



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Implicações do ambiente educativo no desenvolvimento de competências na linguagem escrita: Um estudo em educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Rita Pinto Carrondo

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2023



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Implicações do ambiente educativo no desenvolvimento de competências na linguagem escrita: Um estudo em educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Rita Pinto Carrondo

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2024

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu namorado pela fonte constante de apoio e inspiração durante toda a minha trajetória. As suas palavras de encorajamento e o seu amor incondicional deram-me a força necessária para superar os momentos mais desafiadores. Agradeço por toda a paciência, compreensão e motivação constante.

À minha família, pois desde o momento em que decidi embarcar nessa jornada educacional, estiveram ao meu lado, apoiando-me em todas as decisões e encorajando-me a nunca desistir.

Às minhas colegas, não teria sido possível chegar tão longe sem a ajuda e o suporte. Agradeço por compartilharem os seus conhecimentos, ideias e recursos comigo. Juntas, superámos desafios, encorajámo-nos umas às outras e celebrámos as nossas conquistas.

Por fim, mas definitivamente não menos importante, expresso o meu profundo agradecimento aos docentes que me acompanharam ao longo do caminho, aqueles que me fizeram acreditar e que, em inúmeras ocasiões, me encorajaram a persistir, a procurar mais e a alcançar os objetivos!

Agora, olhando para trás, vejo que os nossos esforços juntos renderam frutos. A celebração desta conquista não seria completa sem agradecer a cada um de vocês, que contribuiu de maneira única para o meu sucesso. Estou profundamente grata por vos ter ao meu lado e por tudo o que fizeram por mim.

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita, por vezes, associada apenas ao ensino formal, “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente” (Silva et al, 2016, p.60).

A aprendizagem da leitura e da escrita representa um dos maiores e mais complexos desafios a serem enfrentados pelas crianças no início do período escolar. No entanto, quando há um professor que realiza o seu trabalho com entusiasmo e intervém para simplificar esse processo, tudo se torna mais compreensível e fácil de descodificar.

Pereira e Azevedo (2005) afirmam que

o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a autoestima e o autoconceito de todos os alunos. (p.83).

A presente investigação foi desenvolvida em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do ensino básico. No decorrer da investigação em pré-escolar foi tido sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo bem como os respetivos domínios contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo as diferentes aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Assim, todas as atividades desenvolvidas tiveram como principal objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita “[...] não só em contexto de jogo ou brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia” (Mata, 2008: 13).

É de salientar ainda que para esta investigação recorreu-se à metodologia de investigação sobre a própria prática, desenvolvendo uma atitude de pesquisa, experimentação/ação, análise e reflexão, imprescindível para o aperfeiçoamento da prática educativa e pedagógica.

Com o intuito de responder à questão de investigação mencionada anteriormente, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Compreender quais as implicações que o ambiente educativo promove no desenvolvimento de competências da Linguagem Escrita, assim como os objetivos específicos: (1) Identificar a organização do ambiente educativo; (2) Reconhecer competências da Linguagem Escrita; (3) Promover ambientes educativos estimulantes ao desenvolvimento da linguagem escrita; (4) Relacionar a

organização do ambiente educativo com a aquisição de competências da Linguagem Escrita.

Considerando o trabalho realizado ao longo do ano, e especialmente durante as intervenções, podemos afirmar que os grupos desfrutaram de momentos significativos que promoveram as competências de escrita. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), essas competências incluem:

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais à escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional. (pp. 32 e 33).

Em conclusão, é importante destacar que este trabalho é um processo contínuo, que se desenvolve e aprimora ao longo do tempo.

Palavras-Chave: Linguagem escrita; Linguagem oral; Educação Pré-escolar; Investigação; 1º Ciclo.

Abstract

"The learning of reading and writing, sometimes associated only with formal education, 'should be conceived as a continuous process that begins to develop very early' (Silva et al, 2016, p.60).

The learning of reading and writing represents one of the greatest and most complex challenges to be faced by children at the beginning of their school years. However, when there is a teacher who carries out their work with enthusiasm and intervenes to simplify this process, everything becomes more understandable and easier to decode.

Pereira and Azevedo (2005) state that

the teacher is, above all, responsible for establishing good communication in the classroom, providing stimuli and affection, and fostering an atmosphere of trust and respect that promotes the self-esteem and self-concept of all students (p.83).

This research was conducted in the context of Preschool and the 1st Cycle of basic education. Throughout the research, in preschool, the different content areas as well as the respective domains outlined in the Curriculum Guidelines for Preschool Education were always considered, and in the 1st Cycle, the different essential learning and the profile of the student at the end of compulsory education. Thus, all the activities developed had as their main objective the development of written language '[...] not only in the context of play or games but also in solving their everyday tasks' (Mata, 2008: 13).

It is also worth noting that this research used the methodology of research on one's own practice, developing an attitude of research, experimentation/action, analysis, and reflection, essential for the improvement of educational and pedagogical practice.

To address the research question mentioned above, the following general objective was established: To understand the implications that the educational environment promotes in the development of written language skills. As well as the specific objectives:

- (1) Identify the organization of the educational environment.
- (2) Recognize written language skills;
- (3) Promote stimulating educational environments for the development of written language.
- (4) Relate the organization of the educational environment to the acquisition of written language skills.

Considering the work carried out throughout the year, and especially during the interventions, we can affirm that the groups enjoyed significant moments that promoted writing skills. According to the National Curriculum for Basic Education (CNEB), these skills include: Developing autonomy and reading habits to achieve reading fluency and the effectiveness of selecting appropriate strategies for the intended purpose.

Mastering the fundamental techniques of writing for fluency, naturalness, and correctness in its multifunctional use. (pp. 32 and 33).

In conclusion, it is important to highlight that this work is a continuous process that develops and improves over time."

Keywords: Written language; Oral language; Preschool education; Research; 1st Cycle.

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ACNS – Adaptações Curriculares não Significativas

AE – Aprendizagens Essenciais

EC – Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professora Cooperante

PEI – Programa Educativo Individual

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	VI
Abreviaturas.....	VIII
Índice de figuras	XI
Índice de quadros.....	XIV
Índice de Gráficos.....	XIV
Índice de Apêndices.....	XV
Capítulo 1.	1
1. Introdução.....	2
Capítulo 2.	4
2. Enquadramento teórico.....	5
2.1 A organização do ambiente educativo	5
2.1.1 A organização do ambiente educativo em educação pré-escolar	5
2.1.2. A organização do ambiente educativo no 1º ciclo do ensino básico	8
2.2. Desenvolvimento da linguagem escrita	10
2.2.1. Emergência da leitura e da escrita em educação pré-escolar.....	10
2.2.2. Desenvolvimento das competências da linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico. 12	
2.3. A abordagem inicial à linguagem escrita	15
2.3.1. o papel do educador/professor	15
Capítulo 3.	17
3. Metodologia.....	18
3.1. Opções metodológicas.....	18
3.1.1. Paradigma participativo	18
3.1.2. Investigação sobre a própria pratica	18
3.1.3. Educador/Professor reflexivo	19

3.1.4. Ética na investigação	20
3.2. Definição da problemática.....	21
3.3. Fases da investigação	22
3.3.1. Cronograma de investigação em contexto de EPE.....	24
3.3.2. Cronograma de investigação em contexto de 1ºCEB	25
3.4. Caracterização do contexto institucional – EPE	26
3.4.1. Caracterização da organização da sala/ ambiente educativo	27
3.4.2. Escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale).....	31
3.4.3. Caracterização do grupo de crianças.....	32
3.5. Caracterização do contexto institucional – 1.º CEB	33
3.5.1. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo	34
3.5.2. Caracterização da turma	38
3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
3.7. Apresentação do plano de ação na EPE.....	43
3.8. Apresentação do plano de ação no 1ºCEB	45
3.9. Justificação dos planos de ação e intencionalidade pedagógica.....	47
Capítulo 4.	48
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados	49
4.1. Apresentação e análise das atividades– EPE	49
Atividade 1 – “O que vamos mudar na nossa sala?”	49
Atividade 2 – “Criação da biblioteca”	50
Atividade 3 – “Catalogação dos livros”.....	51
Atividade 4 – “Regras da biblioteca”	54
Atividade 5 – “A tabela dos livros”.....	55
Atividade 6 – “Mudar a nossa sala”	56
Atividade 7 – “O meu cartão de leitor”	57
4.1.2. Entrevista à Educadora Cooperante	58
4.1.3. Questionários às famílias	59
4.1.4. Questionário às crianças	61

4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades – 1.º CEB	62
Atividade 1: Criação da biblioteca	62
Atividade 2: “A Viagem da Sementinha”	67
Atividade 3: “O menino que colecionava palavras”	73
4.2.4. Entrevista à professora cooperante	75
4.2.5. Questionário aos alunos.....	77
4.2.6. Questionário aos pais.....	79
4.3. Triangulação dos resultados através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.	83
Capítulo 5.	95
5.1. Conclusões da dimensão investigativa	96
5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura	97
Capítulo 6.	102
6. Referências	103

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> - Planta da sala	28
<i>Figura 2</i> - Distribuição da sala.....	34
<i>Figura 3</i> - Zona dos livros	34
<i>Figura 4</i> - Teia do plano de ação em EPE	42
<i>Figura 5</i> - Teia do plano de ação no 1ºCEB	44
<i>Figura 6</i> - Notas de campo 28/04/22	47
<i>Figura 7</i> - Evidências área dos livros	47
<i>Figura 8</i> - Notas de campo 28/04/22	48
<i>Figura 9</i> - Evidências pintura das caixas	48
<i>Figura 10</i> - Evidências pintura das caixas	48
<i>Figura 11</i> - Notas de campo 05/05/22	48
<i>Figura 12</i> - Notas de campo 07/05/22	49
<i>Figura 13</i> - Evidência: Divisão dos livros por categoria	49

Figura 14 - Notas de campo 07/05/22	50
Figura 15 - Evidência: Divisão das categorias por cores	50
Figura 16 - Evidência: Ilustração e escrita dos nomes das categorias.....	50
Figura 17 - Notas de campo 07/05/22	50
Figura 18 - Evidência: Arrumação dos livros.....	51
Figura 19 - Evidência: Biblioteca.....	51
Figura 20 - Notas de campo 07/05/22	51
Figura 21 - Evidência: Escrita das regras da biblioteca	52
Figura 22 - Evidência: Escrita das regras da biblioteca	52
Figura 23 - Evidência: Numeração das regras.....	52
Figura 24 - Evidência: Numeração das regras.....	52
Figura 25 - Notas de campo 18/05/22	53
Figura 26 - Evidência: Tabela da leitura dos livros.....	53
Figura 27 - Notas de campo 20/05/22	53
Figura 28 - Evidência: Mudança da sala	54
Figura 29 - Evidência: Mudança da sala	54
Figura 30 - Evidência: Catalogação das áreas.....	54
Figura 31 - Evidência: Catalogação das áreas.....	54
Figura 32 - Notas de campo 28/05/22	55
Figura 33 - Evidências: Elaboração do cartão de leitor.....	55
Figura 34 - Evidências: Cartão de leitor.....	55
Figura 35 - Evidência: zona dos livros	60
Figura 36 - Notas de campo 15/03/23	60
Figura 37 - Evidência: identificação das categorias	61
Figura 38 - Evidência: categorias.....	61
Figura 39 - Evidência: dos livros por cores.....	61
Figura 40 - Notas de campo 17/03/23	61
Figura 41 - Evidência: escolha das regras da biblioteca.....	62
Figura 42 - Evidência: ordenação das regras.....	62
Figura 43 - Evidência: Ilustração das regras.	62
Figura 44 - Evidência: Colocação das regras	62
Figura 45 - Notas de campo 06/04/2023	63
Figura 46 - Evidência: Leiturómetro	63

Figura 47 - Evidência: Leitura.....	63
Figura 48 - Evidência: Leiturómetro	63
Figura 49 - Notas de campo 06/04/2023	64
Figura 50 - Evidência: Sabias que	64
Figura 51 - Evidência: Sabias que.....	64
Figura 52 - Evidência: Desenho da semente	64
Figura 53 - Notas de campo 26/04/2023	65
Figura 54 - Evidência: Apresentação das produções.....	65
Figura 55 - Evidência: Apresentação das produções.....	65
Figura 56 - Evidência: Saída de campo.....	65
Figura 57 - Evidência: Saída de campo.....	65
Figura 58 - Notas de campo 26/04/2023	66
Figura 59 - Evidência: observação das sementes	66
Figura 60 - Evidência: observação das sementes	66
Figura 61 - Evidência: Preenchimento da tabela.....	66
Figura 62 - Evidência: Pesagem das sementes - estimativa.	66
Figura 63 - Evidência: Pesagem das sementes.....	67
Figura 64 - Evidência: Separação das sementes.....	67
Figura 65 - Evidência: Experiência absorção da água.....	67
Figura 66 - Notas de campo 27/04/2023	68
Figura 67 - Evidência: Resultado da experiência.	68
Figura 68 - Evidência: Construção do vaso.....	69
Figura 69 - Evidência: Colocação da terra no vaso.....	69
Figura 70 - Evidência: Rega das sementes	69
Figura 71 - Evidência: Pesquisa online	69
Figura 72 - Evidência: Família de palavras	70
Figura 73 - Evidência: Atividade de expressões	70
Figura 74 - Evidência: Criação de uma dança.....	70
Figura 75 - Notas de campo 17/05/2023	71
Figura 76 - Evidência: Planificação do livro.....	71
Figura 77 - Evidência: Medição das folhas do livro.....	71
Figura 78 - Evidência: Elaboração da capa	71
Figura 79 - Evidência: Apresentação às outras salas.....	71

Figura 80 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em EPE	82
Figura 81 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em 1ºCEB	83
Figura 82 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»	84
Figura 82 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»	85
Figura 84 - Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala - EPE – Observação inicial	86
Figura 85 - Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – 1ºCEB – Observação inicial	86
Figura 86 - Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – EPE – Observação final.....	87
Figura 87 - Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – 1ºCEB – Observação final.....	87

Índice de quadros

Quadro 1 - Calendarização do plano de ação - EPE	38
Quadro 2 - Calendarização do plano de ação – 1ºCEB.....	39
Quadro 3 - Rotina diária da sala vermelha.....	42
Quadro 4 - Distribuição do grupo por faixa etária e género.....	43
Quadro 5 - Organização temporal do grupo de alunos.....	44
Quadro 6 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em EPE	95
Quadro 7 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em 1ºCEB	96
Quadro 8 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»	97
Quadro 9 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»	98

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Costuma incentivar o seu filho a escrever?	70
---	----

Gráfico 2 - Considera importante incentivar as crianças a escrever na Educação Pré-Escolar?	71
Gráfico 3 - Achas importante saber ler e escrever?	72
Gráfico 4 - Importância da leitura e da escrita.....	87
Gráfico 5 - Gosto pela leitura e escrita.....	88
Gráfico 6 - Concepções da escrita.....	88
Gráfico 7 - Preferências da escrita	89
Gráfico 8 - Frequência de compra de livros.....	90
Gráfico 9 - Frequência da leitura	90
Gráfico 10 - Incentivo à escrita.....	91
Gráfico 11 - Práticas da escrita	91
Gráfico 12 - Importância atribuída à aprendizagem da escrita em EPE	92
Gráfico 13 - Importância das componentes do currículo	93

Índice de Apêndices

Apêndice A – Tabela de cotação da escala de ECERS-R.....	A
Apêndice B – Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	B
Apêndice C – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante.....	C
Apêndice D – Quadro de análise da entrevista realizada à educadora cooperante	D
Apêndice E - Guião da entrevista realizada à professora cooperante.....	E
Apêndice F – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante	F
Apêndice G – Quadro de análise da entrevista realizada à professora cooperante	G
Apêndice H – Transcrição dos inquéritos realizados às crianças - EPE.....	H
Apêndice I – Transcrição dos inquéritos realizados aos encarregados de educação – EPE	I
Apêndice J – Transcrição dos inquéritos realizados aos alunos – 1ºCEB.....	J
Apêndice K – Transcrição dos inquéritos realizados aos encarregados de educação – 1ºCEB	K
Apêndice L – 1ª Atividade: “O que vamos mudar na nossa sala?”	L
Apêndice M – 2ª Atividade: “Criação da biblioteca”	M
Apêndice N – 3ª Atividade: “Catalogação dos livros”	N
Apêndice O – 4ª Atividade: “As regras da biblioteca”	O
Apêndice P – 5ª Atividade: “A tabela dos livros”	P
Apêndice Q – 6ª Atividade: “Vamos mudar a sala”	Q

Apêndice R – 7ª Atividade: “Leitura vai e vem”	R
Apêndice S – Ficha do projeto “Leitura vai e vem”	S
Apêndice T – Planificação “O que queremos mudar na nossa sala”	T
Apêndice U – Planificação: “Criação da biblioteca”	U
Apêndice V – Planificação: “Regras da biblioteca”	V
Apêndice W – Planificação: “Leiturómetro”	W
Apêndice X – Planificação: “Sabias que...”	X
Apêndice Y – Planificação: “A viagem da sementinha”	Y
Apêndice Z – Planificação: “O menino que colecionava palavras”	Z
Apêndice A1 – Tabela de critérios de classificação das sementes	A1
Apêndice B1 – Tabela de registo do peso das sementes.....	B1
Apêndice C1 – Tabela de registo do comportamento das sementes na água	C1
Apêndice D1 – Tabela de registo do processo de germinação	D1
Apêndice E1 – Guia da atividade “O menino que colecionava palavras	E1
Apêndice F1 – Planta da sala EPE antes da intervenção	F1
Apêndice G1 – Planta da sala EPE depois da intervenção	G1

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente artigo foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV, integradas na obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, com o tema "implicações do ambiente educativo no desenvolvimento de competências na linguagem escrita: um estudo em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico".

Considerando que a escrita é uma habilidade transversal a todas as **disciplinas** e indispensável ao longo da vida humana devido à sua importância, procurou-se esclarecer o seu conteúdo, o processo de aquisição e o que de alguma forma está relacionado a esta.

A experiência de estágio durante a Prática de Ensino Supervisionada II ocorreu no contexto da Educação Pré-Escolar, numa sala com crianças entre 3 e 6 anos de idade. No que respeita ao estágio das Práticas de Ensino Supervisionada III e IV este foi realizado num 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 19 alunos. Ao longo destas práticas, foi realizado um estudo sobre a própria prática, relacionando-a ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e alunos. Tendo isto em conta, o tema deste relatório é a Linguagem Escrita em ambos os contextos: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório final tem como objetivo apresentar o trabalho realizado durante os estágios em ambos os contextos, com ênfase na componente de português e no ambiente educativo. Através deste relatório pretendem-se demonstrar as atividades desenvolvidas ao longo dos estágios e como elas se concentraram principalmente nesta área. Foi observado durante o período de observação em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) que a área reservada aos livros não despertava o interesse e entusiasmo do grupo. Como resultado, foi dada mais atenção a essa área. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a investigação surgiu após constatar-se uma situação semelhante ao contexto anterior, onde os alunos raramente utilizavam os livros de histórias disponíveis na sala de aula para realizar leituras. O espaço dedicado aos livros não estava organizado e não possuía relevância no cotidiano dos alunos.

Desta forma, o objetivo desta investigação é compreender, de forma geral, a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem da Linguagem Escrita tanto na

Educação Pré-escolar quanto no 1º Ciclo do Ensino Básico. Com base nisso, a seguinte **questão de investigação foi formulada:**

- ✓ De que forma a organização do ambiente educativo é promotor de competências da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do ensino Básico?

Com o intuito de responder à questão de investigação mencionada anteriormente, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral:

- ✓ Compreender quais as implicações que o ambiente educativo promove no desenvolvimento de competências da Linguagem Escrita.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar a organização do ambiente educativo;
- ✓ Reconhecer competências da Linguagem Escrita;
- ✓ Promover ambientes educativos estimulantes ao desenvolvimento da linguagem escrita;
- ✓ Relacionar a organização do ambiente educativo com a aquisição de competências da Linguagem Escrita;

O presente relatório final está estruturado em uma sequência de capítulos distintos. O Capítulo 1 corresponde à Introdução. Em seguida, o Capítulo 2 apresenta o Enquadramento teórico relacionado à temática em estudo, fornecendo uma revisão da literatura relevante. O 3ª Capítulo descreve a metodologia utilizada, abordando a definição da problemática, as etapas da pesquisa, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as técnicas/instrumentos de coleta de dados e o plano de ação implementado em ambas as etapas. O Capítulo 4 aborda a Apresentação e discussão dos resultados obtidos nos contextos de EPE e do 1.º CEB. Por fim, o 5º Capítulo engloba a Conclusão geral da pesquisa.

Capítulo 2.

2. Enquadramento teórico

O capítulo dois aborda o enquadramento teórico necessário para fundamentar o tema deste relatório final, bem como a importância do trabalho com crianças/alunos. Inicialmente são discutidos os princípios da organização do ambiente educativo, em seguida, são apresentados e fundamentados os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nas duas valências de educação. Além disso, é destacado o papel do educador/professor na promoção da abordagem inicial da linguagem escrita.

2.1 A organização do ambiente educativo

2.1.1 A organização do ambiente educativo em educação pré-escolar

A organização do ambiente educativo, essencial em contexto de educação de infância, engloba três dimensões, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016): organização do estabelecimento educativo, organização do ambiente educativo da sala (grupo, espaço e tempo) e relações entre os diferentes intervenientes. A organização do ambiente educativo da sala constitui o suporte do desenvolvimento curricular, “pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al, 2016, p.24). A par da intencionalidade pedagógica, a promoção de um ambiente estimulante e desafiador, adaptado às necessidades, interesses e motivações do grupo vai impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

No âmbito da **organização do estabelecimento educativo** existem diversos fatores que podem influenciar o desempenho do trabalho do/a educador/a e, conseqüentemente, a dinâmica de toda a comunidade educativa. A existência de um projeto educativo, como documento orientador da ação pedagógica, é essencial para uma gestão eficiente do estabelecimento educativo, orientando o/a educador/a na construção do seu projeto curricular de grupo (OCEPE). Para além dos documentos oficiais de suporte à ação dos profissionais de educação, existem dinâmicas que impactam o trabalho realizado nas salas de jardim de infância, como é o caso da partilha dos espaços comuns (recreio, biblioteca, ginásio, refeitório, entre outros), da distribuição de horários e da organização do tempo não letivo.

A **organização do ambiente educativo da sala**, constituindo-se como suporte ao desenvolvimento curricular, desdobra-se na organização do grupo, do espaço e do tempo. É essencial que o/a educador/a “reflita sobre as oportunidades educativas que esse

ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (Silva et al, 2016, p.24).

A **organização do grupo** deve ter em conta diversos fatores, tais como as individualidades de cada criança, a dimensão do grupo, a predominância de determinado sexo, a diversidade de idades, entre outras. A relação estabelecida entre o/a educador/a e cada criança vai facilitar a dinâmica do grupo e as relações entre crianças (Silva et al, 2016). Importa referir que na educação pré-escolar existe uma fundamental relação entre o cuidar e o educar, sendo que o/a educador/a, através da sua prática, deve criar espaço para esta articulação (Cardona, 2011, p.151). De acordo com Silva et al (2016), as dinâmicas do grupo devem promover o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, o entendimento da perspectiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação ativa no planeamento e avaliação.

A **organização do espaço da sala** deve refletir as intenções do/a educador/a, “sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva et al, 2016, p.26). Esta organização passa não só pela organização e divisão do espaço físico em si, mas também pela escolha dos materiais e utilização do espaço das paredes da sala. Para além do espaço da sala, há que contar com o espaço exterior disponível, bem como outros espaços comuns ao estabelecimento. Neste sentido, é desejável que o/a educador/a retire o maior proveito das potencialidades e características de cada um dos espaços disponíveis, permitindo um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.

Por fim, a organização do ambiente educativo da sala inclui ainda a **organização do tempo**, que deve ser flexível e intencionalmente planeada pelo/a educador/a, mas que deve respeitar uma certa sucessão de acontecimentos, para que as crianças possam interiorizar uma certa rotina que vai facilitar a dinâmica do grupo. Para que se respeite o tempo do/a educador/a, do grupo e de cada criança, é importante que a sua organização seja decidida por todos os intervenientes (Silva et al, 2016).

As **relações entre os diferentes intervenientes** compreendem as relações entre as crianças e crianças e adultos, as relações com pais e famílias, as relações entre profissionais e, ainda, as relações com a comunidade.

Todas estas dimensões da organização do ambiente educativo, quando ponderadas e colocadas em prática, promovem o desenvolvimento integral da criança.

Com efeito, a organização do ambiente educativo em educação pré-escolar diz respeito a toda a aprendizagem da entrada no primeiro ciclo, numa altura em que as crianças são estimuladas, sobretudo através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar todas as suas capacidades, a fazer descobertas e a principiar o processo de alfabetização. No seu aspeto formativo, a Educação Pré-Escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Na presente escola, existe uma forte motivação para criar práticas inclusivas a fim de promover a construção de uma escola que concebe a diferença como meio valioso para todos, o que promove sentimentos, atitudes e preocupações mais positivos e salutareis. Com efeito, a educação pré-escolar implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição, sendo que, para esta ter sucesso, é imprescindível investir na formação de professores ao nível da formação contínua, pois a educação constitui um processo que deve procurar atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação, o que constitui então um processo que procura encontrar as mais adequadas formas de responder à diversidade e deste modo, aprender a conviver com a diferença e aprender a aprender com ela (Machado & Alves, 2013).

Por outro lado, educadores e crianças encontram dificuldades neste sentido, uma vez que, atualmente, todos os sistemas educacionais estão sujeitos à ideologia da instituição, que por si mesma responde aos imperativos internos e externos. Da mesma forma, a maioria dos sistemas educacionais apresenta características comuns que estão relacionadas a vários aspetos como o rápido desenvolvimento dos média, as crescentes capacidades das crianças no que concerne à comunicação e novas tecnologias, bem como novas estratégias e recursos de ensino. Estas políticas e práticas presentes nos atuais sistemas educacionais, têm, no entanto, pouca ênfase na aprendizagem, cujos resultados podem ser medidos objetivamente, e que advêm de diversos conhecimentos, competências e capacidades. Essas práticas vigentes no sistema de ensino atual, parecem assim não privilegiar a aprendizagem nas áreas que promovem a criatividade e a imaginação, o que se traduz numa grave lacuna do atual sistema de educação pré-escolar (Lima, 2006).

2.1.2. A organização do ambiente educativo no 1º ciclo do ensino básico

A organização do ambiente educativo no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), embora um pouco diferente da organização em educação pré-escolar, deve respeitar os mesmos princípios.

Os espaços exteriores e comuns à escola, tal como em educação pré-escolar, fazem parte integrante do ambiente educativo, no entanto, no 1.º CEB, a sala de aula é considerado o “cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2007, p. 36).

O ambiente educativo de uma sala de aula, segundo Fernandes (2005, cit in Gomes, 2015) é constituído pelo espaço físico em si e por tudo o que o constitui, bem como pelas relações entre adultos e crianças. A gestão do espaço físico da sala de aula e as relações que aí se desenvolvem contribuem significativamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Também Estrela (1994) realça que o ambiente educativo se trata, simultaneamente, do “lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (p. 37).

Posto isto, e tendo em conta que toda a organização do ambiente educativo pode influenciar positivamente ou negativamente o desempenho dos alunos, é importante que o espaço físico da sala seja flexível, para corresponder à atividade a desenvolver e às necessidades do grupo e do/a professor/a. Para tal, o/a professor/a pode recorrer à alteração da disposição das mesas e das cadeiras e de outro mobiliário existente, bem como à reorganização das paredes da sala e do material exposto. Estas modificações devem ser feitas regularmente para atender às necessidades que se vão sentindo ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às atividades a desenvolver, são vários os exemplos que requerem uma reorganização da sala, tais como atividades de leitura, de grupo, de grande grupo, individuais e outras que impliquem outro tipo de material (projektor, computador, entre outros). Em todo o caso, o ambiente da sala deve ser sossegado, a sala deve estar bem iluminada e o mobiliário adequado às crianças, para que se sintam confortáveis.

Para além da reorganização do mobiliário da sala, deve-se recorrer, quando necessário, à alteração dos lugares dos alunos, promovendo um ambiente tranquilo (Gomez, 2015). A alteração de lugares deve respeitar, em primeiro lugar, as características e necessidades de

cada criança, não esquecendo que esta (re)distribuição tem um papel fundamental na socialização do grupo, tratando-se de um fator importante no cumprimento do “acto pedagógico, pois da sua correcta colocação advêm as francas interacções entre pares, o trabalho cooperativo e a inculcação significativa de aprendizagens por parte das crianças” (Fernandes, 2005, p. 73).

Por fim, as relações pedagógicas que se estabelecem dentro do espaço escolar são também parte integrante da organização do ambiente educativo, uma vez que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. No espaço da sala de aula, as relações entre professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a são as principais, pois é na sala de aula que convivem diariamente professores e alunos/as e onde se desenvolvem fortes relações afetivas e pedagógicas (Fernandes, 2005).

Neste sentido, o/a professor/a deve ter uma função de poder e de autoridade, organizando e moderando as relações entre os elementos do grupo, contribuindo, assim, para um bom ambiente de sala de aula, assente numa relação de confiança e de respeito (Gomez, 2015).

A educação no 1.º ciclo do ensino básico deve, então, partir dos diferentes contextos ambientais em que se insere a criança, tornando-se um agente intermediário entre a cultura a que a criança pertence e aquela que terá que integrar para que desenvolva uma aprendizagem com sucesso, pelo que as famílias devem também colaborar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento. Da mesma forma, e sendo o primeiro ciclo, a primeira etapa de ensino, por excelência, a Educação Pré-Escolar que a antecede deve efetivamente contribuir para a aquisição de competências e capacidades que objetivem, de uma forma geral, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade e para o sucesso das aprendizagens, conceber situações para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, desenvolver a autoestima e a autoconfiança assim como, competências que possibilitam que cada criança identifique as suas capacidades e progressos, proporcionar espaços para que cada criança possa efetivamente construir a sua aprendizagem de uma forma equilibrada, estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e por fim, considerar os valores da criança, da sua família e do seu meio envolvente (Ferreira, 2012).

2.2. Desenvolvimento da linguagem escrita

2.2.1. Emergência da leitura e da escrita em educação pré-escolar

A aprendizagem da leitura e da escrita, por vezes, associada apenas ao ensino formal, “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente” (Silva et al, 2016, p.60).

Como refere Mata (2008), as crianças que têm contacto com a leitura e a escrita desde muito cedo “vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (p.14). Este contacto deve ser promovido em casa, pelos pais e adultos mais próximos, mas também pelo/a educador/a e pelas crianças com quem convivem diariamente.

Estas perspetivas sobre a importância do contacto com a linguagem escrita desde a educação pré-escolar são defendidas há largos anos por autores como Piaget (1964) e Vygotsky (1978). Piaget defende que a criança tem um papel ativo na construção da sua aprendizagem e que é através do que entende por “conflitos cognitivos” que a criança é obrigada a realizar uma acomodação para incorporar “um objeto não assimilável” (cit in Fernandes, 2004, p.5). Vygotsky, responsável por introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – a distância entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança é capaz de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança, soluciona problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes – defende que a dinâmica do ensino tem de ser organizada de maneira que a criança sinta necessidade da leitura e da escrita (Fernandes, 2004).

Para estes autores é importante que o/a educador/a tenha um papel ativo no desenvolvimento literário da criança, através de atividades que possuam significado para a criança e que não se cinjam apenas à conceção da escrita como competência motora, de carácter mecanicista (Vygotsky, 1978; Piaget, 1964).

A exploração que as crianças, em idade pré-escolar, vão fazendo da linguagem escrita permite que, no final da educação pré-escolar, possuam um conhecimento diversificado sobre as várias funções deste tipo de linguagem (Mata, 2008). Se a criança não souber “para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (Silva, et al, 2016, p.67). Os contextos que exploram este conceito devem ser diversificados, pois só

assim terão contacto com as diferentes funções da linguagem escrita. Ler livros, legendas de filmes, cartazes, cartas, recados, listas de compras, são exemplos de atividades do dia-a-dia que mantêm a criança em contacto com os propósitos da leitura e da escrita.

É através do contacto com o livro que as crianças descobrem o prazer da leitura, sendo que este contacto mais regular se inicia, normalmente, em contexto de educação pré-escolar, com as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a e inventadas ou recontadas pelas crianças. A existência de uma biblioteca nestas idades é também importante, na medida em que as crianças começam a compreender os objetivos da sua utilização como espaços de lazer e de cultura.

No entanto, as tendências recentes na educação dificultam o trabalho dos professores na procura de inspiração para a apreciação da literatura nos seus alunos, pois os últimos estudos demonstram um declínio exponencial na leitura literária e total de livros entre todas as faixas etárias e níveis de educação. Como resultado, as crianças parecem ter alguma dificuldade em encontrar significado e conectividade nas suas vidas, nesse momento e de futuro. Para este efeito, a literatura desempenha um papel proeminente nas crianças e no seu desenvolvimento pessoal, pois não é apenas uma ferramenta para a aprendizagem de línguas, mas também uma fonte de crescimento pessoal. Com efeito, a forma como a aprendizagem com a literatura e a escrita é moldada em diferentes sistemas educacionais é influenciada pelos conceitos atuais da educação, da cultura, da linguagem e da aprendizagem, sendo que é comumente aceite que, em relação à sociedade, as crianças parecem preparar-se melhor para a cidadania, e para a participação da vida pública, e na forma como conduzem as suas vidas, quando em contacto com a literatura no ensino básico e no primeiro ciclo, estabelecendo hábitos que perduram (Pereira, 2015).

Com efeito, uma das principais razões pelas quais os professores usam a supracitada ferramenta em sala de aula é o desenvolvimento da linguagem, pois os alunos usam a mesma não apenas para obter informações mas também para interpretar, decodificar os seus conceitos e, assim, a literatura torna-se um meio eficaz de ensino de línguas promovendo nos alunos a aprendizagem de novas palavras, sintaxe e funções do discurso, bem como padrões de frase corretos, a par do desenvolvimento das capacidades de escrita. Além disso, para alunos do ensino básico e 1.º ciclo, a literatura e a escrita desempenham um papel importante na formação das capacidades das mesmas, mas também na formação de um hábito de leitura, sendo geralmente reconhecido que a leitura

se tornou para as gerações atuais um desafio raramente fácil de superar (Machado e Alves, 2013).

Por outro lado, a literatura desenvolve ainda capacidades idiossincráticas e exaustivas, pois os alunos aprendem a trabalhar de forma autónoma e a apresentar as suas perspectivas apoiadas nos textos literários estudados, pelo que é fundamental que na educação pré-escolar e no 1º ciclo, os livros ilustrados sejam usados pelos professores a fim de apoiar as respetivas histórias e desenvolver a alfabetização visual. As ilustrações criativas em livros ilustrados desenvolvem ainda a consciência das crianças sobre linhas, cores, espaços e formas. Algumas ilustrações complementam ou reforçam a história, enquanto outras completam o texto, sendo que as imagens transmitem significado e abrem novas oportunidades de interpretação, desenvolvendo as capacidades críticas das crianças. Da mesma forma, a literatura parece ser fundamental para desenvolver a empatia, a tolerância para a diversidade, a imaginação e a inteligência emocional, que consiste na compreensão dos sentimentos, tanto dos próprios como dos outros, atuando assim diretamente sobre os alunos, no que respeita às suas emoções e interesses (Vasconcelos, 2012).

2.2.2. Desenvolvimento das competências da linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico.

A criança, de acordo com o nível de contacto que teve com a linguagem escrita durante a educação pré-escolar, entra no 1.º ano do 1.º CEB com um determinado nível de desenvolvimento linguístico, que pode ser dividido em três níveis: pré-silábico, escrita silábica ou escrita com fonetização. O nível pré-silábico caracteriza-se pela ausência de critérios linguísticos, sendo que a criança recorre a pseudo-letras, desenhos e/ou números para representar o que pretende escrever.

No nível silábico, a criança já tem alguma noção linguística, mas quando escreve utiliza letras arbitrariamente para representar as sílabas e as palavras. No caso da escrita com fonetização, a criança pode ser capaz de representar a sílaba e ainda de reproduzir a totalidade da palavra, com as características da escrita alfabética (Martins e Niza, 1998, cit in Cardoso, 2008)

Este primeiro diagnóstico do nível de desenvolvimento linguístico de cada criança é essencial para que o/a professor/a planeie o ensino da escrita da melhor forma.

Segundo Pereira e Azevedo (2005, cit in Cardoso, 2008) o ensino da escrita deve respeitar alguns princípios:

1. Relação escrita-oralidade: a comunicação é construída através da relação entre a escrita e a oralidade, pelo que o escritor deverá planear, através do diálogo, aquilo que pretende escrever;
2. Diversificação dos escritos: é através das diferentes formas de interação com a escrita, diferenciando os escritos de acordo com as intenções, que a criança vai assimilando a relevância da escrita como meio comunicacional;
3. Escrita e pensamento: a criança deve ter o seu tempo para elaborar o seu escrito, mobilizando todas as competências necessárias;
4. Escrever é planificar: o ato de planificar e estruturar as ideias antes de escrever é conveniente para que o processo corra da melhor maneira;
5. Socialização dos escritos: é importante que a criança trabalhe a intencionalidade da escrita, para que comece a atribuir importância e significado ao ato de escrever;
6. Escrever é rever o texto: para além da escrita em si, o momento de revisão é muito importante para que a criança tenha oportunidade de identificar os seus erros e melhorar;
7. Aprende-se a escrever, escrevendo: a repetição da escrita, praticando e refazendo faz parte do processo de aprendizagem da escrita;
8. Interação leitura-escrita: as leituras que a criança vai fazendo influenciam positivamente a aprendizagem da escrita;
9. Imagem do sujeito escrevente: o papel do/a professor/a enquanto escrevente e apreciador da escrita é indispensável na promoção e incentivo da aprendizagem da escrita por parte das crianças;
10. Complexidade da tarefa de escrita: o/a professor/a deve tentar simplificar o processo de aprendizagem da escrita, proporcionando um ambiente propício e estimulante.

Martins e Niza (1998) dividem a aprendizagem da escrita em três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Em qualquer uma das fases em que a criança se encontre é sempre favorável que tenha contacto frequente com diferentes propósitos, ambientes e tipologias da escrita (Cardoso, 2008).

O/A professor/a tem especial relevância no processo de iniciação à leitura e escrita, uma vez que é ele/a o/a responsável por encontrar o método que melhor se adequa ao grupo de alunos em questão. São várias as metodologias de ensino da escrita, no entanto, os estudos realizados ocupam-se, essencialmente, de duas categorias de métodos: métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Os métodos fónicos ou

sintéticos dizem respeito à instrução direta das correspondências entre grafia e fonologia, partindo de elementos mais simples (letras, sílabas) para elementos mais completos (palavras, frases, textos). Por outro lado, os métodos globais ou analíticos caracterizam-se por iniciarem o processo a partir da memorização de estruturas mais complexas (palavras, frases, textos) para unidades linguísticas mais simples (sílabas e letras) (Cardoso, 2008).

Independentemente da metodologia de ensino da escrita, é consensual que as práticas mais eficazes no início da escolaridade obrigatória “são aquelas que permitem que os alunos se envolvam ativamente em várias tarefas de leitura e escrita, antecipem o ensino explícito de estratégias e recebam um acompanhamento por etapas” (Cardoso, 2008, p.20).

A razão mais importante do desenvolvimento das competências da linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico é o desenvolvimento pessoal, dado que a leitura educa o leitor, ajuda-o a formar um conjunto de princípios e a formar condutas morais em relação a eles, pelo que a literatura pode funcionar como um agente de mudança, uma vez que a boa literatura trata de alguns aspetos da condição humana e pode, assim, contribuir para o desenvolvimento emocional da criança e promoção de atitudes interpessoais positivas, sendo que esses valores e atitudes serão usados fora da sala de aula e ao longo da vida. Ao ler ou estudar um texto, o leitor fica emocionalmente ligado à história e aos personagens e essa situação tem efeitos positivos não só no crescimento pessoal, mas também em todo o processo de aprendizagem. Da mesma forma, quando leem e entendem o texto, os alunos ficam motivados e facilmente promovem o amor pela leitura e pela literatura, e reveem os seus problemas recebendo *insights* sobre como lidar com os seus próprios problemas, de uma forma positiva e salutar (Sousa, 2016).

Como tal, a literatura proporciona uma evasão dos problemas diários e preenche momentos de lazer pelo que, desenvolver o amor pela literatura como uma atividade recreativa, é possivelmente o resultado mais importante de um programa de literatura, ao construir novas experiências e ao expandir horizontes, através da visita a novos lugares, e da vivência de novas experiências e novas pessoas e descobrindo, assim, objetivos comuns e emoções semelhantes encontradas em diversas pessoas, de todos os tempos e de todos os lugares. Da mesma forma, o objetivo central da leitura e da literatura dentro do 1º Ciclo é apresentar aos alunos a leitura de uma forma que eles possam apreciá-la e desenvolver hábitos regulares de leitura, através da introdução a uma variedade de textos que representam experiências e perspetivas diversas para diferentes finalidades, incluindo realização pessoal (Machado e Alves, 2013).

2.3. A abordagem inicial à linguagem escrita

2.3.1. o papel do educador/professor

Em contexto de educação pré-escolar, o papel do/a educador/a e a forma como este/a se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a nutrirem interesse pela leitura e pela escrita (Silva, et al, 2016).

No âmbito da apropriação das diversas funcionalidades da linguagem escrita, o/a educador/a deve introduzir, no quotidiano da criança, diversos suportes de escrita para que a criança comece a interiorizar as necessidades e funções da escrita. Neste sentido, e de acordo com Mata (2008), o educador deve:

- Proporcionar oportunidades para escrever, seja em atividades orientadas e planeadas ou em situações de brincadeira;
- Integrar a escrita, sempre que possível, na rotina do jardim de infância;
- Servir de exemplo às crianças, através da regularidade com que escreve perto das crianças e do cuidado que tem na produção do texto escrito;
- Registrar, por escrito, o que as crianças dizem (seja uma história, uma pergunta, uma opinião);
- Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem o que escrevem com os colegas;
- Envolver as famílias no processo, partilhando registos escritos das crianças, de forma que estas valorizem e incentivem a escrita dos seus filhos;
- Desenvolver atividades de escrita interativa;
- Produzir livros, de forma a trabalhar as várias etapas da sua elaboração;
- Promover a utilização do computador como um instrumento de envolvimento com a escrita.

Estas interações, apesar de intencionais, devem surgir de forma natural no quotidiano das crianças em contexto de jardim de infância. Como refere Silva, et al (2016), “se esta utilização no quotidiano, em contextos com significado, for bem acompanhada e apoiada pelo/a educador/a, para além de permitir uma compreensão gradual da escrita e das suas características, por parte da criança, vai conduzir a alguma autonomia na sua utilização” (p.68).

No caso do 1.º CEB, o papel do/a professor/a é naturalmente mais ativo, uma vez que é nesta fase que se inicia o processo formal do ensino da escrita. No entanto, vários

estudos indicam que, tal como na educação pré-escolar, as práticas mais eficazes no ensino básico são aquelas em que a criança se envolve ativamente em diversas atividades de leitura e de escrita, antecipando o ensino explícito de estratégias e recebendo um acompanhamento por etapas (Cardoso, 2008). Pereira e Azevedo (2005) reforçam esta ideia e apresentam três propósitos que devem guiar o/a professor/a neste processo: o conhecimento das particularidades/necessidades de cada aluno; intervir sempre que seja necessário, tentando simplificar as aprendizagens; e, analisar/avaliar para, mais tarde, poder aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

Como refere Mata (2008), “um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração” (p.53). Tendo em conta que o processo de aprendizagem da escrita é complexo e moroso, é essencial que o/a professor/a respeite o ritmo de cada aluno/a, criando as condições necessárias para que este/a seja capaz de ultrapassar as suas dificuldades.

Em suma, o/a educador/a e o/a professor/a têm um papel fundamental em todo este processo, sendo que devem assumir um papel essencialmente de observadores, criando “ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva, et al, 2016, p.71).

Capítulo 3.

3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

Para a realização do relatório final são diversas as opções metodológicas que fundamentam a investigação, sendo esta uma metodologia quantitativa, nomeadamente: paradigma participativo, investigação sobre a própria prática, o educador/professor reflexivo e a ética na investigação.

3.1.1. Paradigma participativo

Segundo Coutinho (2005, in Coutinho, 2011), podemos definir um paradigma de investigação como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9). Em ciências sociais e humanas considera-se a existência de três grandes paradigmas: paradigma sócio crítico ou hermenêutico, paradigma positivista ou quantitativo e o paradigma interpretativo ou qualitativo. É precisamente neste último paradigma que se enquadra o presente relatório.

Para Ponte (2004, p.4) a investigação começa com a identificação de um problema relevante e a mesma termina quando for comunicada a um grupo para o qual faz sentido, discutida e validada no seu seio. Desta forma, a investigação envolve uma metodologia, uma pergunta direta e uma atividade de divulgação e partilha. Estas condições aplicam-se à investigação sobre a própria prática, que se baseia no paradigma participativo, cumprindo uma metodologia qualitativa que evidencia a observação, a entrevista e análise como métodos de recolha e análise de dados.

3.1.2. Investigação sobre a própria prática

A investigação sobre a própria prática apresenta características de investigação-ação, tendo em vista que o investigador é um agente ativo ao longo de todo o processo, desta forma pretende-se estabelecer uma interação efetiva e ampla entre o investigador e os investigados. Desta forma, “os resultados encontrados, bem como todo o processo, não são generalizáveis a outros contextos, pois dependem de variáveis e especificidades, próprias de uma determinada realidade” (Guerra, 2013, p.44).

Para Ponte (2002), em contexto pedagógico, a investigação sobre a própria prática pode ser dividida em quatro distintas fases: a formulação do problema; a recolha dos elementos que permitem responder a esse mesmo problema; a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões e, por fim, a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Desta forma e segundo Ponte a investigação sobre a própria prática é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (2002, p.3).

3.1.3. Educador/Professor reflexivo

Shon afirma que (1992, p.04), “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Para o autor, um educador/professor reflexivo forma-se com base em 3 grandes ideias:

- A reflexão na ação;
- A reflexão sobre a ação;
- A reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, a prática reflexiva permite ao educador/professor tornar-se um investigador da sua própria prática, procurando sempre o aperfeiçoamento através da observação.

Nóvoa (2009) declara que a forma do professor de ensinar encontra-se naquilo que o mesmo é, e aquilo que é encontra-se naquilo que ensina, desta forma, a prática diária do professor diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho sobre si mesmo, acompanhado de reflexão.

Outra particularidade da postura do educador/professor reflexivo é o facto de, através das suas observações, este conhece novos métodos e surge a procura por conhecimento que sejam relevantes para as crianças e, desta forma, trabalha em parceria com as mesmas para a aquisição de conhecimentos e competências relevantes para a prática da vida real. (Nóvoa, 2009)

O mesmo autor refere que a reflexão deve ser não apenas dentro do espaço da sala mas sim em todo o ambiente educativo e até fora dele.

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas (Ghedin, 2002, p.135).

Alarcão (2000) ainda refere que a escola deve oferecer oportunidades para que os educadores/professores se possam desenvolver. Assim, a escola proporciona oportunidades e ferramentas para que o professor possa criar e refletir sobre a sua função. A mesma autora afirma que:

O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar (Alarcão, 1996)

Assim, conclui-se que uma prática reflexiva é uma constante procura pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica e conhecimento pessoal e profissional.

3.1.4. Ética na investigação

A ética na pesquisa é um pilar fundamental para garantir a integridade, a confiabilidade e a responsabilidade no avanço do conhecimento. A ética na investigação envolve um conjunto de princípios e diretrizes que orientam os pesquisadores em relação à conduta adequada durante o processo de pesquisa, desde a conceção do estudo até a divulgação dos resultados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a ética em investigação diz respeito às normas referentes aos procedimentos que são considerados corretos e incorretos. Isso significa que os pesquisadores devem garantir o consentimento informado dos participantes, respeitar a sua privacidade e confidencialidade e assegurar que não sofram danos físicos, emocionais ou psicológicos como resultado da participação no estudo. Os mesmos autores ainda referem que existem duas normas fundamentais que asseguram que: “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Além disso, é importante considerar a inclusão e a diversidade, garantindo que os participantes sejam tratados com equidade, independentemente de sua origem étnica, género, idade ou outras características pessoais.

Bogdan e Biklen (1994) referem que existem princípios éticos orientadores desta investigação tais como a confidencialidade, pois o investigador tem o dever ético de proteger os envolvidos na mesma. Neste estudo, os nomes dos participantes foram substituídos por uma letra, assim como o nome da instituição, de maneira que a identificação dos participantes e do contexto educativo fique em anonimato. O investigador deve ser imparcial para com os envolvidos, valorizando a sua participação e iniciativa. Para a investigação foram elaborados protocolos de consentimento informado com o objetivo de garantir os direitos dos participantes, estes devem ser adequados às características dos envolvidos.

Todos os participantes têm o direito de aceder aos resultados obtidos. A divulgação dos resultados deve respeitar e assegurar a confidencialidade dos participantes, devendo fornecer todas as informações relativas ao estudo de forma clara, fazendo-o sempre que for pedido e sempre que se mostre necessário.

Em suma, a ética na pesquisa é essencial para promover a confiança, a credibilidade e o progresso responsável do conhecimento científico. Os pesquisadores têm a responsabilidade de garantir a proteção dos participantes, a integridade dos dados, a honestidade na comunicação dos resultados e a contribuição para o bem-estar da sociedade. Ao aderir a esses princípios éticos, a pesquisa pode desempenhar um papel fundamental na construção de um mundo melhor e mais justo.

Portanto, tendo em conta as opções selecionadas é de suma importância que o educador ou professor tenha a habilidade de realizar uma reflexão profunda sobre a sua prática pedagógica, questionando ativamente aspetos passíveis de serem melhorados e implementando mudanças através de novas abordagens. Refletir sobre a ação envolve a reconstrução mental do processo, ou seja, quando o professor reflete sobre a sua ação, analisando-a retrospectivamente, este consegue entender o que ocorreu durante a prática e como lidou com as surpresas e desafios que surgiram (Alarcão, 2005).

Contudo, e tendo em conta as opções e escolhas realizadas, “(...) a metodologia serve à pesquisa, ao problema e aos objetivos que se quer alcançar. Não há método certo ou errado. Há método adequado ao que se quer saber” (Figaro, 2014, p.130).

3.2. Definição da problemática

A definição da questão em estudo, tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como no do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu após uma observação cuidadosa do grupo de crianças/alunos em sala. Durante essa observação, ficou evidente o interesse e o entusiasmo das crianças pela leitura de livros. No entanto, elas não tinham um espaço adequado que as encorajasse a fazê-lo. Além disso, durante conversas com a educadora e com a professora, percebeu-se que o grupo também demonstrava interesse pela participação na organização da sala.

Com o objetivo de correlacionar os dados obtidos na observação com os interesses das crianças em relação a esses dois temas, foi conduzida uma entrevista às crianças e aos alunos, confirmando os indícios observados. Desta forma, procurou-se explorar a relação

entre esses dois aspetos e investigar como a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento das competências na linguagem escrita.

Assim, o objetivo da pesquisa realizada nos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) foi responder à seguinte questão de investigação:

“De que forma a organização do ambiente educativo é promotor de competências da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do ensino Básico?”

3.3. Fases da investigação

Tanto em contexto de EPE como em contexto do 1.º CEB, a investigação foi conduzida seguindo cinco etapas: a fase de diagnóstico, a fase de planeamento, a fase de execução, a fase de análise e discussão dos resultados e a fase de conclusões, como representadas nos cronogramas dos pontos 3.3.1. e 3.3.2.

Na fase inicial, denominada **fase de diagnóstico**, o objetivo primordial consistiu em realizar uma observação participante no ambiente educativo com a intenção de identificar e definir uma problemática. Além disso, procurou-se recolher dados junto da educadora e da professora cooperante para caracterizar os contextos socioeducativos, assim como os grupos.

Na segunda fase, **fase de planeamento**, foram realizadas entrevistas à educadora e à professora cooperante, com o objetivo de recolher dados e conhecer a formação académica das mesmas. Essas entrevistas também visaram entender como as cooperantes organizavam o ambiente educativo, bem como as suas preocupações em relação aos grupos e as suas perceções sobre a relação com a linguagem escrita.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário aos encarregados de educação, a fim de compreender a importância que estes atribuíam à aprendizagem da escrita, à leitura e ao momento considerado adequado para iniciar essa aprendizagem.

Por fim, também foi aplicado um questionário às crianças e aos alunos do 2.º ano do 1ºCEB permitindo, assim, constatar o nível de interesse e prazer que eles demonstravam em relação à escrita e ao processo de aprendizagem.

Em ambos os contextos foram elaborados planos de ação para guiar as atividades a serem desenvolvidas.

Na terceira etapa, **fase de execução**, foram elaboradas e implementadas diversas atividades planeadas em ambos os contextos.

Na quarta etapa, **fase de análise e discussão de resultados**, foi feita a recolha e análise dos dados, utilizando diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Na quinta e última etapas, **fase de conclusões**, foi respondido à questão de investigação definida, tornando possível alcançar os objetivos estabelecidos, levando em consideração as conclusões obtidas. Além disso, foram avaliados os contributos e limitações da pesquisa para a prática profissional futura.

3.3.1. Cronograma de investigação em contexto de EPE

Descrição	PES II		
	Abril	Maio	junho
1ª Fase			
Observação Participante	X	X	X
Identificação do Problema	X		
Pesquisa/Diálogo com a Educadora	X	X	X
Definição das Questões de Investigação	X		
Definição dos Objetivos de Investigação	X		
Revisão de literatura	X	X	X
2ª Fase			
Redação do Enquadramento Teórico		X	
Revisão do Enquadramento Teórico	X	X	X
Elaboração e Redação do Plano de Investigação		X	
Revisão do Plano de Investigação		X	
Redação da Metodologia de Investigação		X	
Revisão da Metodologia de Investigação			X
Elaboração e Redação dos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados		X	
Elaboração do Plano de Ação		X	
Implementação do Plano de Ação		X	X
3ª Fase			
Entrevista à Educadora			X
Tratamento e Análise dos Dados			X
Exposição de Todos os Trabalhos	X	X	X
Registos da Exposição	X	X	X
4ª Fase			
Reflexões	X	X	X
Conclusões			X
Avaliação			X

Quadro 1 – Cronograma de investigação em contexto de EPE

3.3.2. Cronograma de investigação em contexto de 1ºCEB

Descrição	PES III			
	Março	Abril	Maio	Junho
1ª Fase				
Observação Participante	X	X	X	X
Identificação do Problema	X			
Pesquisa/Diálogo com a Educadora	X	X	X	X
Definição das Questões de Investigação	X			
Definição dos Objetivos de Investigação	X			
Revisão de literatura	X	X	X	X
2ª Fase				
Redação do Enquadramento Teórico			X	
Revisão do Enquadramento Teórico		X	X	X
Elaboração e Redação do Plano de Investigação		X		
Revisão do Plano de Investigação		X	X	
Redação da Metodologia de Investigação			X	
Revisão da Metodologia de Investigação				X
Elaboração e Redação dos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	X	X	X	
Elaboração do Plano de Ação				
Implementação do Plano de Ação	X	X	X	
3ª Fase				
Entrevista à Educadora		X		
Tratamento e Análise dos Dados			X	X
Exposição de Todos os Trabalhos				X
Registos da Exposição				X
4ª Fase				
Reflexões	X	X	X	X
Conclusões				X
Avaliação				X

Quadro 2 – Cronograma de investigação em contexto de 1ºCEB

3.4. Caracterização do contexto institucional – EPE

O local onde decorreu o estágio é uma instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS- situada no distrito de Lisboa tendo iniciado atividade em outubro de 1975. No entanto, apenas em 1986 teve a sua publicação no Diário da República, sendo o horário de funcionamento das 7h às 19h. O objetivo principal da instituição é de contribuir para o bem-estar físico e emocional de todas as crianças e famílias, promovendo a sua integração social e comunitária. A instituição tem como missão, também, contribuir para a formação de cidadãos solidários e responsáveis, através de serviços prestados com excelência, qualidade e muito carinho. A Associação conta com as respostas Sociais de Creche, Pré-Escolar, CATL e Apoio Alimentar, distribuídos por 2 polos.

A equipa pedagógica tem o apoio de profissionais, nomeadamente na área da psicologia, terapia da fala e terapia de desenvolvimento psicomotor. A instituição compreendia idades entre os 4 meses e os 6 anos de idade nas valências de creche e de Jardim de Infância. A creche desenvolve a sua atividade na sede com capacidade para 90 crianças – entre os 3 e os 36 meses, estão em funcionamento 7 salas de Creche, composta por 5 educadoras, 10 auxiliares de ação educativa e 2 auxiliares de serviços gerais. O pré-escolar tem capacidade para 98 crianças entre os 3 e os 6 anos e estão em funcionamento 4 salas. A equipa pedagógica é composta por 4 educadores e 6 auxiliares de ação educativa. O CATL desenvolve-se na sede com um polo com capacidade para 60 crianças e outro polo a funcionar nas instalações da mesma freguesia com 80 crianças distribuídas por três horários. A equipa Pedagógica é composta por uma educadora responsável pela valência de pré-escolar e 6 auxiliares de ação educativa.

A maioria das salas são amplas e com muita luz e “situa-se num espaço que dispõem de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p.24). A instituição conta, também, com atividades extracurriculares, como: música (2 vezes por semana de 15 em 15 dias) e dança dinamizadas por professores especializados.

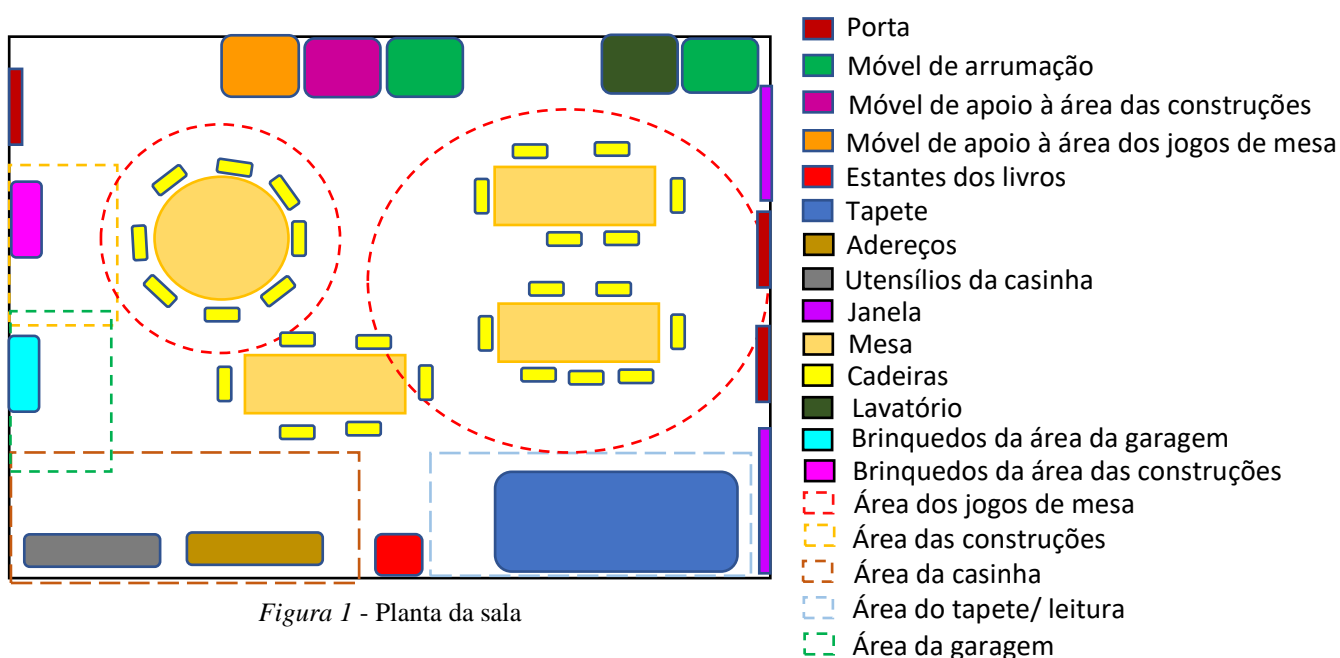
A instituição não se rege por nenhum modelo pedagógico dando a liberdade de escolha a cada educador. Os educadores planeiam a semana seguindo os interesses e vontades das crianças, o projeto da sala e o da instituição.

3.4.1. Caracterização da organização da sala/ ambiente educativo

O ambiente educativo é constituído por essas relações físicas e sociais que se estabelecem pelo espaço físico da sala. As OCEPE (2016) consideram o “(...) ambiente educativo como o 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.” (p.5). De seguida, defino o ambiente educativo de acordo com a organização espacial, temporal e social.

Organização espacial (física e funcional)

De acordo com Cardona (1992) “(...) a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço temporal bem definida, que permita à criança situar -se e funcionar autonomamente dentro da sala” (Cardona, 1992)



A sala dispõe de um espaço exterior comum a todas salas com materiais diversos e estruturas e a maioria dos espaços são cobertos. O espaço exterior é comum a todas as salas, no entanto os grupos ocupam o espaço em diferentes horas, de forma a nenhum grupo se cruzar.

A sala oferece um ambiente agradável, caracterizado pelo uso de cores atrativas e equilibradas, bem como uma decoração, em diversas paredes, composta por desenhos

criados pelas crianças do grupo. Além disso, possui uma boa acústica e condições térmicas confortáveis. O mobiliário presente na sala está em excelente estado de conservação, sendo a maioria dele adaptado ao tamanho das crianças, com exceção de algumas prateleiras, que eram de tamanho padrão.

A maior parte do mobiliário na sala é feito de madeira, com exceção das várias cadeiras, que são de plástico, e dos pés das mesas, que são de metal. O pavimento é tanto acolhedor como durável, proporcionando um isolamento térmico eficaz. Além disso, a sala passa por uma limpeza diária após a saída das crianças.

A sala está organizada em diversas áreas de interesse, especificamente:

A área do tapete desempenha um papel fundamental nas atividades diárias. É onde as crianças se reúnem todas as manhãs para marcar presença, cantar o "Bom Dia," ouvir histórias, interagir com a educadora.

A área das construções encontra-se na entrada da sala e é composta por quatro caixas, cada uma delas repleta de várias peças de construção, feitas tanto de plástico quanto de madeira. Geralmente, as crianças utilizam essas peças para criar as suas construções diretamente no tapete.

A área da garagem é um espaço que consiste principalmente em uma garagem contendo carros de diversos tamanhos, cores e formatos. Nesse espaço, as crianças divertem-se fazendo os carros descerem pelas rampas da garagem.

A área da casinha é a mais procurada pelo grupo de crianças. Essa área é especialmente atrativa para jogos de faz de conta, permitindo que as crianças associem essa casa de fantasia a uma casa real. Aqui, encontram-se materiais diversos, proporcionando às crianças a oportunidade de representar uma variedade de papéis sociais e familiares. Geralmente, as crianças fazem brincadeiras de imitação, como atuar como médicos ou formar famílias, criando várias personagens fictícias nesse cenário.

A área da biblioteca, onde as crianças têm à sua disposição uma variedade de recursos, incluindo livros de histórias, contos tradicionais, poemas e lengalengas. Elas podem explorar ou ler esses livros confortavelmente enquanto estão sentadas nos tapetes localizados ao lado da estante de livros. Esta área foi criada durante a prática e por não haver um espaço destinado aos livros criou-se o tema desta investigação.

Organização temporal

Portugal (2016, p. 11), refere que “(...) na sequência diária de atividades, os horários e as rotinas são sempre os mesmos, o que permite à criança explorar, praticar e adquirir confiança nas suas competências de desenvolvimento pessoal (conforto, confiança, estabilidade, controlo e segurança)”.

Horas	Atividades
7h – 9h	Acolhimento famílias e crianças
9h	Higiene Entrada na sala verde Reforço da manhã – fruta e água
9h30m	Reunião de grupo
10h	Parque
10h30m	Canção dos bons dias Marcação de presenças Atividades Pedagógicas Orientadas individuais/grupo
11h15m	Higiene
11h30m	Almoço
12h15m	Higiene Jogos de Mesa
13h	Sesta (3 anos) / atividades orientadas (4/5 anos)
14h45m	Levantar da sesta e higiene
15h30m	Lanche
16h	Higiene Brincadeiras nas Áreas
16h15	Atividades de animação socioeducativa
17h15m – 19h	Higiene Reforço da tarde - pão ou fruta Entrega das crianças

A sala vermelha tem hip-hop à segunda-feira das 15h15 às 16h

Quadro 3 – Rotina diária da sala vermelha

Embora cada dia seja distinto, trazendo inovação e criatividade, é fato que a estrutura geralmente segue um padrão que pode ser dividido em dois períodos:

O período da manhã inicia-se com uma reunião de todas as crianças, enquanto estão sentadas no tapete, fazem a marcação das presenças de forma autónoma e entoam a canção do "Bom Dia". Após essa canção, planeiam as atividades a serem realizadas e dão início à elaboração de projetos específicos ou vão para as áreas do seu interesse. Em seguida, as crianças desfrutam do lanche da manhã, realizam a escovagem dos dentes e saem para o recreio ao ar livre. Após o retorno do recreio, procedem com a higiene pessoal e têm o almoço por volta das 12h.

No período da tarde, as crianças envolvem-se em atividades lúdicas nas diversas áreas ou concluem projetos em andamento. Posteriormente, é feita a organização e arrumação da sala e, por fim, as crianças têm o seu lanche. A partir das 16 brincam livremente ou vão para casa.

Organização social

A organização social diz respeito às relações estabelecidas entre os intervenientes do processo educativo, nomeadamente a relação entre educadora-crianças e crianças-crianças, estas relações são importantes pois é através das mesmas que se promove a motivação para a participação de projetos e atividades desenvolvidas ao longo do ano. Posto isto, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações” (OCEPES, 2016, p.24)

No que se refere à relação entre **educadora-crianças**, é evidente a existência de um vínculo positivo. A educadora demonstra grande satisfação em estar com as crianças, oferecendo apoio, incentivo e promovendo o desenvolvimento e o respeito mútuo. Ela observa atentamente tanto as atitudes positivas quanto as fragilidades de cada criança e traduz sempre a sua prática em reforço positivo reforçando as atitudes positivas, enquanto procura corrigir as outras para que as crianças possam distinguir entre o que é correto e o que não é. A educadora encoraja a autonomia, a participação ativa, a iniciativa individual e a criatividade de cada criança, especialmente durante a execução de projetos.

Quanto à interação entre as **crianças-educadora**, é notório o afeto que as crianças nutrem por ela. Ao longo do dia, fica evidente a confiança que as crianças depositam na educadora, uma vez que constantemente compartilham episódios das suas vidas com ela. Sempre que ocorre algo na sala ou ao longo do dia, as crianças procuram a educadora para relatar o que aconteceu. Todas as crianças têm a liberdade de expressar os seus sentimentos, sendo ouvidas com atenção e valorizadas pelo que são, pelo que realizam e pelas atitudes que demonstram.

No que diz respeito à interação da **estagiária-crianças**, é notável que a adaptação foi feita com facilidade, demonstrando afeto, simpatia e compaixão por todas as crianças do grupo. Durante o estágio, surgiram algumas dificuldades na elaboração e execução das atividades, mas essas dificuldades foram superadas com a ajuda natural das ações das crianças e com o apoio da educadora do grupo.

No que diz respeito à interação entre **crianças-crianças**, é evidente a forte amizade que compartilham umas com as outras. De vez em quando, ocorrem pequenas discussões, mas não assumem proporções significativas. As crianças demonstram ser extremamente prestativas e atenciosas.

3.4.2. Escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale)

Durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizámos a ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) como ferramenta de análise. Esta escala permitiu-nos identificar os problemas presentes no ambiente educativo onde as práticas pedagógicas foram desenvolvidas.

De acordo com Harms et al (2008) “as sete subescalas da ECERS-R são: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal” (p.6) O mesmo autor diz-nos que a escala apresenta sete pontos com descritores:

- ✓ Nível 1 refere-se a inadequado;
- ✓ Nível 3 a mínimo;
- ✓ Nível 5 já corresponde ao descritor bom;
- ✓ Nível 7 diz respeito ao descritor excelente. (Harms, et al. 2008)

Segundo Harms, et al (2008) a escala tem um sistema de cotação

(...) a escala deve estar disponível e ser consultada frequentemente (...) as cotações devem ser baseadas na situação atual, que é observada ou descrita pela equipa, e não em planos futuros (...) quando cotar um item, comece sempre por ler os indicadores da cotação de 1 (inadequado) progredindo para as cotações superiores até atingir a cotação correta (p.10).

É de salientar que a aplicação da escala ocorreu no início e no fim da investigação e baseou-se em observações diretas.

Com o preenchimento inicial da folha de cotação – Escala de ECERS-R (Apêndice A), foi possível verificar que na categoria espaço e o mobiliário, a sua cotação média é de quatro, nas rotinas e cuidados pessoais, a sua cotação média é de cinco, na linguagem-raciocínio, a sua cotação média é de quatro, nas atividades, a sua cotação média é de dois, na interação, a sua cotação média é de seis, na estrutura do programa, a sua cotação média

é de quatro e por último, nos pais e pessoal, a sua cotação média é de seis, o que faz um total de todas as categorias de cotação média de 4 valores.

3.4.3. Caracterização do grupo de crianças

Segundo as OCEPE (2016), “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo.” (OCEPE, 2016, p.24)

Como se pode observar no quadro seguinte, era um grupo heterogéneo composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade o que, segundo as OCEPE, é importante, pois “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (2016, p, 24).

Género			
Idades	Masculino	Feminino	Total
3 anos	1	2	3
4 anos	2	4	6
5 anos	6	7	13
6 anos	1	1	2
Total	10	14	24

Quadro 4 – Distribuição do grupo por faixa etária e género

Na sala vermelha existem cinco crianças que são acompanhadas pela equipa de ELI (Equipa Local de Intervenção) de Loures, duas das crianças estão a ser seguidas na terapia da fala, duas crianças em psicologia e outra criança está a ser seguida pela docente de educação especial. Para além destas foi identificada uma criança com dificuldades ao nível da linguagem por ter síndrome de Prader Willi.

No geral, são crianças interessadas nas atividades propostas, muito dinâmicas, curiosas e meigas. É um grupo bastante afetuoso, muito ativo, com necessidade de regras e limites muito bem definidos. Durante a intervenção, foi observado que os mais velhos gostam de propor atividades e de participar em projetos e atividades que surjam dos seus interesses. As brincadeiras nas áreas, as histórias e os jogos de construção são as atividades de eleição destacando-se, também, as brincadeiras no parque e os desenhos.

As crianças no grupo, uma vez que abrangem uma ampla faixa etária, exibem variações consideráveis no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico. Cada criança possui características distintas que as tornam únicas, além de seguirem o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a observação do grupo, é notável que a grande maioria das crianças exibe um temperamento equilibrado, são sociáveis, comunicativas, divertidas e felizes. Elas apreciam tanto receber quanto proporcionar trocas afetivas. Entretanto, algumas crianças requerem atenção constante dos adultos da sala, devido à sua energia e disposição. De uma forma geral, as crianças desse grupo demonstram entusiasmo e interesse em relação a várias áreas, sendo muito participativas e curiosas.

Os interesses do grupo são vastos e variados, sendo que a maioria das crianças demonstra um forte interesse por atividades de faz de conta, desenho, pintura, recorte e colagem. Além disso, há uma preferência notável e consistente por jogos de encaixe e construção.

3.5. Caracterização do contexto institucional – 1.º CEB

O estágio realizado da unidade curricular de PES III e IV foi realizado numa escola de cariz público, no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa.

Este estabelecimento dispunha apenas da valência de 1º CEB, constituído por nove salas, uma sala destinada ao 1º ano, duas salas destinadas ao 2º ano, uma sala ao 3º/4º anos e três salas ao 4º ano, que albergam um total de 210 alunos. A escola conta ainda com espaços como: uma copa, um refeitório, uma biblioteca, um espaço exterior grande da parte de trás dos edifícios e um espaço exterior coberto da parte da frente.

A instituição oferece as seguintes respostas sociais: Componente de Apoio à Família (CAF), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Unidade que responde a particularidades específicas de alguns alunos, tendo uma sala para o efeito. Com um horário de funcionamento das 9h as 17h, no entanto, em caso de necessidade a instituição assegura o prolongamento das Atividades de Tempos Livres (ATL).

No que diz respeito aos recursos humanos docentes e não docentes, conta com 8 assistentes operacionais, uma diretora pedagógica e 13 professores.

O estabelecimento situa-se na freguesia de Odivelas, cidade e sede do Concelho com o mesmo nome, inaugurada em 1974/75, integra as freguesias de Odivelas, União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e

Olival Basto e União das Freguesias de Ramada e Caneças, distribuídas numa área de 26,4 km² e com uma população de, aproximadamente 145.707 habitantes. Encontra-se numa área suburbana, com prédios plurifamiliares ao seu redor, assim como diversos cafés, mercados e minimercados, transportes rodoviários e metropolitanos, um parque infantil, espaços verdes, uma farmácia e uma biblioteca infantil.

O concelho de Odivelas é caracterizado por ser um território hinterlândico, situado a norte de Lisboa faz fronteiras com os municípios de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa. Morfologicamente, Odivelas é formado por uma extensa várzea que se estende desde a União das Freguesias de Pontinha e Famões até à União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto, também formado por colinas e vales.

3.5.1. Caracterização da organização da sala/ambiente educativo

O ambiente educacional desempenha, sem dúvida, um papel extremamente importante na promoção de melhores aprendizagens. De acordo com Forneiro (1998), o ambiente é descrito como "um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam dentro de uma estrutura física" (p.233). Portanto, de acordo com a visão de Forneiro (2008), é possível compreender a prática pedagógica adotada em determinado ambiente educacional por meio da observação desse ambiente.

Conforme mencionado pelo mesmo autor, ambiente escolar pode ser definido em quatro dimensões: temporal, física, funcional e relacional.

Dimensão temporal

O tempo era caracterizado por uma rotina diária estruturada, que seguia o horário semanal e letivo de forma articulada.

De acordo com Niza (2013), uma estrutura organizacional estável é crucial, pois "proporciona a segurança indispensável para o envolvimento cognitivo das crianças" (p. 157). A existência de uma estrutura temporal possibilita ao aluno antecipar os eventos, promovendo a confiança e a sensação de segurança, ao mesmo tempo em que o auxilia na compreensão de sequências de acontecimentos.

No Quadro 3, podemos observar a estrutura temporal da turma em análise.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 10:30	Port.	Mat.	Estudo Meio	Port.	Mat.
			AE		
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:00	Mat.	Port.	Port.	Mat.	Port.
12:00 - 13:30	Almoço				
13:30 – 14:30	EM	AE	Mat.	Mat	Port
14:30 - 15:30	TIC	EM	EA	EA	AEC MÚS
15:30 – 16:00	Intervalo				
16:00 – 17:00	AEC EXP	AEC EF	AEC MÚS	AEC EF	EF

Quadro 5 - Organização temporal do grupo de alunos

Legenda:

MAT – Matemática

AE – Apoio ao Estudo

PORT – Português

ING – Inglês

EM – Estudo do Meio

EF – Educação Física;

EA – Expressões Artísticas;

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

AEC EXP – Atividades de Enriquecimento Curricular - Expressões;

AEC MÚS – Atividades de Enriquecimento Curricular - Música;

AEC EF – Atividades de Enriquecimento Curricular - Educação Física.

Dimensão Física

No que diz respeito à dimensão física, a organização dos espaços da sala de aula proporciona uma ampla gama de possibilidades para atividades muito diversas. Assim, o processo de aprendizagem envolve os alunos compreendendo a organização e a utilização do espaço, participando ativamente na sua organização e tomando decisões sobre as mudanças a serem realizadas.

A sala da turma estava localizada num dos três pavilhões e situava-se no rés do chão, com cerca de 40m². A sala desfrutava de uma abundante iluminação natural, excelente ventilação e continha 12 mesas e 23 cadeiras que eram utilizadas diariamente pelos alunos (figura 2).



*Figura 2:
Distribuição da sala*

Na sala de aula do 2ºA, não há áreas distintas. Dentro da área destinada aos jogos, encontrava-se um armário de madeira com duas prateleiras, onde estavam organizados os jogos didáticos e não didáticos. Os livros estavam no mesmo móvel que os jogos. Porém, não estavam organizados. Nessa área, havia pouca variedade de livros, sendo pouco



Figura 3: Zona dos livros

utilizados pelos alunos (figura 3). Tinha, ainda, uma cadeira e uma secretária para a professora onde se encontrava um computador e uma impressora.

Por último, a sala possuía três amplos armários destinados à organização de materiais trazidos pelos alunos, arquivadores, dossiês, arquivadores, cadernos novos e outros materiais. Além disso, havia um quadro de giz utilizado para exibir os trabalhos elaborados pelos alunos.

Dimensão funcional

Inicialmente, a sala de aula tinha como função principal a condução formal das atividades curriculares, abrangendo os diversos conteúdos do currículo. Além disso, também desempenhava o papel de refeitório, onde os alunos realizavam as suas refeições tanto pela manhã, às 10h30, quanto à tarde, às 15h30. Nos dias de chuva, as aulas de educação física eram lecionadas na sala de aula.

Dessa forma, a sala do 2ºA era caracterizada como um espaço dinâmico, com a capacidade de se adaptar a diferentes configurações e funcionalidades. Durante os períodos de observação e intervenção, foi feita a alteração da disposição das mesas e cadeiras, com o objetivo de aprimorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Dimensão relacional

No que diz respeito à dimensão das relações, e reiterando as considerações de Forneiro (2008), esta abrange as interações estabelecidas entre todos os participantes do processo educativo.

Assim como as outras dimensões, essa dimensão está relacionada e influencia todo o ambiente educativo. Observa-se um clima positivo entre todos os participantes, tendo um grande impacto nas aprendizagens e em todo o processo.

No que diz respeito à interação entre a professora e as crianças, podemos destacar uma relação harmoniosa. A professora demonstrou sempre prazer em estar com as

crianças, ajudando-as, apoiando-as, encorajando-as e respeitando o seu desenvolvimento integral. Também se mostrou atenta às atitudes positivas e às fragilidades de cada aluno. A professora titular de turma incentivava os alunos a adquirirem autonomia, a participarem ativamente, a tomarem iniciativas e a serem criativos. A titular procurava garantir o cumprimento das regras pelos alunos, adotando uma postura assertiva quando necessário. Os alunos participavam ativamente nas tarefas propostas pela mesma e empenhavam-se na sua realização. A professora utilizava um tom de voz encorajador e reforçava constantemente, de maneira positiva, o esforço e as atitudes corretas dos alunos. No geral, todas as crianças expressavam os seus sentimentos, eram escutadas ativamente e valorizadas pela sua identidade e autonomia

Na interação entre a criança-criança, pode perceber-se uma grande amizade entre elas. Apesar de ocorrerem algumas discussões ocasionais, estas não eram significativas e resolviam-se facilmente. As crianças eram prestativas e cuidadosas, especialmente com um aluno que não falava português. Durante os momentos de apoio da professora ao referido aluno, os colegas de turma aguardavam respeitosamente o retorno da docente para dar continuidade à aula. Demonstravam um forte espírito de entreajuda e preocupação mútua, estando sempre prontos a ajudar o outro. Quando um colega não se sentia bem, por qualquer motivo, os alunos procuravam imediatamente a assistência da professora ou de uma assistente operacional.

No que respeita à interação entre as crianças e os profissionais, havia uma supervisão das atividades para garantir a segurança do grupo. Observou-se que essa interação era muito positiva, pois quando uma criança se magoava, o adulto confortava-a e utilizava o reforço positivo para reconhecer um bom comportamento da criança. Além disso, a equipa atuava de forma a prevenir situações perigosas.

No que diz respeito às famílias, a professora estabelecia um contacto contínuo e informal através da ClassDojo, onde compartilhava informações sobre a escola e algumas fotografias dos trabalhos realizados pelos alunos. Os encarregados de educação colocavam várias questões e demonstravam preocupação com o bem-estar dos seus educandos.

3.5.2. Caracterização da turma

A turma do 2ºA era um grupo heterogéneo, composto por 21 alunos, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos (no início do ano letivo).

O 2ºA, no geral, não tinha dificuldades em cumprir regras e mostrava uma grande autonomia na realização de tarefas. Era um grupo interessado, empenhado, participativo, esforçado, curioso, criativo e disponível para realizar propostas diferentes.

Os alunos da turma têm idades muito semelhantes, mas apresentam diferenças notáveis em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico. Isso ocorre devido às características individuais de cada aluno, que os tornam únicos, além de seguirem os seus próprios ritmos de aprendizagem.

Através da observação participante realizada na primeira fase, é evidente que este grupo de alunos passa por um período de crescente autonomia e independência no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, os alunos demonstram habilidade para adquirir novos conhecimentos e conseguem realizar com sucesso todas as atividades propostas em sala de aula.

No aspeto emocional, a maioria das crianças exibe um temperamento equilibrado, sendo sociáveis, comunicativas, divertidas e felizes.

De acordo com a informação disponibilizada pela professora titular cooperante, um aluno demonstra comportamentos e dificuldades específicas de aprendizagem, aguardando avaliação por parte da EMAEI, para que fique ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018,

Existiam dois alunos abrangidos pelo DL 54/2018, de 6 de julho. Um dos alunos tem Perturbação do Espectro do Autismo com Perturbação da Linguagem grave (não verbal) e com Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e alterações graves de comportamento, congénito, presente desde o nascimento e de carácter permanente. O outro aluno apresenta uma Perturbação do Espectro do Autismo com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e da Linguagem grave (agravada por multilinguismo multiculturalidade), com repercussão na linguagem académica. Nos seus RTP estão assinaladas as medidas seletivas (ACNS) e medidas adicionais (Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado), tendo assim o PEI (Programa Educativo Individual).

Quanto às nacionalidades dos alunos, três alunos tinham nacionalidade angolana, um aluno tinha nacionalidade brasileira e outro aluno tinha nacionalidade ucraniana, tendo a restante turma nacionalidade portuguesa.

A classe social dos alunos desta turma era média baixa. A maioria dos alunos já pertencia a esta turma desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de um aluno que, vindo da Ucrânia, passou a estar incluído na turma apenas no ano letivo de 2022/2023, mas que, apesar de não falar português, mostra-se sociável com os outros alunos.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados desempenha um papel fundamental na resposta à questão de investigação inicialmente estabelecida. Nesse contexto, considerando que esta pesquisa se baseou numa abordagem qualitativa, surgiu a necessidade de utilizar diversas técnicas e instrumentos com o objetivo de auxiliar na obtenção de informações.

Segundo Antunes (2016) citado por Francisco (2010) “A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas”. (p.25).

Portanto, neste estudo, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos, como: observação participante, entrevistas semiestruturadas ou sem diretivas, inquéritos por questionário, registos fotográficos, áudio e vídeo, narrativas reflexivas e notas de campo. Utilizamos, ainda, a escala de avaliação do ambiente educativo em educação de infância (ECERS-R).

A seguir, apresentar-se-ão brevemente as técnicas e instrumentos utilizados:

Observação participante:

A observação participante desempenha um papel central no contexto do trabalho educativo. Essa técnica viabiliza ao “investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.727), permitindo também ao investigador “compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.155).

Nesta investigação específica foi utilizada a técnica de observação direta participante. Isso significa que a observação participante só pode ser realizada por meio de uma observação cuidadosa do grupo de crianças/alunos na sua rotina e contexto

educacional habitual. Essa abordagem é caracterizada pelo registo de momentos espontâneos e procura estabelecer os pontos de vista dos sujeitos em análise.

Conforme mencionado por Mónico et al. (2017), a observação participante “É uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões” (p.727) Esses métodos de observação direta são os únicos meios de pesquisa social que possibilitem a captura imediata de comportamentos, sem a necessidade da interferência de terceiros. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Numa investigação, a observação realizada através das notas de campo regista os comportamentos e reações das crianças/alunos perante atividades e/ou projetos específicos.

Assim, para recolher informações durante este estudo, foram feitos registos diários com base na observação das atitudes das crianças/alunos durante as atividades planeadas e implementadas pela educadora/professora cooperante. Esses registos foram acompanhados por fotografias, gravações de áudio e vídeo. Além disso, procurou obter-se dados junto da educadora e da professora cooperante, relativamente às instituições e às crianças/alunos, com o intuito de interpretar e compreender cada indivíduo na sua singularidade.

Entrevista semiestruturada ou semidiretiva

A entrevista tem como objetivo principal recolher informações de um ou mais participantes da pesquisa, procurando responder a questões relevantes, que podem ser formuladas tanto de forma fechada quanto aberta.

A entrevista pode ser classificada em quatro tipos distintos: estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não estruturada ou não-diretiva, e informal (Amado, 2014).

Quivy e Campenhoudt (2003) revelam que a entrevista é uma técnica fundamental na recolha de dados, pois proporciona uma verdadeira troca de informações, perceções e experiências entre o entrevistador e o entrevistado. Optou-se por utilizar o formato de entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela existência de um roteiro previamente preparado que orienta o desenvolvimento da entrevista, enquanto permite flexibilidade ao entrevistado para responder de forma adaptada.

Quando se trata de preparar uma entrevista desse tipo, é importante considerar diversos aspectos, como a seleção dos entrevistados, a estrutura (roteiro da entrevista), a redação das perguntas, o tipo e a sequência das questões, entre outros. Esses cuidados são essenciais para garantir a autenticidade da entrevista (Amado, 2014). É importante destacar que, ao elaborar uma entrevista, o investigador deve criar um roteiro organizado, contendo um número limitado de perguntas, evitando transformá-la num questionário extenso. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas realizadas inicialmente foram compostas por um número reduzido de questões claras e objetivas, organizadas em sete blocos (Bloco A - Legitimação da entrevista, Bloco B - Formação e experiências enquanto docente na área de Educação, Bloco C - Importância da linguagem escrita no pré-escolar / 1º CEB, Bloco D – Práticas das cooperantes, Bloco E - O ambiente e a linguagem escrita, Bloco F – Trabalho com as famílias e Bloco G – Considerações finais) apresentadas oralmente e por escrito. As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio, posteriormente transcritas e, em seguida, realizou-se a análise de conteúdo das mesmas (apêndice D e G).

Registos fotográficos, áudio e vídeo

Os registos fotográficos, de áudio e de vídeo foram utilizados para ilustrar diferentes momentos da prática observados e vivenciados com os grupos de crianças/alunos.

Bogdan e Biklen (1994), dizem-nos que estas técnicas de recolha de dados fornecem ao investigador “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

O registo fotográfico está intrinsecamente ligado à pesquisa qualitativa e atua como um complemento às outras técnicas aplicadas (Bogdan & Biklen, 2013).

Narrativas reflexivas

Em ambos os contextos, a prática das narrativas reflexivas foi constante. Essa abordagem permitiu uma diferenciação na pesquisa, pois foi possível registar intervenções espontâneas e momentâneas das crianças/alunos.

Como já foi mencionado, as narrativas reflexivas foram utilizadas ao longo de todo o estudo. O uso desse instrumento é altamente relevante na formação inicial de educadores/professores, pois possibilita a autognose em níveis pessoal e profissional de maneira adequada.

Através das narrativas reflexivas, foi possível aprimorar a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Conforme Porlán e Matín (1991) afirmam, "a utilização do diário permite refletir sobre os processos mais significativos da dinâmica em que o autor está inserido" (p.121). Por outras palavras, o uso das narrativas reflexivas permite que o educador/professor reflita sobre a sua própria prática, com o objetivo principal de aprimorá-la.

Notas de campo

As notas de campo desempenham um papel fundamental, pois permitem ao investigador registrar as suas observações, o que ouve e o que vivencia no campo de ação.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a principal finalidade das notas de campo “é registrar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (p.88).

Dessa forma, as notas de campo desempenharam um papel valioso na observação participante. Durante a sua elaboração, priorizou-se o registo de diálogos breves e situações relevantes para o estudo. No final de cada dia de estágio, essas notas eram analisadas para integrar as narrativas reflexivas feitas semanalmente, procurando fundamentar aspetos essenciais da pesquisa.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário tem como objetivo recolher dados informativos, sendo composto por um conjunto de perguntas apresentadas por escrito.

Segundo Gil (1999), um questionário pode ser caracterizado como “uma prática de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações variadíssimas etc.” (p.128).

A realização de um inquérito por questionário permite que o investigador colete um grande número de respostas e abranja um maior número de participantes de forma rápida e sincera, devido à garantia de anonimato proporcionada.

No que diz respeito a esta investigação aplicaram-se dois inquéritos por questionário em cada valência: um aos encarregados de educação e outro às crianças/alunos em EPE e 1ºCEB. Esses questionários foram predominantemente compostos por perguntas de resposta fechada, juntamente com algumas perguntas abertas

e foram elaborados com o objetivo de atender aos objetivos propostos. Para analisar os questionários aplicados, realizou-se uma transcrição de conteúdo dos mesmos (apêndice H, I, J e K).

3.7. Apresentação do plano de ação na EPE

No decorrer da investigação foram realizadas diversas atividades que serão apresentadas de seguida. Sendo o plano de ação flexível e encarado com um guião do investigador (Bogdan & Biklen, 1994) importa referir que todas as atividades consideraram os interesses e vontades das crianças.

O plano de ação delineado na figura 3 foi implementado após a identificação do problema, que consistia na falta de organização e promoção de aprendizagens no espaço destinado aos livros. Com base nisso, foram desenvolvidas atividades que buscaram integrar as três principais áreas de conteúdo, com o objetivo de relacionar esses dois domínios, atender aos interesses das crianças e promover aprendizagens matemáticas, especialmente no contexto da organização e da escrita. Essa abordagem também visou abordar a falta de estímulo para a escrita por parte da educadora cooperante.

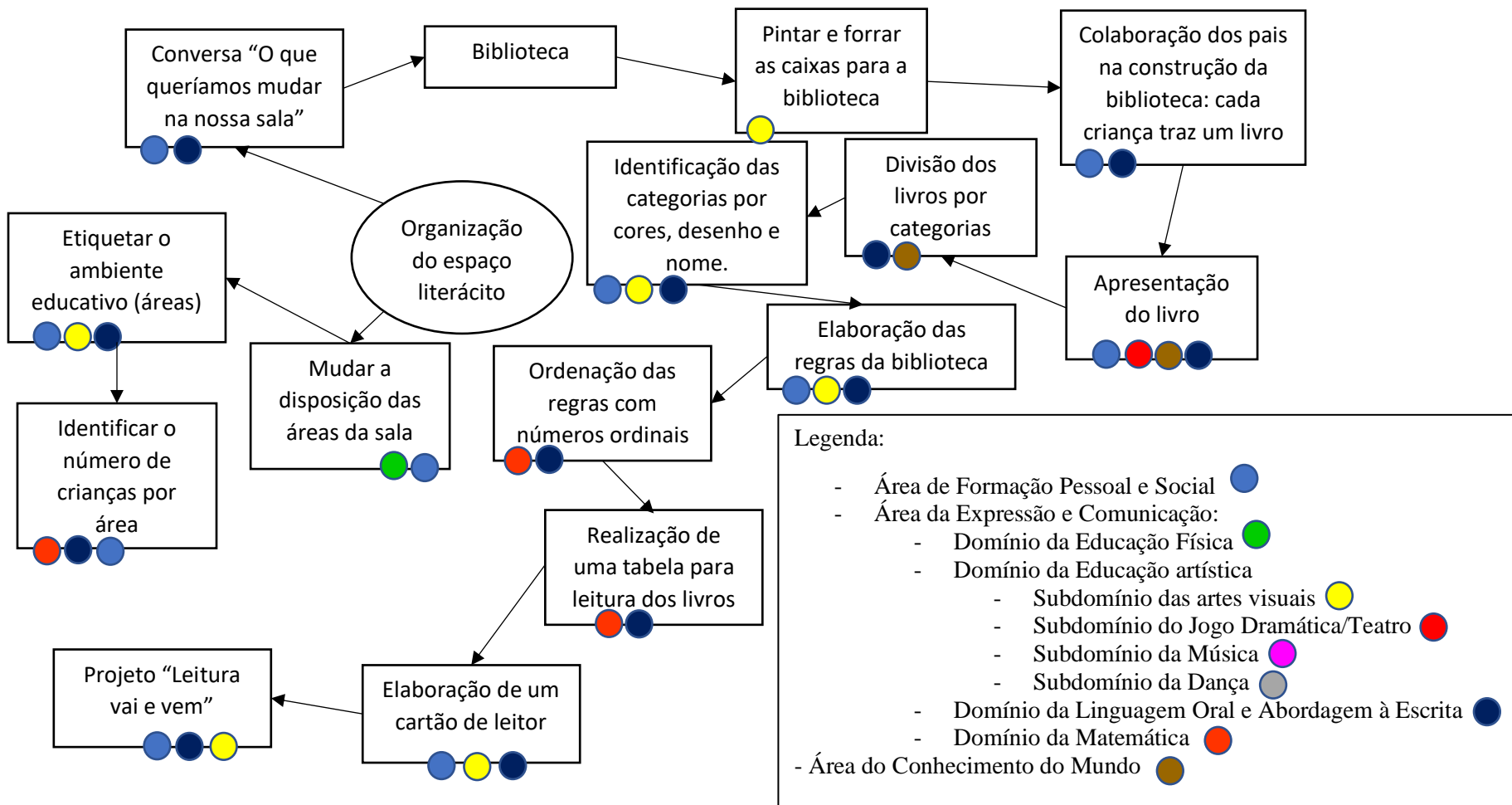


Figura 4 - Teia do plano de ação em EPE

3.8. Apresentação do plano de ação no 1ºCEB

O plano de ação no contexto do 1ºCEB foi elaborado após a avaliação do espaço da biblioteca da sala. Durante uma pesquisa sobre melhorias desejadas na sala, 14 alunos expressaram o desejo de mudar o espaço dos livros, justificando que tinham dificuldade em encontrar os livros que desejavam. Apenas cinco alunos mencionaram o desejo de mudar as mesas.

Com base nisso, e após uma entrevista com a professora cooperante, ficou evidente que a maioria dos alunos preferia ter um novo espaço para os livros, enquanto um pequeno grupo estava interessado em mudar as mesas. Além disso, foram identificadas algumas dúvidas dos alunos em relação à escrita.

Portanto, decidiu-se iniciar a remodelação do espaço dos livros, visando desenvolver o senso de organização e escrita dos alunos. A biblioteca da sala foi projetada de acordo com os interesses dos alunos e os livros a serem foram escolhidos por eles mesmos.

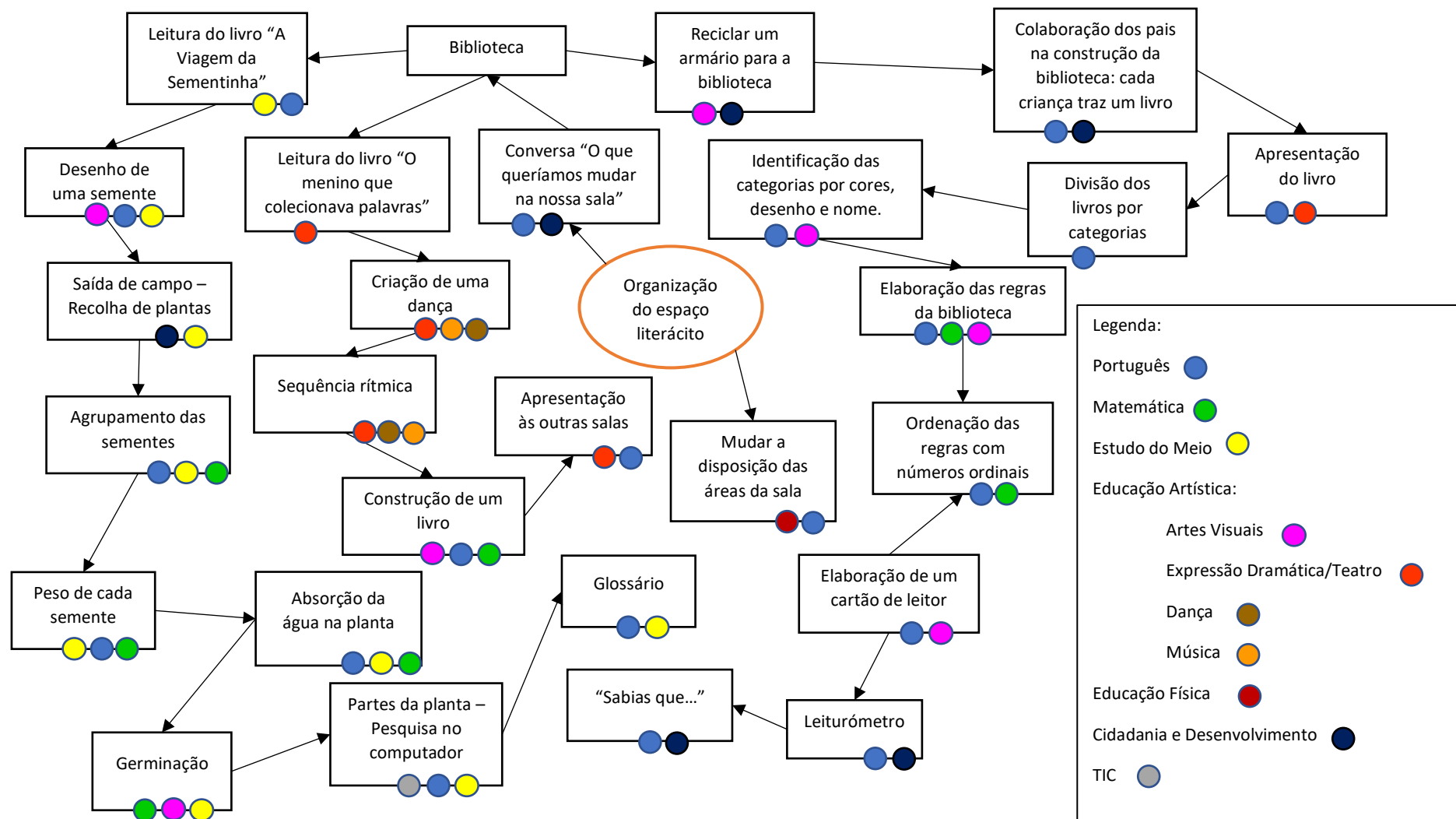


Figura 5 - Teia do plano de ação no 1ºCEB

3.9. Justificação dos planos de ação e intencionalidade pedagógica

O plano de ação foi executado tendo em consideração as necessidades e interesses do grupo, dando prioridade à organização do espaço educativo e os seus contributos para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Inicialmente, a observação possibilitou diagnosticar e identificar/definir o tema da investigação/problema. Através da mesma foi possível observar que o espaço dos livros não era valorizado e sentimos a necessidade de mudar esse mesmo espaço. Ao longo das intervenções as crianças/alunos questionaram e foram realizadas conversas de grupo. Desta forma a opinião das crianças/alunos conduziu à realização das atividades.

Posteriormente, foram propostos os objetivos abaixo descritos:

Objetivo geral:

- . Compreender quais as implicações que o ambiente educativo promove no desenvolvimento de competências da Linguagem escrita.

Objetivos específicos:

- . Identificar a organização do ambiente educativo;
- . Reconhecer competências da Linguagem Escrita;
- . Promover ambientes educativos estimulantes ao desenvolvimento da Linguagem Escrita;
- . Relacionar a organização do ambiente educativo com a aquisição de competências da Linguagem Escrita.

Capítulo 4.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Ao longo do capítulo 4 serão apresentadas e analisadas as atividades planejadas (Apêndices L a R) e implementadas na investigação com o intuito de responder à questão de investigação

4.1. Apresentação e análise das atividades– EPE

Atividade 1 – “O que vamos mudar na nossa sala?”

A primeira atividade da investigação surgiu depois do “Bom dia”. Foi iniciada, em grande grupo, uma conversa sobre o que era possível mudar na sala, a mesma surgiu no seguimento da observação inicial do espaço educativo onde se chegou à conclusão de que a organização estava confusa, no entanto essa confusão era mais evidente na área dos livros.

Nota de campo		Descrição	28/04/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “O que acham que podemos mudar na nossa sala?” Criança B: “Eu acho que podíamos mudar as mesas...” Criança C: “Podíamos por a garagem ao pé das construções porque eu gosto de brincar nos dois!” Investigadora: “E os livros? Acham que está bem assim?” Criança L: “Não.” Criança C: “Na casa dos meus avós os livros estão nos armários.” Investigadora: Boa C! E estão como? Em pé ou deitados? Criança C: ”Estão em pé como aqueles!” (Apontou para os livros que estavam no armário da educadora)	
Local	Área do tapete		
Atividade Rotina	Diálogo		
Observações	Dei mais enfoque ao melhoramento da área dos livros		

Figura 6 - Notas de campo 28/04/22

A área dos livros da sala apresentava-se através de uma caixa onde os livros eram colocados de forma aleatória e sem organização, sendo que a maioria dos livros já apresentava alguma degradação (figura 7), o que poderia comprometer a tão necessária motivação das crianças para os livros, ou seja, o estímulo, um dos elementos-base para que se possam desenvolver de forma harmoniosa. Muitas crianças, dentro dos seus lares não têm a oportunidade de entrar em contato com os livros, perdendo assim os benefícios enormes que estes oferecem. Neste sentido, deverão “ter a sua oportunidade no jardim de infância” (Sim-Sim, 1998, p.123)



Figura 7 - Evidências área dos livros

Durante a conversa foi decidido organizar os livros e dividi-los por categorias.

Nota de campo		Descrição	28/04/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “Então o que fazemos aos livros?” Criança I: “Podemos por eles em muitas caixas.” Investigadora: “Boa! Será que podemos dividi-los por categorias?” Criança C: “Sim, os animais e o Peter Pan.”	
Local	Área do tapete		
Atividade Rotina	Diálogo		
Observações			

Figura 8 - Notas de campo 28/04/22

Atividade 2 – “Criação da biblioteca”

A atividade surgiu no seguimento da conversa da atividade anterior. Depois de todas as ideias organizadas decidimos começar por mudar a área da biblioteca e nesse sentido começaríamos por dividir os livros por caixas e cada caixa seria uma categoria diferente.

Assim, optou-se por utilizar caixas de fruta e foram pintadas cada uma de uma cor diferente (vermelho, laranja e verde), 3 caixas para as diferentes categorias. O grupo foi dividido em pequenos grupos de 5 elementos e, no exterior, foi dividido por cada grupo uma caixa, 5 trinchas e a respetiva trincha. De modo a envolver o grupo no processo criativo da biblioteca demos oportunidade às crianças para pintar livremente, como é possível observar nas figuras apresentadas abaixo.



Figura 9 - Evidências pintura das caixas



Figura 10 - Evidências pintura das caixas

Nota de campo		Descrição	05/05/2022
Intervenientes	1 criança	Criança A: “Rita, não precisavas de ter trazido a cor de laranja.” Investigadora: “Querias outra cor?” Criança A: “Não, era só juntar o amarelo e o vermelho e já tínhamos a cor de laranja”	
Local	Exterior		
Atividade Rotina	Pintura das caixas		

Figura 11 – Notas de campo 05/05/22

As crianças manifestaram satisfação com os resultados na medida em que mostraram interesse em concretizar tudo no mesmo dia, questionando: “Já podemos pôr os livros?” e “Já estão secas?”. Esta atividade promoveu a empatia e entreajuda e o sentimento de serem ouvidas entre as crianças, pois foi observado que por ser uma sala heterogénea as crianças mais velhas auxiliavam as crianças mais novas sem a necessidade de questionar o adulto. Na realidade, quando estas se sentem ouvidas e valorizadas tanto pelos adultos como pelos seus pares, tornam-se crianças com “skills sociais capazes de estabelecer sincronia com os outros” (Gottman, 1983, citado por Katz e McClellan, 2006, p. 13).

Atividade 3 – “Catalogação dos livros”

De modo a integrar as famílias na atividade, foi sugerido que trouxessem um livro para a nossa biblioteca adequado à faixa etária em questão. A intervenção das famílias foi bastante benéfica pois enriqueceu a nossa literatura e as crianças mostraram-se mais envolvidas no processo.

Nota de campo		Descrição	07/05/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “agora temos poucos livros para a nossa biblioteca” Criança D: “Eu tenho muitos livros em casa.” Criança B: “Eu também...podemos trazer das nossas casas”	
Local	Zona do tapete		
Atividade Rotina	Diálogo		

Figura 12 – Notas de campo 07/05/22

À medida que as famílias iam trazendo os livros, a criança apresentava o livro à turma abordando o tema do livro, o autor e a editora. Algumas crianças mostraram-se mais reticentes em apresentar o seu livro. No entanto, a estagiária, a educadora cooperante e o restante grupo auxiliaram nesse processo e só o faziam até onde se sentissem confortáveis. No seguimento da divisão dos livros, e depois de todos as famílias terem dado o seu contributo à biblioteca, optou-se por dividi-los em 3 categorias: Desenhos animais; Contos; Vamos aprender... e, em grande grupo, os livros foram divididos pelas respetivas categorias.



Figura 13 - Evidência: Divisão dos livros por categoria

Nota de campo		Descrição	07/05/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “O que é que vos acham que vamos colocar na categoria “Vamos aprender...”?” Criança I: “São os livros que nos ensinam sobre as coisas...temos os dos dinossauros.”	
Local	Zona das mesas		
Atividade Rotina	Divisão por categorias		

Figura 14 – Notas de campo 07/05/22

Depois de dividir os livros, e de forma a agilizar o processo de arrumação dos mesmos, decidiu-se identificar os mesmos a 3 níveis: escrita, desenho e por cores, utilizando autocolantes em forma de círculo na lombada do livro. A cor é equivalente à cor da caixa da categoria: Desenhos animais – Caixa vermelha – autocolantes vermelhos; Vamos Aprender – Caixa amarela – autocolantes amarelos; Contos – Caixa verde – autocolantes verdes. Como já foi referido, este é um grupo heterogéneo. Desta forma as crianças mais velhas escreveram o nome da categoria, as mais novas desenharam e a pares identificaram com as cores.



Figura 15 - Evidência: Divisão das categorias por cores



Figura 16 - Evidência: Ilustração e escrita dos nomes das categorias

Nota de campo		Descrição	07/05/2022
Intervenientes	Grande grupo	Criança I: “Rita eu ajudei a C porque ela não estava a conseguir colar.”	
Local	Zona das mesas		
Atividade Rotina	Divisão por categorias		

Figura 17 – Notas de campo 07/05/22

Concluída a catalogação das áreas e dos livros, procedeu-se à arrumação dos mesmos nas respetivas caixas. As crianças mostraram-se envolvidas, entusiasmadas e participativas. Foi essencial esta arrumação e o facto de deixar os livros sempre no mesmo local, para que as crianças soubessem sempre em que lugar os materiais estavam. Segundo as OCEPE “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (OCEPE, 1997, p. 38)



Figura 18 - Evidência: Arrumação dos livros

As estratégias aplicadas foram alicerces na execução da atividade e os objetivos pretendidos foram alcançados.



Figura 19 - Evidência: Biblioteca

Atividade 4 – “Regras da biblioteca”

Nota de campo		Descrição	07/05/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “o que podemos melhorar na nossa área da biblioteca?”	
Local	Área do tapete	Criança C: “Não devemos estragar os livros”	
Atividade Rotina	Diálogo	Criança I: “Temos de ter cuidado a ler os livros” Investigadora: “O que acham que podíamos fazer para não estragar os livros?” Criança C: “Podemos fazer as regras da biblioteca como temos ali” (apontou para as regras da sala) Investigadora: “Acho uma excelente ideia C”	

Figura 20 – Notas de campo 07/05/22

Como foi possível observar nas notas de campo acima descritas, esta atividade partiu, novamente, dos interesses e vontades das crianças. Juntou-se o grande grupo e, em conjunto, foram definidas as regras da biblioteca e decidido onde ficariam expostas para consulta.

Depois das regras definidas, e de modo a dar início à sua representação, o grupo foi organizado em pares, uma criança mais velha e uma criança mais nova. Foi distribuída uma folha por cada elemento do grupo, a criança mais velha escrevia a regra e a mais nova fazia a ilustração da mesma. Os mais velhos, apesar de já terem intencionalidade de escrita, não o conseguem fazer sem copiar, desta forma a regra foi escrita num papel e a criança copiava as letras.



Figura 21- Evidência: Escrita das regras da biblioteca



Figura 22- Evidência: Escrita das regras da biblioteca

No final de todas as regras escritas e ilustradas foram numeradas as mesmas por importância. Desta forma, foi pertinente abordar os números ordinais e cardinais. Depois

de uma breve explicação destes conceitos foi pedido que escrevessem nos papéis os números de 1 a 10, para que de seguida pudéssemos então numerar as regras.



Figura 23- Evidência:
Numeração das regras



Figura 24- Evidência:
Numeração das regras

Atividade 5 – “A tabela dos livros”

Nota de campo		Descrição	18/05/2022
Intervenientes	2 crianças	Criança I: “Rita, hoje podemos ler um livro? Investigadora: “Claro que sim!”	
Local	Casa de banho	Criança B: “Amanhã podemos ler o do elefante Elmer?” Investigadora: “Sim, depois do almoço vamos decidir os livros que vamos ler esta semana.”	
Atividade Rotina	Higiene		

Figura 25- Notas de campo 18/05/22

De modo a promover momentos de leitura diariamente, foi elaborada uma tabela onde estão os dias da semana e qual o livro que iremos ler em cada um dos dias e o autor desse mesmo livro. Todos os dias era selecionado um chefe de sala e esse chefe tinha a responsabilidade de ir ver qual o livro que iria ser lido naquele dia.



Figura 26- Evidência: Tabela da
leitura dos livros

Atividade 6 – “Mudar a nossa sala”

Depois da biblioteca pronta chegou-se à conclusão de que a área dos livros tinha pouco espaço e desta forma foi decidido alterar as áreas da sala.

Nota de campo		Descrição	20/05/2022
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “Como acham que devemos mudar as áreas?” Criança D: “A garagem devia estar ao pé das construções?”	
Local	Zona das mesas	Investigadora: “Porquê?” Criança D: “Porque eu gosto de brincar com os dois”	
Atividade Rotina	Diálogo		

Figura 27- Notas de campo 20/05/22

Foi determinado que a área da garagem ficaria junto à área das construções e colocámos o tapete ao lado da área dos livros (biblioteca). Foram dispostos os móveis de arrumação de um lado da sala e a casinha foi colocada onde estava o tapete.



Figura 28- Evidência: Mudança da sala



Figura 29- Evidência: Mudança da sala

Bruner (1999, p. 137) refere que o espaço, na educação pré-escolar, funciona como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são partilhadas. (...) Deve ser um lugar onde as crianças possam descobrir o uso da mente, da imaginação, dos materiais e possam aprender o poder de fazer isso juntos”.

Com isto, no seguimento da alteração das áreas, foi pertinente catalogar as mesmas, mais uma vez ao nível da escrita e do desenho como já havia sido feito na realização das regras da biblioteca e foi decidido, também, o número de crianças que podiam estar em cada área. Para fazer essa identificação foram feitas estrelas para a criança que está na área usar.



Figura 30- Evidência:
Catalogação das áreas



Figura 31- Evidência:
Catalogação das áreas

Atividade 7 – “O meu cartão de leitor”

Nota de campo		Descrição	28/05/2022
Intervenientes	Pequeno grupo	Criança A: “Posso levar um livro da biblioteca para ler em casa?” Criança I: “Eu também posso?” Investigadora: “Sim podem”	
Local	Exterior		
Atividade Rotina	Brincadeira no exterior		

Figura 32- Notas de campo 28/05/22

No seguimento desta conversa criou-se um cartão de leitor onde consta a fotografia da criança, o seu nome, um desenho feito por si e o número de leitor.



Figura 33- Evidencias:
Elaboração do cartão de leitor



Figura 34- Evidencias:
Cartão de leitor

Depois do cartão de leitor pronto e de forma a integrar as famílias na leitura diária das crianças criou-se o projeto “Leitura vai e vem”. No projeto “Leitura vai e vem” cada

criança, à sexta-feira, levou para casa um livro e uma folha de registo (Apêndice S) da leitura onde, em conjunto com a família, teriam de preencher colocando o nome do livro, quem leu, se gostou ou não e onde teriam de fazer a ilustração da história.

4.1.2. Entrevista à Educadora Cooperante

É de salientar que a entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC) foi bastante benéfica na medida em que foi possível identificar as práticas da mesma.

A escolha da entrevista foi a semiestruturada que se caracteriza por ter “(...) como ponto de partida um guião mais estruturado, que visa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Máximo-Esteves, 2008:96). Por se tratar de uma entrevista de carácter qualitativo a entrevista será analisada em conjunto com outros instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a ECERS, observação participante, inquéritos por questionário, análise de documentos, entre outros.

Da análise feita às respostas obtidas, no que concerne à importância da linguagem escrita na educação pré-escolar a EC afirmou que “Considero importante não pelo facto de escrever em si, mas a intencionalidade (...)” (Entrevista à EC, apêndice C), referiu, ainda que considera importante pois, “(...) é uma das primeiras formas gráficas das crianças e assim vão tendo algumas conceções da escrita.” (In Entrevista à EC, apêndice C)

É de realçar que a EC privilegiava momentos de escrita autónoma diariamente integrando-a na rotina “(...) marcação de presenças, a escrita do nome e a data nos trabalhos ou algum recado ou carta que queiram escrever (...)” (In Entrevista à EC, apêndice C) e que as crianças sentem necessidades desse tipo de atividades e questionam sobre a escrita implícita em algum livro.

À questão de como caracteriza o ambiente educativo da sala no que se refere aos materiais e à área da escrita propriamente dita a EC referiu que “(...) as crianças têm fácil acesso aos lápis, às canetas e às folhas para poderem desenhar livremente (...)” (In Entrevista à EC, apêndice C) e segundo a mesma as crianças procuram esta área com muita frequência.

Quanto à influência do ambiente educativo no desenvolvimento da escrita a EC afirmou que “Sim, o ambiente influencia.” (In Entrevista à EC, apêndice C) na medida em que (...) sentem-se à vontade para fazer um desenho para um amigo da sala ou para

um familiar e gostamos de registar momentos importantes do quotidiano (...). (In Entrevista à EC, apêndice C)

Quando questionada sobre se conseguia estabelecer com as famílias relações de partilha e/ ou continuidade de algumas atividades desenvolvidas a EC afirmou que “Por vezes é um pouco difícil (...)” (In Entrevista à EC, apêndice C) justificando que “Tentamos que tudo o que seja enviado seja criativo e promova momentos em família, mas nem sempre recebemos de todos os pais, mas tentamos trabalhar isso com as crianças (...)”. (In Entrevista à EC, apêndice C)

Podemos afirmar que, no geral, a EC considera que o desenvolvimento da linguagem escrita na educação pré-escolar é importante, assim como privilegia momentos de escrita ao longo do dia.

4.1.3. Questionários às famílias

Na sequência da entrevista feita à Educadora Cooperante e de modo a compreender se as famílias promoviam a escrita em casa, foi realizado um pequeno questionário aos pais com o intuito de dar resposta a essa questão.

Este questionário é do tipo misto sendo 4 resposta abertas e uma fechada. Foram obtidas 16 respostas o que contribuiu para uma benéfica avaliação da investigação

Relativamente à primeira questão sobre “com que frequência compra livros aos seus filhos?”, os pais ou compram livros ou reutilizam os livros de familiares, mas em geral, todos tem contacto com a literatura.

À questão “lê frequentemente histórias ao seu educando?”, como pode ser verificado na transcrição dos questionários disponível em apêndice I, a leitura de histórias é feita, frequentemente, à noite, antes de dormir.

Como é possível observar no *gráfico 1*, cerca de 69% dos pais responderam afirmativamente ao facto de incentivarem os filhos a escrever, nomeadamente a copiar ou passar por cima do picotado. Apenas 31% dos pais respondeu que não incentiva a escrita, e a justificação prende-se ao facto de acharem que ainda não estão na idade.

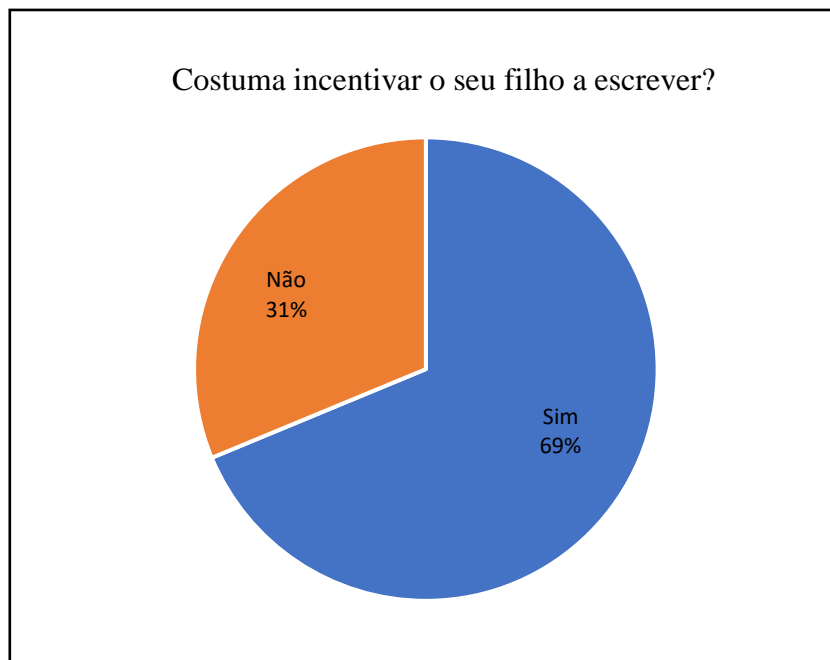


Gráfico 1 – Costuma incentivar o seu filho a escrever?

Outra questão que foi pertinente colocar no questionário foi tentar perceber a opinião dos pais relativamente ao incentivo da escrita na EPE e se concordavam ou não. No que diz respeito a esta questão, podemos observar no *gráfico 2* que todos os pais responderam que é importante começar o incentivo à linguagem escrita na EPE.

Aqui, a percentagem de respostas negativas é nula pois, embora não incentivem os filhos a escrever, consideram importante incentivar a linguagem escrita desde cedo.

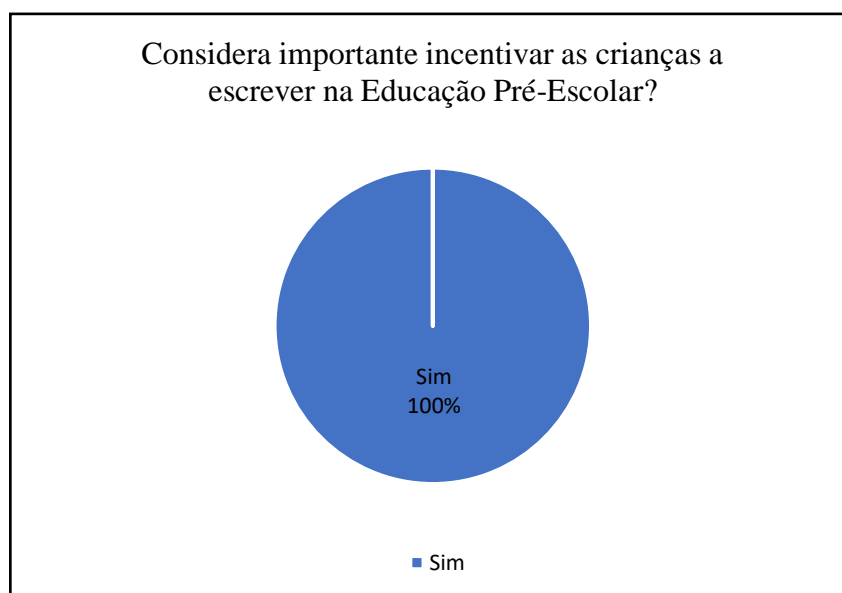


Gráfico 2 - Considera importante incentivar as crianças a escrever na Educação Pré-Escolar



Gráfico 3 - Achas importante saber ler e escrever?

Relativamente à última questão sobre “quais as áreas que considera importantes numa sala de pré-escolar?”, a maioria considera importante todas as áreas, referem ainda que todas as áreas contribuem para o desenvolvimento da criança.

Na generalidade, os encarregados de educação gostariam que a EPE fosse uma preparação para o 1ºCEB, pois todos consideraram importante incentivar a escrita no jardim de infância.

Com o término da análise do questionário aos pais foi essencial conhecer a opinião das crianças sobre o tema. Desta forma, foi feito um questionário às crianças com o intuito de compreender “(...) o modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita (...)” (Mata, 2008, p.16)

4.1.4. Questionário às crianças

Na formulação do questionário houve o cuidado de formular questões simples e diretas de forma a que as crianças compreendessem o que era questionado.

À questão sobre a importância de saber ler e escrever, quase todas as crianças concordaram que saber ler e escrever é importante, como é possível observar no gráfico seguinte.

Quando questionadas sobre se gostariam de aprender a ler e escrever a grande maioria respondeu de forma positiva. Como é possível observar na transcrição do questionário disponível em apêndice H, as justificações divergiram, pois se para algumas crianças é importante saber ler e escrever para escrever cartas, para outras é importante para ler histórias.

Relativamente à questão “Para que serve a escrita?” as respostas foram diversas entre “Para nós sabermos as coisas” e “para quando irmos para a escola primária podermos aprender. Apesar de ser uma sala heterogénea ainda não têm a capacidade de relacionar a leitura com a escrita e compreender que são dois domínios relacionados.

A última questão tinha o intuito de compreender as conceções que as crianças tinham acerca da funcionalidade da escrita. Dessa forma, a questão colocada foi “Se soubesses escrever, o que gostarias de escrever muitas vezes?”. As respostas permitiram perceber que as crianças veem a escrita como um meio de comunicação onde transmitem ou comunicam algo a alguém. Referiram, também, que serve para escrever coisas de que gostam muito.

4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados das atividades – 1.º CEB

Das atividades realizadas em contexto de 1.º CEB selecionaram-se as três seguintes para apresentar.

Estas atividades foram previamente planificadas e concretizadas a partir do mês março do ano de 2023 (Apêndices T a Z).

Atividade 1: Criação da biblioteca

Esta atividade iniciou-se após uma conversa que partiu da questão: “O que queremos mudar na nossa sala?” Os alunos foram incentivados a refletir e “discutir” sobre o que poderíamos alterar e, depois de alguns minutos de conversa, chegamos à conclusão que começaríamos pela zona dos livros pois, apesar de ter um número considerável de livros, apresentava uma maior desorganização e estava junto a outros cadernos e trabalhos. (figura 35)

Foi utilizado um móvel de cozinha, destinado ao descarte, como base para a criação de nossa biblioteca. Coletivamente, por sugestão de uma aluna (notas de campo- figura 36) foi deliberado que não haveria qualquer intervenção de pintura, mantendo-se a cor original do móvel.



Figura 35- Evidência: zona dos livros

Nota de campo		Descrição	15/03/2023
Intervenientes	Grande grupo	Criança A: “Eu acho que não devíamos pintar.” Investigadora: “Não? Então qual é a tua sugestão?”	
Local	Sala de aula	Criança A: “Porque para o ano podemos não estar aqui e depois os outros que vierem podem não gostar da cor que nós pintámos.”	
Atividade Rotina	Criação da biblioteca	Criança B: “Sim, é verdade” Investigadora: “Todos concordam que devemos manter a cor original do móvel?” Grande grupo: “Sim!”	

Figura 36- Notas de campo 15/03/23

Após esta conversa e com o objetivo de envolver as famílias na atividade, foi proposto que trouxessem um livro adequado à faixa etária correspondente para a nossa biblioteca. A participação das famílias teve um impacto extremamente positivo, uma vez que enriqueceu a nossa coleção literária e os alunos demonstraram um maior empenho e interesse no processo.

Inicialmente, procedeu-se à classificação dos livros em categorias distintas, estabelecendo as seguintes categorias: Contos, Banda Desenhada, Sabias que... e outros, procedendo identificação através da escrita. (figura 37)



Figura 37- Evidência: identificação das categorias



Figura 38- Evidência: categorias

De seguida, os livros foram identificados com círculos da cor da identificação escrita já feita, pois na educação infantil é fundamental oferecer aos alunos a oportunidade de visualizar, explorar, entrar em contacto e manusear uma variedade de objetos que fazem parte do universo das cores, permitindo que a criança as identifique mais facilmente. Assim, mesmo os alunos que ainda não sabiam ler ou enfrentavam dificuldades na mesma conseguem organizar-se através da identificação das cores. Foi extremamente relevante observar que os alunos chegaram a essa conclusão de forma autónoma, como podemos constatar nas notas de campo a seguir descritas.



Figura 39- Evidência: dos livros por cores

Nota de campo		Descrição	17/03/2023
Intervenientes	Grande grupo	Investigadora: “Agora vamos colar os círculos que fizemos nos livros.”	
Local	Sala de aula	Criança A: “Rita, as cores é bom para o I, porque ele não sabe ler e assim já pode guardar no sítio certo.”	
Atividade Rotina	Identificação por cores	Criança B: “M nós também podemos guardar.” Investigadora: “Obrigada pela vossa colaboração, mas o I e todos vão conseguir arrumar bem.” Criança B: “Não podemos é deixar desarrumado.”	

Figura 40- Notas de campo 17/03/23

Posteriormente às notas de campo acima mencionadas, foi proposto em grupo criar as regras da biblioteca, pois estabelecer limites desde cedo, é importante para que as crianças se sintam “mais tranquilas e seguras.” (Webster-Stratton, 2016, p.67) e, desta forma também “ajudar a criança a atingir o controlo dos seus impulsos. A criança tem de compreender que nem todos os comportamentos podem ser tolerados da mesma forma.” (Vale, 2014, p.32).

Assim, esta implementação é necessária para que estes aprendam a conviver em parceria, aprendendo a distinguir o certo do errado.

Dessa forma, foi pedido que, em grupo e numa folha (figura 41), escrevessem as regras que achassem mais importantes para, de seguida, ser discutida em grupo a relevância das mesmas. Assim, os alunos expressaram as suas ideias e opiniões,

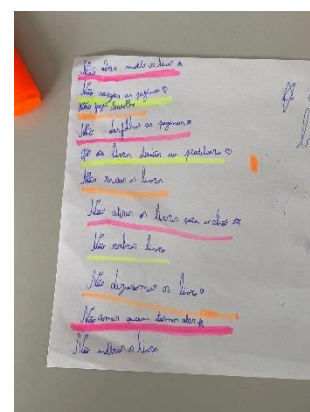


Figura 41- Evidência: escolha das regras da biblioteca

argumentaram e debateram as suas ideias e as dos outros e reconheceram que a sua participação pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente.

As regras foram discutidas, escolhidas e ordenadas em ordem decrescente em grande grupo. Foram escolhidas as regras que os alunos selecionaram sendo as mais relevantes e oportunas para os nossos objetivos no que diz

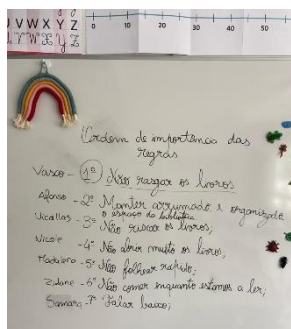


Figura 42- Evidência: ordenação das regras

respeito à biblioteca e utilização dos livros e do espaço. (figura 42)

Após a conclusão da seleção das regras, as mesmas foram divididas em sete pares, sendo que cada par tinha a responsabilidade de ilustrar e escrever a regra que lhe foi atribuída aleatoriamente.

Por fim, foi decidido o espaço onde ficariam as regras e colocámos no mesmo consoante a ordenação que fizemos anteriormente. Chegou-se à conclusão de que a elaboração das regras foi bem-sucedida, pois os alunos demonstraram preocupação em segui-las sempre que havia oportunidade para a leitura e, nesse sentido, verificavam se eram cumpridas por todos ou não.



Figura 43- Evidência: Ilustração das regras.



Figura 44- Evidência: Colocação das regras.

Nota de campo		Descrição	06/04/2023
Intervenientes	Grande grupo	Criança A: "Rita, quem ler mais livros ganha?." Criança B: "Podíamos fazer uma competição." Investigadora: "Podíamos criar um medidor de leitura, mas não será uma competição."	
Local	Sala de aula		
Atividade Rotina	Atividade de português		

Figura 45- Notas de campo.

Foi decidido, então, desenvolver um medidor de leitura chamado Leiturómetro. O nome foi escolhido em conjunto. O objetivo do Leiturómetro era registar os livros lidos por cada aluno ao longo de um mês e, no final, verificar quem leu mais.

Para a concepção do Leiturómetro, foram utilizadas fitas de seda, juntamente com fotografias individuais dos alunos, a fim de realizar a sua identificação. Além disso, foram utilizados quadrados brancos, os quais foram armazenados numa caixa, para registar o nome dos livros lidos. (figura 46)



Figura 46- Evidência:
Leiturómetro.

Durante o processo de leitura do livro, aplicou-se uma ficha de leitura com o intuito de avaliar se o livro foi lido e compreendido pelos alunos. As fichas de leitura foram arquivadas em pastas, separadas entre as fichas novas e aquelas que já foram preenchidas anteriormente.

Desta forma, promoveram-se práticas de leitura e o gosto pela mesma, promovendo da mesma forma a escrita, pois o sucesso na fase inicial da aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das competências necessárias para alcançar um bom nível de literacia em seres humanos estão intrinsecamente ligados à frequência das práticas de leitura desde a primeira infância e ao longo de todo o percurso educacional.

Após a primeira leitura e, conseqüentemente, o preenchimento das fichas de leitura observou-se que os alunos aderiram bem e mostraram-se ativos e motivados na continuação desta atividade. Pois, como Viana e Martins (2009) afirmam “...aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades” (p. 17).

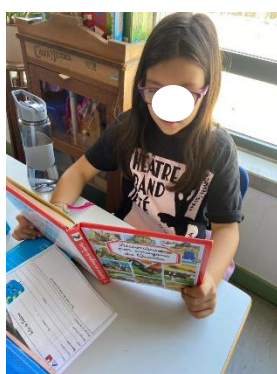


Figura 47- Evidência:
Leitura



Figura 48- Evidência:
Leiturómetro.

Nota de campo		Descrição	06/04/2023
Intervenientes	1 criança	Criança A: “Rita, descobri uma coisa sobre as escovas de dentes!” Investigadora: “Queres partilhas com os colegas?” Criança A: “Sim! Posso escrever e depois ler para eles?” Investigadora: “Claro.”	
Local	Sala de aula		
Atividade Rotina	Leiturómetro		

Figura 49- Notas de campo.

Com base nesta discussão, chegou-se à decisão de estabelecer uma área destinada a apresentar curiosidades que fossem encontradas, agrupadas na categoria “Sabias que...”. Portanto, nomeou-se essa área da mesma forma: "Sabias que..." e, as curiosidades escritas deviam iniciar com: “Sabias que...”. Após isto, os alunos mostraram-se empenhados em descobrir curiosidades e, ao longo da semana, foram aparecendo vários “Sabias que...” para analisar. (figura 50)

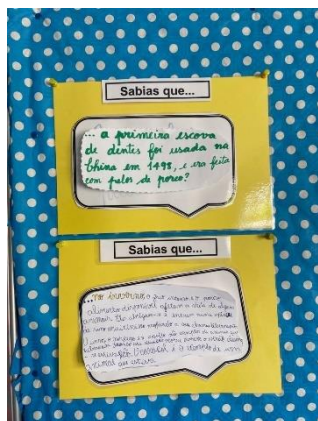


Figura 50- Evidência:
Sabias que.



Figura 51- Evidência:
Sabias que..

Atividade 2: “A Viagem da Sementinha”

Após isso, e visto que se começaram a ler os livros da biblioteca, foi solicitado que os alunos selecionassem um livro para ser trabalhado na semana seguinte. O livro escolhido em conjunto foi "A Viagem da Sementinha" que aborda o processo de germinação. Após a leitura da história, solicitou-se aos alunos que desenhassem uma ou várias sementes numa folha em branco, representando como imaginavam que são. Os desenhos foram acompanhados por uma breve descrição da concepção que têm sobre as sementes, sendo esperado que as respostas possam variar, do gênero:



Figura 52- Evidência:
Desenho da semente.

- É um grão;
- É um caroço;
- É o que está dentro da fruta.

Nota de campo		Descrição	26/04/2023
Intervenientes	1 criança	Criança A: “Rita, posso fazer várias sementes ou só uma” Criança B: “Claro que podes, olha a melancia tem várias sementes, mas a manga só tem uma.”	
Local	Sala de aula		
Atividade Rotina	Desenho das sementes		

Figura 53- Notas de campo 26/04/2023.

Após a conclusão do desenho, pediu-se que fossem apresentadas as suas produções à turma, como podemos observar na figura 54 e 55.

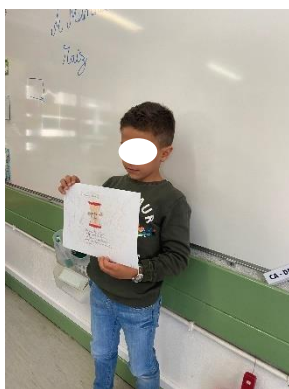


Figura 54- Evidência: Apresentação das produções.



Figura 55- Evidência: Apresentação das produções.

Organizadas essas respostas, planeou-se e organizou-se conjuntamente uma saída de campo, de modo a permitir que as crianças tivessem oportunidade de observar e recolher algumas flores e/ou sementes, com o intuito de estabelecerem um confronto com as ideias atrás registadas. Pois, segundo Mendonça e Neiman (2003) as atividades realizadas fora da sala ou saídas de campo, em ambientes naturais e em contacto direto com a natureza, podem aumentar a auto percepção do aluno, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento do meio ambiente ao seu redor.



Figura 56- Evidência: Saída de campo



Figura 57- Evidência: Saída de campo

Nota de campo		Descrição	26/04/2023
Intervenientes	1 criança	Criança A: “Posso apanhar as azedas?”	
Local	Sala de aula	Investigadora: “Podes!”	
Atividade Rotina	Saída de Campo	Criança A: “Será que tem alguma semente? Eu acho que não tem” Investigadora: “Vamos levar para a sala e descobrimos.”	

Figura 58- Notas de campo 26/04/2023.

Em sala, as amostras recolhidas, em conjunto com outras previamente preparadas foram expostas sobre as mesas de forma a introduzir a noção de diversidade. Em grupo, os alunos observaram e manipularam as sementes, a olho nu e recorrendo a lupas. Depois desta observação as amostras foram agrupadas de acordo com os critérios estabelecidos.



Figura 59- Evidência: observação das sementes

Com o objetivo de organizar as informações, foi utilizada uma tabela de critérios para classificar as sementes (Apêndice A1), a fim de ilustrar a atividade experimental. Após concluir a classificação de acordo com os critérios sugeridos pelos alunos, as crianças foram questionadas sobre a possibilidade de existirem outros critérios de agrupamento além dos mencionados como, por exemplo, o peso.



Figura 60- Evidência: observação das sementes



Figura 61- Evidência: Preenchimento da tabela



Figura 62- Evidência: Pesagem das sementes - estimativa.

Através desta questão, pretendeu-se que os participantes reconheçam que um tamanho maior de uma semente não indica necessariamente um peso maior. Inicialmente, solicitou-se que as crianças registassem no caderno as sementes em ordem crescente apenas com base no peso sentido ao segurá-las (figura 62).

Sugeriu-se o uso de uma balança para avaliar o peso de cada semente. Visto existirem semente de tamanho muito reduzido utilizámos conjuntos de 10 sementes. Após pesar e registar na tabela (Apêndice B1) os pesos das sementes, observou-se se alguma semente apresentava o dobro do tamanho de outra e, respetivamente, a metade.



Figura 63- Evidência: Pesagem das sementes.

Após o preenchimento da tabela (figura 63), as crianças organizaram e expuseram as sementes classificadas. Dessa forma, as sementes foram individualmente introduzidas em sacos de plástico transparente, de acordo com as classes estabelecidas pelas crianças durante o trabalho, para que ficassem visíveis e devidamente etiquetadas. Esses sacos foram fixados numa placa de K-Line.



Figura 64- Evidência: Separação das sementes

Para concluir as atividades experimentais, de seguida, explorámos a absorção de água pelas plantas e o processo de transporte dentro delas. Para isso, utilizámos dois recipientes contendo água e corantes de cores diferentes. Fizemos um corte no caule da flor ao meio e colocámos uma metade num recipiente e a outra metade no outro recipiente e fomos observando o que aconteceu a seguir. A execução de atividades experimentais, conforme mencionado por Sá e Varela (2004), permite aos alunos expressarem as suas opiniões, tanto ao professor quanto ao grupo, possibilitando-lhes colocar hipóteses e discutir entre si e com os outros as ideias previamente estabelecidas e os resultados alcançados. Assim, as atividades experimentais funcionam como um elemento de socialização e interação entre os colegas, incentivando-os à comunicação e à participação.



Figura 65- Evidência: Experiência absorção da água.

Nota de campo		Descrição	27/04/2023
Intervenientes	Grupo	Criança A: “Eu acho que não vai resultar.” Investigadora: “Porque dizes isso?”	
Local	Sala de aula	Criança A: “Não sei, mas acho que não vai.”	
Atividade Rotina	Experiência	Criança B: “Claro que vai, a água sobe pela planta. Eu já vi.” Investigadora: “Viste onde?” Criança B: “Vi no SID.”	

Figura 66- Notas de campo 27/04/2023.

Após 24 horas observou-se que metade da flor ficou azul e a outra metade ficou vermelha.



*Figura 67- Evidência:
Resultado da experiência.*

Em seguida, questionou-se as crianças se já viram os seus pais ou avós a preparar alguns alimentos como o feijão ou o grão para a cozedura. Isso serviu como ponto de partida para discutir o comportamento das sementes na água. Durante essa conversa foi estabelecida a seguinte pergunta: "Como diferentes sementes se comportam quando colocadas na água?" As previsões feitas pelas crianças foram registadas para posterior comparação com as observações a serem realizadas.

As crianças mencionaram diferentes comportamentos das sementes, como "afundar", "germinar", "flutuar", "inchar" e "não sofrer alterações". Para explorar essas características, propusemos o uso de dois recipientes, A e B. No recipiente A, colocámos várias sementes secas, perfeitas e com casca intacta. No recipiente B, foi colocado um conjunto semelhante de sementes, com água preenchendo cerca de dois terços da altura do recipiente. Foram feitas observações após a primeira hora, a terceira hora e no início da aula do dia seguinte. Registámos estas observações num quadro (Apêndice C1).

Depois de termos classificado e compreendido o comportamento das sementes,



*Figura 68- Evidência:
Construção do vaso.*

demos início ao processo de germinação. Para iniciar utilizámos uma garrafa de água de 1,5 litros, que foi cortada ao meio de maneira a se assemelhar a um vaso e utilizámos as partes restantes para criar uma alça que foi presa ao vaso.

Após a conclusão da elaboração e decoração do vaso, a atividade continuou ao ar livre, onde os alunos colocaram terra nos seus vasos e também as sementes. Foram selecionados dois alunos para preencherem um registo do processo de germinação

em casa durante 3 semanas (Apêndice D1)



*Figura 69- Evidência:
Colocação da terra no
vaso.*



*Figura 70- Evidência:
Rega das sementes.*

Em seguida à abordagem sobre sementes, demos início ao estudo das plantas e flores. A estagiária fez uma apresentação em PowerPoint explicando o tema, abordando as partes da planta, a influência da luz sobre a mesma, sua resistência e dureza, além de informações sobre o reino vegetal. Fornecemos aos alunos um resumo para ser colado nos cadernos, juntamente com um exercício sobre as partes da planta.

Foi pedido aos alunos que, em pequeno grupo, apresentassem a definição da importância/função dos diferentes constituintes da planta. Cada aluno levou o seu computador de forma a fazer a pesquisa e um Word com a informação e no final apresentaram a sua pesquisa à turma.



*Figura 71- Evidência:
Pesquisa online*

Neste sentido o uso do computador e aprender a procurar a informação correta para os alunos, deve fazer parte dos objetivos de um professor que se preocupa com a qualidade do ensino com o uso do computador em sala de aula. (André, 2004, p. 25).

Em seguida, retornou-se ao livro e iniciou-se a atividade de criar um glossário com as palavras desconhecidas pelos alunos. Para isso, foram convidados a recorrerem ao dicionário para encontrarem o significado das palavras.

Após a conclusão do glossário e, com o intuito de aproveitar o trabalho com o dicionário, passou-se para o estudo da família de palavras relacionadas a "flor" e "Terra". Os alunos foram orientados a pesquisar os significados dessas palavras. Utilizando as mesmas palavras, foi explorada a família de cada palavra.

No fim foi suposto conhecerem o livro como um instrumento de trabalho e pesquisa, assim, é pertinente que as crianças conheçam e adquiram o conhecimento sobre as diferentes partes do livro e os diversos tipos de livro.



Figura 72- Evidência:
Família de palavras

Atividade 3: “O menino que colecionava palavras”

Foi pedido aos alunos que se dispersassem pela sala. Sentaram-se no chão de maneira a ficarem confortáveis e ouvirem as indicações com atenção (Guião – apêndice



Figura 73- Evidência:
Atividade de expressões

E1). Na primeira parte propusemos que se movimentassem/expressassem de acordo com as indicações dadas no livro ("O menino que colecionava palavras"), mas sem se afastarem muito do lugar.

De seguida, ouviram a música (música de suspense, vento...) e, de volta à roda, movimentarem-se de acordo com o que ouviam.

Depois de ouvirem a música com atenção, os alunos criaram uma dança que os ajudasse a juntar as palavras do menino. De seguida formaram um par com um colega, de acordo com as indicações. Frente a frente com o par, criaram uma dança, usando diferentes partes do corpo, acompanhando o ritmo da música e



Figura 74- Evidência:
Criação de uma dança.

explorando o espaço à volta, tentando juntar as palavras. Primeiro, os alunos com números ímpares criavam os movimentos, e os alunos com números pares imitavam esses movimentos, como se fossem um espelho. Quando ouvissem o sinal sonoro, deviam trocar de lugar com o colega.

Nota de campo		Descrição	17/05/2023
Intervenientes	Grande grupo	Criança A: “Rita, estou a conseguir juntar as palavras.” Criança B: “Eu também!”	
Local	Sala de aula	Investigadora: “Estou a ver que sim, continua, estás quase.”	
Atividade Rotina	Atividade de expressões		

Figura 75- Notas de campo 17/05/2023.

Depois de “juntar as palavras”, era pretendido que imitassem livros, usando o corpo como instrumento musical - batendo palmas, batendo com as mãos nas pernas ou no peito.

Os livros precisam de muitas palavras e o desafio, em grupos, passou pela criação de um livro a partir de uma planificação que continha a história a ser escrita, as ilustrações, a capa, a contracapa e os autores/ilustradores. Para as folhas do livro, as mesmas foram medidas com uma régua e cortámos às medições pretendidas como está representado na figura 77.



Figura 76- Evidência: planificação do livro

No término da construção da história, preparou-se uma apresentação às outras salas de forma a apresentar o livro construído.



Figura 77- Evidência: Medição das folhas do livro



Figura 78- Evidência: Elaboração da capa



Figura 79- Evidência: Apresentação às outras salas

No fim, é de salientar que as regras, limites e rotinas estiveram sempre bem definidos, mas as opiniões e pontos de vista das crianças foram sempre tidos em conta. Estas foram envolvidas em todas as decisões que lhe dizem respeito, foram estimuladas a negociação e o assumir de compromissos. A atitude perante o erro foi de correção e não de punição, o reforço positivo esteve sempre presente e a comunicação baseou-se no respeito mútuo e na liberdade de expressão.

4.2.4. Entrevista à professora cooperante

A entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante (PC) revelou-se altamente produtiva, pois possibilitou a compreensão da metodologia que esta emprega, bem como das estratégias utilizadas em áreas específicas, especialmente no que diz respeito à componente curricular de português.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), as entrevistas qualitativas abrangem uma ampla variedade de tópicos, permitindo que o entrevistado conte a sua história. Esses mesmos autores também afirmam que as entrevistas semiestruturadas possibilitam a comparação dos dados obtidos entre os diferentes sujeitos entrevistados.

Após analisar as respostas da PC, tornou-se evidente que, assim como a educadora cooperante, esta também atribuiu grande importância ao tema em estudo, reconhecendo o valor da linguagem escrita. “A linguagem escrita é um processo extenso que se desenvolve ao longo de toda a vida.” *In* entrevista inicial realizada à professora cooperante (apêndice F). A professora cooperante referiu ainda que “Cada vez mais devemos apoiar os alunos para que estes consigam obter diferentes funções da linguagem escrita quer em situações reais e/ou situações de jogo e brincadeira.” (Ibidem).

Relativamente à questão “Privilegia momentos de escrita autónomos?” a professora cooperante respondeu afirmativamente e apresentou-nos um dos métodos que utiliza diariamente na sua prática.

“Tenho uma atividade que criei cujo nome é “Quem conta um conto...”. Neste espaço são colocados os textos produzidos autonomamente que, posteriormente, são lidos à turma, sem identificação do autor e todos votam no preferido. Depois, em conjunto, fazemos melhorias a 2 ou 3 textos, normalmente os que ficam em 2.º e 3.º na votação.” (Ibidem).

Procurou-se, de igual modo, compreender se a PC costumava realizar atividades em que os alunos utilizassem a escrita. Nesse sentido, a professora cooperante mencionou que os alunos utilizavam a escrita de forma diária e espontânea. No entanto, a mesma também implementava uma atividade específica para promover a escrita, que a ajuda a perceber se os alunos se mostram interessados e motivados. “Dando uma imagem de uma revista, não interessa qual, os alunos devem escrever sobre ela.” (Ibidem). Quando questionada sobre a necessidade do grupo deste tipo de atividades, a professora cooperante referiu que “São um grupo bastante interessado e, por norma, são eles que pedem. Por exemplo, para fazer ditados ou cópias.” (Ibidem).

No que diz respeito à temática O ambiente e a linguagem escrita, questionou-se a professora cooperante “Como está organizada a sua sala?” e “Como caracteriza o ambiente educativo da sua sala no que se refere ao material (papéis, cadernos, canetas, lápis) e a uma área da escrita propriamente dita?” A mesma referiu que a sala está organizada “Em grupos, equilibrados pelo nível de aprendizagem e ritmo de trabalho.” (Ibidem) e apesar das atividades implementadas não existe uma área específica para a leitura e escrita, no entanto, “os alunos têm à sua disposição jogos de escrita, materiais diversos, a biblioteca de sala, onde os alunos podem recorrer sempre que queiram.” (Ibidem). A professora reconheceu a importância da leitura na aprendizagem da escrita e salientou que, por vezes, “o dia começa com a leitura de uma história e daí avançamos para temas relacionados com as diferentes disciplinas.” (Ibidem), referindo conhecer os benefícios da mesma.

À questão “Considera que o ambiente possa influenciar na linguagem escrita? Se sim, de que forma?” a PC concordou que “Um ambiente estimulante pode ser facilitador de uma boa comunicação escrita” (Ibidem), no entanto a mesma reconhece e refere que “temos [professores] que conhecer os fatores que intervêm no processo de aprendizagem do aluno, acolher as diferenças, sem as anular, e envidar todo o esforço do aluno.” (Ibidem). No fim da questão a professora ainda evidencia o contexto social/familiar do aluno na medida das aprendizagens.

À temática Trabalho com as famílias surgiu a questão: “Consegue estabelecer com as famílias relações de partilha e/ou continuidade de algumas atividades de escrita desenvolvidas? Quais?” à qual a professora respondeu que sim, “Na participação de um trabalho escrito, num cartaz que depois será apresentado” (Ibidem), salientando que respeita os pais, o tempo e a rotina de cada família. Desta forma questionámos a

professora sobre o trabalho futuro que poderá fazer para, eventualmente, melhorar a participação dos familiares, à qual esta respondeu “Informar com bastante antecedência qual a atividade, o seu propósito e em que medida isso se traduzirá na melhoria do processo de aprendizagem dos seus educandos.” (Ibidem).

4.2.5. Questionário aos alunos

O questionário aplicado aos alunos do 2º ano foi realizado no fim do estágio e mostrou-se extremamente valioso para a presente pesquisa. O questionário é do tipo misto, contendo quatro questões no total, duas de questões abertas, que possibilitam uma maior riqueza no tratamento das informações, e duas de resposta fechada, que oferecem maior facilidade no processamento, embora a recolha da informação seja menos detalhada.

Os gráficos exibidos neste ponto refletem apenas 17 respostas, uma vez que dois alunos estavam ausentes neste dia e os outros dois pertencem a outra sala da unidade não estando presentes na sala a maior parte do dia.

À questão, “Achas importante saber ler e escrever?”, obtivemos as seguintes respostas.

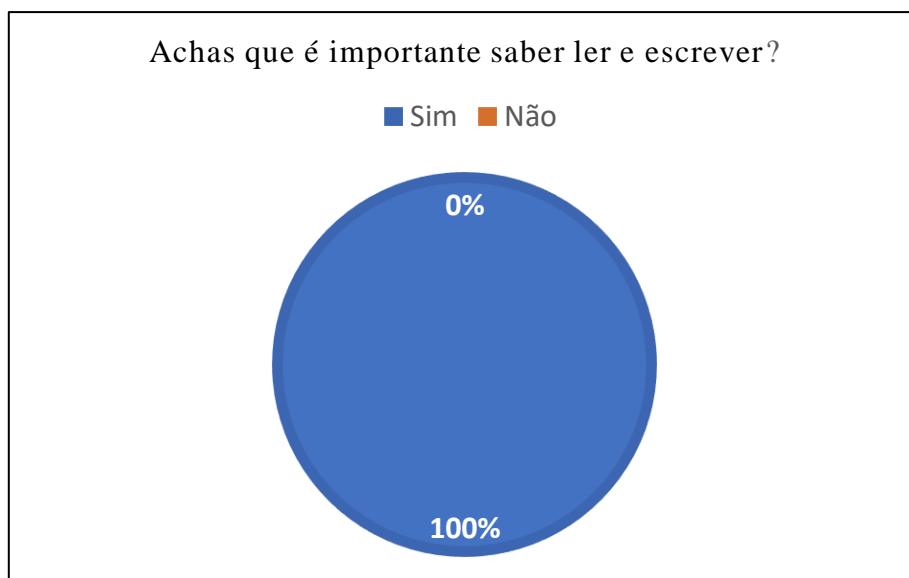


Gráfico 4 – Importância da leitura e da escrita

No gráfico 5 é possível verificar que todos os alunos questionados concordam que é importante saber ler e escrever. No gráfico 7 verificou-se a mesma percentagem relativamente à questão “Gostas de saber ler e escrever?”, sendo que todos os alunos

responderam afirmativamente ao facto de gostarem de ler referindo, ainda, que assim aprendiam mais.



Gráfico 5 – Gosto pela leitura e escrita

À questão “Para que achas que serve a escrita?”, averiguou-se as respostas apresentadas no gráfico abaixo.

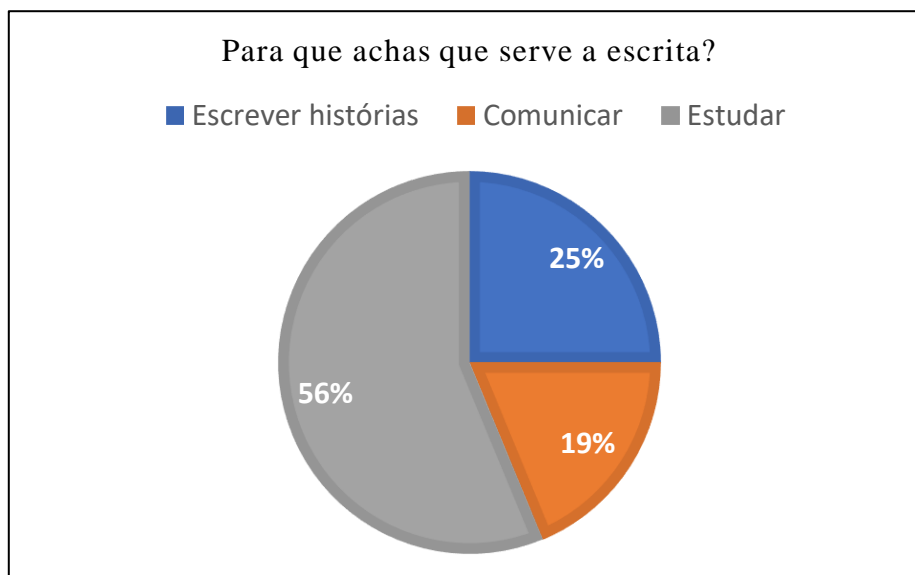


Gráfico 6 – Concepções da escrita

Ao analisar o gráfico 8 constatou-se que 56% dos alunos acha que a escrita serve para escrever histórias, 25% alega que a mesma serve para comunicar e 19% refere que a escrita serve para estudar, apresentando como justificações “A escrita serve para treinar e

ter uma letra bonita.” In questionário realizado aos alunos do 2.º ano do 1.º CEB (apêndice J).

À última questão “O que gostarias de escrever muitas vezes?”, as respostas obtidas apresentam-se no gráfico abaixo.



Gráfico 7 – Preferências da escrita

O gráfico 9 traduz as respostas à questão mencionada anteriormente e obtiveram-se naturalmente respostas semelhantes. 44% dos alunos refere que gostariam de escrever histórias, livros e textos, 37% dos alunos afirmam que gostam de escrever nomes, defendendo assim “Nomes de seres vivos”, “O meu nome” In questionário realizado aos alunos do 2.º ano do 1.º CEB (apêndice J). Por fim, 19% dos alunos mencionam outros temas que apreciam escrever como, “Eu gosto de escrever mensagens, recados e cartas, mas a minha favorita é escrever recados á mãe.” e ainda, “Eu gosto mais de escrever sobre a minha família.” (Ibem)

4.2.6. Questionário aos pais

O objetivo do questionário aplicado aos encarregados de educação foi compreender a importância que estes atribuíam ao tema da investigação, uma vez que eles estiveram, de certa forma, envolvidos nesse contexto.

Dessa forma, foi utilizado um questionário de natureza mista, composto por três perguntas fechadas e duas perguntas abertas, o que possibilitou uma abordagem gradual

do tema aos respondentes. É importante destacar que, das 19 respostas esperadas, foram obtidas 14.

Na primeira questão, procurou-se compreender se os encarregados de educação tinham por hábito comprar livros para seus filhos, com opções de resposta limitadas a "Sim" ou "Não". No gráfico abaixo apresentado é possível notar que a diferença percentual entre "Sim" e "Não" é de apenas 8%. Revelando, assim, que 48% dos encarregados de educação não tinham o hábito de comprar livros aos seus educandos.

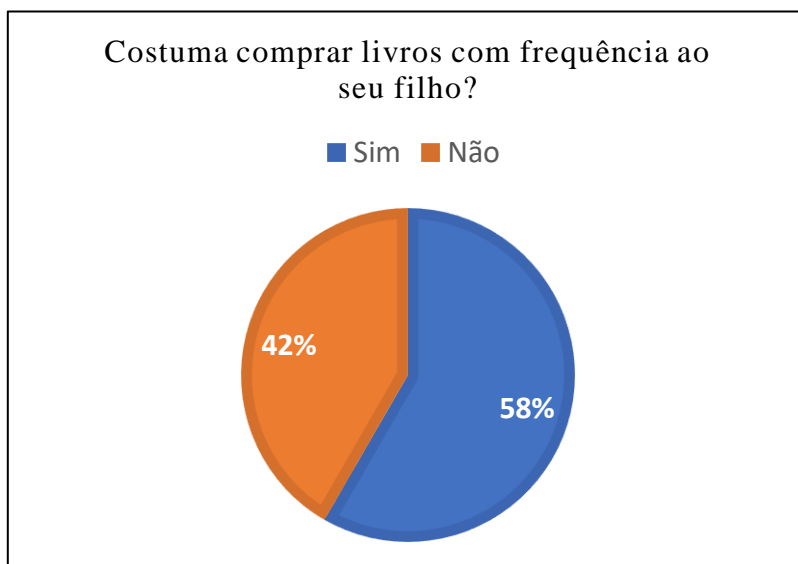


Gráfico 8 – Frequência de compra de livros

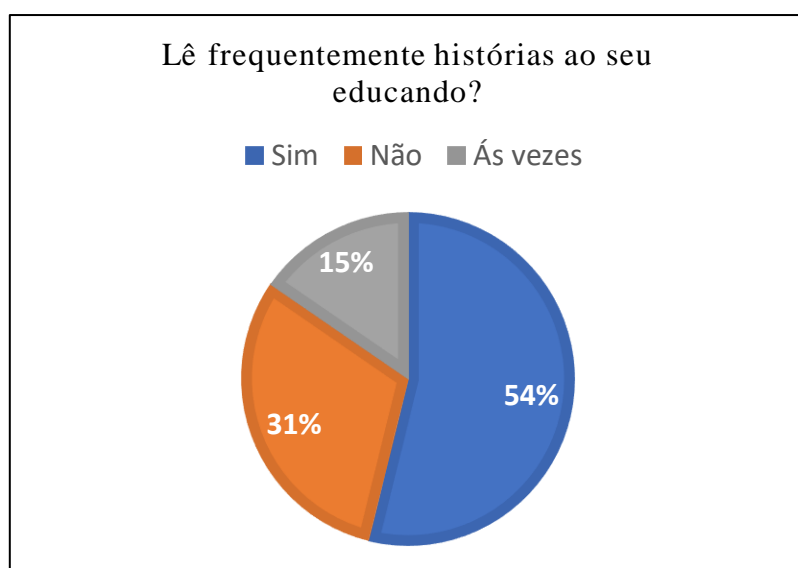


Gráfico 9 – Frequência da leitura

À questão “Lê frequentemente histórias ao seu educando?” foram apresentadas as opções de resposta, “Sim”, “Não” e “Às vezes”. Através do gráfico 11 é possível concluir que 54% dos encarregados de educação tem o hábito de ler histórias aos educandos, 15% respondeu “Às vezes” e 31% dos encarregados de educação respondeu não ler livros aos educandos.

Às questões “Costuma incentivar o seu filho a escrever?” e “De que forma?”, resultaram nos seguintes gráficos, respetivamente, com as respostas obtidas.

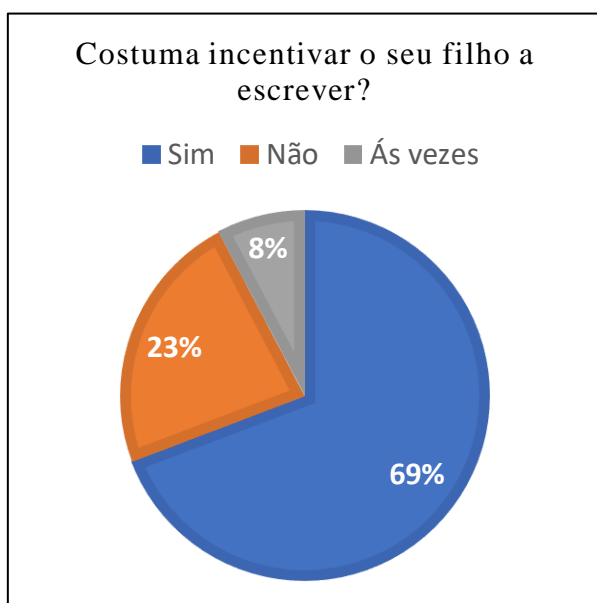


Gráfico 10 – Incentivo à escrita

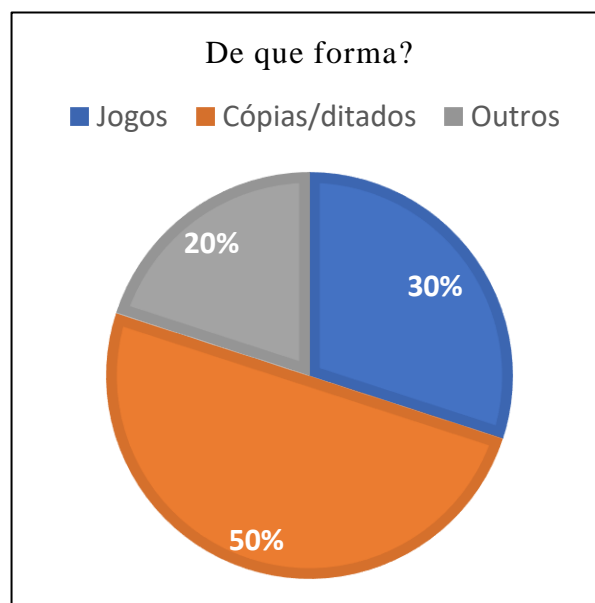


Gráfico 11 – Práticas da escrita

Com os gráficos 12 e 13 é possível concluir que 69% dos inquiridos incentiva o seu filho a escrever, 8% incentiva às vezes e 23% não incentiva os educandos a ler. Quando questionado aos inquiridos que responderam “sim” na questão anterior estes referiram incentivar estes hábitos através de jogos, defendendo, “Sim, através de jogos de palavras e sopas de letras.”, através de cópias e ditados “Sim, fazer cópias, ditados, etc.”, e outros, por exemplo, através de brincadeiras “temos um quadro branco onde a A. escreve frequentemente o que quer e também tem uma agenda onde brinca às professoras e escreve as suas brincadeiras e tem uma agenda onde pode escrever o seu dia a dia.” In questionário realizado aos encarregados de educação (apêndice K).

À questão “Considera importante incentivar as crianças a escrever na educação pré-escolar?”, observa-se, no gráfico 14, mais uma divergência de percentagem em

relação às anteriores. 73% dos encarregados de educação considera importante incentivar as crianças a escrever na educação pré-escolar, “Considero importante incentivar as crianças a escrever, uma vez que esta abordagem ajuda a desenvolver a consciência fonológica, que vai contribuir positivamente no 1º ciclo.” e “Sim, pois acho que quanto mais cedo eles aprenderem melhor. Quando chegarem ao primeiro ciclo é importante já saberem algo.” In questionário realizado aos encarregados de educação (apêndice K) e 27% dos inquiridos respondeu que não considera importante incentivar as crianças a escrever na educação pré-escola, justificando, “Não, porque existe tempo para todas as fases da vida e a que refere anteriormente é para brincar e descobrir as ações da vida para se tornarem independentes, autónomos, criativos, entre outros.” e ainda, “Na educação pré-escolar acho mais importante brincar e socializar com as outras crianças. A escrita acho que deve ser iniciada no primeiro ciclo.” In questionário realizado aos encarregados de educação (apêndice K)

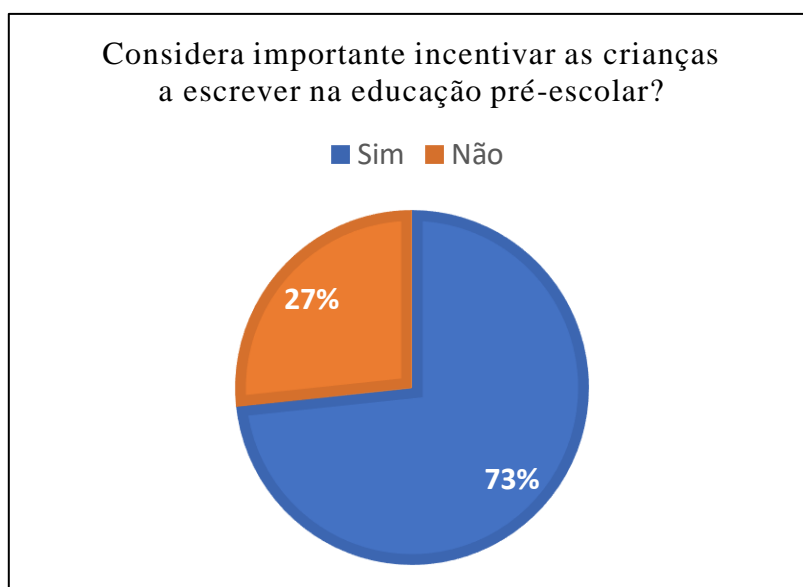


Gráfico 12 – Importância atribuída à aprendizagem da escrita em EPE

Em relação à última questão, compreendeu-se quais as componentes que os inquiridos consideravam mais importantes no que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico. Verificou-se que 58% dos inquiridos considera a componente de português mais importante, 26% considerou-se a matemática como mais importante, 5% considerou-se a componente de estudo do meio como mais importante e 11% dos inquiridos atribui a mesma importância a todas as componentes do currículo.

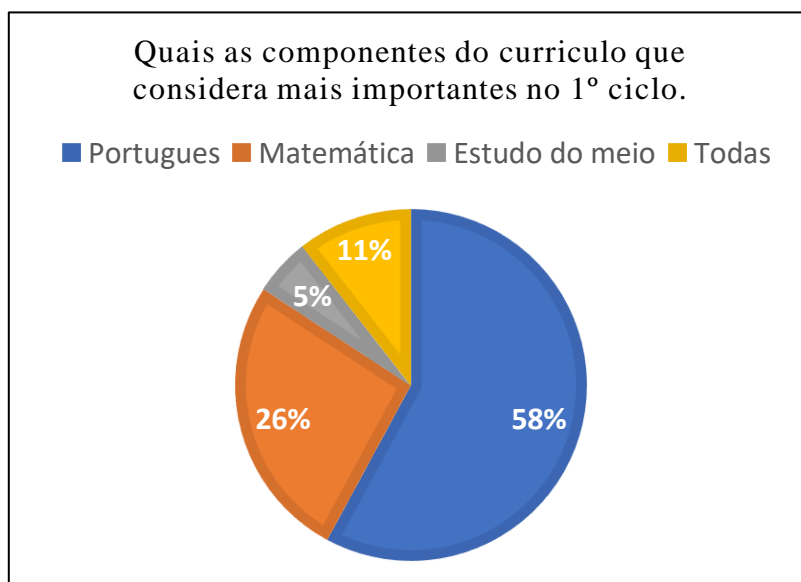


Gráfico 13 – Importância das componentes do currículo.

4.3. Triangulação dos resultados através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos no decorrer da investigação, utilizando-se a triangulação de dados através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Através desse método, os dados das duas valências são cruzados e apresentados de modo detalhado e descritivo, com o propósito de extrair conclusões significativas que ajudem a responder à questão de pesquisa previamente estabelecida. Fígaro (2014), diz-nos que “a triangulação é uma abordagem metodológica que requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa” (p.130).

A observação participante foi recorrente ao longo de toda a investigação, isto permitiu “(...) o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Desta forma foi possível conhecer todo o contexto do estudo e principalmente conhecer o grupo.

Para além da observação participante e de forma a analisar a qualidade do ambiente educativo, também, foi considerado como instrumento na recolha de dados, a ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale).

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, identificou-se a necessidade de aprimorar o instrumento utilizado ao nível do ambiente educativo e da linguagem. Especificamente, ao adaptá-lo e aplicá-lo no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, percebeu-se a importância de realizar ajustes de forma a melhorá-lo e adequá-lo à realidade desta etapa de ensino, pois como nos dizem Harms, Clifford e Cryer (2008):

a revisão da ECERS tem sido um processo longo e exigente (...) quisemos atualizar e expandir o instrumento para que refletisse as mudanças que ocorreram (...) a contribuição mais valiosa para a revisão da ECERS foi sem dúvida, proveniente da informação proporcionada pelos investigadores e pelas pessoas ligadas à prática (p.5)

Assim, foi realizada uma revisão da escala ECERS. É importante ressaltar que essa revisão não envolveu a criação de uma nova escala, mas sim a atualização da escala original, mantendo algumas das suas características anteriores e incorporando novas como, por exemplo, no que diz respeito às subescalas.

De seguida foram analisadas as duas subescalas «Espaço e Mobiliário» e «Linguagem-Raciocínio». A utilização da escala permitiu identificar problemas na qualidade do cenário educativo e literário onde foi desenvolvida a prática pedagógica. A avaliação das duas subescalas decorreu no início e no fim da intervenção educativa em cada contexto de modo a perceber as mudanças e melhorias ao nível do espaço e materiais e da linguagem e raciocínio.

Os resultados de cada subescala em cada valência serão apresentados em tabela e em gráfico, para melhor perceção dos mesmos (ver quadros 4 e 5 e figuras 36 e 37). Os resultados incluem as cotações dos itens de cada subescala e as suas médias.

Espaço e Mobiliário - EPE		
Itens	Cotações	
	Antes	Depois
1	7	7
2	2	2
3	7	7
4	1	7
5	3	3
6	6	7
7	3	4
8	4	7
Média	4,1	5,5

Quadro 6 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em EPE

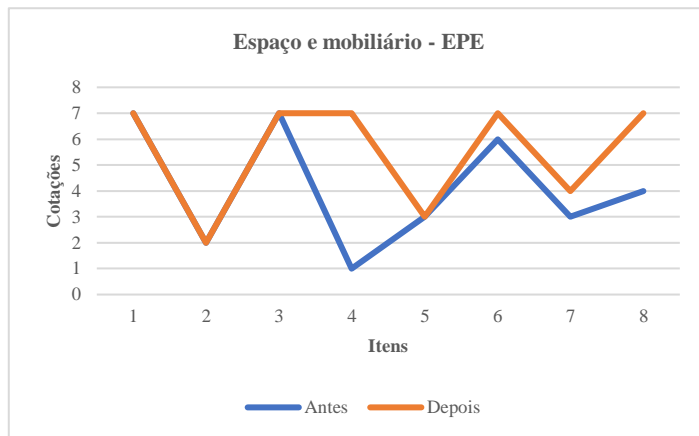


Figura 80 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em EPE

Para a subescala «Espaço e Mobiliário» (ver quadro 6 e figura 80), é possível verificar que o item 4 e o item 8 mostram uma mudança mais significativa. No início da investigação as áreas de interesse não eram bem definidas e não havia espaço suficiente para que várias atividades pudessem ocorrer em simultâneo. Ao contrário do mesmo item (item 2), no caso do 1ºCEB pois o espaço da sala não impedia a simultaneidade das atividades a realizar, sendo que não houve a necessidade de alteração do espaço físico da sala. Assim, optou-se por fazer essa alteração em EPE pois é importante que o educador reflita de que forma o ambiente oferece oportunidades educativas, ou seja, que tenha a intencionalidade pedagógica para planejar a organização e avalie de que forma contribui para a promoção de competências na criança, adequando os ajustes e correções que ache pertinente. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Neste sentido optou-se por mudar a disposição da sala de forma que através do espaço e materiais as crianças pudessem ter múltiplas aprendizagens, assim, foram elaboradas duas plantas da sala, uma antes da intervenção e uma depois, como podemos verificar nos apêndices F1 e G1. Esta mudança requereu uma reflexão para “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Durante a reformulação tivemos em atenção uma configuração lógica, pois como referem as OCEPE (2016) as áreas mais tranquilas devem estar mais afastadas das áreas mais ruidosas, devem estar bem definidas e separadas de maneira a permitir que exista visibilidade, comunicabilidade e continuidade entre jogos e brincadeiras.

No que diz respeito a esta escala, no 1ºCEB elaborou-se igualmente uma tabela e um gráfico representativo da cotação no início e no fim da intervenção.

Espaço e Mobiliário – 1ºCEB		
Itens	Cotações	
	Antes	Depois
1	3	3
2	7	7
3	1	7
4	1	6
5	1	4
6	5	7
7	6	6
8	7	7
Média	3,8	5,8

Quadro 7 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em 1ºCEB

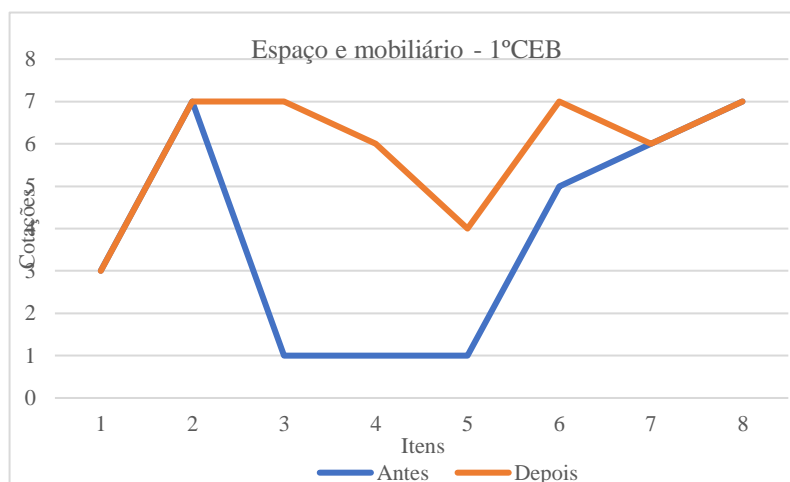


Figura 81 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Espaço e Mobiliário» em 1ºCEB

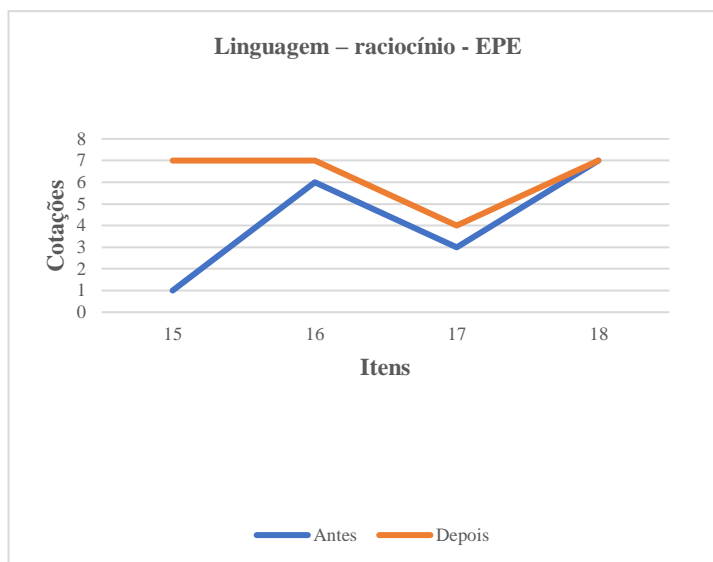
Para a subescala «**Espaço e Mobiliário**» (ver quadro 7 e figura 81), foi possível constatar que os itens 1 e 2 permaneceram com valores inalterados após a intervenção. No caso do primeiro item, mesmo com a presença de janelas na sala, a mesma está localizada num ambiente exposto ao sol durante todo o dia, o que resulta numa elevação significativa da temperatura durante o verão. Ao contrário dos valores do mesmo item em EPE, como é possível observar no Quadro 7. A sala possuía apenas janelas de um lado e contava com um toldo que ajudava a atenuar a incidência solar. Em relação aos demais itens, ao comparar as duas escalas em ambas as valências, a cotação atribuída inicialmente sofreu uma alteração significativa em relação à cotação da observação final.

Durante a observação inicial, a principal discrepância entre os dois contextos reside no item 3, visto que, na sala de 1º ciclo, antes da intervenção, não havia disponibilidade de mobiliário macio, ao passo que a sala de EPE possuía puffs e almofadas destinados ao assento e descanso das crianças. Durante a intervenção na sala de 2º ano, foram disponibilizados e reutilizados alguns puffs fabricados artesanalmente utilizando pneus e almofadas, com o propósito de servir a área destinada da leitura, assim, a cotação subiu significativamente.

No final da intervenção e observando o quadro 7 e a figura 81 no que concerne à escala «**Espaço e Mobiliário**» é possível afirmar que a média em EPE aumentou 1,4

valores na medida em que as áreas ficaram mais definidas e o espaço possibilita a execução de várias tarefas em simultâneo na medida em que possam desenvolver o trabalho colaborativo e que possam brincar em cada área ao mesmo tempo. No 1º ciclo do ensino básico, a média aumentou em 2 valores devido à existência de um espaço com mobiliário macio para descanso e relaxamento. Além disso, foram definidas pelo menos cinco áreas de interesse, contribuindo para esse aumento, o que possibilitou uma maior variedade de experiências de aprendizagem.

Linguagem – Raciocínio - EPE		
Itens	Cotações	
	Antes	Depois
15	1	7
16	6	7
17	3	4
18	7	7
Média	4,2	6,2



Quadro 8 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»

Figura 82 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»

Na subescala «Linguagem – Raciocínio» (ver quadro 8 e figura 82) podemos retirar de conclusão de que, no contexto EPE, todos os itens foram melhorados à exceção do item 18 com a cotação máxima, os itens 15 e 17, inicialmente, obtiveram resultados de qualidade pobre (i.e., valores médios inferiores a 3.00), e qualidade mínima (i.e., valores médios iguais ou superiores a 3.00), respetivamente. No 1º ciclo do ensino básico, em comparação com o contexto anterior, houve melhorias em todos os itens, inclusive no item 18, que juntamente com os itens 15 e 16, apresentava resultados de qualidade pobre. (i.e., valores médios inferiores a 3.00)

Em ambos os contextos o item 15 foi melhorado em 100% na medida em que a qualidade dos livros foi revista, a literatura diária foi colocada em prática, os livros ficaram acessível às crianças/alunos ao longo de todo o dia e ficaram organizados numa área da leitura algo que não acontecia no inicio da investigação. Desta forma, a subescala

«Linguagem-Raciocínio» obteve um aumento de 2 valores na média final, em pré-escolar e, no 1ºCEB, o aumento mostrou-se mais significativo tendo um aumento de 3,8 valores fazendo com que de uma qualidade pobre se passasse a boas condições de qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00).

Linguagem – Raciocínio – 1ºCEB		
Itens	Cotações	
	Antes	Depois
15	1	7
16	3	6
17	5	7
18	2	6
Média	2,7	6,5

Quadro 9 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»

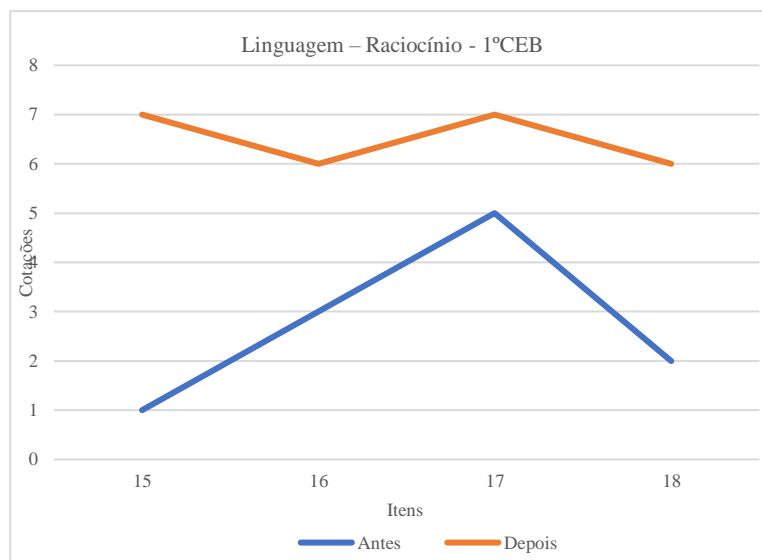


Figura 83 - Resultados da ECERS-R por item e na subescala «Linguagem – Raciocínio»

Depois de analisar as duas escalas, das respectivas valências, concluiu-se que na observação inicial os valores médios da qualidade de cada sala em cada subescala revelaram uma qualidade baixa cujos autores consideram como qualidade mínima. (i.e., valores médios iguais ou superiores a 3.00). Na observação final, do estágio em pré-escolar, os valores médios das duas subescalas melhoraram significativamente e obtiveram-se valores correspondentes a boas condições de qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00) com melhoria de 1,4 valores na subescala «Espaço e Mobiliário» e de 2 valores na subescala «Linguagem – Raciocínio» na média final dos itens. No 1º ciclo, paralelo a EPE, os valores médios das duas subescalas apresentaram melhorias significativas, resultando em pontuações correspondentes a boas condições de qualidade (i.e., valores médios iguais ou superiores a 5.00) com melhoria de 2 valores na subescala «Espaço e Mobiliário» e de 3,8 valores na subescala «Linguagem – Raciocínio» na média final dos itens.

De forma a qualificar a qualidade do ambiente de literacia das salas procedeu-se à sua caracterização através de uma grelha de observação pedagógica no domínio da escrita (Mata, 2008). Esta observação implementou-se no início e no final das

intervenções, desta forma procedeu-se ao preenchimento de quatro grelhas, duas para a valência de educação pré-escolar e duas para a valência de 1º ciclo.

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Diversidade dos suportes de escrita existentes na sala				X	
Estado dos suportes de escrita existentes na sala				X	
Introdução regular de novos suportes de escrita					X
Diversidade de funções associadas aos suportes da sala (afixados e utilizados pelas crianças)			X		
Utilização de suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia					X
Utilização de suportes de escrita nas atividades das crianças (mesmo lúdicas)					X
Diversidade dos locais da sala onde se pode explorar a funcionalidade da linguagem escrita				X	
Participação das crianças na escolha e/ou construção dos suportes de escrita existentes na sala					X

Figura 84 – Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala - EPE – Observação inicial

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Diversidade dos suportes de escrita existentes na sala			X		
Estado dos suportes de escrita existentes na sala				X	
Introdução regular de novos suportes de escrita				X	
Diversidade de funções associadas aos suportes da sala (afixados e utilizados pelas crianças)			X		
Utilização de suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia			X		
Utilização de suportes de escrita nas atividades das crianças (mesmo lúdicas)			X		
Diversidade dos locais da sala onde se pode explorar a funcionalidade da linguagem escrita				X	
Participação das crianças na escolha e/ou construção dos suportes de escrita existentes na sala					X

Figura 85 – Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – 1ºCEB – Observação inicial

Através das figuras 84 e 85 é possível concluir que a média de qualidade dos suportes de escrita é um nível médio no 1º CEB e fraca no EPE. Através da observação inicial verificou-se que a escrita não era valorizada e não havia intencionalidade educativa na introdução dos suportes da escrita no dia a dia. Essa intencionalidade permite à criança

ter a oportunidade de explorar os diversos suportes da escrita, tanto no ambiente educativo como nos seus intervenientes, que se mostram essenciais e influenciadores do seu conhecimento (Roskos e Christie, 2001; Mata, 2010).

No que diz respeito ao primeiro ciclo, a escrita e a sua implementação é naturalmente mais ativa visto que nesta fase a aprendizagem da escrita é mais formal. No entanto, não havia grande diversidade de locais na sala onde os alunos pudessem explorar a escrita e a participação dos mesmos na escola ou construção dos suportes de escrita não era valorizada, sendo esta escolha feita arbitrariamente.

Ainda se constatou que, em ambos os contextos, inicialmente a linguagem da criança/aluno não era tida em conta como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita, assim como não assumiam a criança/aluno como agente ativo do seu próprio conhecimento.

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Diversidade dos suportes de escrita existentes na sala		X			
Estado dos suportes de escrita existentes na sala		X			
Introdução regular de novos suportes de escrita		X			
Diversidade de funções associadas aos suportes da sala (afixados e utilizados pelas crianças)	X				
Utilização de suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia		X			
Utilização de suportes de escrita nas atividades das crianças (mesmo lúdicas)			X		
Diversidade dos locais da sala onde se pode explorar a funcionalidade da linguagem escrita		X			
Participação das crianças na escolha e/ou construção dos suportes de escrita existentes na sala		X			

Figura 86 – Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – EPE – Observação final

	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Inexistente
Diversidade dos suportes de escrita existentes na sala	X				
Estado dos suportes de escrita existentes na sala	X				
Introdução regular de novos suportes de escrita		X			
Diversidade de funções associadas aos suportes da sala (afixados e utilizados pelas crianças)	X				
Utilização de suportes de escrita nas rotinas do dia-a-dia		X			
Utilização de suportes de escrita nas atividades das crianças (mesmo lúdicas)		X			
Diversidade dos locais da sala onde se pode explorar a funcionalidade da linguagem escrita	X				
Participação das crianças na escolha e/ou construção dos suportes de escrita existentes na sala	X				

Figura 87 – Grelha para caracterizar o ambiente de literacia da sala – 1ºCEB – Observação final

A grelha de observação final, depois da intervenção, mostra que a qualidade dos suportes de escrita foi melhorada. Mata (2008) diz-nos que o educador deverá refletir sobre o ambiente promotor do envolvimento da leitura tendo em atenção alguns cuidados:

- ✓ Promover um ambiente encorajador da exploração do escrito;
- ✓ Fomentar o prazer e a satisfação pela leitura, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança;
- ✓ Promover a interação com a família envolvendo-as nas suas práticas de leitura;

Ao implementar esses cuidados, é importante ressaltar que todos os parâmetros da grelha de observação foram significativamente aprimorados. Foram oferecidos diversos estímulos às crianças, permitindo que desenvolvessem as competências necessárias para a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.66) realçam a importância de que é indispensável “tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades.”.

No 1º ciclo do ensino básico, os parâmetros também foram melhorados significativamente na medida em que se aumentaram os suportes de escrita diários, introduzindo novos suportes e permitindo que o aluno intervenha no seu processo educativo.

As entrevistas realizadas à educadora e à professora cooperante no início do plano de ação evidenciaram que ambas consideravam o tema como extremamente relevante, mencionando a importância da linguagem escrita “(...) Considero importante não pelo facto de escrever em si mas a intencionalidade, o desenvolvimento de competências como a motricidade fina, a atenção e concentração (...)” In entrevista realizada à educadora cooperante (Apêndice D) “devemos apoiar os alunos para que estes consigam obter diferentes funções da linguagem escrita quer em situações reais e/ou situações de jogo e “brincadeira.” In entrevista realizada à professora cooperante (Apêndice G). Evidenciam privilegiar momentos de escrita autónoma “(...) a marcação de presenças, a escrita do nome e a data nos trabalhos ou algum recado ou carta que queiram escrever para um amigo ou familiar. (...)” In entrevista realizada à educadora cooperante (Apêndice D), “(...) Tenho uma atividade que criei cujo nome é “Quem conta um conto...”. Neste espaço são colocados os textos produzidos autonomamente que, posteriormente, são lidos à turma, sem identificação do autor e todos votam no preferido (...)” In entrevista realizada à professora cooperante (Apêndice G).

Tanto o educador como o professor possuem muita responsabilidade em auxiliar cada uma das suas crianças/alunos a garantir a aprendizagem inicial da língua e da linguagem.

Ambas as cooperantes realizavam atividades diárias onde envolviam a escrita. No entanto, no primeiro ciclo, segundo a professora cooperante, a implementação de atividades promotoras da escrita é naturalmente mais ativa “Diariamente os alunos utilizam a escrita, como é obvio (...)” In entrevista realizada à professora cooperante (Apêndice G). Em relação à organização do ambiente educativo, as cooperantes não possuíam uma área específica dedicada à aprendizagem da escrita. No entanto, ambas mencionaram que as crianças/alunos tinham acesso a uma variedade de materiais disponíveis, “(...) tem fácil acesso aos lápis, às canetas e às folhas para poderem desenhar livremente. (...)” In entrevista realizada à educadora cooperante (Apêndice D), “Não existe uma área propriamente dita, mas os alunos têm à sua disposição jogos de escrita, materiais diversos, a biblioteca de sala, onde os alunos podem recorrer sempre que queiram (...)” In entrevista realizada à professora cooperante (Apêndice G). De acordo com Martins (1994), em uma perspectiva diferente, o interesse pela escrita não surge apenas da observação da escrita em si, mas também das oportunidades de participação “de uma forma ativa em situações em que a linguagem escrita tenha sido utilizada por pessoas que a dominam, que por ela se interessam e que a utilizam na sua vida quotidiana” (p. 53). Assim, é importante salientar que o conhecimento que as crianças vão retendo acerca das funcionalidades da escrita vai-se tornando cada vez mais estruturado e, conseqüentemente, “mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14).

É relevante ressaltar que as atividades realizadas foram baseadas nos interesses, necessidades e capacidades de compreensão das crianças/alunos. Nesse sentido, no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), não houve exploração dos livros da biblioteca. Em EPE, foi exclusivamente para a criação da biblioteca. Já no 1.º CEB, além da criação da biblioteca, foram explorados e trabalhados os livros presentes na mesma, permitindo a interligação das diferentes áreas e a exploração de todas as componentes do currículo, bem como dos diversos domínios.

Ao implementar as diversas atividades com o objetivo de trabalhar especificamente a escrita, mas, interligando as diferentes componentes do currículo, foram utilizadas e verificadas diferentes estratégias, tais como a manipulação de unidades

de sentido e a compreensão de textos por meio de atividades orientadas para mobilizar experiências e conhecimentos relacionados à escrita. Além disso, houve a aquisição de conhecimentos relacionados ao alfabeto e às regras convencionais de escrita, incluindo ortografia, pontuação e sinais auxiliares da escrita e, por fim, a realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões.

Conforme mencionado por Vaideanu, é de extrema importância que a interdisciplinaridade, como uma abordagem do conhecimento, seja capaz de criar e organizar os conteúdos do ensino. Ao fazer isso, deve-se levar em consideração os métodos, técnicas de aprendizagem e avaliação que serão utilizados. (2006, p.162).

Através das atividades realizadas no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), foi possível observar que as crianças já demonstravam alguma intencionalidade na leitura e na escrita. No entanto, ainda não possuíam um olhar crítico em relação à organização desses elementos. Era evidente que o grupo apreciava o contacto com os livros e se reunia para inventar e criar histórias imaginárias. Esse facto contribuiu para que as atividades fluíssem de maneira natural, sempre sugeridas pelas próprias crianças, seguindo as suas vontades, interesses e curiosidades.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos demonstravam um uso mais formal e diário da escrita. No entanto, algumas das atividades sugeridas não eram planeadas e não possuíam uma intencionalidade educativa, o que resultava em atividades pontuais em vez de rotineiras. No que diz respeito aos livros, estes não eram utilizados diariamente e não havia um horário específico para a leitura, bem como um espaço dedicado à organização dos mesmos. Cabe ao professor assumir a responsabilidade por estes processos, criando condições que promovam o desenvolvimento do aluno através da realização de tarefas que permitam que este vá além do seu nível de desenvolvimento atual (Geraldí, 2008).

Dessa forma, ao realizar as atividades planeadas e implementadas, acredita-se que a leitura e análise de um livro, mesmo que não apresente um conteúdo explicitamente relacionado à escrita, tem a capacidade de abordar uma ampla gama de conteúdos, sendo de grande relevância para o desenvolvimento do sentido de aprendizagem e aprimoramento da organização do ambiente educativo em relação à linguagem escrita dos alunos. Os livros infantis são recursos pedagógicos importantes e precisos que despertam

a imaginação, fomentam a compreensão de uma variedade de temas e contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da habilidade de interpretação dos alunos.

Com as atividades desenvolvidas, as crianças/alunos desenvolveram diversos processos, nomeadamente ao nível da organização: Evidenciar diferentes modos de organizar a sala de aula; Utilizar linguagem adequada aos conceitos do espaço educativo; Tomam iniciativa nas mudanças efetuadas e a efetuar, compreendem e discutem as mesmas; e ao nível da escrita: Escrevem pequenas palavras com auxílio visual (EPE) ; Planificam pequenos textos (1ºCEB); Descrevem narrativas lidas (EPE); Escrevem narrativas (1ºCEB); Utilizam materiais de apoio à produção escrita; Reveem textos (1ºCEB).

Respondendo à questão de investigação: **“De que forma a organização do ambiente educativo é promotor de competências da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do ensino Básico?”** verificou-se que a organização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental na promoção das competências da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao fornecer acesso a materiais de escrita, criar espaços dedicados à escrita e organizar o espaço físico de forma a incentivar a interação com a linguagem escrita, o ambiente educativo estimula o desenvolvimento das habilidades de escrita. Além disso, ao promover a linguagem escrita e oferecer apoio e orientação por parte do professor, o ambiente educativo cria um ambiente propício para o aperfeiçoamento da linguagem escrita dos alunos. Deste modo, é importante salientar que a organização adequada do espaço físico, através da arrumação estratégica dos materiais e recursos, de forma a estimular a utilização da escrita, desempenha um papel significativo no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. No que concerne a organização do ambiente educativo, segundo o decreto-lei 240/2001 o educador de infância e o professor “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.”.

Capítulo 5.

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

Considerando que, tanto a EPE como o 1º CEB, devem criar um ambiente educativo que favoreça as interações constantes da criança/aluno com a linguagem escrita, através do contacto com materiais diversos de escrita e leitura, o objetivo com a implementação deste projeto foi compreender de que forma o ambiente educativo influencia na aprendizagem da escrita. Na primeira fase, procurou compreender-se em que estágio da escrita cada um se encontrava e, com uma intencionalidade pedagógica, elaborar estratégias que pudessem despertar a curiosidade pela escrita nas suas várias formas de uso.

O objetivo deste capítulo é concluir o estudo e enfatizar a importância dos aspetos teóricos e práticos que sustentam o Relatório Final, bem como apresentar as principais reflexões e conclusões derivadas da pesquisa realizada no contexto da EPE e no 1º CEB. Além disso, neste capítulo, procurou-se responder à questão de pesquisa, os objetivos delineados e as respostas a esses objetivos. Na pesquisa qualitativa, é essencial compreender um evento específico, e o pesquisador desempenha um papel crucial ao atribuir significado à pesquisa e implementar um plano de ação adequado a ela (Ponte, 2002). Ao realizar uma pesquisa, o ser humano tem a oportunidade de refletir criticamente sobre a causa de um determinado acontecimento.

Ao definir a temática e, em seguida, planear e desenvolver o plano de ação, surge a oportunidade de refletir criticamente sobre o assunto em questão e, assim, responder à questão de pesquisa previamente formulada. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada da temática, explorando diferentes perspectivas e evidências relevantes. Através desse processo reflexivo, é possível obter *insights* e conclusões fundamentadas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e informada do tema em estudo.

A elaboração deste Relatório Final de Investigação proporcionou uma compreensão mais aprofundada do funcionamento e da organização de uma investigação, explorando especificamente a influência do ambiente educativo na aprendizagem da escrita e integrando todas as componentes do currículo.

Portanto, pode-se concluir que em relação ao objetivo geral “Compreender quais as implicações que o ambiente educativo promove no desenvolvimento de competências da Linguagem escrita.” foi possível constatar através da organização do ambiente educativo que este pode promover e ser um estímulo à exposição da linguagem escrita na

medida em que a implementação desse espaço específico para os livros teve um impacto significativo ao despertar nas crianças/alunos atitudes e conhecimentos positivos em relação à linguagem escrita que não eram evidentes anteriormente. Além de estimular a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, o espaço proporcionou às crianças uma visão prazerosa e valorização pela aprendizagem da escrita. É relevante mencionar que todo o espaço destinado à área dos livros foi construído com a participação ativa das crianças/alunos, inclusive na elaboração das regras de utilização. Essa participação foi fundamental para manter o interesse e a organização das crianças nesse novo espaço. Segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 60), “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”.

Quanto ao objetivo específico: “Promover ambientes educativos estimulantes ao desenvolvimento da Linguagem Escrita”, reconhecemos a existência de diversas práticas estimulantes, no entanto, é importante salientar a implementação de práticas regulares da escrita e a integração da linguagem escrita em todas as atividades implementadas assim como nas diferentes componentes do currículo.

Assim, podemos afirmar que todos os objetivos estabelecidos foram alcançados, a maioria observável na resposta ao objetivo geral. Além disso, a realização de atividades exploratórias concretas, envolvendo atividades de leitura, desempenhou um papel fundamental na promoção de aprendizagens genuinamente significativas nas crianças e nos alunos.

É notório que tanto o educador quanto o professor desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e alunos. Torna-se imprescindível que os docentes assumam a postura de investigadores das suas próprias práticas, analisando e refletindo sobre elas, com o propósito de aprimorar tanto a sua abordagem pedagógica quanto o progresso educacional das crianças e alunos.

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

É importante ressaltar o quanto as práticas são essenciais para os futuros educadores e professores, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de escrita no ambiente educacional. As experiências vivenciadas durante as práticas oferecem aos futuros educadores/professores oportunidades valiosas para aplicar os seus

conhecimentos teóricos em situações reais. Essas oportunidades práticas ajudam a preencher a lacuna entre a teoria e a prática, permitindo que os indivíduos observem e participem de atividades de ensino, aprimorem suas competências profissionais e envolvam-se em reflexões e autoavaliação (Sáez-López et al., 2020).

As práticas desempenham um papel crucial ao preparar os futuros educadores/professores, fornecendo a experiência prática e permitindo que testemunhem e contribuam para diferentes aspectos do ensino. Além disso, essas experiências permitem reflexões sobre as práticas de ensino e incentivam a autoavaliação, promovendo o crescimento profissional e aprimorando a eficácia do ensino (Cohen-Sayag & Fischl, 2012).

No contexto educacional, as habilidades de escrita são extremamente importantes, já que a comunicação eficaz é essencial para que os alunos interajam com outros, transmitam informações de forma clara e forneçam feedback sobre o seu trabalho. Habilidades de escrita proficientes permitem, também, que os educadores/professores expressem ideias de maneira concisa e envolvente, facilitando a compreensão e o envolvimento dos alunos (Street, 2003).

As habilidades de escrita são fundamentais para avaliar o trabalho dos estudantes e fornecer feedback significativo. Os educadores/professores frequentemente avaliam trabalhos escritos e ensaios e a capacidade de avaliar e oferecer feedback construtivo auxilia no aprimoramento dos alunos e no seu crescimento acadêmico (Peterson & Mcclay, 2010).

Além disso, habilidades de escrita são vitais para a colaboração e o desenvolvimento profissional em contextos educacionais. Ter habilidades de escrita sólidas permitem que os educadores/professores compartilhem ideias, contribuam para a literatura educacional e participem em diálogos profissionais com seus colegas (Garcia et al., 2020). Reconhecer a importância das práticas e desenvolver habilidades sólidas de escrita traz a estes agentes as ferramentas necessárias para se destacarem (Sáez-López et al., 2020). Ao combinar a experiência prática adquirida por meio dos estágios e aprimorar as suas habilidades de escrita, os futuros profissionais podem melhorar a sua preparação no ensino.

As práticas proporcionam a estes agentes uma oportunidade única de vivenciar a realidade do ensino, permitindo que apliquem os conhecimentos teóricos em situações reais (Cohen-Sayag & Fischl, 2012). Durante esse período, eles têm a oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas, estratégias de ensino e técnicas de gerir a sala de aula. Essas experiências permitem que reflitam sobre as suas práticas de ensino, promovendo um crescimento profissional contínuo e aprimorando a sua eficácia como educadores e professores (Cohen-Sayag & Fischl, 2012).

No âmbito educacional, a habilidade de escrita desempenha um papel crucial na comunicação efetiva entre profissionais e crianças. Uma comunicação clara é fundamental para transmitir informações de maneira compreensível e fornecer feedback pertinente sobre o trabalho dos alunos. Professores e alunos com habilidades de escrita bem desenvolvidas conseguem expressar as suas ideias de forma concisa e envolvente, o que estimula o seu interesse e participação (Street, 2003).

Em resumo, habilidades sólidas de escrita são fundamentais para a colaboração e desenvolvimento no contexto educacional. Frequentemente, os alunos veem-se em atividades de escrita, como a produção de pesquisas, materiais curriculares e projetos colaborativos. Ser capaz de expressar ideias de maneira clara e eficaz permite que se compartilhem conhecimentos que contribuam para a literatura educacional (Shulman & Shulman, 2004).

A realização deste projeto de pesquisa mostrou-se uma experiência incrivelmente gratificante e enriquecedora, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Tudo o que envolve a planificação das aulas exigiram um considerável crescimento e desenvolvimento como futura profissional da área da educação. Isso contribuiu significativamente para uma maior confiança na gestão curricular e ao nível do contacto com os alunos.

Os estágios realizados ao longo dos semestres desempenharam um papel fundamental nesse desenvolvimento, uma vez que permitiram que aprendesse com diversas práticas e refletisse diariamente em conjunto com colegas e profissionais, identificando as necessidades e interesses dos alunos. Isso, por sua vez, permitiu uma adaptação e diversificação das atividades propostas para melhor planificação e realização das tarefas sugeridas.

Através da experiência, ficou claro que a colaboração entre os agentes desempenha um papel fundamental na área da Educação. Portanto, o planejamento e a execução dos planos de ação foram sempre concebidos com uma abordagem cooperativa, envolvendo a colaboração da educadora e da professora cooperante. O incentivo contínuo oferecido pelas mesmas ao longo da pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento das habilidades da estagiária num ambiente educativo promissor.

Todos os desenvolvimentos deste projeto de pesquisa desempenharam um papel crucial na reflexão sobre a intencionalidade educativa, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Essa reflexão é fundamental para educadores e professores que têm a responsabilidade de construir e moldar o currículo, com o compromisso de respeitar a escola como um espaço para todos, onde os princípios de equidade e inclusão são garantidos.

Nesse sentido, é defendida a adoção de metodologias ativas, que colocam a criança ou aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, conferindo a esta um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Além das repercussões que esta pesquisa teve na formação da estagiária enquanto profissional, é importante ressaltar o seu impacto positivo em toda a comunidade educativa. Este estudo suscitou o interesse e a curiosidade ao longo de todo o projeto, não apenas entre os professores, mas também entre os próprios encarregados de educação das crianças, que reconheceram a sua relevância, pertinência e contribuíram na sua construção e sucesso.

Concluindo, esta experiência será lembrada como uma prática extremamente enriquecedora e altamente benéfica para o futura profissional da estagiária. Representou um trabalho de construção cognitiva extremamente proveitoso, que contribuiu significativamente para o seu autodesenvolvimento e aprendizagem pessoal, social e profissional.

Por fim, educar é um trabalho contínuo interminável, que se renova a cada dia e dá muito trabalho. É como plantar uma árvore: é preciso colocar as sementes na terra, regá-las todos os dias e colher os frutos mais tarde. Mas nem isso é garantido porque, por mais cuidados que tenhamos, pode sempre aparecer um vendaval e destruir a colheita. Ou seja, educar é um processo de tentativa e erro, em que não há uma receita única que resulte

com todas as crianças. É preciso conhecê-los a fundo, os seus gostos, o que pensam e sentem, para podermos ganhá-los, construir com eles a equipa indestrutível.

Capítulo 6.

6. Referências

A

- André, M. (2004). *Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. in: Romano Ski, et. al., (org). Champagnat.*
- Antunes, A. (2016). *Trabalho em equipa – A importância dos momentos de reflexão na creche e jardim-de-infância.* Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.* Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005) *Formação reflexiva de professores.* Porto Editora.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ªed.).* Imprensa da Universidade de Coimbra.

B

- Bruner, J. (1999). *Some Specifications for a Space to House a Reggio Preschool. In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed), Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children.* Reggio Emilia.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação.* Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora.

C

- Cardoso, M. (2018). *O ensino da linguagem escrita no 1.º CEB: Métodos, Conceções e Práticas* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardoso, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende* [Dissertação de mestrado]. Escola superior de educadores de infância Maria Ulrich.8
- Cardona, M. J. (2011). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. In: Seabra, M. (org.). *Cadernos de educação de infância, 24.* Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Clifford, R., Cryer, D., & Harms, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.* Legis Editora.
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). *Reflective writing in pre-service teachers' teaching: what does it promote?* Australian Journal of Teacher Education.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Edições Almedina.

D

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2018) *The discipline and practice of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1-28.

E

Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora

F

Fernandes, D. (2004) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2012). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.

Figaro, R. (2014) *A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho*. Revista Fronteiras - estudos mediáticos.

Forneiro, I. L. (1998). *A organização dos espaços em educação infantil. Qualidade em Educação Infantil*. Artes Médicas.

Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizagen en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 49-70.

G

Garcia, C.M. (2020). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Geraldi, J. W. (2008). *Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos*. In A. Fetzner (Org.) *Ciclos em Revista*, Vol 3 (pp. 46-65). Wak Editora.

Ghedin, E. (2002) *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. Cortez, 129-150

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. Atlas

Gomez, A. I. (2015) *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Penso.

Guerra, C.M.N.L. (2013). *A arte/expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria: Um projeto no jardim de infância* [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

H

Harms, T. Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. Edição revista. Universidade do Porto.

K

Katz, L. & McClellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.ªed.) (pp.11 - 50). Texto Editores.

L

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

M

Marchado, J. & Alves, J. (2013) *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia

Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., Rato, L. M. & Santos, A. I. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. ME/DEB

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). *A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

N

Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.

Novóia, A. (2009) *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

P

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores

Pereira, F. (2015). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Peterson, S., & McClay, J. (2010). *Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms*. *Assessing Writing*.

Piaget, J. (1964). *Cognitive development in children: Piaget development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 176-186.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional*. *APM*, 5-28

Ponte, J. P. (2004). *As equações nos manuais escolares*. *Revista Brasileira de História da Matemática*.

Porlán, R. & Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

R

Roskos, K. & Christie, J. (2001). *Examining play-literacy interface: A critical review and future directions*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 59-89.

S

Sá, J. & Varela, P., 2004. *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto Editora

Sáez-López, J. M., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Gómez Carrasco, C. J. (2020). *Augmented Reality in Higher Education: An Evaluation Program in Initial Teacher Training*. *Education Sciences*.

Schon, D. A. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. *Publicações Dom Quixote*, 77-91.

Shulman, L., & Shulman, J. H. (2004). *How and what teachers learn: A shifting perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 257-271.

Silva, I., Marques, L, Mata, & L, Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa Editora

Sousa, F. (2016). *Is action research necessarily collaborative? Changing mutuality within a project*. Educational Research and Evaluation,

Stephens, G. (2011). *Teacher Internships as Professional Development in Career & Technical Education*. Journal of Career and Technical Education, 68-76.

Street, C. (2003). *Pre-Service Teachers' Attitudes about Writing and Learning To Teach Writing: Implications for Teacher Educators*. Teacher Education Quarterly, 33-50.

V

Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Interdisciplinaridade: antologia*. Campo das Letras.

Vale, V. (2014). “*A cadeira do Pensar*”: o que dizem as crianças sobre as regras. *Cadernos de Educação de Infância n.º 101*. jan./abril APEI.

Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Coleção Panorama. Porto Editora.

Viana, F. L. & Martins, M. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Almedina.

Vygotsky, L.S. (1978). *Interaction between learning and development*. MA: Harvard University Press, 79-91

W

Webster-Stratton, C. (2016). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilíbrios Edições.

Z

Zabalza & Miguel A. (1998) *Qualidade em educação infantil*. ArtMed.

Legislação consultada

Decreto de Lei n.º 241 (2001, 30 de agosto) (Portugal). *Diário da República*, 201.

7.1.			
7.2.			
3. Mobiliário para descanso e conforto.			
Notas: 7			1 2 3 4 5 6 7
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
4. Arranjo da Sala para atividades			
Notas: 1			1 2 3 4 5 6 7
	S	N	NA
1.1.	X		
1.2.			
3.1.			
3.2.			

3.3.			
3.4.			
5.1.			
5.2.			
5.3.			
7.1.			
7.2.			
7.3.			
5. Espaço de privacidade			
Notas: 3			1 2 3 4 5 6 7
	S	N	NA
1.1.		X	
3.1.	X		
3.2.		X	
5.1.			
5.2.			
7.1.			
7.2.			
6. Exposição de material relacionado com a criança			
Notas: 6			1 2 3 4 5 6 7
	S	N	NA

1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.		X	
5.2.	X		
7.1.			
7.2.			
7. Espaço para motricidade global			
Notas: 3			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.		X	
5.1.			
5.2.			
5.3.			
7.1.			

7.2.			
7.3.			
8. Equipamento de motricidade global			
Notas: 4			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.		X	
5.2.			
5.3.			
7.1.			
7.2.			
9. Chegada / Saída			
Notas: 1			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	

1.2.		X	
1.3.	X		
3.1.			
3.2.			
3.3.			
5.1.			
5.2.			
5.3.			
7.1.			
7.2.			
7.3.			
10. Refeições/ merendas			
Notas: 6			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
1.4.		X	
1.5.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		

3.3.	X		
3.4.	X		
3.5.	X		
3.6.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
5.4.	X		
7.1.		X	
7.2.	X		
7.3.	X		
11. Sono/ descanso			
Notas: 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		

3.4.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
12. Uso de casa de banho / Fralda			
Notas: 7			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
1.4.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
3.5.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		

5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
13. Práticas de Saúde			
Notas: 7			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
14. Práticas de Segurança			
Notas: 7			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA

1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
15. Livros e imagens			
Notas: 1			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.	X		
1.2.			
3.1.			
3.2.			
5.1.			
5.2.			
5.3.			
5.4.			

5.5.			
7.1.			
7.2.			
16. Encorajar as crianças a comunicar			
Notas: 6			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
7.1.		X	
7.2.			
17. Utilizo da linguagem para desenvolver competências de raciocínio			
Notas: 3			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		

3.2.		X	
5.1.			
5.2.			
7.1.			
7.2.			
18. Uso informal da linguagem			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
5.4.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
19. Motricidade fina			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	

	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
20. Arte			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		

7.3.		X	
21. Música/movimento		1 2 3 4 5 6 7	
Notas: 6			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
7.3.		X	
22. Blocos		1 2 3 4 5 6 7	
Notas: 6			
	S	N	NA
1.1.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		

5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
5.4.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
7.3.		X	
23. Areia/água		1 2 3 4 5 6 7	
Notas: 6			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
24. Jogo dramático		1 2 3 4 5 6 7	

Notas: 5			
	S	N	NA
1.1.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
5.4.		X	
7.1.			
7.2.			
25. Natureza/ Ciências			1 2 3 4 5 6 7
Notas: 4			
	S	N	NA
1.1.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.		X	

5.2.	X		
5.3.			X
5.4.	X		
7.1.			
7.2.			
26. Matemática/número			1 2 3 4 5 6 7
Notas: 4			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.		X	
5.4.		X	
7.1.			
7.2.			
27. Uso de televisão, vídeo e/ou computadores.			1 2 3 4 5 6 7
Notas: 6			
	S	N	NA

1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.		X	
5.3.	X		
5.4.	X		
7.1.			
7.2.			
28. Promover a aceitação da diversidade			
Notas: 4			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		

5.1.		X	
5.2.		X	
7.1.			
7.2.			
29. Supervisão de atividades de motricidade global			
Notas: 7			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
7.3.	X		
30. Supervisão geral das crianças			
Notas: 6			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	

1.2.		X
3.1.	X	
3.2.	X	
3.3.	X	
5.1.	X	
5.2.	X	
5.3.	X	
5.4.	X	
7.1.	X	
7.2.		X
31. Disciplina		Notas: 4
	1 2 3 4 5 6 7	
	S	N
1.1.		X
1.2.		X
1.3.		X
3.1.	X	
3.2.	X	
3.3.	X	
5.1.	X	
5.2.		X

5.3.		X
7.1.		
7.2.		
7.3.		
32. Interações pessoal-criança		Notas: 6
	1 2 3 4 5 6 7	
	S	N
1.1.		X
1.2.		X
1.3.		X
3.1.	X	
3.2.	X	
5.1.	X	
5.2.	X	
5.3.	X	
7.1.	X	
7.2.		X
33. Interações ente crianças		Notas: 7
	1 2 3 4 5 6 7	
	S	N
1.1.		X

1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
34. Horário		Notas: 5	
		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.		X	

5.4.	X		
7.1.			
7.2.			
35. Jogo livre		Notas: 7	
		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
36. Tempo de grupo		Notas: 6	
		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	

3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.		X	
7.2.	X		
7.3.		X	
37. Condições para as crianças com incapacidades			
Notas: 6			
1 2 3 4 5 6 7			
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
1.4.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
5.1.	X		

5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.		X	
7.2.		X	
7.3.	X		
38. Condições para pais		Notas: 5	
		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
5.1.		X	
5.2.	X		
5.3.		X	
5.4.	X		
7.1.			
7.2.			

39. Condições para as necessidades individuais do pessoal			
Notas: 5		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
3.4.	X		
3.5.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.		X	
5.4.	X		
7.1.			
7.2.			
7.3.			
40. Condições para necessidades profissionais do pessoal			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	

1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.	X		
7.2.	X		
41. Interações e cooperação entre o pessoal			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
1.3.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
3.3.	X		
5.1.	X		

5.2.	X		
5.3.	X		
7.1.		X	
7.2.	X		
7.3.	X		
42. Supervisão e avaliação do pessoal			
Notas: 7		1 2 3 4 5 6 7	
	S	N	NA
1.1.		X	
1.2.		X	
3.1.	X		
3.2.	X		
5.1.	X		
5.2.	X		
5.3.	X		
5.4.	X		
7.1.	X		
7.2.		X	
7.3.	X		

Apêndice A – Folha de cotação ECERS-R - EPE

Pontuações Totais e Cotações Médias - antes			
	Pontuação Total	Número de Itens Cotados	Cotação Média
A	33	8	4,1
B	29	6	4,8
C	17	4	4,2
D	24	10	2,4
E	31	5	6,2
F	18	4	4,5
G	35	6	5,8
TOTAL	187	43	4,3

Guião da entrevista

Estagiária/Investigadora: Rita Carrondo

Educadora: Educadora Cooperante

Local: Sala de Reuniões

Realização da Entrevista:

Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico, sendo o meu tema “Implicações do ambiente educativo no desenvolvimento de competências na Linguagem Escrita: Um estudo em Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico”.

A presente entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e de Seminário de Investigação Educacional e tem como finalidade principal perceber quais as conceções da educadora relativamente às metodologias implementadas em contexto educativo pré-escolar de modo a contribuir para desenvolver a linguagem escrita nas crianças.

É de realçar que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Apêndice B – Guião da entrevista da educadora cooperante.

Categorias	Objetivos	Questões/Tópicos
Categoria A (Legitimação da entrevista)	<ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o objetivo deste estudo, assim como o objetivo da entrevista para o projeto de investigação.- Informar a entrevistada que os dados fornecidos serão confidenciais e usados apenas para fins de tratamento de dados;- Solicitar a autorização da entrevistada para gravar a entrevista e explicar o motivo da entrevista.	
Categoria B (Formação e experiências enquanto	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o percurso académico e profissional da Educadora Cooperante;	<ul style="list-style-type: none">- Resumidamente, fale-me um pouco sobre o seu percurso académico;- Formação inicial;

docente na área de Educação)		<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua; - Tempo de serviço na instituição e na profissão;
Categoria C (Importância da linguagem escrita no pré-escolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da linguagem da escrita no contexto pré-escolar na perspectiva da educadora; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quão importante considera a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar?
Categoria D (Práticas da educadora)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas da educadora no desenvolvimento da linguagem escrita; - Compreender o conhecimento da educadora acerca das capacidades das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegia momentos de escrita autónoma? - Costuma realizar atividades em que as crianças utilizem a escrita? Que tipo de atividades? - Com que regularidade costuma realizar esse tipo de atividades? - Sente que as crianças têm necessidade deste tipo de atividades?
Categoria E (O ambiente e a linguagem escrita)	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas da educadora na organização do ambiente relativamente à área da escrita; - Identificar, do ponto de vista da Educadora, a influencia do ambiente na aprendizagem da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a sua sala? - Como caracteriza o ambiente educativo da sua sala no que se refere ao material (papéis, cadernos, canetas, lápis) e à área da escrita propriamente dita? - Com que frequência as crianças procuram esta área? Fazem-no voluntariamente ou são incentivadas a fazê-lo?

		- Considera que o ambiente possa influenciar na linguagem escrita? Se sim, de que forma?
Categoria F (Trabalho com as famílias)	- Compreender de que forma a educadora envolve as famílias na vida escolar das crianças; - Conhecer as práticas de trabalho com as famílias;	- Consegue estabelecer com as famílias relações de partilha e/ou continuidade de algumas atividades de escrita desenvolvidas? Quais? - O que poderá, ainda, fazer para eventualmente melhorar a participação e o envolvimento das famílias a este nível?
Categoria G (Considerações Finais)	- Permitir à educadora acrescentar algo que considere relevante; - Agradecer pela disponibilidade da educadora.	- Obrigada pela disponibilidade e colaboração, não sei que gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante.

Apêndice C – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Transcrição da entrevista

Rita – Desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e informar que, apesar do uso do gravador, é garantida a confidencialidade dos dados e se quiser, mais tarde, posso enviar a transcrição da entrevista.

Para começar e resumidamente, fale-me um pouco sobre o seu percurso académico.

EC - Eu tenho muito gosto, em primeiro lugar, de estar a falar contigo, não me custa nada em dar esta entrevista e confio naquilo que vais fazer com estes dados e se é para colaborar eu estou sempre disponível. Portanto, sempre estudei no distrito de Lisboa, frequentei a Escola Superior de Educação João de Deus onde terminei o curso de Ensino básico 1º Ciclo no ano de 2005. Fiz uma pós-graduação em Novas Tecnologias ligadas à educação e tirei algumas formações sobre temas como o trabalho em equipa, autismo, portefólio em pré-escolar e outras também. Exerci como educadora de infância num colégio em Odivelas e posteriormente fui para Algés acumulando a função de coordenação pedagógica. Depois coordenei o ATL na Escola Fernando Bulhões até ingressar no Saltarico em 2014.

Rita – Quão importante considera a linguagem escrita na Educação Pré-Escolar?

EC – Considero importante não pelo facto de escrever em si mas a intencionalidade, o desenvolvimento de competências como a motricidade fina, a atenção e concentração e porque é uma das primeiras formas gráficas das crianças e assim vão tendo algumas conceções da escrita

Rita – Privilegia momentos de escrita autónoma?

EC – Sim, existem momentos em sala promotores da escrita, como a marcação de presenças, a escrita do nome e a data nos trabalhos ou algum recado ou carta que queiram escrever para um amigo ou familiar.

Rita – Com que regularidade costuma realizar este tipo de atividades?

EC – Diariamente.

Rita – Sente que as crianças têm necessidade desse tipo de atividades?

EC – Sim e muitas vezes eles próprios nos dizem e pedem para lhes dizermos como se escreve ou o que está escrito em algum livro, no geral são todos muito curiosos.

Rita – Como está organizada a sua sala?

EC – A sala está dividida em várias áreas, a área da casinha, a garagem, os jogos de construção, os jogos de mesa, os desenhos e agora a biblioteca criada por ti.

Rita – Como caracteriza o ambiente educativo da sua sala no que se refere aos materiais e à área da escrita propriamente dita?

EC – Sempre que solicitam as crianças tem fácil acesso aos lápis, às canetas e às folhas para poderem desenhar livremente ou caso entendam também existem réguas de desenho ou quadros de giz que elas usam muitas vezes e gostam imenso.

Rita – Com que frequência as crianças procuram esta área? Acha que o fazem voluntariamente ou são incentivadas a fazê-lo

EC – Com muita frequência e voluntariamente.

Rita – Considera que o ambiente possa influenciar na linguagem escrita?

EC – Sim, o ambiente influencia.

Rita – De que forma?

EC – As crianças sentem-se à vontade para fazer um desenho para um amigo da sala ou para um familiar e gostamos de registar momentos importantes do quotidiano ou algo de novo que aconteça em contexto escolar.

Rita – No que diz respeito às famílias, consegue estabelecer relações de partilha e continuidade de algumas atividades de escrita envolvidas?

EC – Por vezes é um pouco difícil, mas quando são datas comemorativas tentamos que as famílias deixem um pouco de si nos trabalhos ou atividades que levam para casa.

Rita – O que acha que poderá fazer para, eventualmente, melhorar a participação e o envolvimento das famílias a este nível?

EC – Tentamos que tudo o que seja enviado seja criativo e promova momentos em família, mas nem sempre recebemos de todos os pais mas tentamos trabalhar isso com as crianças para que pressionem em casa.

Rita – Obrigada mais uma vez pela disponibilidade. Gostaria de acrescentar algo que ache relevante?

EC – Obrigada eu. Não, claro que havia muito mais para dizer, mas sistematizei da melhor forma que consegui.

Rita – Obrigada!

Apêndice D – Quadro de análise à entrevista realizada à educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação e experiências enquanto docente na área de Educação	Formação	Formação inicial	«(...) frequentei a Escola Superior de Educação João de Deus onde terminei o curso de Ensino básico 1º Ciclo no ano de 2005(...)»
		Formação continua	«(...) pós-graduação em Novas Tecnologias ligadas à educação e tirei algumas formações sobre temas como o trabalho em equipa, autismo, portefólio em pré-escolar e outras também (...)»
	Tempo de serviço	No geral	«(...) coordenei o ATL na Escola Fernando Bulhões até ingressar no Saltarico em 2014. (...)»
		Na instituição	
Importância da linguagem escrita no pré-escolar	Conceções da escrita	Importância	«(...) Considero importante não pelo facto de escrever em si mas a intencionalidade, o desenvolvimento de competências como a motricidade fina, a atenção e concentração (...)» «(...) é uma das primeiras formas gráficas das crianças e assim vão tendo algumas conceções da escrita. (...)»
Práticas da educadora	Desenvolvimento da linguagem escrita	Atividades	«(...) a marcação de presenças, a escrita do nome e a data nos trabalhos ou algum recado ou carta que queiram escrever para um amigo ou familiar. (...)»

		Regularidade das atividades	[Pratica essas atividades] «(...) Diariamente. (...)»
		Necessidade de atividades de escrita	«(...) eles próprios nos dizem e pedem para lhes dizermos como se escreve ou o que está escrito em algum livro (...)»
		Capacidades das crianças	«(...) no geral são todos muito curiosos. (...)»
Trabalho com as famílias	Envolver as famílias na continuidade de atividades	Estabelecer relações	«(...) Por vezes é um pouco difícil (...)»
		Participação	«(...) quando são datas comemorativas tentamos que as famílias deixem um pouco de si nos trabalhos (...)»
		Práticas de envolvimento	»(...) Tentamos que tudo o que seja enviado seja criativo e promova momentos em família (...)»
		As áreas	«(...) está dividida em várias áreas, a área da casinha, a garagem, os jogos de construção, os jogos de mesa, os desenhos e agora a biblioteca criada por ti (...)»
		Materiais	«(...) crianças tem fácil acesso aos lápis, às canetas e às folhas para poderem desenhar livremente ou caso entendam também existem régua de desenho ou quadros de giz (...)»
	Influencia do ambiente na aprendizagem	Influência do ambiente na escrita	«(...) Sim o ambiente influencia (...)» «(...) As crianças sentem-se à vontade para fazer um desenho para um amigo da sala ou para um familiar e gostamos de registar momentos importantes do quotidiano ou algo de novo que aconteça em contexto escolar (...)»

Apêndice E – Guião da entrevista realizada à professora cooperante

Guião da entrevista

Estagiária/Investigadora: Rita Carrondo

Educadora: Educadora Cooperante

Local: Sala de Reuniões

Realização da Entrevista:

Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico, sendo o meu tema “Implicações do ambiente educativo no desenvolvimento de competências na Linguagem Escrita: Um estudo em Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico”.

A presente entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV e de Seminário de Investigação Educacional e tem como finalidade principal perceber quais as conceções da educadora relativamente às metodologias implementadas em contexto educativo pré-escolar de modo a contribuir para desenvolver a linguagem escrita nas crianças.

É de realçar que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Categorias	Objetivos	Questões/Tópicos
Categoria A (Legitimação da entrevista)	<ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o objetivo deste estudo, assim como o objetivo da entrevista para o projeto de investigação.- Informar a entrevistada que os dados fornecidos serão confidenciais e usados apenas para fins de tratamento de dados;- Solicitar a autorização da entrevistada para gravar a entrevista e explicar o motivo da entrevista.	
Categoria B (Formação e experiências enquanto	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o percurso académico e profissional da professora Cooperante;	<ul style="list-style-type: none">- Resumidamente, fale-me um pouco sobre o seu percurso académico;- Formação inicial;

docente na área de Educação)		<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua; - Tempo de serviço na instituição e na profissão;
Categoria C (Importância da linguagem escrita no 1º CEB)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da linguagem da escrita no 1º ciclo do ensino básico na perspectiva da professora; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quão importante considera a linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico?
Categoria D (Práticas da professora)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas da professora no desenvolvimento da linguagem escrita; - Compreender o conhecimento da professora acerca das capacidades das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegia momentos de escrita autónoma? - Costuma realizar atividades em que os alunos utilizem a escrita? Que tipo de atividades? - Com que regularidade costuma realizar esse tipo de atividades? - Sente que as crianças têm necessidade deste tipo de atividades?
Categoria E (O ambiente e a linguagem escrita)	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas da professora na organização do ambiente relativamente a um espaço de escrita; - Identificar, do ponto de vista da professora, a influencia do ambiente na aprendizagem da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a sua sala? - Como caracteriza o ambiente educativo da sua sala no que se refere ao material (papéis, cadernos, canetas, lápis) e a uma área da escrita propriamente dita? - Com que frequência as crianças procuram esta área? Fazem-no voluntariamente

		<p>ou são incentivadas a fazê-lo?</p> <p>- Considera que o ambiente possa influenciar na linguagem escrita? Se sim, de que forma?</p>
<p>Categoria F (Trabalho com as famílias)</p>	<p>- Compreender de que forma a professora envolve as famílias na vida escolar das crianças;</p> <p>- Conhecer as práticas de trabalho com as famílias;</p>	<p>- Consegue estabelecer com as famílias relações de partilha e/ou continuidade de algumas atividades de escrita desenvolvidas? Quais?</p> <p>- O que poderá, ainda, fazer para eventualmente melhorar a participação e o envolvimento das famílias a este nível?</p>
<p>Categoria G (Considerações Finais)</p>	<p>- Permitir à professora acrescentar algo que considere relevante;</p> <p>- Agradecer pela disponibilidade da professora.</p>	<p>- Obrigada pela disponibilidade e colaboração, não sei que gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante.</p>

Apêndice F – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante

Transcrição da entrevista

Rita – Desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e informar que, apesar do uso do gravador, é garantida a confidencialidade dos dados e se quiser, mais tarde, posso enviar a transcrição da entrevista.

Para começar e resumidamente, fale-me um pouco sobre o seu percurso académico.

PC – Olá. Obrigada pela oportunidade. Fiz a minha licenciatura no ISCE no ano de 97/98, estando a lecionar já há 25 anos sendo que, exerci 22 anos numa instituição de ensino privado e estou há 3 no ensino público. Mais tarde tirei uma especialização em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rita – Quão importante considera a linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico?

PC – A linguagem é um processo extenso que se desenvolve ao longo de toda a vida. Cada vez mais devemos apoiar os alunos para que estes consigam obter diferentes funções da linguagem escrita quer em situações reais ou situações de jogo e “brincadeira.” Todo este processo deve ser muito bem trabalhado, para que assim o aluno não se centre apenas na letra como grafia e sim no sentido que dela poderá tirar.

Rita – Privilegia momentos de escrita autónoma?

PC – Totalmente. Tenho uma atividade que criei cujo nome é “Quem conta um conto...”. Neste espaço são colocados os textos produzidos autonomamente que, posteriormente, são lidos à turna, sem identificação do autor e todos votam no preferido. Depois, em conjunto, fazemos melhorias a 2 ou 3 textos, normalmente os que ficam em 2.º e 3.º na votação. Eles adoram e sentem que o seu trabalho é valorizado.

Rita – Com que regularidade costuma realizar este tipo de atividades?

PC – Diariamente os alunos utilizam a escrita, como é obvio, mas há também uma atividade que gosto particularmente. Dando uma imagem de uma revista, não interessa qual, os alunos devem escrever sobre ela.

Rita – Sente que as crianças têm necessidade desse tipo de atividades?

PC – Totalmente. São um grupo bastante interessado e, por norma, são eles que pedem. Por exemplo, para fazer ditados ou cópias.

Rita – Como está organizada a sua sala?

PC – Em grupos, equilibrados pelo nível de aprendizagem e ritmo de trabalho.

Rita – Como caracteriza o ambiente educativo da sua sala no que se refere aos materiais e à área da escrita propriamente dita?

PC – Não existe uma área propriamente dita, mas os alunos têm à sua disposição jogos de escrita, materiais diversos, a biblioteca de sala, onde os alunos podem recorrer sempre

que queiram e, como sabemos, a leitura, seja autónoma ou não (ouvir contar histórias), melhora consideravelmente o nível da escrita. Por vezes o dia começa com a leitura de uma história e daí avançamos para temas relacionados com as diferentes disciplinas. São rotinas que pretendo manter, pois reconheço benefícios nas mesmas.

Rita – Com que frequência as crianças procuram esta área? Acha que o fazem voluntariamente ou são incentivadas a fazê-lo

PC – Como referi anteriormente, não há uma área específica para a escrita, os alunos fazem-no voluntariamente. Por exemplo, quando terminam uma tarefa vão buscar um livro para ler e, outras vezes, levam um livro para ler em casa, durante a semana.

Rita – Considera que o ambiente possa influenciar na linguagem escrita?

EC – Um ambiente estimulante pode ser facilitador de uma boa comunicação escrita. No entanto, temos que conhecer os fatores que intervêm no processo de aprendizagem do aluno, acolher as diferenças, sem as anular, e envidar todo o esforço do aluno. Nunca nos podemos esquecer que o contexto social/ familiar em que o aluno se encontra inserido.

Rita – No que diz respeito às famílias, consegue estabelecer relações de partilha e continuidade de algumas atividades de escrita envolvidas?

PC – Consigo. Na participação de um trabalho escrito, num cartaz que depois será apresentado. Respeito muito os pais, no que diz respeito ao seu tempo e às rotinas familiares. Há vidas difíceis.

Rita – O que acha que poderá fazer para, eventualmente, melhorar a participação e o envolvimento das famílias a este nível?

PC – Informar com bastante antecedência qual a atividade, o seu propósito e em que medida isso se traduzirá na melhoria do processo de aprendizagem dos seus educandos.

Rita – Obrigada mais uma vez pela disponibilidade. Gostaria de acrescentar algo que ache relevante?

PC – Obrigada pela disponibilidade e colaboração, não tenho mais nenhuma informação relevante a acrescentar.

Rita – Obrigada!

Apêndice G – Quadro de análise da entrevista realizada à professora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação e experiências enquanto docente na área de Educação	Formação	Formação inicial	«(...) frequentei o ISCE em 98 e 99 (...)»
		Formação continua	«(...) fiz uma especialização em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em 2005/2006. »
	Tempo de serviço	No geral	« No fim deste ano letivo, completo 25 anos de profissão. (...) exerci, durante 22 anos, numa instituição de ensino privado, estando há 3 anos no ensino público. (...)»
		Na instituição	
Importância da linguagem escrita no 1º ciclo do ensino básico?	Conceções da escrita	Importância	«(...) A linguagem é um processo extenso que se desenvolve ao longo de toda a vida. (...)» «(...) devemos apoiar os alunos para que estes consigam obter diferentes funções da linguagem escrita quer em situações reais e/ou situações de jogo e brincadeira (...)»
Práticas da professora	Desenvolvimento da linguagem escrita	Atividades	«(...) Tenho uma atividade que criei cujo nome é “Quem conta um conto...”. Neste espaço são colocados os textos produzidos autonomamente que, posteriormente, são lidos à turma, sem identificação do autor e todos votam no preferido (...)»

		Regularidade das atividades	[Pratica essas atividades] «(...) Diariamente, semanalmente (...)»
		Necessidade de atividades de escrita	“ São um grupo bastante interessado e, por norma, são eles que pedem. Por exemplo, para fazer ditados ou cópias. (...)»
Trabalho com as famílias	Envolver as famílias na continuidade de atividades	Estabelecer relações	«(...) Consigo (...)»
		Participação	«(...) Na participação de um trabalho escrito, num cartaz que depois será apresentado.(...)»
		Práticas de envolvimento	»(...) Informar (...) o seu propósito e em que medida isso se traduzirá na melhoria do processo de aprendizagem dos seus educandos (...)»
		As áreas	«(...) Em grupos, equilibrados pelo nível de aprendizagem e ritmo de trabalho (...)»
		Materiais	«(...) os alunos têm à sua disposição jogos de escrita, materiais diversos, a biblioteca de sala, onde os podem recorrer sempre que queiram (...)»
	Influência do ambiente na aprendizagem	Influência do ambiente na escrita	«(...) Um ambiente estimulante pode ser facilitador de uma boa comunicação escrita (...)»

			«(...) conhecer os fatores que intervém no processo de aprendizagem do aluno, acolher as diferenças, sem as anular, e envidar todo o esforço do aluno (...)»
--	--	--	--

Apêndice H – Transcrição dos inquéritos realizados às crianças – EPE

1. Achas que é importante saber ler e escrever?	
C1	Não.
C2	Sim.
C3	Sim porque temos de estudar sempre.
C4	Sim.
C5	Sim.
C6	Sim para aprender a ler
C7	Sim, para fazer os trabalhos da escola.
C8	Sim, para estudar.
C9	Sim
C10	Sim.
C11	Sim.
C12	Sim.
C13	Sim.
C14	Sim.
C15	Sim.
C16	Sim.
C17	Sim.
C18	Sim.
C19	Sim.
C20	Sim.
C21	Sim.
C22	Sim.
C23	Sim.
2. Gostavas de aprender a ler e escrever? Porquê?	
C1	Sim.
C2	Sim, para ler as histórias em casa.
C3	Sim, porque é muito importante.
C4	Sim porque gosto de estudar.
C5	Sim.
C6	Sim porque eu gosto quando vou para o sofá estudar com a minha mãe.

C7	Sim, para conseguir fazer os trabalhos.
C8	Sim, para estudar muito.
C9	Sim porque escrever é desenhar.
C10	Sim.
C11	Sim porque faz bem.
C12	Sim porque agora uso óculos.
C13	Sim porque queria aprender letras.
C14	Sim.
C15	Sim porque queria estudar.
C16	Sim, para ler com a minha mãe.
C17	Sim porque eu não sei.
C18	Não, porque eu já sei escrever.
C19	Sim porque quero ser mais crescida para escrever melhor.
C20	Sim porque gosto de escrever e aprender.
C21	Sim porque eu gosto.
C22	Sim porque gostava de escrever mensagens.
C23	Sim porque gostava de escrever um coração.
3. Para que achas que serve a escrita?	
C1	Para fazer o nome.
C2	Para escrever na folha.
C3	Para estudarmos e para sabermos as coisas.
C4	Porque assim a gente vai saber mais das coisas.
C5	Não sei.
C6	Para nós sabermos as coisas.
C7	Não sei.
C8	Não sei.
C9	Porque é muito importante.
C10	
C11	Para marcar as presenças.
C12	Para escrever o nome da mãe.
C13	Para conseguir escrever as letras.
C14	

C15	Para saber ler os livros e escrevê-los.
C16	Serve para escrever.
C17	Para fazer o nome.
C18	Para escrever o nome.
C19	Para gostarmos de escrever.
C20	Para fazer os trabalhos e os nomes.
C21	Para escrever com a tia.
C22	Para quando irmos para a escola primária podermos aprender.
C23	Para escrever uma carta com um coração à mãe.
4. Se soubesses escrever o que gostarias de escrever muitas vezes?	
C1	O nome.
C2	O nome da mãe.
C3	Letras.
C4	Que eu amo a escola.
C5	Uma carta ao pai natal.
C6	Gostaria de escrever o nome das frutas.
C7	Uma carta para os pais
C8	O meu nome.
C9	Queria escrever casa.
C10	
C11	Números.
C12	O nome da mãe.
C13	Nome dos livros.
C14	O nome.
C15	Coisas coloridas.
C16	Queria escrever amarelo.
C17	Escrever o nome.
C18	Gostava de escrever saltarico.
C19	O nome do meu gato Pusca.
C20	Gostaria de escrever “gosto muito da minha mãe”.
C21	Escrever uma carta ao pai natal.

C22	Mensagens com o nome das pessoas.
C23	O meu nome.

Apêndice I – Transcrição do inquérito

realizado aos encarregados de educação - EPE

1. Costuma comprar livros com frequência ao seu filho? Porquê?	
P1	Infelizmente não, gostaria de o fazer mais vezes, mas devido ao preço não me é possível pois tenho 3 filhos.
P2	Sim, pois estimula o raciocínio e a criatividade.
P3	Sim porque a B adora livros apesar de não saber ler adora ver as imagens e folhear as páginas.
P4	Não, todos os livros que a nossa filha tem (e são muitos) foram dados pelos primos e amigos.
P5	Não.
P6	Não, porque a ela oferecem muitos livros.
P7	Sim, primeiro porque o meu filho gosta e porque considero que seja importante.
P8	Sim, porque consideramos que é uma ótima fonte de partilha e conhecimento.
P9	Não.
P10	Por vezes compro alguns livros, mas também aproveitamos os livros que eram do irmão. Acho importante criar hábitos de leitura desde cedo.
P11	Às vezes porque a leitura é importante.
P12	Às vezes.
P13	Sim, além de toda a “magia” que vem num livro, numa história, acredito que ajude a aumentar o vocabulário, o que faz com que se expresse melhor.
P14	Sim, porque normalmente gosto de ler antes de a adormecer.
P15	Não, por ter muitos do irmão.
P16	Sim, porque mostra interesse e curiosidade.

2. Lê frequentemente histórias ao seu educando? Como é feita essa leitura?	
P1	Sim, é feita principalmente na hora de dormir ou da sesta.
P2	Sim, normalmente ao deitar.
P3	De vez em quando lemos uma história antes de dormir.
P4	Sim. A nossa filha pede histórias várias vezes. A leitura é feita dependendo da educação.
P5	De vez em quando, ao deitar na cama ou no sofá.
P6	Não com muita frequência. É feita de forma lenta e com pausas explicativas.
P7	Sim, muitas vezes antes de dormir.
P8	Sim. A leitura é feita em vários sítios e horas e de acordo com a predisposição da A para ouvir.
P9	Antes de dormir.
P10	Sim, leio. Todos os dias à noite, antes de dormir, ela escolhe o livro/história para ler.
P11	Sim, na hora de dormir.
P12	Às vezes, quando possível á noite antes de dormir.
P13	Sim, não temos nenhuma rotina, mas sempre que queremos (eu ou ele, ou os dois) acontece! Estes momentos são frequentes no nosso quotidiano.
P14	Sim, é feita antes de dormir.
P15	Nem sempre, normalmente ao deitar.
P16	Quando possível é feita com alguma animação.
3. Costuma incentivar o seu filho a escrever? Caso responda afirmativamente, diga de que forma.	
P1	Ele tem 3 anos, ainda não.
P2	Não.
P3	Sim, costumo imprimir exemplos de letras com picotado para a B ir treinando.

P4	Sim, através da cópia.
P5	Às vezes, incentivo a escrever o seu nome completo, abecedário, letras e números.
P6	Sim, com cadernos caligráficos.
P7	Sim, começando pelo nome e vou mostrando letra a letra.
P8	Sim. Copiar o nome escrito por nós de forma a ir conhecendo as letras.
P9	Não.
P10	Face à idade, ainda não, mas vou estimulando para que saiba identificar letras e números.
P11	Sim, fazendo desenhos.
P12	Sim, escrevendo as letras do alfabeto.
P13	Já incentivei mais (na fase de aprender a escrever o nome), curiosamente ele agora “rabisca” palavras sempre que desenha.
P14	Sim, costumo comprar livros para ela aprender e escrever as letras ou escrevo eu as letras numa folha para ela fazer igual.
P15	Ainda não incentivei muito. Por ter 3 anos e não tem muito tempo.
P16	Sim, os nossos filhos adoram aprender coisas novas, portanto eles já são incentivados por eles próprios.
4. Considera importante incentivar as crianças a escrever na Educação Pré-Escolar? Porquê?	
P1	Sim, acho importante, mas quando têm mais idade e de forma natural, sem pressões.
P2	Considero importante incentivar a criatividade, seja através da escrita ou do desenho.
P3	Sim, para melhorar e incentivar para a primária e para não ser tudo novo.
P4	Sim. É importante ganhar algumas bases que a preparem para o futuro.
P5	Sim, é importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança de forma a atingir competências elevando a sua autoestima.
P6	Considero que sim porque fica mais preparada para enfrentar o 1ºano.
P7	Sim, pois sempre vão mãos preparados para o 1º ano.

P8	Sim, se já tiverem algumas bases quando forem para o 1º ciclo a aprendizagem será mais fácil.
P9	Sim.
P10	Sim, quanto mais cedo aprenderem creio que será mais fácil a aprendizagem e o gosto por essa área poderá ser maior e melhor.
P11	Sim, para ir se preparando para a escola.
P12	Sim, para poderem ter uma aprendizagem mais rápida e correta.
P13	Sinto que o tempo de cada criança deva ser respeitado, o pré-escolar é o último momento em que as crianças podem brincar sem a obrigação de atingirem metas, como no caso da escrita. A meu ver terão muito tempo para o fazer.
P14	Considero que é bom incentivar a aprendizagem das letras nessa fase para estarem mais preparados para o 1º ano.
P15	Por um lado, sim, pois nesta idade eles absorvem tudo.
P16	Sim, pois a ambição e curiosidade aumenta assim que entram na escola.
5. Quais as áreas que considera importantes numa sala de pré-escolar?	
P1	Todas, de uma forma geral, são importantes.
P2	Desenvolvimento da empatia. Desenvolvimento da criatividade e individualidade.
P3	A linguagem oral.
P4	Todas as áreas são importantes numa sala de pré-escolar.
P5	Penso que todas as áreas são importantes.
P6	Considero mais importante a área da biblioteca.
P7	Nesta fase de pré-escolar, todas as áreas são importantes.
P8	Brincadeira, leitura, práticas de exercícios. A conciliação de varias atividades lúdicas e de aprendizagem é fundamental para preparação para a nova fase.
P9	Ao ar livre.
P10	Aprender a brincar! Através de brincadeiras diversas, a criança obtém conhecimentos sem achar “chato” e sim divertido.

P11	Todas as áreas.
P12	Convívio com os colegas (área social). Aprendizagem da escrita e da leitura.
P13	Leitura, expressão dramática/corporal, artes em geral.
P14	Considero que no Pré-Escolar é importante as crianças terem um misto de brincadeira e de iniciar a aprendizagem de desenho, pintura, gosto pela leitura e aprender letras e números.
P15	Acho que cada área tem a sua particularidade.
P16	Educação, socialização, aprendizagem.

Apêndice J – Transcrição do questionário realizado aos alunos do 1ºCEB

1. Achas que é importante saber ler e escrever?	
A1	É muito bom saber ler e escrever.
A2	Sim, é muito importante saber ler e escrever.
A3	Sim porque assim não teria trabalhos.
A4	Sim porque, se não souberes ler e escrever, não ias saber ler livros e escrever coisas lindas.
A5	Sim, é muito importante saber ler e escrever porque senão eu nunca vou aprender.
A6	Sim porque quando formos mais crescidos podemos ensinar outras pessoas a ler e escrever.
A7	Sim, acho que é importante.
A8	Sim porque senão, podemos repetir de ano.
A9	Sim, para ler os rótulos e escrever para deitar a minha imaginação.
A10	
A11	Sim acho porque se não soubermos ler e escrever não fazemos nada.
A12	Sim, porque assim sabemos ler e escrever histórias, poemas, etc.
A13	Eu acho que é importante porque quando formos trabalhar é preciso ler e escrever.
A14	Sim, acho que é importante saber ler e escrever.
A15	Sim porque toda a gente precisa de saber ler e escrever.
A16	Porque é bom.
A17	
A18	Sim eu acho que é importante.
A19	

2. Gostas de saber a ler e escrever? Porquê?	
A1	Gosto porque saber ler e escrever é importante.
A2	Sim porque sei escrever palavras e histórias.
A3	Sim porque assim posso ler histórias e inventar e escrever.
A4	Sim porque é muito bom saber ler e escrever.
A5	Eu gosto de ler porque aprendo muitas coisas.
A6	Sim porque eu acho que é bom para todos.
A7	Sim, para fazer histórias e ler.
A8	Sim porque assim é mais divertido e organizado.
A9	Sim porque assim aprendo.
A10	
A11	Sim, porque é muito bom.
A12	Para inventar histórias e termos a caligrafia bonita.
A13	Eu gosto de escrever e ler porque é muito divertido.
A14	Sim porque saber ler e escrever faz-nos estudar muito.
A15	Sim porque gosto de ler as histórias e escrevê-las.
A16	Porque posso aprender.
A17	
A18	Porque eu aprendo muito.
A19	
3. Para que achas que serve a escrita?	
A1	Para saber quem escreveu.
A2	Para escrever e ensinar as pessoas.
A3	Para escrever livros e ver o que está nas histórias.
A4	A escrita serve para escrever recados e para escrever no caderno.
A5	A escrita serve para nós aprendermos a escrever e aprendermos tudo.
A6	A escrita serve para aprender a escrever.
A7	Para escrever histórias.
A8	Para sabermos escrever.
A9	Para deitar a imaginação numa folha.
A10	
A11	Para comunicarmos.

A12	Para quem não consegue falar, conseguir comunicar-se com palavras.
A13	A escrita serve para comunicarmos com as outras pessoas.
A14	A escrita serve para treinar e ter uma letra bonita.
A15	Para poder escrever livros, textos, etc.
A16	Para escrever as perguntas.
A17	
A18	Para ler e escrever.
A19	
4. O que gostarias de escrever muitas vezes?	
A1	O meu nome.
A2	Gosto de escrever histórias.
A3	Livros, às vezes.
A4	Eu gosto de escrever mensagens, recados e cartas, mas a minha favorita é escrever recados á mãe.
A5	Eu gosto de escrever bandas desenhadas, contos e histórias.
A6	Eu gosto mais de escrever sobre a minha família.
A7	O que eu mais gosto de escrever histórias é textos e histórias.
A8	Nomes de seres vivos.
A9	Tudo.
A10	
A11	O meu nome.
A12	O que mais gosto de escrever são textos.
A13	Eu gosto de escrever tudo.
A14	Eu gosto mais de escrever repostas.
A15	O que eu mais gosto de escrever são músicas.
A16	Odivelas.
A17	
A18	Eu gosto de escrever histórias.
A19	

Apêndice K – Transcrição dos questionários realizados aos encarregados de educação – 1ºCEB

1. Costuma comprar livros com frequência ao seu filho? Porquê?

P1	Não costumo comprar livros com frequência,
P2	Não compro com muita frequência pois tenho muitos livros para a faixa etária dos meus filhos.
P3	Sim porque a leitura é uma “porta aberta” para a imaginação.
P4 e P5	Sim porque em casa gostamos de leitura.
P6	Sim porque, tanto eu como o pai da A gostamos de livros e, na nossa casa, manuseiam.se muitos livros tanto para brincar como para instruir.
P7	Não, pois não sabia ler.
P8	Sim, pouca frequência. Para incentivar a leitura.
P9	Sim. Ajuda a desenvolver a imaginação e a escrita.
P10	Não, porque não gosta de ler.
P11	Sim, para praticar sempre a leitura.
P12	Sim, para estimular o hábito da leitura e o gosto de ler, não por obrigação.
P13	Sim, para incentivar o conhecimento e a leitura.
P14	Não
P15	
2. Lê frequentemente histórias ao seu educando? Como é feita essa leitura?	
P1	Sim, antes de ir dormir.
P2	Às vezes leio á noite.
P3	Sim! Todos os dias.
P4 e P5	Sim, ao deitar.
P6	Sim, todos os dias. Lemos os livros antes de dormir ou à tarde quando chegam da escola. As minhas filhas é que selecionam o livro que querem ouvir
P7	Não tanto quando desejado, mas na hora de deitar.
P8	Sim, geralmente antes de dormir.
P9	Quando era mais pequeno lia, normalmente, uma história antes de dormir.

P10	Às vezes, na hora de ir para a cama.
P11	Sim, sempre quando jantamos e depois vamos à leitura.
P12	Não tantas vezes.
P13	Sim, sempre antes de dormir.
P14	Não
P15	
3. Costuma incentivar o seu filho a escrever? Caso responda afirmativamente, diga de que forma?	
P1	Sim, para ela melhorar a escrita.
P2	Não muito mas tenho a noção que deveria incentivar mais.
P3	Sim, como jogos em papéis entre mim e ele.
P4 e P5	Sim, dizendo que assim melhoram a leitura e também a escrita.
P6	Sim,, temos um quadro branco onde a Alice escreve frequentemente o que quer e também tem uma agenda onde brinca às professoras e escreve as suas brincadeiras e tem uma agenda onde pode escrever o seu dia a dia.
P7	Sim, forma simples e sem pressão. Palavras aleatórias. Lista de compras, etc.
P8	Não.
P9	Sim, através de jogos de palavras e sopas de letras.
P10	Tento incentivar, mas ele não mostra interesse.
P11	Sim, sempre quando erra peça para escrever de novo para praticar sempre.
P12	Sim, fazer cópias , ditados, etc.
P13	Não.
P14	Sim, digo-lhe para ler e escrever.
P15	
4. Considera importante incentivar as crianças a escrever na Educação Pré-Escolar? Porquê?	

P1	Sim, assim as crianças começam a praticar.
P2	Na educação pré-escolar acho mais importante brincar e socializar com as outras crianças. A escrita acho que deve ser iniciada no primeiro ciclo.
P3	Sim, para poderem sentirem-se mais autónomas.
P4 e P5	Sim.
P6	Não, porque existe tempo para todas as fases da vida e a que refere anteriormente é para brincar e descobrir as ações da vida para se tornarem independentes, autónomos, criativos, entre outros.
P7	Escrita é uma mais-valia para se sentirem capazes hoje e num futuro escolar ou laboral.
P8	Sim, melhorarem a escrita e a leitura.
P9	Considero importante incentivar as crianças a escrever, uma vez que, esta abordagem ajuda a desenvolver a consciência fonológica, que vai contribuir positivamente no 1º ciclo.
P10	Sim, para começarem a consciencializar sobre a escrita.
P11	Sim, porque precisamos incentivar sempre porque a leitura é essencial para o crescimento e desenvolvimento.
P12	Acho que é muito bom que as crianças, ainda que no pré-escolar tenham algumas bases.
P13	Sim, pois acho que quanto mais cedo eles aprenderem melhor. Quando chegarem ao primeiro ciclo é importante já saberem algo.
P14	Sim. Importante, quanto mais cedo melhor.
P15	

Apêndice L – 1ª atividade: “O que vamos mudar na nossa sala?”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos		1ª atividade: O que vamos mudar na nossa sala?		Data: 28/04/2022
Áreas de conteúdos				
<ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 				
Finalidades educativas/objetivos pedagógicos				
<ul style="list-style-type: none"> . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; . Estimular a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam ao grupo e nas diferentes áreas de conteúdo; . Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Dar voz as crianças e valorizar os seus interesses; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); 				
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo	
Consciência de si como aprendiz	Apoiar no processo de planeamento, realização e avaliação.		28 de abril Manhã	
Convivência democrática e cidadania	Escutar o que as crianças dizem, apoiar a explicação das suas ideias e incentivar a sua participação ativa na conversa.			
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar			

Linguagem oral: Comunicação oral	Promover conversas sobre o ambiente educativo e dar oportunidade na tomada de decisões	Como surgiu? Durante a observação reparei que a organização da sala estava confusa, mais especificamente a área dos livros. Neste sentido decidimos organizar a sala.
Descrição da atividade: De modo a sensibilizar as crianças para a organização do ambiente educativo promoveremos uma conversa em grupo sobre “O que gostaríamos de mudar na nossa sala?”.		
Aspetos a avaliar: <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa; . Cooperação . Envolvimento . Participação 		

Apêndice M – 2ª atividade: “Criação da biblioteca”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos	2ª atividade: Criação da biblioteca	Data: 05/05/2022
Áreas de conteúdos <ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística – Subdomínio das artes visuais . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 		
Finalidades educativas/objetivos pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> . Fomentar a empatia e entreajuda das crianças; . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) 		

Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	. Caixas de madeira;	2 dias
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Disponibilizar diversos materiais de modo a promover situações que permitam a utilização e exploração de diferentes modalidades expressivas;	. Tintas (azul, verde, laranja e vermelho)	<u>1º momento:</u> 05/05/2022
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar	. Pinceis/trinchas; . Sacos para plastificar; . Tecido; . Agrafador;	<u>2º momento</u> 06/05/2022
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Expor os trabalhos das crianças, envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação.	Como surgiu: Durante a conversa sobre o que gostaríamos de mudar na nossa sala, as crianças referiram a área dos livros e decidimos começar por aí.	
Descrição da atividade: <u>1º momento:</u> Depois de todas as ideias organizadas decidimos começar por mudar a área da biblioteca e que para isso dividiríamos os livros por caixas e cada caixa será uma categoria diferente. Neste sentido, começaremos por pintar 4 caixas de fruta de diferentes cores (azul, vermelho, laranja e verde), 3 caixas para as diferentes categorias e 1 caixa para os estojos. Dividimos o grupo em 4 pequenos grupos e, no exterior, dividimos por cada grupo uma caixa, as trinchas e a respetiva tinta. De seguida, deixamos que pintem a caixa de forma orientada. <u>2º momento:</u>			

<p>No 2º momento, depois das caixas secarem, forraremos o interior das caixas com tecido para que os livros não se estraguem, para forrar usaremos um agrafador de parede.</p>	
<p>Aspetos a avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa; . Entreajuda; . Cooperação . Envolvimento 	

Apêndice N – 3ª atividade: “Catalogação dos livros”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos	3ª atividade: Catalogação dos livros	Data: 07/05/2022
<p>Áreas de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística – Subdomínio das artes visuais . Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística – Subdomínio do Jogo Dramático . Área de conhecimento do mundo 		
<p>Finalidades educativas/objetivos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fomentar a empatia e entreajuda das crianças; . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) . Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); 		

<ul style="list-style-type: none"> . Exploração de elementos expressivos da comunicação visual; . Facilitar a emergência da linguagem escrita; . Ter prazer e motivação para ler e escrever; . Identificar diferentes categorias e temas; . Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; 			
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> . Caixas de madeira; . Livros; . Papel autocolante; . Canetas de feltro; . Lápis; . Folhas; 	1 semana
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Disponibilizar diversos materiais de modo a promover situações que permitam a utilização e exploração de diferentes modalidades expressivas;		<u>1º momento:</u>
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar		<u>2ª momento:</u>
			<u>3ª momento:</u>
Abordagem à escrita: Funcionalidades da linguagem escrita e sua utilização em contexto	<p>Usar situações do quotidiano para proporcionar um contacto funcional com o escrito, como por exemplo a organização da sala.</p> <p>Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de exploração da linguagem escrita, disponibilizando e envolvendo as crianças e as famílias na recolha de livros.</p>	<u>4º momento:</u>	<u>5º momento:</u>
		<p>Como surgiu: Em conversa com as crianças decidimos que seria pertinente dividir os livros por categorias de forma a ser mais fácil decidirem o que querem ler naquele dia.</p>	

Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Expor os trabalhos das crianças, envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação.	
Números e operações	Proporcionar situações de apropriação do sentido de número.	
Conhecimento do mundo físico e natural	Apoiar no processo de divisão dos livros por categorias/áreas.	
Jogo dramático	Apoiar na apresentação do livro, assim como valorizar o seu contributo.	
<p>Descrição da atividade:</p> <p><u>1º momento:</u> Antes de iniciarmos a montagem da área dos livros pedimos aos pais que trouxessem um livro para reformarmos a mesma.</p> <p><u>2º momento:</u> Cada criança apresenta ao grupo o livro que trouxe.</p> <p><u>3º momento:</u> Depois de os pais terem trazido os livros e de modo a dar início à divisão dos livros por categorias, decidimos dividir em 3 áreas (Desenhos animais; Contos; Vamos aprender...) e, em grande grupo, dividir os livros um a um pelas categorias.</p> <p><u>4º momento:</u> No final de todos os livros divididos pelas respetivas áreas e de forma a agilizar o processo de arrumação dos livros, vamos identificar os livros com bolas da cor da respetiva caixa (ex: caixa vermelha = bolas vermelhas).</p> <p><u>5º momento:</u></p>		

<p>No final, vamos identificar as caixas com a respetiva categoria. As crianças mais velhas escrevem o nome da categoria e as mais novas desenham a mesma.</p>	
<p>Aspetos a avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa; . Entreajuda; . Cooperação . Envolvimento 	

Apêndice O – 4ª atividade: “As regras da biblioteca”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos	4ª atividade: As regras da biblioteca	Data: 07/05/2022
<p>Áreas de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística . Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 		
<p>Finalidades educativas/objetivos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fomentar a empatia e entreajuda das crianças; . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) . Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; . Desenvolver a apropriação progressiva do sentido de número; 		

. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.);			
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	. Lápis de cor;	1 dia
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Disponibilizar diversos materiais de modo a promover situações que permitam a utilização e exploração de diferentes modalidades expressivas;	. Canetas de feltro;	<u>1º momento:</u> Manhã
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar	. Cartolinas;	<u>2ª momento:</u> Tarde
Domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais	Expor os trabalhos das crianças, envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação.	. Fio de lã;	<u>3ª momento:</u> Tarde
Números e operações	Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem e uso dos termos “maior” e “menor”.	. Bostik;	Como surgiu: Durante a catalogação dos livros verificámos que alguns livros estavam estragados e decidimos criar as regras da biblioteca, de forma a haver mais cuidado e brio na utilização dos livros.
Números e operações	Proporcionar situações de apropriação do sentido de números ordinais e cardinais.		
Descrição da atividade: <u>1º momento:</u> De modo a dar início à realização das regras de uso da biblioteca e por ser uma sala heterogénea, as crianças mais velhas escreverão as regras e as mais novas farão o desenho da respetiva regra. Escreveremos a regra no papel e a criança copiar para a folha da regra. <u>2º momento:</u> No 2º momento, depois de feitas as regras, ordenaremos as mesmas. Começaremos com os números cardinais e de seguida os números ordinais, questionando e explicando os dois conceitos.			

<p><u>3º momento:</u> Por fim, colocaremos as regras ordenadas na área da biblioteca.</p>	
<p>Aspetos a avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa; . Entreajuda; . Cooperação . Envolvimento 	

Apêndice P – 5ª atividade: “A tabela dos livros”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos	5ª atividade: “A tabela dos livros”	Data: 19/05/2022
<p>Áreas de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística . Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 		
<p>Finalidades educativas/objetivos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); . Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.); . Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas; 		

Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	. Tabela; . Caneta; . Livros;	Ao longo do ano letivo
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar		
Organização e tratamento de dados	Apoiar na recolha, organização e tratamento de dados para responder a questões que fazem sentido para as crianças	Como surgiu: Em grupo decidimos fazer uma tabela de forma a organizar a leitura dos livros da biblioteca.	
Descrição da atividade: <u>1º momento:</u> De modo a promover momentos de leitura diariamente, faremos uma tabela onde estão implícitos os dias da semana e qual o livro que iremos ler em cada um dos dias.			
Aspetos a avaliar: . Iniciativa; . Entregada; . Cooperação . Envolvimento			

Apêndice Q – 6ª atividade: “Vamos mudar a sala”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos	6ª atividade: “Vamos mudar a nossa sala”	Data: 20/05/2022
---	---	-------------------------

<p>Áreas de conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Área de formação pessoal e social . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística – Subdomínio das artes visuais . Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação física 			
<p>Finalidades educativas/objetivos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; . Cooperar com outros no processo de aprendizagem; . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); . Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.); . Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; . Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao ambiente educativo; . Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; . Mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral; 			
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	- Folhas; - Lápis e canetas;	2 dias
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar		
Números e operações	Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem.	Como surgiu:	

Conhecimento do mundo físico e natural	Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de exploração da linguagem escrita.	Depois de fazermos a biblioteca, em grupo, decidimos que era pertinente alterar a disposição da sala de modo a ter mais espaço para os livros.
Deslocamentos e equilíbrio	Promover o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios.	
<p>Descrição da atividade:</p> <p><u>1º momento:</u> Depois de decidirmos como iria ser feita a alteração começaremos por alterar as áreas. A área do tapete será trocada com a área da casinha, a área dos livros ficará ao lado da área do tapete e as áreas da garagem e das construções são trocadas com os moveis de arrumação. A área dos desenhos ficará junto à área dos livros.</p> <p><u>2º momento:</u> De seguida vamos etiquetar as áreas ao nível da escrita e do desenho.</p> <p><u>3º momento:</u> Por fim, decidiremos em grupo, quantas crianças poderão usar cada uma das áreas. Para fazer essa identificação utilizaremos uma faixa no pescoço, cada área tem o número de faixas respetivo ao número de crianças que pode usar a área.</p>		
<p>Aspetos a avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa; . Entreajuda; . Cooperação . Envolvimento 		

Apêndice R – 7ª atividade: “Leitura vai e vem”

Grupo-alvo: Pré-escolar 3 aos 5 anos		7ª atividade: “Leitura vai e vem”		Data: 03/06/2022
Áreas de conteúdos				
<ul style="list-style-type: none"> . Área de expressão e comunicação – Domínio da educação artística – Subdomínio das artes visuais . Área de expressão e comunicação – Domínio da matemática . Área de expressão e comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita . Área de formação pessoal e social 				
Finalidades educativas/objetivos pedagógicos				
<ul style="list-style-type: none"> . Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; . Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); . Perceber as normas da codificação escrita; . Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao ambiente educativo; . Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; . Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); . Envolver as famílias no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; . Descobrir o prazer da leitura e da escrita através do livro; 				
Componente/Domínio e subdomínio	Estratégias	Recursos	Tempo	
Consciência de si como aprendiz	Apoiar na explicação do que vamos fazer e como, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.	- Folhas; - Lápis e canetas;	2 dias	
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Proporcionar situações de escuta e interesse em comunicar			
Números e operações	Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem.	Como surgiu: Surgiu depois de uma criança perguntar se podiam levar os livros para ler em casa.		
Descrição da atividade:				
<u>1º momento:</u>				

Elaboração de um cartão de leitor onde constará a sua fotografia, o seu nome e o seu número de leitor. Explicarei que o número de leitor é atribuído pela ordem alfabética. O cartão servirá para poderei requisitar os livros.






2ª momento:

No projeto “Leitura vai e vem” cada criança, à sexta-feira, leva para casa um livro e uma folha de registo da leitura onde terão de colocar o nome do livro, quem leu, se gostou ou não e onde terão de fazer a ilustração da história.

Aspetos a avaliar:

- . Iniciativa;
- . Entreajuda;
- . Cooperação
- . Envolvimento

Apêndice S – Ficha do projeto “Leitura Vai e Vem”

 	Projeto “Leitura vai e vem”					
Título do Livro: _____ Autor: _____ Nome: _____ Data: _____	Quem Contou?			Quanto eu gostei?		
	Pai	Mãe	Outro	Gostei Muito 	Gostei 	Gostei pouco 
Registo da história						

Apêndice T – Planificação “O que vamos mudar na nossa sala?”

“O que vamos mudar na nossa sala?”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Português	Oralidade	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia. - Variar adequadamente a 	<p>Promover estratégias que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitem uma escuta ativa nos alunos; - Proporcionem situações de escuta e interesse em comunicar; - Promovam conversas sobre o ambiente educativo e dar oportunidade na tomada de decisões; - Apoiem no processo de planeamento, realização e avaliação. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos - Estagiária; - Professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa; - Cooperação; - Envolvimento; - Participação.

		<p>prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.</p> <p>- Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.</p>			
--	--	--	--	--	--

Apêndice U – Planificação “Criação da biblioteca, catalogação e divisão dos livros.”

“Criação da biblioteca” e “Catalogação e divisão dos Livros”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumento de Avaliação
Estudo do Meio	Sociedade/ Natureza e Tecnologia.	- Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”;	Promover atividades formativas que impliquem: - Escutar atentamente; - Comparar opiniões e propostas; - A seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva	Humanos: - Alunos; - Estagiária; - Professora. Materiais: - Móvel reutilizado; - Cartolinas;	- Observação;

Português	Oralidade	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. 	<p>das suas representações;</p> <p>Promover estratégias que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubram, progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canetas; - Lápis de cor; - Cola; - Bostik. 	
	Leitura-Escrita	<p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos 			

		gráficos e do til; - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar);			
Artes Visuais	Experimentação e Criação	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.			

Apêndice V – Planificação “Regras da biblioteca”.

“Regras da biblioteca”	
Número de alunos: 19	Ano de escolaridade: 2º Ano

Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumento de Avaliação
Português	Oralidade	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. 	<p>Promover atividades formativas que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir números que conhecem do seu dia a dia, em diversos contextos, e discutir com a turma os seus significados; - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Escutar atentamente; - Comparar opiniões e propostas; - A seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; <p>Promover estratégias que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionem o desenvolvimento 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Estagiária; - Professora. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Lápis de cor; - Canetas; - Folhas A4; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Execução das regras.

	Leitura-Escrita	<p style="text-align: center;">Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. 	<p>do pensamento crítico e criativo, bem como a autonomia dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentem o gosto e o prazer pela aprendizagem da matemática. - Proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a autonomia dos alunos. 		
Artes Visuais	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; 			

		- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.			
Matemática	Números	- Comparar e ordenar números naturais, de forma crescente e decrescente; - Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de quantidade, medida, ordenação, identificação e localização.			

Apêndice W – Planificação “Leiturómetro”.

“Leiturómetro”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumento de Avaliação
Português	Oralidade	Compreensão:	Promover atividades formativas	Humanos:	- Observação;

		<p>- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões);</p> <p style="text-align: center;">Expressão:</p> <p>- Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos;</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras;</p> <p>- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p>	<p>que impliquem:</p> <p>- Identificar e reconhecer de que fala a história (tema ou conteúdos);</p> <p>- Escutar atentamente;</p> <p>- Comparar opiniões e propostas;</p> <p>- A seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações;</p> <p>- A utilização e preenchimento de fichas de leitura;</p> <p>- Refletir sobre os textos lidos;</p> <p>Promover estratégias que:</p> <p>- Proporcionem o</p>	<p>- Alunos;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Professora.</p> <p style="text-align: center;">Materiais:</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Canetas;</p> <p>- Folhas A4;</p>	<p>- Execução das regras.</p>
	<p>Leitura-Escrita</p>	<p style="text-align: center;">Escrita:</p> <p>- Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til;</p>	<p>desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como a autonomia dos alunos;</p> <p>- Fomentem o gosto, o interesse e</p>		

		<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; <p style="text-align: center;">Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Identificar informação explícita no texto. Identificar e referir o essencial de textos lidos; - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. 	<p>o prazer pela leitura e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitem a utilização de diferentes estratégias. 		
--	--	--	--	--	--

	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem; - (Re)contar histórias; - Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura; - Selecionar livros para leitura pessoal, apresentando as razões das suas escolhas. 			
Artes Visuais	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os 			

		conhecimentos adquiridos.			
--	--	---------------------------	--	--	--

Apêndice X – Planificação “Sabias que...”.

“Sabias que...”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumento de Avaliação
Português	Oralidade	<p style="text-align: center;">Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. 	<p>Promover atividades formativas que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer os conteúdos; - Comparar opiniões e propostas; - A seleção de ideias, ajustando-os à sua intenção; - Refletir sobre os textos lidos e escritos; 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Estagiária; - Professora. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Lápis de cor; - Canetas; - Folhas A4; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Execução das regras.

	Leitura-Escrita	<p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; - Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização; - Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. <p>Leitura:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criação de experiências de leitura; - Justificar as interpretações; - Questionar aspetos da narrativa. - A consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar; <p>Promover estratégias que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como a autonomia dos alunos; - Fomentem o gosto, o interesse e o prazer pela leitura e escrita. - Possibilitem a utilização de diferentes estratégias; 		
--	-----------------	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Identificar informação explícita no texto. - Identificar e referir o essencial de textos lidos; - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. 			
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem; - (Re)contar histórias; - Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura; 			

		<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar livros para leitura pessoal, apresentando as razões das suas escolhas. - Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos); 			
--	--	--	--	--	--

Apêndice Y – Planificação “A viagem da sementinha.”

“A viagem da sementinha”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Estudo do Meio	Natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução; plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.); 	<p>Promover atividades formativas que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente a história “A Viagem da Sementinha”, M. Isabel Loureiro, através de um livro apelativo; - Identificar e reconhecer de que fala a história (tema ou 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Estagiária; - Professora; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “A viagem da Sementinha” - Diversas sementes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e empenho; - Grelhas de registo; - Observação.

		<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. - Utilização de sinalética própria orientadora de tarefas (anotações, previsões, conclusões), de cuidados a ter com a manipulação de instrumentos e materiais e procedimentos a seguir; 	<p>conteúdos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o conceito de semente; - Incentivar os alunos a descrever e a explicar os resultados obtidos através da observação; - Preencher tabelas com as conclusões obtidas. - Sensibilizar para o contacto com a natureza através de uma saída de campo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Materiais de laboratório; - Cartolinas; - Computador; Projeter; - Garradas; - Terra; - Materiais de jardinagem (pá e regador); <p>Espaciais:</p> <p>Sala de aula</p> <p>Espaço exterior</p>	
Matemática	Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, diferenças e produtos, com e sem recurso a material concreto; <p>Raciocínio matemático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de plantas e flores no exterior; - Separar e identificar por categorias (tamanho, textura, cor) as sementes recolhidas; - Registrar a informação 		

	Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e ordenar objetos de acordo com diferentes grandezas (comprimento, massa, capacidade e área) identificando e utilizando unidades de medida convencionais e não convencionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - recolhida numa tabela; - Identificar as sementes; - Compreender que uma maior massa não significa um maior peso; 		
	Organização e tratamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados; - Comunicar raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar conjuntos de 10 sementes; - Descobrir o peso real de cada conjunto de sementes; - Registrar o peso de cada conjunto de sementes; 		
Português	Oralidade	<p style="text-align: center;">Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos. - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o comportamento das sementes na água (grão, feijão); - Medir o diâmetro do grão e do feijão; - Registrar numa tabela o diâmetro das sementes, depois de 1 hora, 3 horas e 24 horas; 		

		diversas. Expressão - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;	- Germinar um girassol; - Registrar a evolução do girassol; - Constatar no Google os conceitos; Promover estratégias que: - Possibilitem a realização de tarefas de natureza diversificada (explorações, investigações, resolução de problemas); - Possibilitem a utilização instrumentos de medida e peso padronizados (balança de dois pratos, balança digital); - Permitam explorar e utilizar tabelas na organização e representação de dados; - Possibilitem descrever e explicar representações dos dados, recorrendo à		
	Leitura-Escrita	Leitura: - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas). - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. Escrita: - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos			

		<p>gráficos e do til;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista; 	<p>comunicação oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a autonomia dos alunos; - Possibilitem a utilização das TIC. 		
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conhecimento no campo lexical e família de palavras. 			
Artes Visuais	Experimentação e criação	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. 			

	Apropriação e Reflexão	- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação;			
Expressão dramática / Teatro	Experimentação e Criação	- Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).			
TIC	Investigar e Pesquisar	- Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online; - Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Analisar a qualidade da			

		informação recolhida; - Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam.			
--	--	--	--	--	--

Apêndice Z – Planificação “O menino que colecionava palavras.”

“O menino que colecionava palavras”					
Número de alunos: 19			Ano de escolaridade: 2º Ano		
Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios	Aprendizagens Essenciais O aluno deve ser capaz de:	Ações Estratégicas de Ensino	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Expressão Dramática/Teatro	Interpretação e comunicação	- Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – Monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias.	Promover atividades formativas que impliquem: - Ouvir atentamente a história “O menino que colecionava palavras”, de Peter H. Reynolds; - Identificar e reconhecer de que	Humanos: - Alunos; - Estagiária; - Professora. Materiais: - Computador; - Colunas; - Cartolinas;	- Interesse e empenho; - Observação.

	<p>Experimentação e Criação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). - Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.). - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades. - Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão 	<p>fala a história (tema ou conteúdos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as suas produções artísticas. <p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O enriquecimento das experiências dramáticas dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais; - A consciencialização de que o(s) gosto(s) e os juízos críticos se desenvolvem e formam através da prática de experiências dramáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tesouras; - Cola; - Argolas de metal; - Lápis; - Materiais diversificados. 	
--	---------------------------------	---	---	--	--

		na ação e de “saída”.			
Dança	Apropriação e Reflexão	- Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsação, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco).			
	Experimentação e Criação	- Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, situações do cotidiano, solicitações do professor, ideias suas ou dos colegas com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição; - Criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados			

		<p>concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre ou parcialmente condicionada) e composição (antecipando intencionalmente formas de entrada, progressão na ação, e de finalização, ensaiadas para posterior reprodução/apresentação);</p> <p>- Apresentar soluções diversificadas na exploração, improvisação, transformação, seleção e composição de movimentos/sequências de movimentos para situações problema propostas, sugeridas por si e/ou colegas, ou em sequência de estímulos (visuais, cinestésicos, auditivos, etc.).</p>			
Música	Experimentação e Criação	<p>- Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do cotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial</p>			

		musical.			
	Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados; - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas. 			
Artes Visuais	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de 			

		<p>formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. 			
--	--	---	--	--	--

Apêndice A1 – Tabela de critérios de classificação das sementes

Critérios de agrupamento	Grupos que consegui fazer	Tipos de sementes
Cor		
Tamanho		
Textura		

Apêndice B1 – Tabela de peso das sementes

Tipos de Semente	Peso do conjunto de sementes	Número de sementes

Apêndice C1 – Tabela do comportamento das sementes na água

Tipos de Semente	Recipiente A (sem água)	Recipiente B (com água)		
		Após 1 hora	Após 3 horas	Após 24 horas

Apêndice D1 – Tabela de registo da germinação

Nome: _____ Data: ___/___/___

Regista o crescimento do teu Girassol.

Com a ajuda de um adulto, desenha e regista o que aconteceu durante o crescimento do teu feijão.

1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana
-----------	-----------	-----------

Apêndice E1 – Guião atividade “O menino que colecionava palavras”

Tarefa 1

Senta-te, confortavelmente, no chão e escuta com atenção as indicações dadas. Nesta atividade, deves movimentar-te de acordo com as indicações que ouvires, mas não te afastes muito do teu lugar. Estás pronto? Vamos começar.

[som de indicação de instrução]

História – “O menino que colecionava palavras” de Peter H. Reynolds

Agora, tal como o menino, tu és um colecionador de palavras que coleciona as palavras mais estranhas do mundo. Os livros são um conjunto de palavras que adoram ser diferentes e andar pelos livros colocados nas livrarias e bibliotecas. Como sabes, os livros repousam de pé. Deverá ser esta a posição de partida para a tarefa.

[audição da música]

Sem saíres do teu lugar na roda, movimenta-te de acordo com o que ouves.

[audição da música]

Agora, cria uma dança que ajude a juntar as palavras que o menino espalhou. Formando par com um colega, e frente a frente com este, dança usando as diferentes partes do corpo, acompanhando o ritmo da música e explorando o espaço à tua volta. Primeiro, os alunos com números ímpares criam os movimentos, e os alunos com números pares imitam esses movimentos, como se fossem um espelho. Quando ouvires o sinal sonoro, deves trocar de lugar com o teu colega.

Tarefa 2

[Reorganizar a roda]

Salvaste as palavras do livro e agora já estão juntas outra vez. O menino está feliz.

Vamos imitar a felicidade do menino ao juntar e organizar as palavras, usando o nosso corpo como instrumento musical – batendo palmas, batendo com as mãos nas pernas ou no corpo...

É a tua vez de estar feliz como o menino. Segue as indicações dadas. Podes estar sentado ou em pé.

Tarefa 3

Os livros precisam de muitas palavras. É este o teu desafio: em conjunto com os teus colegas de grupo, deves criar uma história, partindo de uma planificação, que pode ser sobre príncipes e princesas, vilões, animais ou sobre personagens que queiras inventar.

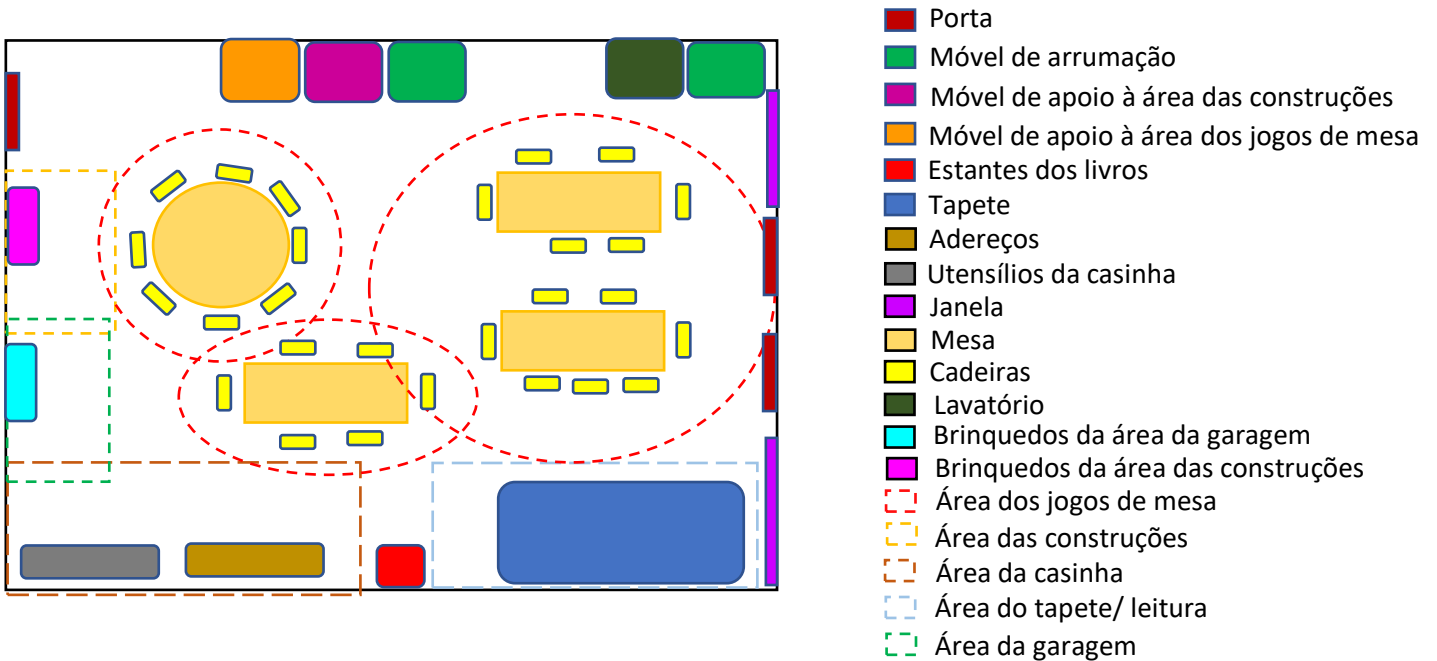
A tua história deve ter princípio, meio e fim, capa, contracapa, autores e ilustradores.

[os alunos são distribuídos em grupos de quatro ou cinco]

[O professor dispõe diversos materiais]

Agora que terminaste vais preparar a tua apresentação para as outras salas.

Apêndice F1 – Planta da sala EPE antes da intervenção



Apêndice G1 – Planta da sala EPE depois da intervenção

