encontraram uma folha com números impressos de zero a nove e realizaram associações, nomeadamente, a correspondência do número oral à sua imagem. Posteriormente, mostraram uma à outra **até onde já sabem contar** e a M.R. cansou-se. Quando chegou ao 40 disse “Já estou cansada!”, mas afirmou que já

sabe contar até “muitos, muitos”! Saber recitar a sequência numérica oral é muito importante, no entanto, esta deve ser ampliada, através da **criação de oportunidades** para o aprofundamento da **contagem de objetos**, realizando a associação da contagem oral a um termo. Através da contagem de objetos e da contagem termo a termo, a criança domina várias capacidades (Castro & Rodrigues, 2008).

Projeção da educadora: Realizar exploração com associação e contagem termo a termo, com relações numéricas (Anexo A).

Durante as minhas propostas, procuro dar sempre tempo e espaço à criança para que participe de forma autónoma e explore a seu ritmo a tarefa. Além disso, quando lanço o desafio, nem sempre todas as crianças estão interessadas ou emocionalmente disponíveis para a realizar; quando isso acontece, adio a proposta, procurando cativá-las de outras formas e noutros momentos em que estas se encontrem mais disponíveis, respeitando sempre os seus ritmos e as suas vontades. A proposta de exploração com associação e contagem termo a termo, com relações numéricas, revelou-se um desafio a que um número mais restrito de crianças teve interesse, afirmando que não queriam realizar o desafio e, por isso, respeitei as vontades de cada uma, realizando a atividade apenas quem estava predisposto e interessado na mesma. A Educadora Cooperante recorre frequentemente a estratégias de atividades em pequenos grupos, que facilitam bastante, pois as crianças acabam por se contagiar na vontade de participar e acabam todas por querer participar.

Segundo Clerigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017), a diversidade dos contextos educativos e a heterogeneidade cada vez maior dos mesmos faz com que os Educadores de Infância se tenham de adaptar a estas crianças, refletindo sobre as suas práticas para aplicar uma pedagogia diferenciada. Deste modo, e uma vez mais, deve-se “adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (p. 100).

A quarta intencionalidade incidu sobre a ação de promover a autonomia das crianças, bem como a resolução de conflitos, fomentando a cooperação e entajuda entre pares. É, pois, importante promover a autonomia das crianças nos vários momentos da rotina diária, por exemplo, quando colocam as mesas para o almoço, quando realizam a higiene, quando se calçam ou vestem, devendo sempre o adulto apoiar a criança nessa mesma autonomização, incentivando-a a assumir responsabilidade sobre si mesma. Silva

et al. (2016) também sublinham a necessidade de ser dada a oportunidade à criança para se tornar progressivamente mais autónoma, sabendo cuidar de si e responsabilizando-se pelas tarefas que lhe são atribuídas, bem como pelo seu bem-estar e segurança. Deste modo, a “construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p. 36). Ao longo da minha prática, procurei sempre promover esta autonomia, resolução de conflitos e cooperação, como serve de exemplo a nota de campo n.º 116, 29 de novembro de 2023 (Anexo A):

Esta semana, o J.P. e o M.A. foram os responsáveis da fruta. O M.A., ainda dentro da sala, dá a mão ao J.P. para este não fugir e não o largar mais. Nas escadas, ajudava-o a descer e, quando chegavam ao refeitório, o M.A. pedia a fruta, ficando com o cesto mais pesado para si e entregando o cesto mais leve ao J.P. De regresso à sala, o J.P. cai com o cesto da fruta; espero, dando espaço ao J.P. para se recompor e resolver este problema de forma autónoma. O M.A. prontamente ajuda o J.P. a levantar-se e coloca a fruta no cesto, agarra-o pela mão e regressam à sala.

A resolução de conflitos está diretamente ligada à autonomia da criança; é importante dar espaço e tempo à criança para resolver os conflitos com os pares, ou até consigo mesma. Deste modo, o adulto da sala só deve intervir se necessário, assumindo uma postura mediadora (Silva et al. 2016). No contexto prático vivenciado, os conflitos representavam uma grande fragilidade do grupo, daí o trabalho de cooperação e entreajuda se me revelar muito importante de desenvolver com as crianças, de forma a ajudá-las a ultrapassar esta fragilidade, que foi, aliás, refletida por mim na reflexão da semana de 16 a 20 de outubro de 2023 (Anexo A).

Nessa linha de pensamento, Pereira e Rosa (2015) afirmam que o conflito entre pares deve sempre ser mediado através do diálogo e da negociação, sendo que o adulto deve privilegiar a escuta ativa da criança, fazendo uma gestão positiva do conflito. Desde modo, é crucial que o Educador seja compreensivo e paciente, ouvindo a criança e agindo com ela de forma cooperativa.

Em quinto lugar, procurei privilegiar momentos de brincadeira e participar com as crianças nos mesmos. Em JI, muitas vezes, o brincar passa para segundo plano, dando-se muito valor a atividades estruturadas. No entanto, o brincar é fundamental, pois através

dele a criança é capaz de “envolver-se activamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida” (Portugal, 2008, p. 51). Assim, “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2008, p. 51). Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) afirmam que o brincar consiste numa “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p.11).

Ao longo da minha prática, procurei não só dar oportunidade às crianças para brincar livremente e fazerem atividades de forma livre, como também procurei envolver-me nas suas brincadeiras, como exemplifica a nota de campo n.º 111, 28 de novembro de 2023:

Durante um momento de brincadeira nas áreas, as crianças decidem construir uma loja. Para tal, na área do Teatro, colocam o painel de sombras a fazer uma divisória, juntamente com o fantocheiro a fazer a de entrada com uma janela. Retiram os jogos no móvel dos jogos e dispõem-nos nos parapeitos das janelas e nas prateleiras da biblioteca. Além disso, constroem ainda uma árvore de Natal com caixas e, com legos, fazem uma estrela, colocando-a no topo. Em baixo da árvore, colocam um presépio com os animais e uma casa.

Por fim, em sexto lugar, dediquei-me a observar, valorizar e potenciar o contacto com a literacia emergente e com a descoberta da escrita. Esta intencionalidade surge no âmbito do tema da minha investigação, pois, desde o início da PPS II, percebo que as crianças do grupo demonstraram um notório interesse pela escrita, nomeadamente, em escrever o seu nome ou o de pessoas que lhes são próximas, como o da mãe, do pai, da Educadora, da Auxiliar ou mesmo o meu. Frequentemente, “ditam ao adulto” palavras, frases ou textos que querem que estes escrevem nos seus desenhos e, além de utilizarem os materiais tradicionais, como canetas, lápis ou outros materiais riscadores que lhes permitam escrever no papel, utilizam também materiais de fim aberto, como blocos de madeira.

Segundo Mata (2008), “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo

capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (p. 14). Nessa medida, e pela referida intencionalidade, pretendo fomentar e observar estas interações entre as crianças, para que, posteriormente, me seja possível analisar e refletir sobre as mesmas. As crianças já perceberam este meu interesse sobre a sua descoberta da escrita e chamam, frequentemente, a minha atenção para as suas produções e para os seus escritos, como descreve o seguinte registo de observação:

A R.S., que ouvi a minha conversa com a K.G., diz “O ‘R’ do meu nome é difícil de fazer, eu não consigo.”, ao que lhe respondo que tem de treinar e peço-lhe para me mostrar o seu nome. A R.S. escreve vários R’s e vai mostrando-mos, ficando ali um bom tempo a praticar. O V.C. junta-se a nós, dizendo que também não sabe escrever muito bem o seu nome e que quer praticar. Da parte da tarde, quando a R.S. está a escrever o seu nome num desenho, consegue escrever um R muito “perfeitinho” e, por isso, levanta-se da mesa muito excitada com a folha na mão e grita “Olhem consegui, consegui fazer um R!” (Anexo A, nota de campo n.º 16, 6 de outubro de 2023).

Um outro exemplo é a nota de campo n.º 82, 13 de novembro de 2023 (Anexo A), onde a C.S. forma letras com as peças do jogo da *Jenga*, associando a letras que forma às do alfabeto que se encontra exposto na “galeria da sala”.

Por fim, proporcionei ainda atividades que motivassem este gosto da descoberta da escrita nas crianças, como, por exemplo, o desafio de escrever o nome com pedras ou o desafio de escrever palavras no computador, descritos na projeção realizada na semana de 20 a 24 de novembro (Anexo A).

### **3.2.2. Para com as famílias**

A principal intencionalidade que delinee para a minha ação junto das famílias foi estabelecer uma relação positiva com as mesmas, com base no respeito e na confiança, através de momentos de partilha. Durante todo o meu percurso na PPS II procurei sempre envolver-me com as famílias, quer fosse em momentos de partilha quer em momentos de interação/comunicação informal. Nessa medida, pude contar com a liberdade que a Educadora Cooperante, desde cedo, me concedeu para receber as crianças durante a reunião da manhã, pois o acolhimento revela-se um momento rico em interações através

do qual é possível (e desejável) estabelecer-se um clima de confiança, segurança e respeito, promovendo uma relação positiva entre ambos os agentes educativos. Os momentos destinados à participação das famílias, como, por exemplo, na semana subordinada ao tema *Conversamos sobre os avós*, foram, sem dúvida, fundamentais para a minha aproximação às famílias.

As próprias famílias também já me procuram para momentos de partilhas e foi através deles que, aos poucos, me vi capaz de estabelecer uma relação positiva com as mesmas, como bem comprova a nota de campo n.º 101, 24 de novembro de 2024:

Enquanto brincava com as crianças à apanhada, no recreio, a mãe do F.A. chega e chama-me. Dirijo-me até ela, cumprimentando-a, e pergunto se precisa de alguma coisa; esta questiona-me se estou a trabalhar com as crianças o tema da Lua, ao que respondo afirmativamente, informando-me a mãe que o F.A. está muito entusiasmado e que ficou muito surpreendida, pois foi para casa falar de coisas sobre a Lua que a mãe não esperava e, quando o questionou sobre quem lhas tinha ensinado, o menino explicou ter sido a Rafaela. Posteriormente, parabeniza-me pelo meu trabalho, referindo que o F.A., em casa, fala muito da “amiga Rafaela”.

As partilhas das crianças em casa são cruciais para que os pais se sintam mais seguros e confiantes com a equipa educativa e, por isso, o F.A. teve um papel crucial nesta troca de informações, ao partilhar em casa o projeto que nos encontramos a desenvolver ou mesmo ao referir-se a mim como a sua “amiga Rafaela”. Considero, pois, que esta partilha (e a experiência que promovi e lhe está associada) foi uma mais-valia para os pais se sentirem seguros em relação à minha pessoa e ao meu trabalho.

A relação entre o Educador e as famílias é crucial para o bem-estar da criança, pois tanto as famílias como a OS têm um importante objetivo comum, o de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, contribuindo para a sua educação (Silva et al., 2016). Segundo Homem (2000), uma relação próxima entre ambos os contextos educativos só oferecem benefícios à criança, “garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos consequentemente” (p. 62).

Em qualquer modelo pedagógico a criança deve ser tida como o centro da ação, no entanto, na abordagem pedagógica *Reggio Emilia*, e na perspetiva de Edwards,

Gandini e Forman (1999), este conceito não é suficiente, sendo também necessário considerar “que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças” (p. 74). Assim mesmo, focam a sua ação não apenas na criança, mas na criança, no professor e na família, tendo como principal objetivo “construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias se sintam-se em casa” (p. 75).

Para terminar, e enfatizando os princípios éticos definidos na “Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada” (2011), ressalve-se que o educador deve assumir um compromisso com as famílias, visando: i) respeitá-las, compreendendo que a escola e a família estão unidas, procurando o bem-estar e desenvolvimento da criança; ii) promover a participação das famílias, trabalhando em parceria; iii) assegurar o sigilo relativamente às informações pessoais sobre a criança e a família; iv) partilhar informações importantes relativamente à instituição e à criança; e v) estar disponível para apoiar e ouvir a família.

### **3.2.3. Para com a equipa educativa**

O trabalho colaborativo e uma relação agradável no seio da equipa educativa é crucial para o bem-estar das crianças e de todos os agentes do contexto educativo (Silva et al., 2016). Nessa medida, delineei duas intencionalidades para com a equipa educativa: a primeira, estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, com base no respeito e confiança, e a segunda, desenvolver uma atitude colaborativa com a equipa educativa, agindo em conformidade com a mesma.

No que diz respeito à minha primeira intencionalidade, ao longo do meu percurso na PPS II, procurei sempre estabelecer uma relação positiva e afetuosa com a equipa educativa, mas, acima de tudo, baseada no respeito por todos os seus elementos. Do mesmo modo, sinto que sempre fui acolhida de forma calorosa, o que me fez sentir muito mais confortável, facilitando a concretização desta minha intencionalidade. A Educadora Cooperante e a Auxiliar já possuíam uma relação próxima, e rapidamente me incluíram no seu núcleo de trabalho de forma a sentir-me integrada.

No que diz respeito à segunda intencionalidade, a Educadora Cooperante, desde o início da PPS II, foi-me instruindo sobre a importância do trabalho colaborativo. Nesse sentido, sugeriu-me que, em conjunto, realizássemos as projeções semanais, pois, ao elaborá-las juntas, estas, no seu entender, tornar-se-iam muito mais ricas. Assim, todas as semanas realizei reuniões com a Educadora Cooperante, durante as quais conversávamos e partilhávamos uma com a outra as nossas intencionalidades, projeções e reflexões. Segundo Cardona et al. (2021), “a partilha, o debate e a reflexão conjunta entre docentes são fundamentais para o processo de melhoria da ação educativa e, simultaneamente, um meio privilegiado de desenvolvimento profissional” (p. 136).

Paralelamente, a Educadora manifestou as suas dificuldades na realização de recursos digitais e, por isso, sempre me disponibilizei para a ajudar nos mesmos, tendo-me procurado, com frequência, para a ajudar nesta tarefa. Ao longo da minha prática, procurei sempre integrar-me também nas projeções da Educadora e nas propostas da OS, não só participando, através da minha ajuda enquanto recurso humano, mas também com ideias e materiais, como serve de exemplo a nota de campo n.º 130, 6 de dezembro de 2024, onde me disponibilizo para trazer materiais para a sala, para a realização de uma atividade proposta pela Educadora (Anexo A):

A Educadora Cooperante, na sequência da visita de estudo ao hipódromo, aborda-me à saída da sala, questionando-me sobre a possibilidade de lhe facultar materiais de utilização com cavalos, que as crianças consigam ver/mexer. Respondo afirmativamente, dizendo que consigo arranjar um cabeção, rédeas, caneleiras, ferraduras e uma botas, e combino com ela uma hora para nesse mesmo dia lhe entregar os materiais.

A auxiliar é também um elemento muito presente no grupo. Desde início, estabeleci com ela uma relação muito próxima e procurei mantê-la sempre informada acerca das minhas intencionalidades para com as crianças, bem como de tudo o que pretendesse desenvolver com o grupo. Paralelamente, esta, por conhecer tão bem as crianças, deu-me a sua opinião e sugeriu-me novas ideias. Procurei sempre ouvi-la, para que se sentisse integrada e valorizada no seio do contexto educativo e não se visse apenas como um elemento que simplesmente “cuida” das crianças. Este meu envolvimento com a equipa educativa estará bem representado na nota de campo n.º 112:

Após as crianças adormecerem, partilho com a auxiliar o porquê de ter mudado de ideias em relação à atividade que tinha planeado (...). Posteriormente, peço a sua opinião sobre o melhor local para expor as produções que as crianças tinham realizado no dia anterior; esta sugere que as coloque no corredor (...). De seguida, vou com a auxiliar até ao corredor e esta mostra-me como faria. A Educadora P. regressa do almoço e junta-se a nós (...), ficamos a conversar sobre a organização da documentação pedagógica e a Auxiliar e a Educadora P. ajudam-me a trocar a disposição do que estava anteriormente afixado, acrescentando as novas produções das crianças.

Em síntese, e retomando os pensamentos de Cativo (2019) e Silva et al. (2016), pode dizer-se que o trabalho em equipa e a cooperação entre os seus vários elementos oferece muitos benefícios a todos quantos a constituem, ajudando-a a crescer e a evoluir profissionalmente.

### **3.3. Processo de Intervenção**

Um bom processo de intervenção pressupõe a existência de um currículo emergente, com base na criança e nos seus interesses, criando oportunidades para que esta desenvolva aquilo que lhe desperta mais curiosidade e interesse. Deste modo, no meu processo de intervenção, pretendi distanciar-me de uma visão e currículo normativo, procurando agir através de um currículo emergente, tal como procurei agir ao longo de toda a minha prática.

Quando iniciei a minha prática, fui registando e documentando várias observações que realizava das crianças e da equipa educativa, as suas rotinas, a organização do espaço e do tempo, as relações sociais entre as crianças. Com estes registos, fui refletindo sobre os interesses, necessidades e fragilidades do grupo. Em paralelo, as reflexões semanais foram outro instrumento de avaliação onde refletia sobre a minha prática: como melhorá-la e como podia orientar a minha ação. Considero que essas reflexões foram fundamentais para o processo avaliativo, não do grupo em si, mas da minha própria ação.

Procurei conhecer as crianças, enquanto grupo e ser individual, a equipa educativa e a abordagem pedagógica que a OS adota. As crianças demonstraram sempre uma enorme receptividade para comigo, não estranhando a minha presença. De forma gradual,

através de brincadeiras, diálogos e das rotinas, criei laços e vínculos com as crianças, sem nunca impor a minha presença às mesmas. Estas procuravam a minha companhia para brincar, tal como é possível observar nesta interação (Anexo A, nota de campo n.º 4, 2 de outubro de 2023):

Durante a exploração do *atelier*, fui me sentando alternadamente junto das crianças, observando as suas explorações e interações, e interagindo com as mesmas quando estas se dirigiam a mim; Quando me sentei perto da K.G. esta manipulava uma escova de cabelo, quando olhou para mim, sorriu e perguntou se me podia pentear, o que me respondi afirmativamente; As restantes crianças juntaram-se à K.G. e ficamos a brincar, numa sessão de cabeleireiro como lhe chamaram, umas penteava-me com uma escova, outras com um pente, havia quem me cortasse o cabelo com uma pinça de plástico comprida; A M.G. pediu-me ainda para retirar os óculos, enquanto me penteava, pois, quando o fazia, batia com o pente na haste dos mesmos.

Após algumas observações, interações e reflexões, comecei a compreender o que era do interesse do grupo e o que o cativava, apercebendo-me de que revelava um especial entusiasmo pelo Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, brincando com muita regularidade no painel de sombras, com os fantoches de mão. Após observar as crianças e as suas interações nesta área, escutando atentamente as suas vozes, compreendi que estas sentiam falta de um fantocheiro: “estamos a contar uma história, mas isto não tem um buraco” (S.F., Anexo A, nota de campo n.º 23, 10 de outubro de 2023). Partindo deste interesse, projetei atividades que envolvessem este domínio, dinamizando histórias recorrendo a marionetes e vara e fantoches. Após perceber que este era realmente um grande interesse das crianças, propus que, em conjunto, construíssemos um fantocheiro para a sala.

Além deste interesse das crianças, compreendi que a escrita estava a começar a despertar o interesse de grande parte do grupo. Estas encontravam-se numa fase de descoberta da escrita, procurando reproduzir aquilo que o adulto escrevia, lendo e/ou inventando a sua própria escrita. Após alguma reflexão com a Supervisora Institucional, comecei a afunilar este interesse das crianças, apercebendo-me, inúmeras vezes, de que estas me ditavam palavras e/ou frases para que lhas escrevesse e que pudessem, posteriormente, copiá-las. Partindo deste interesse das crianças, que era também um interesse meu, projetei atividades que respondessem ao mesmo, como, por exemplo, a

elaboração de um livro sobre a lua, onde as crianças inventaram uma história ditando-me o que queriam que eu registasse, escreveram palavras no computador e, ainda, elaboraram uma carta para o Jardim Zoológico, que foi levada aos correios.

A par desses interesses, durante a minha prática, ao escutar e observar as crianças, compreendi que estas tinham muito interesse pela lua e por várias questões sobre a mesma. Para dar resposta às suas dúvidas, desenvolvi com elas o projeto d'A *Lua*, desenvolvido à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto. Este prolongou-se por muito mais tempo do que planeado, pois as crianças envolveram-se bastante e a Educadora Cooperante ficou igualmente entusiasmada com o mesmo. Procurei atender sempre aos interesses das crianças, daí se ter tornado tão longo, tendo sido necessário flexibilizar o planeamento inicialmente estabelecido. Ao longo deste projeto foi-me possível proporcionar inúmeras descobertas, experiências e aprendizagens às crianças, através da descoberta das fases da lua. Trabalharam competências do Domínio da Matemática, através da observação do ciclo lunar; do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da construção do livro *Planeta Sala 5*, onde as crianças inventaram uma história, verbalizando as suas narrativas orais, enquanto eu, mediadora de escrita, as transcrevia; do Domínio da Educação Física, através de uma sessão de movimento em colaboração com a professora de dança; do Subdomínio das Artes Visuais, através de inúmeras experiências e descobertas artísticas, como, por exemplo, o desenho das fases da lua a giz, a pintura de uma fase da lua com guaches, a construção de móveis, etc.; e, por fim, a Área de Conhecimento do Mundo, através observação de uma maquete das fases da lua. Este projeto culminou com a descolagem até à lua de um foguetão construído, em cartão, pelas crianças e com a colaboração das famílias, onde cada uma construiu um fato de astronauta para o seu educando. Com esta dinâmica, as crianças tornaram-se astronautas por um dia. O envolvimento neste projeto das crianças, das suas famílias e de todo o JI foi muito grande, chegando uma mãe a comprar um foguetão (em tamanho avultado), para as crianças brincarem neste dia, pois esta afirmava “a C.M. tem estado muito entusiasmada com a descolagem à lua” (Anexo A, nota de campo n.º 206, 23 de janeiro de 2024).

Mediante todas as observações que realizei durante a minha prática, considerando os interesses, as necessidades e fragilidades das crianças, das famílias, da equipa

educativa e os meus, enquanto educadora-estagiária, delineei um total de nove intencionalidades para a minha ação – seis para com as crianças, uma para com as famílias e duas para com a equipa educativa –, que acredito terem sido bem concretizadas ao longo de toda a minha ação, tal como discriminei no capítulo anterior.

Ao longo da minha prática, reunia-me semanalmente com a Educadora Cooperante, refletindo sobre as propostas de atividade elaboradas na semana anterior e, com base nessas reflexões e autoavaliação da minha parte, projetava novas atividades, sempre de forma colaborativa com a mesma. Acredito que estas reuniões foram fundamentais de forma a obter algum *feedback* da Educadora Cooperante sobre a minha prática, compreendendo como poderia melhorá-la. Em paralelo, procurei sempre avaliar a minha prática, pois acredito que só desta forma era possível melhorar a minha ação, agindo de forma diferente, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo.

Na minha ação, tive, ainda, a oportunidade de desenvolver um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem com a M.G. Este instrumento de avaliação baseia-se nas especificidades individuais da criança, considerando-a como um sujeito ativo na sua construção (Silva & Craveiro, 2014), já que “o envolvimento da criança na sua própria avaliação é uma vantagem para o desenvolvimento de processos metacognitivos” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). Através da elaboração deste instrumento, pude treinar as minhas próprias competências para “interpretar o processo de aprendizagem, tomar decisões ou planificar experiências, cada vez mais adequadas para a criança” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38), e paralelamente, refletir sobre a minha prática, reavaliando as necessidades de ajustes na minha ação e nas oportunidades que pretendia oferecer à criança. Assim mesmo, ao longo da minha prática, procurei registar e documentar as várias interações da M.G., mantendo um olhar atento sobre a mesma, refletindo posteriormente sobre essas interações, por meio das quais procurei ser mais detalhista, descritiva e objetiva possível.

#### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao realizar uma investigação, é determinante que o investigador, além das suas próprias motivações, procure identificar outras motivações no contexto e/ou no grupo que investiga, indagando um tema e/ou uma problemática que estimule os seus interesses de estudo e de aprofundamento de conhecimentos. Quando iniciei a PPS II, o grupo de crianças cedo me demonstrou o seu interesse por duas áreas do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, nomeadamente, a exploração de luzes e sombras e o teatro de fantoches, que nos levou, até, a construir um fantocheiro. No entanto, em concomitância com esse mesmo interesse, as crianças, por se encontrarem na fase da descoberta do seu nome, demonstravam, ainda, um interesse muito notório pela escrita, como é, aliás, possível compreender pela nota de campo n.º 16, 6 de outubro de 2013 (Anexo A):

A R.S., que ouve a minha conversa com a K.G., diz: “O “R” do meu nome é difícil de fazer, eu não consigo”, ao que lhe respondo que tem de treinar e peço-lhe para me mostrar o seu nome. A R.S. escreve vários “R’s” e vai mostrando-mos, ficando ali um bom tempo a praticar. O V.C. junta-se a nós, dizendo que também não sabe escrever muito bem o seu nome e que quer praticar. Da parte da tarde, quando a R.S. está a escrever o seu nome num desenho, consegue escrever um “R” bastante *perfeitinho* e, por isso, levanta-se da mesa muito excitada com a folha na mão e grita: “Olhem consegui, consegui fazer um R!”.

Com o decorrer da PPS II, as crianças ficaram cada vez mais envolvidas com a descoberta do código escrito e aperceberam-se de que este domínio era também do meu interesse, evidenciando-me as suas descobertas e produções, e solicitando cada vez mais o meu auxílio para escreverem ou, noutras situações, para que eu mesma transcrevesse as mensagens que me “ditavam” ou verbalizavam oralmente, como, aliás, exemplifica a nota de campo n.º 194, 17 de janeiro de 2024 (Anexo A):

Durante tarde, enquanto algumas crianças faziam desenhos no mini *atelier*, sento-me perto delas a observar. O V.C., quando termina o seu desenho, pede-me para escrever a data. Posteriormente, questiono-o “queres escrever o que fizeste no teu desenho?”, ao que responde afirmativamente, partilhando: “Os dinossauros vão para o parque, descer o poste, andar de balouço, eles vão se divertir”.

Na PPS I, a minha investigação já incidira no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo-se centrado, mais propriamente, n’o *lugar da literatura infantil e do livro na primeira infância*. Ainda que me tivesse interessado dar continuidade ao tema desenvolvido anteriormente, procurei realizar uma investigação que partisse do interesse deste novo grupo de crianças, centrado na descoberta da escrita e da(s) sua(s) funcionalidade(s). Atraiu-me e visei então explorar, mais especificamente, a manifesta predisposição das crianças para o exercício de verbalização e respetiva transcrição, por via (da mediação) do adulto, das suas narrativas orais. Deste modo, após alguma pesquisa e reflexão com a minha Supervisora Institucional, entendi que seria não só oportuna como pertinente, também em resultado da escassez de estudos em seu redor, uma investigação que tivesse como objeto de estudo o recurso didático *Ditado ao Adulto* (adiante designado DA), intitulando-a “‘Podes escrever o que eu disse?’ (S.F.): a descoberta da escrita no Jardim de Infância e o *Ditado ao Adulto* como instrumento didático mediador”.

Em termos genéricos por ora, procurando nos próximos capítulos esclarecer com mais detalhe o seu conceito e as suas potencialidades, o referido recurso didático constitui-se, segundo Javerzat (2006), como uma prática linguística que promove a aprendizagem de habilidades do código escrito, seja no tocante à emergência ou à funcionalidade do mesmo. Dado o processo de comunicação que supõe (ditado/verbalização da criança vs. transcrição pela mão do adulto), o DA implica uma evidente coadjuvação entre a criança e o adulto, sendo este último frequentemente rotulado como “a caneta do aprendiz” (Canut, 2009, citado por Santos, 2018, p. 46). Mais concretamente, através deste recurso a criança é levada a verbalizar as suas narrativas orais, enquanto o adulto, no papel de mediador de escrita, as transcreve, evidenciando a correlação entre o oral e o escrito.

Partindo destes breves pressupostos, e considerando os meus interesses de pesquisa, formulei as seguintes questões de partida: a) qual o papel do/a Educador/a de Infância e quais as estratégias que utiliza para promover competências emergentes de Literacia em contexto de JI?; b) qual o significado que as crianças atribuem à escrita das suas narrativas orais pela mão do adulto/educador-mediador?; e, finalmente, c) como

pode um recurso didático como o *Ditado ao Adulto* ativar competências precoces de Leitura e de Escrita no JI?

Segundo Yin (1994), selecionar as questões de investigação é o processo mais importante na investigação e, por isso, o investigador deve dedicar tempo e atenção ao delineamento das mesmas, considerando sempre que estas devem ser ricas em substância (“que problemática/tema?”) e forma (“que questões?”, “a quem?”, “o quê?”, “onde?”, “porquê?” e/ou “como?”), e oferecendo pistas sobre a estratégia de investigação a ser utilizada (p. 17).

Assim mesmo, na senda das questões acima delineadas, e surgindo a presente pesquisa do meu interesse em indagar o papel do educador e as concepções das crianças face à escrita e ao seu desenvolvimento precoce em JI, recorrendo ao DA como recurso didático, formulei os seguintes objetivos de pesquisa (adiante devidamente justificados): a) analisar o papel do/a Educador/a de Infância na promoção de competências emergentes de Literacia em JI; b) indagar as concepções das crianças em idade pré-escolar face à(s) funcionalidade(s) da escrita; e c) compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI.

Deste modo, de forma a procurar responder às questões de partida e aos objetivos apresentados, apresentar-se-á, primeiramente, o seu referencial teórico, refletindo sobre o conceito de DA, os benefícios deste recurso em crianças em idade pré-escolar, bem como sobre papel que o/ Educador/a de Infância assume enquanto mediador de escrita, seguindo-lhe o roteiro ético e metodológico.

## **4.2. Revisão da Literatura**

### **4.2.1. Para a uma conceptualização da Literacia Emergente**

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita refere-se à aprendizagem e apropriação informal da linguagem oral e da escrita. Isto porque as crianças, antes de entrarem para o ensino formal, onde aprendem, efetiva e intencionalmente, a ler e a escrever, já possuem saberes que adquirem socialmente. A

criança começa assim por tornar-se letrada e só, posteriormente, alfabetizada (Niza, 1998).

O conceito de *Literacia Emergente*, segundo Mata (2008), assume uma perspectiva onde as crianças desde cedo possuem um papel central na sua aprendizagem, pois envolvem-se em “situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita” (p. 10). Na mesma linha de pensamento, Whitehurst e Lonigan (1998) afirmam que as crianças em tenra idade adquirem compreensões básicas sobre a literacia, as quais estão expostas a oportunidades de aprendizagem literária que impulsionam seu contínuo desenvolvimento. Para Hohmann e Weikart (2003), a literacia emergente caracteriza-se, mais concretamente, por “maneiras não convencionais e precoces de escrever e ler, que antecipam a escrita e a leitura convencionais” (p. 524). Mata (2008) afirma que através da literacia emergente a criança desenvolve competência associadas à leitura e à escrita e que ambas se encontram correlacionadas, desenvolvendo-se de forma unânime.

Assim, a criança adquire conhecimento de maneira informal, através do dia-à-dia e integrando-o nos seus contextos de vida, em contraste com a abordagem tradicional encontrada no ensino formal. Conforme Whitehurst e Lonigan (1998) destacam, “estão assim envolvidos uma diversidade de competências, atitudes e conhecimentos que levam as crianças, desde cedo, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito” (secção “o que é a literacia emergente”).

A literacia emergente, segundo Mata (2008), divide-se em quatro tipos (Mata, 2008, p. 10): i. “os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita”; ii. “os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita”; iii. “os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve”; e iv. “as atitudes face à leitura e à escrita”.

#### **4.2.2. A emergência da escrita no Jardim de Infância**

As crianças contactam desde cedo com vários contextos onde observam o código escrito, tais como em calendários, revistas/jornais/livros, placas de estrada, jogos, rótulos,

etc. Deste modo, ao chegar ao JI já possuem algumas concepções sobre a escrita. O educador deve alargar os conhecimentos das crianças para que estas se envolvam cada vez mais com o código escrito e aprofundem as suas conjeturas, começando também elas a reproduzir, por imitação ou (re)criação, escritos, etc. (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

Segundo Mata (2008), os primeiros escritos das crianças são fundamentais para que futuramente “consigam aprender a ler e escrever sem problemas” (p. 33). Deste modo, há que compreender esses mesmos escritos, caracterizando-os. As produções escritas das crianças dividem-se em dois níveis: o primeiro diz respeito ao nível gráfico, onde são observados os aspetos figurativos da escrita, e o segundo, diz respeito às concepções sobre a linguagem escrita, onde são analisados os aspetos conceptuais. Através do aspeto figurativo o adulto pode observar as características gráficas das produções, no entanto, é através do aspeto conceptual que este consegue realmente compreender o que a criança produziu, bem como o significado que esta lhe atribui. No que diz respeito aos aspetos figurativos, estes podem surgir de diversas formas, como através de desenhos, garatujas e caracteres, até que a criança, de forma gradual, se aproprie do código escrito, mesmo que não o utilize na forma convencional (Mata, 2008).

A orientação da escrita, diz respeito à direção na qual as letras, palavras e frases são escritas em um texto. Esta é uma característica que frequentemente varia nos escritos das crianças, embora a maioria saiba que a forma correta é da esquerda para a direita (devido ao uso do Alfabeto Latino em Portugal), nem sempre seguem essa convenção, mudando a orientação conforme seus interesses e vontades. Quando uma criança escreve na direção contrária (da direita para a esquerda), tem consequentemente maior tendência para inverter as letras, escrevendo-as em espelho. Segundo Mata (2008), “estes «avanços e retrocessos» fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo” (p. 37).

Para o processo de apropriação da escrita, distinguem-se quatro aspetos correlacionados entre si (Matos, 2008): i. “demonstrar curiosidade pelo código escrito” (p. 49) – É importante que a criança tenha presente a linguagem escrita nos contextos em que convive, pois só desta forma aprende a sua funcionalidade e desperta o seu interesse pela mesma; ii. “identificar características do código escrito” (p. 50) – As crianças vão sendo confrontadas com o código escrito e vão progressivamente compreendendo as suas

características; iii. “diferenciar códigos escritos” (p. 51) – À medida que a criança se apropria do código escrito, começa a compreender os diferentes códigos existentes, distinguindo as características de cada um. Desta forma começa a distinguir o código icónico (desenhos), do código escrito e do código numérico; e iv. “adequar o código à situação” (p. 52) – Isto é, utilizar os diferentes códigos de forma autónoma, em cada situação especificamente.

Segundo Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004), a criança também passa por quatro níveis evolutivos no seu processo de descoberta da escrita. No primeiro nível, “pré-silábico”, a criança não realiza qualquer associação entre o oral e o escrito, sendo os seus escritos reflexo daquilo que observa, letras, números e símbolos. No segundo nível, “silábico”, a criança começa a reconhecer alguma associação entre o oral e o escrito, representando unidades silábicas por letras, controlando o número de grafemas que utiliza e sendo ainda capaz de representar a segmentação do discurso oral. No terceiro nível, “silábico-alfabético”, a criança “começa a fazer uma análise do oral que vai para além da sílaba” (p. 14), ou seja, compreende que cada letra tem um som, e por isso, começa a representar esses sons através de letras, quer sejam as corretas ou não. Por fim, no quarto nível, “alfabético”, a criança “começa a analisar as palavras nos seus segmentos mais pequenos” (p. 14), isto é, os fonemas. É através destas descobertas que a criança começa a organizar, de forma gradual, o conhecimento e a aprendizagem do código escrito, podendo assim compreender-se que “a aprendizagem da leitura e da escrita requer capacidades e análise do oral” (p. 15).

#### **4.2.3. O papel do Educador na promoção da Literacia Emergente**

O Educador de Infância tem um papel crucial na apropriação da escrita por parte das crianças em JI. Deve, por isso, criar oportunidades de aprendizagem estimulantes para que as mesmas se envolvam com a escrita, não de uma forma formal, mas sim num contexto que permita à criança “explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização” (Mata, 2008, p. 46).

Segundo Mata (2008), quando a criança é envolvida em contextos de escrita, “pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, assim como desenvolvimento, apreensão e mobilização de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização funcional em contexto social” (p. 46). Desta forma, é importante que o educador ofereça oportunidades de aprendizagem ricas que incentivem a criança a envolver-se nesta descoberta.

Mata (2008) sistematiza algumas orientações para o educador de infância organizar esses ambientes, nomeadamente (p. 55):

- i. Oferecer um ambiente “positivo, facilitador da exploração da escrita” – Dar oportunidade para a criança explorar as diferentes convenções da escrita, encorajando-a nas suas explorações, sem rigidez na aprendizagem da mesma;
- ii. Oferecer um ambiente “estimulante para a utilização real da escrita” – Criar oportunidades de aprendizagem, onde as crianças possam explorar e descobrir a escrita, de uma forma informal, mas com intencionalidade;
- iii. Procurar “estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita” atendendo as necessidades de cada criança – Através de uma escuta ativa e um olhar atento, o educador deve compreender as necessidades de escrita de cada criança e oferecer oportunidades que colmatem as mesmas;
- iv. “Promover a reflexão” – Através de várias oportunidades e formas de escrita;
- v. Respeitar as “características conceptuais de cada criança” – Não pressionar ou forçar as crianças, respeitando os seus interesses e necessidades para que esta se desenvolva dentro do seu espaço e tempo, considerando sempre que cada criança é um ser individual e, por isso, cada uma tem o seu próprio ritmo e desenvolvimento;
- vi. Oferecer um ambiente que promova “oportunidades de escolha” – Dar resposta às diferentes necessidades e interesses de cada criança, para que estas se desenvolvam de forma significativa, pois, ao aprenderem dentro da sua zona de desenvolvimento próximo, atribuíram muito mais significado às suas aprendizagens.

Segundo a mesma autora (Mata, 2008, p. 56-57), a organização de ambientes favoráveis à descoberta da escrita implica, ainda, ao educador:

i. “proporcionar oportunidades para escrever”, recorrendo a atividades estruturadas e orientadas, mas também, em situações espontâneas e de brincadeira, oferecendo diferentes materiais de escrita, desde folhas, cadernos, envelopes, etc.;

ii. Procurar “integrar a escrita, nas suas diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância”, ou seja, em conjunto com as crianças, mostrar-lhes que também o educador escreve e quais as finalidades dos seus escritos, recorrendo a recados, cartas, etiquetas, etc.;

iii. “desenvolver atividades de escrita interactiva”, envolvendo as crianças em diferentes formas de escrita, quer sejam apenas palavras ou letras, até à construção de histórias e narrativas, consciencializando-as para aspetos e procedimentos textuais, como, por exemplo, rever um texto, reformulá-lo, etc.;

iv. “envolver as famílias”, pois neste processo é crucial que estas tomem consciência do seu papel no que diz respeito à literacia familiar;

v. “promover a utilização do computador”, pois através da utilização do mesmo a criança apropria-se de alguns aspetos textuais, como, por exemplo, o conhecimento das letras, a orientação da escrita, linearidade, etc.

Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2003) realçam algumas experiências-chave que o educador deve promover na sua prática, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e da literacia, mais especificamente, da leitura e da escrita, sendo estas: i. “Escrever de diferentes maneiras: desenhar, garatujar, fazer a formas das letras, inventar ortografias, escrever de formas convencionais”; ii. “Ler de diversas maneiras: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sai própria escrita”; e iii. “Ditar histórias” (p. 527).

Valorizando e relacionando as perspetivas destes autores, valerá sempre lembrar o papel importante do educador enquanto modelo das crianças, devendo, no quotidiano do JI, procurar encorajar e estimular as crianças a falar, a ler e a escrever, ao seu jeito, mesmo que de forma não convencional. É também, por tal, recomendado que este escreva várias vezes na presença das crianças, explicitando, de forma informal, porém intencional, os cuidados que tem enquanto escreve (por exemplo, evidenciando oralmente o que está a escrever, demonstrando algum primor na letra e realçando o espaços deixados entre as palavras, a orientação da escrita é também uma característica a evidenciar, a

semelhança e diferença entre algumas palavras, etc.), pois desta forma promove a sua consciência não só para a escrita, como para a própria produção de textos, sobretudo no que às suas características diz respeito. De destacar, ainda, a importância de o educador valorizar as narrativas das crianças, procurando escrever o que verbalizam, quer se trate de uma legenda, quer de uma mensagem, de um recado ou ainda, entre outros exemplos, de história em torno um desenho.

#### **4.2.4. A abordagem à escrita e o *Ditado ao Adulto***

Segundo Freitas et al. (2007), para aprender o código escrito a criança necessita de muita reflexão sobre o oral, conhecer a sua língua e as unidades linguísticas que a enformam. As autoras afirmam que não é possível trabalhar a oralidade e a escrita de forma isolada, sendo a segunda muito dependente da primeira. Deste modo, explicam que “trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que estes estabelecem entre si” (p. 22).

O Educador de Infância, ao longo do percurso da criança no JI, detém um papel importante no fomento da aquisição de conhecimentos linguísticos sobre a escrita, podendo para isso recorrer a diferentes estratégias, como descrito no ponto anterior.

O *Ditado ao Adulto*, instrumento didático alvo da minha atenção neste estudo, resultará num recurso particularmente propício ao desenvolvimento de tais habilidades na criança, seja no tocante à emergência da escrita seja à compreensão das suas funcionalidades (Javerzat, 2006). Pela transcrição das produções oralizadas/ditadas pelas crianças, o educador evidencia a correspondência entre o oral e o escrito, levando a criança a observar e a compreender que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Paralelamente, descobrem como podem utilizar a linguagem escrita, apropriando-se da sua funcionalidade compreendendo que quando escrevem, as suas palavras representam um significado e por isso atribuem-lhe um maior valor (Mata, 2008).

Niza (1998) afirma que a escrita surge como o desenho da fala da criança, no entanto, Corais (2019) afirma que esta não é a tradução do oral e, por isso, requer uma grande exigência cognitiva por parte de qualquer ser humano. O DA implica uma grande

interação entre o adulto alfabetizado e a criança, que não tendo adquirido a escrita não é capaz de se expressar através de narrativas escritas. O DA surge, portanto, como um facilitador neste processo de expressão e comunicação da criança, já que esta, por intermédio do adulto, passa a ser capaz de se expressar através do oral e do escrito, possibilitando que crianças “que não sabem escrever o passam fazer (...) [desenvolvendo] as suas competências compositivas” (Santos, 2018, p. 45). De forma sucinta, através deste recurso, “o adulto é, de alguma maneira, a caneta do aprendiz” (Canut, 2009, p. 9, citado por Santos, 2018, p. 46)

Enquanto recurso didático, o DA ativa variadas potencialidades, destacando-se a consciencialização da criança para “o que é um texto e como se constrói”, bem como a sua apropriação “[...] do próprio código escrito, que funciona de forma diferente daquele que el[a] domin[a] (o oral) e cujo contexto de utilização é também diferente” (Santos, 2018, p. 45). Desta forma, a criança, ao contactar com diferentes géneros textuais, começa a dar “sentido ao texto, compreende o sentido de aprender a ler e escrever textos” (Corais, 2019, p. 4). Paralelamente, o DA também consciencializa a criança para o facto de, através da escrita, registar-se o oral, ainda que esta transcrição e passagem do oral para o escrito não seja linear. Corais (2019) refere, além disso, que a escrita promove a consciência da criança para a “estrutura sonora da palavra, que a decompõe e recomponha, de forma voluntária, em signos escritos” (p. 2).

Segundo Santos (2018), através deste dispositivo pedagógico as crianças são expostas de forma mais vigorosa a três componentes da escrita, nomeadamente, a comunicação, o conteúdo e a materialização da escrita. O adulto deve, por isso, mediar a escrita da criança, não se restringindo à transcrição literal das narrativas orais das crianças, mas antes adaptando e corrigindo as mesmas, consciencializando-as para algumas regras e normas do código escrito e, ainda, linguístico. Por outras palavras, “o adulto deverá, assim, assumir um papel interventivo, no sentido de ajudar a [criança] a adquirir um conjunto de capacidades comunicativas que diferem das da produção oral” (p. 46), mediando as suas propostas e exigências, consoante as características e necessidades de cada uma. Um ponto de vista do qual Hohmann e Weikart (2003) discordarão, afirmando que o adulto deve escrever e ler o discurso das crianças

exatamente da forma como estas o ditaram, pois assim “demonstra que valoriza o trabalho da criança e ajuda[-a] a associar a linguagem falada da linguagem escrita” (p. 564).

Com a utilização do DA, a criança promove “o gosto e saber sobre as produções textuais escritas” (p. 46) e, em simultâneo, apropria-se de características específicas do código escrito, compreendendo que corresponde a determinada situação (Santos, 2018). Nesse sentido, Hohmann e Weikart (2003) afirmam que à medida que a criança aumenta a frequência dos seus ditados ao adulto aumenta “a sua capacidade de incluir detalhes e descrições cada vez mais elaborados” (p. 265).

Importa realçar que o recurso didático em questão não pretende que a criança aprenda a ditar ou escrever de forma convencional, mas, sim, que tome consciência da escrita, da sua funcionalidade e suas características gráficas. Para tal, é importante que o mediador de escrita, enquanto transcreve as narrativas orais das crianças, realce essas mesmas características, evidenciando-as, como, por exemplo, numa fase inicial, ao chamar a atenção da criança sobre “o que está a ocorrer enquanto escreve, os seus gestos, os espaços que deixa entre as palavras e a orientação da escrita no papel” (p. 47), e, numa fase posterior, através da leitura da escrita por parte do adulto, adquirir “a noção que os seus enunciados são segmentados em frases e palavras” (p. 47) até que chegam a uma fase onde compreendem a relação entre o oral e o escrito, por isso, ditam ao ritmo que o mediador escreve, apropriando-se de “procedimentos de segmentação silábica, sintagmática e proposicional” (Rivera, 2008, p. 135, citado por Santos, 2018, p. 47). À medida que vão adquirindo esta consciência, as crianças compreendem também que o mediador de escrita escreve aquilo que lhe ditam e que é possível fazer alterações a essa produção.

O mediador de escrita deve assumir alguns cuidados enquanto transcreve as narrativas orais das crianças, nomeadamente (Santos, 2018, p. 48): i. escrever de forma legível; ii. verbalizar aquilo que escreve “levando-os a tomarem atenção às unidades de sentido, oralizadas, e à sua representação escrita”; iii. reler o texto à medida que vai escrevendo, para que as crianças “retomem o pensamento”; iv. realizar sugestões, comentários e perguntas levando as crianças à reflexão, bem como à revisão do texto, tanto a nível da coesão, como da coerência textual.

A autora supramencionada destaca a importância de se recorrer a três “fases de facilitação processual da escrita” (p. 48) para a elaboração deste recurso, sendo estas: i. a *planificação*, onde se deve procurar adequar as narrativas conforme o destinatário e/ou o gênero textual, construindo assim uma narrativa coerente; ii. a *textualização*, onde o mediador de leitura realiza a representação do oral para o escrito, auxiliando as crianças a formularem oralmente narrativas adequadas à escrita. Nesta etapa o mediador deve procurar incentivar a criança, colocando-lhe questões que promovam a sua reflexão e realizar sugestões para possíveis reformulações, e sintetizar; e iii. a *revisão*, através da leitura da composição escrita, para que a criança compreenda a relação entre o oral e o escrito, bem como a coesão da composição escrita.

O DA, enquanto estratégia positiva de escuta ativa, define-se, segundo Santos (2018), num processo evolutivo que procura levar a criança a tomar consciência progressiva das diferentes funcionalidades da língua e da escrita (para que serve e como se escreve), e não que aprenda a escrever. Deste modo, o mediador de escrita deve assumir uma postura, tal como o nome indica, intercessora. O mediador de escrita deve, por isso, procurar envolver todas as crianças, ouvindo as suas narrativas e aceitando, ou não, as suas formulações (fundamentando o porquê da sua recusa), e deve ainda, em conjunto com a criança, procurar melhorar as suas narrativas para que, na sua transcrição, o leitor possa compreender melhor a formulação oral da criança e a adequação ao contexto escrito. Na verdade, durante as interações entre as crianças e o mediador de escrita, este, para além de escrever perante as crianças, de forma legível, pronunciando as palavras à medida que as vai escrevendo, levando-[as] a tomarem atenção às unidades de sentido, oralizadas, e à sua representação escrita, deverá também ir relendo o texto já escrito, para que os alunos retomem o pensamento, fazendo comentários sobre o texto escrito e levantando questões sobre a sua própria compreensão, no sentido de os levar a participar numa revisão negociada do texto, nomeadamente a nível da coesão e coerência textual (Santos, 2018, p. 48).

Segundo Santos (2018), o processo de adaptação ao *Ditado ao Adulto* por parte das crianças pode ser dividido em três fases. Numa *fase inicial*, quando confrontadas com uma proposta de ditado por parte do adulto, as crianças verbalizam apenas sobre o tema que o mediador expôs, não estendendo muito as suas narrativas orais. É nesta fase que o

mediador de escrita deve cativar as crianças, despertando a sua atenção para o que ocorre durante a ação de escrever, movimentos, espaços, orientação, etc. Numa *fase intermédia*, as crianças já tomam alguma atenção aos gestos do adulto e aos seus traços e, por isso, ditam de forma concreta aquilo que querem que o mediador escreva. Nesta fase, “o mediador de escrita deve ir lendo à medida que vai escrevendo, com a finalidade dos alunos irem adquirindo a noção de que os seus enunciados são segmentados em frases e palavras” (p. 47). Na *fase final*, as crianças já compreendem o que é a escrita e os segmentos da mesma (sílabas) e, por isso, ditam lentamente, à medida que o mediador escreve. Já são capazes de propor alterações ao que verbalizaram anteriormente. Nesta fase, o mediador deve assumir o papel de leitor, colocando dúvidas na compreensão do texto, de forma a melhorá-lo.

Conforme esclarece Santos (2018), o DA implica ainda três tipos de textos que se sucedem de forma gradual. O primeiro, *texto tentado*, diz respeito às primeiras formulações das crianças e às propostas que estas exprimem, de forma informal ao mediador de escrita. No segundo, *texto ditado*, as crianças já adquiram algumas bases através das interações com o mediador e, por isso, de forma mais intencional, ditam ao mediador de escrita as narrativas orais que pretendem que os mesmos escrevam. Por fim, o terceiro, *texto escrito*, diz respeito ao texto final, aquele que é alvo de reflexões e reformulações por parte da criança e do mediador.

Por fim, este recurso didático pode ser aplicado de forma individual, em pequenos grupos e, ainda, em grande grupo, conforme a intencionalidade do educador e a envolvência das crianças. A utilização deste recurso em grande grupo apresenta vários benefícios, uma vez que “proporciona uma discussão e uma reflexão sobre as opções a tomar que, provavelmente, não seriam efetuadas se se tratasse de uma produção individual” (Ribera, 2013, citado por Santos, 2018, p. 50).

### 4.3. Roteiro ético e metodológico

#### 4.3.1. Princípios éticos

Para orientar qualquer investigação é crucial delinear as opções éticas e metodológicas mais adequadas, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a serem utilizados. Conforme antecipado, a presente investigação, subordinada ao tema «“Podes escrever o que eu disse?” (S.F.): a descoberta da escrita no Jardim de Infância e o *Ditado ao Adulto* como instrumento didático mediador», surgiu através de observações realizadas durante a rotina do grupo, onde constatei um enorme interesse por parte das crianças em ditar as suas narrativas orais à Educadora Cooperante. Em paralelo, esta utilizava este recurso frequentemente, no entanto, de forma não intencional. Deste modo, o tema despertou o meu interesse considerando relevante indagar o papel do/a Educador/a de Infância e as conceções das crianças face à (consciencialização da) escrita e ao seu desenvolvimento precoce em JI, a partir do recurso didático DA.

Nesta senda, começou-se por definir o **roteiro ético** (Anexo G) como ponto imprescindível em qualquer investigação, tendo tanto valor quanto o metodológico. Este foi delineado para que seguisse uma prática ética ao longo de toda a minha investigação, acompanhando os princípios nos quais acredito e que se encontram explicitados na “Carta de Princípios para a Ética Profissional” (APEI, 2011), guiando-me também pelos “Princípios Éticos e Deontológicos” (Tomás, 2011).

#### 4.3.2. Natureza do estudo

Tomando como referência a problemática e o propósito da investigação, acima explanados, centrados genericamente na necessidade de estudar fenómenos sociais complexos (Meirinhos & Osório, 2010), a metodologia adotada com vista à sua realização assumirá um pendor qualitativo. E entendo tratar-se de uma pesquisa empírica interpretativa e naturalística do tema em estudo, que procura dar respostas ao “como” e ao “porquê” de uma determinada situação (Yin, 1994), a minha abordagem apoiar-se-á

no método do **Estudo de Caso**. De caráter holístico, dada à existência de uma relação entre o contexto e o estudo (Meirinhos & Osório, 2010), este método ajustar-se-á à investigação e análise pretendidas de “acontecimentos contemporâneos” (Yin, 1994, p. 18).

### **4.3.3. Objetivos**

Partindo da problemática definida e do meu interesse geral de pesquisa, em analisar o papel do educador e as concepções das crianças relativamente à escrita e ao seu desenvolvimento precoce em JI, a partir do recurso ao DA, objetivei, mais especificamente:

a) **analisar o papel do/a Educador/a de Infância na promoção de competências emergentes de Literacia e Escrita em JI**; mais concretamente, conhecer e caracterizar as concepções e práticas adotadas pela Educadora Cooperante neste mesmo contexto educacional;

b) **indagar as concepções das crianças em idade pré-escolar face à(s) funcionalidade(s) da escrita**, visando compreender, também, através das suas interações com a mesma, com que propósito(s) e de que forma recorrem ao adulto-mediador de escrita;

c) **compreender a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI**, isto é, analisando as suas formas de aplicação, bem como os seus benefícios na valorização da escrita e na consciencialização das suas várias funcionalidades por parte de crianças em idade pré-escolar.

### **4.3.4. Amostra**

No presente estudo participaram dez crianças – cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino – pertencentes à sala onde me encontrava a realizar a PPS II (Anexo D, tabela D1). As crianças tinham idades compreendidas entre quatro e cinco anos, e os critérios utilizados para a seleção das mesmas atenderam a: 1) manifestar interesse em

participar; 2) Manifestar interesse pela escrita; 3) Comunicar verbalmente com o adulto de forma desinibida.

Além das dez crianças selecionadas, a investigação contou ainda com a participação da Educadora Cooperante da PPS II. Esta exerce funções na presente instituição há 29 anos e possui um Bacharelato em Educação de Infância, concluído em 1994, e uma Licenciatura na mesma área, concluída em 2004. Ademais, possui ainda algumas formações no ramo da escrita emergente.

#### **4.3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados**

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pela recolha de dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16). Segundo Meirinhos e Osório (2010), “os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (p. 51) e, paralelamente, adote uma “perspetiva mais interpretativa e construtivista” (p. 50). Deste modo, na investigação de natureza qualitativa, o investigador não descobre conhecimento, mas constrói-o, a partir da compreensão de comportamentos dos sujeitos em investigação (Meirinhos & Osório, 2010; Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bogdan e Biklen (1994), os modelos qualitativos têm como principais objetivos: i. “desenvolver conceitos sensíveis”; ii. “descrever realidades múltiplas”; iii. “desenvolver a compreensão”; e iv. Procurar uma “teoria fundamentada” (p. 73).

No que diz respeito à tipologia, a presente investigação corresponde a um **estudo de caso de carácter exploratório**. Segundo Meirinhos e Osório (2010), esta tipologia caracteriza-se por um estudo caso onde o investigador procura estudar um tema, definindo questões para uma futura investigação, ou seja, “são o prelúdio para uma investigação subsequente” (p. 57).

Já no que se refere ao papel do investigador, Meirinhos e Osório (2010) esclarecem que ele pode assumir uma observação participante ou não participante, e no caso da presente investigação será participante, sendo este tipo de observação bastante utilizado na investigação de natureza qualitativa. Para os mesmos autores, “o fundamental

desta observação participante é a integração do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60). A **observação participante** revela-se-me, assim, uma mais-valia, pois permite-me ficar mais próxima da realidade dos dados, facilitando-me a compreensão e análise dos mesmos, como, aliás, comprova a nota de campo n.º. 200, 18 de janeiro (Anexo A), onde uma criança, reconhecendo o meu interesse pela escrita, me procurou para mostrar a sua produção:

A L.G., quando regresso à sala, vem ter comigo e partilha “Rafaela olha aqui o que escrevi”, ao questionar o que está escrito a L.G. responde “é a receita da sopa de espinafres, assim já posso mostrar a minha mãe”.

Segundo Bogdan e Biklen, na investigação pedagógica, por norma, o investigador é sempre um participante, sendo que, através da prática investigativa, procura otimizar a sua ação pedagógica. Neste caso, a abordagem qualitativa é um benefício pois, através dela, o investigador vê-se em contante ação, auxiliando os seus alunos enquanto explora e recolhe dados.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), as técnicas utilizadas para a recolha de dados são um processo crucial, pois o investigador deve recolher informações que sejam suficientes e pertinentes para a sua investigação, devendo, por isso, assegurar-se da sua adequação. Segundo os autores supramencionados (2010), este tipo de investigação permite que se utilizem múltiplas fontes de recolha de dados, possibilitando o “desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 59). No entanto, é importante ter em consideração o que se irá recolher, pois esta recolha de dados depende da natureza do estudo.

Assim mesmo, e tendo em conta o carácter holístico do método adotado, definido pelo recurso a variados instrumentos de recolha de dados (Amado & Freire, 2014), a presente investigação socorrer-se-á de três tipos de instrumentos de recolha de dados, a saber: **o diário** (reunindo registos de observação/notas de campo e reflexões semanais), a **entrevista** e a **análise documental**.

**O diário** é um instrumento de recolha de dados onde ficam registadas as notas de campo, resultando estas das observações mais relevantes que vim fazendo ao longo da minha PPS II/investigação. Este instrumento, segundo Meirinhos e Osório (2010), “é o

local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (p. 62). As reflexões realizadas semanalmente, sobre diferentes temas relacionados com as experiências e observações realizadas durante a prática, fazem ainda parte desse diário e serão igualmente valorizadas.

Por seu turno, a **entrevista** é um dos instrumentos mais importantes em estudos de caso de natureza qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), procura “captar o discurso próprio do sujeito, deixando que análise se torne evidente”. Nesta linha de pensamento, Meirinhos e Osório (2010) afirmam que esta “é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p. 62). Através desta técnica, onde ocorre uma troca de interações diretas entre o entrevistado e o entrevistador, o segundo é capaz de recolher informação para, posteriormente, sistematizar e interpretar, retirando conclusões sobre a investigação.

Atendendo aos objetivos da investigação, foram realizadas, no total, 11 entrevistas semiestruturadas, tendo sido elaborados dois guiões para as mesmas: um guião de entrevista para a Educadora Cooperante (Anexo H) e um guião de entrevista para as 10 crianças contempladas no estudo (Anexo J). Estas entrevistas tinham como principal objetivo conhecer as conceções dos participantes na investigação face à Escrita, acrescendo, no caso da Educadora Cooperante, aspetos ligados à Literacia e ao seu desenvolvimento precoce.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, pretendo, conforme explicitarei já, conhecer e caracterizar as conceções e práticas adotadas pela Educadora Cooperante face à emergência da Literacia e da Escrita no JI. Para dar resposta a este objetivo, realizei uma **entrevista semiestruturada** à Educadora Cooperante e procedi a vários momentos de observação e de registo de notas de campo relativas de interações entre a Educadora Cooperante e as crianças que envolvessem a escrita.

Com o segundo objetivo, procurei caracterizar as conceções das crianças acerca da escrita, através de **entrevistas semiestruturadas**, e compreender de que forma estas recorrem ao adulto enquanto mediador de escrita. Para dar resposta a este objetivo, realizei entrevistas semiestruturadas a todas e cada uma das crianças envolvidas, tendo, igualmente, procedido a vários momentos de observação e de registo de notas de campo das suas interações que envolvessem a escrita.

Com terceiro e último objetivo, procurei compreender, mais especificamente, a influência do recurso didático *Ditado ao Adulto* na promoção de competências emergentes de Leitura e de Escrita em JI – através das entrevistas semiestruturadas acima referenciadas, das observações e respetivos registos de campo. Estas entrevistas permitiram-me analisar os benefícios do referido dispositivo pedagógico, não apenas no desenvolvimento precoce de uma cultura de escrita nas crianças em idade pré-escolar como da sua consciencialização das funcionalidades da mesma.

As **fontes documentais** são um instrumento de recolha de dados básico, mas igualmente essencial, onde se consultam diversas fontes, que no caso da presente investigação foram essencialmente artigos científicos, dissertações de mestrado e livros técnicos, a fim de recolher a informação necessária à investigação. Para Meirinhos e Osório (2010) este recurso serve para “contextualizar o caso, acrescentar informação, ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62).

No que diz respeito às técnicas de análise dos dados, e atendendo ao carácter qualitativo da investigação, procedeu-se à categorização das respostas obtidas nas entrevistas às crianças, a partir do método da **análise de conteúdo** e da elaboração de uma árvore categorial (Anexo L), que favoreceu a arrumação e organização das categorias retiradas das referidas fontes (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Esta análise permitiu-nos atribuir um significado a esses registos, de uma forma mais aprofundada, indo “além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado et al., 2014, p. 303).

Posteriormente, e a fim de retirar conclusões mais consistentes, a partir do cruzamento das várias fontes de recolha de dados utilizadas, aumentando a confiabilidade dos resultados da investigação (Meirinhos & Osório, 2010), procedeu-se à **triangulação dos dados** recolhidos, quer no diário de bordo elaborado, quer nas entrevistas realizadas e nas fontes documentais consultadas.

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

Partindo das entrevistas realizadas às crianças e à Educadora Cooperante, o presente subcapítulo apresenta os dados recolhidos.

#### 4.4.1. Apresentação dos resultados das entrevistas às crianças

Após a realização da entrevista às crianças participantes na investigação (Anexo J), cujo objetivo era caracterizar as suas conceções acerca da escrita e das suas funcionalidades, foi necessário proceder à organização e ao tratamento das respostas obtidas (Anexo L), conforme se explicitou antes, através de uma árvore categorial. Deste modo, os dados, apresentados e discutidos seguidamente, refletem, de forma categorizada, as respostas dadas pelas crianças que acompanhei ao longo da minha prática.

A primeira parte da entrevista baseou-se nas **conceções das crianças sobre a escrita**, sendo que a primeira pergunta remetia para o facto de estas se considerarem competentes, ou não, para escrever. Deste modo, esta questão gerou alguma controvérsia nas crianças, principalmente nas que responderam negativamente. Deste modo, houve cinco crianças a responderem afirmativamente, **considerando-se capazes de escrever** e cinco a responderem negativamente, **não se considerando capazes**. Porém, dessas cinco crianças, quatro delas, apesar não se sentirem capazes de escrever, **afirmam saber escrever algumas palavras**.

Quando questionadas sobre **o conteúdo** (dando continuidade a quem respondeu afirmativamente na pergunta anterior ou a quem respondeu não saber escrever, se não apenas algumas palavras), a maioria das respostas incidiu no **nome próprio** (6 incidências) e **nomes familiares** (3 incidências), como por exemplo: “os nomes da sala” (M.C.) e “o nome da minha mãe”, etc. Algumas das outras respostas foram palavras pontuais, letras, sílabas, números, e houve ainda uma criança a afirmar saber escrever tudo.

Posteriormente, as mesmas crianças foram questionadas sobre a forma como aprenderam a escrever. Estas respostas resumiram-se em três **métodos**: através da **cópia**, com um maior número de incidências (5), onde as crianças afirmaram “ver no cartão” (S.F.) e “com os cartõezinhos da sala” (M.C.); com os **adultos** (4 incidências); por **observação** (1 incidência), afirmando uma criança fazê-lo ao “ver nas folhas, quando eu procuro a minha folha o desenho” (M.A.).

No que concerne **aos contextos** onde as crianças utilizam a escrita, estas responderam que o fazem **em desenhos** (5 incidências), afirmando que escrevem “quando faço desenhos” (S.F.); **a pedido do adulto** (3 incidências), afirmando escreverem “quando a minha mãe me diz”; **por decisão própria** (2 incidências), sendo que estas crianças afirmam escrever “quando eu quiser” e “quando me apetece”.

Por fim, no seguimento da questão anterior, as mesmas crianças responderam a que tipo de **recursos/materiais** recorrem para o uso da escrita. Estas identificaram essencialmente **materiais riscadores**, nomeadamente, canetas (7 incidências) e lápis (5 incidências), **computador** (3 incidências), **materiais naturais**, como pedras (3 incidências) e **ímãs** (2 incidências).

Tanto as crianças que consideravam saber escrever como as que não consideravam saber escrever foram questionadas sobre que palavras eram do seu interesse aprender, no sentido de compreender a sua **motivação**. Estas manifestaram interesse por um variado leque de palavras, destacando-se **palavras** (8 incidências) como “lua”, “janela”, “boneco”, “quadro”, etc.

No que alude à **relevância** da escrita, isto é à importância que as crianças entrevistadas lhe atribuem, oito de entre elas afirmaram **apreciá-la** e uma criança afirmou **não a apreciar**. Quando questionadas sobre a **funcionalidade** da mesma, a maioria das respostas incidiu em categorias, como a **identificar(-se)** (3 incidências), por exemplo, “para saberem que somos nós que fizemos” (C.S.); **comunicar** (3 incidências), por exemplo, “para mandar uma carta ao senhor do jardim zoológico”; e **aprender** (3 incidências), por exemplo “Para ver... Para veres que uma pessoa já sabe escrever que não sabia.” (M.A.). As restantes respostas das crianças obtiveram duas incidências cada uma: **trabalhar, validar/reconhecer e transcrever**; e com apenas uma incidência, **ler**.

A segunda parte da entrevista baseou-se nas conceções das crianças sobre o adulto-mediador de escrita. Quando questionadas sobre o que e/ou a quem recorrem quando querem/precisam de escrever, as crianças caracterizaram **três recursos: o adulto**, referido por todas elas (10 incidências), afirmando, por exemplo, “peço ajuda às professoras” (M.L.), “às professoras e aos pais” (D.B.) e “ao adulto que estiver ao pé de mim” (V.C.). Além do adulto, os outros dois recursos nomeados pelas crianças foram os **amigos** (1 incidência), havendo uma criança a afirmar “a C.S. às vezes ajuda-me” (M.A.)

e os **recursos eletrônicos** (1 incidência), tendo referido uma criança recorrer ao “(...) telefone da minha mãe”.

No que diz respeito à **forma de mediação**, as crianças manifestaram uma maior incidência (8) na **Transcrição/Ditado**, afirmando, por exemplo, “eu pensei nas palavras e ela [adulto] escreveu”, “a pessoa vê (...) e diz o que é para dizer e para as professoras escreverem com as letras” (S.F.), etc.; no **apoio na escrita** (2 incidências), com respostas tais como “vou pedir” (V.C.) e “peço ajuda ao pai” (D.B.); e, por fim, no **apoio na soletração**, tendo respondido uma criança que quando precisa de escrever recorre ao mediador de escrita, afirmando: “pergunto como é que é para saber” (M.A.).

#### **4.4.2. Apresentação dos resultados da entrevista à Educadora Cooperante**

Sendo a Educadora de Infância o adulto mediador de escrita do presente contexto, considerei também essencial realizar uma entrevista à mesma (Anexo H). Os principais objetivos das mesmas eram: i. conhecer as concepções da Educadora Cooperante face à emergência da Literacia e da Escrita no JI e ii. caracterizar as estratégias adotadas pela Educadora Cooperante na promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI.

A Educadora Cooperante exerce há 29 anos e é formada em Educação de Infância, tendo inicialmente concluído um bacharelato e obtido, mais tarde, uma licenciatura na área, de forma a poder dar continuidade ao exercício da sua profissão. Esta frequentou ainda algumas ações de formação “sobre a escrita emergente”.

No que diz respeito às suas concepções face ao desenvolvimento da emergência da Literacia e da Escrita no JI, e quando questionada sobre a importância da **promoção de comportamentos emergentes na escrita no JI**, a Educadora Cooperante afirmou ser **fundamental**, principalmente, **desde tenra idade, em diversas interações**, como arrumar um casaco, cantar, brincar, cantar, etc. Quando questionada sobre o **papel do Educador na emergência da escrita**, a Educadora Cooperante realça “**falar bem, frases curtas... diretas, desde sempre**” e ainda **recorrer a canções e lengalengas**. A Educadora Cooperante afirma ainda ser importante explorar a música, a dança e as artes, de forma a que a criança seja capaz de se **expressar através das suas cem linguagens**.

Em relação às **estratégias adotadas pela Educadora Cooperante na promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI**, esta destacou recorrer aos **registos de notícias**: “registamos muito as notícias, as coisas que eles fazem”; **destacar as narrativas das crianças**: “tem que se tornar visível tudo o que as crianças dizem”; e **transpor para o código escrito situações do interesse das crianças**: “quando elas querem alguma coisa, desde um convite a uma sala, desde convidar o avô a vir, deve ir escrito, até quando fazemos uma receita”. Por fim, a Educadora Cooperante realça a **importância do educador verbalizar a própria importância da escrita**, do que escreve, porque escreve e para que escreve. Quando questionada sobre os **tipos de escritos a que costuma recorrer**, a Educadora Cooperante afirmou recorrer com mais frequência aos **registos à mão**.

Em relação ao **envolvimento das famílias** neste âmbito, esta afirmou fomentá-lo através do **projeto de “Leitura a Par”** (projeto a decorrer em toda a OS, em que semanalmente as crianças realizam uma troca de livros, levando os mesmos para o ler em família).

No que diz respeito ao recurso didático *Ditado ao Adulto*, **enquanto mediadora de escrita e “caneta do aprendiz”**, a Educadora Cooperante, quando questionada sobre as **funções que assume nas dinâmicas com as crianças**, afirma procurar **valorizar o que a criança diz**, através da **escuta ativa**. Paralelamente, recorre à mesma para que a criança a ajude em pequenas tarefas, como **entregar recados escritos**, através dos quais é incentivada a transmitir oralmente a mensagem, mas também ganha, segundo a Educadora Cooperante, um papel de “emissor de comunicação muito importante”.

Quando questionada sobre a forma **como amplia e articula as narrativas orais e os diálogos das crianças**, a Educadora Cooperante manifestou **oferecer vários recursos às crianças**, diversas folhas, com diferentes tamanhos, diversos tipos de canetas, de lápis (cor e carvão), procurando que identifiquem as suas produções, estimulando-as e despertando o seu interesse pela escrita.

#### 4.5. Discussão dos resultados

Após tratar e apresentar os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às crianças e à Educadora Cooperante, torna-se fundamental proceder-se à reflexão dos mesmos, contrastando-os com a revisão da Literatura e a fundamentação teórica mobilizada, bem como com as notas de campo e/ou reflexões semanais elaboradas, de forma a compreender, mais consistentemente, o tema que me propus investigar.

No que diz respeito às **concepções das crianças em relação à escrita**, foi possível compreender que as mesmas, em relação à sua **competência para escrever**, ainda se encontram muito divididas, havendo crianças que já se consideram competentes, por saberem escrever o seu nome e outras palavras (mesmo que através de cópias), e outras que não se sentem ainda competentes para escrever, apesar de já saberem escrever o seu nome de forma autónoma, por exemplo. Deste modo, é possível compreender que cada criança detém uma concepção diferente da escrita, não necessariamente alinhada com as suas competências reais de produção.

A maioria das crianças manifestou saber escrever o nome próprio e este facto poderá estar relacionado com a utilização do cartão de identificação com o nome e fotografia na área da escrita (Anexo B, figura B1). Este cartão é de utilização livre, no entanto, a Educadora Cooperante estimula bastante a aplicabilidade do mesmo, principalmente, numa fase inicial; posteriormente, quando a criança já se sente mais segura e “já sabe escrever o nome, [...] já nem precisa do cartão...” (Educadora Cooperante, Anexo I). Em seu entender, a sua principal função é a de que as crianças identifiquem as suas produções e contactem com uma palavra que têm um grande valor afetivo para si.

Importa ainda destacar que, quando questionadas sobre as situações em que utilizam a escrita, nomeadamente correspondentes à categoria **Contextos**, as crianças manifestaram em maior número os **desenhos** e logo de seguida situações **a pedido do adulto**, podendo este facto estar justamente relacionado com o papel e as estratégias, descritos acima, da educadora participante na investigação.

No que diz respeito à **relevância** da escrita, a maioria das crianças destacou apreciar a mesma, havendo apenas uma criança a considerar o contrário. Tal mérito poderá também dever-se ao papel do adulto, já que a Educadora Cooperante realça a importância da atitude do educador e da importância de evidenciar à mesma o que se escreve e porque se escreve, “tudo passa também pela nossa atitude e a criança depois vai... «o que é que estás a fazer?» «Estou a escrever», e pronto. Então ela começa a fazer os seus registos e a gente depois vai vendo o processo da escrita” (Educadora Cooperante, Anexo I).

Nesse seguimento, importa também realçar, no que concerne à **funcionalidade** da escrita, o facto de as crianças terem destacado que **a escrita serve para comunicar**. Tal poderá dever-se ao facto de a Educadora Cooperante valorizar muito a comunicação escrita, tanto com outros elementos da equipa como com as famílias, enviando recorrentemente convites, recados e cartas, elaborados em conjunto com as crianças. Durante a minha prática, foram várias as ocasiões observadas, em que as crianças se envolveram na escrita de cartas, algumas delas, por exemplo, para agradecer uma oferta feita à sala: “quando questionei como poderíamos agradecer, a M.C. respondeu «podíamos escrever uma carta»” (Anexo A, excerto da nota de campo n.º 108, 28 de novembro de 2023); ou para comunicar com uma pessoa, através de um convite, como foi o caso da visita do senhor do Jardim Zoológico: “sugiro às crianças que escrevamos uma carta ao jardim zoológico ao que o M.A. responde “sim ao senhor do jardim zoológico, a perguntar se ele pode cá vir”” (Anexo A, excerto da nota de campo n.º 197, 18 de janeiro de 2024). A **identificação** foi outra categoria de grande destaque, onde as crianças afirmaram que a escrita é “para saber... para sabermos (...) de quem é (...) os desenhos, os computadores.... as coisas” (S.F.), e ainda o **trabalho**, relacionando a ação de escrever ao que observam essencialmente no seu contexto familiar, quando os pais trabalham. Tais respostas, à semelhança de outras igualmente interessantes, serão evidenciadoras da compreensão das crianças acerca de algumas das várias funcionalidades da escrita, tais como a **leitura**, a **aprendizagem** e a **transcrição**. Uma vez mais, a variedade de funcionalidades apontadas vem realçar o defendido por Santos (2018) quando afirma que o DA é um recurso didático que procura que a criança tome

consciência das diferentes funcionalidades da língua e da escrita e não que aprenda somente a escrever.

No que concerne às **concepções sobre o adulto-mediador de escrita**, foi possível compreender que as crianças destacam, como recursos, e com clara frequência, **o adulto, quando sentem necessidade de escrever**, facto este que só veio evidenciar o que era observável nas interações e dinâmicas entre o Adulto e as Crianças. Ainda na sequência deste recurso, as crianças afirmam que, **como forma de mediação**, utilizam o **Ditado/Transcrição**, afirmando que ditam/verbalizam/exprimem as suas narrativas orais aguardando que o adulto as transcreva no código escrito.

Como antes se referiu, as crianças manifestavam um enorme interesse pela escrita, recorrendo frequentemente ao adulto, enquanto mediador privilegiado, para escrever as suas narrativas orais. Recordando uma das primeiras interações onde se fez notar a utilização deste recurso, leia-se a seguinte nota de campo, em que o M.A. me pediu que escrevesse a data num dos seus desenhos (Anexo A, nota de campo n.º 18, 6 de outubro de 2023):

O M.A. dirige-se a mim com um desenho na mão, já com o seu nome escrito:

M.A. – Rafaela podes escrever a data aqui no que eu gostei de fazer esta semana?

Rafaela – Posso, sabes que dia é hoje?

M.A. – Sexta-feira.

Rafaela – Sim, mas é dia 6 de outubro de 2023 – digo eu enquanto escrevo a data.

M.A. – Obrigada, agora já posso guardar.

Assim, reconhecendo o adulto como um mediador de escrita e confiando no mesmo para a ação de transpor as suas narrativas orais para o código escrito, a criança mostra-se atenta àquilo que o mesmo escreve e a forma como o faz. É evidente que ao longo da minha prática os pedidos de ditado ao adulto foram aumentando, pelo que acredito que, devido ao meu estímulo, as crianças também aumentaram a sua atenção sobre o código escrito, como comprova, aliás, a nota de campo n.º 83, 13 de novembro de 2023 (Anexo A):

O M.A. verbalizou oralmente à Educadora P. o que fez no seu fim de semana e esta escreveu numa folha aquilo que ele lhe ditou (...). Após terminar o desenho do seu fim de semana a lápis, rodeia todas as palavras escritas pela educadora e ainda a data. Após esta sua ação, que chamou a minha atenção, chamei-o e perguntei-lhe se era este o

desenho do seu fim de semana, ao que o M.A. responde afirmativamente. Começo a ler o que foi ditado pelo M.A. e escrito pela educadora e enquanto o faço, acompanho a leitura com o dedo, no entanto, não leio o seu nome nem a data e este faz esse reparo “falta aquilo” e gera-se o seguinte diálogo:

Rafaela – Tens razão, “M., 13 de novembro de 2023”.

M.A. – Porque é isso que tá aí escrito? Eu não disse nada disso!

Rafaela – A P. escreveu o teu nome para saber a quem pertence este desenho e este fim de semana, se não sabia, podia ser de outro amigo.

(...)

Rafaela – diz-me uma coisa, circundaste com o lápis aqui – aponto para as palavras – foi porquê?

M.A. – É para não estarem tão juntas.

Rafaela – Para não estarem tão juntas?

M.A. – Sim, para não estar tudo tão junto, as letras – palavras – aí não, notícias, são as notícias que eu meti assim; isto, assim, à volta, para elas não ficarem tão juntas, por isso é que eu fiz estas coisas.

Rafaela – Mas isto é o que? Como se chama? – aponto para uma palavra.

M.A. – Isso? É ... Pai? – Associando à palavra pai.

Rafaela – Isto que a P. escreveu e que circundaste à volta, são o quê?

M.A. – Ahhh! Isto aqui são linhas métricas – aponta para as frases.

Rafaela – Mas e isto? Por exemplo, esta aqui sozinha, é o quê? – aponto para uma só palavra novamente.

M.A. – É uma notícia.

Através deste excerto é possível compreender que, pela utilização do DA, a criança adquire noções de consciência linguística, nomeadamente, da frase e da palavra, alinhando-se com a visão de Santos (2018) quando afirma que, numa primeira fase, o mediador de escrita deverá, enquanto escreve, evidenciar à criança os seus gestos, espaços, orientação da escrita, para que, numa fase posterior, a criança já compreenda que “os enunciados são segmentados em frases e palavras”.

No que concerne à Educadora Cooperante, é possível concluir que esta, na sua prática, mesmo que de forma inconsciente, promove várias situações que recorrem ao DA e que o fomento deste recurso didático transparece, posteriormente, nas interações das crianças com o mediador de escrita. A Educadora Cooperante, considera **fundamental a**

**promoção de comportamentos emergentes da escrita** recorrendo, frequentemente, a registos escritos como recados, mensagens, cartas e convites. De igual forma, **considera importante que o adulto transcreva e exponha as narrativas que as crianças ditam**; uma afirmação que vai ao encontro daquilo que Javerzat (2006) defende, ao afirmar que um dos principais papéis do mediador é promover a aprendizagem de habilidades escritas através da transcrição das suas narrativas orais. A Educadora Cooperante acrescenta ainda que é essencial que o **Educador possua uma atitude de valorização das narrativas das crianças**.

Em síntese, e relacionando os objetivos da investigação com os resultados obtidos, concluo que o educador, enquanto **mediador de escrita, tem uma forte influência na emergência da Literacia, e das competências precoces de Leitura e de Escrita nas crianças**, já que o papel que assume influencia diretamente as suas interações e os seus interesses. De igual forma, as respostas obtidas reforçam que **a utilização do DA, no JI, promove o contacto com o código escrito, a compreensão da relação que existe entre o oral e o escrito, bem como das funcionalidades da escrita, desenvolvendo consequentes comportamentos emergentes de escrita**.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei refletir sobre a construção da minha profissionalidade docente, esta que se tem vindo a construir desde há nove anos, quando iniciei a minha prática com crianças como auxiliar de ação educativa, mas, em especial, ao longo dos últimos dois anos, com as Práticas Profissionais Supervisionadas, que me permitiram (re)construir muitos dos meus conhecimentos, preparando-me enquanto futura Educadora de Infância, com saberes e valores que me permitam olhar para a criança e para a educação de infância de uma forma holística. Segundo Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48), e é esse mesmo processo de construção da minha identidade profissional que tentarei espelhar neste capítulo.

Ao longo das práticas da PPS I e da PPS II procurei sempre adotar uma postura observadora e reflexiva, tanto para comigo, como para com todo o contexto que me envolvia: crianças, grupo, equipa educativa e a própria OS. Através delas, com a orientação das respetivas Educadoras Cooperantes e Supervisoras/Orientadoras foi-me dada a oportunidade de aprender e crescer. Cada uma delas me ofereceu ferramentas para que eu própria construísse o meu caminho.

Aprendi que a observação é um aspeto fulcral na prática do educador, uma vez que esta permite evidenciar o desenvolvimento da criança, o conhecimento das suas características e, conseqüentemente, a adaptação daquilo que lhe é oferecido. O processo de observação pressupõe o registo de documentação e permite ao educador efetuar uma reflexão sobre aquilo que observa e ouve por parte das crianças, (re)avaliando as suas práticas, ações, intencionalidades, podendo, a longo prazo, contrastar estes mesmos dados (Parente, 2012). O registo ganha, nessa medida, especial relevância, uma vez que permite ao educador “realizar e acumular diversas observações envolvendo ocorrências e experiências da criança em contextos variados” (Parente, 2012, p. 7). Além disso, devem ser analisados tendo como objetivo “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 (Cardona et al., 2021, p. 90). Contudo, importa-me destacar que, apesar de poderem ser feitos diversos registos a partir da observação do dia-a-dia, os

mesmos “têm pouco valor pedagógico, se não forem utilizados para compreender melhor o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e os processos que os influenciam, para, assim, se poder planear o que fazer a seguir” (Cardona et al., 2021, p. 84). Por esse motivo, procurei sempre, ao longo da minha prática, observar atentamente as crianças, e só dessa forma me foi possível delinear as intencionalidades que descrevo no subcapítulo 3.2., definidas, através da minha observação e reflexão, com vista à adequação da minha ação para com as crianças, famílias e equipa educativa. Ao longo da minha prática, foi-me igualmente possível dar continuidade a essas observações e refletir sobre as mesmas reavaliando as intencionalidades, tal como é possível observar na nota de campo n.º 114, 13 de dezembro de 2024:

[...] A M.L. estava a montar um puzzle mas não o consegue terminar. Questiono se quer ajuda mas esta responde “eu faço sozinha, eu sei fazer”. Deixo a M.L. a terminar o jogo e começo a reunião com o grupo. Passado algum tempo a M.L. continua a montar o puzzle sem ainda ter conseguido encaixar nenhuma peça, volto a questionar “M.L. queres ajuda de um amigo?” neste momento o B.E. levanta-se e vai ajudar a M.L., esta grita com o B.E. “Não! Tu não sabes! Eu é que sei sozinha! Não quero a tua ajuda, eu faço!”. Explico à M.L. que está quase na hora de irmos embora e que temos de deixar a sala arrumada, por isso deveria aceitar a ajudar do B.E., pois este só a quer ajudar, por isso os dois, em equipa, podem fazer o jogo e assim a M.L. aprende com o B.E.; A M.L. aceita e ambos terminam o jogo rapidamente e vêm sentar-se na roda. Para terminar relembro “obrigada B.E. por teres ajudado a M.L., M.L. não queres agradecer ao B.E.? ele foi muito gentil.” A M.L. dirige-se ao B.E. e abraça-o, acrescento “não faz mal às vezes precisarmos de ajuda dos adultos ou dos nossos amigos, também ajudo a P. a levantar as camas, nós somos uma equipa, cada um de nós é bom numa coisa, e juntos somos bons em muita coisa, não faz mal se precisarmos da ajuda dos nossos amigos”.

No início da minha prática, delineei como intencionalidade promover a autonomia das crianças, bem como a resolução de conflitos, fomentando a cooperação e entreaajuda entre pares, uma vez que o grupo sentia muitas dificuldades na entreaajuda e colaboração entre si. Aos poucos fui procurando promover mais momentos em que as crianças se sentissem valorizadas por ajudar os pares e que compreendessem também que não há problema em receber ajuda do Outro. Acredito que, ao longo da minha prática, consegui alcançar a maioria das minhas intencionalidades, sendo este apenas um exemplo.

Enquanto futura Educadora, acredito ser importante, não só delinear essas intencionalidades, como procurar alcançá-las com a consciência do modelo que, nós, adultos, servimos às crianças.

Também ao longo de todo o meu percurso, procurei adotar uma postura reflexiva, que permitisse melhorar a minha ação, porém, só posteriormente compreendi que refletir é muito mais do que isso: é dotar-se de um pensamento crítico sobre a mesma, abrindo portas a novas formas de aprendizagem e de conhecimento, nem sempre foi fácil, mas ao longo do meu percurso procurei ler, informar-me e refletir para que pudesse construir o meu caminho, tal como retrata o excerto da reflexão semanal de 4 a 7 de dezembro:

São essas reflexões que tenho procurado fazer regularmente e com as quais me debato bastante e que, por vezes, entram em confronto, fazendo-me sentir perdida, pois, no meio dessas reflexões acabo por sentir que perco um pouco no meu caminho, não sabendo que direção seguir e questionando, com frequência, quais as práticas pedagógicas com que mais me identifico? Tenho vindo a identificar-me bastante com a abordagem pedagógica Reggio Emilia, mas no que diz respeito às projeções tenho-me sentido cada vez mais desalinhada. Questiono-me se, em virtude da sua utilização, estarei a fazer a minha prática de uma forma menos correta e mais restritiva, não aceitando novas formas.

Com a experiência, apesar de curta, e a prática, acredito que me tornei mais consciente de mim mesma, enquanto pessoa, e da minha ação, enquanto profissional, encontrando o meu caminho. Nesta linha de pensamento, Júnior (2010) afirma que “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p. 581). Acredito, pois, que as Práticas Profissionais tiveram, por isso, um contributo fundamental para a construção da minha profissionalidade docente já que me permitiram adquirir várias competências e aprendizagens.

O processo para a (re)construção da minha profissionalidade docente deveu-se também em grande parte às profissionais que me orientaram, em especial à Educadora I., profissional exímia, que me orientou no sentido de uma educação emergente e positiva, que me transmitiu valores e saberes que procurarei levar para todo o meu percurso profissional. Esta Educadora teve, sem dúvida, uma grande influência no meu percurso, ajudando-me a compreender o meu caminho, ensinando-me o quanto é importante

observar a individualidade de cada criança e respeitá-la. Com ela aprendi que não somos nós quem recebemos as crianças, são as crianças que nos recebem a nós, cada uma no seu tempo, no seu ritmo, na sua pura e significativa individualidade que a tornam tão especial.

Foi igualmente gratificante aprender com a Educador P., porém, esta prática de forma geral, revelou-se mais desafiante. Mas também de desafios se fazem os nossos percursos e acredito que com eles aprendemos ainda mais. Com esta prática, aprendi que o trabalho em equipa constitui uma valiosa ferramenta: não por acaso refere Cativo (2019) que trabalhar em equipa e em cooperação traz benefícios para a equipa educativa, no que diz respeito ao seu crescimento e evolução profissional. Também por esta prática pude comprovar que a relação com as famílias deve ser pautada pelo respeito e compreensão, de forma a ser possível trabalhar em colaboração.

A relação com as famílias foi sempre um grande desafio devido à minha situação profissional. Na PPS I senti que me faltou bastante essa envolvência com as famílias, por nunca poder estar com as mesmas, à exceção da hora do acolhimento. Após refletir e ponderar sobre o tema, na PPS II procurei dedicar-me mais a esta fragilidade sentida na PPS I. Considero que é crucial que o profissional de educação possua uma relação próxima com as famílias, já que estes são os dois agentes educativos que servem de base ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, devendo, por isso, trabalhar de forma colaborativa. Construir uma relação de cooperação entre o JI e a família permitirá criar uma “interação mais alargada da criança com o mundo” (Costa, 2018, p. 29). Assim, ambos os agentes educativos, em conjunto, promovem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de forma holística, centralizando as suas ações nas reais necessidades de cada criança (De Nez & Bhering, 2002, citado por Costa, 2018). Senti que, ao longo do meu percurso, me tornei um adulto de referência não só para as crianças, mas também para as famílias, que me procuravam para partilhar informações, experiências e descobertas das crianças, tal como evidencio na nota de campo n.º 101, 24 de novembro de 2023:

Enquanto brincava com as crianças no recreio, a mãe do F.A. chegou e chamou-me para conversar um pouco. Dirigi-me até ela, cumprimentando-a, e perguntei se precisava de alguma coisa. Esta questionou-me se estava a trabalhar com as crianças o tema da lua, ao que respondi afirmativamente. Posteriormente, afirmou que F.A. estava

muito entusiasmado com o tema e que estava bastante surpreendida, pois o F.A. foi para casa falar sobre a lua, algo que não é comum o F.A. fazer, falar sobre a o seu dia na escola, daí ter ficado tão surpreendida. Explicou ainda que o F.A. disse que “a amiga Rafaela vai ensinar-nos coisas sobre a lua e os astronautas”.

Ainda dentro do projeto d’A *Lua*, tive o privilégio de envolver e contagiar não só as crianças, mas também as famílias, tal como retrata a nota de campo n.º 206, 23 de janeiro de 2024:

C.M. chegou à sala acompanhada do pai e da mãe, carregando uma enorme caixa de cartão com a ajuda dos mesmos. Entusiasmada, veio até mim e disse: “Olha, Rafaela, o que o meu pai e a minha mãe compraram para ti”; Ao aproximar-me dos pais, estes explicaram-me que, durante o fim de semana, foram a uma loja e viram um foguetão de cartão em tamanho grande e que não resistiram em comprar pois a C.M. anda bastante entusiasmada com o projeto e com a viagem que vão fazer até à Lua; Posteriormente, a mãe conversa comigo sobre o fato de astronauta que está a construir, tudo à mão, e que pediu a ajuda do avô para fazer um capacete com viseira porque a C.M. afirma que tem de ser uma astronauta de verdade.

As crianças foram sempre o centro da minha ação, não descurando, claro, todo o trabalho de equipa e a relação com as famílias que esta ação envolve. Compreendi que cada criança é única e possui particularidades próprias, apesar de, ao entrarmos em sala, encontrarmos um grupo, também ele caracterizado pelas suas várias especificidades, em virtude de cada criança que o compõe. Procurei responder sempre a todas as crianças, oferecendo desafios e propostas que as respeitassem, que as valorizassem enquanto pessoas individuais. A verdade é que lidar com crianças, apesar de muito gratificante, é também muito desafiante: estas ainda estão a aprender a viver em sociedade e a lidar com as suas emoções, e, por vezes, as estratégias que utilizamos hoje podem não resultar amanhã, ou o que resulta com uma criança não resulta necessariamente com outra, sendo também, por isso, tão importante criar uma relação próxima com cada uma delas. Ao longo das minhas práticas procurei sempre criar essa relação de proximidade com as crianças, com base no respeito, na segurança, no conforto e no carinho. Procurei observar e conhecer as particularidades de cada uma, para poder dar resposta aos seus interesses, às suas necessidades, aos seus gostos, mas, também, para saber como agir em situações imprevistas e de maior desafio, e acredito que estas minhas ações foram bem

concretizadas, já que o vínculo que criei com cada uma delas foi único e especial, tornando-me num adulto de referência para as mesmas. Segundo Tristão (2004), o educador precisa de conhecer as particularidades de cada criança, vendo aquilo que cada uma delas tem de especial, para poder construir uma relação empática, com base no respeito pela criança. Ademais, é importantíssimo que os adultos de sala aprendam a linguagem de cada criança, procurando compreendê-las e ouvir as suas diferentes formas de comunicar.

Concluo esta experiência com aprendizagens que levo para a vida: aprender a ouvir a criança e torná-la protagonista da sua própria aprendizagem; o poder surpreendente da disciplina positiva; a pedagogia diferenciada; a importância do brincar e as aprendizagens que promove; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a leitura e a compreensão das cem linguagens da criança; a importância do envolvimento e da participação da família, entre tantos outros conceitos que, inúmeras vezes, debatemos teoricamente e que agora consigo experienciar.

Para concluir, e porque ser-se Educadora de Infância deve ser tido como um processo de aprendizagem contínuo ao longo de toda a carreira, estou consciente de que todos os dias aprendemos, quer seja com as crianças, quer com as famílias ou mesmo com os colegas; todos os dias nos aperfeiçoamos, como educadoras e como pessoas, e as experiências que as práticas me ofereceram definiram também o início do meu caminho, que, na verdade, não poderia ter sido mais gratificante.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Com o término do presente relatório e da PPS II, é também chegada a hora de refletir sobre todo o caminho percorrido, repleto de dúvidas, medos, mas também de felicidade e aprendizagens valiosas.

Em primeiro lugar, importa-me destacar o quão difícil para mim foi escrever o presente relatório. Foi, sem dúvida, um grande desafio pessoal, não pelo grau de exigência do mesmo, mas, sim, porque sempre quis dar o melhor de mim e transparecer realmente aquilo que sou na minha prática: uma educadora em constante reflexão, que se questiona sobre si mesma e sobre as suas ações, que procura dar sempre o seu melhor, saindo do normativo à procura de um currículo emergente. Essa foi a minha grande batalha ao longo de toda a minha ação e, também, na elaboração do presente relatório.

A abordagem pedagógica que a OS adota influenciou bastante a minha prática, tornou-a muito significativa e especial, proporcionando-me experiências que dificilmente voltarei a repetir e me marcaram profundamente. Aprendi a ouvir a criança nas suas *cem linguagens*, encarando-a (ainda mais) numa visão holística e enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento.

Com respeito à investigação, o primeiro adjetivo que me ocorre associar-lhe é DESAFIANTE, a começar pela sua escrita, que reside numa das minhas maiores fragilidades (em resultado da minha dislexia). Mesmo assim, quis desafiar-me a mim mesma e arriscar mergulhar neste tema, que não só constituía um especial interesse do grupo, como se revelou igualmente meu. Descobrir mais sobre a escrita e o seu poder, promover novas aprendizagens nas crianças, com as quais eu pudesse também aprender, foi sem dúvida uma experiência enriquecedora. Ao longo da investigação, sentia-me cada vez mais entusiasmada e eram também notórios o entusiasmo e o envolvimento de todas elas. Toda esta dinâmica fazia-me sentir que o meu trabalho e esforço valiam a pena.

O *Ditado ao Adulto* é um recurso didático ainda pouco explorado cientificamente em Portugal, principalmente, no que aos estudos centrados na Educação Pré-Escolar diz respeito. No entanto, espero que, mesmo que de forma ínfima, o presente relatório possa contribuir para a valorização deste recurso, tanto no nosso contexto educativo, como investigativo, pois penso ter podido clarificar acerca dos seus muitos benefícios para a criança, quando aplicado com consciência e intencionalidade.

De modo geral, considero que a investigação decorreu de forma positiva, respondendo a todas as questões de partida e cumprindo os respetivos objetivos, o que, na minha perspetiva, veio realçar todo o esforço que lhe dediquei. Dado o tempo limitado de prática em que decorreu a PPS II, acredito que a investigação possa ter ficado limitada, crendo também, por isso, que um estudo de maior dimensão contribuisse para a obtenção de respostas mais concretas, bem como para observações mais assertivas de ações e dinâmicas espontâneas das crianças. Deste modo, consideraria interessante, como sugestão futura, uma investigação mais prolongada sobre o tema, que permitisse observar os impactos do recurso didático apreciado nas crianças, até porque, tal como ficou explícito pela análise dos dados, o DA traz imensos benefícios para as crianças de JI e se, em tão poucos meses, foi possível levar o grupo acompanhado a realizar tantos progressos e interações, mais ricos seriam certamente, num maior espaço temporal, os resultados recolhidos.

Por fim, a PPS II é o resultado não só de quatro meses de estágio mas, sim, de quatro anos e meio de estudo e de muito empenho. Foi uma aprendizagem muito enriquecedora e gratificante, que me permitiu crescer, não só profissionalmente, mas também como pessoa. Em vários momentos, no seu decurso, me superei a mim mesma, precisando de limar aquelas que considerava serem as minhas potencialidades e que se-me revelaram, por vezes, fragilidades. Por elas, portanto, compreendi que, ao longo de toda a nossa vida profissional, precisaremos sempre de nos moldar ao contexto em que nos inserimos. Só não podemos perder a nossa essência e a minha residirá sempre na procura de um currículo emergente.

## REFERÊNCIAS

| | " | | | "

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé (2014). Procedimentos de análise de dados. In Amado, J. (Coord) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 299-350). Imprensa da Universidade de Coimbra: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Cativo, F. (2019). *Trabalho em equipa em jardim de infância: um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório da ESELx: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10412/1/Francisca%20Maria%20Silva%20Cativo\\_TM.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10412/1/Francisca%20Maria%20Silva%20Cativo_TM.pdf).
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Comunicação apresentada no 7ème Congrès FNAME, *Le langage. Object d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers?*, Dole.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI-IPSantarém*, 98-118.
- Costa, A. C. G. (2018). *Relação família / jardim-de-infância e creche*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório científico do Instituto Politécnico de Coimbra: <http://hdl.handle.net/10400.26/23130>.

- Corais, M. (2019). Alfabetização como processo discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade. *Reunião Nacional da ANPEd*, 39.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre.
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Homem, L. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação da Prática*, 1, 61-83.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Javerzat, M. C. (2006). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges Crapel*, 29, 87-109.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34 (4), 580-586.
- 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.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. *Criar o gosto pela escrita-formação de professores*, 11-19.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Porto: CNIS
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das Crianças dos 0 aos*, 12, 33-67.

- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, V, 1, 13-33.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte, *A Escola e os Actores – Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>.
- Santos, M. M. (2018). *O ensino precoce da escrita: o ditado ao adulto mediado por sequências didáticas com recurso ao quadro interativo* [Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro: <http://hdl.handle.net/10773/26159>.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, (2), 47-65.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, MG. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tristão, F. C. D. (2004). Ser professora de bebés: uma profissão marcada pela sutileza. *Zero-a-seis*, 6 (9), 1-14.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman. Disponível em: [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo\\_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf).

Anexo A. Portfólio da  
Prática Profissional  
Supervisionada II

| ' ' | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o referido Anexo A, relativo ao Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento em formato PDF apenso.

Anexo B. Área da Escrita

| " | | " |

## Figura B1

Área da escrita



*Nota.* Tabela elaborada pela aluna (2024)

Legenda:

1 – Alfabeto de imagens (fotografias com elementos da natureza);

2 – Mesa de apoio;

3 – Materiais riscadores e outros para escrever (pedras);

4 – Cartões de Identificação com o nome;

5 – Folhas novas para utilizar;

6 – Desenhos por terminar

Anexo C. Organização  
diária e semanal

| | ' ' | | ' ' |

## Tabela C1

### Organização Diária

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>8h00</b>	Acolhimento na Sala 1 ou 2 até às 8h30 Acolhimento na sala 4 ou 5 das 8h30 às 9h00
<b>9h00</b>	Reunião da manhã em grande grupo Planeamento do Dia / Escolha de Áreas
<b>9h30</b>	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de Projetos /Atividades livres e/ou Orientadas
<b>11h00</b>	Hora da fruta
<b>11h20</b>	Brincadeira no jardim (pinheiros ou papagaios) ou se as condições climáticas não o permitirem num espaço interior
<b>11h50</b>	Higiene
<b>12h15</b>	Almoço
<b>12h45</b>	Higiene / Sesta / Recreio
<b>14h00</b>	Despertar / Higiene / Trabalho nas áreas
<b>15h00</b>	Reunião de avaliação do Dia / Hora do Conto
<b>16h00</b>	Lanche
<b>16h00 até às 18h30</b>	Atividades de CAF no jardim de infância

Nota. Tabela elaborada pela aluna (2024)

## Tabela C2

### Organização Semanal

<b>2º feira</b>	<b>3º feira</b>	<b>4º feira</b>	<b>5º feira</b>	<b>6º feira</b>
10h45 – 11h15	10h15 – 10h30	LIVRE	10h15 – 11h15	11h15 – 12h00
Educação física e/ou <i>atelier</i> *  ( <i>atelier</i> e/ou ginásio)	Inglês  (sala de atividades)		Música  (sala de atividades)	Dança  (sala 3)

\* Atividades alternadas de 15 em 15 dias

Nota. Tabela elaborada pela estudante (2024)

**Tabela D1***Caracterização do grupo de crianças*

<b>Nome</b>	<b>Idade (Janeiro)</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Observações</b>
A.F.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	
A.M.	4	Portuguesa	Masculino	Não	
A.K.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	
B.E.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	
C.S.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	Participante na Investigação
C.M.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	Participante na Investigação
D.B.	4	Portuguesa	Masculino	Não	Participante na Investigação
E.V.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
F.A.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	
J.P.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	
K.G.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
L.G.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
L.P.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
M.G.	4	Portuguesa	Feminino	Não	
M.C.P.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	Participante na Investigação
M.C.J.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
R.S.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	
M.L.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	Participante na Investigação
M.R.	4	Portuguesa	Feminino	Não	Participante no Portfólio Individual
M.C.	4	Portuguesa	Feminino	Sim	Participante na Investigação
M.A.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	Participante na Investigação
S.F.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	Participante na Investigação
V.C.	4	Portuguesa	Masculino	Sim	Participante na Investigação
V.I.	4	Portuguesa	Masculino	Não	Participante na Investigação

*Nota.* Tabela elaborada pela aluna (2024)

Anexo E. Carta de  
Apresentação da Aluna

| | ' ' | | ' ' |



## Olá, Famílias!

Alguns de vós, possivelmente, já me viram na sala a brincar com as vossas crianças e venho, por isso, apresentar-me e falar-vos do que me traz à vossa Instituição.

O meu nome é Rafaela Ferreira e sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Neste âmbito, realizarei, até ao dia 31 de janeiro de 2024, o meu estágio na valência de Jardim de Infância, na Sala 5, onde me proponho desenvolver um conjunto de atividades, através das quais desejo que todas juntas, tanto eu enquanto estagiária, como as vossas crianças, possamos crescer e aprender.

Paralelamente, irei também observar e registar interações das crianças, nos momentos de brincadeira livre, atividades e rotina diária. Os registos serão, apenas e somente, utilizados para fins académicos, com o intuito de serem integrados no relatório final de estágio que irei, posteriormente, redigir. Neste contexto, garanto a ocultação de dados de identificação da criança e da instituição em que a “Prática Profissional Supervisionada II” está a decorrer.

Durante este percurso, estarei disponível não só para as crianças como para vós, famílias, que tão importantes se revelam nesta minha caminhada.

Ao vosso dispor.

A Mestranda,

---

Anexo F. Protocolo de  
consentimento Informado

| ' ' | | ' ' |



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Rafaela Feliciano Ferreira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 2 de outubro até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala 5 do Jardim de Infância.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu relatório final. Estes registos serão utilizados apenas e somente para fins académicos.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será, em momento algum, exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante, sendo sempre respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

A Mestranda,

\_\_\_\_\_

Assinatura da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

\_\_\_\_\_

## Anexo G. Roteiro Ético

| | " | | " | | "

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b> É fundamental esclarecer todos os envolvidos no meu percurso de investigação, explicitando o que vou investigar e quais os objetivos dessa investigação, mas claro, sempre de forma acessível e adaptada para cada agente social, deste modo, a “explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando</p>	<p><b>Compromisso para com as crianças:</b> durante a minha prática procurei informar as crianças sobre a minha investigação, pois considerei que nesta faixa etária, estas já compreendiam os meus interesses e por isso, através de um diálogo informal durante uma reunião da manhã, explicitarei quais os motivos de eu estar a realizar a minha prática “para aprender a ser professora” e, mais tarde, da minha investigação. Procurei ainda envolver as crianças na autorização do consentimento informado para a realização de fotografias e vídeos bem como para a realização da investigação, para tal, conversei com as mesmas, de forma informal adaptando o discurso à sua faixa etária e estas, caso autorizassem, assinavam o protocolo, tal como os encarregados de educação.</p> <p><b>Compromisso para com as famílias:</b> No inicio da PPS II procurei apresentar-me aos pais, presencialmente, durante o acolhimento da</p>

	<p>a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2) e, ainda, “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	<p>manhã, mas também através de uma carta de apresentação, onde constava o meu percurso académico, o período de tempo em que iria permanecer na OS e ainda os objetivos da PPS II. Paralelamente, no que diz respeito à investigação, procurei, através do protocolo de consentimento informado, informar os pais sobre a minha investigação, colocando-os a par da mesma e solicitar a sua autorização para a participação dos seus educandos.</p> <p><b>Compromisso para com a equipa educativa:</b>  Ao longo da PPS II, através de conversas formais e informais com a Educadora Cooperante, explicitarei os objetivos da minha investigação, partilhando com ela ideias, opiniões e procurando também alguma orientação. Procurei ainda colocar a Auxiliar de Sala sempre a par de informações que considere úteis esta saber, tais como as atividades que iria desenvolver, a criança com quem iria realizar o portfólio de desenvolvimento, o tema da minha investigação, trocando também algumas ideias e opiniões com esta. Paralelamente, toda a Equipa Educativa da</p>
--	---	--

		<p>OS teve acesso à minha carta de apresentação, onde se encontravam descritos, como referido acima, os objetivos da PPS II.</p>
<p><b>2. Custos e Benefícios:</b> O investigador deve sempre ter em conta os custos e benefícios para todos os envolvidos, informando-os não só sobre os benefícios, mas também sobre “os possíveis danos e custos que poderão resultar de tal processo” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1); “cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>No que diz respeito aos benefícios, considero que a minha prática pedagógica trouxe inúmeras oportunidades de aprendizagem para o grupo, pois procurei sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades do mesmo. Paralelamente, as minhas intencionalidades visavam oferecer ao grupo, à equipa educativa e às famílias uma prática educativa de qualidade.</p> <p>No que diz respeito à investigação em si, esta trará benefícios para as crianças, pois, mediante partilhas com a equipa educativa sobre o que investigava, e através de um trabalho colaborativo, foi possível consciencializar, partilhar ideias e sugestões sobre o <i>Ditado ao Adulto</i>, recurso didático desconhecido por parte da Educadora Cooperante, apesar desta, de forma não intencional, o praticar com frequência.</p> <p>Considero que haverá danos para as crianças, pois ao longo da PPS II criei uma relação próxima e</p>

		afetuosa com cada criança, tornando-me um adulto de referência para o grupo e com o término da prática, estes laços serão parcialmente desfeitos.
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</b> O investigador deve ter em conta todos os indivíduos que participam na investigação, quer sejam crianças, famílias ou equipa educativa, respeitando sempre a sua privacidade, “estas questões deverão ser sujeitas a negociação”.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>Ao longo da minha prática, mantive sempre sigilo, não só sobre a privacidade da criança, mas também pela privacidade da família e da OS, não partilhando informações confidenciais e/ou informações que colocassem em causa a integridade de todos os envolvidos.</p> <p>No relatório, delineei medidas para garantir o anonimato de todos os envolvidos, nomeadamente: i) em todos os registos escritos, os nomes foram apresentados com uma ou duas siglas, quer fosse o das crianças ou os da equipa educativa; ia) salvaguardei a identidade da OS, não a identificando nunca; iii) nos registos fotográficos foram sempre cortadas e/ou desfocadas as caras das crianças, e o logotipo (que por vezes aparecia na bata) era também desfocado, garantido o anonimato, tanto das crianças como da OS.</p>

		Deste modo, mantive-me sempre fiel ao que me comprometi para com as crianças, para com as famílias, a equipa educativa e, também, para comigo mesma.
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças envolver e a excluir:</b> “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1) e “encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>	<p>Considerando a natureza da investigação, o contexto onde estava inserida e o consentimento dos pais para participação das crianças, todas elas foram incluídas na investigação. No entanto, ficou explícito no protocolo de consentimento informado que as crianças e/ou famílias eram livres para sair a meio da investigação, se assim fosse da sua vontade, sem que isso causasse quaisquer danos.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos de estudo:</b> Todos os envolvidos, quer sejam adultos ou crianças, devem estar informados “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> Os objetivos e métodos da investigação não foram transmitidos às crianças de forma formal, no entanto, ao longo da minha prática, fui sempre elucidando as crianças, explicando que estava a fazer um “trabalho sobre a escrita e que, gostava muito de escrever e ver o que as crianças escreviam”. Estas foram compreendendo os meus interesses, e de</p>

	<p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) e “ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e</p>	<p>forma espontânea, me procuravam para escrever e mostrar os seus escritos. Acima de tudo, procurei sempre responder aos interesses e necessidades do grupo.</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> Ao longo da minha prática, coloquei sempre a Educadora a par de toda a minha investigação, partilhando não só informações, mas também ideias, sugestões e dúvidas. Ao longo da PPS II, partilhei sempre toda a documentação com a Educadora Cooperante e também da C.P., colocando-as a par de todo o processo da investigação. A Auxiliar foi também informada, ainda que de forma mais informal, sobre o tema da investigação e o porquê de o ter escolhido. Quando fazia sentido, em momentos da rotina, partilhava com ela algumas ideias.</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> Quando elaborei a minha carta de apresentação e o protocolo de</p>
--	--	--

	<p>colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>consentimento informado para a captação de fotografias e vídeos, explicitarei os objetivos da PPS II e, posteriormente, no protocolo de consentimento informado acerca da investigação, o tema e objetivos da mesma, bem como a forma que iria recolher os dados.</p>
<p><b>6. Consentimento Informado:</b> “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164), sem que isto influencie ou prejudique as crianças.</p>	<p><b>Princípios:</b> “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p>	<p>No que diz respeito ao consentimento informado, como já referi anteriormente, elaborei dois, uma para a realização de fotografias e vídeos e outro para a realização da investigação, ficando a minha ação dependente da autorização por parte dos pais e das crianças. Ambos os protocolos tinham uma por isso um espaço para os pais assinarem e outro para as crianças. Após explicitar às crianças o meu propósito, se estas autorizassem, escreviam o seu nome, com uma caneta de feltro à sua escolha. Todos os encarregados de educação e crianças assinaram autorizando a captação de fotografias e vídeos e a realização da investigação, no entanto, uma criança, antes de assinar a autorização pediu-me que apenas lhe tirasse fotografias quando fosse sua vontade.</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Para a entrevista à Educadora Cooperante foi elaborado um protocolo de consentimento informado através da gravação áudio.</p> <p>Para o Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, foi também pedido aos pais uma autorização, através de um protocolo de consentimento informado.</p> <p>Ao longo da minha prática, procurei sempre respeitar todas as crianças, bem como as suas vontades, observando as suas expressões e tentando compreender os seus sentimentos e, assim, poder agir em conformidade com as vontades de cada uma, respeitando-as sempre.</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões:</b> O relato e as conclusões da investigação devem ser partilhados com os participantes ao longo de toda a investigação e não só quando a investigação termina, havendo assim um “processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da</p>	<p>Ao longo da investigação, fui partilhando com a Educadora Cooperante algumas conclusões que ia retirando, colocando-a sempre a par do desenvolvimento da mesma. No final da PPS II, partilharei a investigação com a OS, sendo ainda minha intenção partilhá-la com os pais.</p>

	<p>equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças:</b> É importante ter em consideração “não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>	<p>Considero que a minha participação acarretou vários impactos positivos, principalmente com as crianças, devido a todas as minha interações, intencionalidades e vínculos afetivos criados. Paralelamente, acredito também que a minha presença na OS foi uma mais-valia para a Equipa Educativa, colaborando sempre com a mesma, impactando positivamente.</p> <p>No que diz respeito à investigação em si, considero que será uma mais-valia, acima de tudo, para a Equipa Educativa, consciencializando-as sobre o recurso didático Ditado ao Adulto, pois, a</p>

		<p>Educadora Cooperante, recorria bastante a este recurso, mas de forma não intencional, deste modo, ao conhecer o mesmo, as suas características e mais-valias, poderá aplica-lo de forma muito melhor e consciente retirando vários benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança no Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Consequentemente, serão as crianças beneficiadas pelos conhecimentos adquiridos pelos seus principais agentes educativos, podendo estes oferecer uma prática educativa de maior qualidade.</p>
<p><b>9. Informação às crianças e aos adultos envolvidos:</b> A investigação deve ser sempre clara e transparente, promovendo metodologias positivas e relações horizontais com as crianças, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da</p>	<p>Ao longo da PPS I, partilhei sempre todas as informações relevantes com os respetivos intervenientes, sendo as crianças o principal alvo da minha ação.</p> <p>Estas encontravam-se numa fase de muitas perguntas e questionamentos, sobre a minha presença na sala, sobre a minha escola, professores e procurei sempre esclarecer todas essas dúvidas bem como informá-las sobre o meu</p>

	<p>equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p>	<p>propósito na OS. Paralelamente, partilhei também todas as propostas de intervenção com a Educadora Cooperante, bem como as intencionalidades e todo o processo de investigação. Fui também partilhando, de forma mais informal, informações que considere relevantes com a Auxiliar de Sala.</p>
<p><b>10. Tratamento de dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Realizei o tratamento de todos os dados sempre de forma confidencial, garantido o anonimato de todos os envolvidos, não persuadindo os dados. Terminada a PPS II, todos os dados relativamente às crianças, às famílias, à equipa educativa e à OS serão eliminados.</p>

	<b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).	
--	--	--

Anexo H. Guião da  
entrevista à Educadora  
Cooperante

| | " | | " |

## Guião da entrevista à educadora

<p><b>Destinatários:</b> Educadora Cooperante</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer as conceções da Educadora Cooperante face à emergência da Literacia e da Escrita no JI</li> <li>● Caracterizar as estratégias adotadas pela Educadora Cooperante na promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI</li> </ul>			
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado</p>	<p>Antes de mais quero cumprimentá-la e agradecer a sua disponibilidade e o seu tempo despendido para este momento.</p> <p>Esta entrevista tem como objetivo, por um lado, conhecer as suas conceções relativamente <u>à emergência da Literacia e da</u></p>	

		<p><u>Escrita no JI e, por outro, caracterizar as estratégias que adota na promoção destas mesmas competências, em torno <i>Ditado ao Adulto</i>,</u></p> <p>Quero salientar, desde já, a garantia de que esta entrevista assume e assumirá, sempre, um caráter confidencial e anónimo. Em paralelo, deixar claro que a entrevista será, mais tarde, transcrita e disponibilizada para validação da sua parte, pelo que poderá sempre sofrer alterações caso desejado.</p> <p>Saliento, ainda, que, a qualquer momento, a entrevista poderá ser interrompida, se necessário ou desejado, bem como serão</p>	
--	--	---	--

		<p>garantidos os seus direitos em não responder a qualquer questão colocada.</p> <p>Assim, consente a realização desta entrevista, bem como a sua gravação em áudio?</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p><b>B4.</b> Frequentou alguns cursos/ações de formação sobre a escrita e a sua emergência na EPE? Se sim, qual(ais)?</p>	
C. Conceções do/a Educador/a Cooperante face ao desenvolvimento da	- Conhecer as conceções do/a Educador/a Cooperante face ao desenvolvimento da emergência da Literacia e da Escrita no JI	<b>C1.</b> Qual a sua opinião sobre a promoção de comportamentos emergentes de escrita no JI?	

<p>emergência da Literacia e da Escrita no JI</p>		<p><b>C2.</b> Com base na sua experiência profissional, em que idade e/ou fase do percurso educativo entende ser recomendável o fomento ou a implementação de um trabalho de abordagem à escrita?</p> <p><b>C3.</b> Qual considera ser o papel do educador na emergência da escrita em JI?</p> <p><b>C4.</b> Regendo-se a sua prática pedagógica pela abordagem <i>Reggio Emilia</i>, de que modo considera que este modelo contribui para o fomento da emergência da escrita?</p>	
<p>D. Estratégias adotadas pela Educador/a Cooperante na</p>	<p>- Conhecer as estratégias adotadas pelo/a Educador/a Cooperante na</p>	<p><b>D1.</b> Que estratégias (e/ou recursos) utiliza na sua prática com vista à</p>	<p><b>D1.1.</b> Procura e/ou vem conseguindo, de algum modo, envolver as famílias nesta prática?</p>

<p>promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI</p>	<p>promoção da emergência da Literacia e da Escrita no JI</p>	<p>promoção destes mesmos comportamentos?</p> <p><b>D2.</b> Que estratégias considera implementar com mais frequência?</p> <p><b>D3.</b> Enquanto “mediadora de escrita”, que função assume nessas dinâmicas?</p> <p><b>D4.</b> Como descreve a relação da equipa educativa na implementação das suas práticas e, mais concretamente, neste âmbito da abordagem à escrita?</p>	<p>Se sim, que estratégias costuma utilizar?</p> <p><b>D2.1.</b> A que tipos de registos escritos costuma recorrer (p.e., escrita à mão, computador, etc.)?</p> <p><b>D2.2.</b> Costuma usar diferentes tipos/formas de escrita? Porquê?</p> <p><b>D3.1.</b> Através, por exemplo, do recurso didático <i>Ditado ao Adulto</i> - meio que permite às crianças, que não sabem escrever, poderem fazê-lo e, deste modo, desenvolver as suas competências compositivas -, um “mediador de escrita”, é, nas palavras de Canut (2009), a “caneta do aprendiz”. Sendo a Educadora a mediadora de escrita ou a “caneta” das crianças, que estratégias utiliza para ampliar as</p>
---	---	--	--

			<p>suas narrativas orais/os seus diálogos?</p> <p><b>D3.2.</b> De que forma amplia e articula as narrativas orais/os diálogos das crianças?</p>
E. Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista	<p><b>E1.</b> De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Quero agradecer, uma vez mais, a sua disponibilidade e tempo dispensado para a realização desta entrevista. Recordo que, após transcrevê-la, disponibilizar-lhe-ei para que seja validada por si, sendo</p>	

		que poderá, caso deseje, solicitar qualquer alteração.	
--	--	--	--

Anexo I. Transcrição da  
entrevista à Educadora  
Cooperante

| | " | | " |

**Entrevistadora:** Boa tarde P., então esta entrevista tem como objetivo dar a conhecer as suas conceções relativamente à emergência da literacia e da emergência na escrita no jardim de infância e, por outro lado, caracterizar as estratégias que a P. adota na promoção da escrita e da literacia e de competências em torno do ditado ao adulto. Quero agradecer a sua colaboração. Esta entrevista é de carácter confidencial e anónimo e ela pode ser alterada depois de transcrita. Pode também ser interrompida a qualquer momento. Autoriza-me a gravação da entrevista?

**Educadora P.:** Sim.

**Entrevistadora:** Pronto. Então e qual é a sua formação nesta área?

**Educadora P.:** Eu sou educadora de infância, tirei o bacharelato em educação de infância, depois fiz a licenciatura e tenho feito algumas formações neste âmbito.

**Entrevistadora:** Ok. E frequentou algum curso ou alguma ação sobre a escrita ou a emergência da escrita?

**Educadora P.:** Sim, mas já foi há alguns anos. Mas aqui na minha escola temos formações internas e que abrangem os domínios da aprendizagem e a escrita. Partilhamos muito as nossas ideias entre umas e outras, no jardim de infância e na creche.

**Entrevistadora:** Ok. E lembra-se qual era, em específico, qual era sobre a escrita?

**Educadora P.:** A escrita, era sobre a escrita emergente... “A escrita emergente” Era o título da formação.

**Entrevistadora:** Ok... Interessante, e há quanto tempo exerce-se funções de educadora de infância?

**Educadora P.:** Há 29 anos.

**Entrevistadora:** E qual é a sua opinião sobre a promoção de comportamentos emergentes na escrita no jardim de infância?

**Educadora P.:** É fundamental. Desde cedo as crianças têm que ter contato com o código escrito, porque elas vão querer, vamos proporcionar que elas, ao transmitirem as suas palavras e as suas ideias, se podem visualizar, não só através de... imagens, mas também

através de um código que é universal, que é o código da escrita e ele deve ser apresentado de uma forma natural, espontânea, em sala de aula. Como brincadeira, como jogo lúdico. Portanto, falar bem para escrever bem.

**Entrevistadora:** Claro. Então e com base na sua experiência, em que idade ou que fase do desenvolvimento, do percurso educativo, entende ser recomendável o fomento ou a implementação de um trabalho de abordagem à escrita?

**Educadora P.:** Desde sempre... Desde sempre... porque, na minha opinião, deve usar-se todos os códigos, e os pais, quando arrumam os materiais, também sabem que ali é que é os casacos, ali é que é...prontos... porque isso aparece desde sempre, em toda a parte. É para todos. E nas brincadeiras das crianças, o nome da criança é... Ah, é António! Portanto, através, depois, das lengalengas, das canções... Mas temos que articular bem, pronunciar bem, para a criança imitar bem.

**Entrevistadora:** Claro. E qual considera-se ser o papel do educador na emergência da escrita?

**Educadora P.:** Falar bem, frases curtas... diretas, desde sempre. Por isso, cantar, dizer lengalengas, mas tudo adequado à faixa etária e com o tom de voz calmo, deve-se usar também vários sons. A música e a dança devem estar integradas nisto... a arte... tudo junto... as cem linguagens. Uma criança pode não falar, mas depois vai-se expressar noutros domínios. E a escrita depois vem por acréscimo. O interesse... mas tudo começa pela parte afetiva. O nome da criança, por exemplo, os animais domésticos... Tudo coisas afetivas, coisas próximas à realidade.

**Entrevistadora:** Certo. Então, e regendo-se a sua prática pedagógica pela abordagem reggio emilia, de que modo considera que este modelo contribui para o fomento da emergência da escrita?

**Educadora P.:** Porque com os elementos da natureza nós fazemos tudo. Nós podemos desenhar os números, podemos desenhar as letras, podemos... as formas. Mas vamos nós ao encontro da criança. Nós não impomos. Nós observamos e depois vamos dando nome às coisas. E nós vemos... parece um O e brincamos com o O.

**Entrevistadora:** E que estratégias ou recursos utiliza na sua prática com vista à promoção destes mesmos comportamentos?

**Educadora P.:** Com os meninos no jardim de infância nós registamos muito as notícias, as coisas que eles fazem e depois eles ilustram-nos porque a primeira forma de escrita é o desenho, a garatuja, depois o desenho representativo e depois, à medida que ela vai observando e sentindo que as palavras podem se escrever, elas depois vão também querer escrever, querer imitar. Depois vão-se aproximando, à medida que elas crescem. Isto é um processo, elas vão-se aproximando do código escrito universal. Ainda há depois uma distinção entre letras e números, porque, primeiramente, tudo é letras... tudo é letras.

**Entrevistadora:** E procura ou vem conseguindo de algum modo envolver as famílias nesta prática?

**Educadora P.:** Sim.

**Entrevistadora:** E que estratégias utiliza?

**Educadora P.:** As famílias que costumam participar. Temos o projeto Leitura a Par, onde os pais leem as histórias às crianças, depois as crianças também querem ler e até começam a imitar o adulto apontando com o dedo. Depois, quando a gente registra as notícias, elas começam a rodear as palavras. Depois começam a ver que há letras iguais nos outros. Depois começam a contar as palavras, que as palavras têm letras. Mas antes fazem estas experiências todas com o nome deles e dos outros. O nome é mais comprido ou mais curto... o outro tem a letra A no nome dele... o nome dele começa por F. Na sala tem que haver, no jardim de infância, uma área com diversos materiais alusivos à escrita, onde envolvemos a arte, a música e depois a dança, porque eu também faço desenhos com o corpo... As mandalas e antes de passar, muito antes, em bebê, antes de passar para o papel, há todo o movimento do corpo. A criança faz com o corpo os registos... Expressa...

**Entrevistadora:** E que estratégias considera implementar com mais frequência?

**Educadora P.:** Tem que se tornar visível tudo o que as crianças dizem e quando elas querem alguma coisa, desde um convite a uma sala, desde convidar o avô a vir, deve ir escrito, até quando fazemos uma receita, nós mandamos em post-it o que é que elas têm

que trazer e elas levam esse recado. Depois vamos às compras e depois fazemos a lista das compras. Depois tudo passa também pela nossa atitude e a criança depois vai... “o que é que estás a fazer?” “Estou a escrever”, e pronto. Então ela começa a fazer os seus registos e a gente depois vai vendo o processo da escrita. Nunca se diz à criança que ela não sabe escrever, não! “Estás a escrever?” “Estou a ver.” “É o quê?” “Aí é a tua notícia.” “Então eu vou ajudar-te escrever”.

**Entrevistadora:** Então e a que tipos de registos costuma a recorrer? Escrita à mão? Computador?

**Educadora P.:** É... escrita à mão, computador, depois eles imprimem. Eles escrevem num computador, depois imprimem. Mandamos imprimir, digo.

**Entrevistadora:** Mas o que utiliza com mais frequência?

**Educadora P.:** Com mais frequência é o registo à mão com os marcadores, com as canetas.

**Entrevistadora:** E costuma usar diferentes tipos de escrita?

**Educadora P.:** Sim. Escrita maiúscula, minúscula, recorte de letras... mas preferencialmente maiúscula.

**Entrevistadora:** Por algum motivo?

**Educadora P.:** Porque eu acredito que as maiúsculas são aquelas que eles conseguem copiar mais facilmente.

**Entrevistadora:** Compreendo

**Educadora P.:** Depois, as outras escritas precisam de mais treino na motricidade fina, através da arte, da pintura, para depois eles fazerem os contornos. Porque quando a gente põe na área da escrita, a gente põe a sequência da letra, para eles verem como é que se pode fazer. Mas primeiro eles fazem com os materiais, em barro, em plasticina... até chegar ao primeiro ciclo. Aí eles já treinaram muito e já se está muito próximo do código.

**Entrevistadora:** Certo, e enquanto medidora de escrita, que funções assume nestas dinâmicas? E aqui, enquanto medidora de escrita, é através do ditado adulto, que é o tema

da minha tese. Este meio permite às crianças que não sabem escrever, poderem fazê-lo. Deste modo, envolver nas suas competências compositivas, o mediador de escrita ou seja, o educador, é a caneta da criança, a caneta do aprendiz, ou seja, a Paula é a caneta da criança. Então, enquanto mediadora de escrita, que funções assume nestas dinâmicas?

**Educadora P.:** Eu promovo sempre este desenvolvimento através da valorização do que a criança diz, da escuta ativa e quando a criança escolhe uma área, quando a criança conta um passeio de fim de semana, quando a criança tem que ir à cozinha, ela leva um número de meninos, a tarefa de ir buscar a fruta, leva escrito, ou um recado para alguém da escola, leva escrito. A criança leva ali a certificação, dá-lhe a visibilidade que ela sabe o que vai fazer. Dá-lhe uma segurança enorme e leva ali um domínio fundamental para o desenvolvimento. Ela não se vai esquecer do recado e depois, se ela se esquecer, sabe que tem ali o papel, está escrito. Então, a outra vai perceber a mensagem dela. É um emissor de comunicação muito importante.

**Entrevistadora:** E de que forma amplia e articula as narrativas orais e os diálogos das crianças?

**Educadora P.:** É escrever em folhas de diversos tamanhos, diversas cores e usando marcadores de várias cores, grossos e finos e marcador preto. Também, com os mais velhos, introduzi o lápis de carvão, não só para desenhar, mas também para escrever o nome. É pedido sempre à criança para assinar o trabalho e depois, agora nesta fase dos 5, 4 a 5 anos, 5 anos já, começar a escrever a data, porque eles já começam a perceber que a cada dia, corresponde o nome do dia e o número e o mês, não é? Portanto, é pedido à criança que ela faça isso. Mas, entre isto, há sempre jogos do domínio da escrita e da matemática que fazem parte do currículo. Porque associar a quantidade ao número, contar tudo o que existe à nossa volta, os materiais naturais e não só. Depois, na escrita, é o nome da criança e também pedir às crianças “Fizeste o trabalho com que equipa?” “Foi com o António e com o Manel”, “então, escreve lá o nome dos teus amigos ou vai buscar o cartão”, e quando a criança tem segurança, que já sabe escrever o nome, ele já nem precisa do cartão... eles chegam a esta fase, mas, até chegar lá, proporcionam-se os meios. Não se diz que não sabe escrever, “não, tu sabes! Escreve lá. Escreve lá porque tu sabes!” Nunca se te pega na mão, põe-se o lápis ao meio para eles escreverem. A criança vai para

a escola com o despertar da escrita, com o despertar da leitura e depois ela lá vai descobrir... Ela já sabe a funcionalidade daquilo que ela diz, aquilo que ela faz para o descrever e vai estar mais disponível para depois fazer os trabalhos mais... direto, mais impostos.

**Entrevistadora:** Então, e como descreve a relação da equipa educativa na implementação das suas práticas e, mais concretamente, neste âmbito da abordagem à escrita?

**Educadora P.:** A minha equipa faz da mesma... tem a mesma atitude. “O que é que tu fizeste? O que é que escreveste?” As auxiliares estão dentro destes assuntos, a formação deve ser para todos, independentemente do ser educador e a equipa... É uma equipa.

**Entrevistadora:** Exato, é uma equipa. Então, e de momento, recorda-se de mais alguma coisa que considere pertinente em relação aos aspetos abordados?

**Educadora P.:** Sim. Por exemplo, quando nós vamos a um passeio, quando vamos para a praia, quando vamos... Nós fazemos muitas coisas na areia molhada. Nós usamos muito os recursos naturais para trabalhar a escrita. A criança está muito disponível para isso, porque já viveu experiências em sala de aula, em jardim, da utilização dos materiais da natureza e elas, naturalmente, fazem e uns aprendem com os outros. Isto depois, por contágio... e eles ficam tão contentes. Olha, nós tivemos a tal menina, a R.S. que quando tu chegaste, ela ficou muito contente de saber fazer a letra R quando tu chegaste... A partir daí fazia vários R.

**Entrevistadora:** Sim sim, recordo-me.

**Educadora P.:** Era a marca dela, não é? Mas isso é delicioso. Depois chegar ao fim do ano ou agora a meio, quando se faz a avaliação, ela já não faz só o R ou o O ou o A... E. Ainda falta... vai fazendo... Mas isto é natural. É muito diferente de dar uma folha, neste quadrado faz só o A. E a criança está ali, coitada. Mas há jardins de infância que acham que a abordagem tem que ser impositiva. Pronto, também há um movimento de escola de João de Deus, que desde os três anos impõe uma aprendizagem da escrita imposta também. Porque na realidade, as crianças estão capacitadas, estão capacitadas para aprender. Tudo depende é da forma e das estratégias que nós acreditamos na nossa escola, que é através das linguagens que a criança chega aos domínios. Ela aprende a pensar e a

usar o corpo. Há uns que demoram mais, há outros que demoram menos, mas eles chegam lá. Há crianças que... Não podemos dizer que não são capazes... “Tu és capaz! Tu és capaz!” Depois fazemos uma festa quando... Quando é capaz. Quando a gente vê que chegou lá. E nós, na nossa sala, é tudo correlação, é de construção, um já sabe, o outro não, então tu podes ajudar. Portanto, nós temos na sala de meninos que escrevem o nome dos outros na folha. O S.F. costuma escrever, o D.B., porque já percebeu como é que se fazem as letras, já percebeu a dinâmica disso. Então, no outro dia, pediu ao S.F. para escrever o nome dele veio me mostrar todo contente, mas eu vi que foi o outro que fez, mas não faz mal, está tudo certo. Há muitos anos, em jardim de infância, havia muito essa sensação que os meninos sabiam escrever porque copiavam muito. Depois eu fiz um trabalho, quando eu fiz essa formação da escrita emergente, já foi há alguns anos, depois fiz um trabalho em sala de atividades que foi perguntar às crianças alguns nomes das letras do alfabeto e constatei que alguns meninos que escreviam, eles não escreviam, eles só copiavam. Foi verdade. Fizemos um trabalho. Eles só sabiam o nome de algumas letras. E eu parecia-me a mim. Assim, porque todos faziam, que ele sabiam as letras todas. Mas, na realidade, eles tinham que ainda viver muitas experiências através de experiências lúdicas para chegar lá. Mas pronto, em relação a isto já terminámos. É um gosto.

**Entrevistadora:** Quero agradecer pela sua disponibilidade e depois da transcrita vai ser validada por si, se quiser alterar alguma coisa.

Anexo J. Guião da  
entrevista às crianças

| | " | | " |

## Guião da entrevista às crianças

Destinatários: M.A., V.I., M.C., C.S. e D.B.			
Objetivos específicos: Caracterizar as conceções das crianças acerca da escrita			
Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado	A1. Explicar que esta entrevista tem como objetivo compreender o que cada criança sabe sobre a escrita; A2. Informar que a entrevista/“conversa” é de carácter confidencial; A3. Pedir autorização para gravar;	Adaptar a linguagem.
<b>B.</b> Conceções das crianças sobre a escrita	- Conhecer as conceções de cada criança sobre a escrita e a sua funcionalidade	B1. Sabes escrever? B.1.1. Se sim, o que sabes escrever?	

		<p>B.1.2. Como aprendeste a escrever?</p> <p>B.1.3. Em que momentos escreves?</p> <p>B.1.4. Como ou o que costumavas utilizar para escrever (p.e., com caneta, no computador, com pedras, com ímanes)?</p> <p>B.2. O que é que (ainda) gostavas de aprender a escrever?</p> <p>B.3. E para que serve a escrita?</p> <p>B.4. Achas importante escrever?</p>	
<p><b>C.</b> Concepções das crianças sobre o adulto enquanto mediador de escrita</p>	<p>- Conhecer as concepções de cada criança sobre diferentes formas e códigos de escrita</p> <p>- Compreender as concepções das crianças face à influência do recurso didático <i>Ditado ao Adulto</i></p>	<p>C1. Quando queres escrever alguma coisa (p.e., uma palavra nova que não conheces, um recado, uma história), como fazes?</p> <p>C2. Quando fazes desenhos e queres escrever nele alguma coisa (p.e., uma legenda; uma mensagem</p>	<p>C2. Mostrar diferentes suportes de escrita elaborados pelo adulto e/ou pela criança (p.e., “O que fiz no fim de semana”) e em grupo (p.e., “carta ao senhor do jardim zoológico”, “convite à sala 4”).</p>

		<p>para a tua família, como esta), quem é que te ajuda?</p> <p>C2.1. E como fazes? Como é que sabemos o que escrever?</p>	
<b>D. Conclusão da entrevista</b>	- Finalizar a entrevista	<p>D1. Gostavas de dizer mais alguma coisa?</p> <p>Obrigada por teres participado!</p>	

Anexo K. Transcrição das  
entrevistas às crianças

| | " | | " |

### **Entrevistado – M.A.**

**Entrevistadora:** Olá, a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**M.A.:** Não

**Entrevistadora:** É quando uma pessoa faz perguntas a outra pessoa. Eu faço-te algumas perguntas e tu respondes se quiseres. Queres responder?

**M.A.:** Mas é para responder ao que?

**Entrevistadora:** Umas perguntas sobre a escrita.

**M.A.:** Pode ser.

**Entrevistadora:** Então, esta conversa é só entre nós, mas eu precisava de gravar deixas?

**M.A.:** Sim.

**Entrevistadora:** Muito bem. E tu sabes o que é a escrita?

**M.A.:** É fazer assim... Ou assim... (M.A. gesticula com as mãos como se estivesse a escrever num papel e depois num computador)

**Entrevistadora:** E tu sabes escrever?

**M.A.:** Não. Só sei escrever tipo... lá... lá... o meu nome... o O... desenhar o cinco... desenhar o seis... mais, mais... acho que mais nada

**Entrevistadora:** Tu já sabes escrever algumas coisas...

**M.A.:** É, já.

**Entrevistadora:** Como é que tu aprendeste a escrever?

**M.A.:** Com o cartão e de ver.

**Entrevistadora:** De ver quem?

**M.A.:** De ver nas folhas, quando eu procuro a minha folha o desenho.

**Entrevistadora:** A tua folha com o desenho?

**M.A.:** Sim, aprendo...

**Entrevistadora:** Mas qual folha com o desenho?

**M.A.:** A minha com o desenho... desenhei um desenho e depois não acabei... depois pões num sítio... quando procuro ou quando um amigo procura lá... depois vejo um nome... dois nomes... três nomes... quatro nomes... cinco nomes... seis nomes... e assim seguido... depois está o meu, tiro, aprendo, desenho o resto.

**Entrevistadora:** Ahhhh... já percebi.

**M.A.:** Sim

**Entrevistadora:** Então e em que momentos é que tu escreves?

**M.A.:** À noite.

**Entrevistadora:** Mas quando é que tu precisas de escrever?

**M.A.:** quando me apetece..

**Entrevistadora:** E o que é que tu costumavas usar para escrever?

**M.A.:** Penso, penso, penso e depois escrevo e depois escrevo.

**Entrevistadora:** Mas escreves com o que?

**M.A.:** Caneta, lápis, canetas feltro... computador, às vezes e com ímãs.

**Entrevistadora:** E o que é que tu gostavas muito de aprender a escrever?

**M.A.:** E com pedras uma vez também já escrevi

**Entrevistadora:** Certo, pois já, e o que é que tu gostavas de aprender a escrever?

**M.A.:** Escrever, tipo... tipo... tipo uma letra?

**Entrevistadora:** Palavras...

**M.A.:** Hmm – Olha em volta – O que é que está ali escrito?

**Entrevistadora:** Não é escrito, é escrito. Aí diz, Isabel Gomes.

**M.A.:** Mas imagina, isso aí são letras, certo? Gomes...

**Entrevistadora:** Não, Gomes é uma palavra, G., O., M., E., S., são letras, que juntas formam a palavra Gomes. Que palavra gostavas de aprender a escrever?

**M.A.:** Gostava de aprender também a escrever... o I., ele está no teu nome.

**Entrevistadora:** Mas I. é uma letra

**M.A.:** Não.. e o E., o R., o V....

**Entrevistadora:** Já percebi que queres aprender muitas letras... E o que é que tu fazias se aprendesses essas letras todas?

**M.A.:** Escrevia

**Entrevistadora:** E escrever serve para que?

**M.A.:** Para mostrar às pessoas... Para ver.... Para veres que uma pessoa já sabe escrever que não sabia.

**Entrevistadora:** E achas que é importante escrever?

**M.A.:** Se nós quisermos, pode ser importante. Se nós não quisermos, pode não ser importante.

**Entrevistadora:** E o que é tu achas?

**M.A.:** Eu acho que é importante... porque gostamos de escrever...

**Entrevistadora:** E quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, um recado, uma história... como é que tu fazes?

**M.A.:** Digo a quem já tem uma história e pergunto como é que é para saber.

**Entrevistadora:** Então e quando tu fazes desenhos e quando queres escrever alguma coisa nos desenhos, quem é que te ajuda?

**M.A.:** A C.S. às vezes ajuda-me.

**Entrevistadora:** Hm... e mais? Quem é que te ajudou aqui a fazer este desenho aqui?

**M.A.:** Está aqui M. [nome] e eu não sei de quem é que é este nome.

**Entrevistadora:** Aqui não é o nome, aqui é a data, 20 de Dezembro de 2024. Aqui diz, “eu gostei de fazer colagens”.

**M.A.:** E aqui?

**Entrevistadora:** “Gostei.”

**M.A.:** E este?

**Entrevistadora:** “Fazer”

**M.A.:** aqui

**Entrevistadora:** “Colagens”

**M.A.:** “Eu gostei de fazer colagens.” E este aqui é o quê?

**Entrevistadora:** Ponto final.

**M.A.:** Ponto final o quê?

**Entrevistadora:** Significa que a frase terminou.

**M.A.:** Quem é que disse isto? Eu?

**Entrevistadora:** Não, mas quando terminaste de dizer o que querias à P., como a frase tinha terminado ela colocou um ponto final.

**M.A.:** Pois, porque eu não disse... Sabes às vezes também ajuda-me a C.S. um bocadinho.

**Entrevistadora:** A C.S. gosta muito de ajudar os amigos. Então, mas diz-me uma coisa. Quando fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, quem é que te ajuda? Quem é que te ajuda a escrever?

**M.A.:** As professoras.

**Entrevistadora:** Mas como é que elas sabem o que tu queres escrever?

**M.A.:** Porque eu falo e digo o que é

**Entrevistadora:** Ah entendi... gostavas de dizer mais alguma coisa?

**M.A.:** Quero ver isto (aponta para uma folha que tinha na mesa)

**Entrevistadora:** Queres ver isto? Isto foi um recado à Irmã A.B., “Perguntar à Irmã A.B., se conhece estas pegadas”

**M.A.:** Qual é a intenção dos recados?

**Entrevistadora:** Não nos esquecermos das coisas, sabes que a Rafaela é um bocadinho esquecida e às vezes escreve recados naqueles papeis retangulares.

**M.A.:** Às vezes nós vamos levar os teus recados... os da P... os da N... Tu mandas-te um recado à A.C. e depois eu fui levar porque a A.C. sabe ler e escrever não é?

**Entrevistadora:** Sim pois foi

**M.A.:** É um bocadinho difícil ir ao Jardim Zoológico mas nós vamos à A.C. todos os dias ver se o senhor do Jardim Zoológico já nos respondeu não é?

**Entrevistadora:** Sim.

**M.A.:** Já acabou?

**Entrevistadora:** Sim. Obrigada!

### **Entrevistado – V.I.**

**Entrevistadora:** Olá V.I., a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**V.I.:** Não

**Entrevistadora:** É quando uma pessoa faz perguntas a outra pessoa, posso fazer-te umas perguntas sobre a escrita? Tu respondes

**V.I.:** Sim.

**Entrevistadora:** Boa! Então, esta conversa é só entre nós, mas eu precisava de gravar deixas?

**V.I.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então tu sabes escrever?

**V.I.:** Sim.

**Entrevistadora:** E o que é que tu sabes escrever?

**V.I.:** Como eu chama.

**Entrevistadora:** diz-se o meu nome

**V.I.:** meu nome

**Entrevistadora:** E como é que tu aprendeste?

**V.I.:** Com a minha mão, eu escrevo com a mão..

**Entrevistadora:** Mas como? Como aprendeste a escrever o teu nome?

**V.I.:** Vejo o cartão

**Entrevistadora:** E quando é que tu escreves?

**V.I.:** Eu queria escrever as asas do passarinho. Deste passarinho.

**Entrevistadora:** Querias escrever as asas do passarinho? Ou querias desenhar as asas do passarinho?

**V.I.:** Mas escrever são assim, letras. Desenhar é que é assim.

**Entrevistadora:** Tens razão... Mas olha, quando é que tu escreves? Por exemplo, tu estás a dizer que sabes escrever o teu nome. Quando é que tu escreves o teu nome?

**V.I.:** Ahn... Ahn... Aqui não está muitos amigos?

**Entrevistadora:** Não, aqui não está. Está só o V.I. e a Rafaela. Mas diz lá a Rafaela, quando é que tu escreves o teu nome?

**V.I.:** hm... quando vou à caixa grande para fazer os desenhos.

**Entrevistadora:** E costumavas escrever com o que?

**V.I.:** com as canetas e com os lápis.

**Entrevistadora:** E o quê que tu gostavas de aprender a escrever?

**V.I.:** Boneco e olho também.

**Entrevistadora:** Muito bem. Então, e escrever serve para que?

**V.I.:** hmm... hmm...

(pausa)

**Entrevistadora:** Achas que a Rafaela escreve para que?

**V.I.:** Hm...

(pausa)

**Entrevistadora:** Então, é importante escrever?

**V.I.:** Sim.

**Entrevistadora:** É? Para quê?

**V.I.:** Porque eu tenho que aprender a escrever olho.

**Entrevistadora:** Hm... E quando tu queres escrever uma coisa que tu não sabes... Por exemplo, no outro dia fizeste um desenho para o Senhor dos Jardins Lógicos, lembra-te? Fizeste os animais e querias escrever o nome deles. Como é que tu fazes quando tu não sabes escrever uma palavra ou alguma coisa?

**V.I.:** O que eu tenho de fazer? Eu tenho de fazer mais uma coisa em cima... ou peço para a Rafaela fazer assim (faz o gesto de escrever) em cima.

**Entrevistadora:** Muito bem. Então, e quando fazes desenhos e queres escrever alguma mensagem para a mãe, para o pai, quem é que te ajuda?

**V.I.:** O V.I. não precisa de ninguém para me ajudar. Não, eu... eu... eu... penso sozinho.

**Entrevistadora:** Sim, eu sei... mas, por exemplo, aqui (aponto para um desenho do V.I.) tu precisaste que a Rafaela escrevesse por ti que a senhora fez um sumo. Precisaste de ajuda. Como é que eu sabia o que era para escrever?

**V.I.:** Hm... Hm... Não sei... Hm... Já acabamos? Tou cansado

**Entrevistadora:** Para a Rafaela escrever no teu desenho, tu tiveste de dizer... Sim já terminamos, queres dizer mais alguma coisa?

**V.I.:** Não, posso ir?

**Entrevistadora:** Sim, obrigada!

### **Entrevistado – V.C.**

**Entrevistadora:** Olá, então a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**V.C.:** Nem por isso.

**Entrevistadora:** É quando uma pessoa faz perguntas a outra pessoa, posso fazer-te umas perguntas sobre a escrita?

**V.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, esta conversa é só entre a Rafaela e a C.M., mas eu precisava de gravar deixas?

**V.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** Diz-me uma coisa, tu sabes escrever?

**V.C.:** Nem por isso... Só o meu nome e a minha família.

**Entrevistadora:** Ah, então tu sabes escrever algumas coisas.

**V.C.:** Pouca coisa, não sei escrever YouTube... não sei escrever caminhão... não sei escrever praia... não sei escrever quadro... nem urso... não sei escrever nada!

**Entrevistadora:** Não! Tu já sabes escrever o teu nome e o da tua família já é muita coisa... como é que tu aprendeste?

**V.C.:** Com a mãe e o pai.

**Entrevistadora:** Com a mãe e o pai... Então e em que momento é que tu escreves?

**V.C.:** Quando está aqui a minha avó.

**Entrevistadora:** Mas, por exemplo, quando é que tu escreves? Em que momentos? Quando é que tu precisas de escrever?

**V.C.:** Quando a minha mãe me diz.

**Entrevistadora:** Ok. E o que costumavas utilizar para escrever?

**V.C.:** Papel, quadros... eu tenho um quadro grande de tinta.

**Entrevistadora:** E mais?

**V.C.:** E folhas e canetas e lápis e computador...

**Entrevistadora:** Ok, e o que é que tu gostavas de aprender a escrever?

**V.C.:** Quadro.

**Entrevistadora:** Gostavas de aprender a escrever a palavra quadro?

**V.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** E mais alguma palavra que tu gostasses de aprender, assim, muito, muito?

**V.C.:** Porta.

**Entrevistadora:** Porta. Muito bem. E diz-me uma coisa, escrever serve para que?

**V.C.:** Isso eu não sei.

**Entrevistadora:** Pensa lá um bocadinho.

**V.C.:** Para... Para... Para dar sinal que alguém fez uma coisa.

**Entrevistadora:** E achas que é importante escrever?

**V.C.:** Nem por isso.

**Entrevistadora:** Não achas que é importante escrever?

**V.C.:** Nem por isso.

**Entrevistadora:** Então como é que eu sei que tu fizeste sinal de alguma coisa?

**V.C.:** Eu só escrevo o meu nome, não escrevo mãe, nada.

**Entrevistadora:** Então, e diz-me uma coisa, quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, um recado, como é que tu fazes?

**V.C.:** Vou pedir.

**Entrevistadora:** A quem?

**V.C.:** Ao adulto que estiver ao pé de mim.

**Entrevistadora:** Hum. E como é que o adulto sabe o que é para escrever?

**V.C.:** Eu digo.. digo as palavras... e as coisas e falo.

**Entrevistadora:** Muito bem, gostavas de dizer mais alguma coisa?

**V.C.:** Não, já acabou?

**Entrevistadora:** Sim, obrigada!

#### **Entrevistado – S.F.**

**Entrevistadora:** Olá, a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista, uma entrevista sobre a escrita. Tu sabes o que é uma entrevista?

**S.F.:** Não

**Entrevistadora:** É quando uma pessoa faz perguntas a outra pessoa. Eu faço-te algumas perguntas e tu respondes, pode ser?

**S.F.:** Sim

**Entrevistadora:** Então, esta conversa é só entre nós, mas eu precisava de gravar deixas?

**S.F.:** Sim.

**Entrevistadora:** Muito bem. E tu sabes escrever?

**S.F.:** Não.

**Entrevistadora:** Não, não sabes escrever nada?

**S.F.:** Nada.

**Entrevistadora:** E não sabes escrever o teu nome?

**S.F.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então tu sabes escrever alguma coisa...

**S.F.:** Sei.

**Entrevistadora:** E como é que tu aprendeste a escrever?

**S.F.:** A ver no cartão.

**Entrevistadora:** E quando é que tu escreves?

**S.F.:** Quando faço desenhos.

**Entrevistadora:** E tu costumavas escrever com o quê?

**S.F.:** Com o lápis de carvão.

**Entrevistadora:** E costumavas utilizar mais alguma coisa para escrever?

**S.F.:** O computador, pedras, os ímãs... De manhã estava a usar ímãs mas não estava a escrever o meu nome.

**Entrevistadora:** Estavas a escrever o quê?

**S.F.:** Os nomes dos amigos.

**Entrevistadora:** E o que é que tu ainda gostavas de aprender a escrever?

**S.F.:** Sonic.

**Entrevistadora:** Muito bem. E para que serve a escrita?

**S.F.:** Para saber... para sabermos...

(pausa)

**Entrevistadora:** Para sabermos o quê?

**S.F.:** De quem é.

**Entrevistadora:** De quem é o quê?

**S.F.:** Os desenhos, os computadores.... As coisas.

**Entrevistadora:** Ah, percebi... E achas que é importante escrever?

**S.F.:** Sim.

**Entrevistadora:** Porquê?

**S.F.:** É porque para que as pessoas perceberem.

**Entrevistadora:** Perceberem o quê?

**S.F.:** O que diz nos desenhos... nos computadores...

**Entrevistadora:** Ah, entendi. Então, e quando tu queres escrever? Como é que tu fazes?

**S.F.:** Olho e depois desenho as letras ou peço à P., ou à N., ou a ti...

**Entrevistadora:** Então e como é que nós sabemos o que é que é para escrever?

**S.F.:** Pensamos, pensamos... e olhamos e olhamos.

**Entrevistadora:** Mas eu sei pensar e olhar e eu não sei o que é que é para escrever, porque não fui eu que fiz aquele desenho.

**S.F.:** A pessoa vê e diz que é dela e diz.. e diz... e diz o que é para dizer e para as professoras escreverem com as letras.

**Entrevistadora:** Muito bem, queres dizer mais alguma coisa?

**S.F.:** Não.

**Entrevistadora:** Não? Obrigada pela tua ajuda! Gostaste de fazer esta entrevista?

**S.F.:** Sim. Podes escrever aí que o S.F. adora o Sonic?

**Entrevistadora:** Posso sim, vou apontar já isso aqui no meu caderno.

O S.F. observa-me a escrever.

**S.F.:** onde é que diz Sonic?

**Entrevistadora:** Aqui (aponto) Sonic.

**S.F.:** O S é um bocadinho difícil assim de escrever parece um caracol e depois outro caracol.

**Entrevistadora:** Pois é...

### **Entrevistada – M.C.**

**Entrevistadora:** Olá, então a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**M.C.:** Não

**Entrevistadora:** É quando uma pessoa faz perguntas a outra pessoa, posso fazer-te umas perguntas sobre a escrita?

**M.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, esta conversa é só entre a Rafaela e a M.C., mas eu precisava de gravar deixas?

**M.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** Vamos começar então. Tu sabes o que é a escrita?

**M.C.:** Sei, é aquilo – aponta para um quadro com palavras escrita.

**Entrevistadora:** E o que é aquilo?

**M.C.:** É uma imagem.

**Entrevistadora:** É uma imagem com que?

**M.C.:** Letras.

**Entrevistadora:** Hm... E tu sabes escrever?

**M.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** E o que é que tu sabes escrever?

**M.C.:** Todos os nomes da sala.

**Entrevistadora:** Todos os nomes da sala?

**M.C.:** Hm-hm

**Entrevistadora:** E como é que tu aprendeste a escrever?

**M.C.:** Com os cartõezinhos da sala.

**Entrevistadora:** Hmm..

**M.C.:** E também com a minha mãe.

**Entrevistadora:** E com a tua mãe. Muito bem. Então...

**M.C.:** Também já sei escrever o nome da minha mãe.

**Entrevistadora:** E como é que tu aprendeste a escrever o nome da mãe?

**M.C.:** Ela me ensinou.

**Entrevistadora:** Ela ensinou-te. Então, e quando é que tu escreves? Em que momentos é que tu escreves?

**M.C.:** Quando eu quiser.

**Entrevistadora:** Quando tu quiseres...

**M.C.:** E também quando eu faço desenhos eu faço o nome do pai e do R. que é o meu mano que está doente.

**Entrevistadora:** Ah. Então, quando tu estás a fazer desenhos, tu escreves, é isso?

**M.C.:** Sim, eu escrevo o meu nome e o das coisas.

**Entrevistadora:** Então, e se tu quiseres escrever coisas que ainda não sabes? Por exemplo, se desenhares um cão e quiseres escrever o nome dele?

**M.C.:** Pode ser Bolinhas? Eu tenho um cão chamado Bolinhas.

**Entrevistadora:** Então, e se tu quiseses escrever o nome...

**M.C.:** Não, a minha avó tem um cão. E eu chamo-o de Bolinhas. Antes ele era jovem, que era o branco, e morreu.

**Entrevistadora:** Então, e se tu quiseses escrever o nome do Bolinhas? Como é que tu fazes?

**M.C.:** Eu não sei escrever.

**Entrevistadora:** E o que é que tu podes fazer?

**M.C.:** Eu posso escrever algumas palavras.

**Entrevistadora:** Ou então, qual é a outra alternativa?

**M.C.:** Eu posso escrever algumas palavras e depois entregar-te.

**Entrevistadora:** Entregar-me. Boa. E o que é que eu faço com essas palavras?

**M.C.:** Envias no computador e levas para casa e imitas.

**Entrevistadora:** Compreendi. E como é que tu costumavas escrever?

**M.C.:** Com computador. Com uma folha e uma caneta e com canetas que eu sou uma artista.

**Entrevistadora:** Olha, e o que é que tu ainda gostavas de aprender a escrever, que tu não saibas?

**M.C.:** Um monte de coisas.

**Entrevistadora:** Por exemplo?

**M.C.:** Armário.

**Entrevistadora:** Armário? Porquê é que tu gostavas de aprender a escrever armário?

**M.C.:** Porque eu não sei.

**Entrevistadora:** Hm...

**M.C.:** Eu vou escrever todas as coisas do país.

**Entrevistadora:** Todas as coisas do país? E depois o que é que vais fazer com todas essas coisas?

**M.C.:** Eu vou levá-las para a minha casa e escrever.

**Entrevistadora:** Ah, muito bem. Então, e para que é que serve escrever?

**M.C.:** Para depois mostrar à mãe.

**Entrevistadora:** Achas que é importante escrever?

**M.C.:** Acho que sim. Porque se não identificarmos, não sabemos qual é o desenho.

**Entrevistadora:** Verdade, exatamente. Então e quando queres escrever alguma coisa, uma palavra que não conheces, ou um recado, uma história, como é que tu fazes?

**M.C.:** Com uma caneta.

**Entrevistadora:** Então, mas por exemplo, quando tu fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, tens aqui um exemplo, tens aqui um desenho teu. Quem é que te ajudou a escrever isto?

**M.C.:** A P.

**Entrevistadora:** Muito bem. E como é que a P. soube o que era para escrever?

**M.C.:** Hm... eu disse.

**Entrevistadora:** Muito bem, tu disseste..

**M.C.:** Eu disse “eu gostei de brincar com os...” o que é que diz aí?

**Entrevistadora:** “Eu gostei de brincar com os fantoches”. Foi isso que disseste à P.?

**M.C.:** Foi e ela escreveu e depois dela escrever as palavras eu fui fazer o desenho.

**Entrevistadora:** Muito bem, gostavas de dizer mais alguma coisa?

**M.C.:** Eu gostava de escrever no computador.

**Entrevistadora:** O que é que tu gostavas de escrever no computador?

**M.C.:** Eu quero escrever o nome mais difícil do mundo.

**Entrevistadora:** O nome mais difícil do mundo?

**M.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** E qual é o nome mais difícil do mundo?

**M.C.:** Casa... prédio...

**Entrevistadora:** Achas que é o nome mais difícil do mundo?

**M.C.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, podemos escrever. Como queres fazer?

**M.C.:** Tu vais dizendo as letras que eu procuro.

**Entrevistadora:** Certo.

Vou soletrando cada letra à M.C. e esta procura as letras no computador.

#### **Entrevistada – M.L.**

**Entrevistadora:** Olá M.L. a Rafaela hoje trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**M.L.:** Não.

**Entrevistadora:** Uma entrevista é quando alguém faz umas perguntas a outra pessoa. Eu vou-te fazer umas perguntas a ti, pode ser?

**M.L.:** Sim.

**Entrevistadora:** Esta conversa é só entre nós, mas a Rafaela precisa de gravar, posso?

**M.L.:** Podes

**Entrevistadora:** Boa, obrigada. Então diz-me uma coisa, tu sabes escrever?

**M.L.:** Sim.

**Entrevistadora:** Sim, muito bem.

**M.L.:** Sei escrever algumas coisas.

**Entrevistadora:** Sabes escrever algumas coisas?

**M.L.:** Sei escrever L..

**Entrevistadora:** Sabes escrever L. e mais?

**M.L.:** Sei escrever... L..

**Entrevistadora:** Hum...

**M.L.:** Sei escrever uma parte de M..

**Entrevistadora:** Uma parte de Maria.

**M.L.:** E outra... L..

**Entrevistadora:** Ah, sabes escrever M. e L. que é o teu nome M.L., é isso? E sabes escrever mais alguma coisa?

**M.L.:** Não.

**Entrevistadora:** Então, como é que tu aprendeste a escrever?

**M.L.:** Com o meu cartão.

**Entrevistadora:** E quando é que tu escreves?

**M.L.:** Eu às vezes penso nas letras.

**Entrevistadora:** Tu pensas nas letras?

**M.L.:** Primeiro começo com o L [letra]... de L.[nome]... L[nome] começa com L [letra].

M.L. [nome] começa com M [letra], M. [nome] começa com M [letra], depois continuo.

**Entrevistadora:** Pois é! E quando é que tu precisas de escrever?

**M.L.:** Não sei.

**Entrevistadora:** Então... Por exemplo, tu estás a fazer alguma coisa, não é? Quando é que tu precisas de escrever o teu nome?

**M.L.:** Nos desenhos.

**Entrevistadora:** E como é que tu costumavas escrever?

**M.L.:** M. [nome] ou L. [nome].

**Entrevistadora:** Mas com o que? Com que materiais?

**M.L.:** Com pedras... Com pedras, com canetas e lápis.

**Entrevistadora:** E o que é que tu gostavas de aprender a escrever?

**M.L.:** Casa.

**Entrevistadora:** Casa... Porquê?

**M.L.:** Não sei escrever casa.

**Entrevistadora:** Não sabes escrever casa. Hum. Está bem. E para que é que serve a escrita?

**M.L.:** Para ler.

**Entrevistadora:** Para ler? Como é que nós lemos? Sabes?

**M.L.:** Com os números e com as letras.

**Entrevistadora:** E se eu te mostrar aqui uns números e umas letras, tu consegues ler?

**M.L.:** Não.

**Entrevistadora:** Porquê?

**M.L.:** Não sei ler.

**Entrevistadora:** Mas sabes escrever.

(pausa)

**M.L.:** É...

**Entrevistadora:** Então, e achas que é importante escrever?

**M.L.:** Sim.

**Entrevistadora:** Porquê?

**M.L.:** Porque o meu pai, no seu trabalho, às vezes escreve coisas importantes.

**Entrevistadora:** Ah, e o que é que ele escreve?

**M.L.:** Não sei.

**Entrevistadora:** Está bem. Então, olha, diz-me outra coisa. Quando tu queres escrever algo... uma palavra nova que não conheces, um recado, uma história, quando tu queres escrever alguma coisa, como é que tu fazes?

**M.L.:** Peço ajuda às professoras.

**Entrevistadora:** E como é que nós sabemos o que tu queres escrever?

**M.L.:** Eu li as palavras.

**Entrevistadora:** Tu leste as palavras?

**M.L.:** Sim

**Entrevistadora:** Certo, então tu fizeste o desenho e depois leste as palavras?

**M.L.:** Não! Isto [um desenho que estava na mesa] foi a Paula que escreveu.

**Entrevistadora:** Ahhh! E depois?

**M.L.:** E depois eu fiz o desenho.

**Entrevistadora:** Ah, ok. Então, tu fizeste o desenho porque leste as palavras, foi isso?

**M.L.:** Não

**Entrevistadora:** Então?

**M.L.:** Eu fiz o desenho como eu queria.

**Entrevistadora:** E depois? Explica-me, que eu não estou a perceber, mas tu estavas a explicar bem, eu só não percebi. Explica lá de novo. Como é que eu sabia o que é que tinha acontecido no teu desenho?

**M.L.:** Tu lêas as palavras que estão no meu desenho.

**Entrevistadora:** Ah, eu leio as palavras. Ou seja, eu leio as palavras e assim sei o que está no teu desenho, é isso?

**M.L.:** É

**Entrevistadora:** Certo, mas para a P. escrever o que é que tu tiveste de fazer?

**M.L.:** Eu pensei nas palavras e ela escreveu.

**Entrevistadora:** Muito bem, gostavas de dizer mais alguma coisa?

**M.L.:** Não

**Entrevistadora:** Não? Pronto, está bem. Gostei muito da nossa conversa. Obrigada!

#### **Entrevistada – M.C.P.**

**Entrevistadora:** Então, eu hoje vim conversar aqui um bocadinho contigo sobre as letras e sobre a forma como escrevemos. Vou te fazer algumas perguntinhas pode ser? Sim? Mas tu tens de responder com sim, não ou falar mesmo. Combinado?

**M.C.P.:** Ok.

**Entrevistadora:** Esta conversa é só nossa, ninguém precisa de saber sim?

**M.C.P.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, diz-me uma coisa, tu sabes escrever?

**M.C.P.:** Sei. Sei escrever boca e olhos.

**Entrevistadora:** Boca e olhos?

**M.C.P.:** Sim, braço e orelhas também.

**Entrevistadora:** E como é que aprendeste a escrever?

**M.C.P.:** Ah e nariz também. A N. me ensinou.

**Entrevistadora:** A N. ensinou-te? Então, e quando é que ela te ensinou?

**M.C.P.:** Terça, no outro dia da escola.

**Entrevistadora:** Muito bem. Então, e em que momentos é que tu escreves? Quando é que tu precisas de escrever?

**M.C.P.:** Quando a minha mãe... Quando a minha mãe... Quando a minha mãe chama eu vou logo escrever.

**Entrevistadora:** E mais?

**M.C.P.:** Terça... Segunda...

**Entrevistadora:** Sim, mas por exemplo, tu estás a fazer alguma coisa, não é? Quando é que tu percebes que: “ai, eu preciso de escrever isto”?

**M.C.P.:** Hum? Não sei.

**Entrevistadora:** Ok. Então... Quando é que tu escreves o teu nome?

**M.C.P.:** Quando a P. me diz. Quando eu faço o desenho e eu escrevo a mamã.

**Entrevistadora:** Certo. E quando é que tu escreves boca, nariz...?

**M.C.P.:** Essa é só quando a N. me chama.

**Entrevistadora:** Ah, entendi. Agora conta-me outra coisa, tu costumavas escrever com o quê? O que é que tu costumavas utilizar para escrever?

**M.C.P.:** Hum... Utilizo a mãe. Ela escreve-me.

**Entrevistadora:** Mas o que é que tu costumavas utilizar, por exemplo, canetas, lápis...

**M.C.P.:** Canetas.

**Entrevistadora:** E o que é que tu ainda não sabes escrever, mas gostavas muito de aprender?

**M.C.P.:** Eu já sei escrever tudo.

**Entrevistadora:** Tudo? Não há, assim, nenhuma palavra que tu gostasses muito de aprender?

**M.C.P.:** Não.

**Entrevistadora:** Não?

**M.C.P.:** Não há.

**Entrevistadora:** Então e escrever serve para quê?

**M.C.P.:** Escrever serve como se fosse para trabalhar.

**Entrevistadora:** Mas achas que é importante escrever?

**M.C.P.:** Sim.

**Entrevistadora:** Porquê?

**M.C.P.:** É importante escrever quando alguém fala ao telemóvel e faz o computador quando fala. E quando se escreve, fazemos no computador a escrever.

**Entrevistadora:** E depois, para onde é que aquilo vai, o que nós escrevemos?

**M.C.P.:** Para o papel...Para o papel!

**Entrevistadora:** E quem é que lê aquilo que nós escrevemos?

**M.C.P.:** O carteiro né.

**Entrevistadora:** Então agora diz-me uma coisa. Quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, que não conheces...

**M.C.P.:** ... Mas eu já disse que conheço as palavras todas e as novas.

**Entrevistadora:** Ah, sim, tens toda a razão. Mas imagina, por exemplo, quando tu queres escrever uma história...

**M.C.P.:** ... eu também sei escrever histórias.

**Entrevistadora:** Certo, então conseguias escrever-me aqui o meu nome? Rafaela?

**M.C.P.:** Eu sabia escrever tu me ensinas-te, mas agora... hm... nops. Tinhas de dizer as letras e eu faço.

**Entrevistadora:** Ah, então eu tinha de dizer...

**M.C.P.:** ... Como... Como... Como eu fiz quando estava na história do leão.

**Entrevistadora:** Exatamente. Ou seja, tenho de dizer as letras e tu escreves, é isso?

**M.C.P.:** É, tu ajudas-me.

**Entrevistadora:** Então agora conta-me, quando tu fazes desenhos e queres escrever neles alguma coisa... Por exemplo, tu agora fizeste o desenho para o senhor do jardim zoológico, depois quiseste escrever o animal que tinhas desenhado. A quem pedes ajuda?

**M.C.P.:** A ninguém.

**Entrevistadora:** Mas tu não sabias escrever suricata.

**M.C.P.:** eu não sei escrever o nome do suricata.

**Entrevistadora:** Então, nesse caso, quem é que teve que te ajudar?

**M.C.P.:** Eu pedi ajuda e tu quiseste escrever suricata

**Entrevistadora:** Ah, então quem te ajudou?

**M.C.P.:** tu.

**Entrevistadora:** Ou seja, quando tu não consegues escrever alguma coisa, pedes ajuda a quem?

**M.C.P.:** Ao adulto, a ti, à P. à N., os pais às vezes ajudam.

**Entrevistadora:** Como é que eu sei o que tu queres que eu escreva?

**M.C.P.:** Hm...

**Entrevistadora:** Como é que eu sabia que tu tinhas desenhado um suricata e que não era um elefante?

**M.C.P.:** Eu pensei com a minha cabeça e depois tu pensaste com a tua cabeça e escreveste o que eu disse.

**Entrevistadora:** Muito bem, já terminamos obrigada, queres dizer mais alguma coisa?

**M.C.P.:** Quero dizer mais alguma coisa

**Entrevistadora:** O que?

**M.C.P.:** Porque é que não escreveste no computador?

**Entrevistadora:** Porque estava a gravar, então não precisava de escrever.

**M.C.P.:** Hmm

**Entrevistadora:** Queres que eu escreva?

**M.C.P.:** Quero.

**Entrevistadora:** Queres que escreva o que?

(puxo o computador para perto de mim e abro um word)

**M.C.P.:** Não, eu escrevo, eu já sei escrever...

A M.C.P. carrega aleatoriamente nas teclas do computador.

**M.C.P.:** Como é que se escreve janela?

**Entrevistadora:** Queres que escreva?

**M.C.P.:** Não diz as letras

Dito as letras e esta vai carregando nas mesmas.

### **Entrevistada – C.M.**

**Entrevistadora:** Olá C.M., a Rafaela trouxe-te aqui para te fazer uma entrevista. Tu sabes o que é uma entrevista?

**C.M.:** Não

**Entrevistadora:** Eu vou-te fazer umas perguntas e tu respondes às perguntas, se quiseres, pode ser?

**C.M.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, esta conversa é só entre a Rafaela e a C.M., mas eu precisava de gravar deixas?

**C.M.:** Sim.

**Entrevistadora:** Tu sabes escrever?

**C.M.:** Sim sim.

**Entrevistadora:** O que?

**C.M.:** O meu nome

**Entrevistadora:** E mais alguma coisa?

**C.M.:** Não. Não.

**Entrevistadora:** Então, como é que tu aprendeste a escrever?

**C.M.:** Com a minha mãe.

**Entrevistadora:** E quando é que tu escreves, em que momento?

**C.M.:** Nenhuma vez. Só à noite.

**Entrevistadora:** Mas quando é que tu precisas de escrever?

(Pausa)

**Entrevistadora:** Quando é que tu escreves o teu nome?

**C.M.:** No desenho. Nos desenhos.

**Entrevistadora:** E tu costumavas escrever com o quê?

**C.M.:** Com uma caneta.

**Entrevistadora:** E o que é que tu gostavas, assim muito de aprender a escrever?

**C.M.:** Ah... Com a mãe?

**Entrevistadora:** Uma palavra que tu gostavas muito de aprender a escrever. Que tu não saibas escrever. Mas que tu gostasses muito de aprender

**C.M.:** Janela.

**Entrevistadora:** Muito bem. E diz-me uma coisa, escrever serve para quê?

**C.M.:** Para mandar...

**Entrevistadora:** Para mandar o quê?

**C.M.:** Não sei, não me lembro.

**Entrevistadora:** Está bem e achas que é importante escrever?

**C.M.:** Sim.

**Entrevistadora:** Sim, pois é, muito importante. E escrever serve para quê, então?

**C.M.:** Para quê que nós... Para... Fazermos qualquer coisa.

**Entrevistadora:** Quando é que a Rafaela escreve? Lembras-te? Lembra-te lá.

**C.M.:** Para mandar uma carta ao senhor do jardim zoológico.

**Entrevistadora:** Quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, um recado, como é que tu fazes?

**C.M.:** Escrevo do telefone da minha mãe... e também tem... E também tem aqueles corações e caras.

**Entrevistadora:** Ok. Escreves no telefone da mãe. E no telefone da mãe, aparece lá a palavra nova que tu queres escrever?

**C.M.:** Sim.

**Entrevistadora:** Então, e como é que tu escreves?

**C.M.:** Escrevo as letras que estão lá.

**Entrevistadora:** Escreves as letras que estão lá... Então, mas por exemplo, se for numa folha... Se eu te der aqui uma folha e te disser para escrever janela, tu consegues?

**C.M.:** Não.

**Entrevistadora:** Então, como é que tu fazes?

**C.M.:** Eu faço com a mãe.

**Entrevistadora:** Tu fazes o quê com a mãe?

**C.M.:** Para ensinar como faz os nomes das coisas

**Entrevistadora:** Então, e quando tu fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, quem é que te ajuda?

**C.M.:** A mamã e o papá, mas só quando não nasceu o meu irmão.

**Entrevistadora:** Então, e agora?

**C.M.:** Agora o meu mano já nasceu.

**Entrevistadora:** Então, e quem é que te ajuda agora?

**C.M.:** A mamã.

**Entrevistadora:** Então e quando fazes um desenho, por exemplo, como eu sei o que tu queres escrever nele?

**C.M.:** Ahhh... Eu disse que gostava de saltar para cima das pedras.

**Entrevistadora:** Ah, pois foi. Tu disseste que tinhas gostado de saltar para cima das pedras há pouco. E depois o que é que a Paula fez?

**C.M.:** As letras.

**Entrevistadora:** Escreveu no teu desenho aquilo tu mais gostaste de fazer, aquilo que tu lhe disseste.

**C.M.:** Sim...Eu disse...

**Entrevistadora:** Muito bem. Então, e gostavas de dizer mais alguma coisa?

**C.M.:** Não.

**Entrevistadora:** Então terminamos, obrigada!

### **Entrevistada – C.S.**

**Entrevistadora:** Olá, então a Rafaela hoje vai fazer-te uma entrevista... que é quando uma pessoa, que sou eu, faz perguntas a outra pessoa, que vais ser tu. Esta conversa é só nossa. Posso fazer-te umas perguntas sobre a escrita? Sabes o que é a escrita?

**C.S.:** Hm-hm, é escrever letras

**Entrevistadora:** Muito bem, e tu sabes escrever?

**C.S.:** Não.

**Entrevistadora:** Então, se não sabes, o que é que gostavas de aprender a escrever?

**C.S.:** Carminho.

**Entrevistadora:** C.S.?

**C.S.:** Sim.

**Entrevistadora:** Não sabes escrever o teu nome?

**C.S.:** Não.

**Entrevistadora:** Hm... Então, e para que é que serve a escrita?

**C.S.:** Para saberem que somos nós que fizemos.

**Entrevistadora:** Que fizemos? O quê?

**C.S.:** Um desenho.

**Entrevistadora:** E quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, que não conheces, um recado... por exemplo, ontem foste levar um recado. Foi ontem ou foi hoje que tu foste levar um recado?

**C.S.:** Ontem.

**Entrevistadora:** Mas, entretanto, já tinhas ido levar outros. Quando queres escrever alguma coisa que não conheces, como é que tu fazes?

**C.S.:** Digo às professoras como é que é, depois desenham numa folha e eu faço igual.

**Entrevistadora:** Ah... Dizes às professoras o que é que queres...

**C.S.:** ... escrever.

**Entrevistadora:** E quando fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, uma legenda, sabes o que é uma legenda?

**C.S.:** Hm... não

**Entrevistadora:** Uma legenda é quando tu fazes desenhos e nós escrevemos aquilo que tu desenhaste, ou, como no outro dia, fizeste um desenho e quiseste escrever uma mensagem para a tua família.

**C.S.:** Hm...

Mostro um desenho feito pela C.S. com o nome escrito pela mesma e uma legenda escrita pelo adulto.

**Entrevistadora:** Por exemplo como este aqui. Quem é que te ajuda a escrever?

**C.S.:** Sabes o que diz aqui?

**Entrevistadora:** O que?

**C.S.:** Aqui diz assim: eu fui à casa da minha avó. - A C.S. ao “ler” segue a orientação da escrita.

**Entrevistadora:** Pois diz, mas diz mais coisas, “Eu fui à casa da minha avó. Eu fui passear e vi borboletas” – durante a leitura vou assinalando com o dedo a palavra que leio. – Também escreveste aqui o teu nome e copias-te as palavras que alguém escreveu.

**C.S.:** Foi a P. que escreveu.

**Entrevistadora:** Uau, muito bem, então quem é que te ajuda aqui a fazer isto? Quando tu fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, quem é que te ajuda?

**C.S.:** A N., a P. e a Rafaela, que és tu.

**Entrevistadora:** E como é que eu sei o que tu queres escrever?

**C.S.:** hm... (pausa)

**Entrevistadora:** Se tu só fizeres um desenho, eu não sei. Por exemplo, eu não sei o que é que está aí nesse desenho se não ler. Eu só vejo aí três meninas e aqui uns pontinhos. Como é que eu sei? Tu tiveste de fazer o que?

**C.S.:** Falar.

**Entrevistadora:** Tiveste de falar e tiveste de fazer o quê?

**C.S.:** Explicar e dizer para tu escrever

**Entrevistadora:** Certo... Olha, já terminamos, queres dizer-me mais alguma coisa?

**C.S.:** Sim

**Entrevistadora:** O que é que tu me queres dizer?

**C.S.:** Eu quero dizer... eu quero dizer que quero escrever o teu nome no computador.

**Entrevistadora:** Está bem, pode ser. Mas olha, só mais uma pergunta que eu tenho para ti. Tu não sabes escrever o teu nome?

**C.S.:** Não.

**Entrevistadora:** Se eu te der agora uma caneta, tu não sabes escrever aqui o teu nome?

**C.S.:** Não. Só com cartão.

**Entrevistadora:** Tu não sabes escrever o teu nome sem ver o cartão?

**C.S.:** Não.

**Entrevistadora:** Está bem, mas tu ontem escreveste o teu nome sem ver o cartão com as letras de madeira.

**C.S.:** Não, não foi o meu nome.

**Entrevistadora:** Então foi o quê?

**C.S.:** Estava a tentar o nome do Salvador

**Entrevistadora:** Tu ontem nas letras de madeira... Espera eu tenho aqui uma fotografia – pego no telemóvel e procuro a fotografia onde esta se encontra a escrever o seu nome com as letras de madeira - olha aqui... Espera aí... Está aqui! Diz C., e tu não tinhas um cartão. Como é que tu escreves?

**C.S.:** Então eu já sei!

**Entrevistadora:** Então, tu sabes escrever o teu nome ou não?

**C.S.:** Sim

**Entrevistadora:** Sem ajuda?

**C.S.:** Sim

**Entrevistadora:** Então e que outras palavras é que gostavas de aprender a escrever, se já sabes escrever o teu nome?

**C.S.:** Outras palavras... Rafaela...

**Entrevistadora:** Está bem, pode ser, vamos lá aqui aprender no computador como pediste.

Coloco o computador na frente da C.S., soletro cada letra do meu nome e esta escreve, carregando nas letras correspondentes. Posteriormente sugiro que escreva o seu nome sozinha e esta fá-lo. Quando termina questiona-me se pode escrever “assim assim”, apontando para todo o teclado, respondo afirmativamente e esta começa a carregar freneticamente nas teclas de forma aleatória, misturando letras, números e símbolos.

**Entrevistadora:** O que escreveste aí?

**C.S.:** Não sei.

**Entrevistadora:** Escreveste alguma palavra?

**C.S.:** Não.

**Entrevistadora:** Porquê?

**C.S.:** Não sei. Mas sei que esta letra [D] é o de David.

**Entrevistadora:** Sim essa letra é o D de David. Mas achas que escreveste aqui o que? Tens aqui letras, aqui tens números, depois aqui tens um símbolo e aqui letras e números.

**C.S.:** Até tem este! – apontando para o sinal de mais

**Entrevistadora:** Pois é, o mais. Muita coisa misturada. Achas que isto é uma palavra?

**C.S.:** Não, não costuma haver palavras assim tudo junto. Tinha de ser só assim.

A C.S. começa a carregar apenas nas teclas onde se encontram letras, porém, quando termina, observa e acrescenta os números.

**Entrevistadora:** Achas que assim já possível ser uma palavra?

**C.S.:** Não, porque aqui têm números e só podia ter letras.

**Entrevistadora:** Muito bem. Queres escrever mais alguma coisa? Ou terminámos?

**C.S.:** Terminámos, mas depois outro dia eu quero escrever mais no teu computador.

**Entrevistadora:** Combinado.

### **Entrevistada – D.B.**

**Entrevistadora:** Olá Duarte, eu trouxe-te aqui para conversar um bocadinho contigo sobre uma coisa, uma conversa assim só nossa. Para te fazer uma entrevista. Sabes o que é uma entrevista?

**D.B.:** Não.

**Entrevistadora:** Uma entrevista é quando uma pessoa faz perguntas à outra. A Rafaela vai fazer-te umas perguntas e tu respondes, pode ser?

**D.B.:** Sim.

**Entrevistadora:** Estas perguntas são sobre a escrita. Sabes o que é a escrita?

**D.B.:** Sim.

**Entrevistadora:** É o quê?

(pausa)

**Entrevistadora:** Então diz-me uma coisa. Tu sabes escrever?

**D.B.:** Não.

**Entrevistadora:** o que é que tu gostavas de aprender a escrever?

(pausa)

**Entrevistadora:** Duarte?

**D.B.:** Hm...

**Entrevistadora:** o que é que tu gostavas de aprender a escrever?

**D.B.:** Eu estou a pensar.

**Entrevistadora:** Ah, desculpa.

(pausa)

**D.B.:** Lua

**Entrevistadora:** Lua? Muito bem. Então diz-me uma coisa. Para que é que serve escrever?

O D.B. faz o gesto de escrever com as mãos, da esquerda para a direita.

**Entrevistadora:** Uau, tu sabes, mas serve para que? Nós escrevemos para quê?

(pausa)

**D.B.:** Escrever

**Entrevistadora:** Achas que é importante escrever?

**D.B.:** Sim.

**Entrevistadora:** Quando tu queres escrever alguma coisa, uma palavra nova, que não conheces, um recado, como é que tu fazes?

(pausa)

**Entrevistadora:** Por exemplo, se eu te pedir para tu escreves aqui astronauta.

**D.B.:** Só consigo escrever mal.

**Entrevistadora:** E quem é que te ajuda?

**D.B.:** As professoras ou os pais.

**Entrevistadora:** Então, e quando tu fazes um desenho e queres escrever alguma coisa? Por exemplo, tu fizeste este desenho. Estás a ver? Este desenho foste tu que fizeste. Quando tu fazes desenhos e queres escrever alguma coisa, como é que tu fazes?

**D.B.:** Peço ajuda ao pai. Aí são gomas, o pai deu-me gomas.

**Entrevistadora:** Pois é, tu disseste. Sabes o que diz aqui? Lembras-te?

**D.B.:** Que comi gomas?

**Entrevistadora:** “O meu pai deu-me duas gomas e eu comi”.

**D.B.:** Hm...

**Entrevistadora:** Queres dizer mais alguma coisa?

**D.B.:** Não.

**Entrevistadora:** Então terminamos, obrigada.

Anexo L. Análise  
categorial das entrevistas  
realizadas às crianças

| | " | | " |

**Tabela E1***Categorização das respostas da entrevista realizada às crianças*

<b>Tópico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sub-subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Nº de Incidências</b>
Conceções sobre a escrita	Competência	Capaz		“Sim sim.” (C.M.) “Sei.” (M.C.P.) “Sei escrever algumas coisas” (M.L.) “Sim” (M.C.) “Sim” (V.I.)	5
		Não Capaz	Não se considera capaz de escrever nenhuma palavra	“Não” (D.B.)	1
			Não se considera capaz de escrever, porém afirma saber escrever algumas palavras	“Não” (C.S.) “Não” (S.F) “Nem por isso” (V.C.) “Não” (M.A.)	4
	Conteúdos	Nome próprio		“O meu nome” (C.M.) “C.” (C.S.) “o meu nome” (M.A.) “Sei escrever L..” (M.L.) “Sei escrever uma parte de M..” (M.L) “Meu nome” (V.I.)	6

		Nomes familiares		<p>“Todos os nomes da sala” (M.C.)</p> <p>“Também já sei escrever o nome da minha mãe” (M.C.)</p> <p>“Só o meu nome e a minha família” (V.C.)</p>	3
		Palavras pontuais		“Boca e olhos (...) braço e orelhas também (...) nariz” (M.C.P.)	1
		Letras		“o O” (M.A.)	1
		Silabas		“lá... lá” (M.A.)	1
		Números		“desenhar o cinco... desenhar o seis...”	1
		Tudo		“Eu já sei escrever tudo” (M.C.P.)	1
	Métodos	Adultos		<p>“A N. me ensinou.” (M.C.P.)</p> <p>“Com a minha mãe.” (C.M.)</p> <p>“E também com a minha mãe” (M.C.)</p> <p>“Com a mãe e o pai” (V.C)</p>	4
		Cópia		<p>“Com o meu cartão” (M.L.)</p> <p>“Com os cartõezinhos da sala” (M.C.)</p> <p>“A ver no cartão” (S.F.)</p> <p>“Com o cartão” (M.A.)</p> <p>“Vejo o cartão” (V.I.)</p>	5
		Observação		“De ver nas folhas, quando eu procuro a minha folha o desenho” (M.A.)	1
	Contextos	Em desenhos		<p>“No desenho. Nos desenhos.” (C.M.)</p> <p>“Nos desenhos” (M.L.)</p> <p>“Quando faço desenhos” (S.F.)</p>	5

				<p>“Quando vou à caixa grande para fazer os desenhos” (V.I.)</p> <p>“E também quando eu faço desenhos eu faço o nome do pai e do R. que é o meu mano que está doente” (M.C.)</p>	
		A pedido do adulto		<p>“Quando a P. me diz” (M.C.P.)</p> <p>“Quando a minha mãe me diz.” (V.C.)</p> <p>“Quando a minha mãe chama eu vou logo escrever”(M.C.P.)</p>	3
		Por decisão da criança		<p>“Quando eu quiser” (M.C.)</p> <p>“Quando me apetece.” (M.A.)</p>	2
Recursos/Materiais	Materiais riscadores	Canetas	<p>“Com uma caneta” (C.M)</p> <p>“Canetas.” (M.C.P.)</p> <p>“com canetas” (M.L.)</p> <p>“Canetas” (V.C.)</p> <p>“Com uma caneta” (M.C.)</p> <p>“Caneta, (...) canetas feltro...” (M.A.)</p> <p>“com as canetas” (V.I.)</p>	7	
		Lápis	<p>“Com o lápis de carvão” (S.F.)</p> <p>“Com (...) e lápis” (M.L.)</p> <p>“lápis” (V.C.)</p> <p>“lápis” (M.A.)</p> <p>“com os lápis.” (V.I.)</p>	5	
	Computador		<p>“Computador” (V.C.)</p>	3	

				“Com computador.” “Computador” (M.A.)	
		Materiais Naturais	pedras	“Com pedras...” (M.L.) “pedras” (S.F.) “com pedras uma vez também já escrevi” (M.A.)	3
		Outros	ímãs	“os ímãs” (S.F.) “às vezes e com ímãs” (M.A.)	2
Motivação		Nome Próprio		“C.” (C.S.)	1
		Outros nomes		“Rafaela” (C.S.) “Sonic” (S.F.)	2
		Palavras		“Lua” (D.B.) “Janela” (C.M.) “Casa” (M.L.) “Armário” (M.C.) “Quadro” (V.C.) “Porta” (V.C.) “Boneco e olho também.” (V.I.) “Um monte de coisas” (M.C.)	8
		Letras		“Gostava de aprender também a escrever... o I., ele está no teu nome (...) e o E., o R., o V...” (M.A.)	1
Relevância		Aprecia		“Sim” (C.M.) “Sim” (D.B.)	8

			<p>“Sim” (M.C.P.)</p> <p>“Sim” (M.L.)</p> <p>“Acho que sim” (M.C.)</p> <p>“Sim” (S.F.)</p> <p>“Eu acho que é importante...” (M.A.)</p> <p>“Sim” (V.I.)</p>	
		Não aprecia	“Nem por isso” (V.C.)	1
	Funcionalidade	Identificação	<p>“Para saberem que somos nós que fizemos” (C.S.)</p> <p>“Porque se não identificarmos, não sabemos qual é o desenho” (M.C.)</p> <p>“Para saber... para sabermos (...) de quem é (...) os desenhos, os computadores.... as coisas” (S.F.)</p>	3
		Comunicar	<p>“Para mandar uma carta ao senhor do jardim zoológico” (C.M)</p> <p>“Para dar sinal que alguém fez uma coisa.” (V.C.)</p> <p>“Para mostrar às pessoas” (M.A.)</p>	3
		Aprendizagem	<p>“Escrever” (D.B.)</p> <p>“Porque eu tenho que aprender a escrever «olho»” (V.I.)</p> <p>“Para ver.... Para veres que uma pessoa já sabe escrever que não sabia.” (M.A.)</p>	3

		Trabalho		<p>“Escrever serve como se fosse para trabalhar (...) é importante escrever quando alguém fala ao telemóvel e faz o computador quando fala. E quando se escreve, fazemos no computador a escrever.” (M.C.P.)</p> <p>“Porque o meu pai, no seu trabalho, às vezes escreve coisas importantes.” (M.L.)</p>	2
		Leitura		“Para ler” (M.L.)	1
		Transcrição		<p>“É porque para que as pessoas perceberem (...) o que diz nos desenhos... nos computadores...” (S.F.)</p> <p>“É importante escrever quando alguém fala ao telemóvel e faz o computador quando fala. E quando se escreve, fazemos no computador a escrever.” (M.C.P.)</p>	2
		Validação/Reconhecimento		<p>“Para depois mostrar à mãe” (M.C.)</p> <p>“Para ver.... Para veres que uma pessoa já sabe escrever que não sabia.”</p>	2
Conceções sobre o adulto-mediador de escrita	Recursos	Adulto		<p>“A N., a P. e a Rafaela, que és tu” (C.S.)</p> <p>“Às professoras e aos pais” (D.B.)</p> <p>“A mamã e o papá” (C.M.) “Ao adulto, a ti, à P. à N., os pais às vezes ajudam” (M.C.P.)</p> <p>“Peço ajuda às professoras” (M.L.)</p> <p>“A P.”</p>	10

			“Peço à P., ou à N., ou a ti...” (S.F.) “Ao adulto que estiver ao pé de mim.” (V.C.) “Às professoras” (M.A.) “Peço para a Rafaela fazer assim (faz o gesto de escrever) em cima.” (V.I.)	
		Amigos	“A C.S. às vezes ajuda-me” (M.A.)	1
		Eletrónicos	“Escrevo do telefone da minha mãe” (C.M.)	1
	Formas de mediação	Ditado/Transcrição	“A N., a P. e a Rafaela, que és tu” (C.S.) “Às professoras e aos pais” (D.B.) “A mamã e o papá” (C.M.) “Ao adulto, a ti, à P. à N., os pais às vezes ajudam” (M.C.P.) “Peço ajuda às professoras” (M.L.) “A P.” (M.C.) “Peço à P., ou à N., ou a ti...” (S.F.) “Ao adulto que estiver ao pé de mim.” (V.C.) “Às professoras” (M.A.) “Peço para a Rafaela fazer assim (faz o gesto de escrever) em cima.” (V.I.)	10
		Apoio na escrita	“Peço ajuda ao pai” (D.B.) “Vou pedir” (V.C.)	2
		Apoio na soletração	“pergunto como é que é para saber” (M.A.)	1

Nota. Tabela elaborada pela aluna (2024)