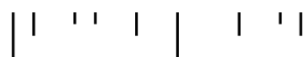


◊ Movimento da Escola Moderna e a
abordagem à escrita no Jardim de
Infância: conceções e práticas de
uma equipa educativa

Joana Franco

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

2022-2023



◊ Movimento da Escola Moderna e a
abordagem à escrita no Jardim de
Infância: conceções e práticas de
uma equipa educativa

Joana Franco

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Carina Rodrigues

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Terminada esta caminhada cheia de aprendizagens e aventuras, quero agradecer a todas as pessoas que me permitiram sonhar e me acompanharam naquele que sempre achei ser o caminho certo:

Aos **meus pais**, por serem pilar, força e harmonia, desde sempre. Por estarem lá e me apoiarem nesta caminhada, mostrando-me as coisas mais bonitas da vida. Sem vocês nada disto seria possível!

À **minha irmã**, por ser colo, sorriso e abraço! Foste o melhor presente que a vida me podia ter dado e agradeço ter-te por perto, todos os dias. És o significado mais bonito da palavra amor!

À **Bruna**, por seres a irmã mais velha que não tive. Por estares presente, por teres sempre as melhores palavras e por fazeres parte da minha vida!

À **minha família**, por me acompanharem e estarem comigo em todas as etapas da minha vida.

À **Inês, Juliana, Bruna, FA, Carolina e Nô**, pela caminhada maravilhosa que fizemos juntas e por todos os momentos de partilha que vivemos ao longo destes anos. Não ficar para sempre comigo.

À **Ângela** e à **Mariana**, pelos momentos e amizade que construímos, ainda que em pouco tempo! Foram a melhor surpresa que esta caminhada me podia ter trazido! Levo-vos no coração.

À minha amiga **Margarida**, pela tua amizade e apoio incansáveis! Por toda a compreensão e carinho. Obrigada por esta amizade!

À minha amiga **Bia**, por estares comigo desde sempre e por teres sido a minha primeira amiga!

À **Isaura** e à **Betinha**, pelo apoio, palavras sábias e abraço, durante o tempo que passámos juntas! São especiais e irei recordar-me sempre de vocês, por todas as salas em que passar.

À professora **Carina**, por toda a ajuda e apoio ao longo deste processo! Obrigada pela partilha de conhecimentos e por me ajudar a crescer, quer enquanto pessoa, quer enquanto futura Educadora de Infância.

A todas as crianças com quem me cruzei no decorrer do percurso. Obrigada pela vossa inocência, amizade e sinceridade com que me receberam. Por fim, obrigada a todas as famílias que me permitiram contactar com os/as seus/suas filhos/as, permitindo que a minha caminhada fosse ainda mais especial!

Um enorme obrigada a todos/as!

RESUMO

O presente relatório constitui uma análise reflexiva e fundamentada da experiência vivenciada em contexto de Jardim de Infância (JI), no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Dividido em duas partes, oferece, por um lado, uma caracterização da ação educativa contextualizada, as intencionalidades pedagógicas delineadas e a análise da intervenção, apresentando, por outro, a investigação desenvolvida sobre as representações e práticas da equipa educativa em torno do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da abordagem à escrita no JI.

A prática decorreu numa organização socioeducativa da rede pública localizada na Área Metropolitana de Lisboa (AML), por um período de 16 semanas, entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023, junto de um grupo de crianças composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e 10 meses e os cinco anos e 11 meses.

Alinhada com os interesses do grupo, a problemática surgiu do meu interesse em conhecer os benefícios do MEM na potenciação da abordagem à escrita, bem como as estratégias utilizadas pela equipa educativa neste mesmo âmbito de intervenção. Definiram-se como objetivos do estudo: (i) analisar o modo como o MEM, em contexto/sala de JI, contribui para o contacto precoce com a escrita; e (ii) compreender o papel do educador na emergência da escrita em contexto Pré-Escolar. Mediante uma abordagem qualitativa, centrada num estudo de caso, procedi à recolha de dados a partir de dois inquéritos por questionário, à Educadora Cooperante e à Assistente Operacional, bem como ao seu exame posterior com base na análise de conteúdo.

As principais conclusões do estudo indicam que a equipa educativa valoriza os contributos da abordagem à escrita no JI no desenvolvimento das crianças, assumindo estratégias fundamentadas por princípios do MEM que visionam a criança como o ator principal da sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Jardim de infância; MEM; Abordagem à escrita; Prática educativa.

ABSTRACT

This report is a reflective and reasoned analysis of the experience lived in the context of Kindergarten, within the Supervised Professional Practice of the Master's Degree in Pre-School Education. Divided into two parts, it offers, on the one hand, a characterization of the contextualized educational action, the pedagogical intentions outlined and the analysis of the intervention, presenting, on the other hand, the research developed on the representations and practices of the educational team around the Modern School Movement and the approach to writing in kindergarten.

The practice took place in a public social and educational organization located in the Lisbon Metropolitan Area, for a period of 16 weeks, between October 2022 and February 2023, with a group of 20 children, aged between three years and 10 months and five years and 11 months.

Aligned with the group's interests, the issue arose from my interest in knowing the benefits of the Modern School Movement in promoting the approach to writing, as well as the strategies used by the educational team within this same scope of intervention. The objectives of the study were: (i) to analyze how the Modern School Movement, in the kindergarten context/classroom, contributes to early contact with writing; and (ii) to understand the educator's role in the emergence of writing in the preschool context. Using a qualitative approach, centered on a case study, I collected data from two interviews, with the Cooperating Educator and the Operational Assistant, and further examined them based on content analysis.

The main conclusions of the study indicate that the educational team values the contributions of the approach to writing in kindergarten in the development of children, assuming strategies based on the principles of Modern School Movement that envision the child as the main actor of their learning.

KEY WORDS

Kindergarten; Modern School Movement; Writing Approach; Educational Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ..	13
2.1. Caracterização do meio envolvente	14
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	15
2.3. Caracterização da equipa educativa	18
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	18
2.5. Caracterização das crianças	23
2.6. Caracterização das famílias	28
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	30
3.1. Intenções para a ação com as famílias	31
3.2. Intenções para a ação com as crianças.....	31
3.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	33
3.4. Processo de Intervenção da PPS	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	36
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	37
4.2. Revisão de literatura	38
4.2.1. Conceito de ‘Escrita’ e a sua importância.....	38
4.2.2. O MEM e a abordagem à escrita.....	39
4.2.3. O papel do/a Educador/a no estímulo da linguagem oral e abordagem à escrita	41
4.3. Roteiro metodológico e ético	43
4.4. Apresentação e discussão de dados	44
4.4.1. Representações da Educadora Cooperante.....	44
4.4.2. Representações da Assistente Operacional	46
4.4.3. Síntese dos resultados obtidos.....	47
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	50

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	62
ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL	63
ANEXO B. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	64
ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	68
ANEXO D. CARTA DE APRESENTAÇÃO	73
ANEXO E. QUESTIONÁRIO À EDUCADORA COOPERANTE - INVESTIGAÇÃO	75
ANEXO F. QUESTIONÁRIO À ASSISTENTE OPERACIONAL - INVESTIGAÇÃO	79
ANEXO G. ÁRVORE CATEGORIAL - QUESTIONÁRIO À EDUCADORA COOPERANTE	82
ANEXO H. ÁRVORE CATEGORIAL - QUESTIONÁRIO À ASSISTENTE OPERACIONAL	86
ANEXO I. ROTEIRO ÉTICO	89
ANEXO J. CONSENTIMENTO INFORMADO	98
ANEXO K. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTFÓLIO DA CRIANÇA (FAMÍLIA)	100
ANEXO L. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTFÓLIO DA CRIANÇA (M.)	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Dia-tipo da Sala 2	21
Tabela 2 Caracterização Sociodemográfica da Sala 2.....	25
Tabela 3 Caracterização Sociodemográfica das famílias da Sala 2.....	29

ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AML	Área Metropolitana de Lisboa
AO	Assistente Operacional
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEC	Ministério da Educação e da Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTSSS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
NE	Necessidade Educativas
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de PPS II em contexto de JI, integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PPS II ocorreu numa Instituição Pública, localizada na AML, durante um período de 16 semanas, entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. O grupo de crianças com as quais realizei a minha prática pedagógica é constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e 10 meses e a os cinco anos e 11 meses.

O relatório divide-se em duas partes, estruturadas em seis capítulos distintos: (i) introdução; (ii) caracterização de uma ação educativa contextualizada; (iii) análise reflexiva da intervenção em JI; (iv) investigação em JI, onde é identificada a problemática e a revisão de literatura; (v) construção da profissionalidade docente; (vi) considerações finais.

Ao longo da PPS II, observei que a equipa educativa promovia a abordagem à escrita de acordo com os interesses das crianças. Partindo dessa observação e, em conversa com a Educadora Cooperante, decidi que seria interessante e enriquecedor partir dessa abordagem para originar o tema da investigação.

Com base no meu interesse por essa mesma prática, revelou-se pertinente investigar “O Movimento da Escola Moderna e a abordagem à escrita no jardim de infância: conceções e práticas de uma equipa educativa”, no sentido de compreender as estratégias utilizadas na prática daquela mesma equipa em torno da problemática apreciada. Assim, a investigação, de natureza qualitativa, seguiu as diretrizes de um estudo de caso, tendo-se definido os seguintes objetivos: (i) analisar o modo como o MEM, em contexto/sala de JI, contribui para o contacto precoce com a escrita; e (ii) compreender o papel do educador na emergência da escrita em contexto de pré-escolar.

As principais conclusões da investigação indicam que a equipa educativa detém algumas estratégias com vista à abordagem à escrita na sala de atividades, denotando-a como fundamental ao desenvolvimento das próprias crianças, uma vez que tem em conta os seus interesses e visiona a criança como ator principal da sua aprendizagem, fundamentando-a com princípios do MEM.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta a caracterização do meio e do contexto onde me encontro a realizar a PPS II.

As informações apresentadas ao longo do presente capítulo resultam da triangulação dos dados que foram recolhidos através da observação participante e não participante, de conversas informais com a equipa educativa, do registo de notas de campo e reflexões (Cf. Anexo A, ponto 1), da análise a uma entrevista realizada à Educadora Cooperante (Cf. Anexo B e C), da análise documental a documentos institucionais, a saber, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2020/2024) e o Projeto Pedagógico (PP, 2022) e da mobilização de literatura da área da Educação de Infância, no que se refere ao jardim de infância.

O presente capítulo encontra-se dividido em cinco secções, respeitantes, concretamente, à: (i) caracterização do meio envolvente; (ii) caracterização do contexto socioeducativo; (iii) caracterização da equipa educativa; (iv) caracterização do ambiente educativo; (v) caracterização do grupo; e (vi) caracterização das famílias.

As caracterizações que se seguem fundamentam as minhas intenções para a ação, uma vez que me permitem realizar uma análise e reflexão crítica sobre o contexto de vida das crianças e seus atores sociais, possibilitando, assim, a identificação e mobilização de diversos e ricos indicadores de como intervir no contexto em questão.

2.1. Caracterização do meio envolvente¹

Como referem Silva *et al.* (2016), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Assim, a criança, ao ter oportunidade de interagir com o meio, encontra-se, não só, a conhecer a cultura inerente ao meio, como a interiorizar os valores da mesma.

O jardim de infância no qual me encontro a realizar a PPS II localiza-se na região norte da AML com fácil acessibilidade e uma rede de transportes públicos de qualidade, possibilitando a resposta à população residente (PEA, 2020/2024).

¹ Informações retiradas do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2020/2024)

Através da observação do **meio envolvente** à organização socioeducativa, pude constatar que este possui um comércio local, pequenas empresas de gestão pública e privada, entre outros. Para além destas atividades económicas, existem locais de lazer, destacando por exemplo, um parque infantil, um pavilhão gimnodesportivo, espaços culturais, entre outros.

O meio envolvente à organização pode caracterizar-se como social, económico e culturalmente heterogéneo, pois os agregados familiares dos alunos a frequentar o agrupamento são “de vários estratos sociais, provenientes de contextos culturais e económicos diversos” (PEA, 2020/2024, p. 6). Ainda de acordo com o PEA (2020/2024), apenas 9,2% das crianças que frequentam a organização necessitam de auxílios económicos por parte da Ação Social.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Os dados obtidos foram sujeitos a uma análise meso-analítica, procurando perceber qual a história da organização socioeducativa e quais as adaptações necessárias para que fosse criada a sua identidade (Plácido *et al*, 2021).

Através dos dados analisados, é possível constatar que a organização socioeducativa integra um agrupamento que congrega dez escolas, sendo estas, dois jardins de infância, cinco escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – quatro delas com valência de JI, duas escolas com 2.º e 3.º CEB e uma, com 3.º CEB e Secundário (PEA, 2020/2024).

A organização em questão funciona num edifício construído de raiz em 2002. Neste sentido, importa referir a visão, a missão e os valores da organização, uma vez que estes três pilares são os que preconizam a vida de qualquer organização socioeducativa e orientam a sua ação. Deste modo, a sua **visão** centra-se em proporcionar à comunidade um serviço que contribui para “a formação de cidadãos felizes, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (PEA, 2020/2024, p. 23). A **missão** surge no sentido de reconhecer o Agrupamento como “unidade de sucesso, assente em prática educativas de qualidade, capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão” (PEA, 2020/2024, p. 23). Relativamente aos seus **valores**, pretendem, através da utilização de

tecnologias e da flexibilização curricular, combater o insucesso escolar, através de dez princípios fundamentais: Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação; Bem-estar (PEA, 2020/2024).

Importa referir que o modelo pedagógico orientador das práticas pedagógicas da Educadora de Infância responsável pela sala em que me encontro a realizar a PPS II é o MEM - um “projeto de intervenção social que procura o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das suas instituições” (Folque e Bettencourt, 2018, p. 114).

O contexto socioeducativo em questão contempla **respostas sociais e educativas** de **Pré-Escolar** e **1.º CEB**, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os três e os 10 anos de idade. Tendo em conta as respostas sociais e educativas, a tutela da organização, relativamente ao Pré-Escolar, é partilhada entre o Ministério da Educação e Ciência (MEC) e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, a tutela técnica pertence ao MTSSS e a tutela pedagógica está sujeita ao MEC.

No que concerne às ofertas educativas, na valência em que me encontro, essas prendem-se com as três áreas fundamentais, a saber: (i) a Área de Formação Pessoal e Social; (ii) a Área de Expressão e Comunicação; e (iii) a Área de Estudo e Conhecimento do Mundo. Para além destes aspetos, a organização disponibiliza duas atividades extracurriculares, sendo elas a música e o judo.

No que concerne à **organização dos espaços**, a organização socioeducativa em questão é composta por 12 salas de aula, quatro salas de atividades, seis instalações sanitárias para o 1º CEB e duas para o JI, três despensas/arrecadações, duas salas destinadas a centro de apoio à aprendizagem, duas salas de música, uma biblioteca/sala de informática, uma cozinha, uma sala de professores, uma reprografia, um ginásio, um refeitório, uma copa, um fraldário/instalação sanitária adaptada, um gabinete médico e o espaço exterior (PEA, 2020/2024).

Segundo González (2007), as organizações socioeducativas apresentam um modelo de organização que procura explicar a forma como são interrelacionadas as pessoas e todos os recursos existentes, com objetivo de atingir os resultados desejados. Deste modo e segundo a mesma autora, a organização pode ser tida em conta através de

diversas dimensões, sendo estas: (i) a dimensão estrutural; (ii) a dimensão relacional; (iii) a dimensão processual; (iv) a dimensão cultural; e (v) a dimensão ambiental.

A **dimensão estrutural** tem como objetivo descrever de que modo está organizada a organização socioeducativa, isto é, de que modo o trabalho se encontra dividido entre os diferentes responsáveis (González, 2007). Quanto à instituição onde se realiza a PPS II, esta apresenta uma estrutura orgânica, na medida em que existe uma menor formalização e diferenciação entre os elementos integrantes da equipa, potenciando uma maior interação e flexibilização entre as pessoas, descentralizando a autoridade (Mintezberg, 1991). Neste sentido, o poder de decisão torna-se mais igualitário perante todas as pessoas, convergindo para uma rede de competências e envolvimento.

Quanto à **dimensão relacional**, González (2007) considera que todas as organizações são formadas por pessoas que constroem relações entre si. A **comunicação** está na base da relação dos profissionais acima referidos, pautada pelo **respeito** e pela **cooperação**, sendo que, independentemente do cargo desempenhado, todas as opiniões são valorizadas e tidas em consideração para as tomadas de decisão.

A **dimensão processual** surge no sentido de entender de que forma os processos e ações são realizados nas organizações, percebendo se este aspeto ocorre de forma coerente e contínua (González, 2007). A organização em questão rege-se pelos princípios do MEM, sendo estes a **democratização, a cooperação, o diálogo, a negociação e a humanização** (Folque *et al.*, 2015).

González (2007) defende que, na dimensão cultural estão incluídos os valores, crenças e tradições construídos socialmente pelas organizações. Assim sendo, a organização em questão procura ajudar e apoiar a comunidade relativamente ao serviço educativo, através de uma formação com consciência e com valores (PEA, 2020/2024).

Por fim, relativamente à **dimensão ambiental**, devem ser tidas em consideração as características da organização socioeducativa e o contexto em que esta se insere. A organização em questão visa, tal como supramencionado, formar as crianças em prol da construção de uma sociedade melhor, consciente de que está e/ou pode estar a potenciar naquelas mesmas crianças o sentimento de atuar na mudança, tornando a sociedade mais integradora.

2.3. Caracterização da equipa educativa

Uma equipa pode definir-se pelo conjunto de pessoas que pretendem alcançar o mesmo objetivo, sendo, assim, importante, reconhecer que é necessário existir respeito pelas diferenças interpessoais e procurar enquadrar uma comunicação fluída entre todos os membros, de modo a chegarem a um objetivo comum (Covey, 2006).

A equipa da organização socioeducativa é composta por uma Coordenadora de Estabelecimento, doze Professores/as Titulares do 1.º CEB e 8 Assistentes Operacionais (AO) e, na valência de creche, quatro Educadoras de Infância e quatro AO. Existem ainda duas profissionais de Ensino Especial que se deslocam às salas uma vez por semana, a fim de acompanharem as crianças com Necessidades Educativas (NE).

Existem, ainda, oito profissionais das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), que são responsáveis pelas crianças nos horários não letivos, isto é, das 8:00h às 9:00h e das 15:00h às 19:00h. Estes monitores proporcionam momentos lúdicos às crianças e são responsáveis pela transmissão de informações entre a família e a organização ou vice-versa.

A equipa educativa da sala é constituída por duas adultas, sendo estas uma Educadora de Infância e uma AO. A Educadora possui um Mestrado em Educação e Família e exerce funções neste contexto socioeducativo há 15 anos. A AO tem habilitações académicas correspondentes ao 10.º ano de escolaridade e trabalha na organização há 17 anos.

Através da observação e de conversas informais com a Educadora e com a AO, foi possível constatar que a relação no seio da equipa é bastante positiva, evidenciando a confiança, entreajuda e respeito entre os seus elementos. A comunicação constante e troca de ideias e/ou opiniões entre todos os membros, potencia uma melhor organização da sala, assim como uma gestão coerente de todos os aspetos.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

Considerando o ambiente educativo como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva *et*

al., 2016, p. 5), importa que este seja pensado e refletido por toda a equipa educativa, para que seja possível adaptá-lo às necessidades, interesses e preferências do grupo de crianças.

Quanto à **sala de atividades**, esta apresenta um espaço interior suficiente para integrar o grupo de crianças, adultas e mobiliário. Situa-se no 1.º piso do edifício, contemplando uma janela virada para o recreio, que permite a entrada de luz natural e que é regulada através de rolos de cortina. A maioria dos mobiliários é adequada ao tamanho das crianças, existindo um móvel de apoio aos adultos que se encontra trancado para que as crianças não o consigam abrir. Os materiais, objetos e brinquedos estão organizados por forma a facilitar a sua utilização. Existem, ainda, instrumentos afixados na parede, isto é, mapa das presenças, da data, das tarefas e dos aniversários, à altura das crianças.

A sala de atividades encontra-se em frente à zona dos cabides e à casa de banho destinada às crianças, o que possibilita uma maior autonomia das mesmas. O espaço encontra-se organizado por **áreas de interesse**, existindo oito delas: (i) a **área da plasticina** que contempla uma mesa com quatro lugares e uma caixa com plasticina e instrumentos de modelagem (rolo, formas e material de corte feitos de madeira); (ii) a **área do quadro**, onde existe um quadro que possibilita a escrita em giz e da fixação de letras com íman, sendo que estes materiais se encontram debaixo do quadro, possibilitando este espaço a presença de duas crianças nesse espaço; (iii) a **área da casinha grande**, que apresenta uma réplica de uma cozinha real, uma mesa com quatro cadeiras, bonecos, pratos, copos, frigideiras, panelas, um espelho, comida de plástico, roupa e sapatos em tamanho de adulto, entre outros materiais, acessíveis às crianças; (iv) a **área da casinha pequena**, onde se encontra uma mesa com três cadeiras e uma casa de madeira com mobília e bonecos em tamanho reduzido; (v) a **área da Playmobil**, que contempla uma mesa com duas cadeiras e três caixas com materiais da *Playmobil* que permite a construção de diferentes cenários; (vi) a **área do tablet e do robot**, onde as crianças exploram esses mesmos recursos, mediante a sua disponibilidade; (vii) a **área da garagem grande**, que possibilita a permanência de três crianças e onde existem diversos materiais, como legos, linha de comboio, peças de encaixe, entre outros; e (viii) a **área da garagem pequena**, onde as crianças têm oportunidade de explorar, construir e brincar com outros materiais/jogos maiores, como legos e jogos de encaixe.

As **instalações sanitárias** servem à realização de cuidados de higiene e mudanças de roupa. Antes de entrar nesta zona, existem cabides para as quatro salas de JI e caixas etiquetadas com roupa suplente, para mudas necessárias. Para além deste aspeto, as instalações sanitárias apresentam cinco lavatórios, duas sanitas de tamanho normal e três adaptadas ao tamanho das crianças.

O **ginásio** é o local onde as crianças de JI podem realizar as sessões de Educação Física, sendo para uso de todas as crianças da organização. É um espaço amplo, com colchões e uma sala de arrumos, onde estão guardados materiais que podem ser utilizados na sessão.

O **refeitório** é destinado ao momento da hora do almoço e do lanche mais tardio, ou seja, nas AAAF. Neste local existem mesas e cadeiras, sendo também para uso de todas as crianças da organização. A hora de almoço das crianças coincide com a hora de almoço da Educadora, pelo que ficam responsáveis pelas crianças o/a(s) monitor/a(s) das AAAF e as funcionárias responsáveis pela cozinha. Quando as crianças se dirigem ao refeitório, toda a comida já se encontra em cima da mesa.

Segundo Bento e Portugal (2016), é fundamental que os contextos socioeducativos assegurem a existência de “espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses dos seus utilizadores” (p. 87), precisamente por serem possuidores de características que dificilmente existem num espaço interior. É neste sentido que o **espaço exterior** da organização em questão, na valência de Pré-Escolar, é um espaço amplo, dividido em três zonas distintas: um espaço coberto que possibilita a frequência do mesmo em dias de chuva; um recreio e um espaço com terra. Quanto ao recreio, nele existem um escorrega e dois animais de balanço. Já o espaço com terra, conforme se descreve, permite a exploração e o manuseamento livre da terra.

Tendo em conta a observação e as conversas informais com a equipa educativa, a **organização dos tempos** foi pensada mediante as necessidades de cada criança. Assim, apesar da existência de uma rotina, é essencial que esta seja flexível e permita uma adequação aos interesses do grupo.

Na tabela 1, é apresentada a rotina de um dia-tipo do grupo de crianças da Sala 2:

Tabela 1
Dia-tipo da Sala 2

Horas	Dia-Tipo
8:00h – 9:00h	Acolhimento feitos pelas AAAF
9:00h – 9:30h	Acolhimento na sala feito pela Equipa Educativa Preenchimento do mapa das presenças / mapa da data Desenho da manhã
9:30h – 10:45h	Brincar, explorar e descobrir na Sala Reunião da manhã
10:45h – 11:45h	Higiene Reforço alimentar Hora do Conto/ Atividade de Ligação
11:45h – 13:30h	Almoço Ida ao espaço exterior
13:30h – 14:00h	Higiene Brincar, explorar e descobrir na Sala
14:00h – 14:30h	Lanche
14:30h – 15:00h	Reunião da tarde Hora do Conto/ Atividade de Ligação
15:00h – 19:00h	Higiene Lanche Ida ao espaço exterior/ Saída

Nota. Elaborado pela autora, 2022.

Conforme apresentado na tabela 1, a organização socioeducativa abre às 8:00h, pelo que começa, a partir dessa hora, o **acolhimento** às crianças e respetivas famílias, feito pelas/os monitoras/es das AAAF, numa sala destinada a esse mesmo efeito. Este é um momento de transição entre o contexto familiar e educativo, sendo um mecanismo “de socialização dos ritmos biológicos e sociais” (Ferreira, 2004, p. 94) das crianças, através da integração no seu contexto educativo. A partir das 9:00h, as famílias podem começar a entrar na sala, pois coincide com a hora de entrada da Educadora. Ao entrarem

na sala, as crianças procedem ao **preenchimento do mapa das presenças e do mapa da data**, seguindo-se o **desenho da manhã**.

À medida que as crianças terminam este momento, ocorre o tempo de **brincar, explorar e descobrir**, no qual as crianças exploram as propostas conduzidas pelas adultas e/ou brincam nas áreas de interesse contempladas na sala, explorando os seus materiais. Este tempo potencia a liberdade de escolha e a exploração de materiais e/ou propostas, concedendo experiências enriquecedoras às crianças. Quando todas as crianças usufruíram deste momento, a equipa da sala sugere que o grupo arrume o espaço, para se proceder à **reunião da manhã**. Este momento permite a interação entre a(s) criança(s) e as adultas na sala, no sentido de se promover um diálogo acerca dos acontecimentos recentes ou do que irá ser realizado no próprio dia.

Após este acolhimento, as crianças dirigem-se à casa de banho para o momento da **higiene**, seguindo-se o **reforço da manhã**, com o grupo sentado no tapete. Surge, então, a **hora do conto e/ou atividade de ligação**, em que a Educadora ou a estagiária leem uma história ao grupo, a partir de um livro da sala ou trazido de casa por uma criança. Este momento não só apoia o contacto com livros e histórias e o fomento de hábitos leitores, como serve também de transição entre o momento do reforço da manhã e o do almoço, dando oportunidade a que as crianças tenham o seu ritmo.

Quando terminam a leitura e audição da história, o grupo dirige-se para o **almoço**, por volta das 11:45h, sentando-se nos lugares previamente atribuídos. O momento do almoço é facilitador de uma interação social entre as crianças, uma vez que as mesas permitem que se sentem em grupos, mantendo o contacto entre si. Após o almoço, as crianças dirigem-se ao **espaço exterior**, o que permite a interação das crianças das várias salas, facilitando um contacto com materiais, objetos e brinquedos diferentes dos que existem na sala, através de um espaço mais amplo.

Por volta das 13:30h, a equipa educativa chama o grupo, encaminhando-o para um novo momento de **higiene** e, ao chegar à sala, têm oportunidade de **brincar, explorar e descobrir**. Após este momento, a equipa educativa pede às crianças que arrumem a sala, sentando-se no seu lugar do tapete para o **lanche**. É neste momento que os “responsáveis da semana do copo, leite e água” fazem a distribuição pelos/as colegas, enquanto a auxiliar distribui três bolachas a cada criança.

Quando todas as crianças acabam de lanche, os responsáveis chamam o restante grupo para o tapete, enquanto os dois “responsáveis pela limpeza” limpam as mesas do lanche. À medida que cada criança é chamada para o tapete, deve colocar o seu leite no lixo e o seu copo no lavatório, sentando-se, de seguida, no seu lugar.

Terminadas todas estas tarefas, inicia-se a **reunião da tarde**, com as crianças sentadas no tapete, onde se abordam assuntos relacionados com o dia e onde se dá oportunidade às crianças de apresentarem algo (desenho da manhã e/ou objeto trazido de casa) ao grande grupo. Esta reunião termina com a **hora do conto e/ou atividade de ligação**, em que, novamente, a Educadora ou a estagiária procedem à leitura de uma história da sala e/ou trazida por alguma criança.

Às 15:00h, chega a monitora das AAAF que se responsabiliza pelo grupo, encaminhando-o para a **higiene**, de seguida para o **lanche** e, por fim, para o **espaço exterior**, enquanto aguardam que a família chegue.

2.5. Caracterização das crianças

As crianças, ao ingressarem em organizações socioeducativas, já detêm um “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 65) que lhes são transmitidos através da sua sociabilidade com a família e com o meio envolvente no qual se inserem. Deste modo, é importante caracterizar o grupo e refletir acerca dos seus contextos de vida e vivências, de modo a dar intencionalidade à prática e ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança do grupo.

É de salientar que o “desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva *et al.*, 2016, p. 8), logo, para caracterização o grupo de crianças em questão, irei abordar as diferentes dimensões desenvolvimentais, a saber: o **desenvolvimento físico e psicomotor**, o **desenvolvimento socioemocional** e o **desenvolvimento cognitivo**.

Ao longo da prática pedagógica, foi possível conhecer e caracterizar o grupo, através da observação participante e conversas com a equipa educativa.

Na tabela 2, são apresentados alguns dados de caracterização sociodemográfica do grupo de crianças da sala 3, a saber: o nome, a data de nascimento, a idade (no início

da PPS II – outubro de 2022, e final da PPS II – fevereiro de 2023), o sexo, a nacionalidade, a área de residência e observações. Estes aspetos foram considerados no momento de início da prática pedagógica, ou seja, em outubro de 2022.

Tabela 2*Caracterização Sociodemográfica da Sala 2*

Nome da criança	Data de Nascimento	Idade		Sexo	Nacionalidade	Área de residência	Observações
		Outubro de 2022 (início do estágio)	Fevereiro de 2023 (fim do estágio)				
A.P.	10-05-2017	5 anos e 5 meses	5 anos e 9 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
A.L.	28-12-2017	4 anos e 9 meses	5 anos e 2 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	Condiciona
B.	22-07-2018	4 anos e 2 meses	4 anos e 7 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	NE – a aguardar diagnóstico
C.	23-12-2017	4 anos e 9 meses	5 anos e 2 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	NE – Síndrome Cornéia de Lange Condiciona
D.	26-10-2016	5 anos e 11 meses	6 anos e 4 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
E.	13-02-2017	5 anos e 8 meses	6 anos	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
F.	24-07-2017	5 anos e 2 meses	5 anos e 7 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
I.	06-08-2017	5 anos e 2 meses	5 anos e 7 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
J.S.	24-09-2017	5 anos	5 anos e 5 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
J.C.	29-04-2017	5 anos e 5 meses	5 anos e 10 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
J.V.	03-12-2018	3 anos e 10 meses	4 anos e 3 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
J.	24-03-2017	5 anos e 6 meses	5 anos e 11 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
L.S.	27-06-2018	4 anos e 3 meses	4 anos e 8 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
L.M.	28-03-2018	4 anos e 6 meses	4 anos e 11 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	Condiciona
M.	23-12-2016	5 anos e 9 meses	6 anos e 2 meses	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
S.	31-10-2017	4 anos e 11 meses	5 anos e 4 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
S.S.	24-02-2017	5 anos e 7 meses	6 anos	Feminino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
T.	19-12-2018	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
T.A.	18-03-2017	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	
V.	12-12-2016	5 anos e 10 meses	6 anos e 2 meses	Masculino	Portuguesa	Área de influência do agrupamento	

Nota. Elaborado pela autora, 2022.

O grupo caracteriza-se pela sua **heterogeneidade social** (sexo, idade e condições sociais), sendo constituído por 20 crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Duas das crianças integrantes do grupo (B. e C.) apresentam NE, sendo que a primeira ainda não possui diagnóstico médico e a segunda tem Síndrome de Cornélia de Lange.

No que diz respeito às **idades**, no mês de outubro, altura correspondente ao início do estágio, a criança mais nova do grupo tinha 3 anos e 10 meses e a mais velha, 5 anos e 11 meses (Mediana = 5 anos e 10 meses), o que nos remete, inevitavelmente, para uma heterogeneidade também ao nível desenvolvimental. Existem três crianças condicionais (A.L., C. e L.M.), isto é, que completam os 6 anos até ao final do ano civil e apenas transitam para o 1º CEB se tiverem vaga disponível.

Relativamente ao **desenvolvimento físico e psicomotor**, todas as crianças demonstram facilidade nas questões do **equilíbrio** e da **coordenação global**, entendendo questões relacionadas com noção espacial, isto é, com conceitos como: “em cima”, “em baixo”, “ao lado”, “atrás”, “à frente”, entre outros.

A nível de **motricidade fina**, todas as crianças são capazes de manusear objetos, tais como: lápis de cor, marcadores finos ou grossos, talheres, sendo que, na maioria das crianças, o corte autónomo com tesouras ainda é uma competência a desenvolver. Por existir esta necessidade, procedi à elaboração de um instrumento, afixado na parede na sala ao nível das crianças, onde se pretende que as crianças escrevam o seu nome se detetarem a necessidade de treinarem o recorte.

A **autonomia** é, pois, um aspeto bastante potenciado pela equipa educativa de sala, nos diferentes momentos do dia. As crianças têm oportunidade de participar ativamente em situações que marcam a sua rotina, através, por exemplo, da realização da sua própria higiene, da marcação da sua presença ou da elaboração das tarefas que escolheram, entre outros, e conforme documenta o registo seguinte: “F. chega a sala e marca a sua presença. Chama-me para que a ajude a alterar o dia da semana e a data de hoje no mapa, uma vez que é a responsável para proceder a essa alteração” (cf. Anexo A, ponto 1, Nota de campo n.º 28, 25 de outubro de 2022).

Quanto ao **desenvolvimento socioemocional**, as interações do grupo são bastante positivas, quer entre pares ou com as adultas da sala. Relativamente às interações entre elas, as crianças recorrem frequentemente aos seus pares para brincarem de forma

cooperada, vivenciando momentos entre pares ou em pequenos grupos. Nestes momentos não são observados conflitos frequentes na partilha de brinquedos, materiais e/ou objetos, sendo que a maioria das crianças já apresenta capacidade na autogestão e regulação das situações que surjam, não sendo necessária uma intervenção por parte das adultas presentes na sala.

Já as **interações adulto(s)-criança(s)** são constantes, pois as crianças procuram as adultas da sala para questionarem, por exemplo, se podem frequentar determinadas áreas, para mostrarem os desenhos que realizam ou pedirem ajuda em situações que exijam um maior apoio da equipa educativa. Para além deste aspeto, é um grupo muito interessado nas propostas que as adultas levam para a sala, dando sugestões de melhorias e aspetos a ter em consideração.

Foi possível aferir que o grupo de crianças é bastante **comunicativo, curioso, autónomo e participativo**. Para além deste aspeto, é um grupo que, na sua maioria, demonstra interesse pela **audição e exploração de histórias**, quer da sala de atividades, quer trazidas de casa, e pelo **contacto autónomo com a escrita**, traduzido, por exemplo, em situações em que algumas crianças pedem que as adultas escrevam palavras/frases para as copiarem para os seus desenhos e folhas de registo.

Quanto às necessidades do grupo, considero que passa pela criação de estratégias por parte das adultas, nomeadamente, em momentos de reunião e/ou diálogo no tapete, uma vez que é também onde noto mais dificuldade do grupo em focar a sua atenção.

No que diz respeito ao **desenvolvimento cognitivo**, é de realçar que a maioria das crianças demonstra ser capaz de comunicar verbalmente, através de um vocabulário diversificado. Existem duas crianças (B. e C.) que, devido às NE, demonstram alguma dificuldade em formular frases complexas, no entanto compreendem todas as mensagens orais que os/as adultos/as lhes transmitem. A resolução de conflitos e a organização do grupo pelas diferentes áreas da sala é um aspeto bem conseguido pelas crianças pois, tal como supramencionado, o grupo é capaz de se autorregular neste contexto, não sendo necessário, na maioria das vezes, a intervenção da equipa educativa. Tal como referido, o grupo demonstra recorrentemente o interesse por livros e pela audição de histórias, igualmente manifestado em momentos de brincadeira autónoma.

Considero fundamental a identificação de interesses e necessidades do grupo, de modo a promover uma prática de qualidade e enriquecedora para as crianças. A identificação destes aspetos permite que as crianças, ao participarem em propostas do seu interesse, alarguem os aspetos e/ou conteúdos que contemplem tanto as suas necessidades como os seus interesses (Folque *et al.*, 2015). Através da observação, de conversas informais e da consulta de documentos, depreendi que os interesses do grupo são bastante diversificados, sendo exemplo o contato regular com o exterior e a natureza, a expressão artística, a audição de histórias, as brincadeiras pelas diferentes áreas da sala e um contacto autónomo com a escrita, tal como se pode constatar pelo seguinte registo:

M. chega à sala e dirige-se a mim, pedindo-me para a ajudar a escrever uma mensagem no desenho da manhã para levar para casa, pois é o aniversário do pai. A pedido de M., escrevo numa folha: “Parabéns pai J. Adoro-te!”. M. copia para o seu desenho (cf. Anexo A, ponto 1, Nota de Campo n.º 42, 28 de outubro de 2022).

2.6. Caracterização das famílias

É no núcleo familiar que as crianças têm as suas primeiras interações e aprendizagens, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Portugal (1998) refere que o núcleo familiar constitui “... um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais” (Portugal, 1998, p. 123). Torna-se, então, essencial que as equipas educativas conheçam e caracterizem os contextos das crianças pertencentes ao seu grupo, de modo a estabelecer uma relação baseada na confiança e na colaboração, tornando a prática educativa numa dimensão potenciadora de ações favoráveis à criança (Gispert, 1998).

A tabela 3 apresenta os dados relativos às famílias do grupo da sala 2:

Tabela 3*Caracterização Sociodemográfica das famílias da Sala 2*

CRIANÇAS	HABILITAÇÕES DOS PAIS		AGREGADO FAMILIAR
	Nome	Mãe	
A.P.	Pós-Graduação	-	4
A.L.	Mestrado	Secundário	4
B.	Secundário	3º Ciclo	5
C.	3º Ciclo	Secundário	4
D.	Licenciatura	Licenciatura	5
E.	Licenciatura	Licenciatura	2 + 2
F.	Pós-graduação	-	5
I.	3º Ciclo	-	4
J.S.	Licenciatura	-	4
J.C.	Mestrado	Licenciatura	3
J.V.	Doutoramento	Mestrado	4
J.	Licenciatura	Licenciatura	4
L.S.	Licenciatura	Licenciatura	5
L.M.	Licenciatura	Licenciatura	4
M.	Doutoramento	-	4
S.	Mestrado	Licenciatura	5
S.S.	Mestrado	Licenciatura	4
T.	Licenciatura	Secundário	4
T.A.	Licenciatura	-	4
V.	Licenciatura	-	4

Nota. Elaborado pela autora, 2022.

Quanto às famílias do grupo em questão, existem 20 agregados familiares nucleares, sendo estes: um agregado familiar com pais separados, treze com quatro elementos e cinco com cinco elementos (mãe, pai e respetivos filhos/as). Relativamente às habilitações académicas das famílias, apenas me foi possível recolher os dados existentes nos processos individuais de cada criança, revelando que a maioria possui curso superior, com grau de licenciatura e mestrado.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação com as famílias

De forma a existir uma prática pedagógica de qualidade, o/a adulto/a deve definir a intencionalidade das suas ações, tendo em conta as características do grupo e tirando partido das suas potencialidades, fragilidades e necessidades, e dos seus interesses. Assim, as intencionalidades que evoco de seguida surgem com base nas caracterizações acima descritas e baseiam-se na minha prática com as famílias, as crianças e a equipa educativa.

Por considerar que a **comunicação** e a **colaboração** com as famílias permitem a existência de uma “noção de parceria [que] pode abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e a criação de verdadeiras comunidades educativas escolares” (Marques, 1997, p. 45), iniciei a PPS II dando-me a conhecer através de uma carta de apresentação (Cf. Anexo D), encaminhada aos pais através de um grupo existente no *Whatsapp*. Para além desta estratégia, considero ser importante dar a conhecer às famílias as explorações que as crianças fazem, quer na sala quer no recreio, pelo que, mediante a autonomia que me foi concedida, procuro fotografar e enviar também esses registos para o referido grupo de *Whatsapp*.

As famílias e a organização socioeducativa devem optar por uma relação onde todos os assuntos devem ser articulados mutuamente, procurando estabelecer, tal como supramencionado, a parceria entre os vários intervenientes (Sarmiento e Marques, 2005). Desta forma, procuro dar continuidade ao trabalho já realizado com as famílias pela equipa educativa, tornando-se assim numa mais-valia tanto para as crianças, como para as próprias famílias, que conseguem acompanhar o desenvolvimento das crianças na organização em que estão inseridas.

Para além deste aspeto, procurei envolver-me ativamente na comunicação com as famílias, quer presencialmente quer através de mensagens, o que me permitiu criar também com elas uma relação de confiança.

3.2. Intenções para a ação com as crianças

Após caracterizar o grupo de crianças em questão, defini as minhas intenções para a ação com as mesmas, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Assim, apesar da minha intervenção, regida pela observação participante, me ter

possibilitado um conhecimento individual de cada criança do grupo, permitiu-me também criar uma relação positiva com cada uma delas. Procurei realizar registos destas mesmas **observações**, quer através de **registos fotográficos** como de **notas de campo**, constituindo estas últimas “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 4).

Escutar o grupo e **envolver** todas as crianças na minha prática revelou-se especialmente importante, dando-lhes possibilidade de escolha e de tomada de decisão. Mesmo que, por vezes, se revelasse mais desafiante entender as necessidades ou vontades de algumas crianças, devido à sua linguagem, procurei ter atenção às suas dinâmicas e perceber as manifestações do seu corpo.

Dado que uma das maiores necessidades do grupo se centra no **momento da reunião do tapete**, procurei fomentar a **cooperação**, através de **diálogos com as crianças**, acerca da importância deste mesmo momento e das suas opiniões sobre os lugares onde estavam sentados (em filas, numa disposição previamente definida com a educadora). Sugeri que alterassem os lugares para o formato em “U”, de modo a facilitar a visualização de todas as crianças. Com esta nova disposição surgiram novos contratempos, tais como a maior proximidade entre as crianças, que se revelou um fator de distração. Após um novo diálogo, procedeu-se à distribuição das crianças por filas, com novos lugares, onde as crianças foram confrontadas com tomadas de decisões.

Não obstante, procurei **assegurar o seu bem-estar físico e emocional**, através da resposta da regulação das necessidades básicas das crianças, **proporcionar aprendizagens** através da sugestão de propostas de exploração e descoberta, **promover interações** de qualidade entre toda a comunidade participante (crianças, adultos da sala de atividades e famílias) e **promover relações entre pares** através de ambientes seguros e de qualidade.

Procurei estabelecer **relações** saudáveis, baseadas na confiança, com todas as crianças pertencentes ao grupo, através da valorização das suas **individualidades**, tanto nos momentos de propostas (Cf. Anexo A, ponto 2) como em momentos de **brincadeira**.

Integrei-me na rotina do grupo, dando continuidade a momentos essenciais, como as reuniões no tapete, o reforço da manhã, a higiene e o lanche. Dar continuidade a práticas que o grupo já conhece e pelas quais regula as suas ações permite que exista uma previsão sucessiva de acontecimentos, levando a um sentimento de segurança positivo (Silva *et al.*, 2016).

3.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

O trabalho em equipa exige uma relação positiva entre todos os seus membros, bem como a existência de uma comunicação de qualidade. Este trabalho é considerado, segundo Hohmann e Weikart (2011), “... um processo interativo [que] implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 130).

Nesta senda, e após caracterizar a equipa educativa e perceber os métodos de trabalho da mesma, procurei integrar-me no processo e na rotina, procurando o meu lugar e perceber o meu papel nos momentos de grande e pequeno grupos, e individuais.

Defini que uma das minhas intencionalidades passaria por dar continuidade ao **trabalho colaborativo** já existente no seio da equipa, pois constato que este é bastante enriquecedor para as crianças e facilitador do processo de rotina, inerente a todas as organizações.

Ao longo da PPS II, procurei **comunicar** com a equipa educativa, de modo a perceber os aspetos a melhorar, conseguindo assim adotar **um olhar reflexivo**, pois é importante que todos os profissionais procedam a uma reflexão sistemática acerca da sua própria prática educativa, potenciando assim a sua evolução, articulando “o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo” (Rocha, 2001, p. 28).

3.4. Processo de Intervenção da PPS

No decorrer do processo de intervenção da prática em JI, a equipa educativa não planificava com antecedência as propostas a levar para as crianças, pois a sua prática decorria dos interesses diários demonstrados pelas mesmas. Nesse sentido, procurei que

o meu papel de educadora-estagiária se centrasse em dar resposta à continuidade do trabalho já implementado pela equipa, baseando-se na mesma abordagem e valores.

Considerei fundamental a existência de uma observação participante, que pressupõe um registo de notas de campo diárias e de reflexões semanais, pois permitiu-me estar atenta ao contexto, ajudando-me no momento de caracterizar todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), bem como o contexto onde a PPS II decorreu. Do mesmo modo, a existência de reflexões semanais permitiu-me aprofundar alguns tópicos e adquirir novos conhecimentos, tornando-me detentora de conceitos que até então desconhecia e se revelaram fundamentais à minha ação pedagógica.

As planificações eram realizadas em conjunto com as crianças, no sentido de se centrarem nos seus interesses. Relativamente ao planeamento pedagógico da equipa educativa, o mesmo acontecia mensal e semanalmente, delineando-se objetivos gerais de temáticas a abordar, procurando ajustá-los diariamente com o grupo e de acordo com os seus interesses.

No âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, foi-nos pedida a implementação de um projeto na sala onde decorreu a PPS II - um trabalho que ocupou um lugar central na minha prática e a partir do qual se idealizou o trabalho de projeto definido a partir da seguinte questão: **“Uma tartaruga nasce com a carapaça nas costas ou tem de a procurar?”**. Durante a implementação do projeto, procurei que todas as crianças se envolvessem no mesmo, nos momentos que mais lhe interessavam e para os quais se mostraram disponíveis a participar, com a preocupação de atender às individualidades de cada uma e de adaptar o trabalho desenvolvido aos seus principais interesses (Tomás, 2011).

No decorrer do projeto em questão, surgiram algumas propostas (Cf. Anexo A, ponto 2), sendo que a última estava diretamente ligada à investigação, tornando-se um ponto fulcral para minha observação acerca do estudo. As crianças demonstraram interesse em criar um jogo, integrante no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, em que seleccionámos quatro palavras do projeto (Tartarugas, Carapaça, Nasce e Vermelho), criámos um código para cada palavra, continha o objetivo de as crianças conseguirem ordenar as palavras, através das sílabas. Nem todas as crianças participaram no jogo, mas foi possível compreender que as mais velhas mostraram capacidade de juntar

as palavras apenas com a leitura das sílabas. Já as crianças mais novas necessitaram do código da palavra para conseguirem juntar todas as sílabas. Este aspeto mostra, precisamente, o efeito que a prática educativa da educadora tem, no sentido de facilitar a aquisição de conhecimentos referentes à abordagem à escrita.

Ao longo da prática, senti que a comunicação foi um aspeto central, quer na minha relação com as crianças, quer com a equipa educativa e as famílias. Procurei mostrar-me aberta a todo o tipo de interações, partilhas e experiências, o que facilitou a minha adaptação ao contexto e me permitiu realizar um estágio profissional que, no meu ponto de vista, foi bastante bem-sucedido.

Quanto às intenções com as famílias, procurei criar uma boa relação com as mesmas, no sentido de articular todos os assuntos de forma natural. Neste aspeto, foram fundamentais a abertura e a confiança que me foram dadas pela Educadora Cooperante, tendo-me permitido, de antemão, envolver-me ativamente na comunicação com as famílias, quer por *Whatsapp*, quer presencialmente.

Relativamente às intenções para com as crianças, procurei ir sempre de encontro aos seus interesses, envolvendo-me com o grupo e procurando fazer uma escuta ativa de cada uma das crianças. No decorrer da prática, senti que uma das maiores necessidades do grupo se centrava no momento da reunião do tapete, deste modo alterei os lugares duas vezes, procurando a melhor forma de proporcionar um momento de conversa entre todos/as. Tentei assegurar sempre o seu bem-estar físico e emocional, promovendo aprendizagens e interações de qualidade através de um ambiente favorável e apaziguador.

Quanto às intenções para com a equipa educativa, dei continuidade ao trabalho colaborativo já existente e procurei comunicar de forma regular com a mesma, de modo a perceber quais os aspetos a melhorar. Através desta ação, consegui adotar um olhar reflexivo em relação à minha prática e à prática da equipa educativa, potenciando melhorias para todos os envolvidos.

Em suma, considero que a intervenção da PPS II foi bem conseguida, tendo-me sido possível aprender e crescer, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O grupo com o qual foi realizada a PPS II é constituído por 20 crianças, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 anos e 10 meses e os 5 anos e 11 meses, na altura inicial do estágio (outubro de 2022).

Tendo como referência esta informação, o interesse pela problemática a estudar surgiu a partir de observações realizadas pela equipa educativa e por mim, como é possível constatar pelos registos seguintes:

As crianças brincam nas áreas e J.S. e V. dirigem-se a mim, afirmando que querem escrever nas teias do trabalho de projeto. Assim, explico-lhes o que temos de escrever e eles copiam da folha que lhes dou. Enquanto isso, procedo ao recorte e colagem nas cartolinas já afixadas na parede da sala (Cf. Anexo A, ponto 1, Nota de campo n.º 126, 22 de novembro de 2022).

E. pede à educadora que escreva “Rosa” numa folha para que ela consiga copiar para o seu desenho. Quando termina, E. chama-me, pedindo-me que envie uma fotografia do seu desenho, afirmando: “- Olha Joana, escrevi Rosa que é o nome da minha cadela” (Cf. Anexo A, ponto 1, Nota de campo n.º 141, 28 de novembro de 2022).

Deparei-me, desde início, com a existência de vários princípios e valores do MEM, na prática da equipa educativa. Um dos aspetos mais curiosos e que me despertou mais interesse foi o **contacto regular com a escrita**, partindo sempre da vontade da criança. Por este motivo, ao qual acrescem conversas e reflexões cooperadas realizadas com a educadora cooperante, consideramos ser um tema pertinente, uma vez que muitas crianças procuram constantemente as adultas da sala para lhes escreverem algo numa folha, a fim de serem capazes de copiar para os seus desenhos e/ou registos.

E é desta mesma constatação que surge a problemática definida para a presente investigação - **“O MEM como impulsionador do contacto com a escrita numa sala de JI”** - e que abordaremos, de forma mais aprofundada, com base nos seguintes objetivos:

(i) analisar o modo como o MEM, em contexto/sala de JI, contribui para o contacto precoce com a escrita; e (ii) compreender o papel do educador na emergência da escrita em contexto de pré-escolar.

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. Conceito de ‘Escrita’ e a sua importância

Hohmann e Weikart (2011) defendem que a linguagem pode definir-se como uma capacidade relacional dos seres humanos, sendo caracterizada como inata, pois é através dela que se constroem relações entre pares. Deste modo, o instrumento que é a linguagem pode distinguir-se em linguagem oral e linguagem escrita. Ambas as linguagens podem ser consideradas como sistemas que expressam sentimentos, necessidades, vivências, no entanto existem diferenças entre elas.

Garton e Pratt (1998) consideram que o desenvolvimento da linguagem escrita está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, porque, apesar das crianças adquirirem a linguagem oral primeiro, é fundamental que também esta seja enriquecida e apoiada ao longo do crescimento da criança. Na verdade, decorrem, muitas vezes, melhorias desta linguagem oral no momento em que a criança aprender a ler e a escrever (Pinto, 1998).

Bem essencial à formação e estruturação do pensamento humano, enquanto porta de acesso à cultura e ao Saber, a escrita é indissociável da sociedade, sob pena de lhe dispensarmos os seus diferentes suportes (e.g., jornais, livros, legislação, etc.), com complexa função simbólica e socializadora. Na verdade, e ainda que nem sempre se tenha assumido da forma como a conhecemos hoje – basta lembrá-la na sua primitividade, em que coincidia com desenhos rupestres, em paredes pedras ou ossos (Sousa e Brito, 2005) -, a linguagem escrita foi-se desenvolvendo, logrando em qualquer setor, uma importância fulcral no dia-a-dia dos cidadãos. Este ambiente alfabetizado[r] circunda as crianças e permite que, desde o momento em que conseguem pegar num lápis, comecem a reproduzir traços gráficos que se traduzem na intenção de expressar ou comunicar algo (Curto *et al.*, 2000).

Neste contexto, e centrando-nos mais precipuamente nos seus princípios de funcionamento, Vygotsky (2007) considera que a “linguagem escrita tem de ser

maximamente compreensível para os outros” (Vygotsky, 2007, p. 270), tornando-se, assim, imperativo que a aquisição dessa mesma linguagem seja antecedida pelo domínio da linguagem oral.

A escrita pode ser definida como

um sistema de instrumentos, porque se manifesta externamente através das suas funções sociais, por exemplo, noticiar, entreter, divulgar, comunicar. Também é um sistema de signos, porque modifica a relação do homem consigo próprio, quando este utiliza a escrita para organizar e sistematizar ideias, para obter conhecimento e prazer ou como recurso à memória (André e Brufem, 2012, p. 28).

Tendo-se a criança como um ser principal e ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental perceber a importância do meio sociocultural neste sentido, influenciando os processos e constituindo um meio alfabetizado, dando origem a um desenvolvimento por parte da criança (Matta, 2001).

As crianças fazem descobertas e constroem, de forma progressiva, o seu conhecimento, até serem detentoras da linguagem escrita. É neste aspeto que o contexto escolar assume um papel fundamental, depreendendo-se como um local de desenvolvimento e apreensão desta mesma linguagem (Margenant, 2002).

Tal como supramencionado, André e Brufem (2012) consideram que a escrita se começa a desenvolver quando a criança “desenha para representar objetos, participa de jogos simbólicos ou utiliza linguagens diversas, como movimentos, desenhos e sons” (p. 29).

4.2.2. O MEM e a abordagem à escrita

O MEM partiu da teoria de Freinet com uma conceção empírica da aprendizagem, passando a integrar, progressivamente, o socioconstrutivismo de Vygotsky e Bruner (Martins & Niza, 1998). Deste modo, o MEM assenta os seus princípios em três finalidades, sendo estas: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos

valores e das significações sociais; e (iii) a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 1999). Deste modo, o presente modelo pedagógico pretende que a escola assuma um papel de “proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (Folque, 1999, p. 6).

Pode então dizer-se que o MEM propõe um desenvolvimento construído a partir das práticas sociais, ao invés da visão individualista do mesmo. O Movimento observa a criança como participante de um contexto, sendo esta ativa e construtora do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, sendo-lhe dados apenas meios para que essa construção consiga ser feita de forma autónoma (Martins & Niza, 1998).

Um dos principais contextos em que a criança está inserida, desde muito pequena, é o contexto escolar. Assim, acredita-se que os/as adultos/as inseridos no mesmo são portadores do impulso do desenvolvimento e da aprendizagem necessários, tornando-se responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem e a mediação do mesmo, conforme se aprofundará mais à frente (Martins & Niza, 1998).

Ainda segundo o mesmo autor, a escola torna-se um espaço de cooperação e aprendizagem, permitindo a envolvimento de todos os intervenientes no espaço educativo. Pressupõe, ainda, um currículo funcional, com o objetivo de preparar a criança para a sociedade existente.

Para Folque (1999), no MEM, a organização da sala de atividades apresenta-se como a base para as vivências das crianças. É fulcral que a tomada de decisões seja feita a par com o grupo, que exista uma rotina diária e instrumentos de regulação. Esses mesmos instrumentos, tais como o plano de atividades, o mapa de distribuição de tarefas e o mapa de presenças, necessitam da utilização de competências ao nível de leitura e escrita (Niza, 2007).

A mesma autora considera que uma das pedagogias centrais do MEM, quanto à aquisição da literacia, é utilizar a escrita como “uma estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão” (Folque, 1999, p. 10), através de um envolvimento com o código escrito e da sua reprodução. Esse mesmo envolvimento das crianças com o código escrito inicia-se, nomeadamente, com a descoberta dos seus

nomes, passando para a imitação da escrita adulta, até serem capazes de memorizar e reproduzir sem necessitar de imitar/copiar.

No MEM, a escrita apresenta-se, então, como uma estratégia facilitadora no processo produção-compreensão, através de uma descoberta individualizada, que passa a ser, com o avanço do tempo, partilhada entre pares e em grande grupo.

4.2.3. O papel do/a Educador/a no estímulo da linguagem oral e abordagem à escrita

Desde muito cedo, a criança começa a adquirir, de forma espontânea, a sua língua materna através de interações com as pessoas ao seu redor. Neste sentido, será, naturalmente, mais fácil desenvolver-se a uma criança que esteja inserida num contexto de qualidade do que a uma criança que viva num contexto pouco estimulante e com acesso restrito à linguagem oral (Sim-Sim *et al.*, 2008). Ao chegar ao JI, as crianças são portadoras de diferentes vivências, quer a nível social como cultural, cabendo aos/às adultos/as minimizar assimetrias existentes, cedendo igual oportunidade às crianças para se desenvolverem no exponencial das suas capacidades.

É fundamental que o/a educador/a tenha consciência “de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez [...], que há regras de estruturas e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim de infância” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 27). A mesma autora apresentou algumas estratégias que visam promover aspetos essenciais à comunicação oral, sendo alguns deles: (i) procurar entender as razões que levam a criança a não dar atenção ao que lhe está a ser dito, se é um comportamento esporádico ou persistente e quais as causas para tal comportamento; (ii) utilizar diferentes estratégias para cativar a atenção das crianças, por exemplo, através da associação de pistas visuais à linguagem oral; (iii) desenvolver uma rotina que inclua ouvir ler ou narrar uma história; (iv) expor as crianças a um vocabulário diversificado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente; entre outros (Sim-Sim *et al.*, 2008).

O/a Educador/a apresenta, assim, um papel fulcral, também na abordagem à escrita. É necessário que proporcione às crianças oportunidades de contacto com a

produção escrita, incentivando situações que conduzam a estas mesmas oportunidades (Cabral, 2011).

Santos (2008) considera que parte do educador o fomento do gosto das crianças pela escrita, procurando explicar-lhes as utilidades e necessidades da utilização escrita, e dando-lhes suportes de exploração de materiais de escrita. Com base em Santos (2007), esta intencionalidade pode descrever-se como:

o elemento que melhor caracteriza a prática pedagógica deste profissional da educação e é nesse sentido que, na abordagem à leitura e à escrita, à semelhança do trabalho que é desenvolvido noutros domínios do desenvolvimento infantil, é vital que o educador defina antecipadamente estratégias específicas de intervenção por forma a garantir uma intervenção de qualidade (Santos, 2008, p. 63).

É igualmente importante que o/a educador/a tome partido de situações espontâneas que aconteçam em sala, ou fora da mesma, no sentido de estimular “o interesse e curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade (Mata, 2008, p. 21).

Santos & Serra (2011) consideram, ainda, fundamental que o/a educador/a adote como estratégia no processo da abordagem à escrita a leitura de histórias ao grupo, permitindo às crianças “alargar o imaginário, o prazer pelo texto, para além de enriquecer o vocabulário e o conhecimento do funcionamento da língua” (Santos & Serra, 2011, p. 189).

A estimulação lúdica, quanto à linguagem oral e abordagem à escrita, permite que as crianças mantenham o interesse nessas áreas, adotando uma perspetiva criativa, procurando motivar, desde cedo, o grupo e desconstruir o receio que as crianças possam sentir em face do erro (Santos, 2008).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Constituindo o MEM e a abordagem à escrita no Jardim de Infância a problemática emergente e o foco da presente investigação, importa descrever os métodos, técnicas e instrumentos integrantes da investigação, capazes de procurar respostas e estratégias para esta mesma prática educativa. Tal como supramencionado, a problemática surge do meu interesse em compreender de que modo a equipa educativa em contexto promove a abordagem à escrita no jardim de infância, principalmente, através dos princípios do MEM.

Nessa medida, o estudo empírico que me propus conduzir, inserindo-se numa **abordagem qualitativa** e no paradigma interpretativo, com o propósito de “(...) investiga[r] um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2005, p. 32), impeliu-me a realizar um **estudo de caso**. Segundo Yin (2005), este método de pesquisa baseia-se em três pontos fulcrais: (i) enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dado; (ii) baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados, devendo convergir numa triangulação (...); (iii) beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados (p. 33). O mesmo autor define a existência de três tipos diferentes de estudos de caso, sendo eles: (i) os estudos causais ou explanatórios; (ii) os estudos descritivos; e (iii) os estudos exploratórios (p. 37). Considero que a presente investigação aborda um estudo de caso explanatório, pois é neste que se pretendem definir questões/hipóteses para uma investigação posterior, ou seja, os dados fornecem suporte à teorização apresentada (Yin, 2005).

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, assente no registo de momentos sem recorrer a uma manipulação dos intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994), tornou-se essencial o recurso a técnicas e instrumentos variados de recolha de dados. Os mesmos basearam-se na observação participante, nas conversas informais que estabeleci com a equipa educativa e no inquérito por questionário. A primeira técnica supôs o registo assíduo de notas de campo, isto é, relatos escritos acerca daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Já

a última, partiu de dois inquéritos por questionário aplicados à Educadora Cooperante (Cf. Anexo E) e à AO (Cf. Anexo F).

Devido à pluralidade de dados recolhidos ao longo da PSS II, optei pela construção de duas **árvores categoriais** (Cf. Anexos G e H), onde procurei organizar, analisar e apresentar os dados de forma objetiva e clara.

Por fim, procurei integrar na PSS II diversos princípios éticos e deontológicos, principalmente no que diz respeito à obtenção de dados para a investigação. Para tal, procedi à realização de um **roteiro ético** (Cf. Anexo I), onde estão expressos os princípios do quadro de referência para a minha ação pedagógica.

4.4. Apresentação e discussão de dados

O presente capítulo apresenta, tal como referido acima, uma organização das respostas obtidas pela equipa educativa, a partir da elaboração das suas árvores categoriais, com respeito ao tema **Linguagem oral e a abordagem à escrita no Jardim de Infância**. Sequencialmente, descreveram-se algumas considerações acerca dos resultados obtidos em cada um dos questionários.

4.4.1. Representações da Educadora Cooperante

De modo a aferir as representações da educadora cooperante acerca da importância da linguagem oral e da abordagem à escrita no jardim de infância, foi importante questionar a mesma acerca de alguns aspetos fundamentais e a discutir seguidamente. Tendo em conta os resultados obtidos, definiram-se nove categorias, a saber: (i) Importância para o desenvolvimento das crianças; (ii) Idade e/ou fase do percurso educativo para implementar um trabalho de abordagem à escrita; (iii) Papel do/a educador/a na emergência da escrita; (iv) Contributo do MEM para o fomento da linguagem escrita; (v) Formação no MEM e na importância da emergência da escrita; (vi) Estratégias e/ou recursos utilizados; (vii) Relação da equipa educativa; (viii) Apoio das famílias às práticas; e (ix) Estratégias para envolver as famílias.

Na categoria (i) **Importância para o desenvolvimento das** crianças, a educadora cooperante realça a **interdependência** existente entre a linguagem oral e abordagem à escrita e o desenvolvimento das crianças. Afirma ainda a importância da sua estimulação, pois “... a imersão da criança desde que nasce a um mundo pleno de linguagem oral e estímulos escritos, faz com que [...] se inscrevam desde o nascimento, no desenvolvimento da criança.” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 62).

Na categoria (ii) **Idade e/ou fase do percurso educativo para implementar um trabalho de abordagem à escrita**, a educadora cooperante considera a **importância do contacto precoce** com uma **variedade de registos**, que permite que as crianças alcancem **estimulação cognitiva**, “(...) como se de um código se tratasse. Como a busca de um tesouro (...)” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 62). Ainda na mesma categoria, a **valorização pessoal** e as **oportunidades de troca de experiências** são outros dois aspetos realçados pela educadora cooperante, considerando que permitem **aquisições significativas** de modo “...não linear, mas exponencial...” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 62).

Quanto à categoria (iii) **Papel do/a educador/a na emergência da escrita**, a educadora acredita que reside no fomento do **gosto pelos códigos escritos** e no **interesse na motivação da criança**, formando bases para que esta aquisição seja feita de forma natural e espontânea.

Relativamente à categoria (iv) **Contributo do MEM para o fomento da linguagem escrita**, a educadora centra-se em três aspetos fundamentais, sendo eles a **evidência de registos escritos**, a consideração da **criança como ator principal** do seu processo de aprendizagem e a existência de um **trabalho continuado e globalizador**.

Na categoria (v) **Formação no MEM e na emergência da escrita**, a educadora afirma ter formação no modelo, tentando manter-se informada “sobre novas estratégias de atuação” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 63).

No que concerne à categoria (vi) **Estratégias e/ou recursos utilizados**, a educadora aponta a **variedade de contextos** e a constante **repetição com vista à criação de hábitos de escrita**, isto é, em que em “... muitos pretextos simples que nos habituamos a salientar, uma e muitas vezes, até que o hábito é quase um vício...” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 63).

A categoria seguinte (vii) evidencia a **Relação da equipa educativa** quanto ao método utilizado para integrar a linguagem oral e abordagem à escrita no contexto em apreço. Deste modo, a educadora descreve que existe cooperação traduzida na **naturalidade** com que trabalham o método, pois “a equipa tem consciência destes intentos, para que se torne algo tão natural (ou trabalhado) como falar” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 64).

Relativamente à categoria (viii) **Apoio das famílias às práticas**, esta apoia-se no **interesse das crianças** em partilhar aspetos vivenciados num dos contextos, o que “...torna meus aliados os pais, todos os dias...” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 64), evidenciando, por aqui também, o **reforço da relação escola-família**.

Quanto à última categoria (ix) **Estratégias para envolver as famílias**, esta assenta, precisamente, na **partilha** acima referida, pois, ao partilhar o que é vivido no contexto de sala de atividades, espera-se que “... os pais partilhem também o que vivenciam com a criança” (Questionário à Educadora Cooperante, p. 64).

4.4.2. Representações da Assistente Operacional

No seguimento do questionário realizado à Assistente Operacional, definiram-se cinco categorias, a saber: (i) Importância para o desenvolvimento das crianças; (ii) Estratégias e/ou recursos utilizados; (iii) Aspetos positivos e negativos; (iv) Relação da equipa educativa; e (v) Apoio das famílias à prática.

Relativamente à primeira categoria, (i) **Importância para o desenvolvimento das crianças**, a AO considera a **importância** da linguagem oral e da abordagem à escrita no jardim de infância, evidenciando a **motivação do grupo** para a criação de **bases para a entrada no 1.º CEB**.

Quanto à categoria (ii) **Estratégias e/ou recursos utilizados**, a AO menciona os **jogos de tapete**, a constante promoção da **autonomia das crianças**, a utilização do **material da sala**, como “... quadro a giz [...] para [...] dividir as palavras em sílabas...” (Questionário à Assistente Operacional, p. 70) e a potencialização do **recurso às tecnologias**, facilitado pela existência de um computador na sala de atividades.

Na categoria (iii) **Aspetos positivos e negativos**, a AO considera que o método de trabalho adotado é simplesmente **positivo**, uma vez que, tal como supramencionado, insurgem **bases para o 1.º CEB**. A equipa educativa promove a **valorização do interesse das crianças**, algo mencionado pela AO como um dos aspetos mais positivos, na sua visão.

No que à categoria (iv) **Relação da equipa educativa** diz respeito, a AO evidencia a **envolvência** que sente em todos os aspetos, relacionados ou não com a linguagem oral e abordagem à escrita, realçando o **trabalho cooperativo** existente entre a mesma e a Educadora Cooperante.

Quanto à última categoria, (v) **Apoio das famílias à prática**, a AO considera existir **apoio** e fundamenta-o através do interesse pela **partilha**, pois “... as famílias gostam de ver e acompanhar o processo de aprendizagem e integração [...] acho que apoiam” (Questionário à Assistente Operacional, p. 71).

4.4.3. Síntese dos resultados obtidos

Através de uma triangulação de dados obtidos através dos dois inquéritos por questionário supraexpostos, torna-se fundamental refletir acerca dos mesmos. Deste modo, foi possível compreender que a equipa educativa confere importância à linguagem oral e abordagem à escrita exploradas no jardim de infância, principalmente, no sentido de desenvolver as competências das crianças, tornando-se-lhes uma base fundamental na transição para o 1.º CEB. No entanto, esta implementação advém de um contacto precoce com uma panóplia de registos e com hábitos de repetição e contacto com a escrita, através de uma prática baseada em recursos presentes na sala, como o quadro a giz e o computador.

No início da PPS II, pude, pois, verificar que a sala de atividades contemplava inúmeros registos escritos reveladores de uma prática expressiva de contacto precoce com a escrita (realçado, principalmente, pelas crianças mais velhas, que já frequentavam aquela sala no ano letivo anterior). Observei as estratégias utilizadas pela Educadora Cooperante, denotando que a mesma se baseava, tal como dito acima, nos hábitos de repetição, capazes de incentivar as crianças a arriscar nos jogos/desafios lúdicos lançados

pela equipa, e que, muitas vezes, serviam de recurso a esse mesmo contacto precoce com a escrita e a promoção de hábitos de leitura.

Sendo a prática pedagógica da Educadora regida pelo MEM, a mesma considera que os contributos deste modelo pedagógico resultam da evidência de registos escritos em todos os momentos, assim como da visão da criança como ator fundamental da sua própria aprendizagem e da existência de um trabalho continuado e globalizador. Tanto a Educadora Cooperante como a Assistente Operacional têm consciência do trabalho a desenvolver, contribuindo, nesse mesmo sentido, para a promoção de um trabalho cooperativo.

Penso que o trabalho colaborativo existente permite que as crianças não percebam esta abordagem como uma prática preparatória para o 1.º CEB, sendo vivenciada com muita naturalidade. As crianças sentem a escrita como um desafio, como algo divertido, concedendo-lhe valor, pois entendem que quem escreve é possuidor de uma capacidade que almejam alcançar.

A equipa educativa considera existirem apenas pontos positivos na emergência da escrita, pois é algo conquistado apenas pela valorização do interesse das crianças e pelas oportunidades que surgem para a troca de experiências, potenciando aquisições significativas. Assim, o papel da educadora é baseado no interesse e na motivação das crianças pelos códigos escritos, pois só assim lhes garantirá a aquisição desses mesmos conhecimentos.

Foi, precisamente, esta prática educativa da Educadora Cooperante que me atraiu e levou a investigar mais sobre o tema. Na verdade, de entre as salas que tive a oportunidade de conhecer, esta foi a única onde pude observar um equilíbrio, diria que ideal, entre respeitar os interesses das crianças e motivá-las na sua aprendizagem à escrita. Não existe, ali, obrigatoriedade; existe apenas vontade de todos os elementos e um trabalho continuado, que permitem que todas as crianças descubram e sintam prazer pelos registos escritos, apaixonando-se assim pela escrita e pela ‘descodificação’ que a mesma envolve.

Resulta, também, claro para a equipa educativa que as famílias apoiam as práticas existentes, denotando-se uma partilha constante das vivências na sala de atividades e em casa, a reforçar a relação escola-família. A educadora considera que os pais são seus

aliados diários neste trabalho da abordagem à escrita e linguagem oral no jardim de infância.

Penso que um dos pontos fulcrais que levam a que as famílias apoiem esta prática educativa é, de facto, perceberem que a mesma tem como ponto de partida os interesses das crianças, não resultando de uma insistência da equipa educativa em prepará-los para o 1.º CEB. Além disso, a Educadora tem por hábito divulgar, diariamente, junto dos pais, o que vem acontecendo na sala, incentivando-os a idênticas partilhas sobre o que vivenciam com os seus filhos, transformando-se numa partilha valiosa, capaz, justamente, de reforçar essa outra dimensão fundamental do processo educativo - a relação escola-família.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Dado como finalizado o período da prática pedagógica, torna-se fundamental refletir acerca do percurso realizado ao longo da PPS I, em contexto de Creche, e da PPS II, em contexto de Pré-Escolar, a fim de realçar os aspetos mais significativos que marcaram e influenciaram a construção da minha profissionalidade.

Em ambos os contextos, tive oportunidade de vivenciar experiências essenciais e de contactar com profissionais experientes que, através das suas partilhas, me permitiram sentir-me cada vez mais próxima da minha profissão e apropriar-me, cada vez mais, da expressão “Educadora de Infância”. Segundo Craveiro (2016), a construção da profissionalidade constrói-se “desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador” (Craveiro, 2016, p. 38).

No âmbito da formação, fui maravilhosamente acompanhada por duas educadoras cooperantes experientes e dispostas a partilhar comigo os seus conhecimentos, mas também por duas orientadoras que sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar. Apesar do estágio em PPS I ter surgido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o estágio em PPS II, em contexto Público, ambas as experiências se revelaram enriquecedoras para a minha formação enquanto estagiária, uma vez que se tornaram referências para mim, especialmente no tocante ao respeito pelos interesses e necessidades das crianças, às práticas adotadas, à promoção da autonomia e à escuta ativa da criança, entre outros vários aspetos que tenciono seguir aquando do meu ingresso na prática, enquanto profissional de Educação de Infância.

É fulcral que o/a educador/a de infância procure conduzir a sua prática com uma atitude constantemente reflexiva e responsiva, no sentido de entender as especificidades das crianças, questionando “valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (Portugal, 2009, p. 11). Este foi, igualmente, um aspeto com o qual me deparei durante a minha prática profissional, tendo procurado sempre melhorar a minha ação, adaptando-a aos interesses e às necessidades das crianças. Por aqui se entende, também, que este processo está apenas no início, existindo ainda um caminho reflexivo muito extenso e prolongado, enquanto educadora de infância, a fim de fazer uma constante avaliação da prática e adequação da ação.

Quanto à relação com as famílias, consegui aproximar-me das mesmas, em ambos os contextos, estabelecendo relações positivas e de confiança. Tive oportunidade de acompanhar duas reuniões de pais, uma no contexto de Creche e outra no contexto de Jardim de Infância, o que me permitiu compreender melhor as relações existentes entre as equipas educativas e as famílias, e a maneira como as educadoras procedem à gestão dos temas a abordar ao longo das reuniões. Esta foi outra dimensão fundamental neste meu percurso formativo, possibilitando-me a aquisição de conhecimentos e o domínio de estratégias fulcrais para a minha prática futura.

Além disso, na reunião de pais que presenciei no contexto de Jardim de Infância, tive oportunidade de dialogar com os pais acerca do projeto a ser desenvolvido em sala e da investigação a realizar, bem como responder a algumas questões levantadas pelas famílias. Esta partilha permitiu-me aproximar-me delas e conhecê-las melhor, conferindo-me maior segurança e confiança, inclusivamente, para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem posteriormente manifestar. Procurei sempre mostrar-me disponível e interessada na comunicação e na partilha com as famílias, pois considero fundamental que “a famílias e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua” (Mondim, 2005, p. 134), viabilizando o seu envolvimento e a sua participação ativa na vida escolar das crianças.

Ao longo das práticas profissionais, deparei-me com algumas dúvidas e/ou receios de agir em determinadas situações, em resultado do meu estatuto e da preocupação de nunca sobrepor as minhas práticas às das equipas educativas. Contudo, estes mesmos questionamentos foram-me sendo esclarecidos, sentindo-me apoiada e empenhada em intervir cada vez mais.

Quanto à componente investigativa da minha prática no JI – **O Movimento da Escola Moderna e a abordagem à escrita no Jardim de Infância: conceções e práticas de uma equipa educativa** –, procurei envolver-me diretamente, tendo tido a oportunidade de observar as práticas da equipa educativa em questão, quanto à importância da abordagem à escrita no Jardim de Infância. De acordo com o que investiguei e li acerca deste tema, e conforme referi antes, a abordagem à escrita é um aspeto importante no Jardim de Infância, através de um contexto com evidências de registos escritos e um trabalho continuado e globalizador, onde a criança é vista como

ator principal da sua aprendizagem e os seus interesses são tidos sem conta para a implementação dessa mesma abordagem.

Em suma, a elaboração do presente relatório revelou-se essencial para a construção da minha profissionalidade docente, pois permitiu-me, principalmente, refletir acerca da minha ação e da questão investigativa, tornando este processo muito mais autoconsciente. Terminado este percurso, considero ter cumprido o(s) objetivo(s) a que me propus, quer com o exercício da prática, quer com a investigação ensaiada, mas, acima de tudo, considero ter concretizado o maior objetivo de todos e o que me encaminhou para o presente Mestrado: ser Educadora de Infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

A realização da PPS II em jardim de infância foi um enorme desafio que me possibilitou aprendizagens que certamente me enriqueceram e desenvolveram, tanto a nível profissional como pessoal. Devo, por isso, agradecer à organização socioeducativa, à equipa educativa e ao grupo de crianças que acompanhei, pois, permitiram-me estabelecer relações de confiança, com quem vivi experiências valiosas. As famílias foram um ponto fundamental em todo o meu estágio pedagógico pois, sem a sua confiança e dedicação, o trabalho e a investigação que desenvolvi não seriam possíveis.

A equipa educativa concedeu-me espaço e tempo para me adaptar, respeitando o meu ritmo e a minha personalidade. Através do seu apoio, pude mais facilmente inteirar-me das rotinas e iniciar um trabalho colaborativo e de entreajuda entre todos os elementos, também através de uma reflexão conjunta com a educadora cooperante.

Considero que o facto de o estágio ter começado no início no ano letivo foi uma mais-valia para mim, no sentido de me integrar nas rotinas estabelecidas, pois também as crianças se encontravam nesse processo de integração. Foi-me disponibilizado o tempo suficiente para uma adaptação bem-sucedida, integrando-me de forma adequada e ponderada, sem ultrapassar ou substituir nenhum profissional com funções delineadas.

A investigação desenvolvida representou, também, um grande contributo para o meu percurso académico e profissional, uma vez que me possibilitou a compreensão da abordagem à escrita através do MEM, numa sala de jardim de infância. Optei por observar de que modo a equipa educativa norteava esta mesma abordagem, enquanto procurava posicionar-me, apoiar e traçar o meu caminho, neste mesmo âmbito de atuação. Decidi investigar este tema porque, tal como antes referi, foi algo que me interessou ao longo do estágio. A investigação possibilitou-me, assim, conhecer estratégias e métodos de abordar a escrita, tendo resultado num contributo positivo para a minha intervenção no decorrer da prática pedagógica.

Ao longo da PPS II, construí um outro documento, no formato de *portfólio* (Cf. Anexo A), onde se encontra contemplada toda a minha ação enquanto estagiária, através de notas de campo diárias, reflexões semanais, planificações e o “*Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem*” que contruí para e com uma criança do grupo. Considero que a construção deste *portfólio* foi enriquecedora, no sentido em que me permitiu refletir constantemente sobre a minha prática, procurando atribuir-lhe uma

intencionalidade, sustentada pela literatura e pelas informações constantes das reflexões que pude realizar com a Educadora Cooperante.

No decorrer da investigação, considerei que uma das suas limitações se prendia com a recolha de dados ou, mais propriamente, com a redução da amostra a duas participantes, nomeadamente à Educadora Cooperante e à AO, i.e., a apenas uma equipa educativa. Acredito, pois, que o estudo tivesse ganhado maior relevância se tivesse englobado diferentes equipas educativas, potenciando, por exemplo, um estudo comparativo entre as mesmas e alcançando resultados mais variados e completos. Todavia, e pese embora a natureza e os limites que circunscreveram a presente investigação, e não tornaram possível o seu alargamento, julgo que este poderia ser, precisamente, um estudo a merecer a minha atenção futura, permitindo-me examinar as estratégias adotadas por um maior número de equipas educativas.

Ao ver terminada esta etapa do meu percurso académico, vejo-me capaz de reconhecer que tudo o que realizei contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento e o bem-estar holístico das crianças, da equipa educativa e das famílias do grupo. Considero ter-lhes proporcionado experiências diversificadas e significativas, concedendo e adquirindo aprendizagens fundamentais para e por parte de todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- André, T. C., & Bufrem, L. S. (2012). O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(1), 22-42;
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104;
- Bogdan, R., & Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora;
- Cabral, M. A. (2011). *Ideias para escrever*. Edições Contraponto;
- Covey, S. (2000). *Módulo 9: Trabajo en equipo in Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación;
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RALAdEI*, 5(4), 31-42;
- Curto, L. M., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e Ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Artmed Editora;
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República, 1.ª série – N.º 133;
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento, 65-102;
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34;
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138) (1ª. ed.);
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12;

- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be Literate. The Development of Spoken and Written Language*. Blackwell Publishers Ltd;
- Gispert, C. (1998). Programas de formação de educadores. *Psicologia infantil e juvenil. Educação, 4*. Oceano – Liarte;
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. T. González; J. M. Nieto; & A. Portela (Org.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp.25-40). Pearson Educación, S.A;
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Margenant, M. (2002). A Escola, Agente Socializador. In L. Mantilla, *Enciclopédia dos Pais. Como ser Melhores Pais* (pp. 48-51). Círculo de Leitores;
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora;
- Martins, M. e Niza, S. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta;
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação;
- Matta, I. (2011) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta;
- Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. D. Quixote;
- Mondim, E. M. C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia. 10*(1), 131-138;
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto Editora;

- Plácido, R., Benkendorf, S., & Todorov, D. (2021). Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. *Metodologias e Aprendizado*, 4, 183-196;
- Pinto, M. G. (1998) *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas da literacia*. Porto Editora;
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora;
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24;
- Projeto Educativo do Agrupamento (2020/2024);
- Projeto Pedagógico (2022);
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34;
- Sarmiento, T. e Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas*. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Profedições;
- Santos, M. F. (2008). Escrita Criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*, 72, 34-37;
- Santos, M. F. & Serra, E. (2011 – 4ª edição). *Quero ser Escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Oficina do Livro;
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação;
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Sousa e Brito, A. A. (2005). Os Materiais na História da Escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência e Tecnologia dos Materiais*, 17, 122-140;
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento;
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'água;
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Bookman.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL²

| ' ' | | ' ' |

² O Anexo A – Portfólio Individual – encontra-se disponível em documento PDF apenso.

ANEXO B. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. O que a levou a formar-se nesta área?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B7. Para além de exercer funções de educadora de infância ocupou algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</p> <p>B8. Frequentou alguns cursos ou ações de formação? Se sim, quais?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>
C. Abordagem Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Importância do brincar e do jogo em 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a e a sua relação com o brincar e o jogo 	<p>C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual?</p> <p>C2. Como implemente esse modelo pedagógico?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia o seu desenvolvimento? De que forma? - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da

crianças dos 3 aos 6 anos		<p>C3. De que forma este modelo pedagógico ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de brincadeira e jogo?</p> <p>C4. Como define o conceito brincar? E jogo? O que diferencia estes dois conceitos?</p> <p>C5. Qual o papel do brincar e do jogo para a(s) criança(s)?</p> <p>C6. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?</p>	<p>responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>- Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
D. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a articulação da educadora com as famílias 	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?</p> <p>D2. Faz reuniões de pais? Com que frequência?</p> <p>D3. Existem outros meios de comunicação com as famílias, para além das reuniões?</p>	
E. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como a educadora organiza e gere o ambiente educativo 	<p>E1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e os espaços/materiais?</p> <p>E2. Que papel tem a Assistente Operacional na organização do ambiente educativo?</p> <p>E3. Considera que a organização da sala de atividades é importante para o desenvolvimento das crianças? Porquê?</p> <p>E4. As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? De que forma?</p>	

H. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Finalizar a entrevista	H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? H2. Obrigada pela sua disponibilidade	
-----------------------------------	--	---	--

ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Estagiária: Qual a sua formação?

Educadora: Curso Normal de Educadores de Infância (Coimbra)

Estagiária: Há quanto tempo exerce funções de Educadora de Infância?

Educadora: Tenho cerca de 36 anos de serviço.

Estagiária: O que a levou a formar-se nesta área?

Educadora: Ser uma admiradora do pensamento das crianças.

Estagiária: Fale-me do seu percurso profissional.

Educadora: Formei-me em 1986. O meu percurso profissional foi feito maioritariamente nos JI's da Rede do Ministério da Educação desde essa altura. Mais de 20 anos foram passados a saltitar de JI em JI. Passei por várias zonas do país e um pouco por toda uma diversidade de grupos.

Estagiária: Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Educadora: Há 15 anos neste JI, com vários cargos exercidos.

Estagiária: Para além de exercer funções de Educadora de Infância, ocupou algum outro cargo nesta organização socioeducativa?

Educadora: Sim, Coordenadora de docentes por 3 vezes.

Estagiária: Frequentou alguns cursos ou ações de formação? Se sim, quais?

Educadora: Desde a minha formação frequentei pelo menos uma ação de formação por ano, nas mais variadas áreas de interesse.

Estagiária: Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?

Educadora: Em Jardim de Infância

Estagiária: Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual?

Educadora: Adoto aspetos de vários modelos no sentido de servirem de base à organização da minha prática. No entanto, saliento que o modelo MEM é aquele que melhor enforma a minha visão do Homem e do ser humano e por isso se plasma tão bem na minha prática.

Estagiária: Como implemente esse modelo pedagógico?

Educadora: Implemento vários aspetos desse modelo na minha prática, aplicando princípios básicos do mesmo, de modo muito consciente e intencional, nomeadamente democráticos, éticos, de participação e cooperação.

Estagiária: De que forma este modelo pedagógico ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de brincadeira e jogo?

Educadora: Este modelo como qualquer outro, pode ser utilizado para criar oportunidades de brincadeira e de jogo. Os princípios de cooperação e de democratização podem ser bons aliados quando falamos de brincadeiras e de jogos.

Estagiária: Como define o conceito brincar? E jogo? O que diferencia estes dois conceitos?

Educadora: Considero que as crianças podem jogar enquanto brincam e brincar enquanto jogam. No entanto, entendo o jogo ligado a regras e competição e o brincar tendo como foco não um vencedor, ou competição, mas sim uma certa cooperação e sobretudo, diversão.

Estagiária: Qual o papel do brincar e do jogo para a(s) criança(s)?

Educadora: No jogo as crianças estimulam o seu pensamento lógico, conhecem limites e regras que os estruturam, lidam com a frustração de perder e com a satisfação e o prazer de vencer. Enquanto brincam, as crianças experienciam sensações positivas, dentro da sua participação voluntária, e podem explorar muitas dimensões, como os seus medos e receios, as suas preferências, os movimentos dos seus corpos, a linguagem, a criatividade, apenas para nomear alguns de entre um sem número de aspetos que enformam o brincar. Considero que tanto o brincar como o jogar têm o seu papel e importância no desenvolvimento da criança e ambos devem ser estimulados e incentivados.

Estagiária: Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?

Educadora: Participo de modo direto e indireto. Direto na estimulação, observação e avaliação. De forma indireta no sentido de promover a autonomia, a liberdade e responsabilidade

Estagiária: Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?

Educadora: A intencionalidade e a promoção de situações não têm como não influenciar. Ao definir intenções e organizar o ambiente educativo tomam-se decisões que nunca são politicamente neutras, mas antes influenciam sempre o que a partir daí se desenvolve e vive.

Estagiária: A escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da Educadora ou é uma decisão institucional? Qual a sua formação nesse mesmo modelo pedagógico?

Educadora: A escolha do modelo é da minha responsabilidade e a formação foi feita no Centro de Formação do MEM, em Marvila, Lisboa.

Estagiária: Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?

Educadora: Todas as famílias podem envolver-se e participar de acordo com as suas vontades e disponibilidades.

Estagiária: Faz reuniões de pais? Com que frequência?

Educadora: Sim. Quatro, no mínimo, estabelecidas por lei. Sem frequência pré-determinada e levando a cabo todas as que forem necessárias em cada ano letivo.

Estagiária: Existem outros meios de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

Educadora: Sim. Todos os possíveis. E-mail, telefone, Whatsapp e toda a minha disponibilidade pois sempre que há necessidade de comunicar há algo que direta ou indiretamente a criança necessita.

Estagiária: Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e os espaços/materiais?

Educadora: A organização do grupo, do tempo e dos espaços é levada a cabo tendo em perspectiva a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Os grupos de crianças são de diferentes idades com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem. As crianças mais novas são integradas no grupo e na organização da sala pelos mais velhos.

O clima deve privilegiar a expressão livre, o seu reconhecimento no grupo no que diz respeito a ideias, individualidade e opiniões.

Pretendo sempre que este clima permita às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

Finalmente, a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e das produções para que o questionamento e a interrogação possam surgir.

Deste modo, as crianças podem envolver-se ativamente nas atividades e compreenderem o mundo que as rodeia.

Estagiária: Que papel tem a Assistente Operacional na organização do ambiente educativo?

Educadora: A A.O. não é apenas uma executante. É o meu braço direito e um elemento da equipa e tal como qualquer elemento do grupo, tem uma opinião que deriva da sua experiência, empenho e muita empatia. Respeito desmesuradamente todas as suas opiniões no sentido de melhorar essa organização, cujas intenções e decisões são sempre com ela partilhadas, em cada momento e situação.

Considero que se sente integrada, respeitada e sabe que a sua opinião é tida em conta e importante.

Estagiária: Considera que a organização da sala de atividades é importante para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Educadora: Considero que é fundamental pois é o caminho para alcançar as intencionalidades estabelecidas.

Estagiária: As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? De que forma?

Educadora: Podiam participar mais. Muitas não sabem que lhes está destinado esse espaço legalmente. Participam mais com a proposta de atividades.

ANEXO D. CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| " | | " |

🌿 OLÁ FAMÍLIAS...



O meu nome é Joana.

Frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Vou estar em contexto de estágio desde o dia 11 de outubro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023.

Todas as informações recolhidas no decorrer do presente estágio servem unicamente para fins académicos, estando asseguradas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Agradeço a vossa colaboração e espero que esta experiência seja muito enriquecedora para todos nós.

ANEXO E. QUESTIONÁRIO À
EDUCADORA COOPERANTE -
INVESTIGAÇÃO

| " | | | " |

1. Que importância atribui à linguagem oral e abordagem à escrita para o desenvolvimento das crianças, em jardim de infância?

Penso que são interdependentes. A não ser que surjam problemas de desenvolvimento e/ou aprendizagem, a imersão da criança desde que nasce a um mundo pleno de linguagem oral e estímulos de registos escritos, faz com que estes dois aspetos se inscrevam desde o nascimento, no desenvolvimento da criança.

O que pode variar é o estímulo, a valoração atribuída e as oportunidades de aprendizagem criadas. Existirão diferentes níveis de apropriação destes códigos por parte das crianças no JI mas eles existem inscritos na estrutura de cada uma.

2. Com base na sua experiência profissional, em que idade e/ou fase do percurso educativo entende ser recomendável o fomento ou a implementação de um trabalho de abordagem à escrita?

A abordagem à escrita começa ainda antes da criança ser capaz de pegar num lápis. O facto de o adulto ler e partilhar com a criança todo o tipo de registos escritos pode ser considerado uma motivação de base. A importância destes registos que é salientada pelo adulto podem num momento posterior levar a criança a olhar de modo mais focado para algo a que o adulto atribui tanta importância. Quando as regras desta comunicação começam a ser adquiridas pelas crianças é como se de um código a descobrir se tratasse. Como a busca de um tesouro, como algo que detém em si muito poder e por isso, muito importante para vida das pessoas entre as pessoas. Rapidamente percebem que quem escreve é reconhecido pelos pares como detentor de importância.

Assim, é fácil entender que não está esta questão ligada a uma fase ou idade de per si, mas antes surge num contexto, numa situação, numa relação com o outro.

É na construção destes momentos que considero que se joga toda a importância do valor, da importância a dar à escrita e à qual a criança não fica indiferente, mas estimulada a chegar ao ponto que o seu desenvolvimento e aprendizagem lhe vão permitindo, sempre numa aquisição não linear, mas exponencial dos mesmos.

3. Qual considera ser o papel do/a educador/a na emergência da escrita em contexto de pré-escolar?

Do que atrás foi dito, considero que deve ser um entusiasta, um apaixonado sobre estes códigos, para que a criança tenha vontade de falar, aprender conceitos e palavras novas, se apaixone também ela pela escrita, por desvendar essas regras de modo a entrar motivada e desejosa de aprender o mais possível, aquando da entrada para a escolaridade obrigatória.

4. Regendo-se a sua prática pedagógica, maiormente, pelo MEM, de que modo considera que este modelo contribui para o fomento da linguagem escrita?

Este modelo evidencia a importância dos registos escritos em toda a vida da criança no JI e este estímulo é importante. Considera ainda a criança o ator fundamental desta aquisição mas responsabiliza adulto pela capacidade de incentivar em todos os momentos a adesão da criança para esta aprendizagem. Pressupõe trabalho continuado, cientificamente correto e global nos aspetos que podem formar a criança nesta aprendizagem.

Todos estes aspetos me apaixonam a mim.

5. Recebeu formação e/ou procura manter-se (in)formada relativamente a este modelo pedagógico e à importância da emergência da escrita em JI?

Fiz formação no modelo MEM e tento manter-me informada sobre novas estratégias e de atuação.

6. Que estratégias e/ou recursos utiliza no âmbito de uma abordagem à escrita, em contexto de sala?

As estratégias passam muito por incluir em todos os momentos vividos no JI as possibilidades de um emergência da escrita pode ser abordada. Por vezes são coisas de um minuto. Uma palavra que traz as suas letras no som...uma ementa na Casa para o restaurante improvisado...ou uma palavra nova da qual tenteamos caçar as letras...muitos pretextos simples que nos habituamos a salientar, uma e muitas vezes, até que o hábito e quase um vício aparece e lhe queremos dar voz.

7. Como descreve a relação da equipa educativa na implementação das suas práticas e, mais concretamente, neste âmbito da abordagem à escrita?

A equipa tem consciência destes intentos, para que se torne algo tão natural (ou trabalhado) como falar.

8. Considera que as famílias apoiam a sua prática relativamente à abordagem à escrita? De que forma?

Sim. Muitas vezes relato momentos simples vividos no JI e as crianças pedem em casa para escrever um recado para uma criança ou adulto. Mostrar que a escrita pode ser abordada a partir de um qualquer momento da vida da criança torna meus aliados os pais, todos os dias, seja numa ida ao supermercado ou numa viagem de metro.

9. Procura e/ou vem conseguindo, de algum modo, envolver as famílias nesta prática? Se sim, que estratégias costuma utilizar?

As estratégias passam sempre por partilhar o que é vivido, para que os pais partilhem também o que vivenciam com a criança. E dar importância a esta partilha. A própria partilha envolve geralmente o código escrito e assim tal pode ser alvo da atenção do educador.

“Ganhemos o prazer de pensar, o exaltante gosto de pensar e partilhar o que pensamos sobre as pequenas coisas da nossa profissão que com o tempo se agiganta, a ponto de por vezes nos esmagar” Sérgio Niza, 2006.

ANEXO F. QUESTIONÁRIO À
ASSISTENTE OPERACIONAL -
INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

1. Qual a sua formação na área da Educação e há quantos anos exerce funções de Assistente Operacional?

Tenho o 12º ano e sou AO há 18 anos.

2. Há quanto tempo se insere nesta equipa educativa?

Há 5 anos.

3. Regendo-se a prática da educadora pelo MEM, foi-lhe dada alguma orientação nesse sentido?

Não.

4. Já havia contactado com outras educadoras e práticas voltadas para o fomento da abordagem à escrita?

Sim, com uma educadora nesta instituição, mas são formas de trabalhar diferentes.

5. Que importância atribui à linguagem oral e abordagem à escrita para o desenvolvimento das crianças, em jardim de infância?

Acho que é importante, principalmente a forma que a educadora utiliza para motivar o grupo para o desenho e para a escrita. Acho que as crianças vão com muitas bases para o 1º ciclo porque estão, desde cedo, em contacto com a linguagem oral, de forma tão lúdica.

6. Que estratégias e/ou recursos são utilizados no âmbito dessa mesma abordagem, em contexto de sala?

Acho que os principais são, por exemplo, os jogos de tapete que a educadora faz com a divisão das sílabas ou até mesmo com a matemática, como já viste. Potenciar que sejam eles a fazerem o nome e quando não conseguem, ser um amigo e não um adulto.

Na sala temos um quadro a giz que também é bastante utilizado para motivar as crianças a dividir as palavras em sílabas e ser mais fácil de verem qual a palavra que está escrita. O computador é também um recurso muito utilizado e permite que as crianças escrevam no mesmo e façam pesquisas, com o apoio de um adulto.

7. Quais os aspetos que considera mais positivos ou negativos na abordagem regida em sala?

Não acho que existam aspetos negativos, apenas positivos. É sempre bom para as crianças porque, tal como disse, ficam com bases para o 1º Ciclo.

Um dos aspetos que mais evidencio como positivo é o respeito que existe pelo interesse das crianças, tanto em momentos de brincadeira como em momentos de propostas. Não existem atividades planeadas, pois são sempre as crianças que escolhem se querem, o que querem e como querem fazer determinada coisa.

Esta abordagem de forma lúdica, sem o recurso a fichas, é muito vantajosa para as crianças, porque aprendem a brincar.

8. Sente-se envolvida nessas mesmas estratégias? Como se posiciona e/ou descreve a sua relação com a educadora no âmbito desta prática?

Sinto-me envolvida em tudo. A educadora pede sempre a minha opinião e tem sempre em conta tudo o que digo. Mostra preocupação em meter-me a par das suas estratégias e planos, pelo que a relação é ótima.

9. Considera que as famílias apoiam a prática da educadora relativamente à abordagem à escrita? De que forma?

Desde que me lembro não existiu nenhuma família que não tenha concordado com a prática da educadora relativamente à abordagem à escrita. Pelo contrário, as famílias gostam de ver e acompanhar o processo de aprendizagem e integração das crianças, por isso acho que apoiam.

ANEXO G. ÁRVORE
CATEGORIAL - QUESTIONÁRIO
À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	UNIDADES DE REGISTO
Importância para o desenvolvimento das crianças	Interdependência	2	“... são interdependentes.”
	Estimulação da linguagem e da escrita		“... a imersão da criança desde que nasce a um mundo pleno de linguagem oral e estímulos escritos, faz com que [...] se inscrevam desde o nascimento, no desenvolvimento da criança.”
Idade e/ou fase do percurso educativo para implementar um trabalho de abordagem à escrita	Importância do contacto precoce	7	“... começa ainda antes da criança ser capaz de pegar num lápis.”
	Variedade de registos		“... o adulto ler e partilhar [...] todo o tipo de registos escritos pode ser [...] uma motivação base.”
	Estimulação cognitiva		“... é como se de um código se tratasse. Como a busca de um tesouro...”
	Valorização pessoal		“Rapidamente percebem que quem escreve é reconhecido pelos pares como detentor de importância.”
	Oportunidade de troca de momentos		“... não está esta questão ligada a uma fase ou idade de per si, mas antes surge num contexto, numa

			<p>situação, numa relação com o outro.”</p> <p>“É na construção destes momentos que considero [...] da importância a dar à escrita [...] estimulada a chegar ao ponto que o seu desenvolvimento e aprendizagem lhe vão permitindo...”</p> <p>“... aquisição não linear, mas exponencial...”</p>
	Aquisições significativas		
Papel do/a educador/a na emergência da escrita	Gosto pelos códigos escritos	2	<p>“... deve ser um entusiasta, um apaixonado sobre estes códigos...”</p> <p>“... motivada e desejosa de aprender o mais possível, aquando da entrada para a escolaridade obrigatória.”</p>
	Interesse na motivação da criança		
Contributo do MEM para o fomento da linguagem escrita	Evidências de registos escritos	3	<p>“... evidencia a importância dos registos escritos em toda a vida da criança...”</p> <p>“... a criança é o ator fundamental desta aquisição, mas responsabiliza o adulto pela capacidade de incentivar em todos os momentos e adesão da criança...”</p>
	Criança como ator principal		

	Trabalho continuado e globalizador		“... trabalho continuado, cientificamente correto e global...”
Estratégias e/ou recursos utilizados	Variedade de contextos	2	“... incluir em todos os momentos [...] as possibilidades de uma emergência da escrita...”
	Repetição/hábitos de escrita		“... muitos pretextos simples que nos habituamos a salientar, uma e muitas vezes, até que o hábito é quase um vício...”
Apoio das famílias às práticas	Interesse das crianças	2	“as crianças pedem em casa para escrever um recado para uma criança ou adulto.”
	Reforço da relação escola-família		“...torna meus aliados os pais, todos os dias...”

ANEXO H. ÁRVORE
CATEGORIAL - QUESTIONÁRIO
À ASSISTENTE OPERACIONAL

| ' ' | | ' ' |

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	UNIDADES DE REGISTO
Importância para o desenvolvimento das crianças	Importância	3	“... é importante...”
	Motivação do grupo		“... utiliza para motivar o grupo para o desenho e para a escrita.”
	Bases para o 1.º CEB		“... muitas bases para o 1.º Ciclo...”
Estratégias e/ou recursos utilizados	Jogos de tapete	4	“... jogos de tapete [...] com a divisão das sílabas ou até mesmo com a matemática...”
	Autonomia das crianças		“... sejam eles a fazerem o nome e quando não conseguem, ser um amigo e não o adulto.”
	Material de sala		“... quadro a giz [...] para [...] dividir as palavras em sílabas...”
	Recurso às tecnologias		“O computador [...] recurso muito utilizado [...] escrevam no mesmo e façam pesquisas...”
Aspetos positivos e negativos	Positivo	3	“Não acho que existam aspetos negativos, apenas positivos...”
			“... sempre bom [...] ficam com

	Bases para o 1.º CEB		bases para o 1.º Ciclo.”
	Valorização do interesse e respeito das crianças		“... o respeito que existe pelo interesse das crianças [...] as crianças escolhem se querem, o que querem e como querem fazer determinada coisa.”
Relação da equipa educativa	Envolvência	2	“Sinto-me envolvida em tudo.”
	Trabalho cooperativo		“... pede sempre a minha opinião e tem sempre em conta tudo o que digo [...] meter-me a par das suas estratégias e planos [...] a relação é ótima.”
Apoio das famílias à prática	Apoio	2	“... não existiu nenhuma família que não tenha concordado...”
	Partilha		“... as famílias gostam de ver e acompanhar o processo de aprendizagem e integração [...] acho que apoiam.”

ANEXO I. ROTEIRO ÉTICO

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Tomás (2011) considera que os objetivos devem ser definidos tendo em conta todos/as os/as intervenientes, sendo estes/as, as crianças, as famílias e a equipa educativa. Deste modo, optei por me apresentar a toda a equipa educativa da organização, bem como às crianças do grupo.</p> <p>No que diz respeito às famílias, elaborei uma carta de apresentação, onde coloquei a denominação da Escola Superior que frequento e objetivos da minha permanência no contexto e o período que permanecer na sala a realizar a PPS II.</p> <p>Procurei ter conversas informais com a Assistente Operacional (AO), no sentido de procurar entender quais os seus métodos de trabalho.</p> <p>Quanto à Educadora Cooperante, procurava obter o seu <i>feedback</i> sobre a minha postura, intervenção, planificações, propostas e investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no contexto” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
2. Custos e benefícios	<p>Independentemente do tipo de investigação, esta complementarará custos e benefícios para todos/as os/as envolvidos/as.</p> <p>Quanto aos custos, evidencio apenas a necessidade de adaptação a um local já estruturado, isto é, a necessidade de conhecer o contexto e o papel de cada</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”</p>

membro integrante no mesmo, através da procura do meu lugar, enquanto estagiária (Tomás, 2011). (p. 1)

Relativamente aos benefícios, destaco a possibilidade de interagir e partilhar experiências com as crianças, indo de encontro aos seus interesses e necessidades. Para além deste aspeto, considero que o contacto com a equipa educativa me trará diversas experiências e aprendizagens positivas, pelo que me irá enriquecer tanto enquanto estagiária como enquanto Ser Humano.

Compromisso com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)

3. Respeito pela
privacidade e
confidencialidade

No que diz respeito às crianças, a sua privacidade foi sempre garantida, no sentido de não serem partilhadas fotografias dos seus rostos, nem virem identificadas pelos seus nomes nos documentos partilhados. Sempre que fotografei as crianças, mesmo possuindo a autorização dos/as Encarregados/as de Educação, procurei certificar-me, através dos comportamentos e ações das crianças, do seu assentimento.

Relativamente à equipa, o nome dos membros foi igualmente omitido por questões de privacidade, tal como dados utilizados para a entrevista e notas de campo, que apenas se destinam para fins de investigação.

Apesar de ter elaborado três consentimentos informados, um, para obter autorização relativamente aos registos fotográficos/vídeo das crianças (Cf. Anexo J) e outros dois, com vista à realização do *portfólio* da criança, a

Compromisso com as crianças: “Respeitar a **privacidade** de cada criança e garantir o **sigilo profissional**” (p. 1)

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

Compromisso com a equipa educativa: “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à

distribuir à família (Cf. Anexos K) e à criança respetiva (Cf. Anexo L).

As famílias foram informadas dos procedimentos éticos salvaguardados, isto é, o anonimato, a confidencialidade e a garantia de que os dados recolhidos não identificavam pessoas nem instituições e seriam apenas utilizados para fins de investigação.

No que concerne a este ponto, é de realçar que não procedi a nenhuma seleção de crianças, pois todas foram incluídas na investigação.

Tenho como objetivo partilhar os resultados do estudo com as crianças, a equipa e as famílias.

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

Tendo em conta que a problemática estudada incide sobre o Movimento da Escola Moderna e a abordagem à escrita no Jardim de Infância, todas as crianças do grupo foram incluídas no processo, pelo que procurei perceber quais as suas necessidades, dando-lhes a possibilidade de escolherem se queriam ou não participar nas propostas.

razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas” (p. 2)

Compromisso com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)

“Responder com **qualidade** às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)

“Promover a aprendizagem e socialização

numa **vida de grupo** cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).

5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação

Uma vez que corresponde a uma investigação de natureza qualitativa, optei por recorrer a diversos métodos e instrumentos para a recolha de dados. Procurei envolver todos/as os/as intervenientes, através de um trabalho de equipa com a Educadora Cooperante, a AO, com as crianças e respetivas famílias.

“**Trabalhar em equipa**, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.

Compromisso com as crianças:
“Responder com **qualidade** às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)

Compromisso com a equipa educativa:
“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)

6. Consentimento informado	<p>Realizei um consentimento informado para as famílias das crianças com o objetivo de informá-las da minha presença e no qual pedia a sua autorização (ou não) para o registo fotográficos/vídeo dos seus/suas filhos/as.</p> <p>Apesar do consentimento dos pais, privilegiei a garantia da privacidade das crianças, ocultando as suas faces nos registos fotográficos e utilizando uma sigla para as descrições efetuadas ao longo do documento.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)</p>
7. Uso e relato das conclusões	<p>Pretendo informar e explicar à equipa educativa todas as conclusões tiradas da presente investigação, mostrando-me disponível para esclarecer qualquer eventual dúvida.</p> <p>Pretendo fazer a divulgação às crianças, devidamente adaptada e de modo a que todas/os entendam qual a razão da minha presença na sala de atividade.</p> <p>Irei partilhar as conclusões com as famílias, de modo a informá-las de todo o processo e da importância do voto de confiança que me foi dado. Tal como com a equipa educativa, irei demonstrar-me disponível para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.</p> <p>Pretendo, no final da PPS II, entregar um exemplar do relatório escrito à</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.</p>

equipa educativa e às famílias, de modo a divulgar todo processo e conclusões obtidas na investigação.

Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2)

Compromisso com a equipa educativa:
“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)

8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa

Espero que o impacto causado em todos/as os/as intervenientes seja positivo. Acredito que o meu estágio pedagógico poderá levar a uma prática reflexiva por parte da equipa educativa, bem como das famílias relativamente ao tema da investigação: “Movimento da Escola Moderna e abordagem à escrita no Jardim de Infância”.

Considero que, após uma reflexão acerca das conclusões por mim tiradas, a sua ação com as crianças seja observada de outra perspetiva, o que acredito ser benéfico para as crianças pertencentes ao grupo.

Compromisso com as crianças:
“Responder com **qualidade** às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)

Compromisso com as famílias:
“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas” (p. 2)

9. Informação às
crianças
adultos/as
envolvidos/as

e

Optei por, ao longo de toda a investigação, comunicar com a Educadora Cooperante acerca de todos os registos, quer fotográficos quer escritos. As conversas informais e a reflexão conjunta permitiram-me repensar e adequar a minha prática, fornecendo-me ensinamentos e aprendizagens fundamentais. Para além deste aspeto, realizei registos fotográficos de todas as propostas e partilhei-os com as famílias, via *Whatsapp*, de modo a que conseguissem acompanhar o processo pelo qual a(s) sua(s) criança(s) estava(m) a passar.

Compromisso com a equipa educativa:

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)

Compromisso com as famílias:

“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2)

Compromisso com a equipa educativa:

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)

10. Tratamento dos dados Planeio fazer uma análise de conteúdo dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário realizados à Educadora e à AO. Deste modo, ao categorizar as respostas dadas pela equipa educativa, é possível comparar os dados de forma mais objetiva, tornando a apresentação e discussão dos dados mais organizada.

ANEXO J. CONSENTIMIENTO
INFORMADO

| " | | " |

Pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo.(a) Sr.(*) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Joana Sofia Santos Franco, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Prática Profissional Supervisionada na Escola Básica do Lumiar, desde o dia 17 de outubro de 2022 até 6 de fevereiro de 2023. Deste modo, venho solicitar a sua autorização para a recolha de imagens (fotografias e vídeos) do/a seu/sua educando/a. De realçar que os registos capturados servirão unicamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

Obrigada.

Joana Franco



Pedido de autorização para recolha de imagens

Declaro que autorizo / não autorizo a recolha de imagens do/a meu/minha educando/a _____ no decorrer da Prática Profissional de Joana Franco.

Assinatura do/a Encarregado(a) de Educação:

ANEXO K. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
PORTFÓLIO DA CRIANÇA
(FAMÍLIA)

| ' ' | | ' ' |

Consentimento para o portfólio

Olá, família da M.!

Como sabem, o meu nome é Joana e estou a tirar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Vou estar em contexto de estágio até ao dia 06 de fevereiro de 2023.

Terei de fazer um portfólio de uma criança da sala 2 e decidi fazê-lo sobre a M. Solicito a vossa autorização para a concretização do mesmo, através de uma recolha de informações e imagens/registos da vossa educanda.

Relembro que todas as informações recolhidas no decorrer do presente estágio servem unicamente para fins académicos, estando asseguradas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Agradeço a vossa disponibilidade e colaboração.

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

ANEXO L. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
PORTFÓLIO DA CRIANÇA (M.)

| " | | " |

Consentimento da criança para a elaboração do portfólio

Olá, M.!

Como sabes, sou a Joana e estou a estudar para ser educadora e ter uma sala com um grupo de crianças como o da sala 2.

Vou aprender com todos vocês e vamos fazer muitas coisas divertidas juntos. Gostava muito de registar os trabalhos e os momentos especiais que acontecem aqui na sala e no recreio, através de fotografias que vou tirando.

Queres ajudar-me a registar todos estes momentos no teu portfólio? Obrigada!

Eu quero

Eu não quero
