



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**“QUERO ESCREVER OUTRAS COISAS . . . UM TEXTO”  
A EMERGÊNCIA DA ESCRITA COM CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR**

**Sofia Isabel Ventura Lopes**

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

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**“QUERO ESCREVER OUTRAS COISAS . . . UM TEXTO”  
A EMERGÊNCIA DA ESCRITA COM CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR**

**Sofia Isabel Ventura Lopes**

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

Orientadora: Mónica Pereira

**2019**

## AGRADECIMENTOS

**À minha família, em especial aos meus pais e à minha avó Maria,** por me permitirem realizar este percurso, por acreditarem em mim e me apoiarem, incondicionalmente, desde o início.

**Ao Nuno,** por estar sempre presente ao longo dos últimos seis anos, apesar da distância, por me apoiar, por me aturar nos momentos de desespero, por nunca me deixar esquecer do meu (e nosso) principal objetivo.

**Aos meus amigos, em especial à Inês e à Rita,** pelo apoio constante, pelos momentos, pelas conversas e gargalhadas, por me ouvirem, muitas vezes sem saber do que falava, por aturarem o meu mau feitio há praticamente cinco anos, por, mesmo longe, estarem sempre perto.

**Às minhas colegas,** especialmente à minha parceira de estágio Catarina, pelo apoio incansável, sobretudo nos momentos de desespero, pelas conversas, pelas partilhas, por tudo.

**À educadora Graça e à Jesus,** por me acolherem e integrarem na sua equipa, por me apoiarem, por nunca me deixarem desistir, por me motivarem e me permitirem experimentar e alargar os meus horizontes, pelas palavras, pelo carinho, pela confiança, por me ensinarem a aproveitar cada momento. Um enorme obrigada às duas.

**À educadora Patrícia e à Maria José,** pela disponibilidade, pelo espaço que me deram, pela partilha, pelos momentos de reflexão, pela amizade.

**Às crianças,** por me permitirem entrar nas suas vidas, pelos laços criados, pelo que me ensinaram, pelas experiências vividas, pelos beijos e abraços, pelo amor que me deram.

**À Professora Doutora Mónica Pereira,** minha orientadora, pelo apoio constante durante as práticas profissionais supervisionadas, pela disponibilidade, pelos conselhos e palavras sábias, pela compreensão, por acreditar nas minhas capacidades.

## RESUMO

Desde muito cedo que a criança contacta, no seu quotidiano, com a linguagem oral e a linguagem escrita, interrogando-se e desenvolvendo conhecimentos antes mesmo do ensino formal.

O presente relatório pretende apresentar o trabalho realizado com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, refletindo e explicitando os processos, as propostas educativas e respetivas intencionalidades, de forma a promover interesse nas crianças pela leitura e pela escrita.

Numa primeira fase, observei que o jardim de infância onde realizei o estágio dispunha de diversas oportunidades de contacto e exploração da escrita e da leitura. Neste sentido, ao observar o interesse das crianças e as oportunidades de exploração da leitura e da escrita, pareceu-me pertinente realizar uma investigação sobre a própria prática, com o objetivo de analisar e compreender as estratégias que contribuem para a emergência da leitura e da escrita. Para o efeito, procurei analisar as propostas educativas, as explorações das crianças, as rotinas e os materiais.

Assim, com a investigação pretendo analisar e refletir sobre as possibilidades de promoção da emergência da leitura e da escrita num contexto e com crianças com características próprias e distintivas. Por esta razão, com a pesquisa procurei, conforme refere Stake (2009), aprofundar conhecimento sobre as particularidades para conhecer o contexto e adequar a própria prática educativa.

Os resultados revelaram que as estratégias que incluíram contacto direto, manuseamento e exploração de materiais, utilização espontânea, autónoma e no quotidiano de diversos suportes e materiais de escrita, recurso a diálogos, contacto com livros e histórias, oportunidades de ouvir ler o que está escrito e de observar escrever o que dizem e valorização das iniciativas das crianças, contribuíram positivamente para o desenvolvimento de interesse e motivação para usar a leitura e a escrita. A pesquisa aponta para que a promoção da emergência da leitura e da escrita seja sistemática, permanente e exploratória. Neste sentido, verifiquei que propostas únicas e isoladas não se revelaram suficientes para avaliar a sua adequação e contributo para as crianças.

**Palavras-chave:** emergência da leitura e escrita, estratégias de exploração e utilização da leitura e escrita, educação pré-escolar.

## **ABSTRACT**

From a very early age the child contacts, in his daily life, with oral language and written language, interrogating and developing knowledge even before formal education.

This report intends to present the work performed with the children, with the educational team and with the families, reflecting and explaining the processes, the educational proposals and their respective intentions, in order to promote interest in reading and writing.

As a first step, I observed that the kindergarten where I took the internship had several opportunities for contact and exploration with writing and reading. In this sense, by observing the children's interest and the opportunities to explore reading and writing, it seemed pertinent to conduct an investigation about my practice, in order to analyze and understand the strategies that contribute to the emergence of reading and writing. To that end, I tried to analyze the educational proposals, the children's explorations, the routines and the materials.

In this way, with the investigation I intend to analyze and reflect about possibilities of promoting the emergence of reading and writing in a context and with children with their own distinctive characteristics. For this reason, with this research I tried, as stated by Stake (2009), to deepen knowledge about the particularities to know the context and to make my educational practice adequate.

The results revealed that strategies that included direct contact, manipulation and exploitation of materials, spontaneous, autonomous and daily use of various media and writing materials, use of dialogues, contact with books and stories, opportunities to listen the reading of what is written and to observe someone writing what they say and value children's initiatives, have contributed positively to the development of interest and motivation to use reading and writing. The research points out that the promotion of the emergence of reading and writing is systematic, permanent and exploratory. In this sense, I verified that single and isolated proposals were not sufficient to assess their suitability and contribution to children.

**Keywords:** reading and writing emergence, strategies of exploring and using reading and writing, preschool education.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
2.1. O meio.....	3
2.2. Contexto socioeducativo.....	4
2.3. Equipa educativa.....	5
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.5. Famílias.....	11
2.6. Grupo da pps ii.....	13
3. Análise reflexiva da intervenção.....	17
3.1. Identificação e fundamentação das intenções pedagógicas para a ação.....	17
3.1.1. Intenções com as crianças.....	17
3.1.2. Intenções com as famílias.....	19
3.1.3. Intenções com a equipa educativa.....	20
3.2. Processo de intervenção.....	20
3.3. Avaliação das intenções.....	23
4. Investigação em jardim de infância.....	27
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	27
4.2. Revisão da literatura.....	28
4.2.1. Literacia emergente.....	28
4.2.2. Consciência linguística.....	29
4.2.3. Emergência da escrita.....	31
4.2.3.1. Interesse pela escrita/motivação para (aprender a) escrever.....	31
4.2.3.2. Exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita....	33
4.2.3.3. Estratégias para a emergência da escrita.....	34
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	37
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	41
4.5. Considerações sobre a pesquisa.....	47
5. Construção da profissionalidade.....	49
6. Considerações finais.....	51
Referências bibliográficas.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB Ciclo do Ensino Básico

EC Educadora Cooperante

JI Jardim de Infância

PEI Projeto Educativo da Instituição

PPS Práticas Profissionais Supervisionadas

PPS II Prática Profissional Supervisionada - Módulo II

MEM Movimento Escola Moderna



# 1. INTRODUÇÃO

O Relatório da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (PPS II) visa apresentar e analisar, de forma sistemática e fundamentada a ação educativa desenvolvida durante o estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PPS II, iniciada a 1 de outubro de 2018 e finalizada a 25 de janeiro de 2019, decorreu no contexto de Jardim de Infância (JI), numa sala com vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

O presente relatório inclui as intenções educativas para a ação, as motivações e os processos vividos durante a prática, tendo como objetivo evidenciar a consolidação de saberes e competências que adquiri durante o período mencionado, bem como as atitudes de intervenção educativa e pedagógica adequadas ao grupo de crianças, apresentando evidências da participação das crianças, das famílias e da equipa educativa. Para isso, no documento serão apresentados excertos de registos diários que realizei partindo da observação diária do contexto durante a PPS II.

Em paralelo com a intervenção educativa, apresento uma investigação que consistiu em analisar e compreender as estratégias que contribuíram para a emergência da leitura e da escrita num determinado contexto e com crianças com características próprias e distintivas. Assim, o objetivo da pesquisa consiste em analisar as estratégias que contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e para a emergência da leitura e escrita com crianças em educação pré-escolar.

A investigação segue uma abordagem qualitativa e orienta-se por uma investigação sobre a própria prática. As informações foram recolhidas através da observação participante nos momentos de implementação de diversas propostas, bem como através de registos escritos e fotográficos, entrevistas e grelhas de observação e numa fase posterior, procedi à análise de conteúdo das informações recolhidas para deste modo aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo - estratégias promotoras de emergência da leitura e da escrita.

No que concerne à organização do relatório, este estrutura-se em cinco capítulos, em que, de forma constante, procuro articular a informação recolhida com fundamentação teórica.

No primeiro capítulo, apresento as caracterizações para uma ação educativa contextualizada, neste sentido caracterizo, o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças da PPS II.

No segundo capítulo, dividido em três partes, apresento a análise reflexiva da intervenção, na qual identifico e fundamento as intenções para a ação pedagógica com as crianças, as famílias e a equipa educativa, explico o processo de intervenção – o que fiz, como fiz e para que fiz - incluindo as propostas de intervenção no âmbito da investigação e do Trabalho de Projeto realizado, e por último, apresento a avaliação das intenções educativas definidas.

No terceiro capítulo exponho informações sobre a investigação realizada num JI: primeiro identifico, de forma fundamentada, a problemática; de seguida, apresento a revisão da literatura, procurando analisar teoricamente o objeto de estudo a partir de diversos referenciais teóricos; apresento simultaneamente o roteiro metodológico, no qual descrevo a abordagem e a natureza da investigação, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados; destaco igualmente algumas informações sobre o roteiro ético da pesquisa; posteriormente, apresento a análise e discussão dos dados obtidos; e, por fim, apresento, em jeito de conclusão, as respostas às questões da investigação.

No quarto capítulo, apresento informações relacionadas com a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, analisando o percurso que realizei nas práticas profissionais supervisionadas nos contextos de creche e JI.

Por último, nas considerações finais do relatório, apresento as dimensões mais significativas da minha aprendizagem durante os períodos das práticas profissionais supervisionadas (PPS), incluindo o modo que estas contribuíram para a progressiva construção da minha identidade profissional.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

Construir e gerir o currículo exige . . . um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação . . . Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento. (Silva et al., 2016, p.13)

Como Silva et al. (2016) referem, o educador deve conhecer as crianças, as suas famílias e o contexto socioeducativo no qual se insere, a fim de planear e proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento adaptadas às crianças. Para tal, é essencial proceder à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada - módulo II (PPS II), com o propósito de conhecer as crianças e adequar as minhas intenções pedagógicas às suas características, às da equipa educativa e do contexto. Desta forma, neste capítulo apresento a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e respetivas famílias.

### **2.1. O Meio**

A organização na qual realizei a PPS II insere-se num meio urbano, na área metropolitana de Lisboa, tendo, nas suas proximidades acesso a transportes públicos - metro e autocarro. No entanto, apesar da ampla oferta de transportes públicos que dão acesso à organização, a maioria das crianças desloca-se de carro.

As áreas circundantes à organização dispõem de espaços públicos para atividades recreativas e de lazer como um campo de basquete, um parque infantil, um jardim e o Jardim Zoológico, bem como diversos serviços comerciais, nomeadamente lojas, cafés, livrarias, entre outros, o que permite a interação entre a organização e o meio, como observei e registei num momento em que *“a educadora foi às compras [a uma loja próxima da organização] com as crianças que es[avam] a fazer [um] projeto, pois necessitavam de alguns materiais para o mesmo”* (Registo Diário nº7 – Anexo A, p.78).

## 2.2. Contexto socioeducativo<sup>1</sup>

A organização onde decorreu a PPS II, uma instituição de cariz particular com fins lucrativos, foi fundada em 1968 e dispõe das valências de Jardim de Infância (JI) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ambas sob a tutela do Ministério da Educação.

O estabelecimento educativo funciona numa vivenda adaptada, de modo a conter e disponibilizar as condições necessárias para funcionar como espaço educativo. Este espaço encontra-se dividido em três pisos: o rés-do-chão, com três salas da valência de JI, uma casa de banho para as crianças desta valência, a secretaria e a sala polivalente (onde se realiza o repouso das crianças de JI, onde são lecionadas algumas sessões/aulas de atividades extracurriculares de ambas as valências, bem como o prolongamento, no fim de cada dia); o primeiro andar, constituído por três salas do 1ºCEB, o gabinete da direção, o centro de recursos, que também funciona como sala de professores, uma casa de banho para adultos e duas para as crianças desta resposta social; e, por fim, o sótão, onde existem duas salas do 1º CEB, uma casa de banho para adultos e crianças e uma oficina de expressão plástica. Quanto ao espaço exterior a este edifício, a organização contém um pequeno edifício, semelhante a um anexo, utilizado por ambas as valências, onde se encontra a cantina, que também serve de ginásio, a cozinha e três casas de banho para adultos e crianças. O recreio, um espaço exterior amplo, no qual as crianças de JI e 1ºCEB podem brincar e interagir, dispõe de uma casinha de madeira, uma estrutura, também de madeira, que se assemelha a uma torre e uma outra estrutura de ferro onde as crianças se podem pendurar.

A organização, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição (PEI) (2015), procura ser um local de encontros onde todos se reúnem para o bem geral, e, por ser um local onde as crianças passam a maior parte do seu dia, pretende ser um espaço socialmente rico em interações pessoais, emoções e aprendizagens. Assim, a presente organização procura ser uma escola inclusiva, uma escola para todos, respeitadora das diferenças e características de cada criança, a fim de promover o desenvolvimento destas a nível pessoal, cultural e social.

Deste modo, tal como explicitado no *site* da organização, os valores essenciais que norteiam o trabalho desenvolvido na mesma, em ambas as valências, focam-se na Democracia, na Cooperação, na implementação de estratégias personalizadas que vão

---

<sup>1</sup> Nos documentos consultados, a organização não identifica objetivos pedagógicos e missão da organização.

ao encontro das características individuais e únicas de cada criança e na Comunicação. Sendo que, desde a sua formação que a organização “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna” (PEI, 2015) e assim continua até aos dias de hoje.

Este modelo pedagógico, de acordo com Folque (2018), iniciou-se na década de 1960, inspirando as suas práticas no pedagogo francês Freinet, baseando-se em “princípios democráticos e numa educação inclusiva” (p.51). Neste sentido, a mesma autora destaca as três grandes finalidades formativas enunciadas por Niza que têm em vista o desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes, “enquanto cidadão activos e democráticos” (Folque, 2018, p.51):

*A primeira finalidade – iniciação a práticas democráticas – visa trabalhar no sentido da cooperação e da solidariedade. A segunda – reinstituição dos valores e das significações sociais – salienta a necessidade de refletir permanentemente, de modo a “clarificar valores e significações sociais” ([Folque, 2018,] p.51) e também permite o poder partilhado de tomar decisões e de estabelecer as regras do grupo. Por fim, a terceira finalidade – reconstrução cooperada da cultura – foca-se nisso mesmo, na construção de uma aprendizagem através de “um processo sociocultural e participativo” ([idem,] p.51) e que faça sentido para as crianças. (Excerto da Reflexão Semanal: 1 a 4 outubro – Anexo A, p.70)*

### **2.3. Equipa educativa**

A equipa pedagógica da organização é constituída pelos três membros da direção (que constituem também a coordenação pedagógica), três educadoras de infância e respetivas auxiliares, cinco professores do 1ºCEB, uma auxiliar e uma professora de apoio para essa oferta educativa, uma psicóloga educacional e professores das expressões artísticas (Educação Musical, Educação Física, Expressão Plástica, Dança e Físico Motora e Inglês). Quanto à equipa educativa da valência de JI, esta é constituída por três educadoras de infância (licenciadas), três auxiliares (uma por sala) e uma auxiliar de apoio (para os três grupos, durante o acolhimento, o repouso, o almoço e os momentos de recreio).

A educadora cooperante (EC) mencionou, na entrevista realizada (Anexo B), que o facto de a escola ser “uma escola pequenina” permite que a equipa de JI esteja

“permanentemente em contacto”, estabelecendo, assim, uma relação muito positiva, reforçada, também, pelas reuniões mensais entre as “educadoras, auxiliares e a coordenação pedagógica”, nas quais são abordados assuntos referente ao JI, “o que é preciso manter ou . . . melhorar”.

Quanto à relação e articulação estabelecida com o 1ºCEB, a EC, também na entrevista realizada (Anexo B), avalia esta relação como “bastante positiva”, referindo a existência de reuniões semanais entre os docentes das duas respostas educativas, a coordenação pedagógica e os professores das expressões, com a finalidade de discutir todas as questões inerentes à escola, permitindo-lhes agir “a partir daí”.

Para além das reuniões referidas pela EC, esta mencionou que o modelo pedagógico adotado pela organização – Movimento Escola Moderna (MEM) – permite que as crianças, de ambas as ofertas educativas, circulem livremente pela escola e tenham a oportunidade de, caso realizem “trabalhos que lhes sejam significativos . . . ir mostrar às salas do 1ºCiclo”, o mesmo acontece com as crianças do 1ºCEB, como fui observando e registando, como neste exemplo: *um menino do 1ºano* [foi à sala do grupo da PPS II] *ler um texto que realizou . . . [e antes disso] uma menina do 1ºano também foi . . . ler um texto* (Registo Diário nº11 – Anexo A, p.82). A constante interação entre crianças e adultos das duas ofertas educativas é, também, promovida através do Diário de Turma, um dos instrumentos de pilotagem do MEM, “que permite às crianças [e docentes da organização] escreverem nas diversas salas da escola [acontecimentos/sentimentos/problemas] e depois debaterem as suas questões (nos conselhos de sexta-feira)” (Excerto da entrevista realizada à EC – Anexo B), conforme observei e registei:

*No conselho de sexta-feira, mais uma vez, foi possível, através da leitura do diário de turma, confirmar a existência de articulação e interação entre as crianças dos dois níveis educativos/de ensino (Jardim de infância e 1ºCEB), não só através da coluna do “gostámos” em que são identificáveis vários momentos de brincadeira entre as crianças, como também através da coluna do “queremos” em que um rapaz do 2ºAno propôs uma ida à horta (que se situa fora da organização) e que, pela explicação da educadora, pareceu-me que essa ida é realizada em simultâneo pelos dois níveis educativos/de ensino. (Registo Diário nº 60 – Anexo A, p.189)*

Durante a PPS II verifiquei que a articulação entre salas ocorre também através de momentos planeados e realizados em conjunto, sendo estes dedicados a festas

temáticas, como foi o caso da celebração do São Martinho e a festa de Natal, em que *as crianças e docentes de JI e do 1ºCEB [se] juntaram no recreio* (Registo Diário nº88 – Anexo A, p.265) para assistir a diferentes dinamizações realizadas pelas crianças.

Quanto à equipa educativa da sala da PPS II, esta é constituída pela EC, licenciada em Educação de Infância, com vinte e dois anos de serviço (dos quais dezoito na organização), e pela auxiliar, cujas habilitações literárias correspondem ao Ensino Básico e conta com catorze anos de serviço na organização (informação retirada da entrevista realizada à EC – Anexo B – e de conversas informais com a auxiliar). No que concerne à relação com a auxiliar da sala, a EC na entrevista (Anexo B) caracterizou a relação entre ambas como “excelente”, considerando que têm a capacidade para se ouvir e conversar, estando “as duas em sintonia dentro da sala”, o que lhes permite “levar o . . . trabalho [realizado] ‘a bom porto’”.

Para além do contacto diário com a EC, com a auxiliar da sala e, essencialmente, nos momentos de recreio, com outros docentes da organização (auxiliares das outras salas de JI e dois dos membros da direção), as crianças contactam com os professores de expressões, nomeadamente, às terças-feiras, com o professor de Educação Física ou com a professora de Dança (intercalado de quinze em quinze dias) e, às sextas-feiras, com a professora de Música.

## **2.4. Ambiente educativo**

A equipa educativa segue o modelo pedagógico do MEM que, segundo Niza (citado por Folque, 2018), se baseia em conceitos que visam o desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes, “enquanto cidadãos activos e democráticos” (p.51), através de práticas democráticas, baseadas na cooperação e solidariedade, através de valores e significações sociais, promovendo o poder partilhado de tomada de decisões, a reflexão constante e o estabelecimento de regras de grupo e, através da construção de uma aprendizagem por meio de “um processo sociocultural e participativo” (p.51) que faça sentido para as crianças, assentando no trabalho cooperativo e em projetos de investigação.

Com o intuito de “apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças, o MEM propõe um conjunto de instrumentos, designados por ‘instrumentos de pilotagem’” (Folque, 2018, p.55). Estes, cuja função é documentar, orientar, planear e avaliar a vida do grupo, encontram-se

expostos na parede da sala de atividades, facilitando o acesso das crianças aos mesmos.

Na rotina do grupo de crianças, o primeiro instrumento utilizado, assim que entram na sala de atividades, é o **Mapa de Presenças** que consiste numa

*tabela . . . constituída por duas entradas, uma coluna à esquerda onde se encontram os nomes das crianças, e quatro linhas na parte superior: uma com os dias da semana, uma com os dias do mês, uma para marcar o estado do tempo (consoante uma simbologia, exposta ao lado do mapa de presenças, para cada estado do tempo) e outra que se destina à marcação de acontecimentos, como por exemplo aniversários das crianças. (Registo Diário nº1)*

O Mapa de Presenças é complementado pelo calendário, em que as crianças identificam o dia do mês e o dia da semana, sempre com o apoio de um dos adultos da sala (Excerto da Reflexão Semanal: 1 a 4 outubro – Anexo A, p.71).

Folque (2018) afirma que “a organização do tempo . . . [se] estrutura . . . em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (p.57). Desta forma, a rotina semanal do grupo de crianças está estruturada na **Agenda Semanal**<sup>2</sup>, que se divide em: *tempos de atividades e projetos*, nos quais, no primeiro tempo da manhã, as crianças trabalham sozinhas ou em pequenos grupos, numa área escolhida sem um objetivo ou com a intenção de desenvolverem “projectos mais estruturados, que implicam um encadeamento de actividades” (Folque, 2018, p.60); *tempos de apresentação de produções* estipulados para o segundo tempo da manhã de terça a quinta-feira, nos quais as “crianças apresentam o seu trabalho a todo o grupo” (Folque, 2018, p.58), este mesmo período, às segundas-feiras, é dedicado aos livros e à leitura e às sextas-feiras às sessões de música; e *tempos de trabalho curricular participado* no período da tarde de segunda a quinta-feira, nos quais, a EC e as crianças trabalham em colaboração, a fim de construir e reconstruir conceitos e saberes (Movimento da Escola Moderna, s.d.); a tarde de sexta-feira é dedicada, também, a *atividades e projetos* e ao *Conselho*. De forma complementar, embora exista uma organização bem definida, as rotinas devem ser flexíveis (Folque, 2018) e, por isso, a cada segunda-feira, antes do início das atividades, realiza-se a Reunião de Conselho, na qual se planeia cada dia da semana (**Plano Diário**)

---

<sup>2</sup> Consultar Anexo C – Fotografia da Agenda Semanal

*segundo os interesses e propostas das crianças, em que a educadora escreve no plano para cada dia o que espera que seja realizado . . . Sendo que cada domínio tem uma cor . . . (Registo Diário nº17), o que, na minha opinião, ajuda as crianças a terem uma noção do que está planeado, visto que, como ainda não sabem ler, ao olharem para o plano e identificarem a cor, podem prever o que vão fazer ou relembrar-se consoante o que educadora disse no conselho. (Excerto da Reflexão Semanal: 15 a 19 outubro – Anexo A, p.109)*

Também no **Plano de Atividades** – instrumento de pilotagem do MEM que *consiste numa tabela de duas entradas, [em que] na coluna da esquerda estão os nomes das crianças e na linha superior estão as várias atividades que as crianças podem realizar na sala (Registo Diário nº28 – Anexo A, p.123)* – cada área tem uma cor associada consoante o domínio a que pertence.

*As crianças antes de começarem as atividades nas diversas áreas devem deslocar-se ao plano de atividades e planejar o que querem fazer, registando com um círculo vazio . . . Quando termina o tempo de atividade, as crianças voltam novamente ao plano e preenchem (ou não) o círculo, consoante o que fizeram, o que começaram mas não terminaram e o que não fizeram. (Registo Diário nº28 – Anexo A, p.123)*

O Plano de Atividades, de acordo com Folque (2018), contribui para que as crianças reflitam sobre a sua ação, uma vez que,

ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar as actividades, a realizar planos e a auto-regular o seu trabalho. Este [instrumento] . . . é também utilizado para avaliar o trabalho do grupo (p.55) . . . o tipo de actividades a que cada criança se dedicou e . . . por que razão algumas actividades são pouco escolhidas (p.59).

Sendo que, tal como a EC me informou numa conversa informal, *na sala de atividades, essa avaliação é realizada quinzenalmente pela EC e pelas crianças em conjunto* (Excerto da Reflexão Semanal: 22 a 26 outubro – Anexo A, p.134).

Na Reunião de Conselho de segunda-feira, para além do planeamento da semana, são, também, mudadas as tarefas pelas quais as crianças são responsáveis, pois, desde muito cedo “a abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM atribui às

crianças . . . a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2018, p. 56). Para isso, recorre-se a um outro instrumento de pilotagem do MEM, o **Registo/Mapa de tarefas**:

*este existe em dois formatos, ambos expostos na parede, um em formato de tabela em que na coluna da esquerda estão as várias tarefas e nas restantes se escreve o nome das crianças responsáveis, o outro formato consiste em cartões com o nome da tarefa e o respetivo desenho realizado pelas crianças e cartões com o nome das crianças. (Registo Diário nº1 – Anexo A, p.63)*

O **Diário de turma** é um outro instrumento de pilotagem do MEM, sendo constituído por

*quatro colunas: a coluna do “Gostámos” – em que as crianças ou adultos . . . escrevem um gostei a uma criança da sala; a coluna do “Não gostámos” – em que as crianças ou os adultos . . . escrevem críticas aos adultos da sala ou às crianças da sala; a coluna do “Fizemos” – em que, durante a avaliação do dia, as crianças relembram o que fizeram e, quando lhes é dada a palavra, dizem o que foi feito e a educadora escreve [(neste momento, os presidentes marcam no plano do dia o que foi feito através da utilização de um código (um círculo vazio – não fizeram, círculo todo preenchido – fizeram, círculo meio preenchido – [começaram mas] não terminaram) exposto na parede (Registo Diário nº1 – Anexo A, p.66)); e a coluna do “Queremos” – em que a educadora escreve o que se tem para fazer, sendo que as crianças [e adultos da sala ou de outras salas da organização] também podem sugerir coisas para esta coluna. (Registo Diário nº1 – Anexo A, p.66)*

Folque (2018) refere que neste instrumento de pilotagem se registam “incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar . . . [e no qual] qualquer criança ou adulto tem a possibilidade de escrever . . . em qualquer momento, durante a semana” (p.56). *Sendo que é na sexta-feira à tarde, durante a Reunião de Conselho, que os conteúdos do Diário são lidos pela educadora e discutidos em grupo* (Excerto da Reflexão Semanal: 1 a 4 outubro – Anexo A, p.72).

Na minha opinião, tanto os momentos de avaliação do dia como o conselho de sexta-feira, permitem que as crianças relembram o que fizeram e contribuem para o desenvolvimento das suas *capacidades de comunicação, de partilha de ideias/opiniões/sentimentos com os outros e para trabalhar na construção da sua*

*participação, como sujeitos ativos, num grupo social* (Excerto da Reflexão semanal: 8 a 12 outubro – Anexo A, p.72).

A EC classifica como um privilégio “trabalhar numa escola que segue um modelo com o qual . . . [se identifica] totalmente” (Excerto da entrevista – Anexo B), portanto não sente grandes dificuldades na realização da sua prática, sendo que, a única dificuldade que aponta se relaciona com o espaço físico da sala, considerando-o bastante pequeno. Todavia, acredito que esta fragilidade é colmatada pela organização do espaço da sala (ver planta da sala – Anexo D), uma vez que esta se encontra dividida por áreas – *Área do faz de conta, Área da música, Atelier da expressão plástica, Oficina de escrita e reprodução, Área das construções, Laboratório da matemática e das ciências e Biblioteca* (Registo Diário nº1 – Anexo A, p.64) – e os materiais<sup>3</sup> presentes nas mesmas estão organizados de forma a estarem acessíveis às crianças, o que potencia a livre escolha e autonomia das crianças na utilização dos materiais e na realização das atividades. Contudo, para a utilização das áreas de atividades existem regras sendo uma delas o número limite de crianças por área.

Além das regras para a utilização das áreas de atividades existem outras e, em diversos momentos da PPS II, observei a EC a questionar as crianças sobre as regras para as sessões de música, dança e educação física. Na sala de atividades existem cartões com **regras**, as regras acordadas em grupo para a regulação do mesmo (Folque, 2018) durante os vários momentos da rotina diária, não só dentro da sala, como também no recreio, na cantina e quando saem em visitas de estudo.

## 2.5. Famílias

A equipa educativa valoriza e incentiva a participação das famílias na vida diária das crianças na escola. Para isso, tal como a EC mencionou na entrevista realizada (Anexo B), no início de cada ano letivo, na reunião de escola, é previamente combinado

---

<sup>3</sup> A área do faz de conta dispõem de roupas, acessórios e bonecos, que visam a composição de personagens durante as brincadeiras das crianças. A área da música dispõe de diversos instrumentos musicais, quer da organização, quer trazidos de casa pelas crianças. O *atelier* da expressão plástica dispõe de materiais de desperdício, plasticina, materiais de desenho e pintura, instrumentos para recortar e colar. A oficina de escrita e reprodução dispõe de materiais, como o computador, cadernos de escrita, entre outros (cf. Inventário da língua portuguesa - Registo Diário nº41 - Anexo A, p.147) que fomentam a exploração e utilização da escrita. A área da biblioteca contém livros de histórias e de investigação. A área das construções dispõe de jogos e materiais diversos que visam a construção de estruturas de diferentes dimensões. O laboratório da matemática e das ciências dispõe de jogos e materiais de exploração da matemática e instrumentos de medição, como por exemplo, balança, fita métrica, recipientes de diversas dimensões, entre outros.

com as famílias que, caso considerem “que têm um contributo para . . . dar . . . têm a liberdade de propor, de . . . [ir] à sala trabalhar, mostrar qualquer coisa, ou . . . quando [a comunidade escolar considera que é precisa a] ajuda dos pais para contribuírem de alguma forma na . . . organização” solicitam a sua colaboração, convidando-os, muitas vezes, para “assistir a comunicações de projetos” realizados pelas crianças, estabelecendo, assim, “uma relação próxima com a escola”.

Durante a PPS II pude contar com a colaboração das famílias, mais concretamente das famílias das crianças com as quais realizei o Trabalho por Projeto, na medida em que, a pedido das crianças, disponibilizaram livros sobre o tema e/ou materiais para a construção da maquete do projeto.

Relativamente ao contacto estabelecido entre a escola e a família, a equipa educativa e a EC realizam reuniões ao longo do ano. Existem, como a EC referiu na entrevista (Anexo B) “reuniões gerais de pais, normalmente duas por ano, com os pais da escola inteira”, nas quais participam os pais, todo o corpo docente, auxiliares, direcção pedagógica e executiva, sendo que estas reuniões são temáticas, abordando temas relacionados com o MEM, como “a organização, . . . a matemática, ou . . . o português, . . . [o modo] como se trabalham as diferentes áreas desde o jardim de infância até ao 4º ano, dentro do modelo” (Excerto da entrevista realizada à EC – Anexo B).

A EC mencionou (Anexo B) que existe, também, uma reunião de sala por período, na qual “participam a educadora, a auxiliar e os profissionais que trabalham . . . [com o grupo], portanto a professora de música/dança e o professor de educação física”. Estas reuniões servem para dar a conhecer às famílias a rotina do grupo (a primeira reunião), para realizar um balanço intermédio referente ao que já foi feito e o que ainda se pretende fazer (a segunda reunião) e, por fim, a última reunião, a reunião de avaliação, na qual, se pretende explicitar o decorrer do ano, “com testemunhos das crianças, em forma de filme, por exemplo, ou . . . [uma reunião] mesmo com as crianças . . . para os pais, em que elas se organizam e falam sobre . . . o . . . ano [letivo]” (Excerto da entrevista realizada à EC – Anexo B). Além destas reuniões, a EC realiza, também, reuniões individuais com as famílias, sendo que dispõe de um horário de atendimento para esse fim. Contudo, mostra-se “sempre disponível para os pais” e adapta-se aos horários das famílias, caso estas não tenham disponibilidade no horário de atendimento previamente estabelecido.

O facto de a EC se disponibilizar para receber as famílias fora do horário de atendimento vai ao encontro do estabelecido na carta de princípios para uma Ética

Profissional escrita pela APEI (2011) relativamente ao compromisso com as famílias, o que me leva a reconhecer a realização, por parte da EC, de uma prática pedagógica de qualidade, adequada e adaptada ao grupo de crianças e às suas famílias, valorizando estas e os seus contributos para a ação educativa.

Cabe ao educador conhecer não só as características individuais de cada criança (Cró & Pinho, 2011; Silva et al., 2016), mas, também, ter em consideração o núcleo familiar das crianças, de forma a compreender as atitudes e necessidades das crianças, tendo em conta que estas são influenciadas pelo seu contexto socioeducativo. Neste sentido, com a finalidade de caracterizar as famílias das crianças do grupo da PPS II, analisei, presencialmente, as fichas individuais de cada criança com as informações disponíveis, sendo estas referentes apenas às profissões dos pais das crianças e a frequência das crianças, em anos anteriores, em estabelecimentos educacionais, não me sendo, dessa forma, possível obter informações referentes às idades e habilitações literárias das famílias das crianças. Ainda assim, partindo da minha observação diária, posso inferir que as idades dos pais das crianças variam entre os 30 e os 50 anos de idade e, partindo das profissões, posso também inferir que as suas habilitações literárias correspondem ao ensino superior.

Das vinte e duas famílias, a maioria apresenta uma estrutura nuclear (Caniço, Bairrada, Rodríguez & Carvalho, 2010), o que significa que a família é constituída por um casal, com uma só união, e pelo(s) seu(s) filho(s), e, das vinte e duas crianças, vinte têm irmãos, sendo que alguns frequentam ou já frequentaram a organização. Algumas das famílias combinam-se com “redes de sociabilidade familiar alargada, assentes em vínculos de consanguinidade” (Ferreira, 2004, p.73), pois, nos momentos de acolhimento e de saída das crianças, foi visível a presença direta ou muito próxima de avós.

## **2.6. Grupo da PPS II**

O grupo de crianças é constituído por vinte e duas crianças, sendo oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, cujas idades variam entre os três e os cinco anos. Destas crianças, duas do sexo masculino e com cinco anos de idade, apresentam Necessidades Educativas Especiais, uma permaneceu à data que terminei o estágio em avaliação, e outra encontra-se referenciada com Síndrome de Asperger.

Com o decorrer da PPS II pude observar o grupo de crianças durante a realização e participação em diversas atividades. Nestas observações constatei que as crianças são independentes no que concerne à sua higiene e alimentação e estão, progressivamente, a evoluir nas suas capacidades a nível pessoal e social, atendendo, também, ao facto de o modelo pedagógico adotado na organização apoiar e incentivar, gradualmente, a cooperação entre as crianças, o desenvolvimento do respeito pelo outro e pela vez do outro, a participação ativa no processo de aprendizagem e nas decisões da vida em grupo, o assumir de responsabilidades, através da realização de tarefas semanais, o sentido de partilha, tanto dos materiais utilizados na sala de atividades, como dos brinquedos trazidos de casa, e a atitude crítica e interativa respeitante ao que rodeia a criança.

Desde o início da PPS II, observei, e a EC também partilhou a mesma observação, que as crianças se apoiam e entreadjudam nos diversos momentos da rotina diária, sendo, essencialmente, os mais velhos a apoiar os mais novos, tal como registei nas notas de campo, no momento de marcar as presenças, *o J.T. ajudou o F.O., indicando-lhe onde tinha de marcar a sua presença* (Registo Diário nº17 – Anexo A, p.97), e, durante o almoço, *o D.T., por livre e espontânea vontade, levantou-se da sua cadeira, ao lado da M.T. e começou a dar-lhe a sopa à boca. No dia anterior fez o mesmo mas com o H.R.* (Registo Diário nº24 – Anexo A, p.106).

Durante as sessões de Educação Física e também em momentos de recreio verifiquei que as crianças são capazes de correr, saltar, *rastejar, utilizando os membros superiores e inferiores como forma de suporte, . . . a maioria . . . consegue saltar a pés juntos por cima dos obstáculos, contudo, principalmente as [crianças] mais pequenas, têm alguma dificuldade nesta atividade* (Registo Diário nº27 – Anexo A, p.122), agarrar, lançar e pontapear uma bola, embora algumas crianças, essencialmente do sexo feminino, apresentem dificuldades em lançá-la com precisão na direção de objetos. Pude ainda *verificar que as crianças conseguem fazer a cambalhota para a frente num plano inclinado e numa superfície plana, bem como a ponte, algumas crianças com o apoio do adulto, outras sozinhas* (Registo Diário nº27 – Anexo A, p.122). No que diz respeito a situações de jogo, as crianças revelaram compreender e cumprir as regras de jogos, sendo que, ao longo do estágio apenas observei/registei uma situação em que isso não aconteceu. A situação ocorreu com o J.P., criança com Síndrome de Asperger, em que *chegou durante a sessão de educação física, quando as crianças já estavam a realizar um jogo [e, dessa forma, não ouviu] a explicação do jogo e quando estava a*

*jogar* (Registo Diário nº46 – Anexo A, p.165) começou a chorar, cruzou os braços, sentou-se e evitou o contacto visual com a EC quando esta tentou conversar com ele. Num outro momento da PPS II observei esta reação no J.P., o que me leva a relacioná-la com as suas características, próprias de uma criança com Síndrome de Asperger<sup>4</sup>.

No que se relaciona com a Educação Artística, observei nas sessões de música e na exploração da área da música (espaço existente na sala) um notório interesse das crianças pela música, pela exploração de sons, canções e jogos prosódicos, tal como se evidencia nas notas de campo, em que, numa sessão de música, as crianças, ao dizerem *países, cidades ou vilas para onde o burrinho pudesse ir e depois palavras que rimassem com o sugerido* (Registo Diário nº23 – Anexo A, p.105) deram continuidade a uma lengalenga (mais tarde utilizada pela EC para desenvolver competências no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita) o que verifiquei que suscitou interesse nas crianças dado que foram enunciando a lengalenga em vários momentos posteriores. No mesmo sentido, observei que as crianças apreciam as sessões de dança, exceto duas crianças que manifestam sinais de desconforto com a realização de movimentos corporais, precisando de ser motivadas pelo adulto. Ao nível das explorações no domínio das artes visuais, constatei que *as crianças exploraram algumas das técnicas de expressão plástica* (Registo Diário nº3 – Anexo A, p.68) e, ao longo da PPS II, foi visível o interesse das crianças pelo *Atelier* de Expressão Plástica, nomeadamente pela pintura e desenho com recurso a diversos materiais, pelo recorte e colagem e pela modelagem.

No que se relaciona com a emergência da escrita, constatei que são muitas as oportunidades de exploração e utilização da escrita e dos sons da linguagem oral que se encontram à disposição das crianças, não só através dos materiais da área da Oficina de Escrita e Reprodução e da área da Biblioteca, como também dos instrumentos de pilotagem do MEM, dos livros e cartazes realizados no âmbito de projetos, e, ainda, através de atividades/dinâmicas articuladas com outros domínios, particularmente com a música, em que numa sessão, como me foi possível observar e registar: *as crianças, juntamente com a professora, realizaram a divisão silábica de algumas palavras*

---

<sup>4</sup>Algumas características próprias do autismo são: a boa memória, a dificuldade em reagir positivamente à mudança, dificuldades na comunicação pela incapacidade de interpretar a linguagem oral, a linguagem corporal e as expressões faciais e, dificuldade em manter o contacto visual (Faherti, 2009; Peter Szatmari et al. (citados por Attwood, 2010); Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel & Sprinkle, 2011). Considerando a Síndrome de Asperger uma subcategoria do autismo (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Faherti, 2009), esta apresenta características semelhantes (Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel & Sprinkle, 2011).

(Excerto da Reflexão Semanal: 10 a 14 dezembro – Anexo A, p.267). O interesse e conhecimentos das crianças referentes à escrita é evidente, mais concretamente no que se refere ao reconhecimento e identificação/nomeação de letras e sons produzidos pelas mesmas. Quanto à linguagem oral, a maioria das crianças apresenta um vasto vocabulário, capacidade e interesse em comunicar com os outros e participar nos momentos em que pode expressar as suas ideias e opiniões. Apenas duas crianças apresentam atrasos a este nível. Numa delas, é perceptível a dificuldade em articular as palavras. Na outra, as dificuldades são, essencialmente, ao nível da comunicação e interação com os outros. Considero que a existência de momentos de reunião e de trabalho participado facilitam o desenvolvimento da linguagem oral e a emergência da escrita, visto oferecerem “às crianças oportunidades para escreverem [ou verem escrever] em situações diversificadas e significativas e . . . integradas nas vivências e rotina do grupo” (Fernandes, 2014, p.34) e a oportunidade de observarem os adultos “que servem de modelos na aquisição da escrita” (*idem*, p.34).

Observei o mesmo interesse sobre explorações no domínio da matemática, sobretudo no que se relaciona com contagens até ao número dez ou mais, por ordem crescente e decrescente, com operações de adição e subtração, como observei e registei num momento em que a EC, partindo de uma história que dinamizei, trabalhou a matemática com as crianças, retirando as personagens da história do sofá e questionando as crianças sobre o número de personagens que ainda tinha – *trabalhar a subtração, depois voltou a colar . . . [as personagens] no sofá e . . . [fez] questões como: 1+1 é..., 2+1 é..., assim sucessivamente até chegar ao 10* (Registo Diário nº26 – Anexo A, p.121), com a elaboração e utilização de gráficos para organizar a informação recolhida e interpretá-la respetivamente, como se evidencia no registo diário nº58,

*em que as crianças fizeram comparações entre as alturas umas das outras. . . [e.] ao observar o gráfico, . . . concluíram que umas são mais altas do que outras, independentemente da sua idade e identificaram a mais alta e a mais baixa do grupo.* (Excerto da Reflexão Semanal: 12 a 16 novembro – Anexo A, p.191)

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, esta é abordada, essencialmente pela realização de projetos, uma vez que a organização incentiva a cooperação educativa através da realização, a pares ou em pequenos grupos, de projetos. Acreditando que esta metodologia facilita a aquisição de competências sociais e culturais e contribui para o sucesso de todas as crianças do grupo, uma vez que, para

além das crianças que participam no projeto se envolverem em atividades que são do seu interesse e adquirem aprendizagens que se espera que tenham significado e sentido para elas, ao divulgarem o projeto ao restante grupo, todas as crianças adquirem conhecimentos referentes ao tema do projeto. Esta afirmação foi-me possível confirmar aquando da divulgação do Trabalho de Projeto que dinamizei durante a PPS II relacionado com os animais da quinta, em que as crianças, respeitante ao que aprenderam referiram que

*as aves são pássaros que nascem de ovos e que os mamíferos não, [pois a maioria d]estes nascem da barriga das mães. . . que as aves têm asas e um bico e os mamíferos não . . . [e ainda,] que as aves têm duas patas. (Registo Diário nº105 – Anexo A, p.319)*

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo, com base na caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, apresento as intenções pedagógicas para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, tendo em consideração que as intenções educativas visam conferir sentido à ação, de forma a “saber o porquê do que [se] faz e o que [se] pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13) e, o processo de intervenção da PPS II, nomeadamente os objetivos, estratégias e rotinas.

#### **3.1. Identificação e fundamentação das intenções pedagógicas para a ação**

##### **3.1.1. Intenções com as crianças**

O educador de infância, na sua prática pedagógica, deve observar, registar, documentar e, com base na identificação das características e dificuldades do grupo e de cada criança individualmente, planear a sua ação com intencionalidade educativa (Silva et al., 2016), tendo, como ponto de partida, os interesses das crianças, expressos através do seu comportamento, das suas verbalizações e das suas escolhas espontâneas (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Antes de mais, importa salientar que, desde o início da minha intervenção procurei **i) estabelecer uma relação de afetividade e confiança com as crianças,**

pois considero que uma prática pedagógica assente na afetividade e confiança é fundamental para criar laços com as crianças, para que estas nos reconheçam como uma figura confiável, que transmite segurança e suporte e, para implementar uma ação que promova, articulando o cuidar e o educar, o desenvolvimento global, aprendizagem e bem-estar da criança.

Como referi na caracterização, apresentada no segundo capítulo do presente relatório, a prática da equipa educativa assenta em valores como a democracia, a cooperação, a comunicação e a implementação de estratégias personalizadas consoante as características individuais de cada criança. Neste sentido, através de diversas propostas procurei mobilizar as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), mais especificamente, a área da formação pessoal e social, na área da expressão e comunicação, os domínios da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita; e a área do conhecimento do mundo, com a intenção de **ii) promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em situações de cooperação e interação entre pares**, procurando **iii) incentivar e valorizar a iniciativa e participação das crianças**, sendo que, para isso, foi necessário observar atentamente as crianças, conhecer o comportamento de cada uma individualmente, na interação entre pares, em momentos de grande e pequeno grupo, na interação com os materiais e com os adultos, e, também, conhecer a rotina, de modo a adaptar e adequar a minha prática pedagógica aos interesses, necessidades e características individuais de cada criança e enquanto grupo.

Para além das oportunidades de exploração e utilização da escrita com as quais as crianças contactam no seu quotidiano e que mencionei na caracterização do presente relatório, defini uma intenção para com as crianças que visa **iv) potenciar o desenvolvimento da linguagem oral e o interesse pela escrita**, através de diversas propostas de contacto e exploração da escrita, uma vez que, tal como diversos autores referem (Alves Martins, citada por Machado, 2008; Ferreira & Teberosky citadas por Machado, 2008; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Martins, 1993; Martins, 2017; Mata, 2008; Neves & Martins, 2000), atualmente sabe-se que as crianças contactam desde cedo com a escrita no seu dia-a-dia, pensam sobre a mesma e utilizam-na, sendo, como Horta (2017) afirma, “entre os 0 e os 5 anos que se constroem as bases precursoras da escrita e da leitura, que se iniciam com a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral” (p.16), cabendo ao educador, numa perspetiva emergente, criar “condições para que as crianças possam pensar, experimentar,

inventar e brincar com a escrita” (Santos, 2017, p.28), através de “estratégias de intervenção que permitam uma participação ativa das crianças em situações contextualizadas e significativas de utilização da escrita, no respeito por aquilo que cada uma sabe e é capaz de fazer” (*idem*, p.28).

Por último, foi minha intenção **v) envolver ativamente uma criança na realização da sua própria avaliação**, proporcionando a utilização de um instrumento alternativo de avaliação – portefólio – tendo em conta que a avaliação das crianças é realizada, por escrito, uma vez por período, pela EC, tal como esta mencionou na entrevista realizada (Anexo B), sendo posteriormente entregue aos encarregados de educação e apresentada no conselho de docentes. Assim, procurei envolver a criança na construção do seu portefólio de desenvolvimento e aprendizagem, o que só é passível quando o educador “considera a criança como um ‘ser competente’ . . . [e aceita] a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (Marchão & Fitas, 2014, p.30).

### **3.1.2. Intenções com as famílias**

O educador deve ter consciência da importância do compromisso com as famílias, tal como estabelecido na carta de princípios para uma Ética Profissional escrita pela APEI (2011), em que são estabelecidos e valorizados princípios como: o respeito pelas famílias, pela sua estrutura e competências educativas; a promoção da participação das famílias, assumindo-as como verdadeiros parceiros na ação educativa e executando a troca de informações e a disponibilidade para apoiar a família e reunir com ela, de forma a encontrar atitudes e práticas relativamente à educação de cada criança.

Neste sentido, foi minha intenção **vi) estabelecer uma relação de parceria com todas as famílias**, baseada na comunicação e na partilha, procurando assim, “garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (APEI, 2011, p.2), informações essas relacionadas com a criança e as suas experiências, ocorridas tanto em casa como na organização (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Post & Hohmann, 2004; Silva et al., 2016) e também sobre o trabalho por mim desenvolvido. O **vii) respeito pelas famílias, pela sua estrutura e competências**, foi, também, uma das minhas intenções para com as famílias, valorizando-as e garantindo o seu anonimato no presente relatório.

### 3.1.3. Intenções com a equipa educativa

Tendo em conta as referências pedagógicas seguidas tanto pela EC como pela organização - MEM - procurei intencionalmente durante a prática pedagógica, **viii) observar e colaborar com a equipa educativa**, de modo a aprender com a mesma sobre a implementação de uma prática de qualidade e sobre a implementação do modelo pedagógico adotado, e, também, **ix) estabelecer uma relação de parceria com a equipa educativa, baseada no respeito, na comunicação e confiança**, com vista a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela EC, articulando as minhas propostas com o seu trabalho e com as suas opiniões, uma vez que considero primordial “desenvolver uma acção articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p.29).

## 3.2. Processo de intervenção

Com o propósito de alcançar as intenções anteriormente apontadas, foi necessário ponderar e refletir sobre as mesmas, de modo a encontrar estratégias/propostas a implementar que fossem adequadas ao grupo de crianças. Para isso, a prática pedagógica centrou-se em três processos distintos, mas que se articulam entre si – observação, planeamento e avaliação.

A observação participante é considerada uma “ferramenta imprescindível para a promoção de aprendizagens significativas” (Sousa & França, 2014, p.40), permitindo ao educador saber muito relativamente à criança - interesses, necessidades físicas, cognitivas e sociais, competências adquiridas e em aquisição (Cró & Pinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007; Parente, 2012; Portugal 2000). Quanto ao planeamento e à avaliação, estes dois processos são indissociáveis, pois, o que o educador

observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social . . . [influenciará a promoção de] um ambiente estimulante [qu]e promova aprendizagens significativas e diversificadas, . . . contribu[ndo] para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva et al., 2016, p.13)

Partindo da observação constante e diária do ambiente educativo, como forma de orientar e refletir sobre a minha intervenção, procedi ao registo de momentos consideráveis e relevantes para as crianças através de registos diários (Anexo A),

analisando-os e refletindo semanalmente sobre os mesmos (Anexo A), o que me permitiu realizar uma avaliação reflexiva e sensível, procurando, em função dessa avaliação, melhorar progressivamente a minha ação, privilegiando situações que fomentassem o gradual e crescente desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em consideração o seu bem-estar.

As atividades e os momentos pedagógicos que planeei e proporcionei durante a PPS II estenderam-se a todo o grupo de crianças, considerando as suas características e interesses, a organização da sua rotina diária e o trabalho desenvolvido pela EC. No final de cada semana, a EC mostrou-se sempre disponível para que reuníssemos e, depois de partilhar as minhas ideias e intenções para com o grupo, propondo, assim, diversas atividades/dinâmicas a realizar com as crianças, planeássemos em conjunto. Desta forma, foi-me possível contar sempre com o contributo e colaboração da EC, o que considero ter sido uma mais-valia para a minha prática.

No início da PPS II, o principal objetivo foi conhecer e adaptar-me ao contexto, observando atentamente as crianças, a equipa educativa e a interação entre estes intervenientes. Procurei integrar-me no contexto, interagindo e participando nos diversos momentos da rotina diária, como o acolhimento, atividades livres e/ou estruturadas, momentos de higiene e alimentação e momentos de recreio. De forma progressiva comecei a mediar e dinamizar pequenos momentos, como a reunião da manhã e apoiar as crianças nas tarefas do dia (marcar a presença, mudar o calendário e marcar o tempo), com o objetivo de assumir a gestão do grupo e do tempo, utilizando o espaço e familiarizando-me com os instrumentos de pilotagem do MEM. Procurei, desde a quarta semana, proporcionar a todas as crianças o contacto com livros, sendo esta uma proposta da EC, para que, através da dinamização de histórias, as crianças ficassem a conhecer algumas das possibilidades/técnicas que se podem utilizar para contar histórias. Neste sentido, ao dinamizar, todas as segundas-feiras, o momento de “livros e leitura”, fomentei o contacto das crianças com livros, através do conto/reconto de histórias com recurso a materiais e suportes distintos, entre eles sombras chinesas, fantoches, diversos acessórios e um avental de histórias, contribuindo, também, para o desenvolvimento de hábitos de leitura e da linguagem oral.

Conforme me fui adaptando ao grupo e à sua rotina, comecei a dinamizar outros momentos da rotina diária, tais como as reuniões de avaliação no final de cada dia, e algumas atividades estruturadas, quer planificadas por mim (articulando as minhas intenções, expressas no ponto 3.1 do presente relatório), quer propostas pela EC.

Assim, com o intuito de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em diferentes áreas e domínios definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), propus, no âmbito do domínio da matemática, a realização de um gráfico de alturas das crianças, partindo do conto de uma história (cf. Anexo A - Planificação, p.139 e Registos Diários nº37 e nº43) e uma atividade de exploração de padrões (cf. Anexo A - Planificação, p.331 e Registo Diário nº113) com o objetivo de as crianças aprenderem/desenvolverem noções matemáticas.

No âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a EC propôs que eu dinamizasse a realização do Inventário da Língua Portuguesa (cf. Anexo A - Planificação, p.139 e Registo Diário nº41), sendo que os inventários são, também, instrumentos de pilotagem do MEM, devendo estar afixados na respetiva área da sala, consistindo em “listagens escritas [realizadas pelo educador em conjunto com as crianças] dos materiais e actividades, que são ilustradas pelas crianças e as ajudam a recordar e a ver as diferentes possibilidades de actividades nessa área” (Folque, 2018, p.55). Relacionado com este domínio realizei uma investigação, no âmbito da qual propus diversas explorações com o objetivo de potenciar o contacto com a escrita, a fim de promover aprendizagens ao nível das componentes definidas por Silva et al. (2016) - consciência linguística, funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever. Propus **estratégias de reconstrução de palavras**, com as letras por ordem alfabética (cf. Anexo A - Planificação, p.214 e Registos Diários nº68 e nº69) e com as letras numa organização aleatória (cf. Anexo A - Planificação, p.231 e Registos Diários nº71 e nº72); **estratégias lúdicas de desenvolvimento da consciência silábica**, nomeadamente, formar palavras após encontrar as suas sílabas (cf. Anexo A - Planificação, p.301 e Registo Diário nº102), formar palavras pela junção de sílabas (cf. Anexo A - Planificação, p.303 e Registo Diário nº103) e um ficheiro de divisão silábica (cf. Anexo A - Planificação, p.305 e Registo Diário nº104); **estratégias de exploração de letras, palavras e frases**, tais como, reconhecer letras do seu nome noutras palavras (cf. Anexo A - Planificação, p.194 e Registo Diário nº63), reconhecer e identificar letras do alfabeto e identificar palavras iniciadas pelas letras do alfabeto (cf. Anexo A - Planificação, p.305 e Registo Diário nº63; Planificação, p.230 e Registo Diário nº71; Registo Diário nº87; Registo Diário nº98; Planificação, p.331 e Registo Diário nº110), estruturar frases partindo de uma palavra (cf. Anexo A - Registo Diário nº106), realizar textos (cf. Anexo A - Registo Diário nº111) e descobrir rimas (cf. Anexo A -

Registo Diário nº106); por último, **estratégias de desenvolvimento da consciência linguística** – como um jogo fonológico no computador (cf. Anexo A - Registo Diário nº109) que inclui explorações de divisão silábica e identificação de palavras que começam e/ou terminam da mesma forma e, um jogo da trilha (cf. Anexo A - Planificação, p.332 e Registo Diário nº115) com explorações que consistiram em identificação de palavras começadas por determinada letra/sílaba; identificação de palavras que terminam da mesma forma; divisão silábica; estruturação de frases e descobrir palavras pela junção de sílabas.

Ainda, no decorrer da minha intervenção, dinamizei, com um grupo de cinco crianças, um projeto (seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto<sup>5</sup>, partindo dos interesses das crianças e recorrendo às fases enunciadas por Vasconcelos (2011b) para a realização de projetos<sup>6</sup>) intitulado “Os animais da quinta”. Foram desenvolvidas várias atividades que abordaram, para além da área do conhecimento do mundo, a área da formação pessoal e social e os domínios da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita - pesquisa de informação referente ao tema em livros e na visita de estudo a uma Quinta Pedagógica, realização de uma maquete com os animais da quinta, o sítio onde cada um vive e o que cada um come, atividades de identificação do som dos animais (cf. Anexo A - Planificação, p.229 e Registo Diário nº71), distinção entre macho e fêmea (cf. Anexo A - Planificação, p.231 e Registos Diários nº71 e 72), distinção entre aves e mamíferos (cf. Anexo A - Planificação, p.255 e Registo Diário nº81) e conhecimento de nomes coletivos (cf. Anexo A - Planificação, p.301 e Registo Diário nº102) - sendo que, foram, também, estabelecidas várias dinâmicas no decorrer do projeto, existindo atividades que envolveram todo o grupo de crianças e outras que envolveram apenas o grupo do projeto.

### **3.3. Avaliação das intenções**

Após a PPS II, analisei as intenções definidas para a ação, de modo a compreender em que medida estas foram concretizadas.

---

<sup>5</sup> “assumida em grupo [e] que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social. (Leite, Malpique & Santos, citados por Vasconcelos, 2011a, p.9)

<sup>6</sup> Fase I: Definição do problema; Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III: Execução; Fase IV: Divulgação/Avaliação.

Relativamente às intenções para com as crianças, procurei **i) estabelecer uma relação de afetividade e confiança com as crianças** desde o início da PPS II, sendo que

*pude interagir com as crianças enquanto estas estavam dispersas pelas várias áreas, como forma de as conhecer melhor e de elas me conhecerem a mim. Isto ocorreu . . . também durante o recreio, em que fui percebendo que as crianças estavam progressivamente a aceitar a minha presença, conversando comigo, mostrando-me o que estavam a fazer e vindo ao meu encontro. (Excerto da Reflexão Semanal: 1 a 4 outubro – Anexo A, p.73)*

Para além do excerto desta reflexão semanal, considero que esta intenção para com as crianças foi concretizada, na medida em que as crianças passaram a procurar-me, por exemplo, para as apoiar na realização de atividades, como evidencia a seguinte nota de campo: *a C.L. e a M.S. estiveram no computador a realizar o jogo fonológico e foram-me pedindo ajuda* (Registo Diário nº111, Anexo A, p.341) e, também, para as apoiar na resolução de conflitos, como registei, num momento de recreio, em que

*o J.M. estava a brincar . . . com [um] carro e o S.F. começou a puxar o carro. Começaram ambos a choramingar, não querendo nenhum ceder o carro para o outro. Intervim na situação e sugeri que brincassem ambos com o carro, arranjando uma forma de o fazerem. Assim acabou a disputa. (Registo Diário nº8, Anexo A, p.79)*

No respeitante à segunda e terceira intenção definidas para com as crianças - **ii) promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em situações de cooperação e interação entre pares** e **iii) incentivar e valorizar a iniciativa e participação das crianças**, considero que foram concretizadas através das diferentes atividades que mencionei no tópico que antecede este, uma vez que, como observei e registei, as crianças participaram ativamente na construção das suas aprendizagens e manifestaram ter adquirido conhecimentos. Com a realização do projeto “Os animais da quinta” observei e registei que *as crianças começaram a brincar com . . . os animais e a fazer o som deles, sendo que diferenciaram o som que o galo produz, do som produzido pela galinha* (Registo Diário nº77 – Anexo A, p.244) e, ainda, que o J.T. explicou ao grupo, após a atividade de distinção entre macho e fêmea o que compreendeu da mesma, explicando que: *“por exemplo o J.P. é o macho e a F.P. a fêmea, o macho é o menino e a fêmea é a menina”* (Registo Diário nº75 – Anexo A, p.242), também, adquiriram conhecimentos com a sua divulgação:

a M.S. disse: “. . . Aprendi como os animais se chamam e onde vivem.” A C.L. disse: “. . . aprendi muitas coisas, onde vivem os animais e o que eles comem.” A B.M. disse: “. . . Aprendi o que os animais comem e onde é que eles vivem.” A S.J. disse: “. . . Aprendi o que é que tinha na quinta e quais os animais que tem.” O S.F. disse: “. . . aprendi os animais, as casas dos animais, os alimentos dos animais, os filhos dos animais, se as mães têm um bebé na barriga, as ovelhas são “stusquiadas” (tosquiadas) para tirar a lã.” (Registo Diário nº108 – Anexo A, p.322)

Com a realização das atividades no domínio da matemática, as crianças, pelo que pude verificar, evidenciaram dominar noções matemáticas: a S.J. disse “isto também é um padrão” (Registo diário nº115 – Anexo A, p.348) e, após a realização do gráfico das alturas das crianças, em grande grupo chegou-se a diversas conclusões, nas quais foram mencionadas noções como “mais alto/mais alto do que” e “mais baixo”:

- O mais alto é o J.P. e o mais baixo é o J.M. (M.S.). - Eu, o P.R. e a F.P. medimos o mesmo. (J.T.). - A B.M., a M.L. e a M.F. também medem o mesmo. (G.B.). - O G.B. é mais velho do que eu mas eu sou mais alto do que ele. (P.R.) – esta conclusão surgiu depois de a educadora perguntar se a altura tem a ver com a idade, se por ser o mais velho tem de ser o mais alto. - O J.L. é mais alto do que eu. (S.F.). - Eu sou mais pequenina. (M.T.). - A F.P. é mais alta do que eu (H.R.). - Eu sou mais alto, sou mais grande (J.P.) – o J.T. corrigiu o J.P. dizendo que não é “mais grande” é “mais alto”. (Registo Diário nº58 – Anexo A, p.186)

Quanto à intenção definida no âmbito da investigação - **iv) potenciar o desenvolvimento da linguagem oral e o interesse pela escrita** – considero ter sido concretizada na medida em que as crianças manifestaram interesse pela leitura e pela escrita ao aderirem às propostas implementadas, recorrendo às mesmas durante o seu quotidiano, revelando aprendizagens ao nível da consciência linguística e da identificação de convenções da escrita, como irei explicitar no ponto 4.4 do presente relatório.

Por fim, a última intenção definida para com as crianças - **v) envolver ativamente uma criança na realização da sua própria avaliação** – foi concretizada apenas com uma das crianças do grupo, visando a realização da sua avaliação aprofundada. Na seleção da criança tive em consideração

*o facto de ser uma criança que releva interesse em participar e colaborar com o adulto, ser assertivo no que respeita às propostas do adulto e por ter*

*estabelecido, desde o início, uma relação de confiança e afetividade comigo. O que foi possível verificar em diversos momentos da rotina diária, em que o S.F. recorria a mim para o apoiar quando se deparava com alguma dificuldade, chamava a minha atenção para mostrar e falar sobre as suas produções, e manifestava o seu afeto e carinho por mim quando me agarrava e apertava. (Excerto da Introdução do Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem do S.F. – Anexo E, p.372)*

Considero que esta intenção foi concretizada, na medida em que permiti que o S.F. selecionasse os *trabalhos e fotografias a incluir no portefólio, referindo o que fez, como fez e quais os materiais utilizados nas suas produções* (Excerto da Introdução do Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem do S.F. – Anexo E, p.371).

Quanto às minhas intenções para com as famílias considero terem sido alcançadas, nomeadamente, **vi) estabelecer uma relação de parceria com todas as famílias**, baseada na comunicação e na partilha, através da minha apresentação (por escrito e, também, pessoalmente na reunião de pais no início do ano letivo, em que, também, apresentei de forma global as minhas intenções para com o grupo e o que pretendia realizar com as crianças) e reforçada pelas conversas informais, em que fui partilhando situações ocorridas no quotidiano das crianças e, o **vii) respeito pelas famílias, pelas sua estrutura e competências**, na medida em que garanti o anonimato das famílias em todos os parâmetros do presente relatório.

Por último, referente à equipa educativa, considero que ao **viii) observar e colaborar com a equipa educativa** consegui apropriar-me do modelo pedagógico adotado pela organização e aprender o modo como a prática pedagógica se desenvolve segundo este e, ainda, considero ter **ix) estabelec[ido] uma relação de parceria** com a EC e com a auxiliar, **baseada no respeito, na comunicação e confiança**, através do diálogo entre as três, uma constante durante a PPS II, que me permitiu ter uma perspetiva distinta da minha referente à minha ação educativa, levando-me a refletir sobre a mesma e, em função disso, crescer enquanto profissional, e, acima de tudo, planificar em conjunto com a EC, que resultou no desenvolvimento de uma prática articulada com as intenções da EC, de modo a dar continuidade ao seu trabalho.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No seguinte tópico será explicitada, analisada e refletida a investigação realizada no âmbito da PPS II. Primeiramente apresento, de forma fundamentada, a problemática, de seguida, explicito o método e natureza da investigação, descrevo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e apresento o roteiro ético, segue-se a revisão da literatura existente e, por fim, realizo a análise da intervenção no âmbito da referida investigação, apresentando os resultados e as conclusões inferidas.

### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

*Desde o início da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) que constatei que as crianças, na sala de atividades, contactam com diversos tipos de texto manuscrito, como por exemplo o Mapa de Presenças, o Registo de tarefas, o Diário de turma, o Plano diário/semanal e livros construídos por crianças, noutros anos letivos, e [texto] impresso, como livros, listagens e etiquetas. Este contacto permite que as crianças se apropriem gradualmente das convenções da escrita e da sua utilidade no quotidiano (Mata, 2008; Silva et al., 2016).*

*Assim, partindo da observação que realizei nos momentos da rotina diária e do que diversos autores (Martins, 1993; Sim-Sim, 2002; Mata, 2008; Silva et al., 2016) referem acerca do interesse e do contacto que as crianças naturalmente fazem com a leitura e a escrita antes da entrada na escolaridade obrigatória, emergiu o interesse por aprofundar conhecimentos sobre o papel do educador na promoção da emergência da leitura e da escrita em educação pré-escolar. (Excerto da Reflexão Semanal 19 a 23 novembro)*

Face à situação descrita, emergiram as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita?

- Que estratégias contribuem para a emergência da leitura e escrita com crianças em educação pré-escolar?

A partir das questões formuladas estabeleci os seguintes objetivos da investigação: i) Analisar e compreender as estratégias que contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita; ii) Analisar e

compreender quais as estratégias que contribuem para a emergência da leitura e da escrita com crianças em educação pré-escolar.

## **4.2. Revisão da Literatura**

No seguimento da problemática supramencionada, destaco alguns referenciais teóricos que se relacionam com a emergência da leitura e escrita em educação pré-escolar, nomeadamente com aspetos relacionados com a literacia emergente, a consciência linguística e a emergência da escrita.

### **4.2.1. Literacia emergente**

As crianças possuem uma vasta gama de conhecimentos, capacidades e interesses, a designada “bagagem existencial da criança” por Freire e Campos (1991, p.6), mesmo antes de ingressarem no JI, que se relacionam com as suas vivências pessoais e a sua personalidade, dado que, em casa e na comunidade onde vivem, as crianças aprendem variadas coisas, uma vez que são consideradas sujeitos ativos no que respeita à construção do seu conhecimento sobre o mundo, explorando-o e refletindo sobre ele (Machado, 2008; Mata, 2008), sendo no momento de aprendizagem e de exploração, movidas pela curiosidade, uma “característica facilmente observável em todas as crianças” (Marques, citado por Vasconcelos, 2011b, p.8), que estas adquirem conhecimentos.

Desde muito cedo que a criança, no seu quotidiano, está diretamente em contacto com a linguagem oral e a linguagem escrita. Como vários estudos e investigações realizadas ao longo dos anos por diversos autores revelam, a criança, antes de entrar para a escolaridade obrigatória, momento em que se processa o ensino formal da aprendizagem da leitura e da escrita, já possui conhecimentos referentes a essas linguagens, interrogando-se sobre elas, construindo representações mentais e formulando hipóteses sobre a relação entre ambas. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo que se inicia precocemente e se vai desenvolvendo de forma progressiva (Alves Martins, citado por Machado, 2008; Ferreiro & Teberosky citadas por Machado, 2008; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Martins, 1993; Martins, 2017; Mata, 2008; Neves & Martins, 2000).

A capacidade de ler e escrever é, por norma, definida como literacia (Fernandes, 2007; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004). Quando as crianças descobrem

a escrita, inicia-se o processo de apropriação da mesma, começando as crianças a tentar reproduzi-la através de garatujas e/ou formas tipo letras. Ao explorarem a escrita em situações reais e funcionais, associadas ao seu cotidiano, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre a escrita, as suas convenções e funções (Mata, 2008). Surge, assim, o termo literacia emergente, associado aos “comportamentos não convencionais de leitura e escrita das crianças” (Santos, 2017, p.27) e às “competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionas da leitura e da escrita” (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, p.2), realçando a inter-relação existente entre a leitura e a escrita que se desenvolvem em simultâneo.

Mata (2012), citando Nutbrown, Hannon e Mogan, refere existirem quatro vias de literacia emergente: a primeira, considerada a escrita ambiental, relaciona-se com a escrita que rodeia a criança no seu dia-a-dia; a segunda, os livros, privilegiando-se a sua qualidade e diversidade; a escrita precoce, a terceira via, relaciona-se com as tentativas de escrita por parte das crianças e a utilização da escrita apoiada pelo adulto; por fim, a quarta via, assenta na linguagem oral, através de conversas estabelecidas com a criança e histórias contadas.

A literacia emergente vem reforçar a ideia de que na educação pré-escolar se deve abordar a linguagem escrita, uma vez que facilita a aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1ºCEB, prevenindo o insucesso e desigualdades entre as crianças no que respeita à linguagem escrita (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006; Machado, 2008). Contudo, para que a criança aprenda a ler e a escrever, antes de mais, é necessário ser incentivada e motivada para isso, só depois estará disponível para realizar explorações que a levem a conhecer as regras e convenções da escrita, a funcionalidade da leitura e da escrita, os sons da língua, associando-os à sua grafia e a reconhecer as letras (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Mata, 2008).

#### **4.2.2. Consciência Linguística**

As crianças ao usarem e explorarem a língua de forma espontânea vão, progressivamente, apercebendo-se dos vários elementos que a constituem, das suas convenções, relações, regularidades e/ou irregularidades, ou seja, vão ganhando “consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza” (Silva et al., 2016, p.61). Assim sendo, a consciência linguística diz respeito a uma fase do processo de

desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, no qual a criança encara a língua, não apenas como meio de comunicação, mas também como objeto de reflexão (Horta, 2017; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006; (Silva et al., 2016).

A consciência linguística, segundo Silva et al. (2016), mesmo que num estado emergente, desenvolve-se em três dimensões - consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática.

A consciência fonológica refere-se à capacidade voluntária para diferenciar e manipular, de forma deliberada, os diferentes sons que integram as palavras, ou seja, esta “é uma competência de reflexão sobre a linguagem oral” (Mata, 2008, p.43), que visa a “compreensão de que as palavras são formadas por sons” (*idem*, p.43), podendo, as unidades de sons, serem palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Horta, 2017; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006; (Silva et al., 2016).

O desenvolvimento da consciência fonológica implica a tomada de consciência e identificação das unidades menores da fala: dividir/analisar as palavras em sílabas (consciência silábica); dividir/analisar as sílabas em letras – unidades intrassilábicas (consciência intrassilábica); e dividir/analisar as letras em fonemas (consciência fonémica) (Horta, 2017; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006), sendo que o seu desenvolvimento em idade pré-escolar facilitará o sucesso da aprendizagem da leitura durante o ensino formal da mesma (Alves Martins, citada por Machado, 2008; Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Mata, 2008; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006; (Silva et al., 2016).

Para crianças em idade pré-escolar a consciência silábica revela-se mais fácil do que a consciência fonémica, sendo que, esta última, por norma, se desenvolve numa fase mais tardia, aquando da aprendizagem da leitura (Marques, 1993; (Silva et al., 2016), dado que “a tomada de consciência dos fonemas não é ensinável directamente pelo adulto à criança, porque é um conhecimento que resulta das relações que as crianças têm com os objectos” (Marques, 1993, p.21); por seu turno, em idade pré-escolar, as crianças, com facilidade, conseguem identificar e manipular sílabas (Silva et al., 2016), o que “lhes dá prazer pelo seu aspeto lúdico e o sentimento de que são capazes” (Horta, 2017, p.15).

A consciência de palavra consiste na capacidade de compreender que a palavra é um constituinte de uma frase, sendo identificável, “quando, por exemplo, a criança

isola e identifica quantas palavras constituem uma frase ou . . . substitui uma palavra por outra” (Silva et al., 2016, p.64).

A consciência sintática, por sua vez, está relacionada “com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (Silva et al., 2016, p.65), sendo identificável quando uma criança reconhece se uma frase está ou não correta e é capaz de corrigi-la, explicando essa mesma correção.

### **4.2.3. Emergência da escrita**

Atualmente, como afirmam Silva et al. (2016) não existem crianças que não tenham acesso ao código escrito “e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita” (p.66). Devido aos conhecimentos que as crianças possuem relativamente à leitura e à escrita, vão emergir comportamentos resultantes, não só, desses mesmos conhecimentos, como também do contacto e das experiências que as crianças têm com materiais escritos, como por exemplo livros, revistas e jornais, e de escrita, como canetas, lápis, papel, computador, entre outros (Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006).

A forma como as crianças abordam a escrita está intimamente relacionada com a qualidade, a frequência e o valor das atividades de leitura e escrita que os adultos desenvolvem com elas. Sendo que as práticas educativas realizadas na educação pré-escolar podem contribuir para que as crianças se apropriem do uso, da funcionalidade e das particularidades da linguagem escrita (Martins, 2017).

#### **4.2.3.1. Interesse pela escrita/motivação para (aprender a) escrever**

Para que um indivíduo se envolva e participe numa qualquer atividade é necessário que tenha razões para o fazer, ou seja, que esteja motivado para isso, sendo que os motivos podem ser diversos, ora relacionados com os benefícios da atividade, ou pela satisfação que a mesma “proporciona, ou pelo sentimento de realização e competência” (Silva et al., 2016, p.71).

As crianças precisam de ser apoiadas e incentivadas nas atividades que realizam, mas, também, precisam que essas atividades não sejam nem demasiado fáceis, para que não desmotivem, nem demasiado difíceis, para que se sintam competentes. Neste sentido, torna-se fulcral o papel do educador, na medida em que

deve proporcionar ambientes e situações adequadas ao nível em que cada criança se encontra, pois, só assim, a criança irá estar motivada e aderir à atividade (Mata, 2008).

Com crianças em idade pré-escolar podem surgir interesses e motivações referentes a situações que envolvam a escrita e a leitura e, para isso, basta que a criança, nesse contexto, tenha a oportunidade de realizar atividades e explorações de abordagem à escrita e à leitura, enquadradas e adaptadas pelo educador, fomentando, nas crianças, o desenvolvimento de atitudes e disposições positivas face a essas abordagens (Silva et al., 2016). No entanto, para que as crianças desenvolvam prazer e motivação pelas mesmas é importante que a sua relação com essas atividades tenha um sentido afetivo para a criança (Horta, 2018; Mata, 2008; Silva et al., 2016), dado que o prazer está intimamente ligado à motivação e associado a situações lúdicas, as atividades de abordagem à escrita e à leitura podem desenvolver-se em situações de jogo e brincadeira, pois, tal como Mata (2008) menciona, estes representam meios essenciais de aprendizagem na infância.

Quando a exploração e apropriação da linguagem escrita é feita de forma contextualizada, com significado, incentivada e apoiada pelo educador, a criança, não só irá, progressivamente, compreender a escrita, a sua funcionalidade e as suas convenções, como, também, a vai querer utilizar de forma autónoma, começando a realizar tentativas de escrita e a pedir ajuda na realização de determinadas explorações que envolvam a escrita e a leitura (Mata, 2008; Silva et al., 2016). A criança, ao tomar a iniciativa e se envolver em explorações com a escrita e com a leitura, ao imitar e estar atenta ao comportamento e às atitudes de quem vê ler e escrever com funções distintas e em diferentes contextos e, ao elaborar questões e comentários sobre a utilização da escrita, significa que a criança tem interesse e motivação por essas mesmas explorações e que, gradualmente, está a refletir sobre as mesmas, compreendendo que a escrita e a leitura são acessíveis e utilizadas no seu quotidiano (Mata, 2008).

Se o educador atender às questões das crianças, as apoiar a ultrapassar as suas dificuldades, as estimular e incentivar a explorar e lhes potenciar oportunidades para isso, as crianças, mais facilmente, utilizarão a escrita de modo diversificado e funcional (Mata, 2008; Silva et al., 2016) e, ainda, não só referente ao educador, como também, ao adulto que rodeia a criança, a sua atitude face à escrita e a utilização que lhe confere, a qualidade, frequência e valor das atividades proporcionadas à criança, são fundamentais para o desenvolvimento do interesse e da motivação da criança perante

atividades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Martins & Niza, citados por Machado, 2008; Silva et al., 2016).

A criança ao apropriar-se do valor e importância da leitura e da escrita, ou seja, ao tomar consciência que a leitura e a escrita têm utilizações diversas e funcionais na sua rotina diária, vai querer aprender a ler e a escrever para utilizar essas aprendizagens de modo funcional, o que significa que vai construir o seu projeto pessoal de leitor (Machado, 2008; Martins, 1993; Mata, 2008; Silva et al., 2016). Cabe ao educador apoiar a criança na construção do seu projeto pessoal de leitor, ou seja, “ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.23), para isso deve proporcionar à criança “um ambiente pedagógico rico em escrita e, por outro lado, [em que a criança possa] ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente com livros” (*idem*, p.23).

A existência (ou não) de um projeto pessoal de leitor determina-se pelas razões que a criança enumera para querer ler e escrever, como ler histórias, escrever uma carta, cantar canções, entre outras, o que se relaciona com a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, sendo esta (a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita) fulcral para a construção do projeto pessoal de leitor das crianças. Se a criança não souber para que serve, em que momentos e porquê se utiliza a escrita, não a compreenderá, nem à sua utilização e, conseqüentemente, não a quererá explorar (Machado, 2008; Silva et al., 2016).

#### **4.2.3.2. Exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita**

O educador, no JI, assume um papel importante na exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, uma vez que é o modelo para as crianças. Deve, ao ler e escrever, fazê-lo manifestando prazer e satisfação, explicitar a razão porque o faz, proporcionar às crianças o contacto com diversos tipos de textos, incentivando e apoiando-as nas suas explorações (Mata, 2008).

De modo gradual, a criança vai-se apropriando das funções e utilizações da linguagem escrita e da leitura, através da sua utilização em situações reais, funcionais e contextualizadas do quotidiano, o que irá contribuir para que a criança lhes atribua importância e valor e, também, irá facilitar a emergência da linguagem escrita (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

As funções que a escrita e a leitura assumem podem ser diversas e variam consoante o tipo de texto, que, por seu turno, varia consoante o suporte de escrita (Machado, 2008; Mata, 2008). Neste sentido, um texto informativo, como é o caso de uma notícia ou um recado, tem a função de transmitir/comunicar uma informação ou explicação de caráter geral; um texto enumerativo, como a lista de compras e um horário, serve para memorizar/classificar uma informação precisa e concreta, apoiando a gestão da rotina diária; um texto prescritivo, como é o caso das receitas de culinária ou das instruções de um jogo, é utilizado para dar instruções; um texto literário, cuja função se relaciona com o prazer e situações lúdicas, está associado, por exemplo, à leitura de histórias ou legendas de filmes; um texto expositivo, por sua vez, prende-se à aquisição/partilha de conhecimentos, referindo-se a enciclopédias ou a livros utilizados para o estudo aprofundado de um tema (Alves Martins & Niza, citados por Machado, 2008; Martins, 2017; Mata, 2008; Neves & Martins, 2000).

#### **4.2.3.3. Estratégias para a emergência da escrita**

O contacto das crianças com a leitura e com a escrita deve ser feito através de situações funcionais e que tenham significado, partindo do seu interesse e dúvidas. Essas situações podem ser pontuais ou mais estruturadas, tendo como finalidade o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, com a identificação de convenções da escrita e com o prazer e motivação para ler e escrever (Horta, 2018; Machado, 2008; Martins, 2017; Mata, 2008; Silva et al., 2016), sendo que, tal como concluiu Amâncio (2014) após a sua prática de intervenção, “quantas mais interações as crianças tiverem com a escrita, mais conceções e significados constroem sobre esta, facilitando, posteriormente, o ensino formal da leitura e da escrita” (p.40).

O contexto de JI proporciona aos educadores a oportunidade de potenciarem situações que fomentem as aprendizagens supramencionadas, através das vivências diárias das crianças. Neste sentido, o educador deve assumir o papel de mediador entre a linguagem escrita e a criança, incentivando-a, encorajando-a e alargando as suas explorações, planificando atividades que, individualmente, em pares, em pequeno ou grande grupo, a criança manipule diversos materiais escritos e de leitura e produza tentativas de escrita. Deve, também, servir de modelo em que lê e escreve para e com as crianças, recorrendo a diferentes tipos de texto que remetam para as várias funções

da linguagem escrita e deve organizar um ambiente educativo rico, estimulante e agradável, no qual a escrita esteja presente em diferentes locais da sala e possa ser utilizada espontânea e autonomamente pelas crianças (Horta, 2018; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Machado, 2008; Martins, 2017; Mata, 2008; Silva et al., 2016).

A fim de facilitar a apropriação e compreensão das convenções da linguagem escrita e da sua utilidade, alguns autores (Fernandes, 2007; Horta, 2008; Marques, 1993; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006; Silva et al., 2016) sugerem que o educador:

- leia diariamente para as crianças, pois os livros de literatura para a infância que existem tanto na sala de atividades como em casa das crianças, representam um meio de as crianças conhecerem as regras de escrita, alargarem o seu vocabulário, interagirem com os adultos e os seus pares e adquirirem capacidades como a atenção e concentração, escolhendo histórias que vão ao encontro dos interesses e gostos das crianças, dado que estas “aumentam os seus conhecimentos sobre a escrita e a linguagem quando os adultos leem ou relêem os livros . . . de que elas gostam mais” (Marques, 1993, p.34), sendo que, ao ler o mesmo livro várias vezes, a criança sentir-se-á feliz porque antecipa os acontecimentos da história;
- conte histórias com recurso a materiais e suportes diversos, tais como “livros, fantoches, dedoches, sombras chinesas, projeção ou através de outras estratégias e dinâmicas” (Horta, 2018, p.5) e, antes, durante e depois do conto da história, dialogue com as crianças, questionando-as sobre novas palavras, as ilustrações, os acontecimentos seguintes, dando tempo para que as crianças também façam questões;
- potencie momentos em que as crianças possam contar, criar ou continuar uma história;
- implemente atividades lúdicas/jogos que fomentem o desenvolvimento da consciência linguística, tais como atividades em que a criança possa inventar e/ou reconstruir palavras, formar palavras ao juntar sílabas e letras, explorar lengalengas, adivinhas e rimas; procurar palavras iniciadas pela letra do seu nome ou identificar as letras do seu nome noutros suportes de escrita e contextos, visto que o nome da criança é “a primeira palavra que . . . [esta] identifica, com mais facilidade” (Marques, 1993, p.19), pois está registado nas suas produções, na identificação dos cabides e noutro tipo de etiquetagem e listagem, o que detém um sentido afetivo para a criança;

- potencie o contacto com diferentes tipos de letra – maiúscula e minúscula, com diferentes tipos de texto e diferentes suportes de escrita, ajudando as crianças a escrever de modo a que reflitam “sobre o som das letras” (Horta, 2018, p.6), para isso, deve, também, registar o que as crianças dizem, as regras da sala e o planeamento das atividades – evidenciando que o que se diz se pode escrever e que cada suporte de escrita tem a sua função;
- apoie e valorize as tentativas de escrita das crianças, questionando-as sobre o que escreveram, registando-o de forma convencional, elaborando um modelo para as crianças escreverem, como por exemplo o “cartão com o nome das crianças para que o possam utilizar autónoma e espontaneamente nas suas produções de escrita” (Horta, 2018, p.5) e, expondo as suas escritas, num local próprio para afixar os registos escritos que se vão atualizando;
- potencie a leitura e a escrita “em colaboração . . . com colegas e adultos” (Martins, 2017, p.56).

O contexto de sala é crucial para a relação que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita, influenciando a descoberta e apreensão da sua funcionalidade (Horta, 2018; Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004; Mata, 2008). Assim sendo, o ambiente educativo deve conter uma variedade de textos e suportes de escrita, entre eles livros de literatura para a infância (em prosa e/ou em verso) de qualidade (ao nível do conteúdo e esteticamente), livros com informações sobre o tema de um projeto, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, entre outros, mas “que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças” (Silva et al., 2016, p.67), deve conter meios informáticos, visto que estes permitem “o acesso a diferentes tipos de texto e informações, [servem] para comunicar e utilizar a linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p.67) e, através de jogos, promovem a compreensão da escrita por parte das crianças (Marques, 1993).

O brincar facilita a aprendizagem e aquisição de uma multiplicidade de saberes e competências, potenciando, também, o desenvolvimento de “aspectos da consciência fonológica . . . a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, poemas, canções, brincadeiras com palavras” (Mata, 2008, p.44). Os jogos simbólicos são também, para Marques (1993), uma estratégia que contribui para o contacto das crianças com a escrita, uma vez que nestes momentos as crianças têm a oportunidade de utilizar diversos materiais e suportes de escrita.

### 4.3. Roteiro metodológico e ético

Tendo clarificado a problemática, as questões e objetivos da investigação, torna-se importante definir a natureza e método da mesma. A presente investigação segue uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1999), tendo em conta que os dados recolhidos são descritivos, foram analisados de forma indutiva e, na qualidade de investigadora, passei tempo com os sujeitos de investigação, fazendo, assim, parte do processo. E liga-se a uma investigação sobre a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Ponte, 2002, 2004), tendo em vista a intenção de encontrar soluções para os problemas da minha prática profissional e sobre os quais procurei refletir criticamente de modo a compreender e aprofundar conhecimentos sobre os mesmos. Nesta perspetiva, o facto de desenvolver uma investigação em íntima relação com a minha função (Alarcão, 2001), na qual estive diretamente implicada nos acontecimentos, levaram-me a explorar permanentemente a prática, de forma reflexiva e inquiridora, identificando problemas que surgiram na mesma, sobre os quais refleti, procurei compreender e, posteriormente, definir estratégias de ação (Ponte, 2002), não *numa perspetiva cíclica*, ou seja, com o objetivo de elaborar um plano de ação, avaliar e recomeçar o processo investigativo com um plano de ação mais aperfeiçoado tendo em vista apresentar recomendações de mudanças (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), mas antes, com vista à elaboração de um plano de investigação, no qual se estabelecessem estratégias para a prática e a sua posterior análise (Ponte, 2002).

Deste modo, tracei um plano de ação (Anexo F), no qual, de forma flexível, procurei atender aos interesses e características das crianças, procurei implementar estratégias centradas no contacto destas com a leitura e a escrita através de explorações lúdicas com vista a promover: i) o desenvolvimento da comunicação oral e consciência linguística das crianças; (ii) o reconhecimento da funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização; (iii) a identificação e exploração de convenções da escrita; e (iv) prazer e motivação para ler e escrever (Silva et al., 2016).

Neste sentido, formulei os seguintes objetivos da investigação: i) Analisar e compreender as estratégias que contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita; ii) Analisar e compreender quais as estratégias que contribuem para a emergência da leitura e da escrita com crianças em educação pré-escolar.

Complementarmente, defini as seguintes questões de investigação: i) Que estratégias contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita?; ii) Que estratégias contribuem para a emergência da leitura e escrita com crianças em educação pré-escolar?

Para a recolha de dados é necessária a utilização de técnicas e instrumentos, assim, a **observação participante**, técnica de recolha de informações mais utilizada em investigações qualitativas (Tuckman, 2002), constituiu a principal fonte de recolha de informação nesta pesquisa. Conforme referem Bogdan e Taylor (citado por Correia, 2009) e Caria (citado por Tomás, 2011), esta fonte de recolha de dados caracteriza-se pela interação direta entre o investigador e os sujeitos num período de tempo alargado. As observações foram feitas com recurso a **notas de campo**, que consistem em “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), procedendo, assim, a descrições dos comportamentos das crianças participantes. Estas foram complementadas com **registos fotográficos**, pois “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183) e é utilizada “em conjunção com a observação participante . . . [servindo] como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (*idem*, p.189). Com o objetivo de observar o contexto e as crianças sob determinados parâmetros elaborei uma **grelha de observação**, composta por um conjunto de indicadores que emergiram da consulta prévia aos referenciais teóricos (Mata, 2008; Silva et al., 2016) e da observação, conferindo a possibilidade de registar os níveis de frequência (sim, por vezes e não), sendo que fui preenchendo a grelha à medida que observava as explorações das crianças (cf. Anexos H, I, J, K e L). Para além disto, realizei, ainda, uma **entrevista semiestruturada** (Bogdan & Biklen, 1994) à EC (Anexo M) e às crianças (N=5) participantes da investigação (Anexos N, O, P, Q e R). As entrevistas realizadas consistiram numa conversa intencional e dirigida por mim, “com o objetivo de obter informações sobre a outra [pessoa]” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), sendo que, no âmbito de investigações qualitativas, as entrevistas são utilizadas “para recolher dados descritivos [sobre determinado tópico ou aspeto do mundo] na linguagem do próprio sujeito” (*idem*, p.134) e “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (*idem*, p.134).

Após a recolha, procedi à análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994), uma técnica usual de análise de dados (Ponte, 2002), tendo para o efeito criado um sistema

de codificação que contribuiu para a organização e análise das informações recolhidas e, efetuei a triangulação dos dados recolhidos, para que “fosse possível inferir sobre diferentes informações e, conseqüentemente, clarificar e/ou confirmar a sua credibilidade” (Pereira, Azevedo & Brito, 2018, p.337), bem como descobrir paradoxos ou contradições e integrar diferentes perspetivas da problemática (Kelle & Erzberger, citados por Duarte, 2009).

A análise de conteúdo é definida por Vala (1986) como uma técnica de tratamento de informação que permite analisar e tratar os dados obtidos, classificando-os segundo categorias, o que, por sua vez, facilita a compreensão das informações recolhidas (Silva & Fossá, 2013; Vala, 1986). A análise de conteúdo estrutura-se por fases, e, neste sentido, numa primeira fase, realizei uma pré-análise das informações recolhidas, ou seja, realizei uma leitura geral das informações recolhidas, de modo a organizar a informação a ser investigada em categorias de análise. Numa segunda fase, procedi ao “recorte do material em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos)” (Silva & Fossá, 2013, p.4), definindo regras de contagem e de classificação em categorias, ou seja, defini a matriz categorial para cada tema estabelecido e organizei os dados recolhidos por categorias. Por fim, analisei os dados de forma indutiva, comparando as diversas categorias, “ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes” (Silva & Fossá, 2013, p.4), tentando respeitar, dentro do possível, a sua informação original (Yin, 1994).

Para a recolha de dados optei por selecionar cinco crianças – C.L. (março de 2013 - 5 anos), J.T. (julho de 2013 - 5 anos), G.B. (janeiro de 2014 - 5 anos feitos durante a PPS II), F.P. (setembro de 2014 - 4 anos) e S.F. (novembro de 2014 - 4 anos feitos durante a PPS II) - tendo em conta a sua iniciativa para participar nas atividades/dinâmicas propostas, o interesse manifestado pela leitura e escrita, envolvendo-se em diferentes atividades de exploração das mesmas, como observei e registei num momento em que uma das crianças, com o apoio da EC, recorreu ao “ficheiro de palavras”<sup>7</sup> e *copiou as palavras de três cartões diferentes e [ilustrou-]as* (Registo Diário nº22 – Anexo A, p.102), posteriormente, partilhou com o grupo o *trabalho que fez na oficina de escrita e reprodução* (Registo Diário nº22 – Anexo A, p.102) surgindo, com base nesta partilha, um outro momento, ocorrido no período da tarde -

---

<sup>7</sup> “ficheiro de palavras” - uma caixa onde estão todas as letras do alfabeto organizadas e também cartões com palavras começadas por todas as letras do alfabeto e respetivas imagens (Registo Diário nº18 – Anexo A, p.98).

momento em que na sala de atividades apenas se encontram as crianças que não realizam o repouso – sendo esta – a permanência das crianças na sala de atividades durante o período da tarde – mais uma das razões da seleção dos participantes da investigação, pois foi, essencialmente, neste período que implementei as propostas relacionadas com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita tal como era prática da EC, como evidencia a seguinte nota de campo, na qual registei que a EC utilizou as palavras escritas pelo S.F. para trabalhar

*texto com as crianças . . . [perguntando] o que conseguiam . . . descobrir sobre as palavras. A C.L. disse que duas das palavras começam pela mesma letra e que duas rimam. . . . O G.B. não se conseguiu explicar muito bem, . . . [no entanto,] a educadora percebeu que ele estava a querer dizer que a palavra “rato” e a palavra “rã” começam com a mesma letra mas que embora a segunda letra seja igual, não têm o mesmo som. (Registo Diário nº22 – Anexo A, p.103)*

Para o trabalho de investigação com crianças é necessário assegurar um conjunto de princípios éticos, tal como defende Soares (citado por Tomás, 2011). Nesse sentido, na presente investigação, tive como base alguns dos princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011), sendo eles: explicitar os **objetivos do trabalho** “a todos os actores envolvidos [uma vez que] constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160), apresentados através de um diálogo com as crianças e a equipa educativa; considerar os **custos e benefícios**, em que o meu papel foi verificar “os possíveis benefícios para [o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar d]as crianças” (Tomás, 2011, p.160), analisando eventuais custos, refletindo sobre como evitar ou resolver custos elevados, sendo que, mesmo após a minha saída, o objetivo é que as crianças se apropriem dos materiais entretanto criados e os utilizem no seu quotidiano; assegurar o **respeito pela privacidade e confidencialidade**, uma preocupação constante, na medida em que garanti a confidencialidade das crianças, adotando um código, definido por mim (iniciais do seu nome próprio e apelido), para referenciar as crianças nos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados, sendo que, as fotografias retiradas foram apenas utilizadas para efeitos de trabalhos académicos e os rostos visíveis foram omitidos; pedir o **consentimento informado**, servindo unicamente para efeitos de registos fotográficos a incluir no relatório e portefólio da PPS II, em que pedi aos pais o seu consentimento (Anexo G) para fotografar as crianças na realização das atividades por mim propostas, dado que são estes “ou [os] tutores [que] devem assinar [uma autorização] pelos

menores” (Bogdan & Biklen, 1994, p.193) para que seja possível tirar-lhes fotografias, quanto às crianças, apenas pedi o seu assentimento, não existindo oposição ou rejeição das mesmas, considerando que “a obtenção do assentimento por parte das crianças . . . depende gradualmente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a)” (Ferreira, s.d., p.177); assegurar a **decisão participada acerca dos participantes da investigação**, em que proporcionei, de igual forma a todas as crianças do grupo, as estratégias de intervenção, permitindo a participação das crianças que assim quisessem. Contudo, a análise incidu em cinco crianças, cujos critérios de seleção foram anteriormente explicitados e, considero que, em muitas situações, as crianças nem se aperceberam que a análise incidia apenas sobre algumas crianças; clarificar os **fundamentos**, visto que, “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (Tomás, 2011, p.163), devendo ser “valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes” (*idem*, p.163), indo ao encontro do conceito de aprendizagem ativa e significativa e da valorização dos interesses das crianças como princípio para a participação da criança na investigação; avaliar o **possível impacto nas crianças**, tanto nas crianças participantes da investigação, como no restante grupo, mais concretamente, na construção do projeto pessoal de leitor e escritor das crianças e na apropriação da funcionalidade e convenções da escrita; e, por fim, assegurar a **informação às crianças e adultos envolvidos**, em que procuro apresentar, de forma sucinta, as conclusões da investigação às crianças e à equipa educativa, sendo que, a esta última, conto disponibilizar um exemplar do relatório da PPS II.

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

Neste ponto do relatório, procede-se à triangulação dos dados de maneira a cruzar as informações obtidas (cf. Anexos S, T, U, V, W, X, Y e Z). Esta estratégia visa reforçar e enriquecer a análise e interpretação dos dados obtidos (Yin, 1994) provenientes de diferentes fontes (Coutinho & Chaves, 2002).

Assim, numa primeira fase analiso a perspetiva da EC relativamente à emergência da escrita e as estratégias que utiliza para essa finalidade e, de seguida, reflito sobre as estratégias que implementei e o seu impacto nas crianças, considerando para o efeito os seus comportamentos. Relembrando o mencionado no roteiro ético e metodológico, respeitante aos participantes da investigação, estes são: a C.L., o J.T., o

G.B. (os três com 5 anos, sendo que o G.B. os fez durante a PPS II), a F.P. e o S.F. (ambos com 4 anos, sendo que o S.F. os fez durante a PPS II).

Considerei fundamental analisar a perspectiva da EC, uma vez que a mesma intervém diariamente e diretamente com as crianças, sendo que a sua ação educativa influencia a ação e as aprendizagens das crianças, bem como a emergência da leitura e da escrita. Neste sentido, semelhante ao ocorrido na prática pedagógica supervisionada de Fernandes (2014), também na sala de atividades e tendo em consideração a entrevista realizada à EC (Anexo M), esta desenvolve a sua ação educativa tendo por base o modelo pedagógico do MEM, o que considero que, à semelhança do que refere Fernandes (2014), fomenta o contacto permanente das crianças com a escrita, contribuindo para a aquisição de conceções sobre a leitura e a escrita, através de situações que devem ser funcionais e ter significado para as crianças (Horta, 2018; Machado, 2008; Martins, 2017; Mata, 2008; Silva et al., 2016).

Neste sentido, observei que a sala de atividades contém diversos suportes de escrita, nomeadamente os instrumentos de pilotagem do MEM, bem como diversos livros (de literatura para a infância, dicionários, enciclopédias, entre outros), registos dos projetos realizados e diversos materiais de escrita. Estes suportes e materiais despertam interesse pela escrita, uma vez que, conforme referiu a EC, é-lhes dada a oportunidade de utilizar espontânea e autonomamente os diversos suportes e materiais de escrita que têm ao seu alcance, recorrendo “a palavras ou a frases que . . . sabem onde estão na sala para reproduzir . . . autonomamente” (Excerto da entrevista realizada à EC – Anexo M). A este propósito, serve simultaneamente de evidência a observação que fiz ao S.F. . . . [que por iniciativa própria escreveu] *no diário de turma* (Registo Diário nº74, p.241) e o mesmo em relação ao G.B. e ao J.T. que *pediram à educadora para lhes dar o plano do dia . . . e . . . copiaram para o caderno o que estava escrito* (Registo Diário nº76, p.243).

Relativamente às estratégias para promover a consciência linguística, bem como o interesse e autonomia na utilização da escrita, a EC na entrevista realizada (Anexo M) salienta o recurso ao diálogo e a histórias contadas, podendo, também, ser inventadas pelas crianças, de modo a “estimular a linguagem” e, no que diz respeito à leitura e à invenção de histórias com regularidade, estas permitem que as crianças alarguem o seu vocabulário e interesse sobre a leitura e a escrita (Fernandes, 2007; Horta, 2008; Marques, 1993; Ramos, Silva, Micaelo, Santos, Rodrigues & Sim-Sim, 2006; Silva et al., 2016).

Quanto às estratégias de apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, a EC afirma escrever junto das crianças e utilizar diferentes suportes de escrita, tal como, perante o que observei semanalmente, o registo das tarefas das crianças, a utilização do diário de turma e dos planos diários e, ainda, a introdução da Ata (Anexo A - Registo Diário nº70), o que, também, veio reforçar a importância da escrita e da sua funcionalidade, uma vez que estes suportes facilitam a percepção de que “o que dizem pode ser escrito, não fica esquecido [e] serve para assumir compromissos” (Excerto da entrevista realizada à EC – Anexo M). Embora a EC não tenha feito referência à leitura, considero que esta fomenta, também, o desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita – para que serve, em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar a escrita -, uma vez que ler o que está escrito contribui igualmente para esta compreensão e, naturalmente para o desenvolvimento de interesse e motivação para usarem e envolverem-se com a leitura e a escrita (tabela 2 do anexo S).

Quando interrogadas sobre se queriam aprender a ler e a escrever, todas as crianças participantes responderam afirmativamente. A EC considera que os comportamentos das crianças são reveladores do seu interesse pela leitura e pela escrita (Anexo M). No mesmo sentido, sabe-se que as crianças querem aprender a ler e a escrever ao tomarem consciência que essas aprendizagens têm utilizações diversas e funcionais (Machado, 2008; Martins, 1993; Mata, 2008; Silva et al., 2016).

No que se relaciona com as estratégias implementadas pela EC e como referido por esta na entrevista (Anexo M), as crianças recorrem à escrita e à leitura no seu quotidiano com funções diversas e em diferentes suportes, sendo exemplo disso a utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM. Conforme observei e registei, com o apoio do adulto, a F.P. *recorreu ao diário de turma para escrever uma crítica a um adulto da organização* (Registo Diário nº25) e o G.B. *para sugerir a realização de uma lista de palavras começadas pela letra F* (Registo Diário nº70), tal como foi feito com a letra R. Em ambas as evidências, os motivos que levaram estas crianças a utilizarem a escrita (Silva et al., 2016), relacionaram-se com os benefícios que a atividade causa, essencialmente, escrever para relatar acontecimentos ou para assumir um compromisso para mais tarde serem lembrados e, se necessário, resolvidos. Ainda referente à segunda evidência, esta pode, também, estar motivada com a satisfação que a mesma proporciona na criança, pelo sentimento de competência ao dizer e (ver) escrever palavras iniciadas por determinada letra.

Acerca das razões identificadas pelas crianças para quererem aprender a ler e a escrever, duas crianças referiram as seguintes razões: “cantar músicas e ler histórias” (cf. tabela 1 do anexo U), “escrever textos” e “ler o que o meu irmão escreve” (cf. tabela 1 do anexo W). As restantes crianças participantes não indicaram concretamente as suas motivações para, no futuro, aprenderem a ler e a escrever. Além disso, verifiquei durante a implementação do plano de ação que uma criança sugeriu registar palavras que descobriu numa lista (Registo Diário nº103) e esta iniciativa parece-me reveladora da disposição positiva desta criança para aprender a ler e a escrever.

Perante as estratégias implementadas – estratégias de reconstrução de palavras, estratégias lúdicas de desenvolvimento da consciência silábica, estratégias de exploração de letras, palavras e frases e, estratégias de desenvolvimento da consciência linguística – foi-me possível verificar que todas contribuíram para despertar nas crianças interesse pela leitura e pela escrita, uma vez que todos os participantes da investigação tomaram a iniciativa, recorrendo à escrita em situações de brincadeira ou em utilizações funcionais, como os momentos que se evidenciam nas tabelas dos anexos T, U, V, W e X em que as crianças recorreram quer aos diferentes materiais que concretizei (e deixei na sala a fim de serem utilizados por estas) no âmbito das diferentes atividades de exploração e utilização da escrita, como o jogo de corresponder as letras do alfabeto (Registo Diário nº114) ou os cartões com sílabas para *juntá-las de modo a formar novas palavras* (Registo Diário nº105, p.138); quer aos materiais já existentes na sala, tais como o computador, o caderno de escrita e materiais de escrita, os quais foram utilizados para realizar propostas por mim implementadas, sendo exemplo o jogo fonológico no computador, no qual as crianças se entreajudavam (Registo Diário nº111) e para realizarem tentativas de escrita, autonomamente ou com o apoio do adulto, tomando como exemplo a C.L. que, enquanto realizava uma das atividades que propus, manifestou interesse em “*escrever outras coisas sem ser do ficheiro . . . escrever um texto*” (Registo Diário nº112, p.343). Considero que esta evidência, na qual é explícita a iniciativa da criança para escrever é reveladora do projeto pessoal de leitor desta criança, embora, a criança em questão, quando entrevistada não tenha apresentado razões concretas para, futuramente, aprender a ler e a escrever.

Além de recorrerem à escrita, as crianças também pediram aos adultos para que lessem ou escrevessem numa situação concreta, com vista a responder a uma necessidade - servindo de evidência as tentativas de escrita da F.P. que, num desses momentos, me pediu *para escrever numa folha a frase que ela disse para que assim*

*pudesse copiar* (Registo Diário nº111 – Anexo A, p.340) e, também, a realização do ficheiro de divisão silábica, em que *a C.L. . . . enganou-se e disse-me: “enganei-me, diz aqui o quê?”* (Registo Diário nº114 – Anexo A, p.348). Nestes momentos agi em conformidade com o que Mata (2008) refere no que diz respeito à postura do educador, respondendo às questões das crianças e ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades, potenciando, desse modo, oportunidades de exploração e utilização da escrita de forma diversificada e funcional.

Com o cruzar dos dados obtidos, verifiquei que as estratégias também contribuíram para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças nas três dimensões - consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática (Silva et al., 2016). Mais concretamente, no que concerne à consciência fonológica, destaco que entre as cinco crianças participantes, quatro foram referindo palavras que começam pelo mesmo som e que rimam. Quanto à divisão silábica, abordada de forma lúdica<sup>8</sup> e livre, revelou, à semelhança do que refere Horta (2017), ser uma tarefa facilmente realizável pelas crianças, sendo que, na maioria das vezes, as crianças bateram palmas como forma de se apoiarem na realização destas propostas (Anexos T, U, V, W e X).

Relativamente à consciência de palavra, a atividade proposta teve em vista a identificação de palavras (no caso, um substantivo) constituintes de uma frase, sendo que as crianças, por reconhecerem as letras e/ou pelo som inicial da palavra, conseguiram identificar a palavra pedida no interior da frase, precisando, apenas uma delas, a mais nova, do meu apoio nesta tarefa. No entanto, considero que uma única proposta educativa não é suficiente para avaliar a sua adequação e contributo para as crianças.

Por outro lado, no que se relaciona com o desenvolvimento da consciência sintática, propus atividades de carácter lúdico (Registos Diários nº106 e nº115), sendo que as crianças, ao escolherem/retirarem de um saco um cartão com uma palavra e a imagem representativa da mesma, formularam uma frase com uma estrutura gramatical correta, ou seja, que se compreendesse o sentido e que, simultaneamente, inclísse a palavra do cartão, na qual verifiquei que algumas crianças estruturam frases simples – “Eu vesti um casaco’ (C.L.)” (Registo Diário nº115) e, outras crianças, frases complexas,

---

<sup>8</sup> Com recurso a jogos a pares ou em grande grupo, de modo a facilitar a entreaajuda entre as crianças – Jogo Fonológico (Registo Diário nº109), Jogo da Trilha (Registo Diário nº115) e, ainda, com recurso a uma proposta, realizada pelas crianças individualmente mas com o apoio do adulto - Ficheiro de Divisão Silábica (Registo Diário nº104).

isto é, “que envolvem mais do que uma oração e que são formadas através de processos de coordenação ou de subordinação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.21) – “‘O camelo foi passear no deserto’ (F.P.); ‘O lápis foi passear à rua com os filhos’ (G.B.)” (Registo Diário nº115). Estas produções apresentam “a ordem básica das palavras na frase [que] é tipicamente . . . Sujeito/Verbo/Objeto” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.20), o que, em conformidade com as mesmas autoras, permite compreender que as crianças já possuem conhecimentos sintáticos que lhes permitem estruturar frases simples e complexas.

Com a implementação das estratégias, no que diz respeito à identificação de convenções da escrita, verifiquei que as crianças reconhecem o sentido direcional da escrita, tendo em consideração que, nas suas produções, textos ou outras que requereram apenas a escrita do nome e da data, escrevem da esquerda para a direita e de cima para baixo: *o G.B. apontou com o seu dedo para a frase e à medida que dizia o que estava lá escrito, percorreu a frase com o dedo* (Registo Diário nº76). Com as estratégias implementadas verifiquei, também, que as crianças reconheceram e identificaram letras do alfabeto, evidenciando, progressivamente, maior compreensão no que diz respeito à identificação de convenções da escrita. A este propósito, a EC referiu numa conversa informal, que o J.T. estava a progredir no seu interesse pela leitura e escrita, durante a pesquisa e a implementação do plano de ação fui constatando que esta criança identifica as letras do alfabeto se estiverem juntas, quando isoladas não efetua o mesmo reconhecimento (Registo Diário nº111). Entre as cinco crianças participantes, três reconhecem que a escrita representa os sons do oral, isto é, estabelecem relação entre a mensagem oral e a escrita, na medida em que, essencialmente, na proposta de escrever textos (Registo Diário nº111), as crianças, reconheceram o som das letras, escrevendo-as.

Acerca das considerações das crianças sobre o plano de ação (Anexo Z), as propostas educativas mais apreciadas relacionaram-se, na sua maioria, com estratégias de desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente o Jogo Fonológico (cf. Anexo A - Registo Diário nº109), em que as crianças afirmaram ter gostado porque, como referiu o J.T., o jogo “tem rimas e assim po[de] aprender rimas” e, salientando também a resposta do S.F., este mencionou que ao “acertar em todas ganha, se arrastar as imagens todas ganha e e[le] gost[a]”, e, ainda, o Jogo da Trilha (cf. Anexo A - Registo Diário nº115), sendo que as crianças referiram que gostaram essencialmente pelo

prazer e satisfação em responder corretamente às questões/explorações propostas e, conseqüentemente, ganhar, ou seja, chegar ao fim do percurso.

Além destas, uma das crianças referiu ainda outras atividades de desenvolvimento da consciência silábica, nomeadamente, as explorações de formar palavras, quer após encontrar as sílabas das palavras (cf. Anexo A – Registo Diário nº102), quer, numa fase posterior, de juntá-las para descobrir novas palavras (cf. Anexo A – Registo Diário nº103) e, de exploração de letras, palavras e frases, mais concretamente a tarefa de reconhecer e identificar letras do alfabeto e identificar palavras com essas mesmas letras (cf. Anexo A – Registo Diário nº98), afirmando ter gostado porque estas explorações “são giras de fazer” (cf. Anexo Z).

Observei neste sentido que as crianças recorreram aos materiais construídos no âmbito dessas propostas em diversos momentos da rotina diária (Anexos T, U, V, W e X). Também a EC referiu na entrevista (Anexo M) que as crianças recorrem “às fichas da divisão silábica, ao jogo de tabuleiro e . . . [à]s palavras do ficheiro das palavras”, o que as estimulou para a descoberta da escrita e contribuiu para que escrevessem autonomamente.

Tendo em conta os aspetos supramencionados, destaco que a EC procura, tendo em atenção as estratégias que implementa, promover a emergência da escrita e da leitura nas crianças, permitindo o contacto diário das crianças com a leitura e a escrita, privilegiando a qualidade e diversidade de livros existentes na sala de atividades, apoiando as tentativas de escrita das crianças, conversando com as crianças e permitindo-lhes a invenção de histórias, as quais a EC escreve em frente às crianças, assim, estão estabelecidas as vias de literacia emergente apresentadas por Mata (2012).

#### **4.5. Considerações sobre a pesquisa**

Partindo da análise anteriormente apresentada e face às propostas de intervenção no âmbito da investigação (Anexo F), procuro, neste tópico do relatório, dar resposta às questões de investigação: - Que estratégias contribuem para a exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita?; - Que estratégias contribuem para a emergência da leitura e escrita com crianças em educação pré-escolar?.

Assim, com base na observação e análise das estratégias implementadas constatei que, a diversidade das propostas constituiu uma oportunidade de explorar de

variadas formas os conteúdos relacionados com a emergência da leitura e escrita, as crianças tiveram a oportunidade de realizar explorações, enquadradas e adaptadas às suas características, que na maioria das vezes mostraram interesse e motivação – “A C.L., enquanto realizava a atividade disse “gosto de escrever estas coisas”.’ (Registo Diário nº112)” (cf. tabela 2 do anexo T); a F.P. “pediu-me para escrever numa folha a frase que ela disse para que assim pudesse copiar’ (Registo Diário nº111)” (cf. tabela 2 do anexo U); “o G.B. e o J.T. foram buscar as sílabas utilizadas para a atividade de segunda-feira . . . e começaram a juntá-las de modo a formar novas palavras . . .’ (Registo Diário nº105)” (cf. tabela 2 dos anexos V e W); “o S.F. foi buscar as imagens das características dos mamíferos e foi ter comigo, dizendo-me que queria escrever letras’ (Registo Diário nº85)” (cf. tabela 2 do anexo Y). Tal ocorreu com as estratégias implementadas de reconstrução de palavras, de exploração de letras, palavras e frases, de desenvolvimento da consciência silábica e da consciência linguística, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes tipos de letra (maiúscula e minúscula) e de suportes de escrita, de inventar e reconstruir palavras, formar palavras ao juntar sílabas e letras e identificar as letras do seu nome noutras palavras, tendo estas um carácter lúdico, contando com o meu apoio, na medida em que ajudei as crianças nas diversas atividades, procurando levá-las a refletir “sobre o som das letras” (Horta, 2018, p.6), de modo a reconhecerem e a identificarem diversas letras do alfabeto.

Quanto à exploração e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, entre as estratégias lúdicas que propus, de desenvolvimento da consciência silábica, observei somente um comportamento que evidenciou compreensão sobre este aspeto, o que me parece revelador que entre as propostas lançadas, nenhuma contribuiu realmente, ou pelo menos imediatamente, para a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, mesmo tendo utilizado a leitura e a escrita em diferentes momentos e com propósitos distintos, isto, também, porque não explicitiei de forma clara a razão de estar a usar a escrita e/ou a leitura, ao contrário do que Mata (2008) defende que o educador deve fazer.

Assim, concluo que os resultados revelaram que as estratégias que incluíram contacto direto, manuseamento e exploração de materiais, recurso a diálogos, contacto com livros e com leitura, a utilização espontânea, autónoma e no quotidiano de diversos suportes e materiais de escrita, oportunidades de ouvir ler o que está escrito e de observar escrever o que dizem e a valorização das iniciativas das crianças contribuíram

positivamente para o desenvolvimento de interesse e motivação para as crianças usarem e envolverem-se com a leitura e a escrita. A partir desta pesquisa considero que a promoção da emergência da leitura e escrita deve ser sistemática, permanente e exploratória e que propostas únicas, isoladas não se revelaram suficientes para avaliar a sua adequação e contributo para as crianças.

Neste sentido, após as conclusões retiradas, considero que o plano de ação necessitaria de alguns ajustes, nomeadamente a inclusão de explorações que fomentassem o desenvolvimento da consciência da palavra e da consciência sintática e, também, explorações que envolvessem uma maior diversidade de utilização de diferentes tipos e suportes de escrita, explicitando, concretamente, o seu uso e funcionalidade.

## **5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**

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 (Sarmiento, 2009, p.48).

Assim, considero imperativo estabelecer um balanço geral das práticas profissionais supervisionadas (PPS) realizadas em creche e em JI. Concluo que as mesmas foram sinónimo de aprendizagem, de construção pessoal e social, de partilha e entreajuda. As relações estabelecidas com as educadoras cooperantes, com as auxiliares de ação educativa, com as crianças e respetivas famílias foram basilares para a construção da minha identidade profissional, permitindo-me construir a minha forma, própria e única, de ser e agir.

Em ambos os módulos da PPS procurei sempre melhorar a minha intervenção, adotando uma postura reflexiva e uma autoavaliação contínua, a respeito das minhas intenções para com os intervenientes educativos - crianças, equipa educativa e famílias – a minha ação (o que pretendia fazer e o que já tinha feito), os comportamentos das crianças durante a minha intervenção e a relação estabelecida com as mesmas. Durante as práticas, e a propósito das reflexões realizadas, contactei com documentos de diversos autores, sobre os mais distintos temas relacionados com a educação pré-

escolar: organização do tempo e do espaço, a importância do jogo e do brincar, as relações estabelecidas, avaliação, diferentes modelos pedagógicos, entre outros; o que foi benéfico para a construção da minha identidade profissional, visto que pude conhecer diferentes perspectivas e, algumas delas, com as quais me identifico.

A atitude das educadoras cooperantes em ambas as PPS possibilitaram-me verdadeiras oportunidades de intervenção, o que me permitiu experienciar tanto o sucesso como o insucesso das propostas educativas, contribuindo para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

Apreendi que os desafios são reais e os erros uma constante. A princípio considerava os erros como falhas, perdendo, por vezes, a confiança nas minhas competências e capacidades, descreditando a minha prática. Contudo, muito em parte, devido à postura das educadoras cooperantes, que não me deixaram desmotivar, através de sugestões de melhoria e de críticas construtivas à minha ação, passei a encarar os erros como parte fundamental do meu percurso profissional, transformando-os “numa etapa necessária do conhecimento, . . . um momento legítimo de . . . aprendizagem” (Freire & Campos, 1991, p.7), reconhecendo e refletindo sobre as minhas fragilidades. Assim, desenvolvi aprendizagens e a minha capacidade de autorreflexão, em busca, por iniciativa própria, de propostas/soluções, tendo sempre como ponto de partida o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças.

Com base nestes propósitos procurei adaptar a minha ação educativa às crianças, enquanto seres individuais e enquanto grupo, às famílias, às equipas educativas, às rotinas e ao contexto socioeducativo, privilegiando relações positivas, tendo como suporte a confiança, a comunicação, a partilha e a afetividade, trabalhando para isso mesmo. Neste sentido, a interação diária com os grupos de crianças durante os meses de prática profissional supervisionada módulo I e módulo II levaram-me a definir os princípios orientadores da minha ação educativa e como os executar, considerando que o educador, ao longo da sua prática, desempenha distintas tarefas: assume-se como figura/modelo para as crianças, presta cuidados e responde às suas necessidades básicas, medeia os seus comportamentos e emoções, regula e incentiva a aquisição de novos saberes e competências.

Em suma, considero que a experiência formativa nas PPS foi uma mais-valia do ponto de vista pessoal e profissional. O processo formativo foi gratificante, vivenciei momentos de verdadeiros ensinamentos e aprendizagens, não só com as equipas educativas, como com as próprias crianças, salientando a prática em contexto de

creche, relacionando com o que referi no relatório da prática profissional supervisionada módulo I, em que acredito que essa intervenção foi fulcral na desmistificação deste contexto, do receio que tinha perante o mesmo e o que se espera do educador em creche. O contacto e a observação de diferentes equipas educativas contribuiu, também, de certo modo, para a construção da minha profissionalidade, compreendendo a importância das interações e da comunicação, sendo que tive a oportunidade de me inserir e criar “laços de pertença a um grupo profissional” (Sarmiento, 2009, p.50).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas profissionais supervisionadas (PPS) realizadas em creche e em JI, bem como a realização dos respetivos relatórios, foram imprescindíveis para a consolidação de aprendizagens e para o crescente desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

A componente teórica do mestrado visa preparar para a prática profissional, sendo através da componente prática que tive a possibilidade de aplicar os conhecimentos aí adquiridos e, essencialmente, pelo contacto com grupos de crianças e profissionais a partir dos quais desenvolvi aprendizagens e competências.

Neste sentido, como já o sabia da teoria, o educador não é apenas alguém que planeia e realiza atividades com as crianças. O educador é alguém que deve conhecer as crianças, individualmente e enquanto grupo, as suas potencialidades e fragilidades, as suas aprendizagens, o seu desenvolvimento (cognitivo, social e motor) e ter em consideração o seu contexto familiar. Só assim, o educador poderá realizar uma prática pedagógica de qualidade, definindo intenções e implementando estratégias que sejam adequadas ao grupo de crianças com o qual está a intervir. Para isso, as observações e reflexões devem ser constantes, não só enquanto estagiária, como o fiz diariamente nas PPS, mas, também, enquanto profissional de educação, pois, só assim, poderei melhorar a minha prática, com base nos comportamentos das crianças, nas suas aprendizagens, desenvolvimento e bem-estar e nas estratégias que resultam (ou não).

As investigações realizadas no âmbito das PPS contribuíram para me ajudar a compreender, a partir da investigação, a minha ação educativa e aprofundar conhecimento sobre como ser educadora de infância, começando por observar o contexto e a partir daí identificar problemáticas, procurar e tomar conhecimento fundamentado sobre as mesmas e sobre aspetos inerentes a uma investigação

(nomeadamente, a importância e necessidade do respeito por princípios éticos, através da realização de um roteiro ético) e a analisar e refletir sobre a minha própria ação educativa, sobre as propostas de intervenção que formulei, intencionalizei e implementei e também sobre os comportamentos das crianças (no caso de creche – referente à importância, neste contexto, do contacto com livros/histórias, no caso de JI – referente à emergência da escrita).

Em suma, realizando uma retrospectiva sobre o percurso que efetuei, considero que este foi um percurso que nem sempre se revelou fácil, mas foi, sem dúvida, enriquecedor, repleto de momentos de aprendizagens significativas, através do contacto com as crianças, com as equipas educativas e os ambientes educativos, no qual cresci tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Amâncio, R. A. F. (2014, julho). *Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita na educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/3924>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a síndrome de Asperger*. Lisboa: Babel.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E. & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família: plano de cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999, outubro). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto cénica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), p.30-36.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011, janeiro/julho). O Desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 308-327.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger – Guia Prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES.
- Faherty, C. (2009). *Asperger...O que significa para mim?*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Fernandes, J. F. F. (2014, abril). *A abordagem da escrita no jardim-de-infância: Das concepções às práticas*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/6317>
- Fernandes, P. P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Ferreira, M (s.d.). “- Ela é nossa prisioneira!” – *Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*”. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento da Escola Moderna* (3.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Freire, P. & Campos, M. (1991). Leitura da palavra . . . leitura do mundo. *O correio da UNESCO*, 19(2), 4-9.
- Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 8-16.
- Horta, M. H. (2018). A especificidade da linguagem escrita na educação de infância à luz das OCEPE 2016. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 2-9.

- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P.P. & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Machado, L. S. (2008, abril). *A Linguagem Escrita. Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33.
- Marchão, A. J. G. & Fita, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Martins, M. A. (1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 43-49.
- Martins, M. A. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *EXEDRA – Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, número temático, 220-227.
- Modelo Pedagógico (s.d.). In *Movimento da Escola Moderna*. Consultado a 20 de dezembro de 2018, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/>
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2.ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, M. D., Azevedo, N. R. & Brito, A. T. (2018). Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 330-355.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp.61-84). Coruña: Universidad da Coruña.
- Portugal, G. (2000, janeiro). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI*, 1, 85-106.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M. Santos, M. M. Rodrigues, P. & Sim-Sim, I. (coord.). (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições asa.
- Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a Consciência Fonológica e as Conceptualizações de Escritas em Crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 5(1), 13-33.
- Ryan, J., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M. & Sprinkle, C. (2011). Research-Based Educational Practice for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, pp. 2-14.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp.197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.