



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A EMERGÊNCIA DA ESCRITA: PRODUÇÕES ESCRITAS DE  
CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**JOANA CARREIRAS SANTOS  
DEZEMBRO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A EMERGÊNCIA DA ESCRITA: PRODUÇÕES ESCRITAS  
DE CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação de Marina Fuertes**

**JOANA CARREIRAS SANTOS  
DEZEMBRO DE 2015**

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos educativos de Creche e Jardim de Infância, resultante do Mestrado em Educação Pré-escolar. É objetivo deste relatório ilustrar de forma crítica e reflexiva o trabalho desenvolvido em ambos os contextos educativos.

Começo por caracterizar os contextos educativos nos quais decorreu a minha intervenção enquanto educadora-estagiária e, de seguida, analiso a minha prática, em Creche e JI, expondo as intencionalidades pedagógicas que orientaram a minha ação.

Após a análise reflexiva acerca da minha prática pedagógica, será apresentada a problemática mais significativa da PPS. Na sua investigação procurei estudar as produções escritas de quatro crianças do grupo de Jardim de Infância, analisando a iniciativa, a idade, o género, o tipo de escrita (frases ou palavras/ manual ou digital) e os conteúdos presentes nessas produções. A análise dos dados será feita recorrendo à análise quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, os dados serão organizados em esquemas síntese e em tabelas de frequência. Na interpretação qualitativa tentarei perceber como a emergência da escrita surge no Pré-Escolar, bem como isso se reflete nas produções escritas destas crianças.

A investigação parece confirmar que a maioria das produções escritas parte da iniciativa das próprias crianças. Aponta, também, para uma diferenciação nos conteúdos entre as crianças de cinco e seis anos de idade, bem como uma distinção entre os processos de escrita manual e digital que se reflete no tipo de produções escritas (palavras/frases).

**Palavras-chave:** Jardim de Infância, Literacia; Literacia Emergente, Produções Escritas, Consciência Fonológica.

## **ABSTRACT**

This report was elaborated for the curricular unit Supervised Professional Practice developed in the educational contexts of Nursery and Kindergarten, under the Master in Preschool Education. It is the aim of this report to illustrate in critical and reflective way the work developed in both educational contexts.

I will start by characterizing the educational contexts where I developed my intervention as a teacher-intern and then I will analyze my practice in Nursery and Kindergarten, exposing the pedagogical intentions that guided my action.

After the reflective analysis of my pedagogical practice, I will present the most significant problematic of the PPS. In the investigation work I propose to study the written productions of four children of the kindergarten group, analyzing initiative, age, gender, type of writing (sentences or words / manual or digitally) and the actual content of these productions. Data analysis will be realized under a quantitative and qualitative perspective. The quantitative approach data is organized in synthesis schemes and frequency tables. While in the qualitative interpretation I will attempt to understand how the emergence of writing occurs in pre-school and how that is reflected in the written productions of these children.

The investigation seems to confirm that the majority of the written productions are from children's own initiative. Also points out to a differentiation in the content among children of five and six years old, as well as a distinction between manual and digital writing processes which is reflected in the type of written productions (words / phrases).

**Key-Words:** Kindergarten; Literacy; Emergent Literacy; Written Productions; Phonological Awareness.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	7
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	9
1.1. Caraterização do meio .....	9
1.2. Contexto Socioeducativo.....	9
1.3. Equipa Educativa.....	10
1.4. Grupo de Crianças .....	11
1.5. Família das Crianças.....	13
1.6. Organização do Tempo e do Espaço .....	13
1.7. Intenções educativas das Educadoras Cooperantes .....	15
2. METODOLOGIA E ROTEIRO ÉTICO .....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	19
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica .....	19
3.2.1. Intenções pedagógicas Transversais.....	21
3.2.2. Intenções Pedagógicas Específicas.....	25
4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	34
4.1. Roteiro Metodológico.....	37
4.2. Definição de conceitos.....	39
4.3. A emergência da escrita em crianças no Jardim de Infância .....	40
4.4. Análise dos Dados .....	41
4.4.2. Conclusões.....	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	56
ANEXOS .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Classificação com Tampas de Canetas.....	22
Figura 2. Exposição da atividade “Pinturas com os pés”.....	23
Figura 3. Comunicação do Projeto “Os Descobrimentos Portugueses”.....	24
Figura 4. Exploração da Almofada Sensorial.....	26
Figura 5. Exploração de Figuras Autocolantes.....	27
Figura 6. Exploração de Lanternas.....	27
Figura 7. Exploração de Massa de Modelar.....	28
Figura 8. Exploração de Gelatina.....	28
Figura 9. Atividade “Porque é que os barcos flutuam?”.....	31
Figura 10. Atividade “Feminino/Masculino”.....	32
Figura 11. Diário de Bordo.....	32
Figura 12. Excerto de uma produção de Vader.....	41
Figura 13. Postal elaborado por Vader.....	43
Figura 14. Excerto da produção de Vader e Adamastor.....	45
Figura 15. Mapa elaborado por Vader.....	47

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Grupo de crianças da valência de Creche e JI.....	11
Quadro 2. Intenções Pedagógicas das Educadoras Cooperantes.....	15
Quadro 3. Intenções pedagógicas transversais - Creche e JI.....	21
Quadro 4. Intenções Pedagógicas Específicas.....	25
Quadro 5. Objetivo geral e objetivos específicos da investigação.....	36
Quadro 6. Conceitos relacionados com a problemática.....	39
Quadro 7. Esquema de Análise a partir da Iniciativa das Crianças.....	42
Quadro 8. Frequência de Iniciativas do adulto e da criança.....	43
Quadro 9. Tipo de Produções Escritas.....	43
Quadro 10. Esquema de Análise a partir da Idade das Crianças.....	44
Quadro 11. Conteúdos das Produções Escritas.....	45
Quadro 12. Esquema de Análise a partir do Processo de Escrita das Crianças.....	46
Quadro 13. Processos de Escrita.....	47

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos contextos socioeducativos.....	61
Anexo B. Dados referentes à caracterização das famílias do grupo de crianças de creche.....	63
Anexo C. Dados referentes à caracterização das famílias do grupo de crianças de Jardim de Infância.....	64
Anexo D. Grelha de Observação das Produções Escritas.....	65
Anexo E. Grelha de Análise das Produções Escritas.....	66
Anexo F. Grelha de Análise das Produções Escritas Preenchida.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCS	Projeto Curricular de Sala
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O relatório que, de seguida, se apresenta ambiciona analisar e fundamentar, de forma reflexiva, a intervenção realizada nas valências de Creche e de Jardim de Infância (JI) na Prática Profissional Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2014/2015. A prática profissional realizada na valência de Creche decorreu durante seis semanas num estabelecimento particular, com um grupo de bebés entre os quatro e os catorze meses. Em relação à intervenção em JI, esta desenvolveu-se durante doze semanas, também num estabelecimento particular, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Sarmento (2009) refere que identidade profissional passa por uma construção que se vai realizando à medida que interagimos com as crianças, os adultos, bem como os diferentes contextos e locais. Como seria expectável, antes de iniciar minha intervenção, os receios e ansiedades eram imensos, este era o momento de colocar em prática toda a teoria e os conhecimentos que acumulara na licenciatura e no mestrado. Estes receios manifestaram-se principalmente durante a PPS de creche, pois intervimos numa sala de berçário com bebés dos quatro aos catorze meses de idade e, desde logo, surgiram questionamentos como: “De que forma saberei que a minha prática está a surtir os efeitos que desejo?”, “Que atividades serão ou não adequadas ao trabalhar com crianças tão pequenas?”, “Serão estes materiais seguros?”... Contudo, à medida que fui conhecendo o grupo de crianças, a equipa educativa, o espaço e as rotinas, essa insegurança foi desaparecendo e fui-me sentindo cada vez mais integrada neste grupo.

Ao longo da prática profissional interessei-me pela escrita emergente de algumas crianças do grupo de JI, assim sendo, a problemática do relatório relaciona-se com a emergência da escrita na educação pré-escolar. Os objetivos deste relatório centram-se, então, na análise das produções escritas das crianças de forma a entender o que as leva a fazer essas mesmas produções, quais os seus conteúdos, bem como as suas características e o seu processo de execução.

No que concerne ao roteiro deste relatório, este encontra-se dividido em cinco

capítulos: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; roteiro metodológico; análise reflexiva da intervenção; identificação da problemática e considerações finais.

Primeiramente, apresentarei o capítulo **Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo**, em que é realizada a caracterização de cada estabelecimento, caracterizando-se o meio envolvente, o contexto socioeducativo, tal como as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças, e analisando, finalmente, as intenções educativas das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo, **Roteiro Metodológico**, é apresentada a metodologia adotada durante a prática, em que se referem as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados, bem como o roteiro ético que orientou a minha intervenção nos dois contextos de estágio.

Com o terceiro capítulo, **Análise Reflexiva da Intervenção**, pretende-se expor e fundamentar as minhas intenções pedagógicas para os grupos de crianças, tendo em consideração a caracterização realizada no primeiro capítulo. Assim sendo, primeiramente, me debruço sobre as intenções pedagógicas transversais a ambos os contextos e só, de seguida, reflito acerca das intenções específicas. É, ainda apresentado algum do trabalho desenvolvido com ambos os grupos, acompanhado por fundamentação teórica que sustenta as opções tomadas.

No capítulo **“Identificação da Problemática”** será realizada uma reflexão acerca dos dados recolhidos ao longo da PPS de JI no âmbito da problemática: *A emergência da escrita: Produções escritas de crianças no Jardim de Infância*, que dá nome ao presente relatório. Neste capítulo, apresenta-se um referencial teórico que elucida a problemática definida, relacionando-a com os dados recolhidos ao longo da PPS de JI.

Por último, o quinto capítulo corresponde às **Considerações Finais**, no qual refletirei acerca da minha intervenção como educadora-estagiária, bem como o impacto desta experiência no meu percurso formativo e futuro profissional e pessoal.

Ainda, em CD associado ao relatório, encontram-se os anexos deste mesmo relatório e os portefólios da PPS em Creche e JI, que ajudam a compreender como decorreu a minha intervenção nos dois contextos.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Neste primeiro capítulo procede-se à caracterização dos contextos socioeducativos nos quais desenvolvi a PPS de creche e de JI. São também caracterizadas as equipas educativas, os grupos de crianças e respetivas famílias. Por fim, é realizada uma análise reflexiva sobre as intenções educativas das educadoras cooperantes e sobre a organização do tempo e do espaço.

## **1.1. Caraterização do meio**

As instituições em que decorreram a minha PPS localizam-se no concelho de Lisboa, sendo influenciadas pela agitação e movimentação urbana. Ambas as zonas apresentam facilidade de acesso, rodeadas por serviços e transportes públicos. Dispõem, ainda, de inúmeros serviços de animação sociocultural (museus, faculdades, bibliotecas, espaços verdes e de lazer), bem como de estabelecimentos de comércio (cafés, pastelarias, hipermercados, farmácias). A instituição de creche estabelece inclusive algumas parcerias com a comunidade, das quais se destaca, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, uma Escola Básica do 1º Ciclo e uma Universidade da área envolvente (PAA, 2014/2015). Contudo, o grupo bebés com o qual estagiei tinha idades compreendidas entre os quatro e os catorze meses, como tal, as interações com o meio envolvente para além da fronteira da escola tornam-se mais difíceis. Já em JI as interações com o meio canalizam-se essencialmente para observação e exploração do mesmo, de que são exemplo as visitas de estudo ou mesmo as ideias que vão surgindo para novos projetos.

## **1.2. Contexto Socioeducativo**

A instituição de creche foi fundada em 1976 para responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente. Nesta data, além das valências de creche e Jardim de Infância, incluía, também, o setor de atividades de tempos livres. Na atualidade, é uma IPSS, instituição particular de solidariedade social com duas valências, Creche e Jardim de Infância, tendo capacidade para acolher 57 crianças em creche e 116 crianças em JI, e funcionando de 2ª a 6ª feira das 8H00min às 18H30min.

Este estabelecimento é uma Instituição de orientação cristã, que promove a educação integral do indivíduo segundo a Pedagogia do Evangelho. Enquanto Instituição pertencente às Irmãs Doroteias, inspira-se na pedagogia de Santa Paula Frassinetti, privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço.

No que concerne ao contexto de JI, a instituição é privada, com fins lucrativos, e tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência. Esta infraestrutura tem capacidade para acolher 75 crianças na valência de JI e, aproximadamente, 110 crianças na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, funcionando de 2ª a 6ª feira das 8H00min às 19H00min.. O modelo curricular que vigora neste centro educativo é o modelo defendido pelo Movimento da Escola Moderna.

Para informações referentes aos espaços físicos, à dimensão organizacional e jurídica de ambas as Instituições, pode consultar-se o Anexo A, disponível no capítulo dos anexos.

### **1.3. Equipa Educativa**

Segundo Hohmann e Weikart (2011), é com o trabalho em equipa que se consegue encontrar as melhores formas de apoiar o “desenvolvimento de cada criança” (p. 130). Desta forma, é possível compreender-se a pertinência do trabalho feito entre o pessoal docente, não docente e restantes elementos que compõem a equipa educativa.

Em creche, a equipa educativa em que intervém é composta por cinco elementos, uma educadora e quatro assistentes operacionais. Cada adulto presente na sala de atividades é o cuidador de referência de um determinado número de crianças, isto quer dizer que, cada criança tem um adulto de referência com o qual criará um vínculo afetivo. Esta prática possibilita que os bebés se sintam mais seguros e que vão tomando conhecimento da própria rotina, uma vez que será, na maior parte das vezes, o seu cuidador a dar-lhe as refeições, a mudar-lhe a fralda ou a adormecê-lo.

A equipa educativa da sala em que desenvolvi a prática é constituída por dois elementos, uma educadora e uma assistente operacional. No que concerne às atividades extracurriculares de expressão musical e corporal, estas são asseguradas por um professor de música (uma vez por semana) e por uma professora de dança criativa (de três em três semanas). A educação física é assegurada, uma vez por semana, pela equipa

educativa da sala, excetuando nos dias em que ocorrem as sessões de dança criativa. Refira-se ainda que, durante o momento do repouso após o almoço, uma assistente operacional acompanha as crianças de 3 e 4 anos na sala do repouso. Nesta instituição existe um Conselho Geral todas as semanas, no qual participam todos os profissionais da Instituição e que segue a mesma dinâmica dos Conselhos realizados à 6ª feira com as crianças.

#### 1.4. Grupo de Crianças

<b>Quadro 1. Grupo de crianças da valência de Creche e JI</b>		
	<b>Creche</b>	<b>JI</b>
<b>Nº de Crianças</b>	16 crianças: 5 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.	18 crianças: 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.
<b>Idades</b>	Dos 4 aos 14 meses Média: 9,6 meses	Dos 3 aos 6 anos Média: 4,1
<b>Frequência no ano anterior</b>	0 crianças.	11 crianças.

Em creche o grupo é composto por bebés com idades compreendidas entre os quatro e os catorze meses, que frequentam pela primeira esta valência.

Este é um grupo extremamente atento ao meio que o rodeia, distinguindo facilmente novos materiais e objetos que sejam disponibilizados na sala de atividades. Como diferentes sujeitos que são, estes bebés apresentam interesses e preferências distintas, sendo possível verificar claramente que alguns preferem brinquedos mais ruidosos, outros interessam-se mais por objetos mais coloridos ou por aqueles que permitam uma mais fácil manipulação.

Dois dos bebés já adquiriram a marcha autónoma e três já se deslocam no espaço recorrendo a apoios. Dos restantes, a maioria já tem capacidade para se sentar, excetuando dois bebés. As crianças mais velhas do grupo começam já a demonstrar momentos de interação e brincadeira entre elas mas, de uma forma geral, as interações que predominam são de disputa de brinquedos e objetos.

Salienta-se, ainda, a importância que a música assume neste grupo de bebés, seja esta música gravada ou cantada pelos adultos da sala, esta está presente em grande

parte do dia e os bebés reagem bastante positivamente, batendo palmas, sorrindo, esbracejando e falando.

No que diz respeito ao grupo de crianças de JI, este é composto por dezoito elementos com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que sete estão pela primeira vez na Instituição, estando ainda a adaptar-se à rotina, ao espaço e aos pares. Seis destas crianças têm três anos de idade, pelo que estão ainda a adquirir as regras da sala de atividades, do recreio e mesmo de socialização.

Este pequeno grupo em específico aprecia bastante a interação entre pares, mas essa interação nem sempre é pacífica, originando, assim, algumas vezes, discussões e desentendimentos. Tal como referem Brazenton e Greenspan (2006) “a criança de 3 anos é uma pessoa muito social, . . . e sente-se mais atraída para a brincadeira interactiva com outras crianças. Ainda não tem a competência social para partilhar e cooperar, mas envolve-se activamente nessa interacção” (p.242). Assim, as suas interações giram em torno de momentos de grande euforia, seguidos de momentos de grande angústia causados por esta dificuldade em partilhar e cooperar com o outro.

De um modo geral, nos momentos da rotina diária, o grupo demonstra-se bastante autónomo e responsável, as crianças sabem quais são as suas tarefas e definem aquilo que querem fazer recorrendo aos instrumentos da sala, como o plano de atividades, o quadro das tarefas ou a lista de projetos<sup>1</sup>.

Além disto, o grupo que está muito habituado a trabalhar em Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), pelo que, as novas ideias e sugestões vão surgindo espontaneamente, propiciando a realização de variados projetos em simultâneo. É um grupo que manifesta curiosidade e boa capacidade de questionamento, demonstrando querer saber sempre mais.

---

<sup>1</sup> **Nota de campo, 24 de fevereiro de 2015, Sala de JI – Manhã**

Após o recreio da manhã, todos se reúnem à mesa e a educadora faz uma breve síntese dos projetos e trabalhos que estão por terminar, sugerindo que cada criança decida aquilo que vai fazer. De imediato algumas crianças dirigem-se à assistente operacional para continuarem o projeto “Ungali”, as restantes, pela sua vez, marcaram no plano de atividades aquilo que pretendiam fazer.

## 1.5. Família das Crianças

No que diz respeito às estruturas familiares do grupo de crianças da creche, as famílias são todas biparentais e a faixa etária dos progenitores encontra-se entre os dezanove e quarenta e cinco anos de idade, sendo que a maioria destes são licenciados ou com graus superiores (Anexo B), de condição social média-alta. Na relação estabelecida entre os pais e a equipa educativa existe uma partilha de informações diária acerca das crianças e do seu desenvolvimento nos momentos de chegada e de saída da creche. Esta relação acaba, assim, por assumir um carácter mais informativo, levando a que os pais estejam, assim, a par e envolvidos no processo educativo dos seus filhos.

Em JI, a maioria das famílias deste grupo apresenta, também, uma estrutura biparental, sendo de realçar que oito das dezoito crianças é filho único. No que se refere às habilitações e profissões dos pais, estas são, na sua maioria, profissões que exigem níveis de formação superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos). (Anexo C). Neste contexto, os pais acabam por participar mais assiduamente nas dinâmicas de sala do que no contexto de creche. Tendo em conta os interesses das crianças e as profissões e conhecimentos dos pais, surgiram, em tempo letivo, várias momentos em que os familiares a participaram no quotidiano da sala, trazendo consigo novas experiências e conhecimentos<sup>2</sup>.

## 1.6. Organização do Tempo e do Espaço

No que se refere ao contexto de creche, a **rotina diária** assume-se fundamental no dia-a-dia dos bebés.

É “a rotina diária [que] determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e deve estar intimamente relacionada com a organização do espaço, pois a utilização do tempo depende das experiências e

---

<sup>2</sup> **Nota de campo, 12 de março de 2015, Sala de JI (manhã)**

A mãe de I., em conversa com a educadora, sugeriu a realização de uma atividade de expressão plástica com o grupo. Hoje, foi, então, o dia em que a mãe da I. veio à sala de atividades ensinar duas novas técnicas de expressão plástica, a pintura de camisolas e a pintura com canetas de sopro. Sinto que, neste grupo, as famílias estão bastante integradas no processo educativo das crianças, participando ativamente no desenvolvimento de projetos, trazendo sugestões para a sala, e proporcionando momentos como o de hoje.

oportunidades educativas que se podem retirar dos espaços.” (PCS da Creche, 2014/2015, p.10).

Assim, a rotina desta sala é individualizada e orientadora do dia, uma vez que, o seu dia se alicerça em momentos de exploração ativa do meio com adultos, pares e materiais, nas refeições, na higiene (muda de fraldas) e nos períodos de sono.

Relativamente ao **espaço físico**, “a sala é ampla, aspeto bastante positivo, pois as crianças necessitam de espaço para gatinhar, dar os primeiros passos, correr e explorar os diversos materiais” (PCS da Creche, 2014/2015, pp. 9-10). Assim, no chão da sala são colocados tapetes nos quais as crianças se podem sentar e deitar enquanto brincam. Existem, ainda, vários cestos na sala com brinquedos, um cesto com brinquedos plásticos, um cesto com brinquedos de tecido, outro cesto com instrumentos musicais, e, surgiram, ainda, cestos com diferentes materiais provenientes do **Cesto dos Tesouros** que a educadora desenvolveu com as famílias.

No contexto de JI, o modelo adotado pela instituição é o MEM, neste sentido, toda a dinâmica da sala é organizada tendo em conta aqueles que são os princípios do MEM: i) reuniões da manhã, nas quais se faz o planeamento; ii) apresentações de produções e comunicações; iii) trabalho curricular participado (sobre temas que surgem quotidianamente); iv) desenvolvimento de projetos.

Também os **instrumentos de pilotagem** se assumem fundamentais no dia-a-dia da sala, de que são exemplo o diário de turma, o mapa das presenças, a lista de projetos, o mapa dos aniversários, o mapa das idades, o plano das atividades, as regras do grupo (regras da sala; regras de saída; regras da cantina) e o quadro das tarefas.

No que diz respeito ao **espaço físico** este integra diversas áreas: pintura, computador, biblioteca, faz-de-conta, construções, escrita, ciência/matemática/jogos de mesa, sendo que são frequentemente expostos os trabalhos das crianças, dentro e fora da sala de atividades. Outro fator que estrutura o dia-a-dia na sala é a rotina diária e o impacto desta sobre a ação das crianças, conferindo-lhes autonomia e segurança, e permitindo-lhes saber “o que vem a seguir” e como agir. A rotina segue sempre a mesma estrutura sendo, por um lado, consistente e, por outro, flexível às necessidades das crianças. Esta é planeada de forma a incentivar a iniciativa da criança sendo

planificada e negociada entre adulto/crianças, de acordo com os interesses e necessidades do grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

### 1.7. Intenções educativas das Educadoras Cooperantes

As intencionalidades das duas educadoras cooperantes, apesar de se enquadrarem em diferentes metodologias, assumem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, autónoma, participativa e capaz de tomar decisões. Em creche, a educadora cooperante rege-se por um conjunto de princípios centrados nas experiências-chave do modelo High Scope. No JI, a educadora rege-se por um conjunto de princípios que vão ao encontro das OCEPE e do MEM. No seguinte quadro são expostas estas intenções de forma mais específica.

<b>Quadro 2. Intenções Pedagógicas das Educadoras Cooperantes</b>	
<b>Creche</b> Modelo Pedagógico: HighScope	<b>Jl</b> Modelo Pedagógico: MEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver nas crianças a confiança básica: em si próprias e nos adultos que as rodeiam;</li> <li>- Estimular o desenvolvimento global das crianças, através da realização de atividades que favoreçam aprendizagens significativas;</li> <li>- Favorecer a igualdade de oportunidade entre todas as crianças, respeitando o seu ritmo e a sua individualidade;</li> <li>- Proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma ação pedagógica em parceria com as crianças para uma vivência democrática mais eficaz;</li> <li>- Facilitar a formação democrática através da cooperação e partilha;</li> <li>- Promover aprendizagens através de interação comunicativa;</li> <li>- Promover a comunicação e o respeito pelo outro;</li> <li>- Fomentar a autonomia das crianças.</li> </ul>

Para além destas intenções, a educadora cooperante de creche salienta como

princípio orientador a **Aprendizagem Ativa**: “bebés e crianças aprendem activamente nas relações que estabelecem e através das explorações dos materiais ao seu redor” (PCS da Creche, 2014/2015, p.7), significa isto que as crianças vão aprendendo à medida que se vão deslocando pelo espaço, interagindo com objetos, adultos e pares.

Enquanto a educadora cooperante em JI salienta a **cooperação como processo educativo**, em que as crianças trabalham juntas para atingirem um objetivo comum. Afirma, ainda, que “a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Pelo contrário, a estrutura competitiva significa que individuo só atinge o seu objectivo quando o outro não o atingir. O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de aluno contribui para o sucesso de conjunto dos membros do grupo.” (PCG, 2014/2015, p.5).

## **2. METODOLOGIA E ROTEIRO ÉTICO**

No que se refere à duração da PPS, em creche decorreu de cinco de janeiro a treze de fevereiro, perfazendo um total de seis semanas. Já em JI, a PPS decorreu entre dezanove de fevereiro e vinte e nove de maio de 2015. Importa salientar que em ambas as valências, existiu cerca de uma semana de observação, semana fundamental para recolha de dados e a integração na dinâmica das Instituições.

No que se refere aos períodos de observação e de prática, considero que a observação a que recorri assumiu um caráter qualitativo, sendo utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, como a observação participante, as conversas informais, as notas de campo/relatos e registos fotográficos. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação qualitativa tem como principal objetivo a caracterização das situações para poder refletir sobre estas, implicando, assim, a observação, a análise e a pesquisa de comportamentos das crianças. Desta forma, centrou-se essencialmente na análise e compreensão de problemas, comportamentos e atitudes, e valores (Sousa, 2005).

Destaco, ainda, que me identifico com o paradigma socio-crítico da Investigação-Ação, paradigma este que se caracteriza pela sua tendência interventiva e centrada na reflexão crítica (Coutinho, et.al., 2009). A intencionalidade educativa decorre, assim, do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Para o decorrer da PPS de Creche e de JI, recorri a um conjunto de instrumentos e técnicas que me permitiram caracterizar as instituições e os grupos de crianças.

Destaco, em primeiro lugar, a observação participante que esteve sempre subjacente à minha intervenção, quer nos momentos destinados à dinamização de atividades, quer em todos os momentos da rotina diária dos grupos, dentro e fora do contexto de sala de atividades. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a observação constitui . . . a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Recorri, também, aos registos escritos elaborados a partir da observação, que

estiveram na base das Notas de Campo realizadas após a intervenção. Neste sentido, Lima e Pacheco (2006) referem que “as informações recolhidas no terreno são registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões *em primeira mão*, ... que serão, numa segunda fase, enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciados e descritivos” (p.95). À semelhança do que se verificou com a observação, contemplei nas Notas de Campo não só situações decorrentes de projetos mas também outras situações da rotina diária que fossem relevantes, que me inquietassem ou que me surpreendessem.

Outro instrumento de recolha a que recorri foram as conversas informais, pois esta é uma forma de recolher “(...) informações que complementem os dados de observação (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93), mas que são recolhidos numa situação de conversa quotidiana com os constituintes do meio educativo.

No que concerne ao roteiro ético, tive como ponto de partida os dez princípios éticos e metodológicos descritos por Tomás (2011). Destes princípios destaco o *respeito pela privacidade e confidencialidade*, o *consentimento informado* e a *informação às crianças e adultos envolvidos*. Assim, tive em atenção as opiniões e as sugestões das crianças, aceitando-as e negociando-as para que se alcançasse um acordo em que todos os intervenientes são respeitados.

No que se refere às fotografias necessárias e que serão apresentadas, pedi, em primeiro lugar, a autorização aos pais. Contudo, algumas crianças, mesmo autorizadas pelos pais, não gostam e não querem ser fotografadas, portanto perguntei-lhes, ainda, se as podia fotografar, dando-lhes, assim, liberdade de escolha. Refiro, ainda, que o respeito pelo anonimato de todos os intervenientes e das instituições foi sempre mantido, são apresentadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as fotografias foram, devidamente, desfocadas, de forma a preservar a identidade de cada uma das crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “planejar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p. 26). Assim, e em sequência da caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos da PPS, neste capítulo são delineadas as intenções pedagógicas que possibilitaram uma prática educativa significativa e pertinente em ambos os grupos.

#### 3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Enquanto futura educadora de infância, tenho concepções e crenças relativamente àquilo que pretendo potenciar e fomentar num grupo de crianças com a minha ação educativa. Assim, como princípios psicopedagógicos pretendo destacar a **autonomia**, a **participação**, os **valores democráticos** e a **cidadania**. Estes quatro aspetos são, na minha opinião, a base para o “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

A **autonomia** é uma preocupação presente nas OCEPE, em que se realça que a sua importância no processo de aprendizagem, pois possibilita “que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). Assim, a autonomia está relacionada com a tomada de decisões partilhada entre o educador e as crianças relativamente às atividades, ao espaço, ao tempo e materiais da sala de atividades. Contudo, deve-se ter em conta que este não é um processo imediato mas, sim, gradual, desenvolvendo-se progressivamente desde a entrada da criança na creche ou no jardim-de-infância. Outro aspeto que se relaciona com a autonomia é a construção da responsabilidade por parte da criança, que assenta na partilha de poder e no cumprimento de tarefas e regras. Ao fomentar comportamentos de autonomia, tenho como intuito expandir nas crianças a capacidade

de resolver problemas, de tomar decisões por elas próprias e proporcionar-lhes momentos de exploração livre, facultando-lhes, assim, oportunidades de fazerem e experimentarem autonomamente o meio que as rodeia, ao invés de orientar estritamente as suas explorações.

Outro princípio que terei presente na minha prática profissional é a **participação**. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) abordam o tema da participação em creche definindo a educação como um “processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (p.13), ou seja, definem eixos pedagógicos que podem ser seguidos pelo educador como orientação para uma prática participativa e significativa, envolvendo a criança e motivando, assim, os profissionais no exercício da sua função. A creche, deve proporcionar à criança momentos em que esta possa “aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações” (Portugal, 1998, p. 196). A pedagogia participativa tem por objetivos envolver as crianças na experiência e construir aprendizagens através da experiência contínua e interativa. Assim, cabe ao educador “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). A participação passa, então, por envolver a criança em processos de tomada de decisões, dando-lhe, assim, autonomia e, essencialmente, desenvolvendo o sentimento de pertença a um grupo, não apenas como educanda, mas participando no processo de aprendizagem. Contribui-se assim para um maior envolvimento da criança, sendo o principal responsável por isso, o educador.

Os **valores democráticos** e a **cidadania** são, para, mim, dois princípios estruturantes e indissociáveis, uma vez que a cidadania tem subjacentes os valores democráticos da sociedade em que vivemos. Foi, então, meu intuito que as crianças vivenciassem valores democráticos no seu dia-a-dia, dentro e fora da sala de atividades, em momentos de tomada de decisões e negociações, nos quais é necessário ouvir as opiniões dos outros colegas e a negociá-las, aceitando a tomada de decisões por consenso maioritário. A cooperação e a consciência de diferentes valores são, também, aspetos subjacentes aos princípios enunciados, uma vez que é desejado que as crianças cooperem e se entremudem umas às outras, desenvolvendo laços de pertença ao grupo.

“A democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em

comunidade, de experiência comunicativa e partilhada” (Dewey, 1939, cit. In Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29).

### **3.2.1. Intenções pedagógicas Transversais**

Anteriormente mencionei os grandes pressupostos teóricos que nortearam o meu trabalho. A partir deles, bem como das observações das crianças, identifiquei, para a minha prática, as intenções gerais. Em primeiro lugar, apresento as intenções comuns a ambos os contextos e, de seguida, especifico as intenções para creche e para JI.

#### **Quadro 3. Intenções pedagógicas transversais - Creche e JI**

##### **Para com as crianças:**

- Construir com as crianças uma relação afetiva estável e segura, fomentando a sua confiança;
- Reconhecer cada criança como ser único e social;
- Promover e encorajar a autonomia e iniciativa nas crianças;
- Responder às necessidades e às características individuais de cada criança;
- Propor atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades;

##### **Para com as equipas educativas:**

- Integrar-me e colaborar com a equipa educativa, estabelecendo uma relação de cooperação e de partilha.

##### **Para com as famílias:**

- Estabelecer uma relação de confiança e de partilha com as famílias.

Antes de mais, é crucial compreender que cada criança é um ser único e que por essa mesma razão é fulcral respeitar os seus ritmos e as suas aprendizagens, bem como as suas necessidades e motivações. Segundo Portugal (1998), cada criança apresenta, desde

muito nova, “diferenças individuais notórias ... [acompanhadas] de um tipo de relação adulto-criança muitas vezes diferenciado em função dessas características individuais” (p.32). É, assim, essencial “adaptar as experiências às diferenças individuais de cada criança” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 123). Como referido anteriormente nas minhas intenções pedagógicas transversais aos dois contextos, pretendi sempre responder às necessidades e às características individuais de cada criança, bem como realizar atividades significativas, adaptadas e de acordo com os seus interesses e necessidades. Portanto, procurei que as atividades planeadas tivessem em conta as especificidades do grupo de crianças, mas também a individualidade de cada criança, ou seja, “para facilitar a aprendizagem e o crescimento mental apropriado, as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 125).

Em JI, procurei realizar atividades diferenciadas com o grupo de crianças mais novas, pois senti que poucas atividades eram direcionadas para as suas idades. Muitas vezes, as crianças mais novas acabavam por perder o interesse, por exemplo, em atividade de grande grupo, por serem demasiado extensas ou acerca de assuntos que não lhes suscitava interesse.



*Figura 1.* Classificação com tampas de canetas

Por outro lado, apreciavam, sim, atividades de pequeno grupo e orientadas por um adulto. Desta forma, privilegiei atividades como estas, de que é exemplo a atividades da figura 1, na qual incentivei uma brincadeira de classificação com tampas de canetas de diferentes cores, algo que foi bastante divertido para a C. e para a ML. e que, em simultâneo, contribuiu para a conquista de novas aprendizagens. Em creche, uma das atividades que realizei, “Bolas de Sabão”, acabou por se tornar um recurso da sala por ter sido tão apreciada por todos os bebés. Realizei esta exploração durante todo o estágio, principalmente nos momentos em que as crianças estavam mais agitadas, de que são exemplo os períodos que antecedem as refeições ou a sesta. Num primeiro momento, a reação foi de surpresa e admiração mas, rapidamente, os sorrisos e risos

substituíram essa surpresa. Tornou-se, então, uma estratégia a que recorri nos momentos de maior agitação para acalmar o grupo.

Relativamente às equipas educativas, procurei sempre integrar-me nelas, respeitando e cooperando, tanto com a equipa da sala, como com equipa de toda a instituição. Planifiquei em conjunto com as educadoras cooperantes e as assistentes operacionais e, assim, “o trabalho em equipa ... [tornou-se] fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (Ministério da Educação, 1997, p. 42).

No que concerne às **famílias**, a criação de uma parceria com os pais e as famílias será, sempre, uma mais-valia tanto para o educador como para a criança, uma vez que “parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças . . . por parte dos pais” (Portugal, 1998, p.127). Ou seja, são os pais e os familiares quem melhor conhecem a criança e com quem esta estabelece relações de vinculação desde os primeiros anos de vida, como tal, a troca e partilha de informação entre estes intervenientes é essencial para conhecer a individualidade de cada criança. Além disso, trabalhar em parceria com a família permite desenvolver, em conjunto, variadas capacidades nas crianças, pois os pais “dão o complemento e o apoio áquilo que a criança está a aprender na escola e, simultaneamente, trazem à equipa pedagógica ideias e atividades que podem ser aproveitadas no jardim de infância” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p 35).

Tornou-se, então, fundamental e um objetivo da minha PPS estabelecer uma relação de confiança e de partilha com as famílias. Em creche, principalmente, a partilha de informação foi diária, os pais comunicavam muitas vezes como os bebés tinham passado a noite anterior, as horas a que tinham de comer e mesmo algumas conquistas alcançadas em casa. No fim do dia, a educadora, eu ou uma das



Figura 2. Exposição da atividade “Pinturas com os pés”.

assistentes operacionais comunicava também aos pais como os bebês tinham passado o dia, falando acerca da alimentação, da sesta e de atividades que tivessem sido desenvolvidas. Ainda em creche, tive conversas com alguns dos pais no âmbito de uma das atividades, a atividade de exploração de gelatina, na qual pedi autorização aos pais das crianças mais velhas se poderia realizar a atividade com os seus filhos. Uma das atividades foi exposta à porta da sala (“Pinturas com os pés”) para que os pais pudessem observar as produções dos seus filhos, como também para transmitir aos pais o trabalho realizado em sala.

No que se refere ao JI, para além das trocas de informações como as referidas anteriormente, os pais participaram ativamente no desenvolvimento de projetos, partilhando, por exemplo, materiais, livros informativos, mapas e textos acerca dos diversos temas de projeto. Um dos momentos que gostaria de realçar relaciona-se com a fase final do projeto



Figura 3. Comunicação do projeto “Os Descobrimentos Portugueses”.

“Os Descobrimentos Portugueses”. Em conjunto com a educadora cooperante e com as crianças integrantes, decidiu-se que os pais dessas mesmas crianças seriam convidados para assistirem ao momento de comunicação do projeto. Devo dizer que, para mim, este foi um momento bastante importante em que todos os intervenientes ficaram a ganhar com esta iniciativa, as crianças por poderem partilhar todo o trabalho que desenvolveram no decorrer do projeto com as suas famílias, as famílias por conhecerem aquilo que os seus filhos fizeram e observar, também, todas as suas novas aprendizagens. Para mim, foi, também, fulcral porque recebi o feedback do trabalho que tinha vindo a realizar com este pequeno grupo de crianças. Acrescento ainda que muito dos projetos e trabalhos produzidos pelas crianças foram expostos pela escola para que todos os pudessem observar, de que são exemplo os projetos “O Futebol”, “Ponte 25 de Abril”, “Os Descobrimentos” e “Acantonamento”. Para além destes, periodicamente iam sendo expostos trabalhos das crianças junto à entrada da sala.

O educador assume, assim, uma papel fundamental no fortalecimento da relação com as famílias, uma vez que “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças.” (Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; van Voorhis & Steven, 2004, citados por Fuertes, 2010, p.8).

Tendo tudo isto em conta, tive sempre ciente de que a relação que se estabelece entre as famílias e o educador de infância é fulcral e pode ter repercussões, favoráveis ou desfavoráveis, na adaptação e nas aprendizagens das crianças no JI, como tal, tentei fazer com que os pais se sentissem incluídos e bem-vindos às salas de atividades.

### 3.2.2. Intenções Pedagógicas Específicas

<b>Quadro 4. Intenções pedagógicas específicas</b>	
<b>Creche</b>	<b>JI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a aprendizagem com base na exploração, interação com o meio e com os objetos;</li> <li>- Proporcionar atividades sensoriomotoras, que desenvolvam as capacidades sensoriais das crianças;</li> <li>- Estimular o aprimoramento da motricidade fina e grossa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto;</li> <li>- Promover o diálogo argumentativo e reflexivo e a partilha de conhecimentos;</li> <li>- Desenvolver atividades experimentais e sensoriais nos projetos;</li> <li>- Desenvolver atividades do domínio da expressão oral e escrita.</li> </ul>

Na **creche**, propus uma abordagem baseada na exploração dos sentidos, do meio e dos objetos, uma vez que “os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (Post & Hohmann, 2011, p.23) e “é através das relações que vão estabelecendo e da

exploração dos materiais que as rodeiam que se vão formando como seres únicos” (PCS da Creche, 2014/2015, p.15). Em simultâneo, fui de encontro aos objetivos da educadora cooperante e à experiência-chave *Aprender sobre o mundo físico explorando objetos* (Post & Hohmann, 2011), pois é “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [que as crianças] são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p.23). Desta forma, sendo que os bebés e as crianças mais novas aprendem através daquilo que lhes é transmitido pelos sentidos, procurei planificar atividades que permitissem uma exploração desses cinco sentidos, levando para a sala novos e diversificados objetos e construindo novos materiais.

O grupo de creche contemplava bebés dos quatro aos catorze meses, o que me permitiu comparar as diferenças no seu desenvolvimento, e estas foram bastante visíveis, pois o simples facto de um bebé se começar a deslocar sozinho é um enorme passo para a realização de escolhas, para a capacidade de fazer opções, de desenvolver preferências e, progressivamente, a autonomia. Como tal, algumas das atividades foram realizadas apenas com o grupo de bebés mais velhos (com mais de 10 meses) e outras que foram realizadas por todo o grupo sem qualquer problema. Exemplos das atividades que foram realizadas com todo o grupo são as atividades “Almofada Sensorial”, “Exploração de figuras autocolantes” e “Brincadeiras com Lanternas”, ilustradas nas seguintes figuras.

Como é visível na figura 4, construí uma almofada sensorial com tecidos de diferentes texturas (bombazina, tule, malha...) apetrechada de várias aplicações apelativas para as crianças (missangas, guizos, fitas...). Esta almofada permitiu que os bebés observassem e experimentassem diferentes texturas e as cores dos diferentes tecidos, bem como os diferentes sons que podiam ser produzidos. Também a motricidade fina podia ser aprimorada pela manipulação, por exemplo, das fitas, dos guizos e das missangas que se encontram por baixo do tule. Na maioria das vezes, quando brincavam com a almofada era isso que apreciavam fazer, tentavam agarrar e rebolar essas missangas, bater com as mãos nos guizos de forma a fazer som e puxar umas fitas coloridas.



Figura 4. Exploração da almofada sensorial

Na atividade representada pela figura 5, que consistiu na colocação de diversas figuras de papel autocolante colorido no chão da sala, as reações das crianças foram variadas. Primeiro começaram por observar e, de seguida, tentaram tocar e agarrar com as mãos e com a boca as formas de papel autocolante.



*Figura 5.* Exploração de figuras autocolantes

Uma situação interessante que decorreu desta atividade tem que ver com o papel autocolante de cor dourada. R., ao explorar as diferentes formas coladas no chão, apercebe-se que, no papel autocolante dourado, consegue ver o reflexo dos seus dedos. De seguida, deita-se, pousando a cabeça no chão e fica por momentos a observar, por fim, olha para uma bola dourada e vê o reflexo da sua cara, rindo-se e apontando para este. Fiquei surpreendida com esta situação, porque, inicialmente, não me tinha apercebido desta potencialidade do papel autocolante dourado, só o constatei depois de o colar no chão. Foi, no entanto, uma mais-valia para a atividade, pois as crianças mostraram-se entusiasmadas e interessadas em ver o reflexo das suas mãos e das suas caras.



*Figura 6.* Exploração de lanternas

A realização da atividade de exploração das lanternas, figura 6, foi bastante interessante. Num primeiro momento fui eu quem manipulou as lanternas, fazendo com que o foco de luz se desloca-se pela sala, as crianças reagiram apontando para o foco de luz, sorrindo. Quando o foco se aproximava delas, tentavam apanhá-lo com as suas mãos. Num segundo momento, de uma forma mais individualizada e acompanhada por mim, deixei que as crianças manipulassem as lanternas como desejassem. Foi curioso observar as diferentes reações das crianças, algumas tentavam apanhar a luz, outras sorriam e moviam os braços e as pernas ao olhar

As atividades que foram realizadas com os bebés mais velhos foram as atividades de exploração de massa de modelar e de gelatina, uma vez que só poderiam ser realizadas com bebés que já comessem alimentos sólidos e com a devida autorização dos pais.



*Figura 7. Exploração de massa de modelar*



*Figura 8. Exploração de gelatina*

Nestas atividades ilustradas nas figuras 7 e 8 foi possível observar as diferentes reações dos bebês a estas substâncias, tanto à consistência, como ao seu cheiro, sabor e cor. As primeiras reações foram de estranheza e algumas crianças sentiram-se um pouco repugnadas com a textura e a consistência tanto da massa como da gelatina, pois eram texturas novas e a que não estavam habituadas. Contudo, rapidamente começaram a manipular a massa e a gelatina, esmagando, beliscando e batendo com as mãos em cima destas, apertando e, por fim, acabando por provar um bocadinho.

Para além das atividades que desenvolvi, outro aspeto que gostaria de salientar relaciona-se com as pequenas brincadeiras que ia fazendo com as crianças no dia-a-dia e que se mostram de extrema importância. As canções, as lengalengas, as conversas e os pequenos jogos e interações que vamos tendo com os bebês permitem estabelecer uma relação de segurança e afeto, bem como impulsionar os primeiros momentos de socialização entre pares. Seguidamente, apresento notas de campo ilustrativas do referido anteriormente.

“Num momento de brincadeira com o MA., coloco em equilíbrio na sua cabeça uma pequena peça de lego enquanto este observa pelo espelho, de seguida, a peça cai e o MA. reage sorrindo. O MA. apanha-a e tenta colocá-la, novamente, na cabeça, rindo-se para mim, eu ajudava-o e repetimos a brincadeira algumas vezes. Pouco depois, o A. aproxima-se e participa na brincadeira, coloca a peça uma vez na sua cabeça, outra na de MA. e outra na minha. Passados alguns minutos afasto-me e observo o MA. a fazer a mesma brincadeira com o A., tentando colocar-lhe o objeto na cabeça, ambos sorrindo.”  
(Nota de Campo de 12 de janeiro de 2015)

“Introduzi a rima “Mão Morta!” há alguns dias e percebi que foi bastante apreciada pela maioria das crianças que sorriam e gritavam sempre que a sua mão batia ao de leve na sua cabeça. R., após algumas vezes, aproximava-se de mim, a sorrir, abanando a mão e balbuciando “maaouu”, ao mesmo tempo que abanava e batia com a mão, ao de leve, na cabeça. Também MA., após algumas reproduções abanava a mão e sorria, como que a pedir para a brincadeira continuar.” Nota de Campo de 27 de janeiro de 2015

“O A. e o R. encontravam-se atrás de uma cortina de tecidos presente na sala e, repetidamente, colocavam-se atrás e à frente da cortina e, sempre se encontravam, sorriam e balbuciavam: “uh uh, uh uh”, apercebi-me, então, que estavam a brincar ao Cucu.” (Nota de Campo de 16 de janeiro de 2015)

“ O A. e o R. estão debaixo de uma grande bancada da sala, é um esconderijo onde gostam muito de brincar. Estão os dois sentados até que o R. sorri para o A. e gatinha rapidamente na sua direção, de seguida, o A. foge do R., gatinhando e rindo. Assim que R. alcança o A., ambos se sentam, e repetem o mesmo processo, mas desta vez é o A. que segue o R..” (Nota de Campo de 5 de fevereiro de 2015)

Compreende-se, assim, que os bebés, desde cedo, são munidos de um equipamento sensorial e expressivo que lhe permite comunicar, interagir e aprender através da interação com o outro (Vasconcelos, Amorim, Anjos & Ferreira, 2003), nestes casos que apresentei é isso que se sucede. “Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (Post & Hohmann, 2011, p.40). São momentos como os que referi que se vão tornando no alicerce das relações sociais entre crianças, são boas experiências como estas que irão influenciar positivamente o desenvolvimento social e afetivo das crianças. Segundo Brownell, Eckerman e Whitehead (citado por Azeres e Colaço, 2014, p.112), “desde muito cedo, os bebés interagem uns com os outros através de sorrisos, gestos, . . . vocalizações” e este relacionamento com outros bebés e crianças é uma enorme mais-valia, uma vez que possibilita a realização de

novas aprendizagens, ao interagirem com os parceiros mais competentes, existindo, assim, uma partilha de habilidades e conhecimentos entre os intervenientes, a que se chama Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, citado por Cole & Cole, 2004).

Relembrando aquilo que realizei durante a PPS em creche, considero que aquilo que pretendi e pratiquei se relacionou com o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, com a experimentação e exploração sensorial (audição, paladar, olfato, tato, visão) e com a promoção da curiosidade. Este “. . . desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência” (Portugal, 2011, p.6).

No contexto de **JII** comprometi-me a trabalhar segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), como tal, desenvolvi projetos que iam surgindo e sendo sugeridos pelas crianças na sala de atividades. Durante a PPS de JII desenvolvi um grande projeto que durou grande parte do estágio, foi o projeto “Os Descobrimentos Portugueses”, contudo prestei apoio noutros projetos como “O Futebol”, “A Ponte 25 de Abril” e “Acantonamento”. Esta metodologia, tal como afirmam Rangel & Gonçalves (2011) é “muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (p. 26), isto porque possibilita uma aprendizagem interdisciplinar, abrangendo diversas áreas de conhecimento, nunca as dissociando, permitindo que as crianças realizem aprendizagens significativas e interligadas. Como tal, a intenção “Promover o diálogo argumentativo e reflexivo e a partilha de conhecimentos” está fortemente interligada com o trabalho através da MTP e, assim, ao longo de toda a minha intervenção procurei estimular o diálogo e a partilha de saberes em momentos de conversa com as crianças, na tomada de decisões e na sua negociação.

Na implementação do projeto “Os Descobrimentos Portugueses” tive em consideração a importância da construção integrada do saber. A área de Formação Pessoal e Social foi uma área transversal a todas as atividades do nosso projeto, sendo que me propus, também, a explorar, de forma articulada, as áreas de conteúdo de

Conhecimento do Mundo, Linguagem Oral e Escrita e Expressão Plástica. Tal como referido nas Orientações Curriculares, “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (OCEPE., 1997, p.48).

Tal como intencionei, desenvolvi, sempre que possível, atividades experimentais e sensoriais nos projetos, de que são exemplo as atividades “Porque é que os barcos flutuam?”, “Observar, sentir e cheirar especiarias...” e as visitas de estudo à Torre de Belém e ao Padrão dos Descobrimentos. A primeira atividade referida permitiu experimentar e verificar quais os objetos que



Figura 9. Atividade “Porque é que os barcos flutuam?”

afundavam ou flutuavam, bem como descobrir a razão pela qual os barcos não afundam com facilidade apesar de serem de grande dimensão. Já a atividade “observar, sentir e cheirar especiarias...” permitiu relacionar o nome de cada uma das especiarias (cravinho, anis estrelado, canela, pimenta, açúcar, café...), com a sua textura, o seu cheiro e o seu local originário.

As visitas de estudo foram realizadas no âmbito do projeto “Os Descobrimentos Portugueses” e considero que a realização destas visitas foi fulcral para o desenrolar do projeto, tanto para as crianças integrantes deste, como para o restante grupo. “Do ponto de vista didático, as visitas de estudo potenciam a assimilação dos conhecimentos pois, podem ser um momento de concretização do saber teórico e abstrato . . . , por via do acesso direto e planificado a conteúdos de aprendizagem, aproveitando as potencialidades pedagógicas do meio.” (Oliveira, 2012, p. 1682). Ou seja, recorre-se a exemplos concretos para alcançar o conhecimento, interligando a teoria com a prática e, assim, proporcionando aprendizagens significativas às crianças. (Oliveira, 2012).

No domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, realizou-se um conjunto de atividades de correspondência de palavras femininas/masculinas e palavras no plural/singular. Estas atividades tiveram grande adesão por parte das crianças, várias

foram as vezes em que se dirigiam a mim para me contar que determinada palavra era feminina ou masculina ou que se encontrava no plural ou no singular.

“A rapidez com que assimilaram o significado destes conceitos foi fantástica, deparei-me até com momentos em que os empregavam nas suas brincadeiras, AJ. dizia: “Elsa é feminino, nós dizemos *a Elsa*, não pode ser *o Elsa*.””

Nota de Campo de 15 de maio de 2015.

“Hoje num momento de espera antes do almoço, as crianças iam sugerindo palavras e íamos descobrindo se estas eram femininas ou masculinas. Contudo a *Elsa*, por iniciativa própria começou a mencionar as palavras e de uma vez só classificava-as relativamente ao género e ao número.” Nota de Campo de 28 de abril de 2015.



Figura 10. Atividade “Feminino/Masculino”

As crianças demonstravam, assim, que apreciavam descobrir e conhecer estas características das palavras, passando estas atividades a ser utilizadas como jogos, por exemplo em momentos de espera.

Também no projeto “Os Descobrimientos Portugueses”, o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita esteve fortemente presente. Neste, as crianças elaboraram cartazes informativos e um diário de bordo acerca de todo o processo desenvolvido no projeto.

Para a realização deste diário, as crianças relembra-rem todas as atividades que tinham sido realizadas, de como tinha sido iniciado o projeto e o que tínhamos produzido. Seguidamente, seleccionámos várias fotografias que ilustravam os diferentes momentos do projeto, e as crianças colocaram-nas por ordem cronológica, o que as levou a repensar todo o processo



Figura 11. Diário de Bordo

desenvolvido.

Numa segunda fase, passou-se à escrita e à ilustração do álbum, sendo que, com o grupo de projeto, era decidido o que se iria escrever e as crianças foram escrevendo as palavras-chave ao longo do texto. Além disso, as crianças ilustraram, ainda, alguns dos aspetos que foram sendo referidos no diário, o que permitiu facilitar a compreensão do conteúdo do texto por parte das crianças.

Para além dos projetos e atividades realizados, a partir de momentos da rotina diária, foi possível realizar atividades que surgiam dos interesses e curiosidades das crianças, que contribuíram para a partilha de saberes entre crianças, fomentando o surgimento de novas aprendizagens e conhecimentos, isto é, contribuindo para as intenções delineadas. De modo geral, posso concluir que as atividades propostas ao longo da minha prática contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, respeitando e indo ao encontro aos seus interesses, bem como das minhas intenções e da educadora cooperante.

#### 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Considerando tudo aquilo que referi anteriormente, a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos e as intenções para a ação pedagógica, saliento como problemática mais relevante na minha PPS a emergência da escrita e as sequentes produções escritas das crianças no JI. A problemática desta investigação surgiu com uma situação que me surpreendeu e para a exploração da qual me senti motivada. Num momento de atividade livre, duas crianças decidiram “escrever sozinhas no computador”, e com isto apercebi-me que a componente fonológica da língua assumiu um papel na execução desta atividade, tal como é possível verificar na seguinte nota de campo:

**Nota de campo, 9 de abril de 2015, Sala de JI - Durante a tarde, em atividade livre.**

A Elsa (6 anos) e a Mimi (4 anos) estavam sentadas em frente ao computador e decidiram “escrever tudo sozinhas”, sem recorrer ao ficheiro de palavras (cartões com imagens e a respetiva palavra escrita). Passados alguns minutos, oiço:

Elsa: *Vamos escrever mapa!*

Mimi: *Sim, o mapa de presenças!*

Elsa: *Mapa começa com “mmm”*

Mimi: *“maaa”*

Elsa: *É um “m” e um “a” (escreve a sílaba “ma”)*

Mimi: *“Ma” – “pa”...*

Elsa: *“Pa”, “pa”, “pppp” (escreve o “p”)*

Mimi: *“pa”, é um “a” no fim! (escreve o “a”)*

Elsa: *Sim!! Mapa!*

Mimi: *E agora?*

Elsa: *Já sei, podemos escrever magia!! Como a Elsa tem...*

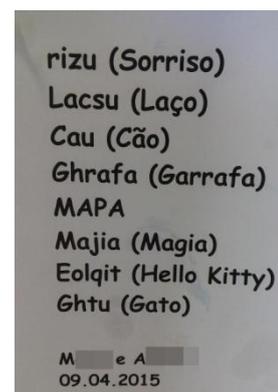
Mimi: *Siiiiim!* (enquanto move o braço simulando o manipular de uma varinha mágica...)

Elsa: *Magia é quase igual ao mapa, “ma”!!! (escrevendo automaticamente a sílaba “ma”)*

Mimi: *“Ma” – “gia”, “jjjj”... (escreve o “j”)*

Elsa: *“Gi”, é um “j” e um “i”!*

Mimi: *E no fim um “a” (escrevendo o “a”).*



Após esta situação, decidi então realizar uma breve observação de trabalhos de outras crianças, o que me permitiu conhecer casos idênticos ao descrito anteriormente. Assim, deparei-me com produções de crianças que autonomamente tentam escrever, partindo da constituição fonológica das palavras, como verificável na nota de campo.

**Nota de campo, 10 de abril de 2015, Sala de JI - Durante a tarde, em atividade livre.**

Hoje, devido ao sucedido no dia anterior, decidi rever alguns dos trabalhos presentes nos portefólios das crianças que já se aventuravam a escrever autonomamente e sem apoio. Comecei pelo portefólio do **Vader** (5 anos) e deparei-me com um dos seus textos acerca do fim-de-semana\*. Recordo-me deste dia, era uma segunda-feira e o **Vader** mostrou-se bastante entusiasmado, durante a reunião da manhã, ao contar que tinha ido à *Toys "R" Us* e que tinha comprado o brinquedo que tanto queria. De seguida, realizou um desenho onde escreveu o que tinha feito, “Eu.fui.ao.taisoras”. Ao ver o portefólio do **Hulk** (5 anos) deparei-me, também, com um dos seus textos sobre o fim-de-semana\*. Tinha sido o fim-de-semana em que tinham comemorado o aniversário da **Elsa** e todos queriam falar sobre esta situação. Assim, o **Hulk** fez o seu desenho e escreveu com todo o rigor “Eu fui à festa da Maria e andei no colcao saltiao”, sem qualquer apoio de um adulto ou de um colega.

\* Textos e desenhos produzidos pelo **Vader** e pelo **Hulk**, respetivamente, acerca do fim-de-semana.



Com esta observação, selecionei um grupo de quatro crianças para este estudo, duas com cinco anos (Vader e Hulk) e duas com seis (Adamastor e Elsa), sendo que estas foram selecionadas pelo facto de serem as que mais demonstravam comportamentos autónomos de escrita. Neste sentido, defini como objetivo geral para esta investigação “Investigar as produções escritas das crianças em diferentes contextos e atividades em JI”, sendo que estas produções serão analisadas tendo em conta a iniciativa, o conteúdo, o tipo de escrita, o género e a idade das crianças em questão. Veja-se, de seguida, o quadro síntese dos objetivos desta investigação.

<b>Quadro 5. Objetivo geral e objetivos específicos da investigação</b>	
<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
Investigar as produções escritas das crianças em diferentes contextos e atividades em JI.	a) Pesquisar em que medida as iniciativas dos adultos em sala afetam as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de palavras, frases por completar e frases completas produzidas.
	b) Investigar se a idade afeta as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de conteúdos.
	c) Estudar de que forma o processo de escrita (manual ou digital) influencia as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de palavras e frases.

Tendo em conta estes objetivos, realizarei a análise de todos os dados recolhidos no intuito de chegar a conclusões, de encontrar semelhanças, diferenças e padrões nas produções das crianças.

## **4.1. Roteiro Metodológico**

Após uma breve observação de trabalhos de outras crianças, deparei-me com casos idênticos de crianças que autonomamente escrevem palavras e/ou pequenas frases, partindo da constituição fonológica de cada palavra, descrito anteriormente em nota de campo (9 de abril). Assim, para este estudo selecionei um grupo de quatro crianças, duas com cinco anos e duas com seis, sendo que estas foram selecionadas precisamente por demonstrarem comportamentos de escrita emergentes, evidenciando atitudes autónomas de escrita. Os dados foram recolhidos fundamentalmente no mês de maio, contudo, recorri a alguns dos portefólios individuais destas crianças e compilei as produções desde o início do meu estágio, ou seja, aquelas cuja realização observei. Assim, e tal como referido anteriormente, pretendo com esta investigação investigar as produções escritas destas crianças, sendo que esse estudo se debruçará ao nível da iniciativa, da idade, do género, do tipo de escrita e dos conteúdos presentes nas produções.

Compreendida a questão de investigação, importa identificar e justificar os procedimentos metodológicos utilizados para dar resposta à problemática. Dada a natureza da temática em estudo, a metodologia passa por um estudo exploratório, com uma abordagem, por um lado quantitativa, e por outro, qualitativa. Quantitativa na medida em que será possível contabilizar a frequência de determinados aspetos associados às produções das crianças; e qualitativa porque tenho como principal objetivo a caracterização das situações para poder refletir sobre estas (Máximo-Esteves, 2008), implicando, assim, a observação, a análise e a pesquisa acerca de comportamentos e produções das crianças. Desta forma, centra-se essencialmente na análise e compreensão de problemas, comportamentos e atitudes, e valores (Sousa, 2005).

No que se refere aos instrumentos, muni-me de grelhas que me apoiaram na observação e na análise da problemática em questão. Em primeiro lugar, utilizei uma grelha inicial de observação das produções escritas das crianças (Anexo D), na qual registei as produções que surgiam no decorrer do tempo. Em segundo lugar, recorri a uma outra grelha (Anexo E) a preencher depois de todos os dados terem sido recolhidos, agregando todas as produções de cada uma das crianças, o que permitiu analisar o caso

particular de cada criança durante o tempo da investigação, tendo em conta a sua idade e género, o tipo de atividade e o conteúdo presente nas suas produções. Por fim, elaborei uma análise esquemática em árvore dos dados, pretendendo com isto o estabelecimento de relações, exceções ou semelhanças entre os diferentes aspetos que foram analisados nas produções (Máximo-Esteves, 2008).

Destaco, ainda, a observação participante, que, segundo Spradley (1980, citado por Lima & Pacheco, 2006, p.94), “se ocupa de uma situação social com dois objectivos: por um lado, inserir-se nas actividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as actividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos”. Também foram realizadas Notas de Campo, nas quais faço o registo de episódios significativos para o estudo da problemática, evidenciando as dificuldades, das preferências e das necessidades das crianças. Por fim, saliento que as produções das crianças e os registos fotográficos assumem um papel fulcral nesta investigação, uma vez que será a partir destes que poderei realizar a investigação, identificando padrões, preferências e processos de aprendizagem.

Todos estes instrumentos e técnicas permitiram tomar consciência da adequação, ou não, do estudo, bem como da viabilidade e reajustes necessários, salientando, como refere De Ketele e Roegiers (1999), que “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária.” (p.38). Neste sentido, a conciliação de diferentes instrumentos e técnicas são uma forma eficaz e válida no processo de recolha e análise de dados.

## 4.2. Definição de conceitos

<b>Quadro 6. Conceitos relacionados com a problemática</b>	
<b>Literacia</b>	<p>“... capacidade de ler, escrever, compreender o que é transmitido ou decodificar mensagens propostas.” (Salgado, 2010, p.42).</p> <p>“... capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, citado por Mata, 2006, p.16)</p>
<b>Literacia Emergente</b>	<p>Literacia emergente refere-se às competências precoces que as crianças possuem e usam para compreender o mundo à sua volta, construindo, assim, a sua compreensão da linguagem escrita. (Mata, 2006)</p> <p>“A literacia emergente remete-nos para os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se constituem como precursores desenvolvimentais da linguagem escrita e que têm lugar antes do seu ensino formal.” (Gillen e Hall, citado por Gomes, 2005, p. 318)</p>
<b>Consciência Fonológica</b>	<p>“A consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.48)</p>

### 4.3. A emergência da escrita em crianças no Jardim de Infância

Antes de partir para a análise dos dados, é importante compreender de que forma as crianças começam a demonstrar comportamentos emergentes de escrita. “Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 7). Um aspeto fundamental para a iniciação da leitura e da escrita relaciona-se com a reflexão acerca da linguagem oral, com a capacidade de segmentar os diferentes sons da fala e compreender que estes correspondem a um grafema (Freitas et al., 2007). Ou seja, relaciona-se intimamente com o desenvolvimento da consciência fonológica, inicialmente, “quando a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras” (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004, p.15). Progressivamente, a criança passa a compreender e a reconhecer que as palavras são formadas por sons e que esses sons podem ser deslocados e manipulados. Chama-se consciência fonológica a esta tomada de consciência dos sons da linguagem e à capacidade de os diferenciar nas palavras (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004). De seguida, apresento, então, as etapas desta apropriação do código escrito por parte das crianças, segundo Pompert e Jansseen-Vos (citado por Santana, 2007).

#### **Etapas de aproximação ao código escrito**

**1ª Etapa:** Nesta etapa a criança escreve como se estivesse a fazer um desenho. O que vai colocando no papel como escrita não se relaciona com a linguagem oral.

**2ª Etapa:** A criança aproxima-se cada vez mais do sentido da escrita, escrevem garatujas que designam de acordo com as variadas funções da língua a que se refere.

**3ª Etapa:** Progressivamente, a criança vai tomando consciência da relação existente entre a fala e a escrita, aproximando-se cada vez mais da escrita correta.

Adaptado de Pompert e Jansseen-Vos (citado por Santana, 2007)

Tendo em conta as anteriores etapas da apropriação do código escrito, é possível perceber que o grupo de crianças que participa nesta investigação se encontra na 3ª e

última fase da apropriação do código escrito. Encontram-se numa etapa de exploração daquilo que é o sistema convencional de escrita, no qual vão relacionando os sons da fala com o seu código escrito correspondente. As crianças vão como que, ao longo do tempo, fazendo um trabalho de revisão das próprias produções escritas à medida que vão confirmando e associando cada vez mais corretamente a linguagem oral com a sua representação escrita. Veja-se a nota de Campo.

“O **Vader** estava a organizar alguns dos seus trabalhos e eu peço-lhe para que me fale acerca de um deles. O **Vader** diz “Eu tinha ido à feira do lego neste fim-de-semana e até encontrei o **Adamastor**. E aqui eu enganei-me (aponta para a palavra “feira”), ainda não sabia escrever muito bem e escrevi feira com “a” mas é com um “e”.” (Nota de Campo de 14 de maio de 2015)

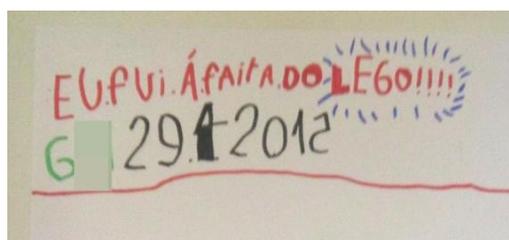


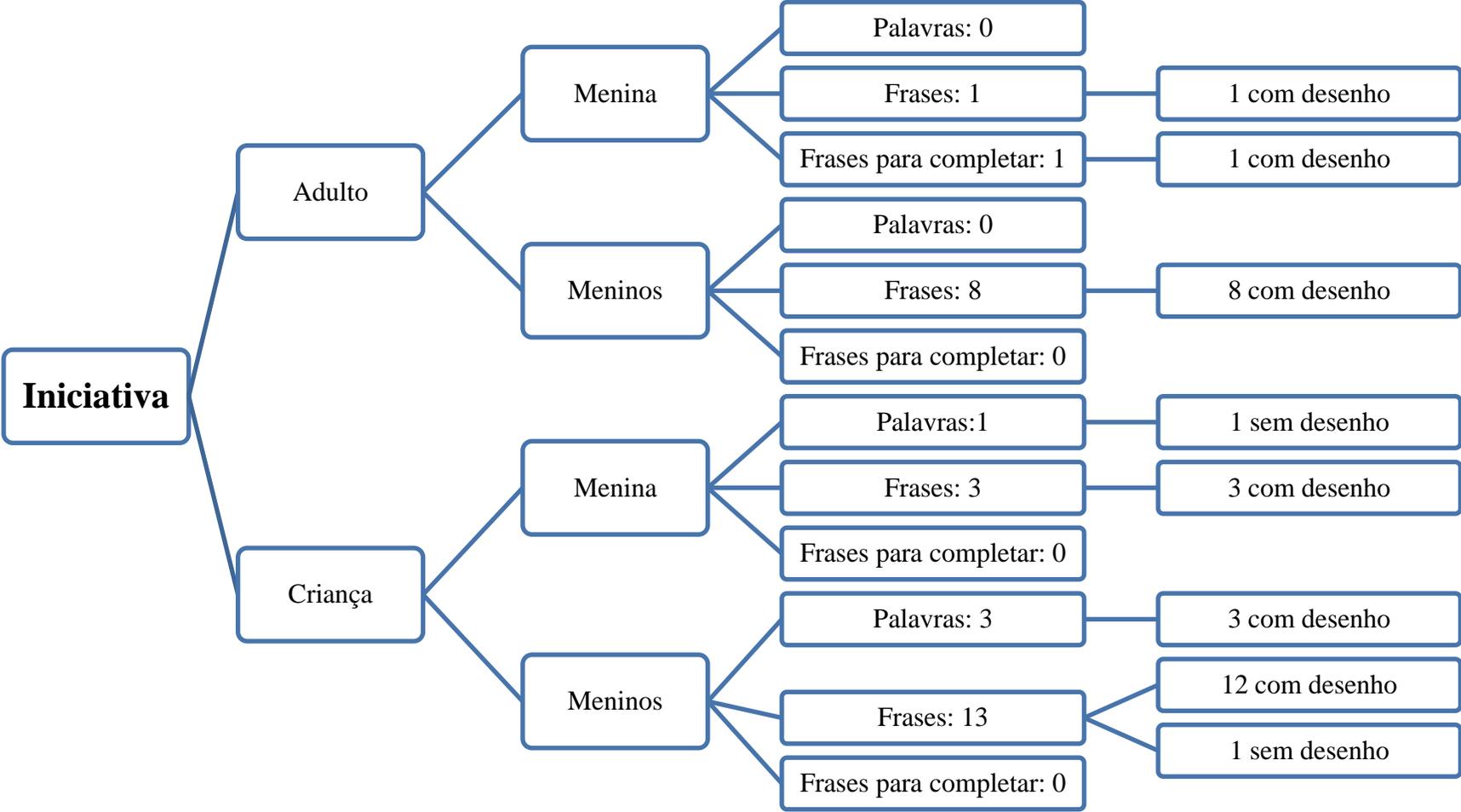
Figura 12. Excerto de uma produção de **Vader**

#### 4.4. Análise dos Dados

Partindo para a análise dos dados, é essencial compreender que “o processo de investigação consiste essencialmente no estudo de indícios, de vestígios, levantando várias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados, procurando verificar qual destas hipóteses possuirá a explicação mais plausível.” (Sousa, 2005, p.12). É, também, importante salientar que a amostra desta investigação contempla três crianças do género masculino e apenas um do género feminino, o que significa que a quantidade de produções não pode ser comparada ao nível do género pois, naturalmente, o número de produções de crianças do género masculino será mais elevado em comparação com as do género feminino. Além disto, é de ter em conta que toda a análise dos dados se refere apenas a este pequeno grupo de crianças, não podendo ser generalizada a todas as crianças que se encontram na mesma faixa etária.

Seguidamente, passar-se-á à análise dos esquemas de análise obtidos a partir do preenchimento das grelhas de observação e da análise das produções das crianças, remetidas no anexo F. Saliento que foram recolhidas no total 31 produções escritas das crianças integrantes do estudo.

**Quadro 7. Esquema de Análise a partir da Iniciativa das Crianças**



Este primeiro esquema parte da iniciativa das crianças e permite analisar variados aspetos relativamente às produções escritas das crianças recolhidas, como o género, o tipo de produção escrita e a presença de desenhos nessas mesmas produções. Em primeiro lugar, observa-se que a maioria das produções escritas partem da iniciativa da própria criança e que as de iniciativa do adulto estão em minoria, correspondendo as de iniciativa da criança ao dobro das de iniciativa do adulto (Quadro 8). Também se verifica que, tanto as meninas como os meninos, realizam mais produções escritas por iniciativa própria, não existindo distinção entre os géneros.

<b>Quadro 8. Frequência de Iniciativas do adulto e da criança</b>		
	<b>Iniciativa do Adulto</b>	<b>Iniciativa da criança</b>
<b>Frequência Absoluta</b>	10 produções	20 produções

Em segundo lugar, verifica-se que quer a iniciativa seja da criança ou do adulto, as crianças tendem a realizar mais produções compostas por frases e desenhos do que apenas por palavras ou por frases por completar. É também visível que a grande maioria das produções contempla desenhos, sendo que apenas duas produções não o têm, e a iniciativa dessas produções é das próprias crianças.

Em terceiro lugar, sabendo que o total de produções é de trinta e uma, constata-se que, tal como visível no quadro 9, vinte e cinco dessas são frases, quatro são palavras e apenas e uma é frase para completar.

<b>Quadro 9. Tipo de Produções Escritas</b>	
<b>Tipo de produção</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Frases para completar	1 produção
Palavras	4 produções
Frases	25 produções

É de reparar, também, que as duas produções que não contemplam desenho partem da iniciativa das crianças, sendo que uma delas contém apenas palavras e a outra uma frase. Ao confrontarmos estes resultados com as respetivas produções (Anexo F) percebemos que uma delas é processada digitalmente (Nota de Campo de 9 de abril, referida anteriormente) e que a outra é um postal de melhoras (figura 12).

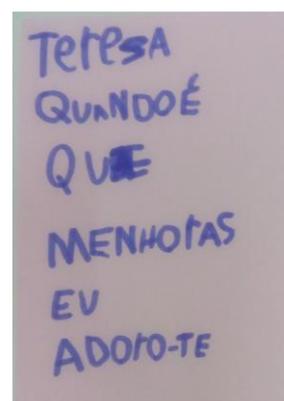
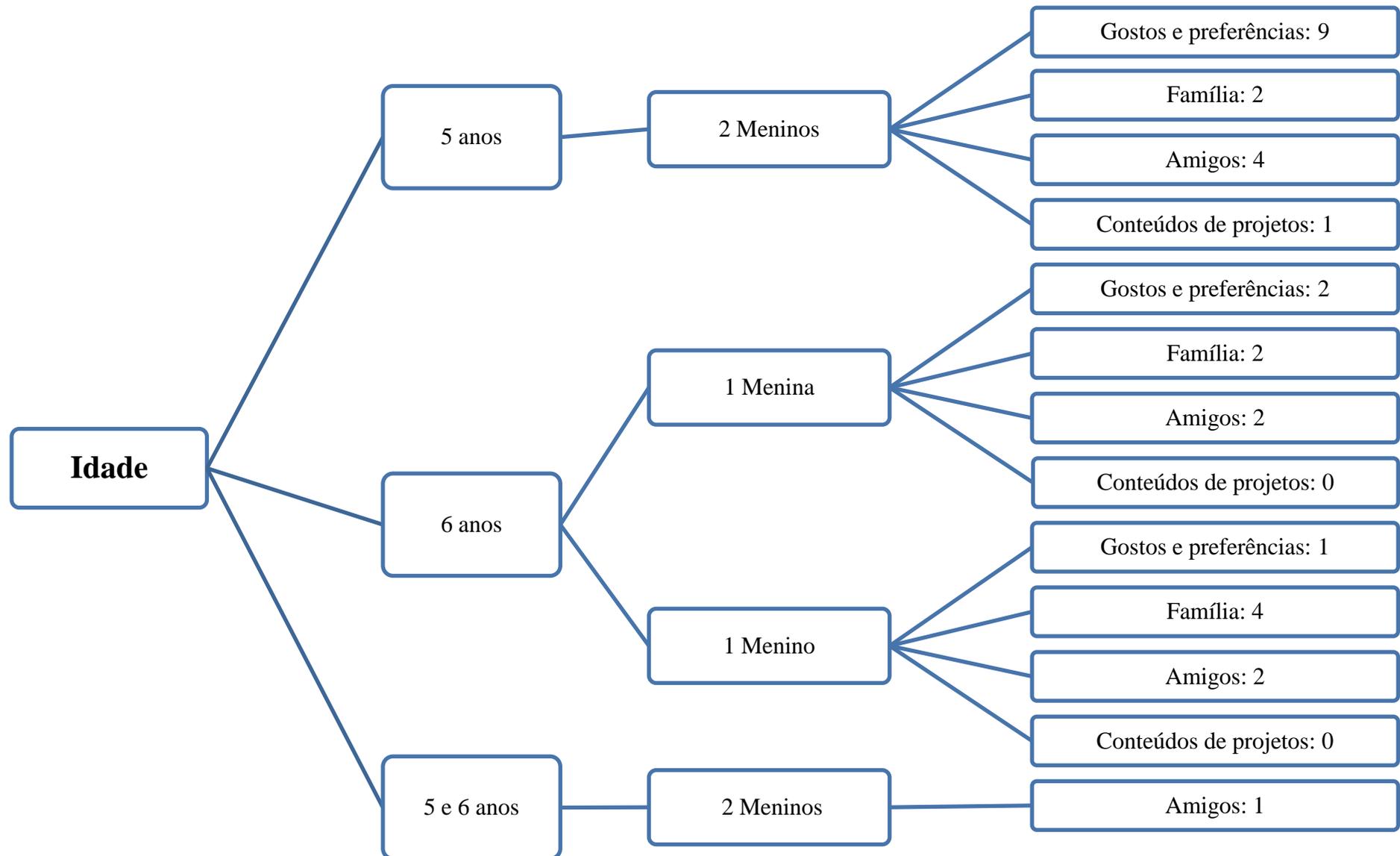


Figura 13. Postal elaborado pelo Vader

Quadro 10. Esquema de Análise a partir da Idade das Crianças



O segundo esquema de análise inicia-se com a idade das crianças e possibilita relacionar esse aspeto com o seu género e os conteúdos presentes nas suas produções escritas.

Ao observar o esquema e o subsequente quadro 11, percebe-se que as crianças de 5 anos optam por realizar mais produções acerca dos seus gostos e preferências, já as de 6 anos demonstram preferência pelo tema da família. O conteúdo que parece ser menos apelativo para as crianças nas suas produções refere-se aos projetos desenvolvidos em sala.

O quadro indica ainda que o conteúdo mais representado pelas crianças, não

Quadro 11. Conteúdos das Produções Escritas		
Conteúdos	Idade	Frequência Absoluta
Gostos e Preferências	5 anos	9
	6 anos	3
Família	5 anos	2
	6 anos	6
Amigos	5 anos	4
	6 anos	4
Projetos	5 anos	1
	6 anos	0

distinguindo idades e géneros, é o dos gostos e preferências, surgindo, de seguida, a família e os amigos em igual número.

Analisando ainda o grande esquema, verifica-se que a menina realizou o mesmo número produções acerca dos seus gostos e preferências (2), da família (2) e dos amigos (2), demonstrando uma repartição homogénea dos seus conteúdos, enquanto os meninos realizaram mais produções acerca dos seus gostos e preferências (11) e de forma igual aos amigos e a família (6).

No que toca à situação particular dos dois meninos de cinco e seis anos que realizaram uma produção em conjunto, o conteúdo da sua produção foi acerca dos amigos, como visível na figura 14. Esta produção foi realizada digitalmente, tal como a realizada pela Elsa, também em conjunto com a Mimi, contudo, o seu conteúdo era acerca das suas preferências e gostos. Pode concluir-se, ainda, que as duas produções que foram realizadas em conjunto foram processadas digitalmente.

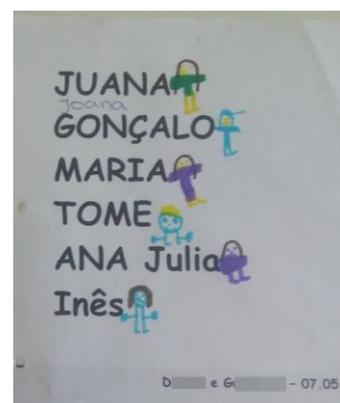
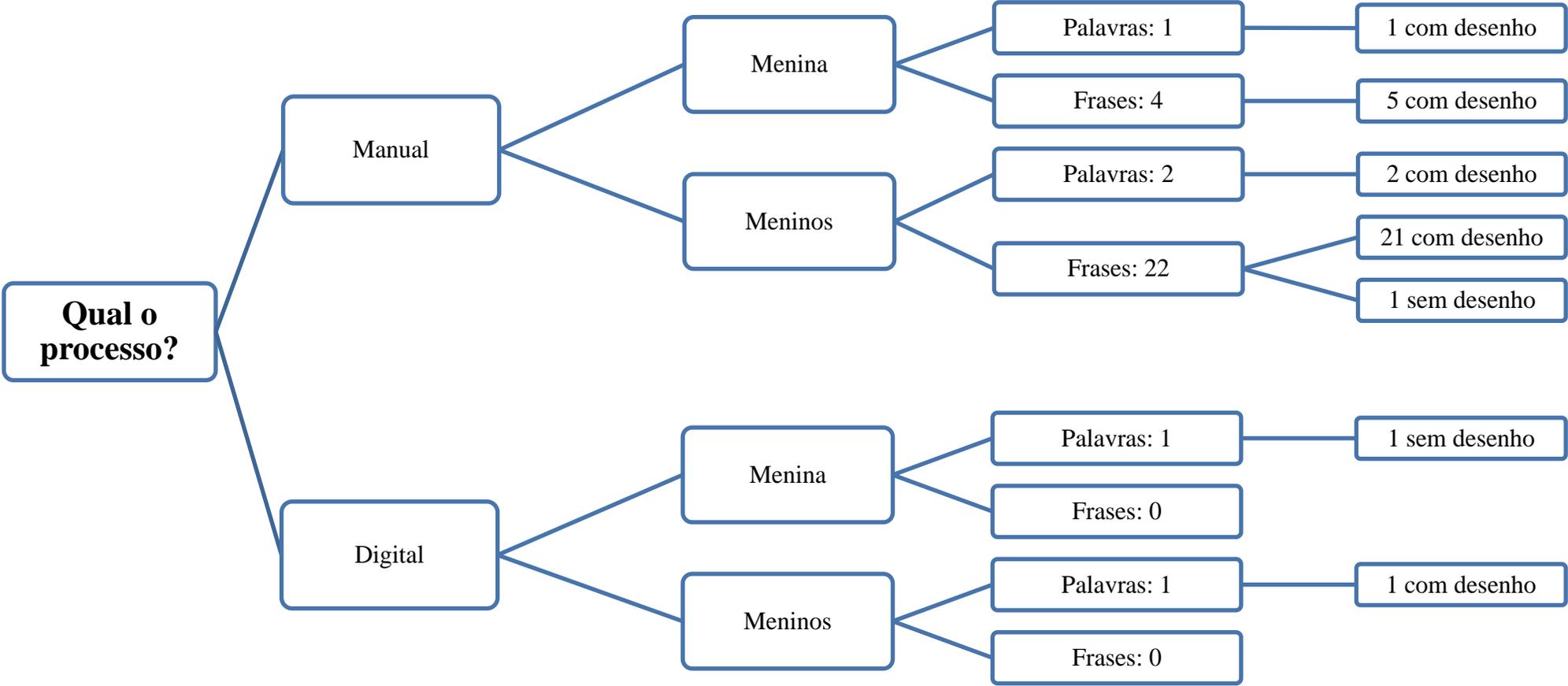


Figura 14. Excerto da produção de Vader e Adamastor

**Quadro 12. Esquema de Análise a partir do Processo de Escrita das Crianças**





#### 4.4.2. Conclusões

Com a análise dos dados apresentada anteriormente, é possível retirar conclusões, bem como relacioná-las com os objetivos delineados para o presente estudo.

No que concerne ao objetivo **“Pesquisar em que medida as iniciativas dos adultos em sala afetam as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de palavras, frases por completar e frases completas produzidas”** foi possível perceber que a maioria das produções escritas partiram da iniciativa da criança e não do adulto. Tanto quando a iniciativa parte do adulto como da criança, a maioria das produções são frases, estando a produção de palavras em minoria. Tendo isto em conta considero que as iniciativas dos adultos em sala acabam por não influenciar as produções escritas das crianças, pois a iniciativa parte em grande parte das crianças e a preferência pela produção de frases não se altera quer a iniciativa seja do adulto ou da criança. O facto de a maioria das produções partirem da iniciativa das crianças também nos leva a concluir que é do seu próprio interesse realizar este tipo de trabalhos. No caso particular da menina, esta realiza duas produções por iniciativa do adulto, uma delas é uma frase e outra uma frase por completar, ou seja, nesta última foi o adulto que escreveu e que deixou alguns espaços em branco para a criança tentar completar. Esta situação ocorreu porque a [Elsa](#) se sentia receosa ao tentar escrever sem ter a certeza de que o estava a fazer corretamente, como tal esta foi a estratégia adotada pela EC para que a [Elsa](#) se sentisse mais segura e experimentasse escrever.

Tendo em vista **“Investigar se a idade afeta as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de conteúdos”**, constata-se que as crianças de cinco anos contemplam mais nas suas produções escritas os seus gostos e preferências e que as crianças de seis anos tendem a fazer referência à família, sendo que o conteúdo menos abordado por ambas as idades são os projetos desenvolvidos em sala. Pode ainda concluir-se que a menina referenciou de forma homogénea os seus gostos e preferências, a sua família e os seus amigos; e os meninos efetuaram mais produções acerca dos seus gostos e preferências e, de igual forma, acerca dos amigos e a família. Assim, conclui-se que a idade e o género podem, neste grupo de crianças, afetar os conteúdos representados nas suas produções escritas, sendo que as crianças da faixa etária dos 5 anos demonstram uma preferência diferente das da faixa etária dos 6 anos e a

menina e os meninos produzem também produções com conteúdos diferentes.

Relativamente ao último objetivo específico **“Estudar de que forma o processo de escrita influencia as produções escritas das meninas e dos meninos em termos de palavras e frases”** foram recolhidas apenas duas produções escritas digitais, contudo, foi possível constatar que estas produções se baseiam na realização de palavras e nunca de frases. Outro aspeto a salientar relaciona-se com o facto de as produções feitas digitalmente terem sido realizadas em grupo, algo que partiu da iniciativa das próprias crianças. Ambas as produções realizadas consistem em palavras, como nomes, objetos ou outra preferência da criança, sendo que apenas uma delas possui desenhos. Interpretando o que foi referido, considero que as crianças deste grupo acabam por se sentir mais confortáveis realizando trabalhos no computador quando acompanhadas, pois foi possível observar que, noutras ocasiões não relacionadas com produções escritas, a grande maioria das crianças apreciava a companhia de um colega para a realização do trabalho. Penso que isto se pode dever ao facto de o teclado do computador possuir um grande número de caracteres que as crianças ainda não dominam. As letras podem, também, por vezes, não estar bem visíveis ou mesmo graficamente diferentes daquilo a que as crianças estão habituadas, assim, acabam por se sentir mais confortáveis com a presença de um colega.

Concluo, então, remetendo para o que foi dito anteriormente, que o processo manual de escrita originou mais produções de frases, enquanto o processo digital gerou mais produção de palavras.

Outro fator que considero importante salientar está relacionado com a observação das produções escritas em si. A análise das produções escritas das diferentes crianças permitiu-me perceber que estas demonstram saber e conhecer bastante bem diversas funções da linguagem escrita, representando-as, por exemplo, em cartas, mapas ou listas... Exemplo disto pode ser uma situação ocorrida espontaneamente no dia 22 de maio de 2015, ilustrada na seguinte nota de campo e na figura 13:

“Hoje a EC não esteve presente na escola porque a sua filha estava doente e depois do período de almoço, um grupo de crianças vem ter comigo e diz: “Joana, nós tivemos uma ideia, nós podemos fazer postais para a Titi (filha da educadora) para ela ficar

melhor?” Passado algum tempo observo que as crianças dobraram folhas A4 ao meio e escreviam ou faziam desenhos no seu interior.” Nota de Campo de 22 de maio de 2015

Aqui as crianças demonstraram saber a função de um postal, e que um postal não é igual a um desenho ou a uma carta e que neste caso particular queriam escrever postais à Titi a desejar-lhe as melhoras. Segundo Mata “a percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita ... [desenvolvem-se] proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral” (2008, p.14), isto é, as crianças vão-se apropriando das diferentes funções da escrita consoante a sua exposição a estas. Cabe, assim, ao educador proporcionar essa exposição e esse contacto, desenvolvendo atividades diversas, sejam elas lúdicas, de lazer ou até associadas a rotinas (Mata, 2008). Na sala de JI em que decorreu a minha PPS foi isso mesmo que vi acontecer: associado às rotinas diárias recorria-se, por exemplo, às listas de tarefas a realizar ou à realização de recados por parte das crianças. Por vezes, nos momentos de espera jogavam-se jogos nos quais as crianças tinham de reconhecer determinadas letras do seu próprio nome.

Sucintamente, relacionando os objetivos delineados para esta investigação com os resultados obtidos pode-se concluir três principais aspetos. Primeiramente, que o facto de a iniciativa das produções escritas ser do adulto ou da criança não afeta ou influencia o tipo de produção escrita (frases, palavras ou frases para completar).

De seguida, que os conteúdos retratados nas produções escritas das crianças são diferentes entre as crianças de cinco e seis anos. Sendo que as de cinco tendem a mencionar os seus gostos e preferências, enquanto as de seis referem a família.

Por último, percebe-se, também, que o facto de as produções serem realizadas digitalmente leva à elaboração de produções escritas com palavras, contrariamente à realização manual, que origina na sua maioria frases.

Finalizando, compreende-se que um dos objetivos da educação pré-escolar é proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças, de modo a que todas tenham a possibilidade de explorar, brincar e refletir acerca das diversas funcionalidades da leitura e da escrita. Segundo Martins e Niza (1998), no pré-escolar “não se trata de modo nenhum de ensinar a ler e a escrever, mas de potencializar a actividade da criança

como instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita” (p. 93), sendo, sim, fulcral que o educador proporcione contacto com as variadas funcionalidades da linguagem escrita para que as crianças possam e consigam “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p.18).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo pretendo refletir sobre o impacto da PPS na construção da minha identidade profissional, bem como aquilo que senti e vivenciei durante estes meses de prática.

Em primeiro lugar, aquilo em que penso de imediato ao relembrar os últimos meses são as crianças, das de quatro meses às de seis anos, foram elas que mais me ajudaram a crescer enquanto futura profissional e também como pessoa. Também às educadoras e às assistentes operacionais, não poderia deixar de demonstrar como estou grata por me terem acolhido nas suas salas, por me terem transmitido tudo aquilo em que acreditam e o que fazem para o saudável desenvolvimento de todas estas crianças. Digo todas porque nestes meses acompanhei dezasseis bebés em creche e dezoito crianças em JI, foram trinta e quatro que fizeram parte da minha primeira experiência enquanto educadora-estagiária, todas elas únicas, com as suas preferências, os seus gostos e as suas brincadeiras preferidas que tão cedo não irei esquecer, mas que me irão, sim, acompanhar pela minha futura prática profissional.

Acredito que a profissão de educador é isso mesmo, algo que se edifica ao longo do tempo, com todas as experiências que vamos acumulando, com as crianças que nos vão ensinando, bem como todos os outros agentes educativos. É esta interação com as crianças, os colegas de trabalho, as famílias e os contextos em si que permite a construção progressiva e o aperfeiçoamento da nossa identidade profissional. Segundo Sarmiento, “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Como tal, considero que estou apenas no início de um enorme percurso na educação de infância, mas foi um início repleto de coisas que não irei esquecer.

Evidentemente, este foi um período de imensas dúvidas e receios e agora posso concluir que todas elas eram justificadas, pois foi a minha primeira intervenção real nestes contextos e, portanto, é normal que assim fosse. Isto significa que estava alerta e que sabia que, apesar de todos os conhecimentos acumulados durante a licenciatura e o

mestrado, só a prática nos impulsiona no desenvolvimento da nossa identidade profissional. Estava ciente de que algumas das minhas atividades ou atitudes podiam não ser as mais adequadas aos grupos em questão, contudo, com o apoio das EC foi possível gerir e adaptar as minhas intervenções.

Um dos maiores desafios da PPS relaciona-se com o contexto de creche pois, tal como referi anteriormente o grupo era composto por bebés do 4 aos 14 meses. Antes disto não tinha qualquer experiência com bebés tão pequenos, como tal, foi um desafio criar um conjunto de atividades que fossem significativas neste grupo. Com o passar do tempo, percebi que o fundamental nesta faixa etária é proporcionar uma rotina sólida, pois os bebés sentem-se mais seguros e confiantes se os seus horários e rotinas diárias forem o mais previsíveis e bem geridos possível (Post & Hohmann, 2011). Quer isto dizer que, antes de realizar qualquer atividade, é preciso ter em conta que a rotina da criança não deve ser condicionada. Por sua vez, “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2011, p.5). Além disto, “as atividades em que a criança se envolve nos primeiros meses de vida são bastante simples e relativamente padronizadas (e.g. alimentação, conforto, jogo)” (Alves, Fuertes & Otilia, 2015, p.). Compreendendo todos estes aspetos, tornou-se cada vez mais espontânea a planificação de atividades para esta faixa etária, pois percebi que o nosso papel, enquanto educadores, é o de lhes mostrar o mundo e aquilo que podem ter ao seu alcance, daí ter optado por atividades sensoriais.

Relativamente ao contexto de JI, não poderia deixar de destacar as dinâmicas da sala, bem como a autonomia do grupo de crianças, que advém em grande parte dessa mesma dinâmica. A autonomia é um dos pilares do MEM e foi fulcral, para mim, a oportunidade de observar a forma como tudo isso se processa, perceber de que forma é promovida essa capacidade com as crianças. Realço o facto de estas crianças se apropriarem por completo da sala de atividades, sabiam quais eram as suas tarefas, as suas rotinas, gerindo que autonomamente as dinâmicas da sala. Comigo levo todos os conhecimentos que consegui reunir ao longo destes meses, desde os instrumentos de

pilotagem, às estratégias de gestão de tempo, à forma de organização a sala e de gerir o grande grupo, para um dia os pôr em prática na “minha” sala de atividades. À EC agradeço por tudo aquilo que me mostrou da sua prática durante este estágio.

Por fim, não poderia deixar de realçar aquilo que aprendi com todas estas crianças. Algo que me fez crescer imenso tanto como pessoa, como futura profissional e que me ajudou a gerir toda a PPS foi aprender a cooperar. Apercebi-me que, muitas vezes, definimos como objetivo do educador “Fomentar a Cooperação”, contudo, muitos de nós precisamos também de aprender a cooperar, tal como eu. Sinto que valorizei imenso estes aspeto e que aprendi a pôr a cooperação em prática, percebi que não estamos sozinhos numa sala de atividades e que podemos pedir ajuda sempre que assim foi necessário. Penso que me apercebi da dimensão deste aspeto quando a seguinte situação ocorreu:

“Hoje estava a afixar alguns trabalhos das crianças na parede e a Elsa aproximou-se e disse: Joana queres ajuda? Eu posso ficar aqui e dar-te os pioneses?” Nota de Campo de 9 de março de 2015.

No contexto de JI, a cooperação entre as crianças, os adultos e os restantes agentes educativos era algo facilmente visível, de que é exemplo a nota de campo anterior, e foi isso que me ajudou a compreender e a reconhecer a sua importância na edificação da minha identidade profissional.

Aprendi também que não há problema em mostrar aquilo que sentimos, podemos estar muito contentes mas também não há qualquer problema se mostrarmos o estado de espírito oposto, se algo não correr como nós queríamos. Há sempre formas de contornar uma situação e torná-la em algo melhor e, muitas vezes, isso passa por pedir ajuda e sugestões aos colegas, às crianças, a qualquer pessoa. Isto porque todos nós temos conhecimentos e capacidades que podemos partilhar com os outros, tal como os outros podem partilhar connosco, e se este sentimento fosse mais vezes tido em conta tudo se tornaria mais fácil e todos ficaríamos a ganhar com isso. Como afirma Perrenoud (2000), “trabalhar em [equipa] é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (p. 81).

Concluo este relatório colocando as seguintes questões, “Será a minha ação pedagógica é adequada ao grupo?”; “Como será a minha primeira experiência profissional?”; “Surgirão novas dúvidas e incertezas?”. Penso que incertezas e preocupações irão sempre existir e que são elas que nos fazem evoluir e inovar, pois a profissão de educador é construída disso mesmo, está em constante mudança e em consequente adaptação.

Um aspeto que nunca irei esquecer é que a criança tem um papel central em tudo o que fazemos. Como tal, nunca me esquecerei destas crianças, as crianças que me ajudaram e ensinaram a escutar, a cooperar e a impor-me, a ser educadora. E agora, sim, sinto que estou pronta para um futuro como educadora, que venham novos desafios e novas descobertas num futuro próximo.!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J., Fuertes, M. & Sousa, O. (2015). Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida, *Actas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 17-25). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o seu Mundo*. Lisboa: Presença
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4.<sup>a</sup> ed.). (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Artmed Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversividade*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Fuertes, M. (2010). Se não perguntar como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa*, 1-17.
- Gomes, I. (2005). Literacia Emergente: “É de e que se torce o pepino”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 312-326.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, K. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (2001). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. O., Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25-60) (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, H. (2012). As Potencialidades Didáticas das Visitas de Estudo: A Perceção dos Alunos sobre a Aprendizagem Desenvolvida. In In D. Royé, J. Vázquez, M, Otón, M. Mantiñán & M. Díaz (Coords.), *XIII Coloquio Ibérico de Geografía* (pp.1680-1687). Santiago de Compostela: Unidixital.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto-Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário – Cuidados e*

*Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 13-33.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A metodologia de projeto na nossa prática pedagógica*. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 21-43.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Salgado, R. (2010). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 42-44.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Social*, 2, 46-64.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: DGIDC.

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, C. R., Amorim, K. S., Anjos, A. M. & Ferreira, M. (2003). A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche., *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 293-301). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.

### **Documentos Oficiais da Instituição:**

Creche:

- Projeto Educativo da Instituição
- Projeto Curricular de Sala 2014/2015

Jardim-de-Infância:

- Projeto Curricular de Grupo 2014/2015

## **ANEXOS**

## Anexo A. Caracterização dos contextos socioeducativos

Creche	Jardim de Infância
<b>História e Dimensão Jurídica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundação: 1976. Novo espaço em 1994.</li> <li>- Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente a uma congregação de cariz religioso-católico.</li> <li>- Tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social e pelo Ministério da Educação e Ciência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundação: 1968</li> <li>- Instituição Privada, com fins lucrativos;</li> <li>- Possui as valências de JI e 1.ºCEB;</li> <li>- Tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência.</li> </ul>
<b>Dimensão Organizacional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção assumida por três elementos: 1 Psicóloga e 2 Irmãs da congregação.</li> </ul> <p>Compreende 4 setores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creche (4 salas dos 4 aos 36 meses);</li> <li>- Jardim de Infância (7 salas dos 3 aos 6 anos);</li> <li>- Serviços especializados (Psicologia, Educação para Interioridade, Laboratório de Ciências, Biblioteca, Primeiros Socorros, Expressão Musical, Dança Criativa e Inglês);</li> <li>- Serviços de apoio (Receção; Secretaria, Cozinha, Refeitório, Limpeza e Serviços Técnicos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção assumida por 2 Diretores, sendo que um destes assume a Coordenação Pedagógica.</li> </ul> <p>Compreende 4 setores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jardim de Infância (3 salas dos 3 aos 6 anos);</li> <li>- 1º Ciclo do Ensino Básico (5 salas dos 6 aos 10 anos);</li> <li>- Serviços especializados (Psicologia Educacional, Expressão Musical, Expressão Plástica, Dança Criativa, Educação Física, Professores de Apoio e Atividades Extracurriculares);</li> <li>- Serviços de apoio (Receção; Secretaria, Cozinha, Refeitório, Limpeza e Apoio Geral)</li> </ul>

### Caraterização do Meio Físico

Edifício com dois pisos:

- 4 Salas de creche;
- 7 Salas de JI;
- 1 Praça (espaço interior de atividades);
- 1 Refeitório;
- 1 Ginásio;
- 1 Enfermaria;
- 1 Sala polivalente;
- 1 Biblioteca;
- 1 Sala de interioridade;
- 1 Sala de educadores;
- 2 Recreios exteriores com árvores e equipamento múltiplo.

Moradia com três pisos:

- 3 Salas de JI;
- 5 Salas de 1.ºCiclo do Ensino Básico;
- 1 Sala de expressão plástica;
- 1 Sala de professores;
- 1 Espaço de centro de recursos;
- 1 Pavilhão polivalente (refeitório e ginásio);
- 1 Espaço exterior (recreio).

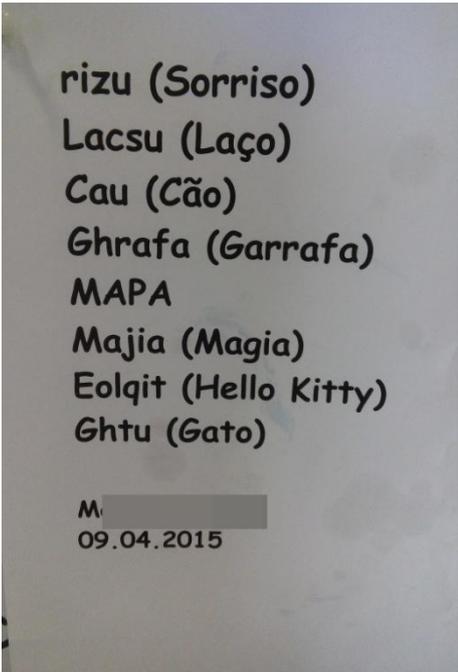
**Anexo B. Dados referentes à caracterização das famílias do grupo de crianças de creche**

Identificação da criança			Mãe		Pai	
Nome	Idade	Sexo	Habilitações	Profissão	Habilitações	Profissão
A.	12 meses	M	Licenciatura	Educadora de Infância	12º Ano	Agente PSP
AR.	8 meses	M	Mestrado	Professora	Licenciatura	Engenheiro Mecânico
DC.	10 meses	M	Licenciatura	Professora	Licenciatura	Informático
F.	11 meses	M	Licenciatura	Psicóloga	Licenciatura	Mediação de Seguros
J.	7 meses	F	9º Ano	Operadora	12º Ano	Transporte de Valores
MN.	12 meses	M	Licenciatura	Professora Matemática	12º Ano	Técnico de Televisão
E.	13 meses	F	Mestrado	Enfermeira	Licenciatura	Controlo de Crédito
MA.	10 meses	F	Licenciatura	Técnica de Radiologia	Licenciatura	Consultor Informático
MC.	11 meses	F	Licenciatura	Advogada	Licenciatura	Consultor
M.	7 meses	F	9º Ano	Cabeleireira	(sem informação)	Desempregado
P.	7 meses	M	Licenciatura	Professora	Licenciatura	Engenheiro
RM.	4 meses	M	12º Ano	Técnica Administrativa	Licenciatura	Engenheiro
R.	14 meses	M	12º Ano	Esteticista	Licenciatura	Agente da Polícia
RP.	11 meses	M	Licenciatura	Professora	Bacharelato	Técnico de SI
S.	8 meses	M	Mestrado	Técnica Superior	Licenciatura	Educador Social
SF.	9 meses	M	12º Ano	Desempregada	12º Ano	Bancário

**Anexo C. Dados referentes à caracterização das famílias do grupo de crianças de JI**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nº de irmãos</b>	<b>Profissão Mãe</b>	<b>Profissão Pai</b>
A.	4	F	1	Economista	Gestor
AJ.	5	F	0	Coordenadora de Projetos	Senior IP Network Expert
C.	3	F	0	Administrativa	Comissário de Bordo
Adamastor	5	M	0	(sem informação)	Engenheiro
GA.	3	M	1	Copywriter	Professor
GP.	5	M	2	Gestora Biotecnológica	Empresário
Vader	5	M	0	Gestora	Engenheiro
I.	3	F	2	Psicóloga Clínica	(sem informação)
MG.	3	F	0	Jurista	Funcionário Público
ML.	3	F	0	Gestora	Auditor
MM.	4	F	1	Psicóloga Clínica	Engenheiro Civil
MQ.	5	F	1	Farmacêutica	Geógrafo
Elsa	6	F	1	Bancária	Empresário
MI.	4	M	0	Economista	Gestor
Hulk	5	M	1	Médica	Cozinheiro Chefe
R.	4	F	2	Produtora e realizadora audiovisual	Engenheiro Informático
RG.	4	M	0	Tradutora	Relações Públicas
T	3	M	1	Professora	Operador Call Center

### Anexo D. Grelha de Observação das Produções Escritas

Observação Produções Escritas				
Quem?	Quando?	Como?	Iniciativa?	Palavras / texto escrito
Elsa. e Mimi.	Num momento de atividade livre.	No computador.	Iniciativa Própria	 <p>                     rizu (Sorriso)                      Lacsu (Laço)                      Cau (Cão)                      Ghrafa (Garrafa)                      MAPA                      Majia (Magia)                      Eolqit (Hello Kitty)                      Ghtu (Gato)                 </p> <p>                     M. [Redacted]                      09.04.2015                 </p>

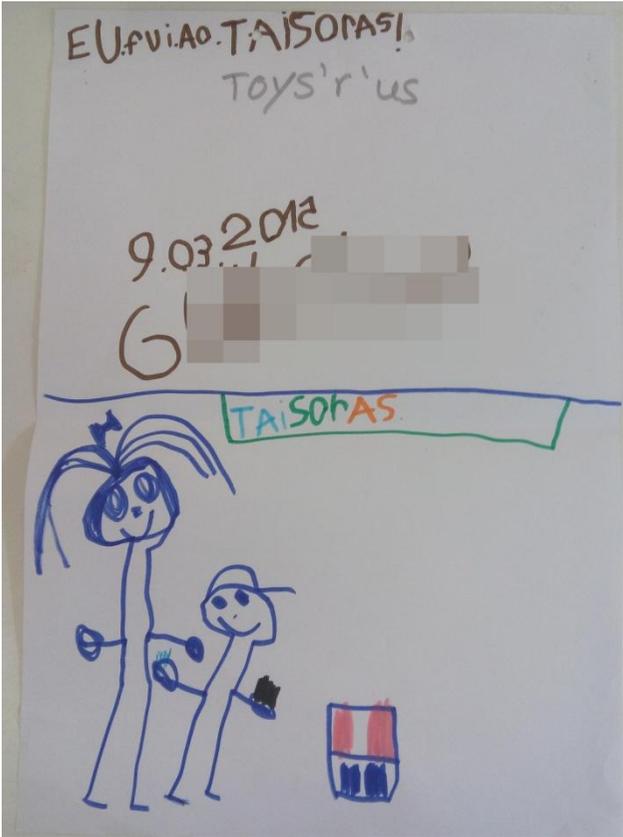
**Anexo E. Grelha de Análise das Produções Escritas**

<b>Quem?</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Quando?</b>	<b>Como?</b>	<b>Iniciativa?</b>	<b>Produção Escrita</b>
<b>Vader</b>	<b>5</b>					
<b>Adamastor</b>	<b>6</b>					
<b>Elsa</b>	<b>6</b>					
<b>Hulk</b>	<b>5</b>					

Anexo F. Grelha de Análise das Produções Escritas Preenchida

Quem?	Idade	Género	Quando?	Como?	Iniciativa?	Produção Escrita
VADER	5	Masculino	Texto acerca do fim de semana (19.02.2015)	Manualmente	Iniciativa do adulto	 <p data-bbox="1435 1270 2136 1337">“Eu fui ao Pingo Doce e comprei tantas coisas que só acabei as compras de noite”</p>

			<p>Texto acerca do fim de semana (02.03.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“Eu fui ao alto de uma torre”</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	---

			<p>Texto acerca do fim de semana (09.03.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>The image shows a piece of white paper with handwritten text and a drawing. At the top, it says 'EU FUI AO TOYS'R'US' and 'Toys'r'us' below it. The date '9.03.2015' is written in the middle. Below the date, there is a large number '6' followed by a redacted area. A horizontal line separates the text from a drawing. The drawing depicts two stick figures: a taller one with long hair and a smaller one wearing a cap. To the right of the figures is a small rectangular object with red and blue sections. The word 'TAISOPAS' is written in a banner above the figures.</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	--

“Eu fui ao Toys’R’Us”

			<p>Texto acerca do fim de semana (23.03.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“Eu fui ao Colombo, fui ao Continente comprar uma carteirinha de Invisimals”</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	--

			<p>Texto acerca do fim de semana (29.04.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>A hand-drawn poster on a white background. At the top, the text "EU FUI À FEIRA DO LEGO!!!!" is written in red and blue. Below it, the date "6 29.4.2012" is written in green and black. A red horizontal line separates the text from the drawings below. The drawings include a red rectangular box with a green circle and a green line inside, a yellow figure with a blue shirt and a blue cap holding a black object, and a large grey cross shape.</p>
--	--	--	---	--------------------	---------------------------	---

“Eu fui à feira do Lego”

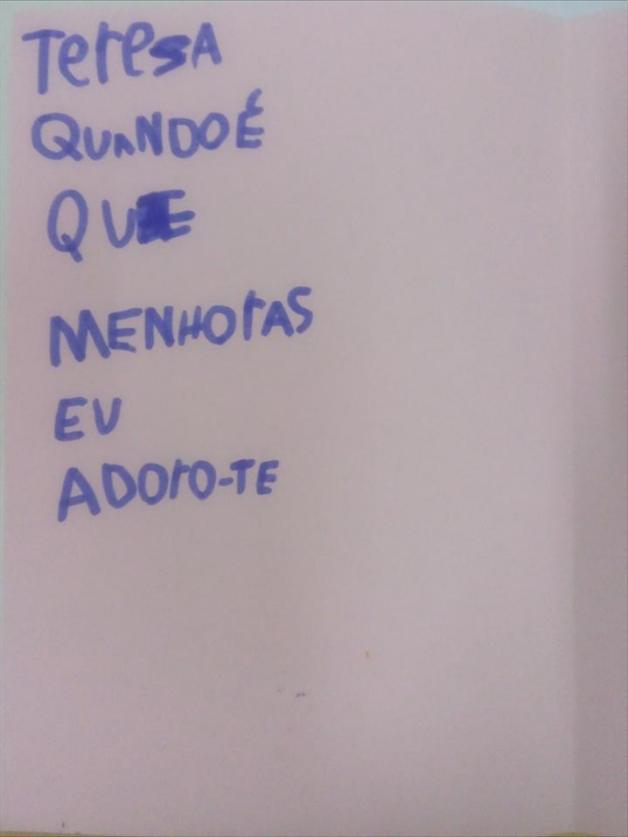
			<p>Texto acerca do fim de semana (04.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	
--	--	--	---	-------------	--------------------	--

“Na 6ª feira, o papá veio e trouxe-me o Lord Vaider”

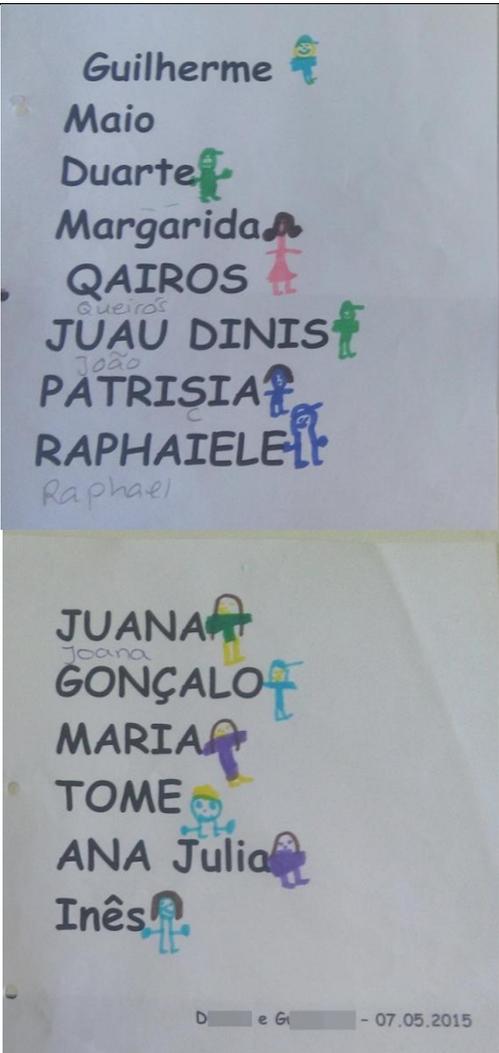
			<p>Momento de atividade livre</p> <p>(14.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>A hand-drawn map on a piece of paper illustrating a trade route. The route is marked with a dashed blue line connecting several locations: Portugal (green), Índia (yellow), China (blue), Brasil (red), CABO DAS TORMENTAS (purple), CABO BOJADOR (blue), and ROSA DOS VENTOS (blue). There are also small drawings of ships and a compass rose. The text 'EUROPA' is written near Portugal, and 'BRASIL E' is written near Brasil. The words 'CABO DAS TORMENTAS' and 'CABO BOJADOR' are written in large letters. The compass rose is labeled with 'N', 'S', 'E', and 'O'. The words 'ROSA DOS VENTOS' are written below the compass rose.</p>
--	--	--	---	-------------	--------------------	---

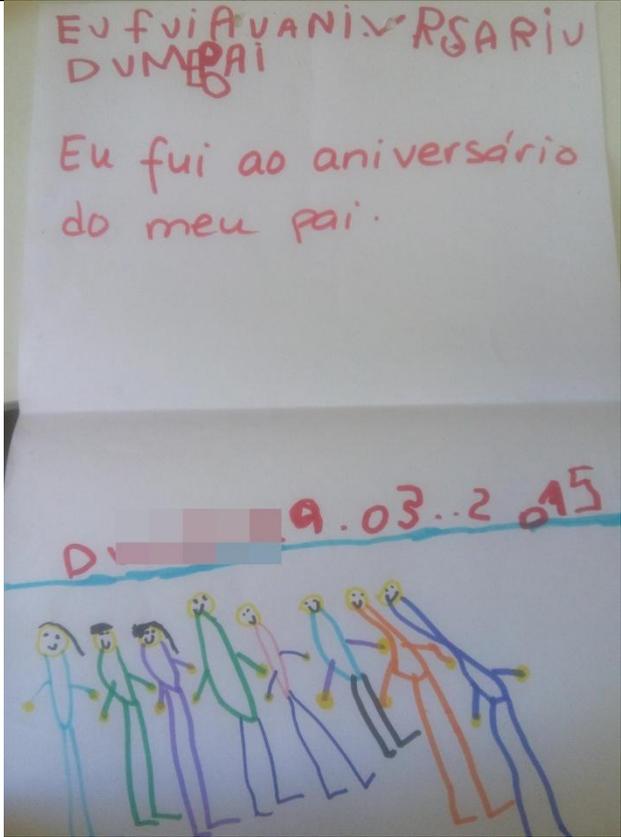
“Portugal, Índia, China, Brasil, Cabo das Tormentas, Cabo Bojador, Rosa dos Ventos”

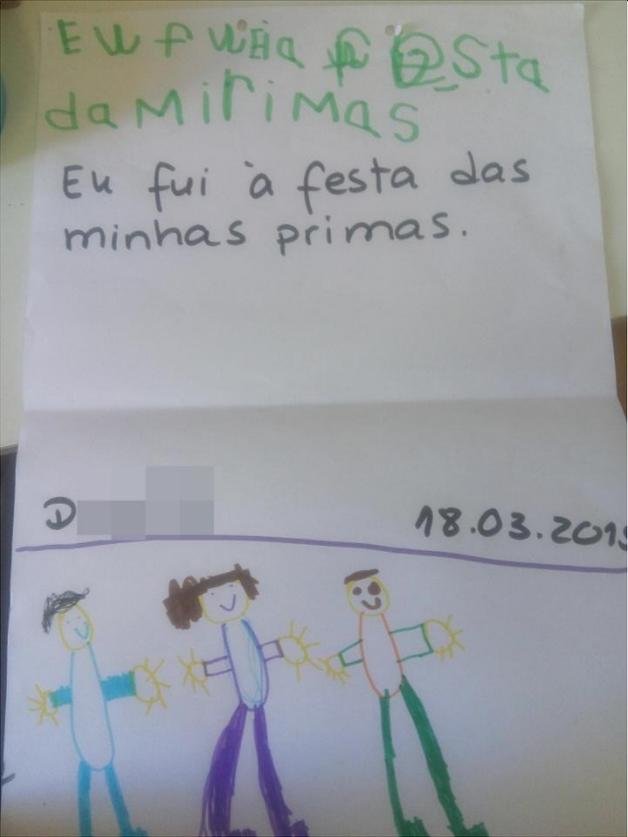
			<p>Texto acerca do fim de semana</p> <p>(15.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“Ontem fui à casa do João Dinis jantar e brincar”</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	---

			<p>Momento de atividade livre. (22.05.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>“Teresa, quando é que melhoras? Eu adoro-te.”</p>
--	--	--	---	--------------------	---------------------------	---

			<p>Texto acerca do fim de semana.</p> <p>(25.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“Eu fui a casa do Duarte e gostei muito”</p>
--	--	--	---	-------------	--------------------	--

<p><b>VADER e ADAMASTOR</b></p>	<p>5 e 6</p>	<p>Masculino</p>	<p>(07.05.2015)</p>	<p>No computador</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>The image shows two sheets of paper with children's drawings. The top sheet lists names: Guilherme, Maio, Duarte, Margarida, QAIROS, JUAU DINIS, PATRISIA, and RAPHAIELE. Each name is accompanied by a small, colorful drawing of a character. The bottom sheet lists names: JUANA, GONÇALO, MARIA, TOME, ANA Julia, and Inês, also with small drawings. At the bottom right of the second sheet, there is a date stamp: 'D e G - 07.05.2015'.</p>
-------------------------------------	--------------	------------------	---------------------	----------------------	---------------------------	---

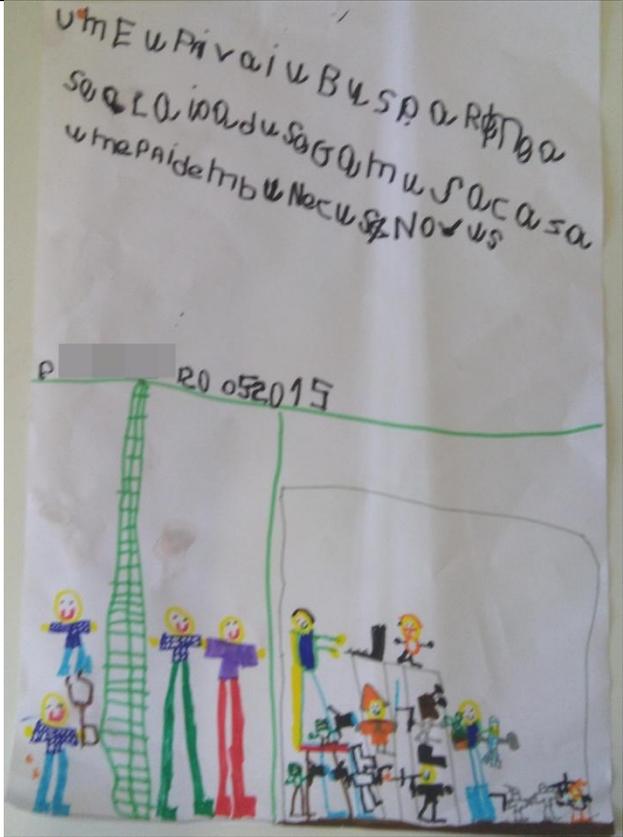
ADAMASTOR	6	Masculino	<p>Texto acerca do fim de semana</p> <p>(09.03.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa do adulto.	 <p>“Eu fui ao aniversário do meu pai”</p>
-----------	---	-----------	--	-------------	-----------------------	--

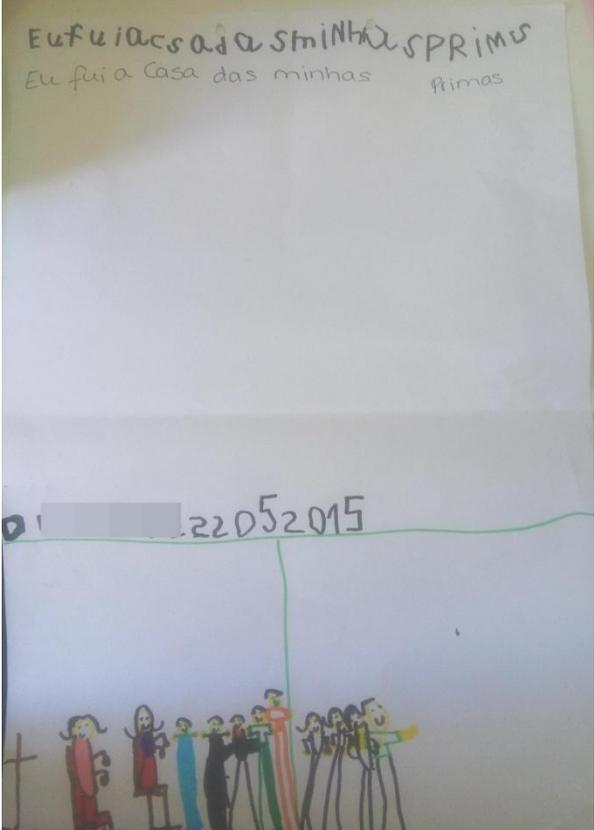
			<p>Texto acerca do fim de semana (18.03.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>“Eu fui à festa das minhas primas.”</p>
--	--	--	---	--------------------	---------------------------	---

			Momento de atividade livre (04.05.2015)	Manualmente	Iniciativa própria	
--	--	--	--	-------------	--------------------	--

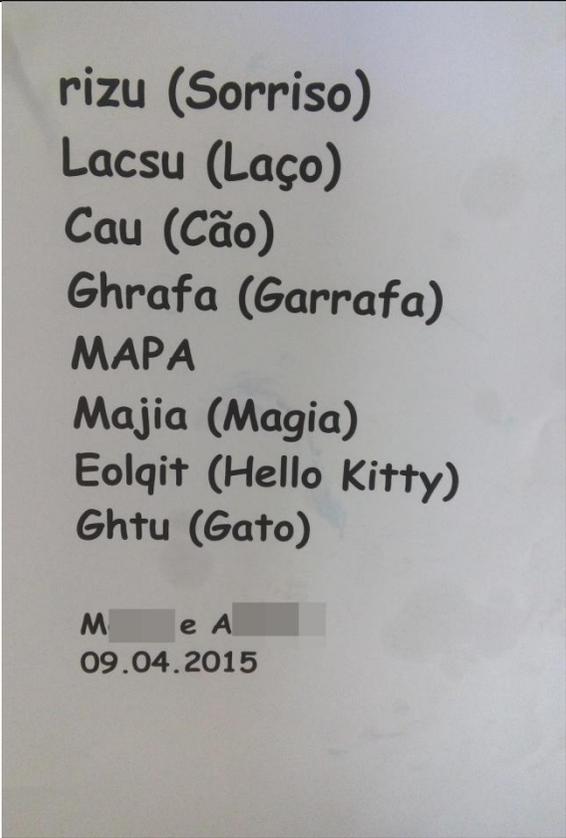
“Angry Birds” “Star Wars”

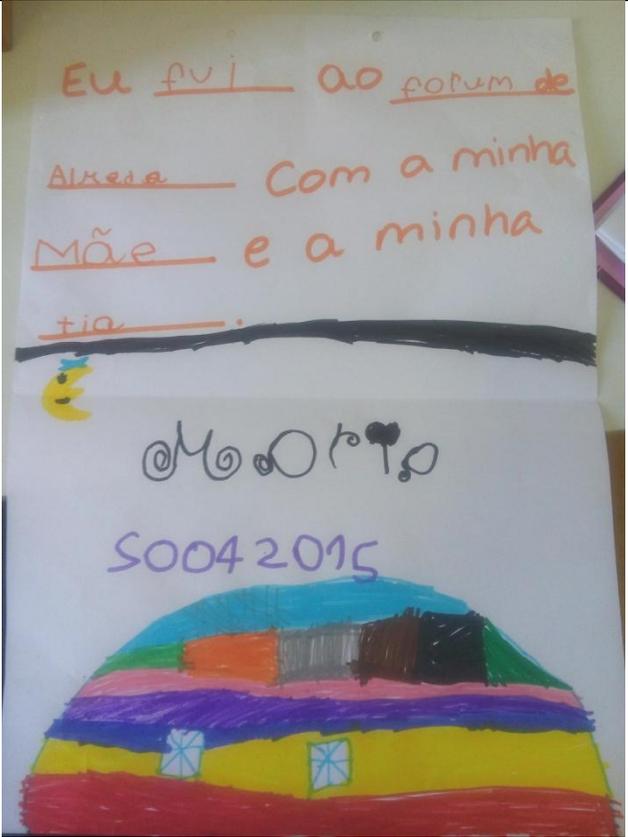
			Momento de atividade livre (12.05.2015)	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>Mapa para o Guilherme</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	--

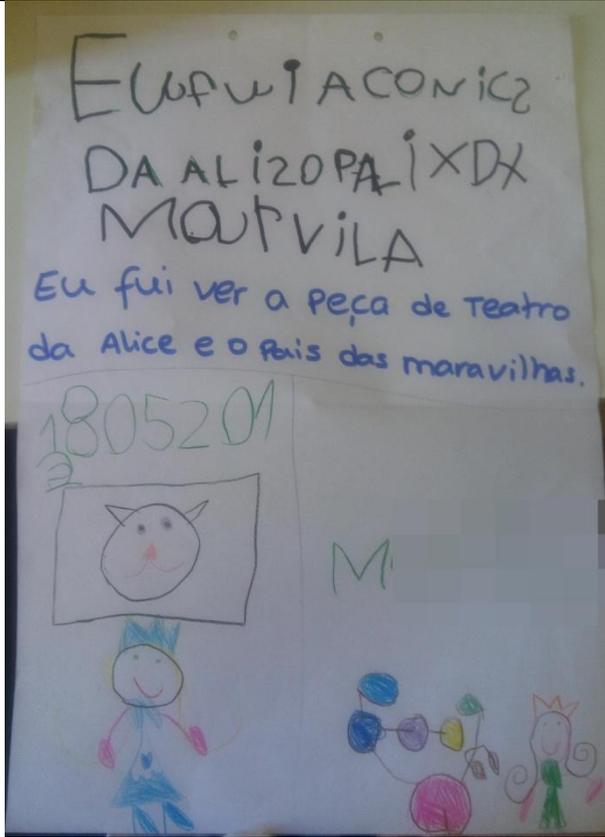
			<p>Momento de atividade livre</p> <p>(20.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>Handwritten text in Portuguese: "O meu pai veio buscar-me à escola e quando chegámos a casa, o meu pai deu-me bonecos novos".</p> <p>The drawing shows a family scene with a ladder, a person climbing, and several toys on the floor.</p>
--	--	--	---	-------------	--------------------	--

			<p>Momento de atividade livre (22.05.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>“Eu fui a casa das minhas primas”</p>
--	--	--	--	--------------------	---------------------------	---

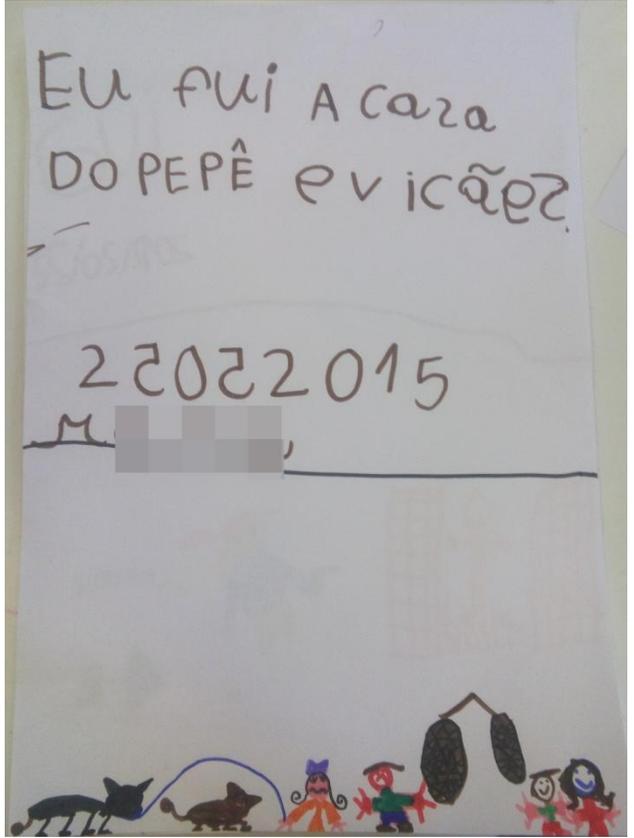
			Momento de atividade livre (25.05.2015)	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“O Guilherme veio a minha casa”</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	---

<p><b>ELSA</b></p>	<p>6</p>	<p>Feminino</p>	<p>Momento de atividade livre (09.04.2015)</p>	<p>No computador</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p> <b>rizu (Sorriso)</b>  <b>Lacsu (Laço)</b>  <b>Cau (Cão)</b>  <b>Ghrafa (Garrafa)</b>  <b>MAPA</b>  <b>Majia (Magia)</b>  <b>Eolqit (Hello Kitty)</b>  <b>Ghtu (Gato)</b> </p> <p> M [redacted] e A [redacted]  09.04.2015 </p>
--------------------	----------	-----------------	--	----------------------	---------------------------	--

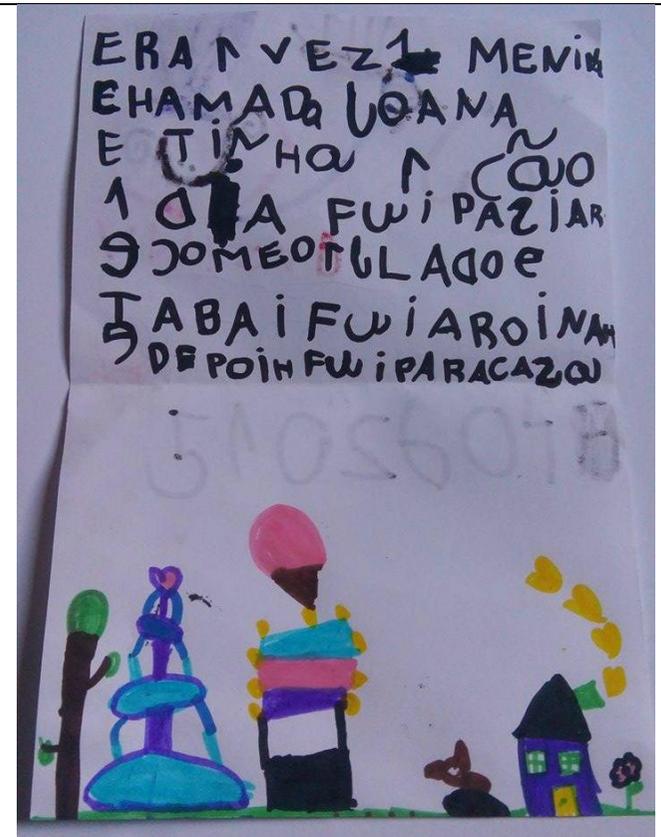
			<p>Texto acerca do fim de semana (20.04.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“Eu fui ao Fórum de Almada com a minha mãe e a minha tia”</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	---

			<p>Texto acerca do fim de semana</p> <p>(18.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“Eu fui ver a comunicação da Alice no país das maravilhas”</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	--

			Momento de atividade livre (22.05.2015)	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“Da M. para a Tetezinha”</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	---

			<p>Texto acerca do fim de semana (25.05.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“Eu fui a casa do Pepê e vi cães”</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	---

			<p>Momento de atividade livre</p> <p>(29.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa do adulto	 <p>“Olá Joana, este livro é para ti e chama-se amizade.”</p>
--	--	--	---	-------------	----------------------	--

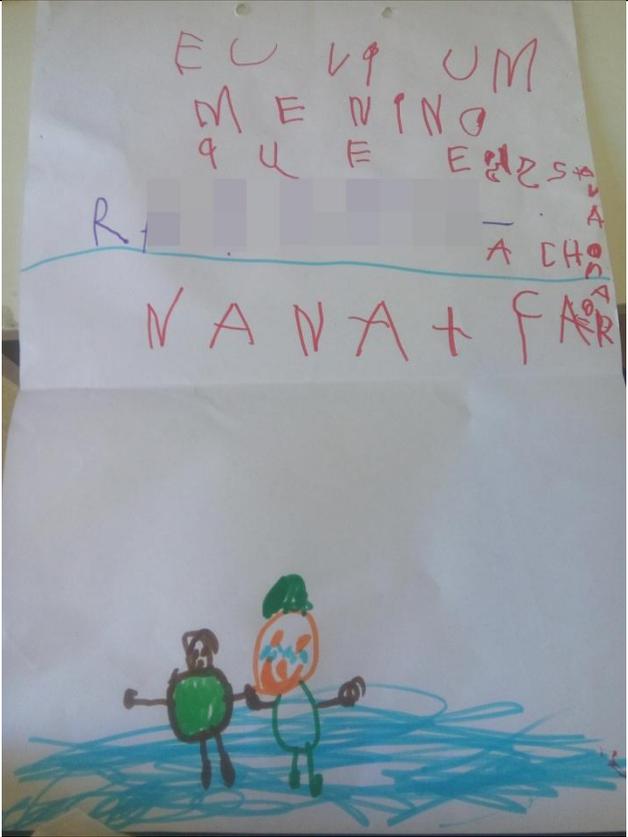


“Era uma vez uma menina chamada Joana e tinha um cão e um dia foi passear e comer um gelado e também foi à Ruína e depois foi para casa.”

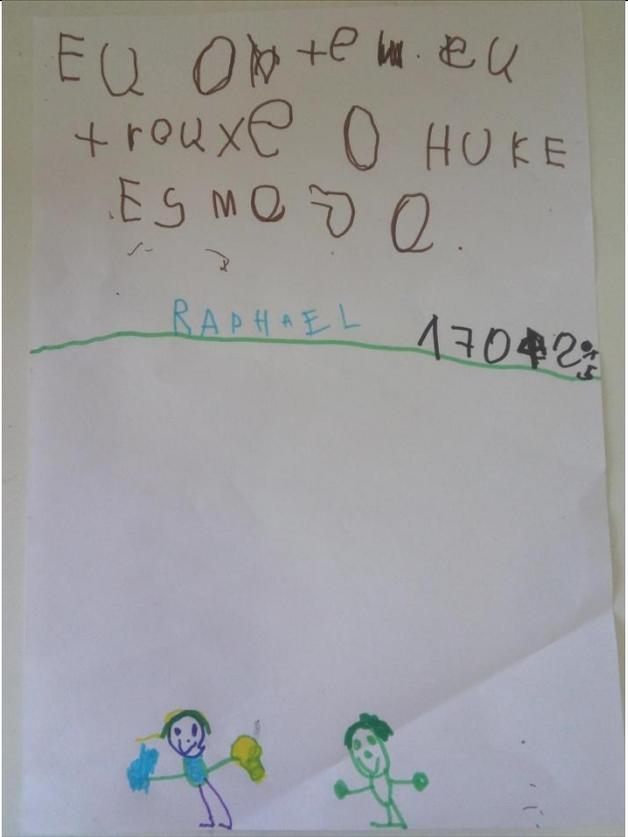
<p><b>HULK</b></p>	<p>5</p>	<p>Masculino</p>	<p>Momento de atividade livre (23.02.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“O camião. Um camião estava a ir para Lisboa.”</p>
--------------------	----------	------------------	--	--------------------	-----------------------------	---

			<p>Texto acerca do fim de semana (12.03.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa do adulto	 <p>EU FUI À FESTA DA MARIA E ANDEI NO COLCHÃO SALTITÃO.</p> <p>R 20.03.2015</p>
--	--	--	---	-------------	----------------------	--

“Eu fui à festa da Maria e andei no colchão saltitão.”

			<p>Texto acerca do fim de semana (23.03.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa do adulto	 <p>EU VI UM MENINO QUE ESTAVA A CHORAR NA NATACAO</p> <p>NANA + FAR</p>
--	--	--	---	-------------	----------------------	--

“Eu vi um menino que estava a chorar na natação.”

			<p>Momento de atividade livre (17.04.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa própria</p>	 <p>“Eu ontem trouxe o Hulk esmaga.”</p>
--	--	--	--	--------------------	---------------------------	--

			<p>Texto acerca do fim de semana (20.04.2015)</p>	<p>Manualmente</p>	<p>Iniciativa do adulto</p>	 <p>“Eu fui às compras e depois à natação”</p>
--	--	--	---	--------------------	-----------------------------	--

			Momento de atividade livre (08.05.2015)	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>A hand-drawn drawing on a piece of paper. At the top, there is a blue wavy line representing water. Below it is a large sun with a red and yellow gradient. To the right of the sun, the text "EU A MAMA O AVÔ E A MANA" is written in red capital letters. Below the text, there is a small grey rectangular mark. In the center, the date "08 05 2015" is written in black. To the right of the date is a drawing of a house with a green roof, red walls, and several windows. At the bottom, there is a brown, textured ground line. On the left side of the ground, there are three small figures: one green, one red, and one blue, representing people.</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	--

“Eu, a mamã, o avô e a mana”

			<p>Texto acerca do fim de semana</p> <p>(25.05.2015)</p>	Manualmente	Iniciativa própria	 <p>“Eu ontem andei de bicicleta sem rodinhas”</p>
--	--	--	--	-------------	--------------------	--