



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

A aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo

Mafalda Ferreira Gonzalez Alexandre

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**A aprendizagem da escrita como um processo de apropriação
contínuo**

Mafalda Ferreira Gonzalez Alexandre

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

“Educar é tão maravilhosamente simples como permitir que as crianças sejam crianças.
É dar-lhes tempo para serem crianças.”

Alexandra Gomes (2021)

A ti, filha. Que me ajudaste a cumprir com o meu sonho.

Ansiosa por te ter nos meus braços.

Agradecimentos

Num percurso repleto de momentos únicos, contemplado por frustrações e vitórias, que se transformaram, ao dia de hoje, num sentimento de dever cumprido, deixo, aqui presente, o meu agradecimento às pessoas que nele, tiveram um papel fundamental.

Em primeiro lugar, deixo o mais profundo agradecimento de todos: aos meus pais, que do primeiro ao último dia, acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir, mesmo nos dias e nos momentos mais difíceis. Deles, trago a sensibilidade, determinação, resiliência e força de vontade para superar todos os obstáculos que fizeram parte deste caminho. Agradeço também à minha irmã que de forma, inevitavelmente distante, me fez sentir a sua presença e apoio incansáveis. À minha tia e madrinha, irmã do meu pai, agradeço a forma como sempre me fez olhar para este caminho, fazendo-me acreditar que, independentemente da dificuldade, eu seria capaz de tudo. Agradeço também a todos os restantes membros da minha família que sempre me apoiaram do início ao fim.

Ao meu namorado e futuro pai da minha filha, agradeço a forma como me fez olhar para o amor de forma distinta, fazendo-me acreditar que, em simultâneo, os dois seriam possíveis: o amor por ele e o amor pelas crianças. Agradeço a sua presença e paciência dia após dia e, a forma como nunca me deixou cair e me agarrou firmemente.

Às minhas amigas, que são como família, agradeço pelo laço de cumplicidade, afetividade, empatia e amizade criado ao longo dos últimos anos. Agradeço sobretudo por, juntas, nunca termos desistido do nosso maior sonho: ser educadoras.

A todos os profissionais, professores, educadores e auxiliares que fizeram parte deste caminho, agradeço todos os desafios e aprendizagens que, com toda a certeza, levarei para a minha vida pessoal e profissional. Em especial, agradeço à educadora cooperante de creche e, hoje, grande amiga, que me fez e faz ter a certeza que estou no caminho certo. Sem ti, nada seria igual.

À minha orientadora e professora Ângela Balça, por quem olhei sempre com respeito e admiração pelo seu excelente profissionalismo, agradeço a sua presença inabalável, a forma séria, profissional e o seu olhar maternal, como sempre conversou comigo, aceitou e compreendeu todas as fases pelas quais passei, até chegar aqui. Tê-la-

ei para sempre na minha memória e será sempre a minha maior referência a nível profissional, desta Universidade.

A vocês, avó e avô, que todos os dias da minha vida olham por mim, agradeço-vos, do fundo do meu coração, por terem sido a luz que eu precisei, e que vou precisar sempre, para chegar onde cheguei. A vocês dedico-vos o fim do início mais desejado e brilhante da minha vida, espero e desejo que estejam orgulhosos.

A aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo

Resumo

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora. A temática que escolhi abordar neste relatório incidiu sobre a “Aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo” tendo como principal questão de investigação “De que forma a organização do ambiente educativo pode potenciar a aprendizagem da escrita?”. A metodologia que escolhi para o desenvolvimento desta temática foi a metodologia “investigação-ação”, onde estabeleci e concretizei vários objetivos que me permitiram dar resposta à minha questão inicial, sendo eles observar e refletir sobre as conceções das crianças relacionadas com a escrita; observar e refletir sobre a organização do ambiente educativo; conhecer as práticas de escrita emergente, presentes nas respetivas salas; recolher dados através de vários instrumentos, entre eles, as notas de campo, conversas com as educadoras, registos fotográficos, videográficos e até das próprias crianças (mapa das presenças, desenhos, trabalhos, etc.); proporcionar às crianças o contacto com a escrita através de oportunidades diversas; e, por fim, promover e estimular nas crianças a compreensão da funcionalidade da escrita. Após a minha intervenção e constante reflexão sobre a minha própria prática consegui compreender que existem diferentes formas/estratégias que o educador/a pode adotar para uma boa organização do ambiente educativo e, dessa forma, facilitar a aprendizagem da escrita nas crianças. Para além disto, reconhece-se e percebe-se melhor a importância do papel do educador neste sentido.

Palavras-chave: Literacia emergente; escrita; estratégias; mediação docente; ambiente educativo.

Learning to write as a continuous appropriation process

Abstract

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Pre-School Education at the University of Évora. The theme that I chose to address in this report focused on "Learning to write as a process of continuous appropriation", with the main research question "How can the organization of the educational environment enhance the learning of writing?" the development of this theme was the "research-action" methodology, where I established and implemented several objectives that allowed me to answer my initial question, namely to observe and reflect on children's conceptions related to writing; observe and reflect on the organization of the educational environment; to know the emerging writing practices present in the respective classrooms; to collect data through various instruments, including field notes, conversations with the educators, photographic and videographic records and even of the children themselves (attendance map, drawings, works, etc.); provide children with contact with writing through the opportunities diverse; and, finally, to promote and encourage children to understand the functionality of writing. After my intervention and constant reflection on my own practice, I was able to understand that there are different ways/strategies that the educator can adopt for a good organization of the educational environment and, in this way, facilitate the learning of writing in children. In addition to this, the importance of the role of the educator in this regard is better recognized and understood.

Keywords: Emerging literacy; writing; strategies; teaching mediation; educational environment.

Índice

Introdução.....	15
1. Enquadramento teórico	18
1.1. Literacia Emergente e os conhecimentos sobre a leitura e a escrita.....	18
1.2. Funcionalidade da linguagem escrita.....	21
1.3. A organização do ambiente educativo e a sua importância no processo de aprendizagem da linguagem escrita	24
2. Conceção da ação educativa.....	28
2.1. Contextualização da intervenção	28
2.1.1. Caracterização do contexto educativo em creche	28
Caracterização da instituição e do meio envolvente:	28
Organização do cenário educativo	29
Organização do espaço.....	29
Organização do tempo.....	34
Caracterização do grupo.....	38
Fundamentos da ação educativa.....	39
2.1.2. Caracterização do contexto educativo em jardim-de-infância	43
Caracterização da instituição e do meio envolvente:	43
Organização do cenário educativo	43
Organização do espaço.....	43
Organização do tempo.....	45
Caracterização do grupo.....	49
Fundamentos da ação educativa.....	54
3. Processo investigativo	57
3.1. Procedimento metodológico: Investigação-ação	57
3.1.1. Procedimento de recolha de dados e participantes no estudo	61

3.2. Processo de intervenção.....	65
3.2.1. Creche.....	65
Observação da organização do ambiente educativo e as concepções das crianças relacionadas com a escrita	65
Intervenção – Propostas/atividades desenvolvidas	66
3.2.2. Jardim de Infância.....	74
Observação sobre a organização do ambiente educativo e as concepções das crianças relacionadas com a escrita	74
Intervenção – Propostas/atividades desenvolvidas	76
4. Considerações Finais.....	83
5. Referências Bibliográficas	85

Índice de Figuras

Figura 1 - Identificação da área da dramatização (por escrito)	30
Figura 2 - Lengalengas expostas na parede da área do descanso/calma	32
Figura 3 - Caixas de materiais identificadas com o respetivo nome dos materiais	33
Figura 4 - Identificação da área das descobertas (por escrito)	45
Figura 5 - F. a escrever o meu pedido no bloco de notas	53
Figura 6 - J. a apontar o pedido do L.....	53
Figura 7 – Presença de código escrito nas paredes da sala.....	65
Figura 8 – Registo da atividade de culinária com o apoio de fotografias	67
Figura 9 – Realização do registo escrito com apoio do adulto.....	67
Figura 10 – Crianças a observar e a dialogar sobre as fotografias presentes no registo	69
Figura 11 – L. (3:2) a observar-se num momento anterior.....	70
Figura 12 – G. (1:6) a observar os momentos/atividades realizados pelas diferentes crianças do grupo.....	70
Figura 13 – Apresentação dos cartões às crianças.....	72
Figura 14 – C. (2:2) e M.I. (2:0) a explorarem os cartões com os seus nomes	72
Figura 15 – Conto de uma história portadora de escrita.....	73
Figura 16 – Apresentação da canção “A colmeia” com apoio de cartaz (fotografias e escrita associada)	73
Figura 17 – História do teatro de final de ano escrita por mim com o apoio das crianças mais velhas	73
Figura 18 – Recorte e colagem da letra “M”	75
Figura 19 – J. a apontar o pedido do L.	79
Figura 20 – T. a fazer a conta com o apoio de talões	79
Figura 21 – F. a escrever o meu pedido no bloco de notas.....	79

Figura 22 – S. (5A) a escrever com base na minha letra	80
Figura 23 – Inventário Área da escrita	80
Figura 24 – Crianças a decalcar (pintar) com frutos	81
Figura 25 – A. (4A) a escrever o nome dos frutos que decalcou	81
Figura 26 – M.L. (4A) a escrever o nome dos frutos que escolheu decalcar	81
Figura 28 – J. (3:6) a pesquisar e copiar informação com o apoio do computador.....	82
Figura 27 – Registo escrito de frases ditas pelas crianças	82

Índice de Apêndices

Apêndice I – Avaliação do ambiente educativo recorrendo à Escala de Avaliação de Ambiente em Creche/ Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)	88
--	----

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), frequentada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade de Évora, surge a escrita deste relatório com base na prática de ensino supervisionada realizada em dois contextos distintos, creche e jardim-de-infância.

A temática escolhida para o desenvolvimento deste relatório e, sob a qual mantive o meu foco, durante a observação e participação realizada nos dois contextos acima referidos, incidiu sobre a “Aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo”. Tal como especificarei mais à frente, o motivo pelo qual escolhi esta temática e, igualmente, procurar saber mais sobre ela, prendeu-se com a curiosidade que sempre tive em compreender a forma como se desenvolvia a aprendizagem da escrita. Após compreender que esta aprendizagem se desenvolve num processo contínuo, no decorrer da minha licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar, percebi que o meu interesse ia mais além: perceber quais os motivos que influenciavam ou podiam influenciar este processo de aprendizagem. Após algumas observações-participantes em contexto de creche e de jardim-de-infância, percebi que o ambiente educativo e a forma como este estava organizado podia ter alguma influência na aprendizagem da escrita. Assim, defini a minha questão de investigação “De que forma a organização do ambiente educativo pode influenciar a aprendizagem da escrita?”

Após a definição, tanto do tema como da questão de investigação, passei para a fase seguinte, e, com a ajuda da minha orientadora e professora Ângela Balça, estabeleci alguns objetivos específicos, sendo eles: observar e refletir sobre as concepções das crianças relacionadas com a escrita em contexto de creche e de jardim-de-infância; observar e refletir sobre a organização do ambiente educativo; conhecer as práticas de escrita emergente, presentes nas respetivas salas; recolher dados através de registos das crianças (mapa das presenças, desenhos, trabalhos, etc.), registos videográficos e fotográficos; proporcionar às crianças o contacto com a escrita através de oportunidades diversas; e, também, promover e estimular nas crianças a compreensão da funcionalidade da escrita.

De forma a concretizar estes objetivos, escolhi a metodologia investigação-ação, que me permitiu investigar, através da pesquisa e da leitura de vários artigos, da

observação e da intervenção prática nos contextos e, posteriormente, interpretar os dados que recolhi e as conclusões que obtive.

Um dos documentos mais importantes da minha formação, e que me acompanhou ao longo deste período de investigação foram as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2016). As autoras deste documento fazem referência a uma ideia que resume e transmite a importância da aprendizagem da escrita no âmbito da literacia emergente, a qual deixo aqui:

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.

(Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 66)

Após esta breve introdução sobre a temática e, respetivos objetivos, acerca do meu processo de investigação, partilho agora os capítulos nos quais o meu relatório se divide:

- **Introdução;**
- **Enquadramento teórico (revisão da literatura)** – neste capítulo irei esboçar os meus conhecimentos e as informações recolhidas através da pesquisa bibliográfica que fiz, entre eles, conceitos como o de literacia emergente, as diferentes funcionalidades da escrita e a importância da organização do ambiente educativo para esta aprendizagem;
- **Conceção da ação educativa** – este capítulo diz respeito à caracterização dos dois contextos onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada (creche e jardim-de-infância), desde a caracterização do grupo à forma como o tempo e o espaço estavam organizados;
- **Procedimento metodológico** – este capítulo incluirá a identificação do problema, das questões e do objetivo geral, a identificação dos objetivos por mim escolhidos, esboçará todo o processo de investigação-ação, o processo

de recolha de dados, a descrição e análise da minha investigação e, por fim, a discussão dos resultados obtidos;

- **Considerações finais** – o último capítulo deste relatório diz respeito às minhas considerações finais onde farei uma reflexão geral deste processo de investigação, quais as maiores dificuldades e as principais aprendizagens;
- **Referências bibliográficas.**

1. Enquadramento teórico

1.1. Literacia Emergente e os conhecimentos sobre a leitura e a escrita

Nos dias que correm não existem crianças que, devido aos contextos onde estão inseridas, “não contactem com o código escrito” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Por este motivo, ao entrarem para a educação pré-escolar já apresentam algumas ideias sobre a escrita. No entanto, é importante referir que, durante muito tempo, a linguagem escrita e a sua aprendizagem foi vista como uma “tarefa exclusiva da escola” (Sousa, 2015, p. 56). Vários investigadores e até mesmo educadores e professores não tinham consciência, ou não valorizavam, as conceções e possíveis conhecimentos que as crianças já adquiriam acerca da escrita mesmo antes da entrada para a escola. Segundo Mata (2008) estes pontos de vista eram influenciados por “perspetivas maturacionistas”, ligadas à noção de “pré-requisitos”, que achavam que o pré-escolar “se devia limitar à realização de atividades que desenvolvessem a discriminação auditiva e visual e, também, a motricidade fina e linguagem oral” (Mata, *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*, 2008, p. 10). No entanto, há uns anos para cá, tem-se vindo a dar cada vez mais importância a esses “conhecimentos iniciais” ou conceções das crianças relacionadas com este domínio, uma vez que este se encontra constantemente presente nas suas vidas. Para além disso, tem-se vindo a dar, também, bastante importância ao papel mediador e aos contextos onde as crianças estão inseridas, para uma melhor e maior compreensão e aprendizagem do processo de apropriação da linguagem escrita.

Ao longo do tempo, estes conhecimentos, conceções ou “ideias iniciais” que as crianças têm sobre a linguagem escrita passaram a designar-se de “literacia emergente”. Tal como refere Mata (2008), este termo “procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo”, como também, “a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (Mata, *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*, 2008, p. 10). Também Sousa (2015) designa este termo como um “conjunto de conhecimentos, competências e atitudes sobre linguagem escrita anterior à aprendizagem formal da leitura e da escrita e que é considerado determinante nessa aprendizagem” (Sousa, 2015, p. 56). No entanto,

é importante realçar que estes conhecimentos podem revelar “erros de assimilação” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 7). Isto porque, como referem as autoras Viana & Ribeiro (2014), uma criança de 4 anos pode considerar que para escrever o nome de um objecto grande são precisas mais letras do que para escrever o nome de um objecto pequeno. Neste exemplo, ainda que cognitivamente, tenha encontrado resposta para este desafio, a criança ainda não consegue compreender as ligações entre a escrita e a linguagem oral (Viana & Ribeiro, 2014, p. 7).

O processo de aprendizagem da linguagem escrita deve então começar a desenvolver-se de forma precoce e não apenas na escola. Como tal, este processo deve ser concebido como “um processo de apropriação contínuo” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60) que começa a desenvolver-se na creche, tem continuação no pré-escolar e posteriormente, na entrada para o 1º ciclo. Por este motivo, é igualmente importante que a forma como a abordagem a este domínio é feita antes da entrada para a escola, seja diferenciada do “ensino formal”, de modo a envolver a criança de uma forma mais interessada, fazendo com que esta, “ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, adquira razões para aprender a ler e escrever.” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 17). Neste sentido, o papel do/a educador/a é fundamental. Segundo Viana e Ribeiro (2014), há que criar um “conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para aprender a ler” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9). Assim, o meio em que as crianças vivem é, então, bastante revelador e condicionador das ideias que estas vão construindo sobre a escrita.

Como foi dito anteriormente, ao entrarem para o pré-escolar, a maioria das crianças já possui ideias ou conhecimentos sobre a leitura e a escrita. As autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky mostraram, ao longo de várias investigações, que estes conhecimentos ou concepções das crianças sobre a linguagem escrita, vão evoluindo ao longo de um processo em que as crianças vão “reformulando o seu pensamento” acerca desta (Martins, Mata, & Silva, 2014, p. 135). Para este processo, as mesmas, defendem uma teoria psicogenética que esclarece vários marcos sobre estes conhecimentos, no pré-escolar. Segundo as autoras, inicialmente, a escrita ainda não se determina por critérios linguísticos e pauta-se pela “procura de características que permitam

diferenciar elementos icônicos e os elementos da escrita” e, também, pela “percepção gradual de que uma sequência de letras constitui um objecto substituto da realidade” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 10). Progressivamente, as crianças vão-se apropriando da diferença destes critérios: por norma, inicialmente, estas isolam a estrutura linear da escrita e, só depois, se apropriam de que para escrever são necessários “desenhos especiais” recorrendo a “pseudoletras” como referem (Viana & Ribeiro, 2014, p. 10)

Como referido anteriormente, é também, muito comum, que as crianças quando, no pré-escolar, começam a “escrever” utilizem critérios que sustentem a sua ideia de escrita baseados nas conceptualizações de cada uma, como quando utilizam o número de “letras” para designar ou representar as características de uma pessoa ou objecto. Por exemplo, quando pretendem escrever palavras (nomes de objetos ou pessoas) grandes, utilizam mais letras do que para escrever palavras pequenas. No entanto, no dia-a-dia do jardim-de-infância, existem situações que vão colocando em causa estas conceptualizações, como por exemplo, como referem as autoras Viana e Ribeiro, quando, no jardim-de-infância, ao marcar a presença, uma criança constata que o colega mais alto tem o nome mais curto, verificando assim, que as características físicas de uma pessoa não estão relacionadas com a forma como se escreve o seu nome. Desta forma, as crianças vão se questionando e procurando respostas sobre os critérios que orientam a escrita, rejeitando os anteriores e compreendendo que esta se orienta por critérios linguísticos. Inicia-se assim o segundo marco deste processo de apropriação da aprendizagem da escrita, onde o objecto de análise passa a ser a palavra (dita e escrita). De acordo com as autoras, este marco é estruturante, pois “ao descobrirem as relações da linguagem oral com a linguagem escrita, as crianças orientam a sua atenção para a forma como as palavras se dizem” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 11)

Sendo o novo objecto de análise, a palavra, esta ao ser analisada por cada criança, permite que estas façam uma nova descoberta: a sílaba. Apesar de algumas poderem ainda não conhecer as letras, começarão a produzir palavras na forma escrita, divididas por sílabas (escrita silábica). De acordo com Viana e Ribeiro (2014), na terminologia de Emilia Ferreiro, as crianças colocarão “tantos sinais gráficos quantas as sílabas constituintes das palavras” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 11)

Segundo as autoras, para atingir o terceiro marco deste processo de apropriação, as crianças precisam de conhecer as letras. Nesta fase, “a escrita das crianças pode

passar a evidenciar esforços de associação som-letra” visto que o nome da maior parte delas “encerra alguma informação sobre parte dos sons que elas transcrevem” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 12). Assim, ao escreverem, as crianças passam a escolher e a escrever as letras com “sentido”, na medida em que cada letra corresponde a um som percebido por estas. No entanto, é importante referir que este marco exige, maioritariamente, uma aprendizagem formal da leitura e da escrita que vai contribuir decisivamente na “explicitação dos sons constituinte das palavras” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 12). Como referem as autoras Viana e Ribeiro (2014), este processo de apropriação que se inicia precocemente nos anos de pré-escolar, “não dispensa o ensino formal e sistemático das regras de conversão fonema-grafema” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 12).

1.2. Funcionalidade da linguagem escrita

Para que o processo de aquisição e aprendizagem da linguagem escrita seja possível, é necessário que as crianças se apropriem da sua funcionalidade, pois, tal como refere Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 67)”. Mata (2008), refere que, nos dias de hoje, a descoberta e a apropriação desta funcionalidade se desenvolve sobretudo a partir das “experiências funcionais” nas quais as crianças se envolvem no seu dia-a-dia, e não apenas em função da “sua idade ou desenvolvimento geral” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 14). Assim, à medida que estas se vão envolvendo em situações de utilização da linguagem escrita, vão, por consequência, desenvolvendo competências e vontade de participarem neste tipo de situações de forma natural. As autoras Martins, Mata & Silva (2014), defendem que o “envolvimento das crianças em situações de escrita, antes do ensino formal, leva a uma evolução do pensamento destas, acerca das características do código escrito e promove o desenvolvimento das suas escritas e das suas leituras” (Martins, Mata, & Silva, 2014, p. 140). Mata (2008) afirma ainda que, através deste contacto e experiência deste tipo de situações, as crianças vão estruturando e alargando os seus conhecimentos relativos às funções da leitura e da escrita e, conseqüentemente, vão descobrindo como as utilizar e com que objetivos.

Segundo Martins, Mata & Silva (2014), “a forma como as crianças vêm o código escrito e evoluem nas suas concepções precoces depende de como os adultos se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita” (Martins, Mata, & Silva, 2014, p. 140). Assim, para que o processo de apropriação e aprendizagem da linguagem escrita seja possível, é necessário que haja um papel mediador, por parte de adultos que sejam próximos às crianças (Ex: pais, avós, educador, etc.) e que os contextos onde estas estão inseridas, sejam adequados, ou seja, onde haja interação e exploração com diferentes suportes de escrita, simples ou elaborados (Ex: nome das crianças, identificação de material/áreas, livros, cartazes, receitas, etc.). Segundo Machado (2008) é através desta exploração que as crianças se vão apropriando das várias funções que a escrita desempenha e percebendo que “cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto, que por sua vez corresponde a um determinado suporte com o seu próprio conteúdo e função” (Machado, 2008, p. 30). Também Foorman, Selas, Anthony, & Mouzaki (2002), citados por Viana e Ribeiro (2014), afirmam que o contacto com o impresso “permite às crianças a extração (e a interiorização) de algumas regras e convenções que regem a linguagem escrita, como a direcionalidade” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 16).

Relativamente às funções da linguagem escritas, para alguns autores, estas podem ser bastante diversificadas. Mata (2008), afirma que tal acontece pois essas funções “surgem associadas a atividades diversas”, podendo, por isso ser:

- Lúdicas ou de lazer (ler livros, legendas de filmes, ler jornais);
- Apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia (lista de compras, cheque);
- Carácter de comunicação (cartas ou recados) ou informativo (cartazes publicitários, mapas, receitas);
- Entre outras.

(Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 15).

Já Alves Martins e Niza (1998), citados por Machado (2008) afirmam, também, que a linguagem escrita pode desempenhar algumas, e outras, destas funções:

- Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (Ex: jornal, revista, etc.);

- Ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (Ex: índice, lista telefónica, etc.);
- Ler/escrever para seguir/dar instruções (Ex: receita de culinária, instruções de construção de um objecto, etc.);
- Ler/escrever por prazer e sensibilidade estética (Ex: histórias, poesias, etc.);
- Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimento (Ex: livro temático, enciclopédia, etc.);
- Ler para rever um escrito do próprio (acção que decorre sempre após qualquer escrita).

(Machado, 2008, p. 30)

No entanto, para que as crianças se apropriem desta funcionalidade é necessário respeitar este processo, considerando 4 fases que se relacionam entre si e se contemplam umas às outras. Segundo Mata (2008) as crianças mobilizam diferentes funções da linguagem escrita, tanto em situações reais como em situações de jogo ou brincadeira, quando:

- **Demonstram interesse pela sua funcionalidade**, através de comportamentos, como por exemplo, imitar os outros em tentativas de escrita. Apesar de este interesse e motivação surgir de forma natural, deve existir um papel mediador, por parte do educador, capaz de incentivar e fomentar esse interesse. Este poderá fazê-lo referindo razões para ler ou escrever, incentivando-as e, também, dando continuidade e valorizando as suas iniciativas;
- **Identificam funções**. Esta fase do processo só é possível quando lhes é dada a oportunidade de observarem, interagirem e explorarem diferentes suportes de escrita ou situações em que esta é utilizada.
- **Identificam diferentes características de suportes com diferentes funções**. Após estabelecida a fase anterior, as crianças vão começando a ser capazes de identificar as particularidades das características de determinadas funções dos diferentes suporte de escrita.

- **Adequam a função à situação.** Nesta fase, as crianças já têm estabelecidas todas as anteriores, o que lhes permitirá adequar cada função a uma situação em concreto.

(Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 18).

Este processo de apreensão das diferentes funções que a linguagem escrita pode desempenhar, trata-se de um processo contínuo e que vai progredindo à medida que também as experiências e vivências das crianças se vão intensificando. Inicialmente as crianças apresentam, como afirma Mata (2008), razões **generalizadas** para quererem ler e escrever (Ex: para serem crescidos), depois apresentam razões mais **funcionais** (Ex: escrever letras, etc.) e, posteriormente, razões mais **elaboradas** que refletem uma “verdadeira utilização funcional da linguagem escrita” (Ex: querer ler histórias). Estas intenções são acompanhadas pela curiosidade e iniciativa das crianças em tentativas de escrita e pelo auxílio que estas pedem ao adulto para o “desenvolvimento de tarefas e actividades onde a escrita e a leitura são já sentidas como essenciais” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 24).

Em síntese, podemos concluir que os contextos de aprendizagem e o papel mediador do adulto (seja no jardim-de-infância ou em casa) “assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 24).

1.3.A organização do ambiente educativo e a sua importância no processo de aprendizagem da linguagem escrita

Tal como referi no tópico anterior, o contexto onde as crianças estão inseridas, e a forma como este está organizado, assume um papel fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, considero importante fazer uma breve introdução sobre a importância que as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dão a este tópico. Para as autoras, a organização deste tipo de contextos, devem dispor de “tempos e espaços próprios” que permitam “diferentes relações entre os intervenientes” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 21). Para as mesmas autoras, estes contextos devem estar em paralelo com os intervenientes, isto é, em igual evolução, respeitando as características e necessidades de cada criança. Desta forma, tornam-se

“um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 22).

Quando se fala em “organização do ambiente educativo” fala-se da organização do espaço, do grupo e do tempo, que se interligam entre si. Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) esta organização “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 24).

Relativamente à organização do espaço da sala, importa referir que os materiais nele existentes e a sua organização são recursos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização deste espaço “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 26). É, por isso, importante que o educador esteja em constante reflexão sobre a “funcionalidade e adequação” do próprio espaço para que seja possível modificá-lo, consoante as necessidades e características do grupo de crianças. É também importante que as crianças conheçam o espaço e as suas possibilidades (ex: como está organizado, como pode ser usado, etc.) e que participem nessa organização. Através desta apropriação e conhecimento do espaço, as crianças têm possibilidade de “fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 26).

Na organização do espaço, o educador deve ter em especial atenção à escolha dos materiais, devendo esta reunir vários critérios “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ex. material reciclável, materiais naturais, etc.). Também a importância da utilização das paredes, é um fator principal nesta organização, pois “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como

para adultos”, não devendo por isso ser descurada. (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 26).

Tal como referi no início deste tópico, o processo de aprendizagem da linguagem escrita e a apreensão da sua funcionalidade, é muitas vezes influenciado pela forma como o espaço/contexto onde as crianças estão inseridas, está organizado. Mata (2008) afirma que a tomada de consciência, por parte do educador, “sobre as características dos ambientes de aprendizagem, são essenciais para a construção de boas práticas pedagógicas” e, por isso, é importante, que este reflita diariamente sobre o ambiente educativo da sua sala e a forma como este pode promover uma “exploração mais frequente e utilização funcional da linguagem escrita, integrada e contextualizada” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 29). A organização do ambiente educativo deve, por isso, ser estimulante, de forma a promover, como refere a autora, “a iniciativa e autonomia da criança” para a exploração e aprendizagem da linguagem escrita (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 53). Para além disto, é também necessário que exista uma intencionalidade e incentivo por parte do educador e por toda a equipa técnica – educadores e auxiliares. Mata (2008) faz referência a algumas ideias orientadoras para a organização de ambientes de aprendizagem, sobre as quais acho importante partilhar neste tópico, sendo elas:

- **O ambiente deve ser positivo, facilitador da exploração da escrita** – de acordo com a autora, não deve ser colocada qualquer pressão sob a escrita, que iniba a criança. Pelo contrário, o ambiente deve promover “explorações diversas e aceitar diferentes formas de escrita”, encorajando a produção de escrita;
- **O ambiente deve ser estimulante para a utilização real da escrita** – segundo Mata (2008) devem ser criadas atividades de forma natural, com um carácter funcional, que promovam o treino de habilidades específicas, tais como “destrezas ligadas ao acto de escrever (ou de desenhar, ou de registar outros códigos) ”;
- **O papel do adulto** (educador e/ou auxiliar) é fundamental na medida em que estimula, encoraja e apoia as explorações e tentativas de escrita das crianças. Neste sentido, é importante que o educador esteja atento às necessidades de cada criança, permitindo assim dar “resposta às suas questões e solicitações”;

- A **organização do ambiente** deve ser alvo de **reflexão** promovendo “o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita”;
- O educador/auxiliar deve **respeitar** as “características conceituais” de cada uma das crianças, “não procurando pressionar nem saltar etapas” – é importante que o adulto respeite os diferentes ritmos e características de cada criança, pois como em qualquer fase de desenvolvimento, as crianças podem encontrar-se em “etapas conceituais diferentes”;
- “As crianças têm que ser consideradas **produtoras de escrita**”, como forma de comunicação. Desta forma, não se lhes deve ser atribuído “o papel de meras utilizadoras ou mesmo reprodutoras”;
- Para que se envolvam mais facilmente nas aprendizagens e que sintam que as atividades que estão a desenvolver são “significativas”, o adulto deve dar a cada criança **oportunidades de escolha** de acordo com os seus “gostos e vivências”;

(Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, pp. 55-56).

Pressupondo a prática destas ideias em contexto, pelos educadores, e, ainda que as situações de exploração da linguagem escrita possam ser bastante variadas, pois como refere Mata (2008) estas “devem refletir os interesses do grupo e de cada criança”, a autora, no documento “A descoberta da escrita” faz referência a “possíveis ações” – como a própria descreveu – a desenvolver por um educador. Abaixo sistematizarei as que considero fundamentais e as que mais fizeram sentido desenvolver na minha prática indo ao encontro dos objetivos que delinee na minha investigação:

- Proporcionar oportunidades para escrever;
- Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas;
- Servir de modelo para as crianças;
- Registrar;
- Construção de livros de “alfabeto”;
- Promover a utilização do computador;
- Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita.

2. Conceção da ação educativa

2.1. Contextualização da intervenção

Este capítulo irá contemplar a caracterização dos dois contextos educativos – creche e jardim-de-infância – onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, mais concretamente uma breve caracterização do meio envolvente, da instituição, do grupo e do espaço da sala. Esta caracterização resulta das observações que fui fazendo ao longo da intervenção, da recolha de dados feita e registada no caderno de formação (notas de campo), de conversas informais com as educadoras cooperantes e, também, da recolha documental relativa aos projetos curriculares e de sala de cada instituição.

2.1.1. Caracterização do contexto educativo em creche

Caracterização da instituição e do meio envolvente:

A instituição onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em creche, situa-se na zona periférica da cidade de Évora, localizada num bairro conhecido como um “bairro dormitório”, inserido numa comunidade pequena mas rica em parcerias, como por exemplo: Clube de Futebol Eborense, Junta de Freguesia, Intermarché, entre outros. É uma Instituição Particular de Segurança Social (IPSS) e desenvolve quatro respostas sociais: Centro de dia, Apoio Domiciliário, Creche e Pré-Escolar. As respostas sociais de creche e pré-escolar/jardim-de-infância situam-se, portanto, num só edifício, que terá sido construído especialmente para o funcionamento destas duas valências.

Durante o período da minha intervenção na respetiva instituição, dada a sua localização, eram realizadas com pouca frequência, visitas ao centro da cidade de Évora ou a parques infantis situados no mesmo (Ex: Ludoteca), visto que, para tal, era necessária a deslocação de autocarro. No entanto, apesar de estar distante destes espaços, o meio envolvente da instituição conta com uma área verde bastante extensa onde eram feitas, maioritariamente, as saídas, tanto na valência de creche como na de jardim-de-infância. Nesta área verde, as crianças tinham a possibilidade de contactar com a natureza, correr e brincar de forma livre. Para além dos privilégios que esta área possibilita, considero, também, importante referir que a forma como as crianças se deslocavam até esta, ou seja, a pé, traz igualmente privilégios, como a possibilidade de contactarem, observarem e interagirem com outros elementos do espaço exterior (Ex:

interação com pessoas de diferentes idades, observação de casas com diferentes características, etc.).

Organização do cenário educativo

Organização do espaço

Um dos principais fatores para poder conseguir estar integrada e compreender as rotinas de uma sala, é conhecer o seu próprio espaço e a forma como este está organizado. Neste sentido, as primeiras semanas de intervenção na sala de creche, serviram, sobretudo, para a observação e reflexão mais aprofundada da forma como esta estava organizada. Assim, a sala era constituída por várias áreas (designadas, desta forma, pela educadora), sendo elas: a área da dramatização, a área das construções, a área das experiências, a área do descanso/calma, a biblioteca e o ateliê de atividades plásticas, situado na área polivalente da sala. Cada área estava identificada de forma escrita e desenhada, pela educadora, com o nome e a quantidade de crianças que podia estar em cada uma delas, respetivamente. Apesar de a sala estar dividida desta forma, as crianças não se viam limitadas ou impedidas de interagir entre áreas e/ou umas com as outras, o que permitiu que estas brincassem e explorassem os diferentes materiais de cada área de forma conjunta ou num espaço da sala à sua escolha, maioritariamente na área polivalente. As autoras Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), exprimem exatamente esta ideia, de que na creche, “estas áreas físicas da sala onde se desenvolvem diferentes tipos de atividades humanas não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22). Também Bettencourt e Folque (2018) referem que:

A organização por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas (...) o desejo, preocupação ou questionamento das crianças, assim como dos adultos, mobiliza frequentemente saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorrendo por isso à utilização de materiais das diversas áreas.

(Bettencourt & Folque, 2018, pp. 125-126)

Relativamente ao ambiente educativo, este estava organizado de forma a promover várias aprendizagens. A equipa pedagógica dava bastante valor à organização e dimensão estética da sala, principalmente das paredes, e às potenciais aprendizagens que pudessem promover nas crianças, desde a identificação das diferentes áreas por escrito – figura 1 –, à exposição dos desenhos/pinturas das crianças, das fotografias das suas famílias, de outro tipo de fotografias do nosso mundo, acompanhadas pelo código escrito, de forma a promover o contacto com este. Como mostra a seguinte nota de campo:

O mapa do tempo é composto, por escrito, pelos cinco dias da semana e, num pote guardado num dos armários da sala, estão imagens reais relativas aos diferentes estados do tempo/situação meteorológica que servem para preencher este mapa ao longo da semana. O facto de as imagens serem reais, acontece também noutras situações do ambiente educativo (Ex: nas lengalengas – imagem real associada à lengalenga; mapa das tarefas – imagem real da tarefa associada à respetiva tarefa, por exemplo, “ajudar a dar os chapéus”, a imagem é a dos chapéus das crianças).

Caderno de formação (Semana de 29/03 a 01/04 – dia 31) (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 18)



Figura 1 - Identificação da área da dramatização (por escrito)

Relativamente à caracterização e composição das diferentes áreas da sala:

- A **área da dramatização** era composta por materiais reais ou de faz-de-conta, presentes em contextos familiares ou próximos das crianças, tais como: bonecos, uma cozinha, objetos de cozinha (pratos, talheres, tachos), fruta, legumes,

comandos, telemóveis, carrinho das compras, máquina registadora, entre outros. Neste espaço as crianças representavam e recriavam situações reais, de contextos próximos, ou imaginárias;

- A **área das construções** era composta por diferentes materiais, tais como carros, animais, jogos de mesa, legos, blocos de madeira, que permitiam a sua exploração e, também, a representação de situações reais (Ex: observei muitas vezes as crianças a construírem casas para os animais com os blocos de madeira);
- Na **área das experiências** podíamos encontrar materiais diversos tais como tampas, paus, rolos de papel, palhinhas, caixas de ovos, lixa, pedras, entre outros, que permitiam a sua exploração de forma isolada ou em conjunto com outros materiais das restantes áreas da sala.
- A **área do descanso/calma** era composta por um tapete e dois sofás de esponja confortáveis e acolhedores. Era caracterizado por ser um espaço “reservado” onde as crianças tinham oportunidade de estar sozinhas ou de brincar com algum objeto da sua preferência. Era também, neste espaço, que se realizavam as conversas e comunicações, focadas no diálogo e na partilha de experiências individuais ou de grupo. Também a “hora do conto” era, por norma, feita nesta área. Este espaço contemplava, portanto, dois dos instrumentos de pilotagem utilizados na sala (mapa do tempo e diário de grupo) correspondentes ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, e, também, outros instrumentos que, tal como referi anteriormente, potenciavam diferenciadas aprendizagens, nomeadamente o contacto com o código escrito. Para além da exposição, nas paredes, de várias imagens legendadas, de poemas e canções escritas – figura 2 – associadas a imagens, que promoviam o contacto com este domínio (a escrita), os adultos da sala davam bastante importância, ao longo do dia, à interação entre estes e as crianças, no sentido de promover a familiarização das crianças com a escrita.



Figura 2 - Lengalengas expostas na parede da área do descanso/calma

- A **biblioteca** era composta por uma caixa com livros diversos (grandes, pequenos, capa mole e capa dura) ao alcance das crianças. Esta área da sala contava ainda com um sofá de esponja, confortável e acolhedor, que permitia que uma ou mais crianças se sentassem a ler, explorar ou observar um livro à sua escolha. Os materiais (livros) desta área eram muitas vezes transportados para outras áreas, como é o caso da área do descanso/calma ou da área polivalente, quase sempre pelas mesmas crianças, que mostravam bastante interesse por livros, tanto na hora do conto, como em situações de brincadeira, em que manuseavam e exploravam o livro de forma livre. Estes livros eram também levados para a área da dramatização onde as crianças representavam situações de leitura, como se estivessem a dinamizar a hora do conto, neste caso, de uma criança para outras ou de uma criança para os bonecos/nenucos.
- A área designada por “**ateliê de atividades plásticas**” era composta por materiais de desenho (lápiz e canetas) e pintura (pincéis e tintas) que se encontravam num armário anexo, assim como as folhas de papel, cartolinas e papel autocolante de diferentes tamanhos (A5, A4 e A3). Estes materiais não se encontravam ao alcance das crianças, no entanto, eram disponibilizados semanalmente e utilizados pelas crianças com a supervisão de um adulto, como outro material da sala. Por este motivo, a observação das crianças na utilização e manuseio destes materiais, tornou-se mais desafiante. No entanto, tal como referi acima semanalmente, preocupei-me em que estes materiais saíssem do armário e pudessem ser explorados pelas crianças, de forma livre. Para tal, os materiais eram dispostos nas mesas da área polivalente e podiam ser explorados livremente pelas crianças, privilegiando o pequeno grupo e sempre com a minha supervisão.

- A **área polivalente** da sala contava com duas mesas retangulares e localizava-se junto à área das experiências e ao ateliê das artes plásticas. Tal como o nome indica, era uma área onde as crianças e adultos, individualmente ou em grupo, desenvolviam várias atividades (estruturadas ou não) como comer, brincar, fazer jogos de mesa, explorar livros ou outros materiais, ou até mesmo para se reunirem em conversas entre elas ou com os adultos. Este espaço era também composto por um móvel com caixas identificadas, por escrito, com o nome dos objetos/brinquedos que cada uma continha – figura 3. Este móvel estava à altura de todas as crianças e, sempre que era feita a arrumação da sala, as crianças mais velhas ajudavam as mais novas a fazer a arrumação dos objetos/brinquedos nas respetivas caixas. A identificação destas caixas chamou, em especial, a minha atenção pois, uma vez mais, me apercebi que esta seria uma oportunidade de interação das crianças com código escrito.



Figura 3 - Caixas de materiais identificadas com o respetivo nome dos materiais

No início do ano letivo, devido às regras implementadas com a covid 19, foi feita uma redução dos materiais de difícil desinfeção, tais como roupa para vestir bonecos, panos, bonecos de pano, entre outros. Os materiais que permaneceram no espaço da sala eram desinfectados diariamente, ao fim das manhãs e tardes, pelos membros da equipa pedagógica da sala.

No geral, o espaço da sala potenciava o desenvolvimento de várias aprendizagens, nomeadamente a familiarização com o código escrito que, na altura, considerei que resultou, conseqüentemente, numa aprendizagem precoce da linguagem escrita. A seguinte nota de campo, retirada do dossiê da PES em creche, ilustra este exemplo:

(...) Apercebi-me desde o primeiro dia que as crianças, em toda a sala, têm oportunidade de contactar com o código escrito através da exposição

de placares com lengalengas associadas a imagens, o nome das áreas escrito e exposto na parede e, também, as caixas dos materiais identificados com os respectivos materiais (figura 26, 27 e 28). Também o momento de higiene conta com a presença de código escrito, aquando da marcação da vez que a criança vai à casa de banho ou muda a fralda – o que permite, uma vez mais, a criança poder contactar com o código escrito. Como referem (Ferreiro e Teberosky, 1986) citadas por Sousa (2015), “ao interagir com materiais escritos, a criança vai estabelecendo hipóteses e construindo “teorias infantis”, antes de chegar ao conhecimento do funcionamento do sistema alfabético” (Sousa, 2015, p. 57)

Caderno de formação (Semana de 22/03 a 26/03) (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 373)

Organização do tempo

O tempo era organizado por rotinas. A meu ver, esta organização contribuiu para que as crianças fossem, progressivamente, ganhando consciência dos diferentes momentos do seu dia, prevendo o que ia acontecer. Para além disto, pude também observar que através desta organização do tempo em “rotinas” as crianças se sentiam confiantes e “seguras” daquilo que estavam ou que iam fazer. Senti também que este tipo de organização ajudou a promover a autonomia das crianças, no sentido em que estas ao saberem o que se sucedia, conseguiam preparar-se sozinhas para o mesmo. No entanto, apesar de esta rotina ser previamente preparada e estipulada pela educadora (mais tarde por mim) as crianças tinham oportunidade de partilhar os seus interesses diariamente/semanalmente, no diário de grupo, no espaço do “queremos fazer” e, por esse motivo, a rotina podia sofrer alterações. É, por isso, importante olhar para este tipo de organização com flexibilidade e adaptabilidade pois como referi anteriormente, todas as crianças apresentam características, ritmos e necessidades individuais.

A organização do tempo passava então por diferentes momentos durante o dia, sendo que me faz todo o sentido caracterizá-los (por se adequarem bastante) com base

nas atividades estruturantes da vida em creche descritas no documento “O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche” da autora e professora Assunção Folque:

- **Acolhimento e despedida:** O momento do acolhimento acontecia entre as 8h e as 9:30h da manhã e o da despedida das 16:30h às 19:00h. Eram momentos bastante valorizados pela equipa pedagógica e, mais tarde, por mim. Foi através destes momentos do dia que estabeleci maioritariamente uma relação de segurança e confiança com as famílias (pais, mães, avós, tios) das crianças. Por estarmos, na altura, a passar por uma fase pandémica onde os pais se viam impedidos de entrar na sala (o que fez com que esta parte do dia fosse ainda mais valorizada), estes momentos eram realizados à porta da sala onde as famílias eram recebidas por um elemento da equipa pedagógica. Ao longo da minha intervenção, sugeri à educadora que fosse eu a realizá-lo durante uns tempos, para me dar a conhecer pessoalmente e para, sobretudo, estabelecer uma relação de confiança e segurança com as famílias. O acolhimento era também marcado por conversas informais onde as famílias ou a educadora/auxiliares/eu partilhávamos informações ou experiências vividas pelas crianças no fim-de-semana e/ou aquilo que íamos fazer durante o dia, respetivamente. As crianças marcavam, também, em conjunto com as suas famílias, a sua presença no mapa que estava exposto à porta da sala do lado exterior. Desta forma, as famílias puderam envolver-se no primeiro momento da rotina das crianças, visto que este envolvimento se viu impedido de outras formas. A despedida era marcada igualmente por conversas informais que variavam consoante o dia-a-dia das crianças (Ex: controlo dos esfíncteres, o que fez durante o dia).
- **Conversas e comunicações:** Este momento acontecia várias vezes ao dia, sendo que o primeiro se dava por volta das 9:30h da manhã, hora em que as crianças, por norma, já estavam todas na sala. Este era o único momento do dia em que as crianças se juntavam em grande grupo e, por esse motivo, era dada prioridade à partilha de novidades, às conversas e à celebração de novas conquistas. Era também o momento em os adultos e as crianças cantavam a canção do bom dia, realizavam a marcação do mapa das tarefas, do diário de grupo (à segunda-feira) e do mapa do tempo. Apesar de se realizar quase sempre no mesmo espaço da sala, na “área do descanso/calma”, este momento, realizava-se noutro espaço se

assim se proporcionasse (Ex: mesas da sala). Este momento era bastante valorizado pela equipa pedagógica e, claramente, por mim, visto que por serem crianças tão pequenas, era o momento chave para que individualmente ou em grande grupo desenvolvessem várias aprendizagens, como a comunicação, a linguagem oral, entre outros.

- **Explorar, descobrir e brincar/ Atividades culturais estruturadas:** Após o segundo momento do dia, dependendo da planificação semanal ou dos interesses das crianças demonstrados no momento das Conversas e Comunicações, as crianças tinham oportunidade de explorar, descobrir e brincar no espaço da sala ou no espaço exterior. Caso este momento fosse dedicado a uma atividade cultural estruturada, a educadora/eu privilegiava o pequeno grupo constituído por crianças mais velhas e crianças mais novas, para que se as primeiras pudessem ajudar as mais novas e as segundas observar as mais velhas.
- **Higiene:** Tal como referem Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) nesta fase “o adulto começa por ser o responsável pela higiene da criança cuidando dela e incentivando a sua participação” promovendo a sua autonomia na própria higiene, “aprendendo esta a cuidar do seu corpo e a estabelecer uma relação positiva com ele” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 25).

Este momento acontecia muitas vezes em simultâneo a outros momentos do dia, visto que quase todas as crianças, à exceção de 4, usavam fralda. As crianças que já tinham iniciado o desfralde dirigiam-se autonomamente à casa banho, no entanto, o adulto acompanhava-as sempre dando oportunidade e liberdade para que estas se despissem e vestissem sozinhas. Tanto neste último momento como na muda da fralda era privilegiada a conversa entre o adulto e a criança, onde se estabelecem laços de confiança e segurança num momento íntimo e de privacidade como este.

- **Refeição:** Este momento tinha bastante significado para as crianças visto ser um momento coletivo, de interação e estabelecimento de relações com as restantes crianças e adultos que passavam/estavam no refeitório (educadores, auxiliares e cozinheiros). Para além disso, era também um momento onde as crianças se apropriavam de diversos códigos sociais (Ex: saber estar à mesa, comer com a colher, respeitar o próximo, entre outros).
- **Repouso:** Este momento realizava-se no espaço da sala. As crianças dormiam em catres, próximos do chão, que permitia que estas se sentassem, deitassem e

levantassem em segurança. Para além disto, permitia também que estas se pudessem mover de forma livre ou levantar caso não quisessem estar mais deitadas. Durante este momento algumas crianças ainda davam uso a objetos de transição (chupetas) e todas as crianças dormiam com fralda (ainda que cerca de quatro crianças já tivessem iniciado o desfralde). Durante este momento é também colocada uma música calma e tranquila que torna o momento igualmente tranquilo e acolhedor.

- **Saídas e visitas:** No decorrer da minha prática as crianças tiveram oportunidade de sair do espaço da sala (recreio – espaço constituído por escorregas, baloiços, trotinetes, bicicletas, etc. – e ringue – espaço cimentado/relvado destinado a atividades livres e espontâneas das crianças como correr, saltar, explorar a natureza e, também, atividades estruturadas e planeadas por mim ou pela educadora. Para além das saídas da sala, realizámos também saídas da instituição com o objetivo de aumentar as experiências das crianças e de promover novas aprendizagens.

Caracterização do grupo

À data da minha chegada à instituição, a sala de creche onde desenvolvi a minha prática, era constituída por um grupo de 16 crianças (8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) com idades compreendidas entre um e três anos. Destas 16 crianças, permaneceram nove crianças do ano anterior com dois anos e transitaram do berçário quatro crianças com um ano. Relativamente ao contexto familiar das crianças, de acordo com o projeto pedagógico da sala, este apresentava algumas divergências a nível socioeconómico mas, no geral, era caracterizado por médio-alto.

Na minha segunda semana de observação-participante uma das crianças do grupo abandonou a instituição por motivos pessoais, tendo desenvolvido maioritariamente a minha prática de ensino supervisionada com um grupo de 14 crianças (6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino). A heterogeneidade etária do grupo manteve-se, o que permitiu uma prática mais diversificada, enriquecedora da cultura do grupo e promotora da inclusão. Tal como refere (Bettencourt & Folque, 2018) nesta situação de heterogeneidade etária, as crianças mais velhas ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade perante as crianças mais novas, apoiando a sua integração e participação (Bettencourt & Folque, 2018, p. 124).

Das 14 crianças do grupo, uma das crianças do sexo feminino apresentava Síndrome de Down – Trissomia 21 sendo, por esse motivo, na altura, acompanhada por três profissionais da intervenção precoce (uma das parcerias da instituição) que atuavam num gabinete à parte da sala devido às regras implementadas com a covid 19:

- Uma fisioterapeuta (responsável de caso, pois a criança demorou algum tempo a adquirir a marcha e, por esse motivo, a fisioterapeuta acompanhava-a desde o berçário);
- Uma terapeuta da fala;
- Uma educadora de educação especial.

Durante toda a minha intervenção pratiquei uma prática pedagógica inclusiva com todas as crianças, sem nunca descorar da participação de nenhuma, em nenhum momento ou atividade, e valorizei e celebrei sempre as suas conquistas da mesma forma.

Ao longo da minha intervenção fui fazendo várias observações que me permitiram conhecer os interesses e características individuais de cada criança e planejar momentos e/ou atividades com base nelas. Relativamente aos interesses e necessidades do grupo, a área da biblioteca foi uma das áreas mais procurada, tendo sido notória a preferência, em especial, de uma das crianças (G:3) por esta área, na exploração e manuseamento de livros, e, pelo escutar das histórias que eu levava para a sala e contava semanalmente.

Fundamentos da ação educativa

Os princípios pedagógicos que sustentavam a ação educativa da sala de creche onde desenvolvi a minha prática baseavam-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). De acordo com o Projeto pedagógico da sala (2020/21), elaborado pela educadora cooperante, estes princípios assentavam “numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço, em que a equipa pedagógica deve ser capaz de proporcionar uma vivência democrática e o desenvolvimento pessoal e social das crianças, de modo a que cada criança possa participar na gestão da sala” (Projeto Pedagógico da sala de creche, 2020/2021). Esta gestão era então apoiada por instrumentos de pilotagem tais como: o mapa de presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas e o diário de grupo, como evidenciei na seguinte nota de campo, partilhada no dossiê da prática de ensino supervisionada (PES)

(...) de seguida, com o preenchimento do mapa das tarefas e (...) a marcação do tempo no mapa do tempo. Foi também o dia de preenchimento do diário de grupo em que conversei com as crianças (...) sobre o que estas queriam fazer. Surgiu assim, de acordo com o interesse da maioria das crianças, a realização de um salame de chocolate. Este momento inicial do dia permite, às crianças, o adquirir de várias aprendizagens, como por exemplo a nível da comunicação e da linguagem e, também, do desenvolvimento de relações e interações entre pares, através das conversas desenvolvidas entre as crianças e os adultos da sala, aquando da distribuição dos responsáveis pelas diferentes tarefas

a desenvolver durante a semana em que as crianças têm a oportunidade de propor a tarefa que querem desenvolver”.

Caderno de formação – semana de 19/04 a 23/04, dia 19 – (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21)

Os princípios pedagógicos do MEM assentam também no diálogo, na partilha, na cooperação e na participação ativa de todas as crianças. Como tal, durante a minha prática tive oportunidade de observar alguns destes momentos, como é o caso do momento das “conversas e comunicações” que era bastante valorizado no grupo pela equipa pedagógica. Este momento e a importância que lhe era dado pela equipa e, ao longo do tempo, por mim, permitia que as crianças se sentissem ativas na vida em grupo e, que organizassem a informação que lhes era dada e, também, a sua forma de comunicar (discurso oral).

Ao longo da minha intervenção fui-me envolvendo na prática da equipa pedagógica sendo que, para isso, tive de me apropriar do modelo praticado (MEM) através de pesquisa individual e do apoio de documentos disponibilizados pela professora orientadora Ana Artur. Desta forma, no decorrer da minha prática, pude melhorar o meu planeamento e fundamentar as minhas reflexões e notas de campo com base nestes princípios. Na altura, lembro-me que me identifiquei bastante com este modelo e, hoje em dia, este, continua a ser uma referência, por se focar sobretudo no diálogo, na partilha, na cooperação e na autonomia das crianças.

Após uma análise e reflexão sobre a prática pedagógica praticada em sala, conclui que esta se equiparava aos quatro princípios pedagógicos defendidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016):

- **O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança:** Todas as crianças são únicas e, por isso, apresentam características individuais e muito próprias. Deste modo, não devem ser definidas “etapas pré-determinadas e fixas” pois cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento e aprendizagem único (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016). Para as autoras, o educador deve ter, por isso, em conta estes aspetos e ter a capacidade de criar oportunidades que

permitam que as crianças “realizem todas as suas potencialidades” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, pp. 8-9). A equipa pedagógica e a prática que utilizavam na sala de creche, respeitava bastante este princípio, na medida em que, visto que era um grupo heterogéneo onde as crianças apresentavam claramente características distintas, era respeitado o seu ritmo de desenvolvimento de aprendizagem, dando espaço e tempo individualmente em cada uma, seja em atividades estruturadas ou em momentos de diálogo, partilha, etc.

- **Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo:** este é um dos principais princípios defendidos pelas autoras das OCEPE (2016) focado no direito que as crianças têm para serem escutadas e para participarem nas decisões relativas ao seu processo educativo e de aprendizagem (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 12). Uma vez mais, este era um princípio respeitado na sala de creche, onde as crianças eram estimuladas, pela equipa pedagógica, a exprimir a sua opinião e a ter iniciativa própria. Ao longo da minha prática pude observar que era dada oportunidade às crianças de serem sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, valorizando-lhes sempre todas as suas decisões.
- **Exigência de resposta a todas as crianças:** Todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade independentemente das suas necessidades e capacidades. Nesse sentido, o papel do educador passa por valorizar as suas conquistas e adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 12). Uma vez mais, a educadora da sala de creche praticava uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva dando, por isso, resposta a todas as crianças.
- **Construção articulada do saber:** “O brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 10). Estas autoras, referem ainda que esta atividade

promove o desenvolvimento e a aprendizagem de forma simultânea devido ao envolvimento da criança demonstrado através de sinais como “o prazer, a concentração, persistência, entre outros” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 10). Na sala de creche, a educadora era capaz de proporcionar oportunidades diárias que promovessem este envolvimento, como por exemplo dando oportunidade às crianças de escolherem “como, com quê e com quem brincar”.

Neste sentido, para que todos estes princípios se concretizem, é importante que haja um profissional, neste caso o educador, em constante reflexão e análise sobre a sua prática, e que o realize através da observação/registo de tudo o que acontece dentro da sala, que lhe permitirá um planeamento adequado às necessidades e interesses de todas as crianças e assim, este processo, tornar-se num ciclo sucessivo de observação/registo-planeamento-avaliação/reflexão.

2.1.2. Caracterização do contexto educativo em jardim-de-infância

Caracterização da instituição e do meio envolvente:

A instituição onde desenvolvi a intervenção em jardim-de-infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e encontra-se integrada numa zona habitacional e industrial que possui diversos estabelecimentos, quer comerciais quer de ensino (possui um total de cinco escolas (primárias e secundárias) e sete colégios (jardins de infância, creches e ATL).

Apesar de a instituição se situar numa zona periférica da cidade, é uma zona bastante diversificada em termos de meios socioculturais e também do ponto de vista cultural. Por ser um território mais afastado do Centro Histórico da cidade, a instituição encontra-se longe da maioria dos equipamentos culturais da cidade de Évora (Ex: Teatro, Biblioteca Pública, Fundação Eugénio de Almeida, entre outros), sendo que tem outras mais-valias, como a existência de espaços verdes, onde eram realizadas, semanalmente, as saídas e passeios. Tal como no contexto de creche, a existência de espaços verdes no meio envolvente da instituição, permitiu que as crianças explorassem e contactassem com diversos elementos da natureza, interagissem, igualmente, com a comunidade envolvente e, sobretudo, tomassem consciência de alguns riscos associados ao espaço exterior, contemplados com algumas regras de segurança, como por exemplo o atravessar das ruas, pela passadeira e, na sua inexistência, ter cuidado ao fazê-lo, etc.).

Organização do cenário educativo

Organização do espaço

Tal como em contexto de creche, ao longo das primeiras duas semanas de observação-participante na sala de jardim-de-infância, dei especial atenção, através da observação, às características e à organização do ambiente educativo. A sala de jardim-de-infância onde decorreu a minha prática estava então organizada por diferentes áreas de trabalho: a **área polivalente** que estava localizada no centro da sala e que era utilizada, pelas crianças, para desenvolver várias atividades, como por exemplo, experiências, desenhos, colagens, pinturas, hora do conto e as reuniões de grande grupo; a **área dos jogos** era composta por diversos jogos que englobam várias áreas e domínios e que facilitam o desenvolvimento de várias aprendizagens (Ex: matemática, escrita, conhecimento do mundo); a **área das construções** era destinada à exploração de

materiais não estruturados; **área do faz de conta** era composta por diversos materiais, como utensílios de cozinha, pratos, talheres, bonecos, roupas e acessórios diversos como pulseiras, brincos, fitas, molas, entre outros. Neste espaço as crianças representavam situações reais ou imaginárias, desempenhando e assumindo papéis do cotidiano (Ex: cozinheiro, mãe/pai/filho, etc.); a **área das almofadas** era composta por um tapete, almofadas, e um móvel com livros para as crianças explorarem livremente. Foi também nesta área que dinamizei, maioritariamente, a Hora do conto; a **área da escrita** era composta por uma mesa e quatro cadeiras e material diverso de escrita como folhas, lápis, canetas, tesouras, letras, livros, dossiês com várias temáticas (animais, letras, alimentos, etc.), cadernos individuais de todas as crianças. De forma a facilitar a aprendizagem e a escrita de algumas palavras/letras as crianças contavam, nesta área, com uma pequena gaveta com letras plastificadas e com dossiês com imagens legendadas; a **área da expressão plástica** era composta por materiais de pintura (cavalete, pincéis, copos e esponjas) que se encontravam à disposição das crianças, assim como as folhas de papel normal ou manteiga, de diferentes tamanhos (A5, A4 e A3). Neste espaço, as crianças podiam também desenvolver atividades de modelagem, com plasticina ou massa de cores; por fim, a **área das descobertas** que era composta por materiais diversos como paus, tampas, rolhas, berlindes, caixas de ovos, lupas, pedras, lixa, entre outros.

Todas estas áreas estão equipadas com materiais (móveis, cadeiras, pufes, etc.) adequados ao tamanho de todas as crianças e cada uma delas possui um número de crianças que pode ocupar cada uma destas áreas. A sua identificação e, também, o número de crianças que pode ocupar cada área, estão expostos e pendurados na parede, num cartão, em cada área. Alguns destes cartões estão decorados pelas crianças com desenhos, escrita, entre outros (figura 4).

Caderno de formação (Semana de 27/09 a 30/09/2021) (Dossiê da

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância,

2021/22, p. 23)



Figura 4 - Identificação da área das descobertas (por escrito)

No decorrer da minha intervenção pude observar que a educadora e restantes elementos da equipa pedagógica, valorizavam bastante a organização do ambiente educativo, seja na dimensão estética, seja na composição e organização de cada área. Os materiais que cada área continha, eram bastante valorizados, na medida em que todos deveriam ser significativos e proporcionar diferenciadas aprendizagens a todas as crianças do grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 25).

Relativamente aos interesses das crianças, estes incidiam maioritariamente em quatro áreas, nomeadamente, a área do faz-de-conta – usufruída tanto por crianças do sexo feminino como por crianças do sexo masculino; a área dos jogos – usufruída quase sempre pelas mesmas crianças (sexo masculino) (M: 5 anos, M.J. 5 anos e T: 5 anos), a área da escrita – usufruída quase sempre pelas mesmas crianças (L: 5 anos, E: 6 anos e M.L: 5 anos). Por fim, também, a área das construções, usufruída maioritariamente pelas crianças do sexo masculino (V. 4 anos, F.C. 4 anos, L.: 4 anos). É importante referir que muitos dos materiais de áreas como a da escrita e a dos jogos, eram muitas vezes transportados para a área polivalente da sala. Desta forma, as crianças podiam estender as aprendizagens contempladas numa determinada área para outra área da sala.

Organização do tempo

Assim como em contexto de creche, a organização do tempo na sala de jardim-de-infância era igualmente organizada por rotinas. Na rotina desta sala estavam contemplados vários tempos específicos dos diferentes momentos do dia (tabela 1), como a higiene, a alimentação, o recreio e a dinamização de atividades em grande grupo ou em pequeno grupo. Este tipo de organização permitia que cada criança desenvolvesse um sentido de responsabilidade único e que se fosse apropriando

progressivamente de “referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 27).

Tal como os adultos, as crianças faziam parte da organização dos diferentes tempos em sala, no sentido em que eram estas, em conjunto com o adulto – planificação cooperada –, que definiam o quê e quando iam fazer (atividades livres: propostas do adulto e/ou das crianças).

07:00h	Acolhimento no refeitório
09:00h	Acolhimento com a educadora na sala
09:30h	Reforço da manhã
10:10h	Reunião de grupo
11:00h – 11:20h	Atividades livres; propostas do adulto e/ou das crianças; planificação cooperada
11:30h	Recreio
12:15h	Higiene/almoço
13:00h	Recreio
13:30h	Trabalho de projeto (ou outros)
15:00h	Atividades culturais; conclusão de projetos
15.45h	Lanche/higiene
16:30h	Atividades; brincadeira livre; recreio.
17:30h	Reforço da tarde.
18:15h – 19:30h	Despedida no refeitório.

Passarei então a descrever os tempos dos diferentes momentos do dia:

Acolhimento/despedida no refeitório – Este acolhimento não era igual para todas as crianças no sentido em que era feito apenas para as crianças que chegavam à instituição antes das 9h – inclusive crianças de outras salas. Neste sentido, estas crianças eram recebidas e acompanhadas no refeitório por auxiliares de educação e à sua disposição tinham livros, papéis e materiais de escrita e, também uma televisão onde podiam ver filmes. A despedida era igualmente feita neste espaço da instituição pelos

motivos referidos acima – os familiares viam-se impedidos de entrar na instituição devido às regras implementadas em consequência da pandemia da covid19.

Acolhimento na sala – Este acolhimento já era feito na respetiva sala, pela educadora, sendo que os pais deixavam as crianças à porta da instituição – devido às regras implementadas em consequência da pandemia da covid19 viam-se impedidas de entrar na instituição – e estas eram depois acompanhadas por uma auxiliar de educação até à sala. Já dentro da sala, as crianças eram acolhidas pela educadora que no interior desta as guiavam para diferentes atividades (livres ou direcionadas).

Reunião de grupo – A reunião de grupo era realizada na área polivalente da sala, constituída por diversas mesas e cadeiras, onde as crianças e os elementos da equipa educativa se sentavam em roda. Nesta reunião eram abordados diversos assuntos, tanto por iniciativa da educadora como pelas crianças, como por exemplo a partilha de novidades, planeamento diário e semanal, preenchimento de instrumentos de pilotagem, entre outros. O tempo durante este momento do dia era bastante valorizado pela educadora e por mim, pois era durante este que as crianças tinham oportunidade de desenvolver várias competências como a socialização e a comunicação. Também o momento do planeamento e a revisão das tarefas e atividades planeadas para o dia e/ou para a semana, era bastante importante e valorizado, na medida em que fazia com que as crianças se sentissem envolvidas, valorizadas nas suas escolhas e interesses e, principalmente, se sentissem sujeitos “ativos” no seu dia-a-dia em sala.

Atividades livres/Propostas do adulto e/ou das crianças – Durante este momento as crianças tinham oportunidade de explorar, descobrir e brincar na sua área de interesse e, caso este momento fosse dedicado a uma proposta do adulto/criança – atividade estruturada – tal como em creche, era privilegiado o pequeno grupo constituído por crianças mais velhas e crianças mais novas, para que pudesse existir ajuda e cooperação entre estas. No decorrer da minha intervenção existiram diariamente várias propostas de trabalho nas diversas áreas, sendo que as quatro áreas referidas no tópico anterior – área da escrita, área dos jogos, área das construções e área do faz-de-conta – apresentaram uma dinâmica e uma planificação muito mais exigente pois foram nestas áreas que incidiram maioritariamente os interesses e as necessidades das crianças.

Ao longo da minha intervenção tive o cuidado de dedicar o meu tempo (semanalmente) nas diferentes áreas com as crianças que lá se encontravam. Como podemos observar na seguinte nota de campo, retirada do dossiê da PES em jardim-de-infância:

(...) esta quarta-feira escolhi planificar o meu tempo junto das crianças nas diferentes áreas da sala (...) a primeira área à qual me dirigi foi a área do faz-de-conta. Assim que lá cheguei, esta estava ocupada por quatro crianças que já estavam a brincar/representar junto à cozinha. Inicialmente comecei por observá-las percebendo que estariam a representar num contexto de restaurante (...)

Caderno de formação (Semana de 18/10 a 22/10) (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, 2021/22, p. 25)

Recreio – Este momento era dedicado à exploração livre do espaço exterior (parque infantil da instituição) constituído por escorregas, bicicletas, triciclos, cozinha de lama e de alguns materiais naturais (Ex: terra, água, etc.). Terminado este tempo, cabia a tarefa de arrumação deste espaço, a duas crianças do grupo escolhidas anteriormente na organização e distribuição de tarefas.

Higiene/Almoço – Quase sempre seguido ao momento do recreio, era realizada a higiene das crianças (lavagem das mãos e cara e idas à casa de banho) na casa de banho incorporada dentro da sala. Para tal, à porta da sala, as crianças reuniam-se numa fila e, em pequenos grupos, faziam a sua higiene. À medida que esta era feita, as crianças sentavam-se nas mesas (previamente dispostas pelas auxiliares, na sala) para o almoço. Também neste momento, cabia a duas crianças do grupo, a tarefa de distribuição de copos e pratos pelas mesas consoante o número de crianças presentes naquele dia – através desta tarefa as crianças desenvolviam várias competências como é o caso do sentido de responsabilidade, identificação de quantidades através da contagem, entre outros.

Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala onde desenvolvi a minha prática, era um grupo heterogéneo e composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 4, os 5 e os 6 anos (13 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino). É um grupo bastante diversificado na medida em que cada criança apresenta as características distintas e as suas famílias apresentam crenças religiosas, hábitos culturais e conceções educativas distintas, que tornou desafiante o planeamento semanal e individual, das crianças. Ao longo da minha intervenção fui realizando várias observações neste sentido e planeando momentos com o objetivo de integrar os diferentes “aspectos culturais” de algumas crianças, com as restantes. Por exemplo, a L. (5 anos), filha de pai angolano e mãe russa, utilizou várias vezes os momentos em grande grupo para ensinar músicas russas às restantes crianças. Também o L. (4 anos) e o P. (5 anos), filhos de pai e mãe brasileiros, partilhavam palavras e expressões do português do Brasil distintas das do português europeu, com as restantes crianças. Estas três crianças, apesar de serem de nacionalidade portuguesa, apresentam características e contactam diariamente, em casa, com hábitos culturais distintos dos nossos, acabando de forma natural por levá-los para dentro da sala. Neste sentido, cabe ao educador ajudar a construir um clima de valorização e respeito por diferentes culturas e, sobretudo, saber aproveitar essas diferenças, de forma a enriquecer e a alargar o conhecimento das restantes crianças do grupo. Ao longo da minha intervenção respeitei a diferença, tirei proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem e, sobretudo, manifestei respeito pelas culturas familiares de cada criança (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 35), dando, por exemplo, oportunidade para que estas partilhassem em grande grupo aspetos da sua cultura.

No período de tempo em que estive com este grupo, fui fazendo várias observações que me permitiram conhecer as características singulares de cada criança. Desta forma pude planear e intencionalizar momentos capazes de dar resposta aos seus interesses e necessidades. No decorrer da minha intervenção, pude também conhecer e compreender as suas competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016): Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, considero importante falar de cada uma delas:

- **Área da Formação Pessoal e Social:** relativamente às competências relacionadas com a independência e autonomia, apesar de ser um grupo heterogéneo, todas as crianças se mostraram autónomas nas tarefas de higiene (Ex: lavar as mãos, usar a retrete, etc.) e nas refeições (Ex: comer e beber sozinhos, utilizar os talheres, etc.). Já na capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidades consoante o seu bem-estar e o dos outros, o grupo, no geral, mostrou-se bastante imaturo. Esta imaturidade revelou-se também em competências relacionadas com a consciência de si como aprendiz e, sobretudo, na convivência democrática e cidadania. Apesar de considerar que estas competências não estavam totalmente adquiridas pelo grupo, no geral, ao longo do meu caderno de formação fui fazendo referência a algumas crianças que considerava que apresentavam dificuldades em desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa na sala ou a outras situações do dia-a-dia.

Ao longo do tempo fui observando uma evolução relativamente a estas crianças, tendo sido através da observação e posterior planeamento de momentos em grande grupo, em que a intencionalidade educativa era focada nestas, que consegui colmatar estas dificuldades e chegar às suas necessidades.

- **Área de Expressão e Comunicação:** esta área engloba quatro domínios, entre eles: o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística; o domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

Relativamente ao primeiro domínio, da **Educação Física**, as crianças mostraram-se ao longo do meu período de intervenção bastante interessadas por este domínio, principalmente quando as sessões eram dinamizadas ao ar livre. O domínio da **Educação Artística** contempla diferentes linguagens artísticas, entre elas, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. Este foi, sem dúvida, o domínio, no geral, mais dinamizado pelas crianças, de forma livre e autónoma, sendo que a forma como o espaço da sala, a acessibilidade e diversidade dos materiais estavam organizados permitia que as crianças os

explorassem e fossem criativas no que toca a este domínio. O domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** foi o domínio sobre o qual tive mais interesse e que me deu mais gosto em trabalhar com as crianças, pois relaciona-se com a temática deste relatório. Relativamente à Linguagem Oral o grupo de crianças, no geral, utilizava adequadamente “frases simples (afirmativa e negativa), tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), e concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62). No entanto, existiam crianças que, por razões mais específicas, apresentavam dificuldades na linguagem oral e, portanto, na comunicação com os outros. A M.I. (4 anos), o M. (5 anos), o M.J. (5 anos) e a B. (4 anos) apresentavam dificuldades na fala, não conseguindo articular algumas palavras e apresentando algumas dificuldades na forma de se expressarem e comunicarem com os outros (estas quatro crianças eram acompanhadas semanalmente por uma Terapeuta da Fala, com parceira com a instituição). Nos momentos de grande grupo, estas crianças eram as que se mostram mais inibidas por terem dificuldade em exprimir-se e, conseqüentemente, acabavam por não participar de forma autónoma. Ao longo da minha intervenção, nas reuniões de grande grupo, fui tentando sempre arranjar estratégias que permitissem a participação destas crianças (Ex: falar de situações que tenha tido conhecimento através do grupo do Whatsapp, em que os pais partilharam fotografias destes a brincar, cozinhar, etc.). No decorrer do meu estágio, planeei também vários momentos que ajudaram a trabalhar a consciência linguística das crianças, tais como a aprendizagem de canções com rimas ou lengalengas ou mesmo através leitura de histórias com estas características.

No que se refere à abordagem à escrita, percebi de imediato que esta era uma prática já estimulada pela educadora, na medida em que as crianças, no geral, se familiarizavam bastante com este domínio, tanto através do contacto com a escrita (Ex: planificações, folhas com os dados das crianças, como é o caso das datas de nascimento, identificação de áreas, cartões com o nome de todas as crianças), como pelo próprio uso da escrita pelas crianças (Ex: escrita do nome, data, cartas, convites,

etc.). Durante a minha intervenção planeei, também, momentos com objetivo de envolver as crianças em situações de escrita, de forma natural, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens diversas como é o caso da funcionalidade da linguagem escrita, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para escrever. Podemos observar um exemplo disto, na seguinte nota de campo:

(...) pensei em levar de casa um bloco de notas e vários talões de compras para introduzir de forma natural, na área do faz-de-conta. De forma a envolver o meu tema de relatório de prática de ensino supervisionada, considerei que estes eram os materiais indicados, para envolver as crianças entre as suas brincadeiras com a linguagem escrita, de forma natural. Enquanto observava as crianças nos diferentes papéis que representavam, uma das crianças que estava a fazer o papel de cozinheiro, dirigiu-se a mim e perguntou:

P. (4A): “O que deseja?”

Eu: “Olá Sr. Cozinheiro, pode mostrar-me o que tem?”

P. (4A): “Nós temos pão, maçã, sumo, massa, carne...”

Eu: “Hum.... Então quero um sumo de laranja com um bife, acompanhado por massa. Ah! E uma maçã”

F.L. (4A): “O quê? Tanta coisa...”

P. (4A): “Sim, isso é muita coisa” – entre gargalhadas.

Eu: “Tens razão... é muita coisa para um cozinheiro só... Olha, e se apontares tudo o que pedi, aqui?” – Retirei do bolso o meu bloco.

P. (4A): “Uau, o que é isso?”

Eu: “Aqui pode apontar todos os teus pedidos, daí a nada estão a chegar mais clientes e não dás conta de todos os pedidos...”

Espera, vou buscar uma caneta”

P. (4A): “Então, pode repetir o que deseja?” (Repeti e o P. “escreveu” o meu pedido no bloco – figura 5)

F.L. (4A): Espera, deixa-me ver. Dá-me o papel! Cola aqui...

Ora, queres um sumo de laranja... (enquanto “lia” o que o P. escreveu no papel).



Figura 5 - F. a escrever o meu pedido no bloco de notas

Após esta minha interação com as crianças, envolvendo-me nas suas representações e introduzindo estes dois materiais, as crianças começaram a utilizá-los de forma natural e contínua, umas com as outras (figura 6).



Figura 6 - J. a apontar o pedido do L.

Por fim, o domínio da matemática, que era trabalhado de forma muito natural. Para além dos materiais das diferentes áreas, que permitiam que as crianças contactassem constantemente com números ou que pudessem explorar

noções matemáticas, também, as situações do dia-a-dia dentro da sala permitiam que as crianças desenvolvessem este tipo de aprendizagem (Ex: os responsáveis pela tarefa de meter as mesas, tinham de contar os copos, os pratos e as taças de fruta consoante as crianças que tinham ido ao colégio).

- **Área do Conhecimento do Mundo:** as competências e aprendizagens desenvolvidas nesta área, evidenciaram-se mais a partir do momento em que as crianças começaram a desenvolver um trabalho de Projeto (“O submarino aquático). Neste sentido e, apesar de nem todas as crianças do grupo terem participado no projeto, de acordo com as “Aprendizagens a Promover” das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2016), observei que as crianças:

- Demonstraram curiosidade e interesse pelo que as rodeia colocando questões que evidenciaram o seu desejo de saber mais (“Será que os submarinos têm rodas?”);

- Encontraram explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas (“Os submarinos têm 2 rodas para poderem andar no fundo do mar”);

- Participaram com interesse no planeamento e implementação da metodologia que caracteriza o processo de descoberta da investigação científica (pesquisaram, registaram e tiraram conclusões);

- Participaram na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros (restantes crianças da

- Sala e famílias) os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegaram (apresentação final do projeto).

(Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 87)

Fundamentos da ação educativa

Ao longo do meu período de estágio fui tendo algumas conversas informais com a educadora cooperante, que partilhou comigo não seguir nenhum modelo pedagógico. Tal como descrevi na seguinte nota de campo, presente no dossiê da PES em jardim-de-infância:

A educadora P. disse-me que não se regia por nenhum modelo em concreto mas que trabalhava e retirava de cada um deles aquilo com que mais se identificava e que achava que resultava com o grupo de crianças com quem trabalhava.

Caderno de formação (Semana de 27/09 a 30/09) (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, 2021/22, p. 19)

Esta refere ainda, no projeto curricular de grupo que se revê “numa perspetiva pedagógica sócio construtivista participativa para a educação de infância, em que a pedagogia se organiza em “torno dos saberes que se constroem na ação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.7, citado por (Projeto Curricular do Gurpo - Jardim de Infância, 2021, p. 3). Nesta abordagem pedagógica livre, a educadora foca-se na integração de vários saberes, defendendo que:

- A organização dos grupos deve ser heterogénea, com crianças de várias idades e aptidões;
- Deve existir um clima que proporcione a livre expressão das crianças;
- Deve ser dado às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir;
- Todos devem ser participantes do processo de aprendizagem;
- As famílias devem participar no processo educativo e devem ser estabelecidas relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- Deve fomentar-se a inserção das crianças em grupos sociais diversos, respeitando as diversas culturas e favorecendo uma progressiva consciência si mesmo;

(Curricular, 2021, p. 4)

Relativamente à ação educativa da educadora, esta incide em três fundamentos importantes que não só orientaram a sua prática educativa, bem como permitem que se atualize constantemente a nível pedagógico, sendo elas:

- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância;

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- Qualidade da Educação – no Projeto Curricular de Grupo, a educadora refere que “temos a liberdade para gerir o nosso currículo de sala, devendo reportar à coordenadora da instituição, a nossa abordagem e intenções pedagógicas” (Curricular, 2021, p. 4).

Apesar de ter uma abordagem pedagógica livre, revê-se noutras pedagogias e métodos como o de Montessori, Waldorf, Réggio Emilia, High Scope e, ainda no Movimento da Escola Moderna. Para a educadora Paula, estas pedagogias são vistas como “movimentos e abordagens pedagógicas de referência” que tenta acompanhar e adaptar ao grupo de crianças que tem em cada ano. O seu principal objetivo é que “todos se possam envolver em experiências interativas e na construção da aprendizagem, em que as crianças colaboram com os seus pares e com os adultos, ao nível de todas as dimensões da pedagogia: planificação, execução, reflexão das atividades e projetos” (Curricular, 2021, pp. 4, 5).

No Projeto Curricular do Grupo, a educadora refere ainda que a sua prática pedagógica se baseia, também, nas competências específicas, conteúdos e níveis de desempenho inerentes às áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Área de formação pessoal e social, Área das Expressões e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo).

3. Processo investigativo

Neste capítulo irei esclarecer a forma como se desenrolou o meu processo investigativo nos contextos de creche e de jardim-de-infância. Para começar farei um breve enquadramento sobre a metodologia por mim utilizada – investigação-ação –, identificando as fases que a caracterizam e qual a sua importância. Posteriormente, irei identificar quais os participantes no estudo e o respetivo procedimento de recolha de dados que caracterizaram a minha investigação.

3.1. Procedimento metodológico: Investigação-ação

Para que um educador esteja em constante aprendizagem e evolução, é importante que, recorrentemente, este, investigue sobre a sua prática. Essa investigação dar-lhe-á uma grande contribuição ao nível do seu desenvolvimento profissional e, para além dele próprio, os restantes participantes envolvidos – por norma, o grupo de crianças com quem trabalha – poderão também beneficiar dela. Tal como refere Mesquita-Pires (2010), estudos feitos sobre o desenvolvimento profissional, comprovam que a utilização deste procedimento em educação “providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se reflectem na aprendizagem dos alunos” (Mesquita-Pires, 2010, p. 72). Beillerot (1991), citado por Alarcão (2001) assume que, para que haja uma investigação, são necessárias, pelo menos três condições:

- Produção de conhecimentos novos;
- Processo de investigação rigoroso (sistemático, susceptível de ser reproduzido);
- Comunicação dos resultados que permita a discussão crítica, a verificação, a construção sucessiva.

(Alarcão, 2001, p. 8)

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009) defendem o processo “investigação-ação” como “uma família de metodologias da investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360). Para os autores, o mais importante

neste procedimento metodológico, é a reflexão que o professor/educador faz da sua própria prática. Essa “exploração reflexiva” contribuirá tanto para a “resolução de problemas” como para a “planificação e introdução de alterações” dessa mesma prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360).

Também Kurt Lewin – psicólogo social – citado por Ponte (2002), definiu o processo de “investigação-ação”, igualmente, numa “sucessão de ciclos”. Para o psicólogo, esta sucessão cíclica envolve “uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação” (Ponte, 2002, p. 6). De acordo com a definição de Lewin, este processo engloba as seguintes fases:

a. A formulação do problema ou das questões do estudo – esta fase é fundamental para que haja uma investigação. As questões do estudo devem surgir e estar associadas a inquietações do investigador e devem ser “claras e susceptíveis de resposta com os recursos existentes” (Ponte, 2002, p. 12);

b. A recolha de dados – a formulação das questões ou da problemática, determinará a natureza do objecto de estudo e os dados a recolher, que permitirão, mais tarde, dar resposta a essas questões. Como assume Ponte (2002), o objecto de estudo pode ser uma “identidade bem definida”, como é o caso de um grupo de crianças, de uma só criança, de uma instituição, um currículo, entre outros. Relativamente à recolha de dados, só o estudo de caso em questão definirá a natureza destes, que poderá ser qualitativa (não numéricos) e quantitativa (numéricos). Para uma recolha de dados de natureza qualitativa, o investigador pode recorrer à observação, à entrevista, à análise documental e ao uso do diário de bordo/caderno de formação. Neste último, o investigador vai registando os acontecimentos que vai observando e/ou participando e, também, informações que considere úteis à sua investigação.

É importante referir que não interessa recolher muitos dados, mas sim dados essenciais à investigação. Para tal, como afirma Ponte (2002) é importante definir, previamente, um “plano global” da investigação “prevendo o que se vai fazer, quando e como” (Ponte, 2002, p. 15).

c. A interpretação dos dados recolhidos, a sua divulgação e as conclusões obtidas – se o procedimento de recolha de dados for claro e bem

definido, permitirá uma melhor interpretação destes. As conclusões e respetiva divulgação, podem assumir várias formas, desde conversas informais com pessoas próximas ao investigador ou até mesmo, como assume Ponte (2002), em apresentações formais (Ponte, 2002, p. 15). Estas formas de divulgação das conclusões obtidas, podem ser vistas de uma perspetiva crítica, no sentido em que o investigador compreende o que é ou não importante para a sua investigação, podendo servir para desencadear novas questões problematizantes, permitindo assim que esta se torne numa investigação de qualidade.

(Ponte, 2002, pp. 12-15).

Este conjunto de etapas que se conectam entre si é igualmente defendido por muitos outros autores. Alarcão (2002), afirma para que a investigação-ação se considere investigação, esta tem “de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2001, p. 8). Máximo Esteves (2008), assim como Ponte (2002), afirma que este processo investigativo deve ser “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (Máximo-Esteves, 2008, p. 82)”.

Em suma, é possível compreender a expressão “cíclica” que tão bem define este processo de investigação. É esclarecedor a forma como as fases acima descritas, dependem e se intercalam umas nas outras.

O meu processo investigativo focou-se, portanto, em todas as fases estabelecidas por estes autores. Tendo como principal temática “A aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo”, primeiramente, foquei-me em formular uma questão que me permitisse compreender mais e melhor acerca da temática escolhida. A minha inquietação, como já referi anteriormente, era compreender de que forma as crianças compreendiam a escrita como escrita, isto é, de que forma era feita esta aprendizagem. A esta inquietação, surgiram outras associadas, como é o caso: De que forma pode esta aprendizagem ser desenvolvida? Após algumas intervenções em pequenos estágios de observação-participante, ao longo da licenciatura e do mestrado, a observação e conseqüente curiosidade pela forma como as salas estavam organizadas, permitiram-me definir a principal questão orientadora à minha investigação: “De que forma pode a organização do ambiente educativo, influenciar a aprendizagem da escrita?”.

Após a questão orientadora estar definida, delineei alguns objetivos que me permitiram um processo investigativo mais organizado, sendo eles:

- Observar e refletir sobre as concepções das crianças relacionadas com a escrita em contexto de creche e de jardim-de-infância;
- Observar e refletir sobre a organização do ambiente educativo;
- Conhecer as práticas de escrita emergente, presentes nas respetivas salas;
- Recolher dados através de registos das crianças (mapa das presenças, desenhos, trabalhos, etc.), registos videográficos e fotográficos;
- Proporcionar às crianças o contacto com a escrita através de oportunidades diversas;
- Promover e estimular nas crianças a compreensão da funcionalidade da escrita.

O meu processo de investigação dividiu-se então em algumas etapas que se complementaram à medida que eu ia desenvolvendo os meus objetivos. Irei então passar a assinalar essas etapas baseadas nos objetivos delineados e desenvolvidos ao longo destas:

- Comecei então por estabelecer a **observação** como um fator primordial, que me permitiu **conhecer o contexto** – sala – e a forma como este estava organizado;

- Posteriormente, considerei igualmente importante, **conhecer as concepções das crianças acerca da escrita** e, também, a **forma como as educadoras cooperantes a trabalhavam** – e, se a trabalhavam – com estas;

- Ainda numa fase inicial, considerei cruciais as **conversas/entrevistas** que pudesse ter com as educadoras. Estas **conversas informais**, permitiram-me **conhecer e refletir** mais e melhor sobre as salas, as suas potencialidades, e, claro, sobre os interesses e necessidades do grupo e de cada criança a nível individual.

A segunda etapa incidiu sobre a preparação e planeamento da minha intervenção onde me baseei nos dados que recolhi, analisei e refleti à medida que ia desenvolvendo cada objetivo. A etapa seguinte disse respeito à parte de intervenção e auto-regulação,

em que me foquei na Área da Educação e Metodologia por Projeto, dando assim, oportunidade às crianças de terem uma voz ativa.

A quarta e última etapa diz respeito à avaliação final, sustentada nos resultados obtidos ao longo deste processo e que tornarei públicos neste relatório.

3.1.1. Procedimento de recolha de dados e participantes no estudo

A fim de conseguir alcançar os meus objetivos e de dar continuação ao meu processo investigativo, dei início ao procedimento de recolha de dados. Para tal, foquei-me no grupo de crianças de cada sala em questão e utilizei vários instrumentos de recolha de dados. De seguida, indicarei quais utilizei e de que forma os utilizei.

Observação – Segundo Máximo-Esteves (2008), este instrumento permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem, num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e, por este motivo, a observação foi o primeiro instrumento que utilizei. Através dela, inicialmente não participante, pude compreender a forma como o espaço de cada sala era organizado, os interesses e necessidades das crianças e o papel de cada educadora. Ao mesmo tempo, fui observando como a escrita e/ou a sua emergência era utilizada e recebida em sala, pela educadora e pelo grupo de crianças, respetivamente. Posteriormente, aquando da minha observação participante, tive oportunidade de melhorar, semana após semana, a minha prática e, de forma a registar todos os dados que fui observando, recorri ao suporte de imagem (fotografia e vídeo) e, também, de áudio (conversas entre crianças, atitudes e/ou formas de manusear certos materiais por parte das crianças, etc.), que me permitiram, futuramente, transportar estes dados para o suporte escrito (notas de campo).

Notas de campo e reflexões – As notas de campo tratam-se do registo escrito suportado através da observação, onde ao longo de toda a minha intervenção eu descrevi tudo o que observei, de forma participativa ou não, com o objetivo de, posteriormente, poder refletir sobre isso e, assim melhorar a minha prática indo ao encontro dos meus objetivos e dos interesses e necessidades de cada criança. Este tipo de registo era, inicialmente, feito num caderno que eu levava de casa onde apontava palavras, frases, curiosidades e outros pontos chaves de cada momento observado. Quando a minha intervenção passou a ser mais participativa, passei a utilizar maioritariamente o suporte de imagem e de áudio e, posteriormente já em casa, através destes dois suportes e da

minha própria memória, fazia registos mais extensos e elaborados de momentos sobre os quais eu achava que mereciam a minha reflexão. Tal como referem as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 13). Por este motivo, em simultâneo à minha escrita descritiva fui refletindo sobre cada momento/situação e melhorando a minha prática e futuro planeamento.

Planeamento e avaliação – Para além da avaliação e reflexão, as informações recolhidas através da observação e registos que ia fazendo, permitiram-me “adequar o planeamento da ação pedagógica” e, de forma cíclica e evolutiva, voltar a observar, registar, planear e refletir/avaliar (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 11). Este planeamento era feito, semanalmente, com o apoio de todos os intervenientes como é o caso das educadoras, estagiária – eu –, das auxiliares, das famílias e principalmente das crianças. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a participação destas “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 16). Deste modo, após as informações recolhidas e do apoio de todos os intervenientes na planificação semanal, em casa, diariamente e de forma prévia, planeava cada momento do dia seguinte com o objetivo de responder às necessidades e interesses de cada criança e, assim sucessivamente, semana após semana, melhorando a minha prática e explorando as minhas próprias potencialidades educativas, através da “exploração e utilização dos espaços e materiais, interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos e da distribuição e utilização do tempo” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 17).

Tal como referido nos meus objetivos iniciais, para além da avaliação feita através da observação e reflexão da minha prática e intervenção, dos interesses e necessidades de cada criança e da forma como o ambiente educativo estava organizado, recorri, para este último, em contexto de creche, à Escala de Avaliação do Ambiente de Creche. Esta escala trata-se de uma adaptação da Infant/Toddler Environment Rating

Scale (ITERS) escrita pelas autoras Thelma Harms, Debby Cryer e Richard Clifford, traduzida e adaptada por Ana Isabel Mota Pinto e Teresa Paula Grego D. Silva, respetivamente. Tal como o nome indica, esta escala permite avaliar de forma global a qualidade de centros educativos para crianças em contexto de creche. Esta escala está dividida em 35 itens agrupados, cada um deles, em sete áreas e respetivas subescalas e, em cinco itens de avaliação (Insatisfatório, Mínimo, Bom, Muito bom e Excelente):

- Mobiliário e a sua disposição para crianças;
- Cuidados pessoais de rotina;
- Escuta e conversação;
- Atividades de aprendizagem;
- Interação;
- Estrutura do programa;
- Necessidades do adulto.

(Pinto & Silva, 1994).

Deste modo, considerei importante avaliar as áreas e respetivas subescalas que se relacionavam com a escrita, em conjunto com a educadora (apêndice 1). No entanto, após a utilização desta escala, em reflexão sobre a avaliação feita sobre cada tópico, percebi que esta não teria uma grande influência e/ou mudança com a minha intervenção. Isto é, visto estarmos a viver uma época complicada devido à pandemia da covid 19 e às restrições por esta impostas, os tópicos que avaliei viam-se sofridos pelas mesmas. Na minha perspetiva, aquando da avaliação das áreas por mim escolhidas, estes teriam de ser avaliados conforme as condições impostas pelas restrições o permitiam. No tópico “Mobiliário e sua disposição para crianças”, este encontra-se avaliado (apêndice 1) como “Bom”. Na altura, os materiais de escrita encontravam-se guardados no interior de um móvel, para evitar que, como é natural nas idades do grupo de crianças da sala em questão (1-3 anos), as crianças os levassem à boca e assim partilhassem ou transmitissem alguma bactéria ou algum vírus. Por este motivo, por não estarem à disposição das crianças, este tópico “deveria” ser avaliado num item inferior. No entanto, e como eram arrançadas estratégias diárias para que estes materiais fossem manuseados e utilizados pelas crianças, eu e a educadora considerámos que o item de avaliação “Bom”, seria adequado. Este caso refletiu-se nos restantes tópicos que escolhi avaliar, tendo, por isso, chegado à conclusão que mesmo que eu quisesse melhorar ou mudar a forma como estas regras de organização estavam estipuladas, estaria a ir contra

as ideias da educadora em sala, e da própria instituição. Por este motivo, mais tarde, em reflexão comigo mesma, considerei em vão esta avaliação, sendo que não consegui alterar o nível de avaliação dos tópicos que podiam, noutra situação, ser melhorados.

Ainda que numa altura diferente e com maior abertura de restrições da pandemia, já em contexto de jardim-de, tomei a decisão de não recorrer à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância adaptada de Early Childhood Environment Rating Scale (ECRS) – como descrito nos meus objetivos iniciais – por considerar, na altura, que a avaliação dos tópicos relacionados com a escrita, não beneficiaria na resposta à minha problemática e respetiva questão de investigação. Hoje, compreendo que a sua aplicação poderia ter sido bastante útil, na medida em que acabei por arranjar estratégias que consolidaram o trabalho e as aprendizagens já desenvolvidas em sala e, também, que melhoraram algumas áreas da sala, no que toca à escrita, como irei aprofundar mais à frente. Desta forma, a aplicação da escala poderia sustentar as estratégias que coloquei em prática. Ao não ter aplicado esta escala, recorri então apenas a outros tipos de avaliação – observação – arranjando as tais estratégias que me permitiram chegar aos meus objetivos (Ex: conhecer as conceções das crianças acerca da escrita), introduzindo materiais de escrita na área do faz-de-conta, por exemplo.

Análise documental – Ao longo de toda a minha intervenção, fui lendo alguns documentos e livros que me permitiram sustentar as minhas reflexões escritas e que me facultaram o planeamento de alguns momentos e/ou atividades. A análise documental foi também importante nesta última fase do processo investigativo – a escrita do relatório – onde me foquei em pesquisar essencialmente sobre o tema por mim escolhido e, também sobre a investigação-ação. Este trabalho individual de pesquisa e análise de vários documentos em conjunto com a ajuda e disponibilização de outros materiais (documentos e livros) fornecidos pela minha orientadora, professora Ângela Balça, permitiram-me consolidar conceitos importantes para a minha temática, do ponto de vista de vários autores e recolher informações relevantes para a escrita e desenvolvimento deste relatório.

3.2. Processo de intervenção

Neste último capítulo do meu relatório pretendo fazer uma descrição e análise detalhadas da minha intervenção em contexto de creche e de jardim-de-infância onde irei indicar o que observei relativamente à emergência da escrita e à forma como esta era desenvolvida em contexto, com as crianças, pelas educadoras. Farei, portanto, uma abordagem inicial sobre este tema e anterior à minha intervenção, e posteriormente, irei apresentar as minhas propostas interventivas com o objetivo de promover uma maior familiarização com este tópico e que ajudaram a dar resposta à minha questão investigativa inicial.

3.2.1. Creche

Observação da organização do ambiente educativo e as conceções das crianças relacionadas com a escrita

À minha chegada à sala de creche, a primeira coisa que fiz foi observar a forma como o ambiente educativo estava organizado relativamente à escrita, mais propriamente à presença de código escrito e, também, as conceções das crianças relativamente a este. A escrita, mais propriamente o código escrito, encontrava-se presente na sala, nas paredes – figura 7 –, e como identificador de alguns materiais e espaços/áreas da sala, como podemos observar na seguinte nota de campo, retirada do meu caderno de formação e citada no dossiê de PES em creche:

“ (...) as crianças, em toda a sala, têm oportunidade de contactar com o código escrito através da exposição de placares com lengalengas associadas a imagens, o nome das áreas escrito e colado na parede e, também, as caixas dos materiais identificados com os respetivos materiais.”

Caderno de formação (Semana de 22/03 a 25/03), (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 45).



Figura 7 – Presença de código escrito nas paredes da sala

Apesar desta presença notória, ao longo das minhas observações fui sentindo que a familiarização das crianças com este tópico era pouca, ou seja, apesar de presente, este não era explorado ou estimulado com frequência pelo adulto. Por exemplo, senti que as canções e lengalengas expostas nas paredes, já estariam expostas há demasiado tempo não sofrendo alterações e, para além disso, não eram exploradas. Quando cantadas, ainda que poucas vezes, em momentos de transição de rotinas, em que as crianças se sentavam na área do descanso/calma com pelo menos um adulto, este não as exploravam. Para além da pouca exploração do código escrito presente na sala, durante as duas primeiras semanas de observação também não observei inovação e/ou introdução de novas estratégias que promovessem ou estimulassem a aprendizagem e/ou familiarização da escrita nas crianças. Por este motivo, e após conversar com a educadora cooperante, o meu principal objetivo foi de imediato pensar em formas e estratégias de reorganizar o ambiente educativo com base nestes fatores – promover a familiarização com o código escrito – e de alguma forma envolver as crianças para que esta familiarização lhes fizesse sentido e para que estas se apercebessem que esta tem uma intenção.

Intervenção – Propostas/atividades desenvolvidas

Registo escrito de momentos/atividades com o apoio de fotografias

O registo escrito de atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo da minha intervenção, foi a primeira estratégia que adotei com o objetivo de promover, não só, a familiarização e o contacto com o código escrito, mas também a compreensão gradual da sua funcionalidade, na medida em que esta tem uma intenção e que é importante que as crianças o compreendam de forma gradual e com sentido. Estes registos eram escritos por mim – figura 8 –, o que permitia que as crianças olhassem para mim como um modelo, escrevendo na presença delas, de forma “natural e intencional” (Mata, A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, p. 57). De modo a envolver as crianças mais significativamente, escolhi introduzir nestes registos, fotografias das mesmas, impressas – que lhes fui tirando ao longo desses momentos, como podemos observar no exemplo da figura 9 “Registo da atividade de culinária” –, permitindo que estas as pudessem explorar, através do contacto visual e oralmente, através do diálogo entre adulto-criança e/ou criança-criança.



Figura 9 – Realização do registo escrito com apoio do adulto



Figura 8 – Registo da atividade de culinária com o apoio de fotografias

À medida que o diálogo entre as crianças e adulto-criança, com base nas fotografias e na atividade em si, ia acontecendo, eu ia igualmente colocando perguntas às crianças com objetivo de chegar à “descrição” das próprias fotografias, como mostra o seguinte excerto retirado do meu caderno de formação, com algumas vozes das crianças:

Este momento foi dedicado ao registo da atividade de culinária (salame) feita na sexta-feira anterior pelas crianças. Para tal, levei para a sala fotografias impressas das crianças durante a realização desta atividade e deixei que, livremente, as explorassem. Neste momento aproveitei para observar a leitura que as crianças foram fazendo das suas próprias fotografias e, também, das restantes crianças (leitura de imagens).

S. (1:7): “O tato aqui” (O santiago está aqui) – apontando para uma das fotografias onde aparecia.

S. (2:11): “A L. e o A. estão aqui na fotografia mas hoje não vieram à escola. Eu estou aqui, a comer o salame. Mas só comi depois de comer o pão...” (enquanto fazia a leitura das imagens ia olhando para mim e eu ia respondendo)

Estagiária: “Muito bem S. E gostaste do salame? Estava bom?”

S. (2:11): “Gostei do salame, estava bom. Tu comeste Mafalda? Levaste para casa?” (as crianças comeram o salame na sexta-feira à tarde, momento em que eu já não estou na instituição).

Estagiária:” Levei sim S., e gostei muito! Vocês cozinham muito bem...”

C. (3:3): “Eu não estou aqui... não provei”

Estagiária: “Pois não C. Estavas doentinha e, neste dia ficaste em casa. É por isso que não apareces nas fotografias”

C. (3:3): “Mas eu também quero cozinhar”

Estagiária: “Então podemos cozinhar... o que queres cozinhar?” (fui buscar o diário de grupo e preparei-me para apontar o interesse da C.)

C. (3:3): “Eu quero cozinhar um bolo”

S. (2:11): “Eu também quero Mafalda. Estás a escrever não estás?”

Estagiária: “Estou sim S. Estou a registar o interesse da C. Ela não participou na realização do salame porque estava doente, lembra-te? Mas vamos todos participar na realização do bolo”

C. (3:3): “Sim porque eu já não estou doente”

Caderno de formação, (Semana de 26/04 a 29/04) (Gonzalez, Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 96)

Ao longo da minha intervenção, fui percebendo que a exploração das fotografias e o diálogo, por parte das crianças, em volta destas, foram bastante significativos, na medida em que as crianças se envolviam nos registos mesmo não os escrevendo – enquanto diziam oralmente aquilo que tinham feito/ou o que estava a ser feito durante aquele momento/atividade, eu ia escrevendo e lendo o que escrevia, o que fez com que,

apesar de não saberem ler, as crianças fossem contactando com o código escrito e se apercebessem que este tinha uma intenção. Para além do envolvimento das crianças ao longo da atividade, estes registos eram sempre expostos nas paredes da sala, o que permitia que estas se envolvessem diariamente através da observação e contacto com estes, podendo entre si dialogar sobre o que observavam, como podemos observar no excerto acima descrito, retirado do meu caderno de formação, e nas seguintes figuras.

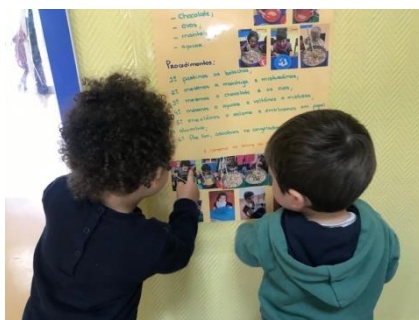


Figura 10 – Crianças a observar e a dialogar sobre as fotografias presentes no registo

À semelhança deste último exemplo que dei – registo escrito de atividades desenvolvidas pelas crianças – realizei também, em conjunto com as mesmas, um registo ligeiramente diferente, desta vez, de momentos aleatórios vividos pelas mesmas ao longo do meu percurso, enquanto estagiária – também este através de fotografias –, com base no diálogo entre estas. Esse diálogo deu novamente origem à legenda de cada fotografia (vozes das crianças) – figura 11. Ainda que com o mesmo objetivo, de modo a evitar a realização de registos escritos de todas as atividades desenvolvidas, optei por desenvolver este momento em que as crianças tiveram oportunidade de recordar diferentes situações, vividas por estas ao longo de vários dias e não propriamente de uma atividade única.

Igualmente com sentido e intenção educativa, optei por escolher expor estes registos não só ao alcance das crianças, mas também numa zona onde estas passavam o seu tempo diário e onde pudessem interagir a qualquer momento, mas em especial naquele – em frente à casa de banho, onde as crianças esperavam para fazer a sua higiene após a hora de almoço – num momento de transição entre rotinas. No seguinte excerto, retirado do meu caderno de formação, podemos observar a razão desta escolha:

A escolha de querer expor este registo fotográfico e escrito em frente à casa de banho surgiu, pois nos momentos de higiene, as crianças por não

poderem estar todas na casa de banho ao mesmo tempo muitas vezes esperam sentadas à porta desta num espaço em que conversam umas com as outras ou, acompanhadas por um adulto, são cantadas algumas canções. Desta forma, poderão também, daqui para a frente, conversar sobre os momentos que realizaram anteriormente através das suas fotografias e, também do registo escrito que eu fiz em conjunto com estas.

Caderno de formação, Semana de 24/05 a 28/05), (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 128).



Figura 11 – L. (3:2) a observar-se num momento anterior



Figura 12 – G. (1:6) a observar os momentos/atividades realizados pelas diferentes crianças do grupo

No geral, a estratégia de registar por escrito situações e/ou atividades específicas, vividas e desenvolvidas, respetivamente, pelas crianças, revelou-se bastante significativa para estas, na medida em que lhes deu oportunidade de contactarem com o código escrito, de promover e estimular a interação e participação de todas, podendo recordar momentos e aprendizagens desenvolvidas. O facto deste tipo de registos conter imagens também é importante visto que pode promover o diálogo entre as crianças ao lerem as imagens, relembrando os procedimentos e/ou acontecimentos através da sua observação, visto que ainda não sabem ler.

Relativamente à minha prática, a utilização desta estratégia permitiu-me, inicialmente, observar as conceções das crianças relacionadas com a escrita, – ajudando assim, a dar resposta a um dos meus principais objetivos – nomeadamente, a forma como olhavam para o código escrito em si e como, no fim do meu percurso, revelaram

compreensão no que toca à funcionalidade da escrita. Esta conclusão, da minha parte, deu-se, não só com esta estratégia, mas também com outras que fui desenvolvendo em simultâneo e/ou de forma progressiva, tendo sido a partir desta que compreendi a forma como poderia continuar a promover certas aprendizagens relacionadas com a escrita.

Introdução de cartões com a fotografia e respetivo nome associado

As minhas primeiras intervenções – ainda que o tenha feito ao longo de todo o meu percurso, enquanto estagiária – basearam-se principalmente na observação. Observação essa, focada não só nas crianças e nas suas diferentes características e necessidades, mas, também e, sobretudo, focada na forma como a sala estava organizada e aquilo que potenciava e promovia no desenvolvimento de cada criança e no grupo em geral, relativamente à escrita e a tudo o que a ela envolve. Neste sentido, todas as minhas estratégias se focaram em inovar e introduzir novas formas de potenciar e consolidar aprendizagens relacionadas com este tópico. Assim, após a observação do ambiente educativo, da forma como as paredes estavam organizadas e dos materiais que a sala continha, capazes de estimular e potenciar o contacto com o código escrito, planeei introduzir cartões com a fotografia e respetivo nome associado de cada criança. No seguinte excerto, podemos observar a forma como introduzi estes cartões:

Comecei por tirar de uma caixa que trouxe de casa, um cartão e mostrei às crianças.

C. (3:3): É o João Ventura!

Eu: Boa C. É o João Ventura. E vocês sabem o que diz aqui? (aponte para o nome do João Ventura...)

S. (2:8): É o quê?

Eu: É o nome do João Ventura!

Eu: Olhem, e aqui?

S. (2:8): É a Sara! Diz Sara... olha a fotografia da Sara e à frente o nome da Sara...

Eu: Muito bem! A Mafalda trouxe estes cartões com as fotografias e nomes de todos os meninos e de todas as meninas.

(Dei um cartão a todos com o nome e com a fotografia de cada um)

Caderno de formação, (Semana de 24/05 a 28/05), (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, 2020/21, p. 129)

Posto isto, deixei que as crianças explorassem os cartões de forma livre – os cartões foram feitos em papel e estavam plastificados, para fácil manuseamento – e observei as suas interações e as observações que iam fazendo umas com as outras. Lembro-me que houve uma breve diferenciação na exploração dos cartões entre as crianças mais novas e as mais velhas, tendo as primeiras manuseado apenas os cartões e as segundas – que já falavam – conversaram umas com as outras sobre estes dizendo quase sempre “Aqui diz...” dizendo o nome da criança que aparecia na respetiva fotografia do cartão. Estes cartões passaram a fazer parte da sala, como qualquer outro material, à disposição das crianças para que estas os pudessem explorar sempre que quisessem, de forma livre. Apesar de ainda não saberem ler, considerei importante a introdução destes cartões e, acima de tudo, aquilo que representavam – a identidade de cada criança, o seu nome – na medida em que começaram a familiarizar-se com as letras que o seu nome reunia. Para além disto, as crianças mais velhas, em momentos de manuseio de materiais de escrita (caneta/lápis) e de folhas de papel, já mostravam interesse em copiar o seu nome na própria folha, escrito pelo adulto para identificar desenhos/outros trabalhos e, desta forma, passaram a ter um apoio diferente, sem a dependência do adulto para escrever o seu nome e, assim, poderem copiá-lo, sempre que quisessem e mostrassem interesse em fazê-lo.



Figura 13 – Apresentação dos cartões às crianças



Figura 14 – C. (2:2) e M.I. (2:0) a explorarem os cartões com os seus nomes

Outras propostas

Tal como referi anteriormente, ao longo da minha intervenção, de forma a ir ao encontro dos objetivos que defini inicialmente, desenvolvi várias propostas com o objetivo de promover o contacto e a familiarização com o código escrito. À medida que fui cumprindo com este objetivo, fui, gradualmente e de forma natural, passando por outros objetivos, como é o caso da compreensão da funcionalidade da escrita. Para além das estratégias acima apresentadas – o “Registo escrito de momentos/atividades com o apoio de fotografias” e a “Introdução de cartões com a fotografia e respetivo nome associado”, desenvolvi ainda:

- Aprendizagem de duas canções com fotografias e escrita associada;
- Contar histórias e explorá-las com o objetivo de despertar o gosto e o contacto com livros portadores de escrita;
- Escrita da história para o teatro de final de ano com ajuda das crianças mais velhas;
- Exploração de um dossiê, já presente em sala, com imagens legendadas;
- Promoção do contacto com canções, lengalengas e instrumentos de pilotagem (relacionados com a escrita – diário de grupo) já presentes em sala;
- Entre outras.



Figura 15 – Conto de uma história portadora de escrita



Figura 16 – Apresentação da canção “A colmeia” com apoio de cartaz (fotografias e escrita associada)

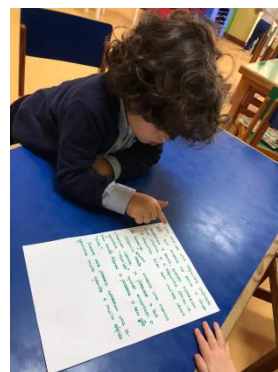


Figura 17 – História do teatro de final de ano escrita por mim com o apoio das crianças mais velhas

3.2.2. Jardim de Infância

Observação sobre a organização do ambiente educativo e as concepções das crianças relacionadas com a escrita

Ao contrário do que aconteceu em contexto de creche, à minha chegada à sala de jardim-de-infância, através das observações iniciais que fiz relativamente à organização do ambiente educativo e à forma como a escrita estava presente no dia-a-dia das crianças – desde a organização das paredes, à exposição de trabalhos realizados pelas crianças com a presença de escrita, à identificação das áreas, presença de materiais de escrita nas diferentes áreas, de jogos estimuladores desta e à estimulação e exploração do adulto, em atividades intencionais ou espontâneas por parte das crianças – percebi de imediato que este era um tópico com o qual o grupo de crianças se familiarizava e, sobretudo, bastante estimulado e explorado pelo adulto em sala. Para além de que, neste contexto, a sala contava com a presença de uma área diretamente relacionada com a escrita – área da escrita – que, por coincidência, era uma das áreas mais procuradas pelas crianças.

Durante as primeiras duas semanas de observação, a educadora da sala desenvolveu várias atividades que envolveram elementos da escrita, desde o desenhar ao procurar das iniciais do nome de cada criança em revistas (figura 18), à introdução de materiais potenciadores desta na área da escrita. Para o primeiro exemplo, podemos observá-lo mais fundamentado no seguinte excerto, retirado do meu caderno de formação:

Sentadas a pares, com várias revistas à sua disposição, as crianças procuraram a inicial do seu nome presentes nos títulos e/ou textos. Numa folha A4 escreveram, em grande, a inicial do seu nome e, o objetivo era tentar encontrar na revista, recortando e posteriormente colando, a inicial do nome de cada criança nessa folha. Foi uma atividade interessante pois, uma vez mais, permitiu desenvolver várias aprendizagens ao nível da escrita, das expressões e também ao nível da comunicação adulto-criança e criança-criança, visto que se ajudavam mutuamente pelo facto de estarem sentadas a pares.

Caderno de formação, Semana de 27/09 a 30/09/2021, (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, 2021/22, p. 36)



Figura 18 – Recorte e colagem da letra “M”

Relativamente ao segundo exemplo, observemos o seguinte excerto:

A educadora começou por mostrar ao grupo um conjunto de cadernos, e questionou-o sobre o que seriam. As crianças que já tinham estado com a educadora no ano anterior deram as suas sugestões pois já os conheciam da sua sala. A educadora confirmou e, em simultâneo, conversou e explicou ao grupo que aqueles cadernos estavam forrados com pinturas que cada uma das crianças terá feito e, estariam identificados com o nome de cada uma delas. Sugeriu ainda que, naquele momento, cada criança, escrevesse o seu nome e a data do dia de hoje e que, posteriormente, fossem meter o seu caderno no móvel da área da escrita (área que suportará estes cadernos como elementos de apoio à escrita de cada criança).

Caderno de formação, Semana de 04/10 a 08/10/2021, (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, 2021/22, p. 42)

Visto que a escrita já era bastante estimulada e que as crianças já estavam bastante familiarizadas com este tópico, a minha prática tornou-se ainda mais desafiante tendo por isso o meu foco do contexto de creche, alterado. O objetivo passou a não estar

só direcionado para a introdução de novas estratégias, mas sobretudo ser capaz de dar continuidade às competências já desenvolvidas.

Intervenção – Propostas/atividades desenvolvidas

Enriquecimento da área do faz de conta (introdução de materiais potenciadores de escrita)

Embora, como referi acima, a sala de jardim-de-infância contasse com a presença da escrita nas mais variadas situações – organização da própria sala, existência de materiais potenciadores de escrita e a sua exploração por parte das crianças individualmente ou em grande grupo – percebi que ainda era possível introduzir novas estratégias em sala. Após reflexão diária e semanal do que fui observando, percebi, mediante as brincadeiras de todas as crianças do grupo, que a área do faz de conta seria uma área onde podia desenvolver estratégias que permitissem igualmente o contacto com a escrita e a envolvência das crianças com esta, compreendendo, de forma natural, a sua função e intencionalidade. Deste modo, planeei a introdução de novos materiais – um bloco de notas e vários talões de compras. Tal como referi no meu caderno de formação, considereei que estes eram os materiais indicados para envolver as crianças entre as suas brincadeiras com a linguagem escrita, de forma natural.

Neste sentido, no dia, dirigi-me à área do faz-de-conta, que já estava ocupada por quatro crianças que estavam a brincar/representar junto à cozinha. Inicialmente, comecei por observá-las percebendo que estariam a representar num contexto de restaurante, em que duas das crianças eram os cozinheiros, uma era o cliente e, por fim, outra tratava dos “pagamentos” junto da caixa registadora enquanto mexia nas notas e moedas de brincar. Senti de imediato que este era o momento indicado e ideal para introduzir os materiais que tinha levado. Enquanto observava as crianças nos diferentes papéis que representavam, iniciou-se um diálogo entre mim e estas que transcrevo, de seguida, do meu caderno de formação:

P. (4A): “O que deseja?”

Eu: “Olá sr. Cozinheiro, pode mostrar-me o que tem?”

P. (4A): “Nós temos pão, maçã, sumo, massa, carne...”

Eu: “Hum.... Então quero um sumo de laranja com um bife, acompanhado por massa. Ah! E uma maçã”

F.L. (4A): “O quê? Tanta coisa...”

P. (4A): “Sim, isso é muita coisa” – entre gargalhadas.

Eu: “Tens razão... é muita coisa para um cozinheiro só... Olha, e se apontares tudo o que pedi, aqui?” – Retirei do bolso o meu bloco.

P. (4A): “Uau, o que é isso?”

Eu: “Aqui pode apontar todos os teus pedidos, daí a nada estão a chegar mais clientes então dás conta de todos os pedidos... Espera, vou buscar uma caneta”

P. (4A): “Então, pode repetir o que deseja?”

(Repeti e o P. “escreveu” o meu pedido no bloco – figura 7)

F.L. (4A): Espera, deixa-me ver. Dá-me o papel! Cola aqui... Ora, queres um sumo de laranja... (enquanto “lia” o que o P. escreveu no papel).

Após me terem servido, eu disse:

Eu: “Então e agora quanto vou pagar por tudo isto que eu pedi?”

L. (4A): “Toma toma, agora tens de pagar com estes «dinheiros»”

Eu: “Ah muito obrigada. Olha, toma estes papéis, com eles podes dizer quanto deve cada cliente, podes fingir que tens o preço do que as pessoas pedem, nesses papéis? Sabes que papéis são esses?”

L. (4A): “Sim, este é quando a mãe vai ao pingo doce...”

Eu: “É verdade, quando vamos às compras, na altura de pagar, aqueles senhores ou senhoras que estão nas caixas, no fim, dão-nos estes papéis, chamam-se ta-lões. Diz o que comprámos/comemos e o preço. Olha, estes números aqui. É o preço...”

L. (4A): “Talões? (surpreendido). O preço? Ah, então tu vais pagar 50 números!”

Eu: “50 números? O que são 50 números”

L. (4A): “É o preço, o que tu vais pagar. Toma estas notas...”

O meu principal objetivo com a introdução destes materiais era que, enquanto desenvolviam as suas representações e respectivos papéis, as crianças pudessem contactar, interagir e envolver-se com a linguagem escrita de forma natural. Como se pode observar na conversa que tive com as crianças, apesar de ainda não saberem ler nem escrever de forma convencional – daí ter referido sempre estas palavras entre aspas durante a conversa – elas usaram os materiais que levei com um fim. Tal como refere Lourdes Mata (2008), apesar de não o fazerem convencionalmente, as crianças “usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia” (Mata, *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*, 2008, p. 13).

Após refletir acerca desta conversa e das restantes observações que fui fazendo ao longo da minha intervenção, – visto que estes materiais passaram a ser utilizados recorrentemente pelas crianças de forma natural – compreendo a importância que tem a “exposição” diária a oportunidades, criadas pelo adulto, em sala, no contacto com práticas e materiais de escrita, em todos os espaços da sala e em diferentes momentos do seu dia. O facto de o adulto criar ambientes que promovam a aprendizagem deste tipo de domínios, sobretudo, os da leitura e da escrita, visto que se tratam de processos de apropriação contínuos que começam logo na creche, é fundamental para que as crianças se vão familiarizando com eles de forma natural permitindo uma melhor e mais fácil aprendizagem à entrada para o 1º ciclo.

De seguida, partilho algumas fotografias da interação entre as crianças após a introdução dos novos materiais na área do faz-de-conta:



Figura 21 – F. a escrever o meu pedido no bloco de notas



Figura 19 – J. a apontar o pedido do L.



Figura 20 – T. a fazer a conta com o apoio de talões

Criação de inventários para cada área da sala

Ainda que o meu objetivo fosse introduzir novas estratégias e dar continuidade às aprendizagens já desenvolvidas na sala, pela educadora, anteriormente à minha chegada, sempre me preocupei em fazê-lo com sentido e intencionalidade educativa. Por este motivo, todas as propostas que surgiram, surgiram com uma intenção e com base nas minhas observações e respetivas reflexões. A proposta da criação de inventários para cada área da sala, surgiu após variadas reuniões de grupo onde o assunto recaía sobre as regras da sala – muitas vezes não cumpridas – e o que as crianças podiam ou não podiam fazer em cada área ou, por exemplo, quantas crianças lá podiam estar; entre outras regras). Por este motivo, no seguimento destas reuniões, onde este tema era abordado de forma constante, surgiu esta minha proposta. Igualmente numa reunião de grupo, conversei com as crianças expondo a minha ideia e contextualizando-as do porquê de esta ter surgido – de forma a não descurar da participação das crianças neste assunto, fui ouvindo a sua opinião sobre ele. Quando me apercebi que a proposta tinha sido compreendida por todas as crianças, reuni-me com um pequeno grupo numa das mesas da sala e, com alguns materiais de escrita (papel, colas e tesouras), comecei por falar com as crianças e sugerir que pensássemos em conjunto aquilo que estas costumavam fazer na área do faz-de-conta. Podemos observar, de seguida, algumas sugestões dadas pelas crianças:

“Eu: Ao que brincam nesta área?”

F.C. (4A): Aos super-heróis!

J. (4A): Às gatinhas...

E. (6A): Aos restaurantes!”

Caderno de formação, Semana de 02/11 a 05/11/2021, (Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância, 2021/22, p. 68).

De seguida, perguntei também o que, na sua opinião, nesta área, não podiam fazer. Esta questão fez com que as crianças pensassem durante mais tempo. Para as ajudar, lembrei com estas aquilo que tinha acontecido com algumas crianças há umas semanas atrás, como por exemplo, o facto de terem sido repreendidas pela educadora por terem pintado o cabelo dos bonecos. Desta forma, surgiram várias ideias sobre aquilo que não podiam fazer, tanto para esta área como para as restantes (Ex: na área da escrita, as crianças disseram “*Não podemos estragar os cadernos dos amigos nem escrever neles*”).

De forma a envolver a escrita nesta proposta, sugeri que fizéssemos placas, semelhantes às já existentes para identificar cada área, com “O que fazemos/ao que brincamos...”, “O que não podemos fazer”. Para o registo escrito, houve crianças que desejaram “escrever à sua maneira” (sem o apoio da escrita do adulto) e outras crianças mostraram interesse em escrever copiando a escrita do adulto e, para tal, em folhas à parte, fui escrevendo a intenção/ideia de cada criança e estas, na própria folha ou noutra à parte, copiavam-no (figura 22 e 23).



Figura 22 – S. (5A) a escrever com base na minha letra

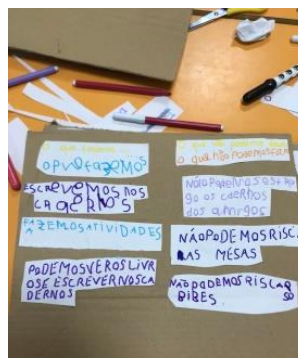


Figura 23 – Inventário Área da escrita

Este momento tornou-se bastante interessante durante o seu desenvolvimento pois levou as crianças a pensarem, deslocando-se por vezes às áreas para as poderem observar, naquilo que costumam fazer em cada uma delas e, sobretudo, naquilo que não podem fazer. Este último aspeto é bastante importante pois, apesar de as ter levado a pensar sobre isso, fê-las conversar, novamente, sobre várias situações menos boas, oralmente, e, posteriormente, transportá-las para o suporte escrito, fazendo com que compreendessem que as suas intenções/ideias podem ficar registadas não só numa conversa, através da fala, mas, também, no papel, através da escrita.

Outras atividades

Tal como já referi anteriormente, à semelhança da creche, também neste contexto fui desenvolvendo várias propostas com o objetivo de desenvolver várias aprendizagens, nomeadamente a da escrita. Como tal, para além das duas propostas fundamentadas anteriormente, realizei ainda, com o grupo de crianças da sala de jardim-de-infância:

- ✓ Pintura de frutos legendada – com o nome de cada fruto – com uma frase dita e escrita por cada criança sobre o seu fruto preferido. Ao longo desta atividade as crianças apoiaram-se no “dossiê dos frutos” já presente anteriormente na sala, na área da escrita. Este dossiê, para além de conter imagens de frutos, continha ainda o nome de cada fruto, o que permitia que sempre que as crianças queriam escrever o nome de qualquer um deles – independentemente de ser durante esta atividade, ou não – podiam recorrer a este dossiê;



Figura 24 – Crianças a decalcar (pintar) com frutos



Figura 25 – A. (4A) a escrever o nome dos frutos que decalcou

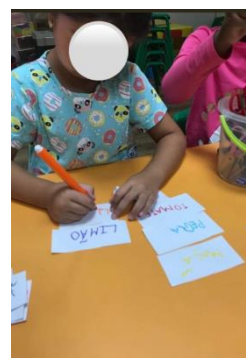


Figura 26 – M.L. (4A) a escrever o nome dos frutos que escolheu decalcar

- ✓ Realização do **Trabalho por projeto** onde pretendi envolver a escrita, de diferentes formas, nas diferentes fases deste projeto, desde o registo escrito do que era dito oralmente nas reuniões em pequeno e grande grupo (O que vamos procurar, como vamos procurar, quem vai participar, etc.); à pesquisa de informação, com apoio do adulto, em livros ou no computador da sala; à aprendizagem de novas palavras relacionadas com o projeto e da sua transcrição para o papel, entre outros.



Figura 28 – Registo escrito de frases ditas pelas crianças

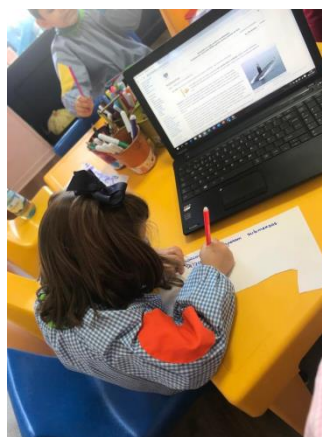


Figura 27 – J. (3:6) a pesquisar e copiar informação com o apoio do computador

4. Considerações Finais

Terminada a escrita deste relatório, faço agora uma conclusão final baseada nas dificuldades e nas aprendizagens sentidas ao longo de todo este percurso e consequentemente na escrita deste trabalho. Por este motivo, começo por falar sobre o tema deste relatório. Tal como referi na Introdução, há muito que se me prendia a curiosidade de compreender o processo de aprendizagem da escrita. Esta curiosidade surge por não ter memória de como este processo se desenvolveu comigo, enquanto criança, e por achar, até muito tarde – até mesmo chegar aos estudos e estágios práticos da Licenciatura em Educação Básica – que este processo apenas teria início à entrada do primeiro ciclo. Com a entrada para o curso de Educação Básica, na licenciatura, onde desenvolvi vários estágios práticos em diferentes contextos – creche e jardim-de-infância – onde eram privilegiadas as observações, fui-me apercebendo que este processo poderia começar muito antes. No entanto, e visto que estes estágios eram maioritariamente de observação, ficou-me este “bichinho”, e muitas vezes me questioneei “Mas se o processo começa tão precocemente, na creche e no jardim-de-infância, e se as crianças ainda não sabem escrever, de que forma é que este pode ser desenvolvido?”. Foi então através desta questão, e com a ajuda da professora Ângela Balça – orientadora deste relatório – que defini o tema “A aprendizagem da escrita como um processo de apropriação contínuo” e consequentemente a questão de investigação a ele associado “De que forma o ambiente educativo pode influenciar a aprendizagem da escrita?”.

Após estabelecer o tema e a questão de investigação, defini vários objetivos, os quais sinto não ter tido grandes dificuldades em desenvolver pois sabia que, com eles, poderia chegar facilmente (ainda que com trabalho) à resposta à minha questão. Assim sendo, após a minha chegada aos contextos de creche e jardim-de-infância as dificuldades começaram. No entanto, de modo rápido transformei essas dificuldades em desafios: se, em contexto de creche, achei desafiante o facto de, inicialmente, considerar imensamente difícil arranjar estratégias relacionadas com a escrita e com a sua aprendizagem para crianças com idades tão precoces e, ao mesmo tempo poder inventar e criar essas estratégias, pois a escrita e o código escrito não eram muito explorados ou estimulados e, não se encontravam muito presentes em sala, o que me dava asas para o poder fazer arranjando estratégias diversas, em contexto de jardim-de-infância o desafio passou a ser outro: como e quais as estratégias que podia desenvolver, para desenvolver

ou dar continuidade a algo que já era bastante trabalhado, estimulado e que estaria intrínseco no dia-a-dia daquele grupo de crianças. Exposta a estes desafios, vi-me obrigada a, em primeiro lugar, compreender de que forma os podia colmatar. Desse modo, consegui fazê-lo através:

- ✓ Da minha prática, consolidada e aperfeiçoada ao longo do tempo, através da reflexão e questionamento constante;
- ✓ Com a reunião e leitura de documentos de vários autores, alguns deles muito atuais no que se refere à escrita, como é o caso da Lourdes Mata com o documento “A descoberta da escrita” e, também, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” partilhado com outros autores, por onde me orientei e retirei, muitas vezes, ideias e formas de trabalhar relativamente à escrita;
- ✓ Com o apoio das orientadoras de estágio, professora Ana Artur e professora Assunção Folque e, posteriormente com a professora Ângela Balça;
- ✓ Com a aplicação das duas escalas de avaliação do ambiente educativo, ECRS e ITERS que, apesar de não ter utilizado esta última, hoje, olhando para trás, consigo compreender que teria feito todo o sentido, pois beneficiara sempre a minha prática e teria dado sustento às estratégias que arranjei e coloquei em prática.

Terminada a intervenção prática nos dois contextos, estes foram os pontos que considero terem sido as “chaves” para concluir o meu processo investigativo, descrito e fundamentado no último capítulo deste relatório, e que me ajudaram a ultrapassar as minhas dificuldades.

Tal como referi no início deste tópico, foram também várias as aprendizagens retiradas ao longo deste percurso. Considerando, portanto, que o nível pessoal e o profissional se completam, posso afirmar que me torno numa pessoa mais confiante e numa profissional capaz de embarcar em qualquer desafio, que me torno numa pessoa e numa profissional mais informada, mais interessada e em querer saber sempre mais, em refletir e aprofundar os meus conhecimentos. Torno-me sobretudo naquilo que sempre sonhei – ser educadora de infância.

5. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? (C. d.-U. Aveiro, Ed.)
- Bettencourt, M., & Folque, M. A. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In *Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância* (pp. 114-137).
- Bibliotecas da Universidade de Aveiro (UA). (2020). APA 7ª edição - Manual para a realização de citações em texto e referências bibliográficas. pp. 1-26.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. (E. e.-I. Psicologia, Ed.) *XIII*, pp. 355-380.
- Curricular, P. (30 de dezembro de 2021). Projeto Curricular do Grupo - Jardim de Infância. 1-19. Évora.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (08 de julho de 2015). Escola Moderna. A *prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*, 13-34.
- Gonzalez, M. (2020/21). Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche.
- Gonzalez, M. (2021/22). Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância.
- Machado, L. d. (Abril de 2008). Formação e contributos: A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 29-33.

- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação.* (I. –I. Unidade de I&D Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, Ed.) pp. 135-143.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância.* (M. d. Educação, & D.-G. d. Curricular, Edits.)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente - The action research to support the professional development of teachers.* *EDUSER: revista de educação. Inovação, Investigação em Educação, 2 (2).*
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto: Fundação Aga Khan Portugal.
- Pinto, A. I., & Silva, T. P. (1994). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática.* (D. d.-F. Lisboa, Ed.) pp. 1-21.
- Projeto Curricular . (2020/2021). *Projeto Pedagógico da sala de creche.*
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* (M. d.-G. (DGE), Ed.)
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada.* Porto: Media XXI – Publishing, Research and Consulting.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

APÊNDICES

Apêndice I – Avaliação do ambiente educativo recorrendo à Escala de Avaliação de Ambiente em Creche/ Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)

<p align="center">Classificação</p> <p>Pontos de avaliação</p>	<p align="center">Bom</p>	<p align="center">Excelente</p>	<p align="center">Justificação</p>
<p>I. Mobiliário e sua disposição para crianças</p>	<p>5 – Material exposto para as crianças</p>		<p>Os materiais de escrita não estão diariamente acessíveis às crianças devido às regras implementadas com a covid 19 – as crianças nestas idades têm por hábito levar os objetos à boca e, sendo os materiais de escrita objetos que as crianças por norma levam à boca, estes estão arrumados num armário. No entanto, têm sido arrançadas estratégias para que as crianças continuem a explorar estes materiais, sendo-lhes oferecidos diariamente sempre que estas mostram interesse ou quando são intencionalizados momentos com esse objetivo, sempre com supervisão.</p>
<p>III. Escuta e conversação</p>			<p>É dada, diariamente a cada criança, oportunidade de, no mínimo, uma atividade de linguagem e contacto com código escrito através de livros e figuras. A área da biblioteca é uma área confortável e os seus livros estão à disposição e ao alcance das crianças,</p>

		16 – Livros e figuras	permitindo assim uma exploração independente por parte destas.
IV. Atividades de aprendizagem		17 – Coordenação olho-mão	Materiais como jogos de mesa e puzzles estão acessíveis para uso independente por parte das crianças. No entanto, materiais de escrita, como lápis e canetas, não estão à disposição mas são oferecidos diariamente às crianças, para livre escolha com supervisão.